

Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskulen¹

Liv Astrid Skåre Langnes

Samandrag: Spørsmålet om nynorskelevane vert nok eksponerte for hovudmålet sitt til å meistre det godt, har vorte stilt av fleire. Denne studien undersøker spørsmålet ved å presentere ei gransking av språkleg fordeling mellom tekstar på nynorsk og bokmål i nynorske lesebøker for to norskverk i ungdomsskulen, *Fabel 8–10* og *Kontekst 8–10*. For å undersøke kva målform tekstane elevane les i norskfaget har, er også faglærarrapportar frå skular med nynorsk som hovudmål som brukar dei aktuelle bøkene med i granskinga. Faglærarrapportar er dokument i skulen som minner om tidlegare pensumlistar. Studien presenterer også bakgrunnen for dei to læreverkforlaga sin praksis for utval av tekstar til lesebøkene som resultat frå kvalitative intervju med forlagsrepresentantar. Dei undersøkte lesebøkene har om lag 1/3 tekstar på nynorsk jamført med 2/3 på bokmål, og den språklege fordelinga mellom tekstane som er lista opp i faglærarrapportane, er tilsvarende. Forlaga meiner det er læreplanen og ikkje lesebøkene som skal vere styrande for kva elevane skal lese for å nå kompetansemåla. Implikasjonar av den språklege fordelinga for nynorskelevane si meistring av den nynorske språknorma blir drøfta i lys av teoriar om samanhangar mellom leseeksponering og literacy.

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

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

¹ Artikkelen byggjer på delar av ei masteroppgåve (Langnes, 2021).

Innleiing

Elevar i norsk grunnskule har rett til læremiddel på hovudmålet sitt i alle fag utanom norskfaget (Forskrift til opplæringslova, 2006 § 17-1). I norskfaget skal elevane lese skjønnlitteratur og sakprosa på både bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2019), og i norskverka sine lesebøker, også kalla tekstsamlingar, finn vi tekstar på begge målformene. Fleire av lesebøkene har eigne nynorskutgåver, bøker som er omsette og tilpassa elevar med nynorsk som hovudmål. Nokre lesebøker er fellesutgåver og skal passe for både bokmålelevar og nynorskelevar. I opplæringslova heiter det at «lesebøkene i norskfaget i grunnskulen skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk» (Opplæringslova, 1998, § 9–4). I denne granskinga undersøker eg den språklege fordelinga mellom nynorsk og bokmål i *lesebøkene* til to nynorske læreverk i norsk, og eg undersøker kva målform det er på tekstane i tekstutvalet i faglærarrapportar for elevar på 10. trinn ved nynorskskular som brukar desse læreverka i norskfaget. Eg intervjuar også forlagsredaktørane for verka om språkfordeling i lesebøkene og forlaga sin praksis.

Ifølgje læreplanen og eksamensrettleiinga i norsk kan ein forvente at elevar på 10. trinn meistrar formelle krav til hovudmålet noko betre enn sidemålet (Utdanningsdirektoratet, 2019; 2021), men i fleire samanhengar har det blitt peika på at mange nynorskelevar meistrar bokmål betre enn nynorsk (Eiksund, 2017; Idsøe, 2016, s. 64; Nordal, 2017, s. 246; Wold, 2019, s. 82), og at tekstane deira har stor grad av normavvik grunna bokmåls-samanfall (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). Ei av forklaringane som blir drøfta, er at nynorskelevane er meir eksponerte for bokmål enn nynorsk gjennom det dei les og det dei høyrer (Eiksund, 2011, s. 56–62; Sønnesyn, 2020, s. 225), og at dei treng å lese mykje nynorsk for å bli trygge i nynorsknorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017, s. 116; Nordal, 2017, s. 247; Sønnesyn, 2018, s. 308). Påstandane om at nynorskelevane blir lite eksponerte for hovudmålet sitt, og hypotesar om mogelege implikasjonar av det, gjer at føremålet med denne studien er å granske bakgrunnen for og implikasjonane av den måten som tekstar på nynorsk og bokmål er fordelte på i nynorske lesebøker i ungdomsskulen. Dette føremålet skal undersøkast ved hjelp av desse forskingsspørsmåla:

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

Tidlegare studiar og observasjonar har vist at det er stort bokmålstilfang i norske lesebøker (Askeland, 2009; Språkrådet, 2006), og at læraren i stor grad brukar læreboka med tilhøyrande ressursar når elevane skal lese tekstar i norskfaget (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94; Kjelen, 2013, s. 153–155). Ein argumenterer for at det i realiteten er forlaga og lærebokforfattarane som avgjer kva elevane på ungdomstrinnet skal lese i skulen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). I norsk kontekst er det lite forskning på korleis læreplanar påverkar tekstutvalet, og i kva grad forlaga styrer det som blir lese, gjennom val og prioriteringar i læreverka (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 89). Høyringsforslaget frå utvalet til ny opplæringslov ønskjer å fjerne kravet i § 9–4 om «nok tilgang til begge målformer» fordi læreplanen skal vere styrande for kva læremiddel som er nødvendig for eigna læring og for å nå kompetansemåla (NOU, 2019: 23, s. 393). I denne studien undersøker eg om den språklege fordelinga i lesebøkene heng saman med den språklege fordelinga i det samla tekstutvalet som elevane møter i norskfaget. Kunnskapen som kjem fram i intervju med forlagsredaktørar, blir brukt for å diskutere forlagsbakgrunnen for den språklege fordelinga i lesebøkene.

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

Teoretisk bakgrunn

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

Felles kompetansar

Sjølv om det kan verke opplagt at lesing og skriving heng tett saman, har det inntil nyleg vore forska lite på samanhengane mellom lesing og skriving for den som skal lære seg å lese og skrive (Shanahan, 2020, s. v). Dei siste fire tiåra har det vakse fram ein forskingsdisiplin som undersøker desse samanhengane, på tvers av språk og ortografiar (Ahmed et al., 2014; Shanahan, 2020). Dei fleste studiane innanfor forskingsfeltet avdekkjer at lesing og skriving heng tett saman, og biletdiagnostiske studiar viser at lesing og skriving aktiverer overlappende område i hjernen. Vidare har intervensjonsstudiar vist at leseopplæring har positiv effekt på skriving, og at skriveopplæring har positiv effekt på lesing (Ahmed et al., 2014, s. 419). Ein av pionerane innanfor denne forskingsdisiplinen, Timothy Shanahan, summerer opp kva ein har lært så langt: Lesing og skriving heng saman, og det vi lærer frå lesing, kan vi bruke i skriving og omvendt (Shanahan, 2020, s. vii). Den leiande forklaringa på at lesing og skriving heng saman, er at desse ferdigheitene byggjer på felles kompetansar (Abbott et al., 2010; Graham, 2020; Jiménez et al., 2020; Kim, 2020; Shanahan, 2020).

The simple view of reading and the not-so-simple view of writing

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

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

Ein slik modell er den *interaktive, dynamiske literacymodellen* (Kim, 2020). Modellen viser eit isfjell som flyt i havet, og toppen av isfjellet er lesing (avkoding og forståing av skriven tekst) og skriving (staving og produksjon av skriven tekst). Under havoverflata ligg den største delen av isfjellet, med felles språklege og kognitive kompetansar, som gjer det mogeleg å lese og skrive. Både leseforståing og skriveferdigheiter spelar på kunnskapar om fonologi, ortografi og morfologi og på munnlege kompetansar som ordforråd, grammatisk kunnskap og talemåtar. Sjølv om både lesing og skriving spelar på like kunnskapar og evner, er dei likevel skilde frå kvarandre. Lesing er ei reseptiv oppgåve, og målet er å

avkode og forstå det avgrensa materialet ein har framføre seg. Skrivning er ei produktiv ferdigheit som krev at ein stavar og genererer tekst, og i tillegg har ein mange fleire moglegheiter og val å manøvrere mellom. Kompetansane dei deler, bidreg i leseutviklinga og skriveutviklinga på kvar sine måtar (Kim, 2020, s. 18–19).

Avkoding av ord

Det har vore stor semje mellom forskarar om at det er to hovudprosessar som går inn i avkodingsprosessen når vi les ord. Desse modellane blir kalla *dual-route-modellar* eller tovegsmoellar for lesing (Coltheart, 2005, s. 6). Modellane peikar på to måtar som fører til at ein lesar kan avkode ord inn i leksikon, det lageret av språkleg kunnskap og ordforråd som er lagra i langtidsminnet til lesaren. Lesaren kan nå leksikon ved å lese ordet via ein indirekte veg. Då vert ordet koda om fonem for fonem og kopla til lyden eller ordet som er lagra i leksikon. Ein kan også nå leksikon via ein direkte veg. Då nyttar lesaren ein ortografisk strategi der fleire bokstavar blir identifiserte som ein struktur og får ein såkalla direkte veg inn i leksikon. Bruk av ortografisk strategi byggjer på kunnskapen lesaren har lagra i leksikonet sitt om ord, ordstruktur og rettskrivingsreglar (Lyster, 2011, s. 48–49). Ein modell om *sjøvlæring gjennom lesing* går ut frå at vi kan lære ortografiske strukturar gjennom lesing. Ein lesar som greier å avkode ein tekst, vil gjennom lesing i seg sjølv vere i stand til å tileigne seg detaljerte, ortografiske representasjonar som er nødvendige for å kjenne att ord og for å lære seg å lese flytande. Hypotesen er verifisert for fleire språk, alfabet og ortografiar (Share & Shalev, 2004, s. 770–771). Studiar har også vist at barn gjennom lesing lærer ortografiske mønster som dei tek i bruk når dei skriv. Mykje eksponering for skriven tekst hjelper barn til å skrive og stave ord korrekt (Cunningham & Stanovich, 1991, s. 265; Jiménez et al., 2020, s. 36).

Sjølv om nynorsk og bokmål er rekna for å vere lingvistisk like og delvis transparente skriftspråk (Arnesen et al., 2016, s. 178), skil ortografiske og syntaktiske strukturar dei to skriftspråka frå kvarandre. I nynorsk er det til dømes meir diftongar enn i bokmål (*feitt*, *haust*), bruk av j etter g og k (*mykje*, *leggje*), annleis vokalisme i enkeltord (*bare* – *berre*,

vold – vald), annleis konsonantisme i enkeltord (*havn – hamn, regning – rekning*) og konsonantbindinga *kv-* i staden for *hv-* i spørjeord. I tillegg har nynorsk anna bøyning enn bokmål i store ordklassar som substantiv og verb (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). Elevane treng å ofte møte ortografiske og morfologiske strukturar som er typiske for deira skriftspråk, for at avkodning av ord med slike strukturar skal få ein effektiv, direkte veg inn i leksikon. Det er ikkje mogeleg å oppnå feilfri og automatisk ordavkodning utan omfattande leseeksponering. Gjennom omfattande øving blir det mindre og mindre nødvendig å vere medviten rundt ordavkodninga (Bråten, 2007, s. 48). Dei fleste elevar i ungdomsskulealder er på eit nivå der dei les flytande. Då vil ein ha energi til å rette merksemd mot andre komponentar i forståingsprosessen (Garcia & Cain, 2014, s. 75; Lervåg et al., 2018, s. 1822).

Språkleg forståing

Samanhengen mellom ordavkodingsferdigheiter og leseforståing er godt dokumentert (Bråten, 2007; Garcia & Cain, 2014; Kim, 2020; Lervåg et al., 2018). Denne samanhengen er ekstra sterk i barneskulealder. Det ser ut til at ein av dei viktigaste grunnane til dårleg leseforståing på dette trinnet er problem med å avkode ord flytande (Garcia & Cain, 2014, s. 92). På ungdomstrinnet, når avkodning går relativt automatisk for dei fleste elevane, er språkleg forståing den viktigaste faktoren for leseforståinga (Bråten, 2007, s. 47; Florit & Cain, 2011, s. 555; Lervåg et al., 2018, s. 1822; Stanovich, 1986, s. 364). Lesestimulerande tiltak mot denne målgruppa bør leggje vekt på arbeid med språkleg forståing og det mangfaldet av språkrelaterte evner som er involvert i denne forståinga (Lervåg et al., 2018, s. 1835). Sentrale komponentar for språkforståinga er ferdigheiter som ordforråd og grammatisk kompetanse (Bråten, 2007, s. 53–58; Garcia & Cain, 2014, s. 76; Kim, 2020, s. 15–16; Lervåg et al., 2018, s. 1822).

Ordforrådet påverkar både ordavkodninga og den språklege forståinga, og er difor ein sentral, indirekte komponent for leseforståinga (Garcia & Cain, 2014, s. 76; Kim, 2020, s. 12–13). Barn som har lite adekvat vokabular, les sakte og mindre og har som resultat ei seinare utvikling av ordkunnskap, som igjen fører til dårlegare leseevne. Barn som les godt

og har godt ordforråd, vil lese meir, lære fleire tydingar av ord og igjen lese endå betre (Cunningham & Stanovich, 1991, s. 265; Stanovich, 1986, 380–382;). Ordforrådet ein tileignar seg gjennom lesing, er ein indirekte komponent for skriveferdigheitene, ein tek i bruk dette ordforrådet når ein skriv (Kim, 2020, s. 18–19). Studiar har vist at elevar som har blitt eksponerte for mange leseerfaringar, ikkje berre får betre leseforståing, dei oppnår også høgare resultat på skriveprøver og har betre skriveferdigheter innanfor både staving og skrivekvalitet (Graham et al., 2018b, s. 269; Jiménez et al., 2020, s. 36;). Delar av det nynorske ordforrådet skil seg frå bokmål, og i nynorske elevtekstar finn ein fleire døme på at elevane nyttar leksem som berre er i tråd med bokmålsnorma, ikkje med nynorsknorma (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992). Dette kan indikere at elevane brukar ordforrådet dei mellom anna har tileigna seg gjennom å lese meir bokmål enn nynorsk. Det å lese er i seg sjølv ein viktig bidragsytar til utviklinga av mange språklege og kognitive evner (Stanovich, 1986, s. 364).

Litteratur som gjev leselyst

Elevar som les på fritida, og elevar som uttrykkjer at dei likar å lese, viser betre skulefaglege prestasjonar enn dei som ikkje likar å lese (Mol & Jolles, 2014, s. 1). Fleire studiar viser at leseferdigheitene og leseengasjementet til ungdommar ofte profitterer på å lese nyare, skjønnlitterære tekstar som er skrivne for dei, framfor å lese vaksenlitteraturen som tradisjonelt har blitt brukt i skulen (Glenn et al., 2016, s. 324; Martin-Chang et al., 2020, s. 755; Solheim, 2014, s. 290). Det ser ut som om ungdommar les ungdomstekstar grundigare og med større engasjement, mellom anna fordi dei kan relatere tekstane til eige liv og erfaringar (Martin-Chang et al., 2020, s. 755; Solheim, 2014, s. 290). Dette kan vere viktig for å halde fram med lese- og skriveutviklinga, og det kan kanskje også auke engasjementet, som igjen kan betre staveferdigheitene, leseferdigheitene og leseflyten (Martin-Chang et al., 2020, s. 742). Ein studie viste at ungdommar som kjende att mange barne- og ungdomsforfattarar, hadde god lese- og staveevne og god lesefart av enkeltord. Elevane som kjende att mange forfattarar for barn og ungdom, kjende også att mange forfattarar for vaksne.

Det kan sjå ut som at den beste måten å få barna til å lese vaksenlitteratur på, er å gje dei den litteraturen dei kjenner seg dregne mot å lese (Martin-Chang et al., 2020, s. 753). Å tilby elevane populære boktitlar kan sjå ut til å auke motivasjonen og, i ei ideell verd, sparke i gang ei interesse for lesing som varer utover skuletida (Martin-Chang et al., 2020, s. 755).

Metode

Føremålet med studien er å granske bakgrunnen for og implikasjonane av den måten som tekstar på nynorsk og bokmål er fordelte på i nynorske lesebøker i ungdomsskulen. For å undersøke dette har eg samla inn materiale gjennom kvantitative innhaldsanalysar av lesebøkene til to nynorske læreverk i norsk og 24 faglærarrapportar for 10. trinn frå skular med nynorsk som hovudmål som har nytta dei aktuelle lesebøkene. I tillegg har eg gjennomført kvalitative intervju med forlagsredaktørane av dei to undersøkte læreverka.

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

Lesebøkene - utval og analysemetode

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

Læreverka har fleire komponentar, til dømes grunnbok (også kalla lærebok eller basisbok), lesebok (tekstsamling), lærarretteiing og digitale ressursar. I denne granskinga undersøker eg lesebokkomponentane til læreverka, og eg kallar komponentane *lesebøker*, sjølv om nokre ikkje er frittståande bøker. Læreverket *Fabel* har lesebok og grunnbok samla i same bok, læreverket *Kontekst* har ei grunnbok og fleire lesebøker. Eg har konsentrert meg om å kartleggje nynorsktekstar jamført med bokmålstekstar i *lesebøkene*, *digital tekstbank (Fabel)* og *eksempeltekstane* i nye grunnbøker (2020), og lesebøkene merka med * er fellesbøker for bokmålselevar og nynorskelevar:

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

Eg har kartlagt tekstmengda i lesebøkene på to måtar: Først registrerte eg talet på sider. Denne registreringa viser språkleg fordeling i sjølve tekstmengda i lesebøkene til dei to norskverka. Sidan faglærarrapportane

berre spesifiserer tekstar, har eg også registrert språkleg fordeling mellom tekstar i lesebøkene, slik at eg kan jamføre desse tala med faglærarrapportane.

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

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

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

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

Faglærarrapportar – utval og analysemetode

Dei 24 faglærarrapportane i studien kjem frå eit utval nynorskskular som har brukt eit av dei to aktuelle læreverka skuleåret 2018/2019.

Ein faglærarrapport skal dokumentere kva elevane har arbeidd med på 10. trinn, og er eit grunnlag for munnleg eksamen. I rapportane finn ein oftast litteraturlister som viser kva for litterære tekstar elevane har arbeidd med på 10. trinn (Utdanningsetaten, 2015). Faglærarrapportane gjev oss ikkje det heile og fulle biletet av kva tekstar elevar les i norskfaget, men samla kan rapportane vere med på å vise i kva grad lesebøkene er i bruk i skulen, og kva målform det er på tekstane elevane les. Analysen av rapportane gjev oss informasjon om tekstar som er lesne over eit større tidsrom enn ein ville fått gjennom observasjonar. Dei har også gjort det mogeleg å samle informasjon frå fleire informantar enn ein ville fått gjennom intervju eller observasjonar (Thagaard, 2013, s. 18). På grunn av koronaviruset og avlyst eksamen våren 2020 er rapportane frå skuleåret 2018/2019.

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

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

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

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

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

Intervju med forlagsredaktørar

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

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

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

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

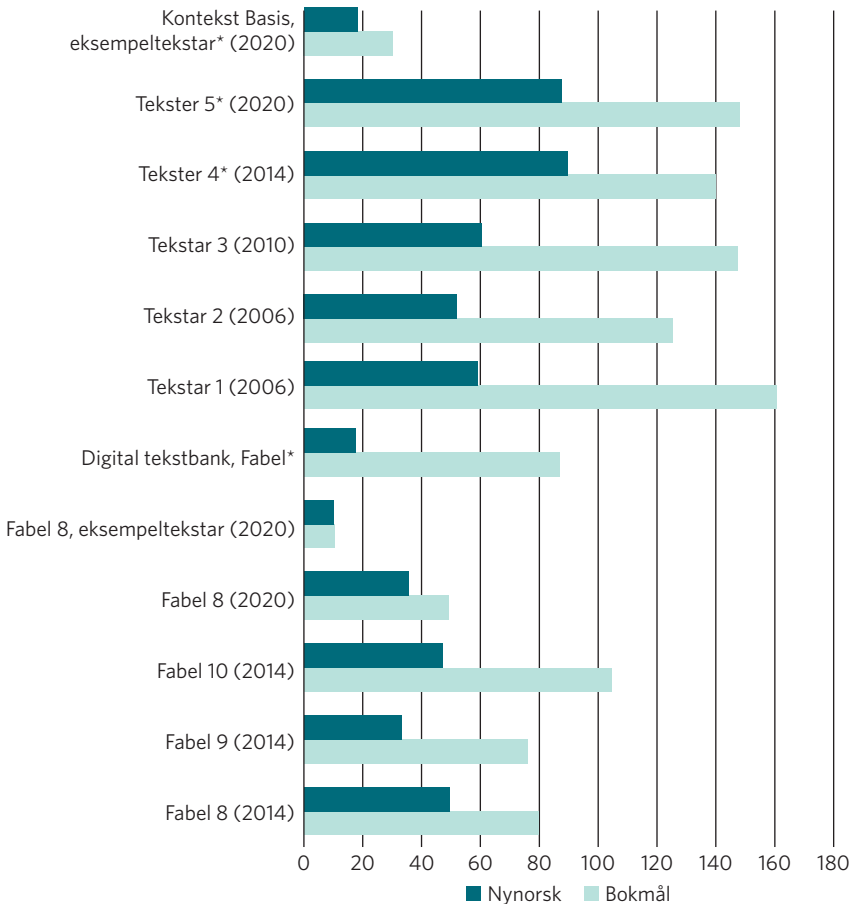
Figur 3. Transkripsjonsnøkkel

Data frå transkripsjonane vart bearbeidd og systematisert i tråd med det Kvale og Brinkmann omtalar som «meningsfortetting»: Det som i tråd med problemstilling og teoretisk grunnlag vert sett på som meningsberande, vart attgjeve med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Datamaterialet koda eg i deskriptive kodar som «vekkje leselyst», «lite

nynorsk tekstutval» og «rammer» (Høgheim, 2020, s. 204). Ved hjelp av intervjuguiden og kodane frå transkripsjonane sorterte eg transkripsjonane i tre kategoriar, om forlaga sin praksis knytt til kriterium for tekstutval, fordeling mellom nynorsk og bokmål og leseboka si rolle i literacyopplæringa. Etter at eg hadde skrive ut analysen, jamførte eg han med transkripsjonane for å vere sikker på at viktige innspel ikkje var utelatne.

Resultat

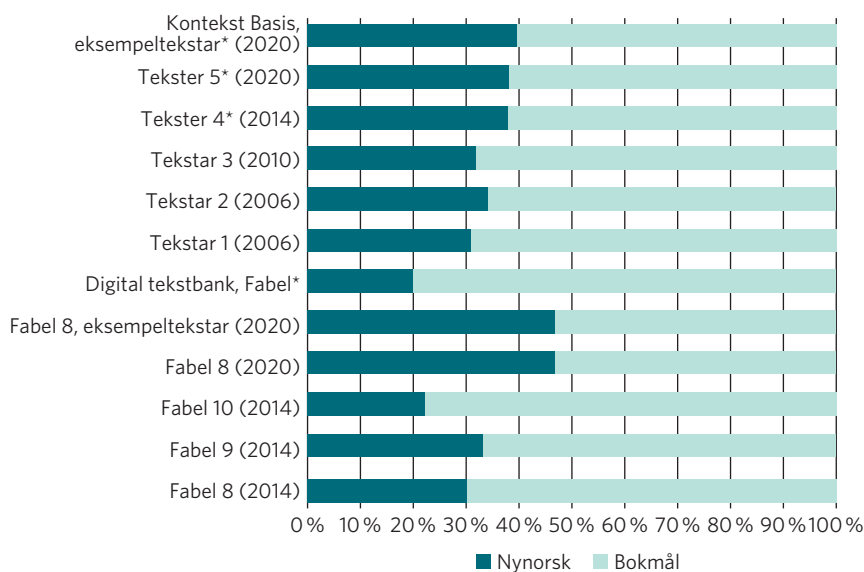
Resultat frå lærebokanalysen



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

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

I undersøkinga av faglærarrapportane er det prosenten nynorske *tekstar* jamført med bokmål eg brukar for å danne meg eit bilete av målforma på tekstane elevar les i skulen. Figur 5 viser at den prosentvise fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål er ganske lik for dei to verka, med gjennomsnittleg 34 % tekstar på nynorsk og 66 % tekstar på bokmål. Vi ser også at nyare lesebøker har større del nynorske tekstar enn eldre lesebøker i kartlegginga.



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

Resultat frå analysen av faglærarrapportar

I dei 24 faglærarrapportane for nynorsk med hovudmål på 10. trinn registrerte eg til saman 654 tekstar, gjennomsnittleg 27 teksttitlar i kvar

rapport. Rapporten med flest tekstar har 56 tekstar, og i rapporten med færrest er det 10 titlar. Eg summerte resultatata av språkleg fordeling i rapportane og fekk fram følgjande språklege fordeling:

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

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

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

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

Bokmål	Nynorsk
409 tekstar	178 tekstar
70 %	30 %

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

Dei fem skulane som hadde *Fabel* som læreverk, hadde 27 % tekstar på nynorsk og 73 % tekstar på bokmål, og dei 19 skulane som hadde *Kontekst*, hadde 31 % tekstar på nynorsk og 69 % tekstar på bokmål. Alle skulane unnateke tre hadde henta alle tekstane frå leseboka til klassen. Dei tre rapportane som hadde henta tekstar utanfrå leseboka, hadde henta 88 %, 71 % og 95 % av tekstane frå leseboka. Den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål er altså nesten identisk i rapportane og lesebøkene.

Resultat frå intervju

Kriterium for tekstutval

I intervjuet vart informantane spurde om kva generelle kriterium forlaga har når dei vel ut tekstar til lesebøkene i norskfaget. Forlagsrepresentantane legg stor vekt på at tekstane i lesebøkene skal vere relevante for elevar i ungdomsskolen, både når det gjeld tema, aktualitet og kjønnsbalanse, og dei må variere i sjanger, uttrykk og språkformer. Tekstane skal engasjere og

motivere, og dei skal vere gode å bruke i samanheng med grunnboka elevane har. Det er eit mål at leseboka skal opne døra til litteraturen for ungdommane, og at dei skal oppleve magien ved å lese litteratur. Redaktøren for *Fabel* seier: «Det er jo bare smakebiter vi får plass til i en tekstsamling, men de smakebitene skal få dem inn til å lese videre.» Redaktøren for *Kontekst* trekkjer fram at tekstane skal vise eit mangfald «[...] som elevene også kan finne utenfor skolen, at det ikke bare blir en sånn skolsk bok, men at de finner en gjenkjenning i verden utenfor, da, hvor de nå er utenfor skoleporten». Dei ønskjer at tekstane skal gje elevane lyst til å lese meir av teksttypen, forfattaren eller romanen dei blir presenterte for.

Fordelinga mellom nynorsk og bokmål

Informantane vart spurde om dei har fått retningslinjer frå Utdanningsdirektoratet for tekstutvalet, og kvifor utvalet av nynorske tekstar og forfattarar i desse bøkene er lite jamført med tekstar på bokmål. Svarea viser at forlaga ikkje har interne retningslinjer som regulerer fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål i tekstsamlingane til læreverket. Dei har heller ikkje fått føringar frå Utdanningsdirektoratet. Redaktøren for *Kontekst* seier: «Nei, det fins ikke. De legger ikke, og det skal de heller ikke gjøre, føringer for hva forlagene skal gjøre. Vi forholder oss til læreplanverket og det som står der, og ikke minst, ønsker og behov fra skolene.» Redaktørane seier at dei strekkjer seg langt for å gje både bokmåls- og nynorskelevane nok nynorske tekstar, men at det er både praktiske og økonomiske omsyn å ta.

Av praktiske omsyn viser dei til at det blir gitt ut færre tekstar på nynorsk enn bokmål, og at det kan vere vanskeleg å finne aktuelle, nynorske tekstar for ungdom ut frå alle kriteriana dei har, både innanfor skjønnlitteratur og sakprosa. Redaktøren for *Kontekst* seier dei les mange hundre tekstar på både bokmål og nynorsk, og dei vel ut den teksten dei meiner er best. Ho meiner det dei siste åra har blitt lettare å finne aktuelle, nynorske tekstar som passar for målgruppa, både sakprosa og skjønnlitteratur, og at forlaget har blitt meir medvite om at bøkene må ha nok nynorske tekstar. Ifølgje redaktøren for *Kontekst* kan ungdomstrinnet dessutan vere ei utfordrande gruppe å velje tekstar for. Dei er snart vaksne, men

vaksenlitteraturen passar ofte ikkje ungdommar tematisk. Av og til har forlaga brukt utdrag frå nynorske bøker for vaksne som passar for ungdommar, men det er ikkje sikkert resten av boka passar for elevane, fordi tematikken er for «vaksen». Dei vil helst presentere elevane for utdrag der også resten av boka er aktuell for målgruppa. I utvalet av eldre tekstar før 1900 er det lite tilfang av nynorsk, men redaktøren for *Fabel* seier dei brukar alternative nynorske utgåver der det er mogeleg. Det kan til dømes vere den nynorske omsetjinga av *Håvamål* eller eventyret om Raudhette. Forlaga omset ofte saktekstar frå bokmål til nynorsk dersom dei får lov av forfattaren, men skjønnlitteratur omset dei ikkje. Redaktøren for *Fabel* seier: «Det har med stiltivået å gjøre, egentlig, fordi ... skjønnlitteratur er jo per definisjon kunst, mens fagtekster er ikke det. Våre oversettere er jo ikke skjønnlitterære oversettere.»

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

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

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

Leseboka i literacy-opplæringa

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

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

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

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

[...] den totale tekstmengden som elever omgir seg med hele døgnet, er det som har den største betydningen. Men det er klart, at det er jo også viktig da, at tekstsamlingen har nynorske, gode nynorske modeller, slik at elevene ser sitt eget hovedmål der i ulike sjangre.

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

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

Diskusjon

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

Leseboka styrer tekstutval og språkleg fordeling

I lesebøkene til dei to norskverka i studien er 66 % av tekstane på bokmål og 34 % på nynorsk. Dei innsamla faglærarrapportane har 70 % tekstar på bokmål og 30 % tekstar på nynorsk, og nesten alle tekstane i rapportane er henta frå lesebøkene til elevane. Den språklege fordelinga mellom tekstar på nynorsk og bokmål er altså nesten identisk i rapportane og lesebøkene. Redaktørane for læreverka seier dei ikkje har retningslinjer for språkleg fordeling i læreverkene, bortsett frå læreplanen. Dei viser stor tillit til læraren som forvaltar av læreplanen, og omtalar leseboka, med «et arsenal av tekster de kan plukke fra», som eitt av fleire hjelpemiddel til å nå måla i læreplanen. Det er i tråd med høyringsforslaget frå utvalet til ny opplæringslov som ønskjer å fjerne elementet i § 9-4 om «nok tilfang på begge målformer» ut frå argumentet om at *læreplanen* er styrande for kva læremiddel ein treng for å nå kompetansemåla (NOU, 2019: 23, s. 393). Ein kan spørje seg om forlaga (og opplæringslovutvalet) er klar over at læreverkene og lesebøkene i realiteten ser ut til styre

det som blir lese i norskfaget (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94; Kjelen, 2013, s. 153–155). Sjølv om læreverket *Kontekst* har eit mykje større samla tekstutval enn *Fabel*, og eit langt større tekstutval på nynorsk, kan det sjå ut som den språklege fordelinga i lesebøkene er meir styrande for den språklege fordelinga i faglærarrapportane enn talet på tekstar å velje mellom. Skulane som brukar *Kontekst*, har 31 % nynorske tekstar jamført med bokmål, berre 4 % meir enn skulane som nyttar *Fabel*.

Implikasjonar av den språklege fordelinga i lys av teoriar om literacy

Resultata frå granskinga viser at elevar i ungdomsskulen med nynorsk som hovudmål har lesebøker i norskfaget med dobbelt så mykje tekst på sidemålet som hovudmålet, og dei les fleire tekstar i norskfaget på bokmål enn nynorsk. Det kan vere særleg problematisk for elevar med nynorsk som hovudmål som møter lite nynorsk utanom skulen (Eiksund, 2011, s. 56–62; Sønnesyn, 2020, s. 225), i alle fall når vi jamfører med forventningane om at elevane skal meistre hovudmålet betre enn sidemålet etter 10. trinn fordi dei har hatt opplæring i hovudmålet lenger enn i sidemålet (Utdanningsdirektoratet, 2019; 2021).

Forlagsredaktørane meiner det er viktig at elevane med nynorsk som hovudmål blir eksponerte for gode, nynorske tekstar i lesebøkene, og at det kan stimulere elevane til å lese meir nynorsk. Dei hevdar tekstmengda elevane blir eksponerte for til dagleg, er dominert av bokmål. Det er i tråd med kva både forskarar og nynorskelevane sjølve peiker på som ei av årsakene til at dei meistrar bokmål betre enn nynorsk (Bjørhusdal, 2014, s. 13; Idsøe, 2016, s. 64, s. 84; Sønnesyn, 2020, s. 225). Sjølv om denne kjensgjerninga kan vere eit argument for å auke mengda nynorsk tekst i lesebøkene i norskfaget, gjer ikkje forlagsrepresentantane det til eit poeng.

Ifølgje modellen om *sjølvlæring gjennom lesing* kan elevane lære seg ortografiske strukturar som er nødvendige for å kjenne att ord og lære seg å lese flytande, berre ved å lese (Share & Shalev, 2004, s. 770–771). Dette synet på lesing kan vere eit argument for at lesing av tekstar på sidemålet er *opplæring i sidemålet*. Dersom røyndommen samsvarar med funna i

denne granskinga, og nynorskelevane i norskfaget les sidemålet meir enn hovudmålet, er det ikkje sikkert dei i praksis har meir opplæring i hovudmålet. Også *dual-route-modellar for lesing* legg vekt på at ein må møte ortografiske og morfologiske strukturar ofte for å byggje opp kunnskapar om ord, ordstruktur og rettskrivingsreglar (Lyster, 2011, s. 48–49). Begge desse modellane støttar eit syn på at elevlar med nynorsk som hovudmål må lese mykje nynorsk for å lese nynorske tekstar flytande. Studiar viser også at barn tek i bruk ortografiske mønster som dei lærer gjennom lesing, når dei skriv (Cunningham & Stanovich, 1991, s. 265; Jiménez et al., 2020, s. 36). Desse teoriene om lesing kan vere relevante når ein vil diskutere kva implikasjonar den språklege fordelinga kan ha for staveferdigheitene til elevlar med nynorsk som hovudmål. Dersom nynorskelevane lærer ortografiske mønster i nynorsknorma gjennom lesing, kan dei ta desse mønster i bruk når dei skriv. Er tilfellet at elevane i norskfaget les flest tekstar på bokmål, kan ein tenkje seg at dei tek i bruk ortografiske mønster og kunnskapar om ord, ordstruktur og rettskrivingsreglar som dei har lært gjennom lesing av tekstar på bokmål, også når dei skal skrive nynorsk. Om dette stemmer, kan det vere med på å forklare at nynorskelevlar har ei rekkje normavvikande samanfall med bokmålsnorma i tekstane sine (Bjørhusdal & Juuhl, 2017).

Ordforrådet er ein sentral komponent for både ordavkodning og språkleg forståing (Kim, 2020, s. 13; Garcia & Cain, 2014, s. 76), og ein kan truleg utvikle ordforråd og språkleg forståing gjennom lesing i seg sjølv (Stanovich, 1986, s. 364). I tillegg er ordforrådet ein viktig, indirekte komponent for skriveferdigheitene (Kim, 2020, s. 17). Studiar av nynorske elevtekstar viser at når nynorskelevlar skriv, blandar dei leksem som berre er i tråd med bokmålsnorma inn i tekstane sine (Bjørhusdal & Juuhl, 2017; Søyland, 2002; Wiggen, 1992), og teoriene ovanfor kan indikere at elevane brukar ordforrådet dei mellom anna har tileigna seg gjennom meir lesing av tekstar på bokmål enn nynorsk. Dersom elevane blir lite eksponerte for nynorsk, går dei glipp av moglegheiter til å lære seg ord dei treng når dei skal uttrykkje seg skriftleg i tråd med nynorsk språkføring. Resultata frå denne undersøkinga viser at bokmål dominerer, både i lesebøkene til elevane og i tekstutvalet elevane les i skulen. Når vi veit at elevane rapporterer at dei les lite nynorsk utanom skulen (Eiksund, 2011,

56–62; Sønnesyn, 2020, s. 225), gjev det grunn til å hevde at nynorsk bør dominere i tekstutvalet dei møter i norskfaget. Dersom elevane les meir bokmål enn nynorsk, går dei glipp av moglegheiter til å lære seg kunnskapar om fonologi, ortografi og morfologi og språklege ferdigheiter som ordforråd og grammatikk som er unike for nynorsknorma. Alle desse kompetansane er sentrale kompetansar som leseforståing og skriveferdigheiter spelar på (Kim, 2020, s. 19–19), og som elevane treng når dei skal forstå og komponere nynorske tekstar i skulen og vaksensamfunnet sin diskurs (Shanahan, 2020, s. vii).

I lys av desse resonnementa er det mogleg å hevde at det ikkje er nok nynorske tekstar i dei nynorske lesebøkene. På den andre sida ser vi, særleg for læreverket *Kontekst*, at det samla utvalet av nynorske tekstar i lesebøkene er relativt breitt og kanskje til og med stort nok til å dekkje behova ein har for nynorske tekstar til nynorskelevane i norskfaget. Dersom lesebøkene i framtida har den same språklege fordelinga mellom nynorsk og bokmål i tekstutvalet, og nynorskelevane skal få lese ein større del tekstar på hovudmålet sitt, krev det truleg at denne problemstillinga vert eksplisitt løfta fram i norsklærarkollegia.

Trumfar leselyst nynorsk?

Sjølv om teoriar om literacy kan gje støtte til påstanden om at nynorskelevane bør lese tekstar på nynorsk for å bli trygge språkbrukarar, er der også teoriar om lesing som gjev støtte til forlaga sin praksis der leselyst, aktualitet og gode leseopplevingar spelar ei viktig rolle: Ungdommar som opplever glede ved lesing, les meir, dei les betre og viser betre skulefaglege prestasjonar enn dei som ikkje likar å lese (Mol & Jolles, 2014, s. 1). Elevar sjølve melder at dei skummar raskt gjennom tekstar som ikkje engasjerer dei, medan tekstar dei kjenner seg dregne mot, les dei grundigare og med større engasjement (Glenn et al., 2016, s. 321–324; Martin-Chang et al., 2020, s. 752; Solheim, 2014, s. 290). Det å tilby ungdommar god barne- og ungdomslitteratur i skulen ser ut til å vere viktig for både leseengasjement og utvikling av lesaridentitet. Det ser også ut til å auke sjansane for at dei les litteratur som ikkje er skriven primært for dei (Martin-Chang et al., 2020, s. 753). Desse poenga er argument for å gje nynorskelevane tekstar

dei opplever som aktuelle, noko også forlaga legg vekt på, sjølv om fleirtalet av tekstane er på bokmål.

På den andre sida kan vi argumentere for at nynorskelevane bør få eit breitt møte med nynorske tekstar i skulen, dersom det er eit mål at dei skal komme inn i den nynorske språk- og tekstkulturen (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008, s. 31). Det blir gitt ut ei rad aktuelle, skjønnlitterære tekstar for ungdom på nynorsk (Nynorsksenteret, 2020), men både kartlegginga av lesebøkene og faglærarrapportane viser at der er eit potensial for å gje fleire nynorske ungdomstekstar ein plass i lesebøkene og i norsktimane til nynorskelevane. Forlaga fortel om ein praksis med å bruke nynorske omsetjingar eller å omsetje tekstar til nynorsk der dei kan, til dømes omset dei sakprosa og brukar nynorske omsetjingar av klassikarar eller eventyr. Det kan vere problematisk på to måtar: For det første er noko av dette sjangrar og teksttypar som kan engasjere ungdomslesaren i mindre grad enn ungdomslitteratur (Martin-Chang et al., 2020, s. 752; Glenn et al., 2016, s. 321–324), for det andre blir ikkje ungdommane kjende med den nynorske saklitteraturen gjennom omsette tekstar. Dette momentet er eit argument for at det ikkje berre er språkleg fordeling av tekstutvalet generelt vi bør undersøke, men også i kva grad aktuell, nynorsk litteratur for ungdom er med i utvalet av tekstar nynorskelevane les i ungdomsskulen.

Konklusjon

Funna frå denne granskinga kan gje viktige innsikter til norsklærarprofesjonen, forlag og det opplæringspolitiske feltet. Studien får fram at den språklege fordelinga i tekstutvalet som elevane møter i norskfaget, kan spele ei rolle for nynorskelevane sin literacy. Studien viser at den språklege fordelinga i bøkene ser ut til å påverka språkleg fordeling av tekstane elevane les i skulen. Desse funna teiknar eit bilete av at lærarar har tillit til at det tekstlege utvalet i nynorskelevane sine lesebøker er tilpassa nynorskelevane. Det kan vere ein peikepinn både til forlag som lagar bøkene, og for opplæringspolitikken som har ansvar for kvalitetskriterium for læremiddel, om at elevar med nynorsk som hovudmål i praksis ikkje har den tilgangen til tekstar på eige språk som dei treng og har krav på. Dermed

kastar studien også lys over dei språklege rettane til nynorskelevane, og kan vere eit bidrag i diskusjonen om kva føringar, forskrifter og lover den norske skulen treng for å gjere det lettare og kjekkare å vere nynorskelev.

Abstract

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

Liv Astrid Skåre Langnes
 Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa
 Høgskulen i Volda
 Postboks 500
 NO – 6101 Volda
 liv.astrid@nynorsksenteret.no

Litteratur

- Abbott, R., Berninger, V., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), s. 281–298.
- Ahmed, Y., & Wagner, R. K. (2020). A “Simple” Illustration of a joint model of reading and writing using Meta-analytic Structural Equation Modeling

- (MASEM). I R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Editors, *Reading-Writing Connections: Towards Integrative Literacy Science*, s. 55–76.
- Ahmed, Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), s. 419–434.
- Arnesen, A., Braeken, J., Baker, S., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2016). Growth in oral reading fluency in a semitransparent orthography: Concurrent and predictive relations with reading proficiency in Norwegian, grades 2–5. *Reading Research Quarterly*, s. 177–201.
- Askeland, N. (2009). Kunnskapsløft for nynorsk? Nynorsk i lesebøker etter oppheving av godkjenningsordninga. I S. Tvittekkja (Red.), *Klamme former og sær skriving: språklege rettar, sidemål og rettskriving i ein ny skulealder* (s. 6–17). Språkrådet.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørhusdal, E., & Juuhl, G. K. (2017). Bokmålsavvik frå nynorsknorma i sjetteklassetekstar. *Maal og Minne*, 109(1), 93–121.
- Blichfeldt, K., & Fløtre, T. (2010). *Kontekst Tekstar 3*. Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., & Nilsen, M. (2014). *Nye kontekst Tekster 4*. Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, Basis*. Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Huseby, Å. (2020). *Kontekst 8-10, Tekster 5*. Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst: Tekstar 2*. Gyldendal Undervisning.
- Blichfeldt, K., Heggem, T., & Larsen, E. (2006). *Kontekst: Tekstar 1*. Gyldendal Undervisning.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45–81). Cappelen Forlag AS.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The Dual-Route Approach. I M. J. Snowling, & C. Hulme, *The science of reading: A handbook* (s. 6–24). Blackwell Publishing.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), s. 264–274.
- Drivflaadt, E., Fostås, A.-G., Hjulstad, K., Horn, H., Johnsrud, E., Nitteberg, M., & Ommundsen, Å. (2014). *Fabel: Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 8*. Aschehoug.
- Eiksund, H. (2011). *Med nynorsk på leselista: ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag*. Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet, nr. 27. [Masteroppgåve] Høgskulen i Volda.

- Eiksund, H. (2017). Eitt språk – to kompetansar: Føresetnader for sidemål. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 258–283). Det Norske Samlaget.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Education Psychological Review*, 23(4), s. 553–576.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilsen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2014). *Fabel: Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 10*. Aschehoug.
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilsen, J. H., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2014). *Fabel. Norsk for ungdomstrinnet. Lærebok 9*. Aschehoug.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), s. 85–99.
- Garcia, J., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics Influence the Strength of Relationship in English. *Review of Educational Research*, 84, s. 74–111.
- Gee, J. P., & Hayes, R. E. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.
- Glenn, W., Ginsberg, R., & King-Watkins, D. (2016). Resisting and persisting: Identity stability among adolescent readers labels as struggling. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), s. 306–331.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), s. 6–10.
- Graham, S. (2020). Reading and writing connections: A commentary. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Joshi, *Reading-writing connections towards integrative literacy science* (s. 313–317). Springer.
- Graham, S., Liu, K., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A. Kavanaugh, C., Taludkar, J. (2018b). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading and reading instruction on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), s. 243–284.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), s. 127–160.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Idsøe, T. (2016). *Er nynorsk vanskeleg, eller er det berre ein vane? Ei undersøking om språkskiftarar og nynorskbrukarar frå eit kjerneområde, ei randsona og eit språkdelt område i Hordaland*. [Masteroppgåve] Universitetet i Bergen.
- Jiménez, J., Garcia, E., Naranjo, F., de León, S., & Hernández-Cabrera, J. (2020). An analysis and comparison of three theoretical models of the reading-writing

- relationships in Spanish-speaking children. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. Joshi, *Reading-writing connections: Toward integrative literacy science* (s. 35–55). Springer.
- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4) s. 243–255.
- Kim, Y.-S. G. (2020). Interactive Dynamic Literacy Model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. I R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. (Red.), *Reading-writing connections: towards integrative literacy science* (s. 11–34). Springer.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langnes, L. A. (2021). *Nok tilfang på begge målformer? Om språkleg fordeling i lesebøker og tekstar i norsk for nynorskelevar i ungdomsskolen* [Masteroppgåve]. Høgskulen på Vestlandet.
- Lervåg, A., Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: it's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), s. 1821–1838.
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Gyldendal Akademisk.
- Martin-Chang, S., Kozak, S., & Rossi, M. (2020). Time to read Young Adult fiction: print exposure and linguistic correlates in adolescents. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 33(3), s. 741–760.
- Mol, S., & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5, s. 1–10.
- Nordal, A. L. (2017). Meir nynorsk for nynorskelevane. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 239–257). Det Norske Samlaget.
- Nynorsksenteret. (2020). *Ein god hyllemeter*. Nynorsksenteret. <https://nynorsksenteret.no/barneskule/gratis-materiell/ein-god-hyllemeter>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E. B., Rindal, H., & Nitteberg, M. (2020). *Fabel 8*. Aschehoug Undervisning.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/>
- Shanahan, T. (2020). Foreword. I A. R. Alves, T. Limpo, & R. M. Joshi, *Reading-Writing Connections: Towards Integrative Literacy Science* (s. v-viii) Springer.

- Share, D., & Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, s. 769–800.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (s. 71–93). Cappelen Damm.
- Språkrådet. (2006). Endringer i forskrift til opplæringslova 28. juni 1999 nr. 722. Fråsegn frå Språkrådet. Henta frå <https://docplayer.me/12471192-Sprakradet-ref-var-ref-dato-200200633-2-jg-sig-er-13-1-2006-endringer-i-forskrift-til-opplaeringslova-28-juni-1999-nr-722-frasegn-fra-sprakradet.html>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew-effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research Quarterly*, 21, s. 360–406.
- Sønnesyn, J. (2018, 4). Danningsperspektiv på språkskifte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), s. 301–311.
- Sønnesyn, J. (2020). Skulen som språkplanleggar: Kva seier ungdomsskuleelevar om vilkåra for å læra nynorsk som hovudmål? I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 203–233). Cappelen Damm Akademisk.
- Søyland, A. (2002). *Typar feil i nynorsk*. Henta frå Språkrådet: <https://www.sprakradet.no/localfiles/nynoo2aso.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsetaten. (2015). *Retningslinjer for eksamensavvikling i Osloskolen*. Oslo kommune Utdanningsetaten.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Eksamensrettleiing – om vurdering av eksamenssvar*. Utdanningsdirektoratet. Henta frå blob: <https://sokeresultat.udir.no/ebff65cf-abeo-488e-9265-bobfb4ce3de6>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Wagner, Å. K., Strömquist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget.
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivingsstudier II. Kvalitativ og kvantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskuleelever*. [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Oslo.
- Wold, I. (2019). Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar av språkbortval i randsoner. *Målbryting*, 10, s. 77–99.
- Øvreid, I. (2014). *Språkskifte ved tre vidaregåande skular i Møre og Romsdal. Påverknad og haldningar*. [Masteroppgåve] Høgskulen i Volda.

Vedlegg

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

Skule	Bokmål	Nynorsk	Anna	Læreverk	Henta frå læreverket	Lesebøker i bruk
A	18	5		Fabel	alt	Fabel 9 og 10
B	24	9	dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3
C	13	6	dansk 1 svensk 1 dialekt 2	Fabel	alt	Fabel 10
D	11	2	dansk 1 svensk 1	Fabel	alt	Fabel 10
E	21	8	svensk 1 dansk 1 dialekt 2	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3 og 4
F	13	1	svensk 1 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
G	12	4	svensk 1 dialekt 2	Fabel	14/16	Fabel 10
H	15	4	dialekt 4 dansk 1	Kontekst	17/24	Tekstar 1, 2 og 3
I	29	21	dialekt 2 dansk 2 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3, 4 og Basisboka
J	25	9	dansk 3 svensk 2 dialekt 3	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3, og 4
K	6	1	svensk 1 dansk 1 dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
L	19	9	dialekt 1 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3
M	25	13	svensk 3 dialekt 2	Kontekst	41/43	Tekstar 1, 2, 3 og 4
N	9	15	svensk 2 dialekt 2 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3 og 4
O	34	18	svensk 1 dansk 1 samisk 1 dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2, 3 og 4
P	9	2	dialekt 1 svensk 1 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2

(Forsett)

(Forsett)

Skule	Bokmål	Nynorsk	Anna	Læreverk	Henta frå læreverket	Lesebøker i bruk
Q	9	6	svensk 2 dansk 1	Fabel	alt	Fabel 10
R	12	6	dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 4
S	16	5	svensk 1 dansk 1 dialekt 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og Basisboka
T	20	7	dansk 2 dialekt 1 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
U	23	9	dansk 1 svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3
V	13	3	svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1 og 2
W	14	9	svensk 1 dansk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og basisboka
X	19	6	svensk 1	Kontekst	alt	Tekstar 1, 2 og 3