

Masteroppgave

# Nynorsktekster i lærebøkers tekstsamlinger

En kvalitativ innholdsanalyse av 11 tekstsamlinger i lærebøker for norskfaget i videregående opplæring

Helene Rask Nilsen

Lektorprogrammet

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2023





# **Nynorsktekster i lærebøkers tekstsamlinger**

En kvalitativ innholdsanalyse av 11 tekstsamlinger i lærebøker for norskfaget i videregående opplæring

Masteroppgave i norskdiraktikk

Helene Rask Nilsen

© Helene Rask Nilsen

2023

Nynorsktekster i lærebøkers tekstsamlinger

Helene Rask Nilsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

Det er med nynorsken som med kvinnene,  
kvinner må vera ekstra flinke for å hevda seg,  
og dei nynorske bøkene må vera ekstra gode.

(Guri Vesaas, sitert i Seiness, 2000)



# Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke tekstutvalget på nynorsk ved studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole gjennom å fokusere på tekstsamlinger som inngår i lærebøker laget til Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Litteraturens plass i undervisning er en sentral debatt i norskfaget, spesielt når det kommer til hvilke tekster elever bør lese. Forskning viser at læreboka fortsatt har en sentral rolle i skolen, og at lærere ofte velger tekster nettopp fra læreboka til bruk i undervisningen. Læreplanen legger noen føringer for hvordan arbeidet med litteratur skal forankres i klasserommet, slik som at elevene skal lese en rekke tekster i ulike sjangre på begge målformene: bokmål og nynorsk.

I forlengelse av disse aspektene er det interessant å undersøke hvilke tekster på nynorsk elevene inviteres til å lese gjennom lærebøkers tekstutvalg. For å få innsikt i dette har jeg benyttet meg av kvalitativ innholdsanalyse av lærebøker for å besvare følgende problemstilling: *Hvilke nynorsktekster legger lærebøkernes tekstsamlinger i norskfaget i videregående opplæring opp til at elevene skal lese, og hva kjennetegner disse tekstene?*

Datamaterialet i denne undersøkelsen består av elleve lærebøker som inngår i læreverk fra de fire forlagene Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal. Samtlige lærebøker er laget til, eller revidert etter, LK20. Det er lærebøkernes tekstsamlinger som er denne studiens analyseobjekt, der analysen av disse har resultert i fem hovedfunn. Det første hovedfunnet er at tekstene på nynorsk utgjør en betraktelig mindre andel enn tekstene på bokmål totalt sett, og per læreverk. Det andre hovedfunnet er at mannlige nynorskforfattere er representert på tvers av tekstsamlingene i mye større grad enn kvinnelige nynorskforfattere. Det tredje hovedfunnet er at det er vesentlig flere skjønnlitterære tekster på nynorsk enn sakprosaetekster på nynorsk. Det fjerde hovedfunnet dreier seg om at hovedvekten av nynorsktekstene er utgitt i nyere tid. Det femte og siste hovedfunnet er at tekstene på nynorsk oftest er gjengitt i sin helhet, men det forekommer også noen utdrag.





# Forord

Det er vemodig og rart at studentlivet straks er et tilbakelagt kapittel i livet mitt, og at jeg nå skal forlate Blindern til fordel for klasserommet. De siste fem årene som student har vært innholdsrike og krevende, og uten tvil de beste årene i livet så langt. Det er flere som fortjener en takk for at jeg nå er ved veis ende.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Henriette Hogga Siljan, som har vært til stor hjelp for meg under dette prosjektet. Det har vært givende å få dine innspill på oppgaven gjennom mange konstruktive kommentarer og veiledning.

Hilde, Inga og Emilie, takk for alle minnene vi har skapt sammen i løpet av studietiden. Det hadde ikke vært det samme uten dere. Sees i Danmark!

Spesielt takk til mine gode venner, Mina og Brage, for at dere korrekturleste oppgaven. Hugo fortjener også en stor takk for grundig korrektur. Jeg vil også rette en takk til forlagene Gyldendal, Aschehoug og Fagbokforlaget for å ha hjulpet meg med å få tilgang til datamaterialet.

Sist, men på ingen måte minst, takk til Sigurd. Din ekspertise på datahåndtering i Excel, og dine oppmuntrende ord når jeg har følt meg overveldet av tall, statistikk og diagrammer, har gjort at jeg har kommet i mål med denne oppgaven. Disse fem årene har vært lange, og nå gleder jeg meg til å komme hjem til deg.

Takk for nå, Blindern!

Oslo, mai 2023

Helene Rask Nilsen



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling .....	3
1.3	Oppgavens oppbygging.....	4
<b>2</b>	<b>TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING.....</b>	<b>5</b>
2.1	LK20 og målformer i norskfaget .....	5
	<b>2.1.1 Nynorsk i læreplanen .....</b>	<b>6</b>
2.2	Norskfagets tekster.....	8
	<b>2.2.1 Begrepene tekst, skjønnlitteratur og sakprosa .....</b>	<b>9</b>
	<b>2.2.2 Skjønnlitteratur og sakprosa .....</b>	<b>10</b>
	<b>2.2.3 Kanondebatt.....</b>	<b>11</b>
	<b>2.2.4 Å lese hele eller deler av tekster .....</b>	<b>12</b>
2.3	Lærebøker .....	13
	<b>2.3.1 Nynorsk i lærebøkene.....</b>	<b>14</b>
2.4	Tidligere forskning.....	15
	<b>2.4.1 Forskning på lærebøker i skolen.....</b>	<b>15</b>
	<b>2.4.2 Tekster på nynorsk i lærebøker og i undervisning.....</b>	<b>16</b>
	<b>2.4.3 Tidligere forskning på hva som blir lest i undervisningen .....</b>	<b>18</b>
	<b>2.4.4 Skolens kanon .....</b>	<b>19</b>
2.5	Oppsummering teori og tidligere forskning.....	20
<b>3</b>	<b>METODE.....</b>	<b>22</b>
3.1	Metodisk tilnærming .....	22
3.2	Utvalg.....	23
3.3	Analyse av dataene.....	26
	<b>3.3.1 Kvalitativ innholdsanalyse.....</b>	<b>26</b>
	<b>3.3.2 Tilnærming til analysekategoriene.....</b>	<b>26</b>
	<b>3.3.3 Analyse kategorier og underkategorier .....</b>	<b>27</b>
3.4	Kvalitet i forskning .....	30
	<b>3.4.1 Validitet .....</b>	<b>31</b>
	<b>3.4.2 Reliabilitet .....</b>	<b>32</b>
	<b>3.4.3 Studiens begrensninger og etiske betraktninger.....</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>RESULTAT OG ANALYSE.....</b>	<b>35</b>

4.1	Nynorsktekster i klart undertall.....	35
	<b>4.1.1 Nynorsk i undertall i samtlige læreverk</b> .....	<b>36</b>
4.2	Etablerte forfattere er mest frekvent .....	37
	<b>4.2.1 Kvinner i undertall</b> .....	<b>40</b>
4.3	Sjanger .....	45
	<b>4.3.1 Skjønnlitteratur dominerer</b> .....	<b>45</b>
	<b>4.3.2 Flest tekster fra nyere tid</b> .....	<b>48</b>
	<b>4.3.3 Flest tekster gjengitt som hel tekst</b> .....	<b>50</b>
4.4	Oppsummering av kapittelet .....	52
<b>5</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>53</b>
5.1	Har bokmål språklig dominans? .....	53
5.2	Nynorsk kanon? Om kjønnsfordeling og representativitet .....	55
	<b>5.2.1 Lav representasjon av kvinnelige forfattere</b> .....	<b>55</b>
	<b>5.2.2 Opprettholder læreverkene kanoniserte nynorskforfattere?</b> .....	<b>57</b>
5.3	Skjønnlitteraturens råde .....	59
	<b>5.3.1 Adskillig overvekt av nyere tekster</b> .....	<b>62</b>
5.4	Flest hele tekster – noen utdrag.....	64
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>67</b>
6.1	Hovedfunn og konklusjon .....	67
6.2	Didaktiske implikasjoner .....	68
6.3	Forslag til videre forskning .....	69
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>71</b>
	<b>VEDLEGG 1: OVERSIKT OVER ALLE REGISTRERTE TEKSTER PÅ NYNORSK I TIL SAMMEN 11 TEKSTSAMLINGER</b> .....	<b>77</b>

# Tabeller

Tabell 3.2: Oversikt over lærebøker for de ulike trinnene.....	24
Tabell 3.3.3: Analysekategorier og underkategorier.....	30
Tabell 4.2: Forfattere som er oppført mer enn to ganger i hele tekstutvalget.....	38
Tabell 4.2.1: De 8 mest frekvente kvinnelige forfatterne i hele tekstutvalget.....	42
Tabell 4.3.3: Fordeling utdrag/hel tekst etter sjanger.....	50
Tabell 4.3.4: Fordeling utdrag/hel tekst per læreverk.....	51

# Figurer

Figur 1: Utklipp fra tabell 1 Vg1 fra Microsoft Word.....	28
Figur 2: Oversikt over fordelingen av skriftspråk i alle tekstsamlingene totalt.....	35
Figur 3: Fordeling av tekster på nynorsk og tekster på et annet skriftspråk per læreverk.....	36
Figur 4: Fordelingen av forfatternes kjønn i hele tekstutvalget.....	41
Figur 5: Kjønnfordeling per læreverk.....	43
Figur 6: Sjangerfordeling over nynorsktekster – totalt 146 tekster.....	45
Figur 7: Sjangerfordeling i de fire læreverkene.....	46
Figur 8: Periodevis sjangerfordeling av 130 unike nynorsktekster.....	48

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Norskfaget er et av de mest debatterte fagene i skolen (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 9). I de mange diskusjonene som omhandler innholdet i norskfaget, er det svært ofte litteraturens rolle som står i sentrum, der et hovedanliggende er hvilke tekster elevene bør møte i faget (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 86). Et av norskfagets viktigste oppdrag er å ruste elever til å håndtere en omfattende mengde tekster som de vil møte både i skolen, på fritiden og i arbeidslivet (Blikstad-Balas & Klette, 2021; Aase, 2019), og å skape møter med ulike tekstkulturer (Nome & Aasen, 2019, s. 224). Forskning viser at læreboka ofte er styrende for hvilke tekster lærere trekker inn i undervisningen, spesielt når det kommer til bruk av skjønnlitteratur og utdrag (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020; Skaug & Blikstad-Balas, 2019). I tråd med at læreboka har en sterk posisjon i mange klasserom, har flere tidligere studier undersøkt hvilke tekster elevene kan møte i norskfaget gjennom ulike læremidler, slik som lærebøker og tekstsamlinger (se Aamotsbakken, 2003; Askeland, 2009; Blikstad-Balas & Klette, 2021). Sentrale spørsmål i debatten om hvilken litteratur elevene skal lese, er for eksempel spørsmålet om skolen bør ha en kanonisert liste med tekster og forfattere (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020), om tilfanget av skjønnlitteratur og sakprosa (Eide, 2010), og om elevene bør lese litteratur i form av utdrag eller hele verk (Penne, 2012).

Et relevant aspekt i forlengelse av debatten om hvilken litteratur elevene bør møte i norskfaget, er hvilken målform tekstene har. I norsk skole er det to målformer – bokmål og nynorsk. Disse er sidestilte som offisielle skriftspråk i Norge etter jamstillingsvedtaket fra 1885 (Grepstad, 2015, s. 70), og de er sidestilte i læreplanverket. Det vil si at i formuleringene som presiserer hvilken målform tekstene elevene møter i skolen skal ha, er det ikke dratt et skille mellom bokmål og nynorsk. Dette kommer for eksempel til uttrykk i kjerneelementet *Tekst i kontekst* der det presiseres at elevene skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kjerneelementene er felles for alle trinnene på videregående og legitimerer å lese skjønnlitteratur og sakprosa både på bokmål og på nynorsk i hele videregåendeoppløpet. Slik kommer vi også inn på sidestillingen av skjønnlitteratur og sakprosa, som kom inn i læreplanverket med Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (heretter omtalt som LK06, Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 11). Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 (heretter omtalt som LK20) viderefører denne sidestillingen (Fodstad, 2019). Tidligere læreplaner hadde en tydelig kanon som eksplisitt

anga hvilke forfattere lærere burde lese med elevene (Nordstoga, 2003, s. 79). I de siste læreplanene, LK06 og LK20, finner vi imidlertid en endring på dette punktet. Nå er navngitte tekster og forfattere erstattet med kompetansemål (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 27). I praksis betyr dette at lærere står fritt til å velge hvilken litteratur elevene skal lese, så lenge de velger tekster som er representative i den forstand at elevene kan nå kompetansemålene fra læreplanen. Det vil for eksempel være gjennom å velge tekster på begge målformene og å velge tekster av ulike sjangre. I denne studien vil jeg særlig undersøke utvalget av nynorsktekster som både bokmåselever og nynorskelever kan møte gjennom lærebøkers tekstsamlinger.

I lys av spørsmålet om hvilke tekster elever møter i skolen, vil jeg i denne oppgaven se nærmere på tekstsamlingene i lærebøker for videregående skole som er fellesutgaver for bokmål og nynorsk, og undersøke kjennetegn ved nynorsktekstene som finnes her. At lærebøkene er fellesutgaver, vil si at de skal fungere som lærebok uavhengig av hvilken målform elevene har som hovedmål. Det er flere grunner til dette fokuset. Først og fremst er analyse av lærebøker relevant ettersom lærebøkene er en nyttig ressurs for mange lærere, og de har fortsatt en sentral plass i undervisningen (Askeland et al., 2013, s. 11; Blikstad-Balas, 2014, s. 325; Jansson, 2011a, s. 186). I tillegg kan hvilke tekster som presenteres i lærebøkens tekstsamlinger ha stor betydning for hva elevene leser i skolesammenheng. Det har å gjøre med at forskning viser at mange norsklærere lener seg på læreboka når de velger tekster til bruk i undervisningen (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 85; Nordeide, 2022, s. 118). Spesielt er det relevant å studere lærebøkene som er revidert etter innføringen av LK20, da det er lite forsket på disse, og det er disse lærebøkene som er aktuelle i dagens undervisning. Det er også interessant å undersøke de nynorske tekstene nærmere ettersom tidligere forskning i liten grad har sett spesifikt på hvilke nynorsktekster som foreligger i tekstsamlinger.

Lærebøkene er utformet på bakgrunn av læreplanen, og forskrifter til denne, der lærebøkene skal være en støtte for å nå de ulike kompetansemålene satt av læreplanen (Tønnessen, 2013). Derfor må lærebøkene, og i forlengelse tekstsamlingene som inngår i lærebøkene, forstås som en tolkning av læreplanens innhold. I lys av en ny læreplan med føringer om at elevene skal lese ulike tekster på både bokmål og nynorsk, og følgelig nye lærebøker for å imøtekomme kravene satt av læreplanen, er det særlig interessant å se nærmere på tekstene på nynorsk i lærebøkens tekstsamlinger. Ved å undersøke tekstutvalget på nynorsk i lærebøkens

tekstsamlinger kan vi få kunnskap om hva som kjennetegner en stor del av tekstene som elever møter i skolen. I tillegg er dette relevant i et didaktisk perspektiv med tanke på sentrale spørsmål om hva lesing i norskfaget bør innebære, slik som spørsmål om forholdet mellom skjønnlitteratur og sakprosa, og spørsmål om representasjon av tekster på nynorsk i skolen.

## 1.2 Problemstilling

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke tekster på nynorsk som er tilgjengelige i norsklærebøker for videregående, og hva som kjennetegner disse tekstene. For å svare på dette har jeg for det første avgrenset til lærebøker laget til LK20, ettersom disse er mest aktuelle i klasserom i dag. Jeg har valgt å se på tekstsamlingene i lærebøkene for norskfaget, studieforberedende utdanningsprogram på videregående skole, og jeg har utformet følgende overordnede problemstilling:

*Hvilke nynorsktekster legger lærebøkernes tekstsamlinger i norskfaget i videregående opplæring opp til at elevene skal lese, og hva kjennetegner disse tekstene?*

Med begrepet «tekstsamling» mener jeg her samlinger av «sekundærttekster» (Skjelbred, 2019), som noveller, dikt, essay og lignende, som inngår i de ulike lærebøkene der tekstene er organisert og samlet i et eget kapittel, og ikke eventuelle andre bøker ut over grunnboka. Det finnes en rekke digitale ressurser og utvidelser til de ulike læreverkene, men jeg forholder meg til de trykte grunnbøkene som elever bruker i undervisning. Jeg har analysert totalt elleve tekstsamlinger fra elleve lærebøker, der fokuset er på nynorsktekstene. Lærebøkene er fra fire ulike forlag, og utgjør til sammen fire ulike læreverk, der samtlige har elevbøker for alle trinnene på videregående. Alle lærebøkene profileres som fellesutgaver for målformene bokmål og nynorsk. Det vil si at lærebøkene skal kunne fungere som lærebok uavhengig av hvilken målform elevene har som hovedmål. For å besvare problemstillingen vil jeg se på ulike kjennetegn ved tekstene på nynorsk som for eksempel hvilke sjangre som er representert, eller om tekstene er gjengitt som utdrag eller som hele tekster. I tillegg vil jeg se på kjennetegn ved forfatterne, slik som forfatterens kjønn. Samlet sett kan dette gi et godt bilde av hvilke nynorsktekster elevene i videregående skole blir møtt med i lærebøker utformet etter den nye læreplanen, og som dermed kan antas å ha en viktig rolle i å invitere dem inn i en viktig del av nynorske tekstkulturen. Jeg har gått ut ifra noen analysekategorier som jeg vil gå inn på i metodedelens av denne undersøkelsen, i delkapittel 3.3.3.



### **1.3 Oppgavens oppbygging**

I kapittel to vil jeg gjøre rede for teori og tidligere forskning på feltet, men først vil jeg belyse hva som er nytt i den nye læreplanen når det kommer til norskfaget, og spesielt målformer i norskfaget. Deretter vil jeg gå inn på teori om norskfaget som tekstfag, spesielt når det kommer til lesing og tekstvalg. Under delkapittelet om tidligere forskning vil jeg presentere funn fra noen sentrale studier innenfor lærebokforskning og tekstvalg i skolen. I kapittel tre fokuserer jeg på metodiske aspekter ved undersøkelsen, slik som valg av metode, hvordan dataene har blitt analysert, samt undersøkelsens reliabilitet og validitet. Kapittel fire presenterer studiens funn og analysen av disse. Kapittel fem er diskusjonskapittelet, og her vil jeg diskutere hovedfunnene opp mot læreplanen og den teorien og tidligere forskningen som er presentert i kapittel to. I kapittel seks oppsummerer jeg studiens hovedfunn, hvilke didaktiske implikasjoner funnene kan gi, i tillegg til forslag til videre forskning. Til slutt følger litteraturliste og vedlegg.

## 2 Teori og tidligere forskning

Denne undersøkelsen plasserer seg i to forskningsfelt: lærebokstudier og nynorsk tekstutvalg. Derfor skal jeg i teoridelen av denne oppgaven gjøre rede for relevant teori som kan belyse disse to feltene. Først vil jeg gå inn på LK20 og peke på hva som er nytt i det nye norskfaget, herunder også nynorsk og sidemål i læreplanen. Dette vil jeg knytte til teori som går inn på hva som kjennetegner det nye norskfaget i skolen. Jeg vil si noe om hva vi vet om norsk som tekstfag, herunder lesing i norskfaget når det kommer til skjønnlitteratur, sakprosa, kanonlitteratur og lesing av utdrag eller hele verk. Et nytt norskfag med nye endringer fører også med seg nye, endrede lærebøker. I dette kapitlet vil jeg også gjøre rede for teori om lærebøker og deres status i klasserommet. Til slutt vil jeg gå inn på tidligere forskning på tekstutvalg og lesing i skolen og peke på funn i noen sentrale studier på feltet som er relevante for problemstillingen til denne undersøkelsen. Avslutningsvis følger en oppsummering av kapitlet.

### 2.1 LK20 og målformer i norskfaget

Læreplanverket er til for å styre innholdet i opplæringen og er forskrifter til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, u.å.). LK20 er den nye læreplanen som ble tatt i bruk fra og med skoleåret 2020/2021. I tillegg til å være en ny læreplan med nye komponenter er det også en revidering av LK06. Denne læreplanen har gått gjennom revideringer både i 2008 og i 2013 (Bakken, 2019, s. 28). Det er likevel ikke mangel på endringer i LK20. Blant annet er antallet kompetansemål sterkt redusert, og læreplanene deles ikke inn i hovedområder slik som før (Bakken, 2019, s. 29). Det er flere sider ved fornyingen av norskfaget som er særlig relevant for denne undersøkelsen. For det første ble grunnleggende ferdigheter videreført fra LK06. Det å kunne lese er fremdeles sentralt i læreplanverket og er en av de fem grunnleggende ferdighetene. Her har norskfaget et *særlig* ansvar for leseopplæringen, og det innebærer:

å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster [...], tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet. (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Lesing i norskfaget skal altså bidra til at elevene behersker refleksjon, lesestrategier, kritisk vurdering og tolkning. I dette kan vi se at lesing av tekster utgjør en sentral og omfattende del av opplæringen i norskfaget.

For det andre ble kjerneelementer innført med LK20 som «den store nyskapingen» (Bakken, 2019, s. 30). Kjerneelementene blir av Utdanningsdirektoratet forklart som: «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget. [...] Kjerneelementene [...] skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med andre ord forstås kjerneelementene som det mest sentrale i hvert enkelt fag, og det viktigste av det elevene skal lære seg. I norskfaget er det seks kjerneelementer, hvor lesing står sentralt flere steder. Under *Tekst i kontekst* er det presisert at elevene skal lese tekster fra ulike sjangre og tekster på bokmål og nynorsk (se mer i delkapittel 2.1.1). Ordlyden i LK20 sidestiller dermed lesing av tekster på begge skriftspråkene og sidestiller lesing av skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster. Om det sistnevnte har Fodstad (2019, s. 77) sagt at det tydelig går frem av formuleringene i læreplanen at skjønnlitteratur og sakprosa skal være sidestilt. Dette legger føringer for hvilke tekster lærerne velger at elevene skal lese, og det reiser aktuelle spørsmål om hva som skal leses i skolen, og hvorfor.

For det tredje videreføres et grep som ble innført i LK06, nemlig at læreplanen ikke lenger hadde lister av hvilke forfattere som elevene skal lese i norskundervisningen. Dette gjorde at relevante spørsmål, som dreide seg om litteraturens plass i norskfaget, dukket opp, spesielt kultur- og danningsaspektet ved faget (Aase, 2019, s. 23). Skal ikke elevene lese Ibsen og Hamsun? Hva skjer da med litteraturhistorie, kanon eller norskfagets danningsoppdrag? Spørsmål om hvorvidt kulturfaget norsk står overfor forfall, er like aktuelle i lys av innføringen av en læreplan der målstyrt kompetanse står sentralt (Fodstad, 2019). Noen hevder også: «Kompetansemålstyringen får dessuten læreplanen til å fremstå 'livløs', og det som kan puste liv i den igjen, er at den klassiske litteraturen atter får sin eksplisitte plass» (Jambak, 2019, referert i Fodstad, 2019, s. 63). Ved fravær av forfatterlister i læreplanverket står lærere friere til å velge den litteraturen elevene skal lese i norskfaget. Her kan læreboka være et viktig verktøy. Dette vil jeg gå nærmere inn på i delkapittel 2.2 om norskfagets tekster.

### **2.1.1 Nynorsk i læreplanen**

Språksituasjonen i Norge er unik fordi vi har to selvstendige skriftspråk, bokmål og nynorsk, som begge er målformer av samme språk: «Nynorsk og bokmål er to sjølvstendig normerte skriftspråk, men dei blir også omtalte som målformer. Denne nemninga uttrykkjer at nynorsk og bokmål er to former eller variantar av det same målet (språket), nemleg norsk» (Jansson, 2011b, s. 16). Begrepene «hovedmål» og «sidemål» blir brukt i skolen, men ikke i samfunnet

ellers. Hovedmål viser til hvilken av disse målformene den primære opplæringen skal foregå på, for eksempel bokmål. Dersom bokmål er hovedmålet, blir nynorsk sidemålet. Statistikk viser at 87,3 prosent av elevene i grunnskolen har bokmål som hovedmål (Foss, 2022). Det betyr at nynorsk vil være sidemålet for de alle fleste elevene i den norske skolen. Det er vanskeligere å slå fast nøyaktige tall på hvor mange elever i videregående skole som har nynorsk som sidemål per nå, men statistikken for ungdomsskolen gir en god indikasjon. Ettersom det er mange som velger å gå bort fra nynorsk som hovedmål til fordel for bokmål (Wold, 2020), kan vi forvente at tallene på hvor mange som har bokmål som hovedmål er noe høyere i videregående enn i grunnskolen. Det er opplæringsloven og forskrifter til denne som i hovedsak fastsetter hvilken målform den skriftlige opplæringen i skolen skal være på. Det er opp til den enkelte kommunen å bestemme hvilken av de to målformene som skal være hovedmål i grunnskolen (Opplæringslova, 1998, §2-5). Lignende bestemmelser for videregående skole finnes ikke i opplæringsloven, men siden det er lovfestet at kirke- utdannings- og forskningsdepartementet skal fastsette en læreplan med mål for opplæringen (Opplæringslova, 1998, §5), og det er nettopp i læreplanen nynorskens- og sidemålets plass i videregående skole kommer til uttrykk, er det også her vi finner legitimeringer av sidemålsopplæringen. Under den grunnleggende ferdigheten «Å kunne lese» heter det at norskfaget har særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese, og videre at «Den første leseopplæringen skal foregå på elevens hovedmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Altså skal noe av leseopplæringen skje på elevens sidemål, som i de fleste tilfeller er nynorsk (Foss, 2022; Wold, 2020; Nordeide, 2022, s. 107).

Med LK20 kom det en del endringer når det kommer til sidemål i skolen. Spesielt har endringen av karaktersettingen blitt lagt merke til. I studieforberedende utdanningsprogram skal elevene ha to karakterer i norsk på Vg1 og Vg2: norsk skriftlig og norsk muntlig. Men på Vg3 skal det være tre karakterer: norsk muntlig, norsk skriftlig hovedmål og norsk skriftlig sidemål. Praksisen er altså endret fra å få separat sidemålskarakter i undervisvurderingene i Vg2 og Vg3, til at denne karakteren først kommer etter endt skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019; Furevikstrand, 2019, s. 162). Ytterligere er det presisert at læreren skal ta i betraktning at elevene har hatt kortere tid med formell opplæring i sidemål når hun setter standpunkt vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det vil si at det er forskjell på kravene til karakter i hovedmål og sidemål.

Under «Fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen er det forklart at norskfaget skal gi elevene:

innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Det nynorske skriftspråket er en stor del av den norske språk- og kulturarven. Disse formuleringene må forstås som at elevene skal bli trygge brukere av begge målformene gjennom arbeidet med språkarven og språksituasjonen i Norge. Å lese tekster på nynorsk vil være en måte å øve leseferdigheter, samtidig som det kan gi innsikt i språk- og kulturarven i Norge.

Leseopplæringen i norskfaget er knyttet til kjerneelementet *Tekst i kontekst* (Furevikstrand, 2019, s. 157), der det er presisert at elevene skal «utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her skiller ikke læreplanen mellom hovedmål og sidemål, men det er tydelig at elevene skal lese tekster på begge målformene (Furevikstrand, 2019, s. 157). I kompetansemålene for norsk etter Vg3 står det at elevene skal lese tekster på begge skriftspråk, der målet for opplæringen blant annet er at elevene skal kunne «analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kompetansemålet er det eneste av totalt ti kompetansemål der det er nevnt at elevene skal *lese* tekster på nynorsk. Sidemål er nevnt i kompetansemålene, men det er i forbindelse med skriveopplæringen. Det samme gjelder for kompetansemålene på Vg1. Ordene *sidemål* og *nynorsk* er ikke nevnt i det hele tatt i kompetansemålene for Vg2. Dette henger sammen med at tekstene som tradisjonelt leses på Vg2 er eldre enn det nynorske skriftspråket (Furevikstrand, 2019, s. 157).

## **2.2 Norskfagets tekster**

Det er bred enighet om at et av de viktigste oppdragene til skolen er «å gjøre elever i stand [til å] forholde seg til den enorme mengden tekster de trenger både under skolegangen, på fritiden og i videre arbeidsliv» (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 269). Dette peker både mot elevdiskursen og mot samfunnsdiskursen som beskrevet av Laila Aase (2019, s. 16), der norskfaget har et ansvar for å imøtekomme både samfunnets behov for kompetanse, men også

å ivareta elevens rett til identitetsutvikling og opplevelse. En stor del av lærerrollen i norskfaget går ut på å undervise om tekst, og å oppøve elevene til å forholde seg til disse tekstene. Dermed blir en sentral del av norskfagets mandat å gi elevene tilgang til tekster (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020), både på bokmål og på nynorsk. Det er opp til norsklæreren å finne de tekstene som er representative for å nå ulike målsettinger samtidig (Aase, 2019, s. 25), enten det gjelder sjanger, forfatter, innhold, målform teksten er skrevet på, eller andre forhold. Norsk blir beskrevet som et tekstfag (Kjelen, 2018, referert i Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 86; Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 4; Nordstoga, 2003, s. 11), der vi kan si at et viktig oppdrag er å ruste elevene til å møte tekstkulturer de selv er delaktige i, men også å skape rom for møter mellom nye tekstkulturer og historiske tekster (Nome & Aasen, 2019, s. 224). Tekstkultur viser her til hvordan tekster «inngår i det sosiale livet» og i en kontekst som er med på å gi teksten mening (Tønnesson, 2012, s. 58).

I dette delkapittelet vil jeg først definere begrepene «tekst», «skjønnlitteratur» og «sakprosa». Deretter vil jeg trekke frem tre sentrale aspekter i tilknytning til tekster i norskfaget: spørsmålet om forholdet mellom skjønnlitteratur og sakprosa, spørsmålet om skolens kanon, og det å lese utdrag eller hele tekster.

### **2.2.1 Begrepene tekst, skjønnlitteratur og sakprosa**

Tekstbegrepet kan forstås på ulike måter. En vid forståelse av tekstbegrepet er at tekster er «sammenhengende ytringer som er bærere av mening og kan tolkes» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 28). Av denne definisjonen kan tekst forstås som alt fra bilder og filmer til muntlig språk. I en mer snever og tradisjonell forståelse oppfattes en tekst som «skreven sammenhengende ytring, materialisert på papir» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 28), altså typografisk tekst. I skolesammenheng er det i dag vanlig å legge et utvidet tekstbegrep til grunn (Kunnskapsdepartementet, 2019; Rogne, 2008, s. 2; Nordstoga, 2003, s. 18; Skjelbred, 2019, s. 13). I denne studien undersøker jeg tekstsamlinger som består av det Skjelbred (2019) omtaler som «sekundære skoletekster». Sekundære skoletekster viser til tekster som originalt ikke er skrevet for skolen, men som trekkes inn i læringskontekster (Skjelbred, 2019, s. 22). Tekstbegrepet blir i denne studien avgrenset til skreven tekst, som beskrevet av Selander og Skjelbred (2004, s. 28-29; se metodekapittel 3.2 om utvalg).

Tekster deles vanligvis inn i ulike sjangre (Skraftun & Michelsen, 2017; Grepstad, 1997) eller teksttyper (Grepstad 1997, s. 113). Det er vanlig å operere med to overordnede kategorier:

skjønnlitteratur og sakprosa. Skjønnlitteratur forstås som et paraplybegrep for de tekstene som kan kategoriseres som epikk, lyrikk eller dramatikk (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 68). Sakprosa blir gjerne beskrevet som de tekstene som «adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). Tønnesson (2012) skiller videre mellom litterære og funksjonell sakprosa. Den litterære sakprosaen er forlagspublisert og har navngitt forfatter. Den funksjonelle sakprosaen kan også ha navngitt forfatter, men forfatteren henvender seg gjerne til allmennheten på vegne av en institusjon (Tønnesson, 2012, s. 34). Grepstad (1997, s. 164) gjør på sin side et skille der han sorterer 14 sakprosajangre i det han omtaler som fire teksttyper: «*Utgreiande og argumenterande* tekstar [...]. *Forteljande og skildrande* tekstar [...]. *Pedagogiske* tekstar [...]. *Rettleiande* tekstar». Sakprosajangrene kan så, etter Grepstads inndeling, plasseres i disse teksttypene. For eksempel vil en lærebok være teksttypen pedagogisk tekst her. Tønnesson (2012, s. 43) hevder dette kan være en problematisk inndeling ettersom ulike sakprosaetekster kan ha innslag av ulike teksttyper samtidig, og omtaler bruken av begrepet «teksttyper» som uheldig. I denne undersøkelsen forholder jeg meg derfor til det konvensjonelle skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa, der skjønnlitteratur viser til epikk, lyrikk og dramatikk, mens sakprosa innebærer saktekster som kan være litterære eller funksjonelle.

### **2.2.2 Skjønnlitteratur og sakprosa**

LK06 var den første læreplanen som sidestilte lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 11). Dette grepet er videreført i LK20. Fodstad skriver at ordene *skjønnlitteratur* og *sakprosa* er et par som opptrer så ofte i formuleringene i den nye læreplanen «at det nesten blir påfallende hvor tydelig det skal understrekes at de er sidestilte, som et slags sjangerpolitikkens svar på språkpolitikkens jamstillingsvedtak» (Fodstad, 2019, s. 77). En sentral debatt i den sammenhengen er hvordan disse to sjangrene skal komme til uttrykk i undervisningen, særlig med tanke på kultur- og dannelsingsaspektet ved norskfaget (Hamre, 2014; Fodstad, 2019). Eide (2010, s. 50) poengterer at det har eksistert en lang fagtradisjon der oppfatningen er at skjønnlitteratur gir mer danning, og at skjønnlitterære tekster er mer verdifulle enn sakprosaetekster. Hamre (2014) hevder at skjønnlitteraturens posisjon er svekket i etterkant av innføringen av LK06, mye på grunn av et utvidet tekstbegrep som gjør at skjønnlitteraturen blir en underkategori som sidestilles med andre sjangre, og videre at dette har ført til at skjønnlitteraturen har mistet sin privilegerte rolle i norskfaget (Hamre, 2014, s. 476). Kalleberg og Kleiveland (2010, s. 11) hevder på sin side at det trengs en satsning på sakprosa i norskfaget, mye på grunn av at sakprosa inngår i et

tekstområde i samfunnet ellers, som bør speiles i norskfaget. Skjønnlitteraturens rolle kan legitimeres gjennom dannelsingsaspektet som LK20 fremmer gjennom formuleringer i både overordnet del av læreplanen og det nevnte kjerneelementet *Tekst i kontekst*, der det går fram at elevene skal lese litteratur for å oppleve og bli engasjert i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2019; Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 88). Kjerneelementet drar riktignok ikke et skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa i denne formuleringen, og dermed bør litteraturbegrepet forstås i utvidet forstand der sakprosaetekster også inngår (Skaftun & Michelsen, 2017). Kalleberg og Kleiveland (2010, s. 14-15) skriver at sakprosaetekster kan bidra til at elevene oppøver ferdigheter de trenger for å delta i offentligheten gjennom for eksempel kildekritisk arbeid, eller oppøving i samfunnets normer. Slik hevder de arbeid med sakprosaetekster kan være et dannelsesverktøy.

### **2.2.3 Kanondebatt**

En debatt knyttet til tekstfaget norsk er kanondebatten (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 86). Essensen i debatten dreier seg om hvorvidt skolen bør ha en kanonisert liste med forfattere og skjønnlitterære tekster som skal leses i norskfaget, eller ikke, og hvilke konsekvenser det eventuelt medfører. I litteraturfaglig sammenheng er det vanlig å bruke begrepet kanon for å betegne en liste verk (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21). Kanon kan defineres på følgende måte: «En kanon er en erklæring om hva man vil skal gjelde som formal og innholdsmessig målestokk samtidig som den skal være representativ og avgi en erklæring om tilhørighet.» (Berg Eriksen i Aamotsbakken, 2003, s. 8-9). Av denne definisjonen kan vi omtale kanon som «en liste over leseverdige tekster som tradisjonen har hyllet, overlevert og satt sitt kvalitetsstempel på» (Michelsen & Røskeland, 2002, s. 7). Kanon defineres altså gjerne ut fra kriterier om innhold, representativitet og kvalitet. Fenomenet kanon må forstås som en bevegelig størrelse bestående av en gruppe tekster, der man ikke kan peke spesifikt på at noen har bestemt den eksakt (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 22). Et godt bilde på hva kanon er, kan være T. S. Eliots sammenligning av kanon med en bokhylle; gamle bøker tas sjeldent ut, og man setter sjeldent inn nye bøker (Michelsen & Røskeland, 2002, s. 7; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 22).

I skolen snakker man gjerne om en kanon som er bestemt av det som står i læreplanen, i lærebøkene som benyttes, og hvilke tekster den enkelte læreren velger å inkludere i undervisningen sin. Mer generelt kan vi si at tekster i skolens kanon er valgt av didaktiske hensyn (Michelsen & Røskeland, 2002, s. 8; Aamotsbakken, 2003, s. 6). Det er likevel ikke



en fastsatt, konkret kanon i norsk skole, slik man for eksempel kan finne i Danmark (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 21). Aamotsbakken (2011, s. 115) peker på at man kan se en avspeiling av kanon i norskantologier, men også at kanon kan være skjult i skolen. Det har å gjøre med det Rogne hevder om at mangel på en åpen kanon i læreplanen vil kunne føre med seg «ei endå sterkere styring ved hjelp av ein skjult kanon» (Rogne, 2008, s. 20). Dette fordi produsenter av lærebøker blir bestemmende for «kva for grunnleggjande verdiar ein vil formidle gjennom tekstutvalet» (Rogne, 2008, s. 20). Med andre ord peker han på en mulighet for at tekster som tradisjonelt har blitt oppfattet som verdifulle for å formidle danning ikke blir en like sentral del av opplæringen når en eksplisitt kanon er fraværende i styringsdokumentene.

#### **2.2.4 Å lese hele eller deler av tekster**

En tredje debatt knyttet til norskfaget som tekstfag dreier seg om hvorvidt elevene skal lese tekster i form av utdrag eller i sin helhet. Bakken (2019, s. 31) skriver at læreplanen på noen punkter legger opp til at teksten skal «løftes fram som det primære, og konteksten kommer sekundært inn som en tolkningsramme i tekstarbeidet», og videre at dette bryter med en tradisjonell undervisningspraksis der man bruker tekster i form av litterære utdrag for å illustrere for eksempel litterære epoker eller andre forhold utenfor selve teksten (Bakken, 2019; Penne, 2012, s. 173). Penne (2012) kritiserer nettopp bruken av korte litterære utdrag som et middel til å nå andre norskfaglige mål, slik som for eksempel kjennskap til litteraturhistorien. Hun hevder at en slik vektlegging ikke er litteraturundervisning i det hele tatt, men heller undervisning i litteraturhistorie (2012, s. 167). Penne hevder at en utstrakt bruk av utdrag i litteraturundervisningen kan være en mulig årsak til hvorfor elever husker lite av hva de har lest på skolen (2012, s. 164), og videre at «korte utdrag fra en ukjent helhet gir ingen koherens og dermed små muligheter for aktiv simulering hos leseren» (Penne, 2012, s. 166). Det hun argumenterer for, er at utdragene må, for å kunne brukes didaktisk, utgjøre en form for helhet eller inngå i en form for helhet for å kunne feste seg i elevenes minne. Når det kommer til hvilke didaktiske argumenter vi kan finne for bruken av utdrag i litteraturundervisningen, vil jeg her trekke frem to. For det første har tidligere læreplaner hatt krav om litteraturhistorie (Penne, 2012, s. 167). Det kan være et argument der litterære utdrag brukes for å illustrere den litteraturhistoriske konteksten en tekst opptrer i. Et annet argument hun trekker frem, er at noen tekster blir sett på som:

så verdifulle at det er viktig bare å ha lest «litt». Dette kan knyttes til det kulturelle feltets normsystem, til forskjellen mellom høykultur og lavkultur, og til det ennå uløste dilemma i norsk og nordisk skole: Skal elevene lese det de har løyst til å lese, eller skal de lese det de «burde» ha lest av det som anses for «god» litteratur – både historisk sett og i samtida (Penne 2012, s. 167)

Dette knytter seg til kanondebatten som beskrevet over, der et sentralt spørsmål er i hvor stor grad elevene bør lese tekster som tradisjonen har vektlagt som spesielt verdifulle.

### **2.3 Lærebøker**

«Læremiddel», «pedagogisk tekst» og «læringsressurs» er begreper man kan bruke for å beskrive de tekstene som tas inn i undervisningen, herunder også læreboka. Disse begrepene kan peke på mange av de samme kjennetegnene ved tekster brukt i undervisning.

«Læremiddel» kan defineres i bred forstand som alt «utstyr og materiell som brukes av lærer og elev i forbindelse med undervisning og læring» (Skrunes, 2010, s. 19-20). Denne definisjonen omfatter både grafisk materiale som illustrasjoner, bilder og lyd, og trykte tekster som lærebøker, skjønnlitteratur og annen sakprosa (Skrunes, 2010). «Pedagogisk tekst» kan defineres som de tekstene som er produsert spesifikt for en læringssituasjon, der innholdet anvendes «i relasjon til spesielle oppgaver. Pedagogiske tekster er intimt knyttet til en bestemt institusjonell innramming og anvendelse» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 32). Slike pedagogiske tekster knyttes ofte til ulike læremidler tatt i bruk i undervisningen, som læreboka (Selander & Skjelbred, 2004, s. 34). Dette betyr at en lærebok i seg selv kan være en pedagogisk tekst, men den kan inneholde tekster som ikke er det. Eksempler på dette er sekundærttekster der for eksempel essay, noveller, romanutdrag og dikt er inkludert. Disse tekstene er publisert i en pedagogisk tekst (læreboka), men er ikke originalt skrevet for en undervisningssammenheng. I utgangspunktet ville de ikke blitt karakterisert som pedagogisk tilrettelagte tekster hvis de ikke var gjengitt i lærebøkene (Blikstad-Balas, 2014, s. 326). Det er innrammingen av tekstene i undervisningen og i lærebøkene som gir tekstene pedagogisk preg, ikke tekstene i seg selv.

Av de nevnte begrepene, hevder Johnsen (1999, s. 9) at det er spesielt vanskelig å definere lærebok. Det har å gjøre med at det er svært sammensatt litteratur der mange omstendigheter må tas i betraktning. Lærebøker er blant annet produsert på vegne av kommersielle aktører, og de er utviklet med tanke på at de skal brukes i undervisning av lærere og for elever.

Ytterligere er lærebøker utviklet med henblikk på gjeldende lover og forskrifter for å formidle

et faglig innhold som angitt av læreplanen (Johnsen, 1999, s. 9; Selander & Skjelbred, 2004, s. 92). I vid forstand kan lærebok defineres som «en hvilken som helst trykt tekst [...] i det øyeblikk den utnyttes systematisk i et undervisningsforløp» (Johnsen, 1999, s. 9). Å støtte seg til en slik definisjon vil i praksis si at all litteratur er en lærebok så snart man benytter den i undervisning. Her vil jeg forholde meg til en mer snever definisjon der læreboka forstås som «alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke» (Johnsen, 1999, s. 9).

Hovedgrunnen til at lærebøker brukes mye i skolen er at de er tilrettelagt nettopp for undervisning, og skreddersydd til å passe til læreplanen. Forholdet mellom læreplanen og lærebøkene er viktig fordi det er læreplanen som legger føringer for utforming og innhold i lærebøkene (Tønnessen, 2013). Læreboka kan sees på som «en fortolkning av læreplanens fag- og kunnskapssyn» (Tønnessen, 2013, s. 149). Likevel er det viktig å huske at det er forleggerne og forfatterne av de enkelte lærebøkene som må tolke innholdet i læreplanen, og på bakgrunn av det utforme lærebøkene. Dette gjør at innholdet i tekstsamlingene som er relevante i denne undersøkelsen kan variere stort selv om de er laget for samme fag og samme trinn etter gjeldende læreplan.

I dag ser vi en økende grad av digitale læringsressurser som gjør at lærere har et hav av muligheter når det kommer til å velge tekster som skal brukes i undervisningen. Likevel er det fortsatt slik at de fleste skolefag har lærebøker, og lærebokas posisjon viser seg sterk til tross for tilgjengeligheten til nye, digitale læremidler (Askeland et al., 2013, s. 11; Blikstad-Balas, 2014, s. 325; Jansson, 2011a, s. 186). Det er et internasjonalt forskningsfunn at «læreboka er den viktigste teksten i skolen» (Blikstad-Balas, 2014, s. 325). Lærebøkene kan gi verdifull innsikt i fag, noe som bør være av både allmenn og faglig interesse: «De representerer en form for felles informasjon som alle unge i en relativ lang periode av livet blir utsatt for» (Angvik, 1982, s. 368). På bakgrunn av dette vil studier av lærebøker kunne gi viktig innsikt i hva slags tekstverden elevene blir sosialisert inn i.

### **2.3.1 Nynorsk i lærebøkene**

Som forskrift til opplæringsloven er det læreplanverket som legger føringer for målformer i norskfaget. Et av stedene der nynorsk kommer til uttrykk, er i lærebøkene. Tidligere har det vært krav om at læreverk i norsk skal ha «minst 33,3 prosent nynorsk tekst i lesebøker for

born med bokmål som hovudmål» (Nordeide, 2022, s. 107). Dette sto skrevet i godkjenningsordningen for lærebøker som ble opphevet i 2000. I opplæringsloven står det at «lesebøkene i norskfaget i *grunnskolen* skal ha nok tilfang på begge målformer slik at elevane lærer å lese både bokmål og nynorsk» (Opplæringslova, 1998, § 9-4, min kursivering). Denne bestemmelsen er spesifikk for norskfaget og gjelder ikke lærebøker i andre fag. Tilfanget av nynorsk og bokmål i lesebøker for norsk i grunnskolen er med andre ord regulert i loven, selv om det ikke er spesifisert hva som menes med «nok tilfang». Tilsvarende regulering for nynorsk i videregående skole er ikke lovfestet. Siden godkjenningsordningen ikke lenger finnes, og det ikke er eksplisitte bestemmelser i læreplanverket eller opplæringsloven om tilfanget av målformer i lærebøker, er det opp til forfattere av læreverk å bestemme dette. Som Nordeide (2022, s. 107) poengterer, er det da opp til lærere og den enkelte skolen å bruke andre midler for å nå de målene læreplanen har satt om at det skal være representasjon av nynorske tekster i undervisningen. Dette kan for eksempel være ved å inkludere andre tekster enn de som finnes i de lærebøkene skolen har tilgjengelig.

## **2.4 Tidligere forskning**

Her vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på tekstvalg i skolen som er relevant for denne undersøkelsen. Først vil jeg presentere studier som kan belyse bruk av lærebøker i undervisningen, og hvilke læremidler som brukes i undervisning. Deretter vil jeg gå inn på noen studier som sier noe om tekster på nynorsk i lærebøker og i undervisning. Videre vil jeg gjøre rede for forskning som peker på hva elevene leser i undervisningen, og om tekstene leses i form av utdrag eller hele verk. Til slutt vil jeg presentere studier som omhandler skolens kanon. Det finnes generelt lite tidligere forskning på akkurat det jeg undersøker her, tekstutvalg på nynorsk i nye lærebøker for videregående skole. De fleste studiene som kan si noe om tekstvalg, er gjennomført på ungdomsskolen og vil derfor inkluderes her.

### **2.4.1 Forskning på lærebøker i skolen**

Det er gjort flere studier av lærebøker i skolen generelt og i norskfaget spesielt. Ser vi først på lærebokstudier på tvers av fag, vil jeg løfte frem en eldre og en nyere studie. Den første er utført av Skjelbred et al. (2005) på etterspørsel fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten omhandler kartlegging av læremidler som benyttes i grunnskolen før innføringen av LK06 og LK20. Flere skolefag inngår i studien, deriblant norskfaget. Funnene deres viser at læreboka har størst plass i skolen, og at internett brukes i mindre grad som kilde til lærestoff, noe som

også samsvarer med annen forskning, inkludert internasjonal forskning (Skjelbred et al., 2005, s. 73). Tilsvarende funn gjøres også i nyere studier. For eksempel har Skjelbred (2019) gått gjennom nyere forskning på læremidler, som viser at læreboka har en dominerende plass: «læremiddelbruken på tvers av fag i grunnskolen fra studier før og etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 er ganske lik» (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 270). Disse nevnte studiene er gjennomført på grunnskolen og kan dermed ikke tjene som bevis for de samme tendensene i videregående opplæring.

Imidlertid nyanserer noe nyere forskning dette bildet. Her vil jeg trekke frem Giljes (2021) undersøkelse av læremidler og digitale verktøy på grunnskolen og i videregående skole fra LK06 til LK20. Med bakgrunn i observasjoner av 54 undervisningsøkter finner han at lærebøker og andre læremidler blir brukt i liten grad i klasserom der elevene produserer med digitale verktøy (Gilje, 2021, s. 227). Denne studien tar imidlertid ikke høyde for undervisning der digitale verktøy ikke inngår, og gir slik sett ikke et helhetlig bilde av valgene av tekster i undervisningen. Studien kan heller peke mot en mulig endret læremiddelkultur fra 2005 til 2020 der digitaliseringen har fått større plass (Gilje, 2021, s. 238).

I et annet forskningsprosjekt, LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement), har blant annet videodata fra 178 norsktimer i 47 klasserom på ungdomstrinnet blitt brukt for å studere hva som foregår i norsktimene. Det er generert flere undersøkelser med utgangspunkt i disse dataene. En av disse undersøkelsene er Blikstad-Balas og Klettes (2021) kartlegging av læremidler norsklærerne bruker på åttende trinn. Funnene deres viser at læreboka er det mest brukte læremiddelet (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 273). Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) tar også utgangspunkt i datamaterialet fra LISA-studien og analyserer hvilke skjønnlitterære verk som inngår i disse 178 timene. Det mest sentrale funnet her er at læreboka har «enorm definisjonsmakt» ettersom nesten alle de skjønnlitterære tekstene som ble lest i undervisningen i 47 ulike klasser, kommer fra en lærebok (2020, s. 85).

#### **2.4.2 Tekster på nynorsk i lærebøker og i undervisning**

Det er gjort få studier av hvilke nynorsktekster som er representert i lærebøker, spesielt ikke studier som spesifikt tar for seg de nye lærebøkene og deres tekstsamlinger. Jeg vil presentere to studier som er relevante i sammenheng med min studie. For det første har Askeland (2009) gjort en studie av tilfanget av tekst på nynorsk i lesebøker tilhørende fem læreverk for ungdomsskolen laget til LK06. *Lesebøkene* som utgjør datamaterialet kan også omtales som

tekstsamlinger (Askeland, 2009, s. 8). Til forskjell fra denne masteroppgaven undersøkte Askeland ungdomsskolen, og hun så på alle tekstsidene i bøkene. Det inkluderer også oppgavetekster, så lenge disse er formulert på nynorsk (2009, s. 9). Funnene hennes viser at det er en nedgang i tekst på nynorsk i lesebøkene som er laget for LK06 etter godkjenningsordningen ble opphevet i 2000 (Askeland, 2009, s. 6). Mengden nynorsktekster varierte innad de ulike lesebøkene, der den laveste prosentdelen var 9,5 prosent tekster på nynorsk i en av lesebøkene. Det tilsvarer «om lag ein *tredel* av det Kyrkje- og undervisningsdepartementet tidlegare meinte var tilstrekkeleg til å lære å lese på nynorsk» (Askeland, 2009, s. 10). Funnene viser ytterligere at to av lesebøkene, som er fellesutgaver for begge målformene, hadde litt mer enn 30 prosent tekster på nynorsk. De øvrige lesebøkene beregnet for elever med bokmål som hovedmål hadde mellom 9,5 og 24 prosent tekster på nynorsk. Til tross for at noen av lesebøkene er fellesutgaver er tendensen den samme; det er mindre tilfang av tekster på nynorsk enn tidligere (Askeland, 2009, s. 6).

Den andre studien jeg vil trekke frem, er Nordeides (2022) undersøkelse av lærere sin bruk av og holdning til tekster på nynorsk. Som Nordeide poengterer, har tidligere forskning på lesing av tekster i skolen gjerne pekt på lesing av sakprosa og skjønnlitteratur og handlet «mindre om kva tekstar og bøker på nynorsk som vert lesne i klasseromma, og i kva grad ein les tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål» (2022, s. 104). I denne sammenhengen er det aktuelt å trekke frem Nordeides funn som går på hvilke tekster lærerne rapporterer at de har brukt i undervisningen. Nordeide har benyttet en spørreundersøkelse som ble besvart av 126 lærere som er ansatte i grunnskolen samtidig som de videreutdanner seg innen norskfaget. Funnene peker mot at de nynorske tekstene lærerne bruker i undervisning, i stor grad er skjønnlitterære (Nordeide, 2022, s. 101). Dette mener lærerne at skyldes mangel på tilgjengelige fagtekster på nynorsk. Videre viser Nordeides funn at de tekstene på nynorsk som lærerne bruker i undervisningen, oftest er hentet fra læreverket elevene bruker i norskfaget, noe som samsvarer med funn fra LISA-studien om at lærere velger tekster fra lærebøkene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93; Nordeide, 2022, s. 118; Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 273). Nordeide trekker frem at en lærer poengterer et savn etter flere tekster på nynorsk i leseboka. Avslutningsvis i artikkelen peker hun på at potensialet for å øke bruken av tekster på nynorsk i grunnskolen ligger i et økt tilfang av fagtekster på nynorsk, og at lærerne vektlegger teksttilfanget i læreverkene som viktig (2022, s. 123).

### 2.4.3 Tidligere forskning på hva som blir lest i undervisningen

Med utgangspunkt i data fra den tidligere nevnte LISA-studien har Blikstad-Balas og Klette (2021) sett nærmere på hvilke tekster som ble lest i norsktimene. De finner at skjønnlitterære tekster utgjør den største delen av tekster hentet fra læreboka (2021, s. 273). Her er det hensiktsmessig å nevne at denne studien ikke tar høyde for hvilken målform tekstene har og dermed ikke kan si noe om andel tekster på nynorsk. Videre finner de at det er en overvekt av tekster skrevet av mannlige forfattere, og at disse tekstene er relativt gamle (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 278). De finner også at elevene forholder seg til sakprosaetekster fra læreverk i sju undervisningstimer, noe som utgjør en liten andel av det totale timetallet. Flertallet av sakprosaetekstene som blir brukt, er fra andre kilder enn læreboka, slik som utdelte ark fra læreren. Datamaterialet fra LISA-studien viser også en omfattende bruk av utdrag, der det bare var én av 47 klasser som arbeidet med en hel roman (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 92). De skjønnlitterære tekstene elevene leser, er ofte «lite variert, enkel, og ofte presentert i form av korte tekster og utdrag fra læreboka» (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 95). Penne (2012) poengterer også at det er velkjent at «norskantologiene på ungdomstrinnet og på videregående skole [...] består av korte litterære utdrag» (2012, s. 163).

En studie som kan si noe om tendenser på videregående skole er gjennomført av Skaug og Blikstad-Balas (2019), der de kartlegger 153 norsklæreres bruk av litterære utdrag og hele verk i deres vg3-klasser. De finner at så mye som 84 prosent av de 153 lærerne i utvalget «oppgir at de bruker mer utdrag enn hele verk i sin undervisning» (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 91). Hovedtendensen er at lesing av tekster i form av skjønnlitterære utdrag er en svært utbredt praksis. Ytterligere finner de at mange av lærerne ofte henter disse utdragene fra ulike lærebøker, men ikke nødvendigvis den læreboka de har tilgjengelig fra skolen (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 92). Videre finner de at litteratur fra samtiden nesten ikke er representert blant de mest frekvente utdragene og hele verkene i utvalget. Denne studien går ikke nærmere inn på lesing av sakprosaetekster.

Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 11) trekker fram at det er flere undersøkelser som viser at sakprosaetekster er i mindretall i norsklærebøkernes tekstsamlinger selv etter likestillingen av skjønnlitteratur og sakprosa etter innføringen av LK06. Her vil jeg trekke frem en av disse. En undersøkelse gjennomført av Eide (2010) tilknyttet Landslaget for Norskundervisning (LNU), og deres initiativ til en sakprosaekanon for skolen, finner at andelen sakprosaetekster i 19 nye læreverk (tilknyttet LK06) for videregående skole ligger på

mellom 12 og 33 prosent (Eide, 2010, s. 50). Det er et interessant funn i lys av at en stor del av reformen LK06 var nettopp sidestillingen av skjønnlitteratur og sakprosa. Det er relevant i denne sammenhengen siden det er lite nyere forskning som har sett på fordelingen av skjønnlitteratur og sakprosa i nyere læreverk tilknyttet LK20, særlig ikke nynorske tekster spesifikt.

Noen tidligere masteroppgaver har sett på tematikk som er relevant for denne undersøkelsen. Blant annet har Stordrange (2019) sett på kanoniseringstendenser blant læreres leselister for Vg3, og Skaug (2018) har sett på norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3. De to studiene så ikke på nynorske tekster spesifikt, men tekster generelt. Jeg vil ikke gå videre inn på disse, men vil løfte frem noen sentrale funn fra Stordrange som er relevant i denne sammenhengen. Stordrange finner at tekstene lærerne i utvalget oppgir å ha lest med Vg3-klassen sin i stor grad består av skjønnlitteratur, der en overvekt av tekstene er skrevet av mannlige forfattere. I tillegg finner hun at lærerne oppgir å ha lest et lavt antall skjønnlitterære tekster fra samtida (Stordrange, 2019, s. 75-76).

#### **2.4.4 Skolens kanon**

Det er få studier som sier noe om en nynorsk kanon i skolen. Derfor vil jeg her løfte frem Aamotsbakkens (2003) studie som har som formål å kartlegge kanoniseringstendenser i antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning, skrevet for Reform 94 (2003, s. 1). Begrepet «antologi» kan defineres som en «samling av utvalgte tekster (av én eller flere forfattere)» («Antologi», u.å.), det vi kan omtale som en tekstsamling. Aamotsbakken har undersøkt totalt 16 antologier, der 14 av disse inngår i verkpakker (2003, s. 4). Selv om studien ikke spesifikt undersøker en eventuell nynorsk kanon i skolen, er den relevant å nevne i sammenheng med denne undersøkelsen ettersom hun finner nynorske forfattere som er kanonisert<sup>1</sup> gjennom de 16 antologiene. Disse forfatterne er Olav H. Hauge, Ragnar Hovland, Einar Økland, Tarjei Vesaas, Arne Garborg, Ivar Aasen, Aasmund Olavsson Vinje og Halldis Moren Vesaas. Aamotsbakken regner en tekst som «kanontekst» dersom den er representert i fem av åtte antologier. I oversiktene over hvilke tekster som er kanonisert, finner vi flere tekster på nynorsk, deriblant *Ved Rundarne* (1861) av Aasmund Olavsson Vinje og *Elsk* (1895) av Arne Garborg for å nevne noen. Aamotsbakken finner at «1800-tallet er den norske

---

<sup>1</sup> Noen av disse omtaler hun som «halvveis kanoniserte». Det viser til forfattere som er representert med 10 til 14 tekster, mens «kanoniserte forfattere» er representert med 15 tekster eller mer (Aamotsbakken, 2003, s. 4-5).



kanons primære århundre» (2003, s. 44). Listen over kanoniserte og halvveis kanoniserte forfattere viser en preferanse for prosaister og lyrikere, og listen over kanoniserte tekster viser en preferanse for lyriske tekster.

Også den tidligere nevnte studien til Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 85) viser tendenser til at enkelte tekster, som hovedsakelig er fra 1800-tallet, er oppført såpass hyppig brukt i undervisning at de er med på å opprettholde det de omtaler som en «skjult litterær kanon». Verken oversikten over de totalt 15 mest frekvente utdragene eller oversikten over de 15 mest frekvente forfatterne inneholder nynorske tekster eller forfattere. Dette står slik sett i kontrast til Aamotsbakkens funn, der flere nynorske forfattere er nevnt. Studiene bør imidlertid ikke sammenlignes på dette grunnlaget siden metode og datamateriale er annerledes. Det er likevel interessant å påpeke ettersom Skaug og Blikstad-Balas finner at lærerne i stor grad velger tekster fra lærebøker.

## **2.5 Oppsummering teori og tidligere forskning**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for sentral teori som sier noe om hva som er nytt i LK20, herunder nynorsk i LK20 og i norskfaget, i tillegg til norsk som tekstfag og hva det innebærer når det kommer til kanonlitteratur og lesing av utdrag og hele verk. Som beskrevet, er det en tett forbindelse mellom lærebøker, læreplanen og forlagene som gir ut læreverkene. Dette legger føringer for innholdet i lærebøkene, og følgelig innholdet i tekstsamlingene som er gjenstand for undersøkelse i denne studien. Lesing i norskfaget er et sentralt didaktisk anliggende, og det pågår stadig debatter rundt hvordan innholdet i litteraturundervisningen skal ivaretas gjennom tekstvalg. Derfor har jeg også i dette kapitlet presentert noen studier som belyser lærebokas posisjon i skolen, og forskning om tekster på nynorsk i lærebøker og i undervisning. Jeg har også sett på studier som sier noe om hva som leses i norskundervisningen i norske klasserom, og hva som kjennetegner de leste tekstene og forfatterne. Det går fram av den teorien og den tidligere forskningen jeg har presentert, at læreboka fortsatt står sterkt i norske klasserom, og at den ofte er styrende for læreres tekstvalg. Videre viser tidligere studier at tekster som leses gjerne er skjønnlitterære, at det er en utbredt praksis å lese utdrag, og til slutt at man kan se tendenser til at enkelte nynorske forfattere er kanonisert gjennom tekstsamlinger.



### 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som ligger bak forskningsprosjektet mitt. Først vil jeg gå inn på valg av metode og beskrive forskningsdesignet. Deretter vil jeg presentere hvordan jeg gikk frem for å velge ut lærebøker til studien. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan dataene har blitt analysert og resultert i analysekategorier. Til slutt i kapitlet vil jeg gå inn på studiens validitet, reliabilitet, begrensninger og etiske betraktninger.

#### 3.1 Metodisk tilnærming

I denne oppgaven gjør jeg primært en kvalitativ innholdsanalyse av elleve lærebøker for norskfaget rettet mot elever på videregående, der fokuset er på hva slags nynorsktekster lærebøkene tekstsamlinger inneholder. Kvalitative studier er kjennetegnet ved at de søker å svare på *hvordan* det som blir undersøkt forstås, oppleves eller utvikles (Brinkmann & Tanggard, 2012, s. 11). Kvalitativ innholdsanalyse er en metode som egner seg godt når man skal analysere begrensede temaer (Angvik, 1982, s. 376), og det er en metode som gir anledning til å kategorisere og identifisere temaer eller mønstre i det datamaterialet man undersøker (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128). Valget om å bruke en kvalitativ innholdsanalyse er tatt med utgangspunkt i at det skal være en logisk sammenheng mellom undersøkelsens problemstilling og forskningsmetode (Everett & Furseth, 2012, s. 128). Siden problemstillingen min søker å finne svar på hvilke nynorsktekster lærebøkene legger opp til at elevene skal lese, og hva som kjennetegner disse tekstene, har jeg valgt kvalitativ innholdsanalyse som metode.

Den kvalitative metoden kan likevel ha enkelte kvantitative trekk. Kvantitative metoder benyttes oftest for å gjøre rede for mer allmenne trekk ved å se på forholdet mellom ulike variabler som kan måles (Befring, 2015, s. 40; Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.22; Creswell, 2014, s. 4). Det er likevel ikke alltid et klart skille mellom disse to metodene, og de bør ikke sees på som absolutte motsetninger (Creswell, 2014, s. 3). Det er en rekke ulike oppfatninger av hvorvidt man kaller innholdsanalysen kvantitativ, kvalitativ eller ingen av delene. Dette henger blant annet sammen med hvilken verdi man tillegger om forskeren *tolker* innholdet i teksten, eller teller forekomster av innholdselementer (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 307.) I den sammenheng kan overlapp mellom metodene forekomme i de tilfellene man for eksempel gjør kvalitativ forskning som fører til talldata (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22; Silverman, 2011b, s. 4). Dette vil vise seg i analysedelen av denne

undersøkelsen ettersom jeg har valgt en kvalitativ metode som resulterer i noe tallfesting og telling.

### 3.2 Utvalg

I denne masteroppgaven analyserer jeg tekstsamlinger i lærebøker rettet mot elever i Vg1, Vg2 og Vg3. Begrunnelsen for dette er for det første at alle forlagene har revidert læreverkene sine etter innføringen av LK20, og disse nye lærebøkene er lite forsket på. For det andre er det eksplisitt i læreplanen at elever i videregående skole skal lese tekster på nynorsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). For det tredje er det hensiktsmessig å analysere lærebøkene gitt deres posisjon i undervisningen, og ettersom det er her vi finner tekster som det er sannsynlig at elevene møter i hele videregående løpet.

Til sammen er det fire store læreverker på videregående: *Appell*, *Moment*, *Intertekst* og *Grip teksten*. Disse læreverkene er fra henholdsvis Gyldendal Norsk Forlag, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Aschehoug forlag. Hvert læreverker tilbyr lærebøker på ulike trinn. Noen læreverker tilbyr andre læremiddelkomponenter, slik som egne ressursbøker for lærere. Det finnes også lærebøker fra andre forlag, og jeg kan dermed ikke snakke om komplette data eller hele populasjonen, men heller et utvalg. Likevel kan utvalget omtales som et formålstjenlig utvalg, også kjent som pragmatisk utvelgelse (Befring, 2015, s. 12). Jeg har valgt de mest sentrale bidragene på feltet siden disse fire forlagene er de største på markedet (Skjelbred, 2019, s. 62). Det er hensiktsmessig gitt denne masteroppgavens begrensede omfang (Everett & Furseth, 2012, s. 133). Totalt er det elleve lærebøker fordelt på de fire læreverkene der en av dem er en fellesutgave for både Vg2 og Vg3. Oversikt over hvilke lærebøker jeg har analysert vises i tabell 3.2:

Forlag - læreverkk	Vg1	Vg2	Vg3
<b>Gyldendal – Appell</b>	Appell Vg1 (2020)	Appell Vg2/Vg3 (2021)	
<b>Cappelen Damm - Moment</b>	Moment Vg1 (2020)	Moment Vg2 (2021)	Moment Vg3 (2022)
<b>Fagbokforlaget - Intertekst</b>	Intertekst Vg1 (2020)	Intertekst Vg2 (2021)	Intertekst Vg3 (2022)
<b>Aschehoug – Grip teksten</b>	Grip teksten Vg1 (2020)	Grip teksten Vg2 (2021)	Grip teksten Vg3 (2022)

Tabell 3.2 – Oversikt over lærebøker for de ulike trinnene på videregående

Fra Gyldendal forlag er det læreverket *Appell* som er laget til LK20. Læreverket er delt inn i en lærebok for Vg1 og en fellesutgave for Vg2 og Vg3. Forfattere av begge bøkene er Pål Fredrik Børresen, Anne Lise Jomisko, Jon Olav Sørhaug, Ingeborg Aasbrenn og Ida Carine Longva. Strukturelt er lærebøkene lag opp på samme måte, der det siste kapittelet inneholder en samling over sekundærttekster som lærere og elever inviteres til å arbeide med i norskfaget, det vi kan omtale som en tekstsamling. Tekstene i *Appell* er ordnet i ulike perioder etter årstall for når de ble utgitt.

*Moment* er læreverket fra Cappelen Damm og har lærebøker til alle tre årene for norskfaget studieforberedende videregående skole. Det er tre lærebøker for henholdsvis Vg1, Vg2 og Vg3. Forfatterne er Tor Ivar Østmoe, Jostein Saxegaard, Ole Hjortland, Martin Minken, Anne Lene Berge, Pål Antonsen, Lars August Fodstad, Marte Blikstad-Balas, Camilla Gudmundsdatter Magnusson, May Lånke og Audhild Norendal<sup>2</sup>. *Moment* har, i likhet med *Appell*, en tekstsamling bak. Den er strukturert i fire deler etter sjanger: episke tekster, lyrikk, dramatik og saktekster.

Læreverket *Intertekst* er fra Fagbokforlaget, og er inndelt i tre lærebøker for de tre trinnene på videregående. Forfatterne er Harald Eriksen, Karen Marie Kvåle Garthus, Anne-Marie Schulze og Jorunn Øveland Nyhus. Tekstene i tekstsamlingene i *Intertekst* er, i likhet med *Moment*, sortert etter sjanger. Det varierer mellom lærebøkene hvilke sjangre tekstene er

<sup>2</sup> Alle forfatterne som er nevnt her, har ikke vært med på å skrive alle tre lærebøkene. Det samme gjelder for forfatterne av læreverkene *Intertekst* og *Grip teksten*.

inndelt i. Dette skyldes sannsynligvis ulike kompetansemål fra læreplanen for de ulike trinnene.

*Grip teksten* er læreverket fra Aschehoug forlag. Det er nyskrevet for LK20, og har lærebøker for alle tre trinnene på videregående. Forfatterne er Sigrun Bones, Endre Otto Brunstad, Agnete Andersen Bueie, Mads Breckan Claudi, Elisabeth Solberg Holm, Elin Aaness og Jon Opedal Hove. Også i disse læreverkene er tekstsamlingen til slutt. I Vg1-boka er tekstene ordnet etter sjanger, men i Vg2- og Vg3-bøkene er tekstene strukturert i seks ulike deler etter årstall for når de ble utgitt.

I min oppgave har jeg valgt å kun se på tekstsamlingene fordi de inngår i læreboka som alle elver har. Tekstsamlingene gir meg mulighet til å se på hvilke nynorsktekster elevene blir eksponert for gjennom lærebøkene, mens det varierer i større grad hvordan lærere legger opp til og bruker andre læremiddelkomponenter utover elevboka – som må anses som en sentral grunnbok. Jeg har valgt ut til sammen elleve tekstsamlinger på bakgrunn av at så mange tekstsamlinger som mulig fra de fire læreverkene skulle være representert i studien, at alle lærebøkene skulle være nyskrevet eller revidert til LK20, og at lærebøkene måtte være tilgjengelige digitalt, direkte via forlagene eller via bibliotek. Jeg har ikke analysert læreverkene med alle læremiddelkomponentene i sin helhet. Grunnene til dette er flere. For det første er det tekstene på nynorsk som står sentralt i denne undersøkelsen. Derfor ble det gjort et utvalg innenfor materialet jeg hadde tilgjengelig. For det andre har samtlige lærebøker samlet sekundærttekster i en tekstsamling, noe som ivaretar et sammenligningsgrunnlag. Flere av lærebøkene har også gjengitt nynorsktekster andre steder i bøkene, men disse er utelukket. Eventuelle andre tekstsamlinger tilhørende læreverk utover tekstsamlingen i læreboka er utelukket for å begrense utvalget og for å ha mulighet til å gå i dybden på materialet i tråd med en kvalitativ tilnæringsmetode.

I denne studien forholder jeg meg som nevnt til en tradisjonell forståelse av tekst, altså typografisk tekst med verbalspråklige tegn (Selander & Skjelbred, 2004, s. 28). Noen av tekstsamlingene inneholder multimodale tekster, der flere modaliteter kombineres, men her har jeg bare inkludert tegneserie som multimodal tekst i min tekstoversikt siden tegneserier tross alt er ganske drevet av verbalspråk. Det gjelder Martin Erntsens tegneserieversjon av Knut Hamsuns roman *Sult* (Claudi et al., 2022), som har blitt telt med som en av bokmålstekstene, og tegneserieversjonen av *Eg er sorg og glede* av Tor Jonsson og Lise

Myhre (Fodstad et al., 2022), som inngår i datamaterialet som en av tekstene på nynorsk. I disse tilfellene er tegneseriene sjangertransformasjoner fra henholdsvis en roman og et dikt til tegneserie og er derfor basert på monomodale tekster med lang tradisjon. Tekstene jeg har inkludert består altså av skjønnlitteratur og sakprosa, men ikke øvrige multimodale tekster, for eksempel reklametekster.

### **3.3 Analyse av dataene**

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for analysemetoden jeg har benyttet meg av, og presentere kategoriseringen av dataene.

#### **3.3.1 Kvalitativ innholdsanalyse**

Når man skal analysere tekstmateriale, kan dette gjøres på en rekke ulike måter, for eksempel ved semiotisk analyse, retorisk analyse, diskursanalyse, narrativ analyse eller innholdsanalyse (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305; Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Innen kvalitativ forskning er innholdsanalyse en mindre brukt metode enn for eksempel intervju og observasjon (Silverman, 2011a, s. 43). Det er likevel den mest utbredte metoden for å analysere tekstmateriale i form av læringsressurser innen utdanningsforskning (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 308). Innholdsanalyse blir av Klaus Krippendorff definert som «en metode for å trekke reproduerbare og valide slutninger fra tekster og til den konteksten der de blir brukt» (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). I dette forskningsprosjektet vil jeg bruke den kvalitative innholdsanalysen for å trekke slutninger fra tekstutvalget i lærebøkene til konteksten de blir brukt – i undervisning. Som nevnt har jeg gjort noen avgrensninger som blant annet innebærer at jeg skal se på *tekst* i form av typografisk, verbalspråklig tekst, og ikke andre multimodale tekster som måtte forekomme i tekstsamlingene. Det er ulike kjennetegn ved de skriftlige tekstene som foreligger, som har blitt kategorisert.

#### **3.3.2 Tilnærming til analysekategoriene**

Selve analyseprosessen og innsamlingsprosessen ved dette forskningsprosjektet har ikke et tydelig skille. I kvalitativ forskning er det vanlig å analysere dataene etter hvert som de blir samlet inn (Grønmo, 2004, s. 245; Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 22). I praksis har dette betydning at jeg har analysert tekstsamlingene i lærebøkene etter hvert som jeg har fått dem tilgjengelig. Dette har også hatt innvirkning på analysearbeidet ved at analysekategoriene har vokst frem etter hvert som jeg har analysert og samlet inn data parallelt. Likevel var jeg nødt til å vite noe om hva jeg ville undersøke, før jeg gikk i gang med analysearbeidet. Det er

vanlig å benytte seg av et kategorisystem når man gjør kvalitativ innholdsanalyse. Dette systemet kan gå på «innhold, fremstilling, kilder, bilder, kart og arbeidsoppgaver, og en forsøker å kvantifisere kvalitative utsagn» (Angvik, 1982, s. 376). I samsvar med Kleven & Hjordemaal (2018, s. 21) har jeg som forsker hatt nærhet til tekstutvalget i lærebøkene og systematisk kategorisert de nynorsktekstene som finnes i tekstsamlingene. Her vil jeg presentere hvordan jeg gikk frem for å utarbeide analysekategorier og kode datamaterialet.

Det finnes en rekke ulike måter å nærme seg innholdet i tekstene man skal analysere. Det handler i stor grad om hvilke forberedelser man gjør i forkant av selve analysen. Hsieh og Shannon (2005) skiller mellom tre ulike tilnærminger til analysen: *conventional*, *directed* og *summative content analysis* (s. 1277). Disse begrepene kan oversettes til konvensjonell, teoridrevet (eller *rettet tilnærming*; se Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 314) og summativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). Jeg har benyttet meg av ulike komponenter fra alle disse tre inngangene til analyse. Jeg har utviklet flere av mine kategorier ut fra hvilke mønstre som viste seg da jeg studerte tekstmaterialet. Dermed har jeg brukt en empirinær inngang som sammenfaller med beskrivelser for konvensjonell innholdsanalyse. Det er en induktiv tilnærming der man utvikler kategorier fra det man finner i selve tekstmaterialet (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). Denne tilnærmingen muliggjør nærhet til datamaterialet. Imidlertid bærer mønstrene preg av min allerede eksisterende kunnskap om tematikken, for eksempel kunnskap om skjønnlitterære sjangre og sakprosasjangre. Det sammenfaller med en teoridrevet tilnærming der analysekategoriene vokser frem både deduktivt og induktivt (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 314; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Således er tilnærmingen min til analysekategoriene en kombinasjon av konvensjonell og teoridrevet analyse. I tillegg har analysen min summative aspekter ettersom den innebærer tallfesting og telling, til det formålet å forstå konteksten (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). Å benytte seg av en kombinasjon av de ulike tilnærmingene for å analysere det samme datamaterialet, egner seg i denne studien for å få et rikere innblikk i nynorsktekstene i lærebøkens tekstsamlinger (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 138).

### **3.3.3 Analyse kategorier og underkategorier**

Gjennom induktivt og teoridrevet arbeid med analyse av nynorsktekstene, har jeg identifisert fire hovedkategorier i analysen: *sjanger*, *forfatter*, *utdrag/hel tekst* og *utgivelsesår*. Jeg



systematiserte dataene ved hjelp av tabeller laget i Microsoft Word (se figur 1).

Analysekategoriene er like for alle tekstene i de ulike tekstsamlingene. Tekstene er ført inn kronologisk fra første tekst på nynorsk i utvalget til siste tekst på nynorsk i utvalget. For å fremstille funnene mine gjennom tabeller og diagram, har jeg ført tabellene inn i Microsoft Excel. Der er tabellene systematisert trinnvis etter læreverk. Det vil si at alle tekstene fra for eksempel Fagbokforlagets Vg1-, Vg2- og Vg3-bok er arkivert etter hverandre. Det gjelder også for tekstsamlingene fra de andre læreverkene (se vedlegg 1 for fullstendig oversikt). Til sammen utgjør datamaterialet 146 nynorsktekster fordelt på 11 lærebøker.

Bok	Tittel på tekst	Sjanger	Forfatter	Kjønn <sup>3</sup>	Utdrag/hel tekst	År
Intertekst	[slik ei tenåringsjente]	Lyrikk	Anna Kleiva	Kvinne	Hel tekst	2011

Figur 1: Utklipp fra tabell 1 Vg1 fra Microsoft Word.

Den første analysekategorien er sjanger, der jeg har utarbeidet to underkategorier: «sakprosasjange» og «skjønnlitterære sjange». Jeg har operert med den konvensjonelle inndelingen av litteratur i sakprosasjange og skjønnlitterære sjange, og tilhørende underkategorier innenfor de to (se tabell 3.3.3 for oversikt). I analysearbeidet er det særlig tre utfordringer knyttet til å plassere tekster i spesifikke sjangerkategorier; den ene knytter seg til tekster som er i grenseland mellom sjange, som for eksempel essayet. Jeg har løst dette ved å kategorisere essay som sakprosa i tråd med at sakprosaprofessor Johan Tønnesson omtaler essayet som sakprosa (2012, s. 66). Den andre utfordringen handler om å kategorisere tekster der sjanger ikke er oppgitt, eller det er vanskelig å bestemme en spesifikk undersjanger, for eksempel teksten fra Are Kalvøs *Hyttebok frå helvete*. Det er et utdrag fra en humoristisk sakprosabok, uten at sjanger er spesifikt nevnt. Jeg har kategorisert utdraget som kåseri i tråd med sjangerkjennetegn for kåseriet, og at når teksten er gjengitt i utdragsform i tekstsamlingen, fremstår teksten mer som et kåseri enn noe annet. Det handler om at konteksten en tekst opptrer i, til en viss grad avhenger av tekstens overordnede preg, og at mange sakprosa-tekster kan ha elementer av ulike «teksttyper» samtidig (Tønnesson, 2012, s. 43-44). Jeg har også kategorisert noen tekster med ukjent sjanger der dette ikke er oppgitt,

---

<sup>3</sup> *Kjønn* er en underkategori av kategorien «forfatter», men er oppført i denne tabellen av hensiktsmessige årsaker for analysearbeidet.

eller vanskelig å bestemme. Den tredje utfordringen dreier seg om kategoriens generalitetsnivå. Eksempelvis kan noen skjønnlitterære tekster kategoriseres som enten sangtekst, dikt eller prosalyrikk, men jeg har gått ut fra den mer overordnede kategorien lyrikk. Jeg tok dette valget for å sikre kategorier som er fruktbare for det jeg ønsker å undersøke. Det ble ikke nødvendig å endre de andre kategoriene med tanke på generalitetsnivå (Grønmo, 2004, s. 249).

Den andre kategorien er forfattere av tekstene. Her er det én underkategori: kjønn. I analysen har forfatterne av tekstene blitt registrert som mann, kvinne eller ukjent. Ved å registrere navnene til forfatterne har jeg hatt mulighet til å gjenkjenne mønstre som for eksempel hvilke forfattere som går igjen på tvers av verk, og hvilket kjønn som er mest representert. En utfordring med denne kategoriseringen oppstår i de tilfellene forfatter ikke er oppgitt, slik som norrøne tekster eller folkeviser. Det har jeg løst ved å ha «ukjent» som en underkategori. Noen tekster er oversatt til nynorsk fra originalspråket. I de tilfellene har jeg ført opp forfatteren av den originale teksten, og oversetteren i parentes. I analysearbeidet telles originalforfatter og oversetter som én forfatter.

Den tredje analysekategorien er utdrag/hel tekst. Med «utdrag» mener jeg tekster som er tatt ut fra en større helhet. Det kan være kortere sekvenser som et kapittel fra en roman, en del av en novelle, en akt fra et dramastykke eller utdrag fra et essay for å nevne noe. Med «hele tekster» mener jeg den litterære teksten i sin helhet: hele novellen, hele dramastykket eller hele artikkelen. Det kan oppstå utfordringer knyttet til å kategorisere tekster som utdrag eller hel tekst spesielt når det kommer til dikt som inngår i en diktsamling. Det ville vært misvisende å kategorisere disse diktene som utdrag på lik linje med utdrag fra for eksempel en biografi eller en roman. I denne undersøkelsen har jeg derfor kategorisert dikt som inngår i større diktsamlinger som hele tekster. Et utdrag fra en diktsamling må forstås som en hel tekst i seg selv.

Den fjerde analysekategorien er utgivelsesår. Med «utgivelsesår» mener jeg det året som det er oppført i de respektive tekstsamlingene at tekstene ble utgitt første gang. Her har jeg utformet sju underkategorier som er inndelt periodevis etter årstall: tekster utgitt mellom 800-1350, 1350-1800, 1800-1870, 1870-1945, 1946-2010, etter 2010 og ukjent. Periodene ble induktivt generert basert på mønstre som viste seg i koding og analyse av tekstmaterialet. Noen tekster har ukjent utgivelsesår og plasseres dermed i en egen kategori.

<b>Analyse kategorier</b>	<b>Kjennetegn og beskrivelse av kategoriene</b>
<b>Sjanger</b>	Hvilke sjangre er representert - og hvordan fordeler det seg i de ulike tekstsamlingene? Underkategorier: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Skjønnlitteratur: lyrikk, novelle, norrøn litteratur (fortelling, saga, lyrikk), roman, drama, saga, folkevise, regle</li> <li>- Sakprosa: kronikk, debattinnlegg, essay, artikkel, kåseri, reiseskildring, lov, svar på spørsmål, krønike, biografi</li> </ul>
<b>Forfatter</b>	Hvilke forfattere er representert i lærebøkene? Hvilke forfattere går igjen på tvers av verk? Underkategori: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kjønn</li> </ul>
<b>Utgivelsesår</b>	Hvilken periode er tekstene fra? Hvordan fordeler skjønnlitteratur og sakprosa seg i de ulike periodene? Underkategorier: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 800-1350</li> <li>- 1350-1800</li> <li>- 1800-1870</li> <li>- 1870-1945</li> <li>- 1946-2010</li> <li>- Etter 2010</li> <li>- Ukjent</li> </ul>
<b>Utdrag/Hel tekst</b>	Er tekstene gjengitt som utdrag eller som hel tekst? Underkategorier: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utdrag</li> <li>- Hel tekst</li> </ul>

Tabell 3.3.3: Analyse kategorier og underkategorier

### 3.4 Kvalitet i forskning

Kvaliteten i et forskningsprosjekt handler i stor grad om kvaliteten på de dataene man samler inn. Spørsmålet er hvorvidt dataene egner seg godt eller dårlig til å svare på det undersøkelsen

spør om. Har man et datamateriale som er velegnet til å besvare undersøkelsens problemstilling, har forskningen høyere grad av kvalitet (Grønmo, 2004, s. 17). Det er altså kvaliteten på datamaterialet sett i sammenheng med problemstillingen som er relevant å belyse for å si noe om kvaliteten i forskningen. Det er vanlig å ta utgangspunkt i de to begrepene reliabilitet og validitet når man skal vurdere forskningens kvalitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201; Grønmo, 2004, s. 220). I dette delkapittelet vil jeg gå inn på aspekter ved denne studiens validitet og reliabilitet. Deretter vil jeg kommentere studiens begrensninger og etiske betraktninger.

### 3.4.1 Validitet

Validitet er et komplekst begrep som viser til datamaterialets gyldighet for det undersøkelsen ønsker å belyse, og gyldigheten til de tolkningene forskeren gjør (Grønmo, 2016, s. 241; Thagaard, 2013, s. 204). Det er sammenhengen mellom de ulike delene av forskningen som blir viktige for å si noe om validiteten. Det kan for eksempel gjøres ved å se på om utvalget og dataene egner seg til å svare på problemstillingen, eller om forskningen i det hele tatt svarer på problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Grønmo skriver: «Validiteten er et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen» (2016, s. 241). For å vurdere om forskningen man gjennomfører har høy grad av validitet, og dermed høy kvalitet og troverdighet, kan forskeren gjøre drøftinger av sin egen undersøkelse. Det vil jeg gjøre her ved å peke på indre og ytre validitet som er relevante aspekter for denne undersøkelsen.

Indre validitet forstås her i tråd med det Tove Thagaard skriver: «intern validitet [...] har referanse til vurderinger av fortolkninger som omfatter en enkelt studie» (2013, s. 205). I denne studien knytter dette seg til elementer av tolkning som kan komme til uttrykk i hele prosessen – fra innsamling av data til presentasjon av konklusjon. Dersom forskeren lar sine egne forforståelser påvirke analysen av dataene vil det som omtales som «researcher bias» true validiteten. (Johnson & Christensen, 2017, s. 299). *Researcher bias* handler om hvorvidt forskeren finner resultater som samsvarer med forskerens egne antakelser (Johnson & Christensen, 2018, s. 299-300). En studies indre validitet kan altså bedømmes ved å vende blikket til forskeren og hennes forutinntatthet. Derfor er det viktig å være bevisst rollen man har som forsker i tilknytning til studien man gjennomfører. Jeg antar for eksempel at funnene mine kommer til å vise en klar overvekt av bokmålstekster i lærebøkene. Denne forutinntattheten kan påvirke hvilke resultater jeg vektlegger i analysen av datamaterialet mitt.

Et grep for å styrke validiteten er å tydeliggjøre «grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner [forskeren] kommer fram til» (Thagaard, 2013, s. 205). Det har jeg forsøkt å gjøre i alle ledd av denne studiens prosess. I tillegg kan forskeren benytte seg av flere datakilder. Det gjør man gjennom å samle data fra forskjellige kilder ved å benytte seg av en enkelt metode (Johnson & Christensen, 2017, s. 304). Dette har jeg gjort her ved å benytte den kvalitative innholdsanalysen på elleve ulike datakilder. Dette styrker undersøkelsens indre validitet fordi det gir meg en bedre forståelse for fenomenet jeg undersøker gjennom at ulike perspektiver fremmes.

Den ytre, eller eksterne validiteten, omtales også som generalisering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). En undersøkelse vil ha god ytre validitet dersom funnene «kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante ut fra undersøkelses problemstilling» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Det er ikke vanlig å generalisere ut fra funnene i kvalitativ forskning fordi man forsker på et utvalg som ikke nødvendigvis er representativt for hele populasjonen. Det har blitt mer vanlig å snakke om *overføring* av forskningsresultater i stedet for generalisering i kvalitative undersøkelser, også kalt skjønnsmessig generalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.134). I denne undersøkelsen kan jeg ikke generalisere forskningsfunnene mine fordi det finnes andre lærebøker enn de som er gjenstand for analyse her. Samtidig er analysen min ganske uttømmende siden jeg har analysert alle tekstsamlingene i lærebøker for videregående fra de fire største forlagene på markedet. Likevel har jeg bare analysert tekstsamlingene, og ikke andre komponenter fra lærebøkene, eller tatt høyde for læreres leselister ellers. Denne undersøkelsen vil derfor ikke gi et endelig bilde av alle nynorsktekstene elvene møter i norskundervisningen, men vil kunne gi et nokså godt bilde av noen aspekter ved nynorsktekstene i tekstsamlinger for videregående skole. Slik sett er den ytre validiteten ivaretatt gjennom et forholdsvis stort utvalg tekstsamlinger.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Reliabiliteten i kvalitativ forskning viser til hvorvidt undersøkelsen og datamaterialet er pålitelig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202; Grønmo, 2004, s. 220). Det er vanskeligere å definere undersøkelsens reliabilitet dersom man gjør kvalitativ forskning enn om man gjør kvantitativ forskning. Dette henger blant annet sammen med at forskerens tolkninger er knyttet til analysen i kvalitativ forskning (Grønmo, 2004, s. 228). For å vite noe om reliabiliteten i denne kvalitative innholdsanalysen er det derfor andre grep som blir viktige. Creswell viser til Yin (2009) som hevder at kvalitative forskere bør dokumentere alle stegene

i forskningen som et grep for reliabilitet (2014, s. 203). Målet er dermed ikke at andre forskere skal kunne reproducere forskningen og komme frem til samme funn, men heller å være så transparent som mulig «slik at andre kan vurdere de valgene som ble tatt» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204; Befring, 2015, s. 56). Jeg har forsøkt å beskrive alle valg jeg har tatt i forbindelse med dette forskningsprosjektet så uførlig som mulig når det kommer til forskningsdesign, metodiske valg, utvalg og analyse. Ved å dokumentere prosessene godt kan troverdigheten ved forskningsprosjektet styrkes gjennom at funnene er basert på data om faktiske forhold. På den måten styrkes påliteligheten til dataene (Grønmo, 2004, s. 229).

### **3.4.3 Studiens begrensninger og etiske betraktninger**

Siden jeg gjør en kvalitativ analyse av innholdet i læreboka, kan jeg ikke si noe om hvordan eller hvorvidt tekstene på nynorsk brukes eller leses av verken lærere eller elever i undervisning. Kvalitativ forskning søker gjerne å undersøke et avgrenset tema for å deretter kunne tolke funnene inn i en gitt kontekst. Med bakgrunn i dette, og med støtte i teori som sier noe om bruken av lærebøker i undervisningen, vil jeg drøfte hvordan funnene mine kan være av betydning i klasseromskonteksten. Det er likevel ikke sikkert at flesteparten av lærerne i den videregående skolen i dag hovedsakelig bruker læreboka som kilde til tekster på nynorsk. Dette kan være en svakhet ved denne studien. En annen svakhet er at jeg ikke kan si noe generelt om nynorsk i lærebøkene, eller om det er andre tekster på nynorsk gjengitt andre steder ettersom jeg har utelatt all nynorsk tekst fra andre kapitler enn tekstsamlingene. Som gjort rede for i delkapittel 3.2, har jeg gjort noen valg som angår hvilke deler av lærebøkene jeg har valgt å analysere. Dette har lagt føringer for data, analyse og funn. Dersom noen andre hadde gjort utvalget kunne det resultert i at andre deler av læreboka ble inkludert i datamaterialet, og at funnene følgelig hadde blitt annerledes.

Dersom man gjør forskning som innebærer å analysere, eller på andre måter oppbevare eller behandle personopplysninger, er det svært viktig å være bevisst det forskningsetiske aspektet som følger med (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 29). I og med at jeg gjør en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøker, og dermed ikke behandler personopplysninger, så faller kravet om å melde forskningsprosjektet inn til NSD (Sikt) bort. Som allerede nevnt er lærebøkene allment tilgjengelig, og jeg trenger dermed ikke å ta særlig hensyn til personvern. Det er likevel ikke mangel på forskningsetiske prinsipper når man gjør lærebokanalyse. Jeg etterstreber å utføre analysen min på en måte som gjør at jeg ikke lar mine personlige

vurderinger om lærebøkene skinne gjennom i analysen, og jeg vil være tydelig på hva som er mine tolkninger av det jeg analyserer.

## 4 Resultat og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens funn. Problemstillingen jeg søker å svare på er:

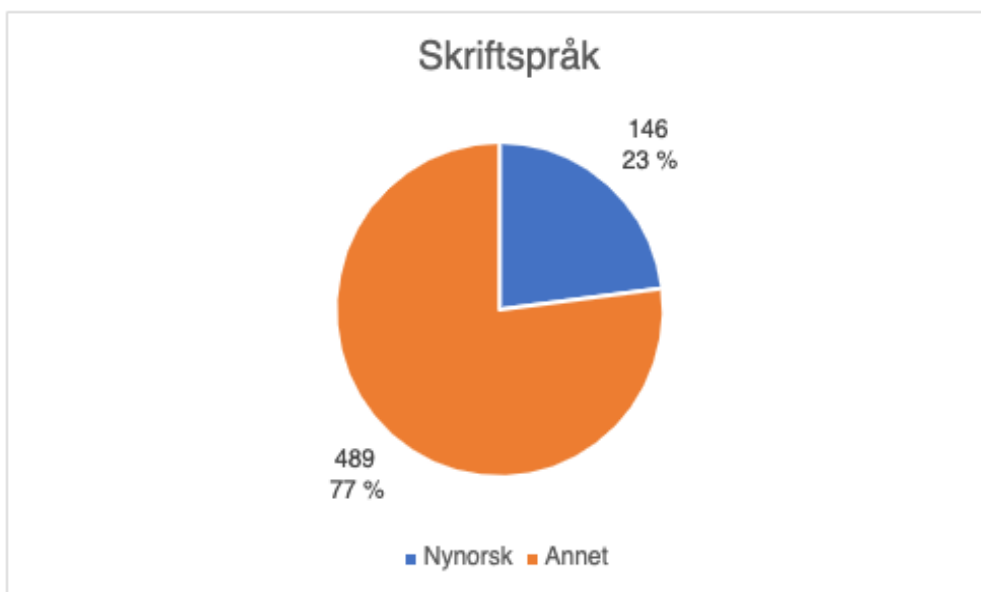
*Hvilke nynorsktekster legger lærebøkens tekstsamlinger i norskfaget i videregående opplæring opp til at elevene skal lese, og hva kjennetegner disse tekstene?* Her vil jeg svare på problemstillingen ved å presentere resultatene og analysen av tekstsamlingene i lærebøkene.

Det vil jeg gjøre ved å ta resultatene for meg i tre deler. Først vil jeg gå inn på fordeling av tekstenes målform for å gi en overordnet oversikt over fordelingen av nynorsk- og bokmålstekster totalt. I de to neste delene av analysen vil jeg fokusere på den andelen av det totale antall tekster i tekstsamlingene som er på nynorsk. Her vil jeg følge analysekategoriene:

1) analyse av forfattere som er representert, 2) analyse av hvilke sjangre som er representert, 3) analyse av utgivelsesår i perioder, 4) analyse av utdrag og hel tekst. I hver av disse delene vil jeg først gjøre rede for funn for det totale utvalget, deretter vil jeg gå nærmere inn på funn i hvert læreverv slik at jeg kan sammenligne på tvers av verkene.

### 4.1 Nynorsktekster i klart undertall

Som nevnt består datamaterialet av elleve tekstsamlinger fordelt på fire læreverv, der elleve lærebøker er analysert. Totalt er det oppført 635 tekster i alle tekstsamlingene i de 11 lærebøkene. Disse tekstene er hovedsakelig skrevet på norsk, i form av målformene nynorsk og bokmål, men noen få tekster er skrevet på svensk eller dansk. 146 av de 635 tekstene er skrevet på nynorsk, og det er disse som danner det primære analyseobjektet i denne undersøkelsen. Samlet sett kan fordelingen mellom språk og målformer i tekstsamlingenes tekster illustreres slik (figur 2).



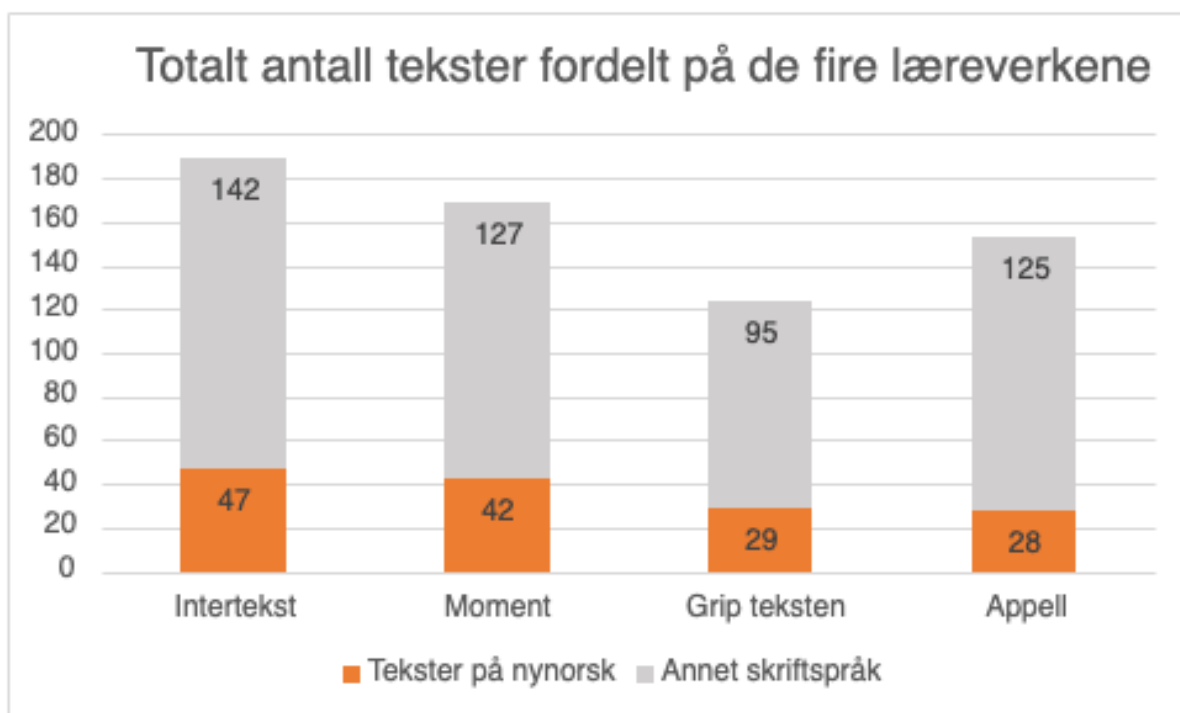
Figur 2: Oversikt over fordelingen av skriftspråk i alle tekstsamlingene totalt



Majoriteten av de 489 tekstene som utgjør «annet» i figur 2 er skrevet på bokmål. Det utgjør 77 prosent av det totale teksttallet på 635. Det er en tendens på tvers av tekstsamlingene at ytterst få av de totalt 489 tekstene er skrevet på et annet skriftspråk enn bokmål, noe som utgjør en liten prosent av de 77. For eksempel er det bare én av de totalt 41 tekstene i tekstsamlingen til *Grip teksten Vg3* som ikke er på bokmål, *Dødevaskeren* av Sara Omar<sup>4</sup>. Vi kan se av diagrammet at det er en tydelig overvekt av tekster på bokmål, der 23 prosent av det totale teksttallet i tekstsamlingene er på nynorsk.

#### 4.1.1 Nynorsk i undertall i samtlige læreverker

Det totale antallet tekster per læreverk er 189 i *Intertekst*, 169 i *Moment*, 124 i *Grip teksten* og 153 i *Appell* – til sammen 635 tekster. Forekomsten av nynorsktekster i tekstsamlingene fordelt etter læreverk vises i figur 3, der vi kan se at 47 av 189 tekster er på nynorsk i læreverket *Intertekst*. 42 av 169 tekster er på nynorsk i læreverket *Moment*. 29 av 124 tekster er på nynorsk i læreverket *Grip teksten*, og 28 av 153 tekster er på nynorsk i læreverket *Appell*:



Figur 3: Fordeling av tekster på nynorsk og tekster på et annet skriftspråk per læreverk

<sup>4</sup> Ikke medregnet tekster som er språklig modernisert av Aschehoug Undervisning, slik som *Hovedstrømninger i det nittende århundrets litteratur* av Georg Brandes (Claudi et al., 2022, s.324).

Antallet tekster på nynorsk i hvert læreverk er mellom 28 og 47 tekster, der *Intertekst* er læreverket med flest antall tekster på nynorsk. *Intertekst* har imidlertid også flest antall tekster totalt. Det er derfor plausibelt at det er her vi finner flest forekomster av nynorsktekster. Det er hensiktsmessig å presentere funnene prosentvis slik at vi kan se andelen tekster ettersom det totale antallet tekster i hvert læreverk varierer stort. Hvis vi ser på prosenten nynorsktekster per læreverk, endres fremstillingen noe. Det er fortsatt *Intertekst* som ligger på topp med rett under 25 prosent tekster på nynorsk. Det samme gjelder for *Moment*. *Grip teksten* følger etter med om lag 23 prosent tekster på nynorsk, og *Appell* har lavest andel nynorske tekster, med rett over 18 prosent. Det viser at andelen tekster på nynorsk er forholdsvis jevn på tvers av tre av læreverkene til tross for ujevn fordeling når vi ser på det totale antallet tekster. *Appell* har både lavest andel nynorske tekster, og færrest antall nynorske tekster.

## 4.2 Etablerte forfattere er mest frekvent

I det videre vil jeg se nærmere på den andelen tekster som i datamaterialet er kodet som «nynorsktekster», og som også er det primære studieobjektet i min undersøkelse. For å få en dypere innsikt i hva slags nynorsktekster som er representerte i datamaterialet generelt og i de ulike læreverkene spesielt, er det interessant å peke på kjennetegn ved forfatterne. Her vil jeg først gi en oversikt over hvilke nynorskforfattere som er mest frekvent representert i tekstsamlingene, da dette kan gi et overordnet innblikk i hvilke forfattere som kan opptre som «kanoniserte nynorskforfattere» i lærebøker. Videre vil jeg først se nærmere på gruppen «mest frekvente» forfattere, deretter vil jeg si noe om gruppen «mindre frekvente» forfattere. I delkapittel 4.2.1 vil jeg se nærmere på kjønnsfordelingen mellom nynorskforfatterne i datamaterialet.

De totalt 146 tekstene i utvalget er skrevet av 74 unike forfattere, inkludert 10 ukjente forfattere. Det forteller oss at flere av tekstene er skrevet av samme forfatter. Tabell 4.2 viser en oversikt over forfattere som er oppført mer enn to ganger i datamaterialet, og hvor mange ganger disse forfatterne er oppført totalt i de elleve tekstsamlingene sett under ett. Til sammen står de fem mest frekvente forfatterne for 42 tekster, det utgjør om lag 29 prosent av alle tekstene i utvalget. Det vil si at de resterende 104 tekstene er skrevet av 69 unike forfattere, og at noen av disse teksttitlene også går igjen på tvers av tekstsamlingene.

<b>Forfatter</b>	<b>Frekvens</b>
Frode Grytten	12
Jon Fosse	8
Ivar Aasen	8
Tarjei Vesaas	7
Sigmund Løvåsen	7
Olav H. Hauge	6
Aasmund Olavsson Vinje	5
Marit Eikemo	5
Gunnhild Øyehaug	5
Agnes Ravatn	4
Kjersti Wøien Håland	3
Arne Garborg	3
Carl Frode Tiller	3
Marie Takvam	3

Tabell 4.2: Forfattere som er oppført mer enn to ganger i hele tekstutvalget

De fem mest frekvente forfatterne kan alle omtales som etablerte forfattere: Frode Grytten, Jon Fosse, Ivar Aasen, Tarjei Vesaas og Sigmund Løvåsen. Disse fem er kjent for å være store skjønnlitterære forfattere der en rekke romaner, noveller, lyrikk og drama inngår i forfatterskapene deres. Av de 42 tekstene i tekstsamlingen som disse fem forfatterne står for, er majoriteten skjønnlitterære tekster. Det er kun tre sakprosa-tekster, og de er alle skrevet av Ivar Aasen. Det vil si at de fem mest frekvente forfatterne i tekstsamlingene hovedsakelig er representert ved skjønnlitterære tekster.

Når det kommer til de fem mest frekvente forfatterne i tekstsamlingene sett under ett, er frekvensen nokså jevn fordelt med åtte og sju tekster for fire av forfatterne. I utvalget er det Frode Grytten som skiller seg ut som den klart hyppigst oppførte forfatteren med en frekvens på tolv. Grytten kan beskrives som en etablert forfatter. Han har blant annet vunnet Brageprisen og gitt ut en rekke diktsamlinger, novellesamlinger, og flere romaner (Andersen, 2022). Av Gryttens tolv oppføringer, er samtlige teksttitler unike. Det gjør at Grytten er den forfatteren som er representert ved flest unike teksttitler. Det bør imidlertid gjøres rede for at fire av tekstene er oppført med samme tittel *Twitternoveller* (oversikt i vedlegg 1), men det er

fire ulike mininoveller med samme tittel, og de må dermed telles som fire unike tekster. Jon Fosse er en prisbelønnet forfatter som har etablert seg både som lyriker, romanforfatter og ikke minst dramatiker (Sørbø, 2018, s. 516). Fosse følger som den nest hyppigste oppførte forfatteren med en frekvens på åtte, sammen med Ivar Aasen. Av Fosses åtte titler, er seks av dem unike, ettersom dramaet *Nokon kjem til å komme* (1996) er oppført tre ganger.

Av de fem mest frekvente forfatterne i tekstsamlingene er Ivar Aasen den som skiller seg mest ut fra de øvrige tre når det kommer til hva han er kjent for. Aasen er kjent som språkforsker og opphavsmannen til det moderne nynorske skriftspråket, i tillegg til å være en anerkjent lyriker og etablert forfatter. I motsetning til Grytten, Fosse, Vesaas og Løvåsen, hadde Aasen sin storhetstid på 1800-tallet. I likhet med Fosse er Aasen representert i hele utvalget med en frekvens på åtte tekster, der fire teksttitler er unike ettersom to av tekstene hans *Nordmannen* (1863) og *Om skriftspråket vårt* (1836), er oppført tre ganger hver. Tarjei Vesaas kan også beskrives som en etablert forfatter. Han blir omtalt som en svært viktig forfatter for den norske litteraturhistorien (Sørbø, 2018, s. 270) Når det kommer til tekstsamlingene sett under ett er Vesaas, sammen med Løvåsen, representert med en frekvens på sju, der tre teksttitler er unike; *Fall* (1952) og *Naken* (1946) er oppført to ganger hver, og *Regn i Hiroshima* (1947) er oppført tre ganger. At en teksttittel er oppført flere ganger, viser at teksten går igjen på tvers av verkene. Det er imidlertid ingen tekster i hele utvalget som har en høyere frekvens enn tre. Det betyr at ingen av teksttitlene kan være representert i alle fire læreverkene, selv om forfatterne er det. Dette gjelder både for Jon Fosse, Ivar Aasen og Tarjei Vesaas, som alle har unike teksttitler med den høyeste frekvensen, tre.

Ser vi nærmere på hvordan de fem mest frekvente forfatterne er distribuert i de ulike læreverkene, finner vi noen variasjoner. Grytten, Fosse, Aasen og Vesaas er representert i alle fire læreverk, men det varierer fra læreverk til læreverk hvor mange ganger forfatterne er representert. For eksempel er Grytten representert fem ganger i *Intertekst*, mot én gang i *Appell*. Dette er en forholdsvis ujevn fordeling sammenlignet med Aasen som er representert to ganger i alle fire læreverk, og må slik sett sies å være den forfatteren som har jevnest tekstfordeling på tvers av læreverkene. Vesaas er den eneste av de fem mest frekvente forfatterne som har tre teksttitler som går igjen på tvers av verkene; *Fall*, *Naken* og *Regn i Hiroshima*, og er slik sett representert forholdsvis jevnt på tvers av læreverkene til tross for at antallet ikke er like jevnt fordelt. Når det kommer til Sigmund Løvåsen, skiller han seg klart

fra de andre gjennom å bare være representert i to læreverk; fire tekster i Intertekst og tre tekster i *Appell*.

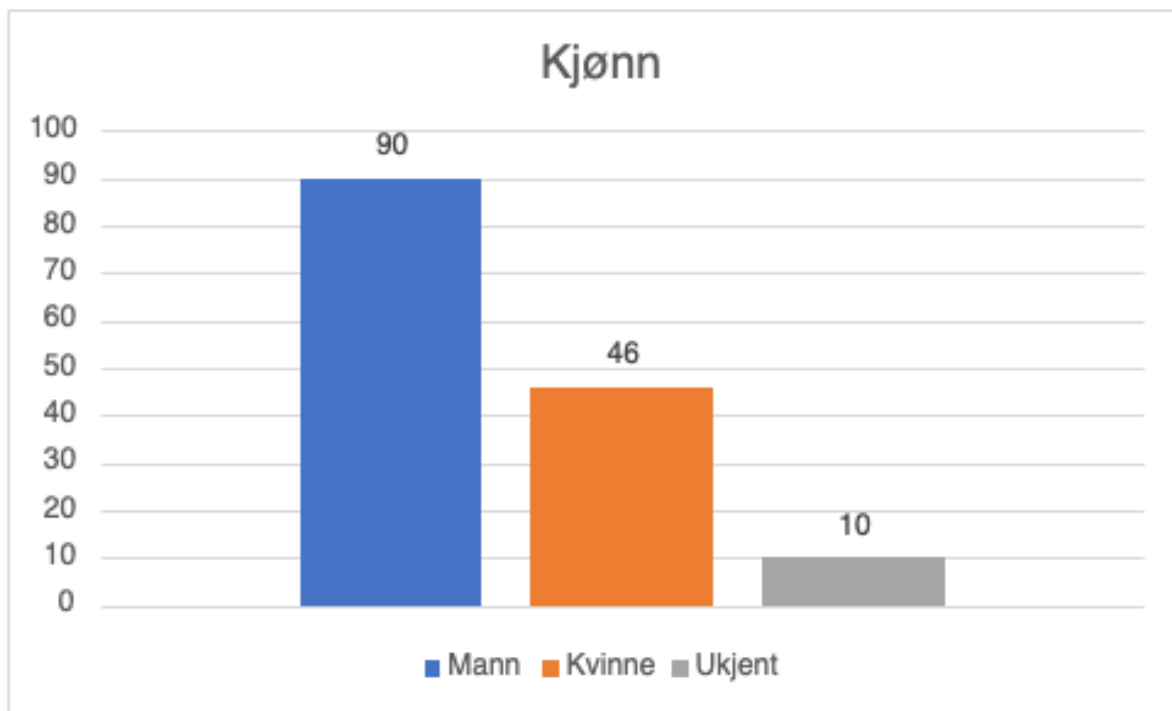
De resterende ni forfatterne i tabell 4.2 er representert med en frekvens på mellom tre og seks i tekstsamlingene totalt. Denne «mellomgruppen» består av flere eldre etablerte nynorskforfattere, slik som Arne Garborg og Aasmund Olavsson Vinje. Men den består også av nynorskforfattere som har gitt ut tekster i nyere tid, slik som Agnes Ravatn og Kjersti Wøien Håland. Felles for disse forfatterne er at tekstene deres i all hovedsak er skjønnlitterære. De få tekstene som kan kategoriseres som sakprosaer er skrevet av Agnes Ravatn, Marit Eikemo og Aasmund Olavsson Vinje. Olav H. Hauge er den forfatteren i denne gruppen som har høyest frekvens på seks tekster, og han er også representert i alle læreverkene med unntak av *Grip teksten*. Sammen med de fire mest frekvente forfatterne er Aasmund Olavsson Vinje og Gunnhild Øyehaug de eneste som er representert i alle fire læreverk.

Selv om noen forfattere er representert i materialet flere ganger, er flesteparten av nynorskforfatterne i hele utvalget representert med bare en eller to tekster totalt. Gruppen «mindre frekvente» forfattere består av 60 forfattere, inkludert 10 ukjente forfattere. Dette utgjør en veldig stor del av alle nynorskforfatterne, om lag 80 prosent. Eksempler på slike forfattere er Are Kalvø, Hadia Tajik, Ragnar Hovland, Oliver Madland, Kari Anne Bye, Snorre Sturlason, Mary Wollstonecraft Shelley og Camara Lundestad Joof for å nevne noen. Mens de fem mest frekvente forfatterne og flere av forfatterne i «mellomgruppen» er godt etablerte forfattere, er det større spredning blant gruppen mindre frekvente nynorskforfattere. For eksempel kan ikke alle omtales som *forfatter* i den forstand at det er profesjonen deres, slik som for eksempel Oliver Madland og Jørgen Alm, som begge var elever da tekstene deres ble publisert i *Moment Vg2* (Fodstad et al., 2021). Vi finner også politikere blant mindre frekvente forfattere; Hadia Tajik var kulturminister da hun skrev teksten hun er representert med. Snorre Sturlason er også representert som den eneste navngitte forfatteren av de norrøne tekstene.

#### **4.2.1 Kvinner i undertall**

Overvekten av mannlige forfattere i fremstillingen i tabell 4.2 er betydelig og hinter om en tendens blant hele datamaterialet: at fordelingen av kvinnelige og mannlige forfattere i utvalget er ujevnt. Når det kommer til hele tekstutvalget, der alle de elleve tekstsamlingene

ses under ett, er kjønnsfordelingen som følger: 46 nynorsktekster er skrevet av kvinnelige forfattere, 90 nynorsktekster er skrevet av mannlige forfattere, og det er 10 nynorsktekster der kjønn ikke er oppgitt. Verdiene vises i figur 4. Ettersom den høyeste forekomsten av like teksttitler fra samme forfatter er tre, har jeg valgt å fremstille funnene om kjønnsfordeling ved å ta utgangspunkt i den totale forekomsten av teksttitler, 146.



Figur 4: Fordelingen av forfatterens kjønn i hele tekstutvalget

I prosent utgjør kjønnsfordelingen 31 prosent kvinner, 62 prosent menn og 7 prosent har ukjent kjønn. Som vi ser av prosentverdien, er det dobbelt så mange mannlige forfattere som kvinnelige forfattere. Det viser klart en hyppigere forekomst av tekster skrevet av mannlige forfattere i tekstsamlingene. Tabell 4.2.1 viser en oversikt over de åtte mest frekvente kvinnelige forfatterne, og hvor mange ganger disse forfatterne er oppført totalt i de elleve tekstsamlingene sett under ett. Fremstillingen i denne tabellen inkluderer bare åtte forfattere ettersom det ikke er flere kvinnelige forfattere som er representert med mer enn én tekst.

Forfatter	Frekvens
Marit Eikemo	5
Gunnhild Øyehaug	5
Agnes Ravatn	4
Kjersti Wøien Håland	3
Marie Takvam	3
Halldis Moren Vesaas	2
Ruth Lillegraven	2
Marit Kaldhol	2

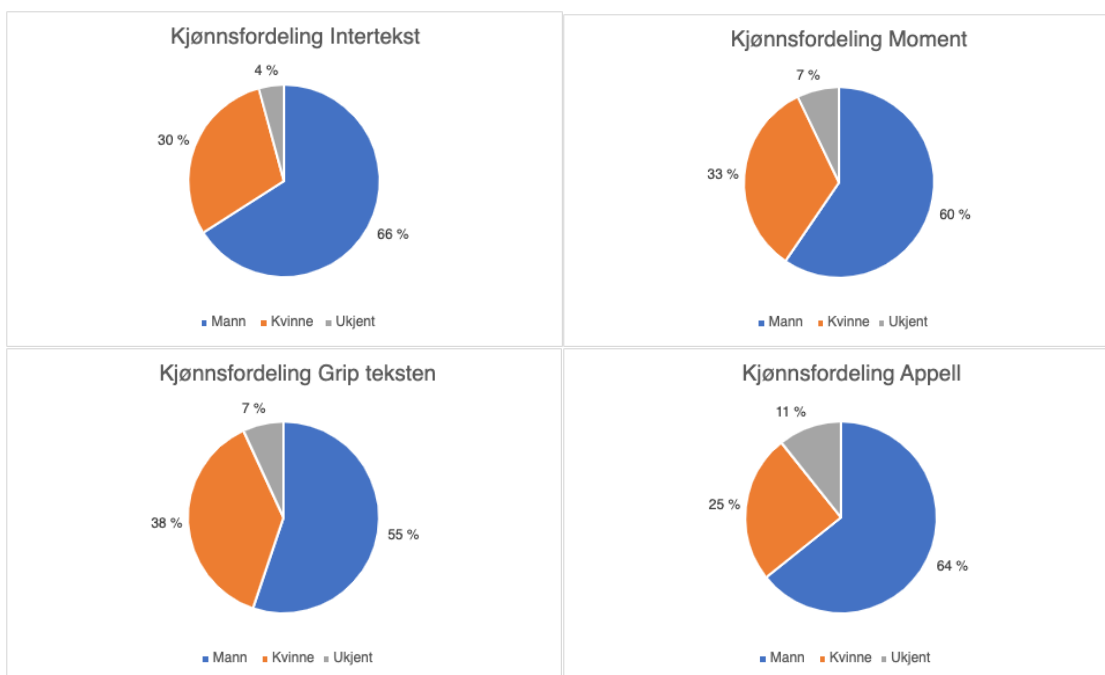
Tabell 4.2.1: De 8 mest frekvente kvinnelige forfatterne i hele tekstutvalget

De tre mest frekvente kvinnelige forfatterne er Marit Eikemo, Gunnhild Øyehaug og Agnes Ravatn. Disse tre kvinnene er alle prisbelønte, og forfatterskapene består av en rekke tekster i ulike sjangre, slik som romaner, noveller og essay. Eikemo, Øyehaug og Ravatn er nålevende forfattere som i all hovedsak har gitt ut tekster etter år 2000. Av de 14 tekstene disse tre forfatterne står for i utvalget, er samtlige gitt ut i nyere tid. Det viser at de mest frekvente kvinnelige forfatterne i utvalget i all hovedsak er representert ved samtidstekster. Av de åtte mest frekvente kvinnelige forfatterne er seks av dem nålevende. De to avdøde forfatterne, Halldis Moren Vesaas og Marie Takvam, står for de få tekstene i tabellen skrevet av kvinnelige forfattere som er publisert før år 2000.

Marit Eikemo er på topp i tabellen og er representert med en frekvens på fem tekster, der fire av disse er unike teksttitler: *Kjærleik også på desse vegane* (oppført to ganger), *Ei sjel og ei skjorte*, *Talkshowdronninga* og *Ingen tittel på grava*. De tre førstnevnte titlene er skjønnlitterære noveller, alle utgitt i 2019. Den sistnevnte teksten er et essay fra 2008. Et interessant funn er at Eikemo er den eneste kvinnelige forfatteren som har en tekst som er oppført mer enn én gang: novella *Kjærleik også på desse vegane*. Det vil si at denne teksten er den mest frekvente teksten skrevet av en kvinnelig forfatter i hele utvalget, til tross for at frekvensen bare er to. I likhet med Eikemo er Gunnhild Øyehaug representert med en tekstfrekvens på fem, der samtlige teksttitler er unike. Alle disse tekstene er noveller, slik som *Implantat* (2016) og *Sleppe unna* (2020) for å nevne noen. Øyehaug er også den eneste kvinnelige forfatteren som er å finne i alle fire læreverkene.

Den tredje hyppigst oppførte kvinnelige forfatteren er Agnes Ravatn. Hun har skrevet flere kritikerroste tekster og har etablert seg som en viktig forfatter i samtiden. Blant annet har suksessromanen hennes *Fugletribunalet* fra 2013 blitt satt opp som teater og oversatt til en rekke andre språk (Sørbø, 2018, s. 582). Ravatn er representert med en frekvens på fire, og alle er unike titler. Ravatn skiller seg fra de to andre mest frekvente kvinnelige forfatterne fordi hun hovedsakelig er representert med saktekster. Tre av tekstene hennes i utvalget er essays: *Svake menneske* (2014), *Bresten i Malmen* (2017) og *Folkelesnad* (2011). Den siste teksten hennes, *Olsok* (2019), er en novelle. Et funn er at de tre mest frekvente kvinnelige forfatterne er representert med kun to sjangre: noveller og essay.

For å få et nyansert bilde på kjønnsfordelingen er det hensiktsmessig å presentere funnene per læreverk i tillegg til totalforekomsten av tekster. Dette vises i sektordiagrammene i figur 5:



Figur 5: Kjønnsfordeling per læreverk

Det er fremtredende at kjønnsfordelingen per læreverk ligner kjønnsfordelingen totalt i tekstutvalget. Tendensen er at det er færre tekster skrevet av kvinnelige forfattere enn tekster skrevet av mannlige forfattere i samtlige læreverk, selv om det er variasjoner prosentmessig når vi ser nærmere på de ulike læreverkene. Den høyeste andelen tekster skrevet av kvinnelige forfattere finner vi i læreverket *Grip teksten*, med 38 prosent. Dette utgjør 11 tekster skrevet av 11 unike forfattere. Mer frekvente kvinnelige forfattere som Marit Eikemo, Gunnhild



Øyehaug, Marie Takvam og Marit Kaldhol er blant disse, men over halvparten av de kvinnelige forfatterne er oppført med en frekvens på en. Eksempler på dette er lyriker og scenekunstner Camara Lundestad Joof og sakprosaforfatter Anne Gunn Halvorsen.

Det er læreverkene *Intertekst* og *Moment*, med 14 tekster hver, som har flest antall tekster skrevet av kvinnelige forfattere. Dette utgjør en mindre prosentandel enn for *Grip teksten*, henholdsvis 30 og 33 prosent. *Intertekst* er læreverket med høyest representasjon av de mest frekvente kvinnelige forfatterne, ettersom 10 av 14 er frekvente kvinnelige forfattere. Når det kommer til *Moment*, er fordelingen av frekvente og mindre frekvente kvinnelige forfattere jevn. Her er alle 14 tekstene skrevet av unike kvinnelige forfattere, men halvparten av disse er å finne i listen over mest frekvente forfattere: Eikemo, Øyehaug, Ravatn, Håland, Takvam, Moren Vesaas og Lillegraven. De kvinnelige forfatterne med en frekvens på en som er å finne i *Moment*, er blant andre Kari Anne Bye og Kristin Fridtun.

*Appell* er læreverket som skiller seg mest fra de øvrige tre når det kommer til antall tekster skrevet av kvinnelige forfattere. *Appell* har sju tekster skrevet av kvinnelige forfattere, der samtlige forfattere er unike, og fem av de sju er å finne i listen over mest frekvente kvinnelige forfattere. De to øvrige kvinnelige forfatterne her er Hedvig Solbakken og Karin Moe.

Tekstene med ukjent forfatter utgjør en relativt liten andel på tvers av læreverkene, og vi ser at denne gruppen utgjør en liten prosent i hvert sektordiagram, totalt ti tekster. Felles for tekstene med ukjent forfatter er at antallet er jevnt fordelt på de fire læreverkene, til tross for ujevn fordeling prosentmessig; vi finner to tekster i både *Intertekst* og *Grip teksten*, og tre tekster hver i *Moment* og *Appell*. Et mønster her er at tekstene med ukjent forfatter er eldre litteratur i form av en folkevis, sju tekster er norrøn litteratur og en tekst er en paragraf fra grunnloven. Dette utgjør ni unike teksttitler ettersom folkevisa *Olav og Kari* er den eneste teksten med ukjent forfatter som går igjen på tvers av verkene *Moment* og *Grip teksten*. Folkevisa er dermed den hyppigst oppførte teksten med ukjent forfatter. Paragrafen fra grunnloven er den eneste sakteksten, og de ni andre tekstene er skjønnlitterære.

## 4.3 Sjanger

### 4.3.1 Skjønnlitteratur dominerer



Figur 6: Sjangerfordeling over nynorsktekster – totalt 146 tekster

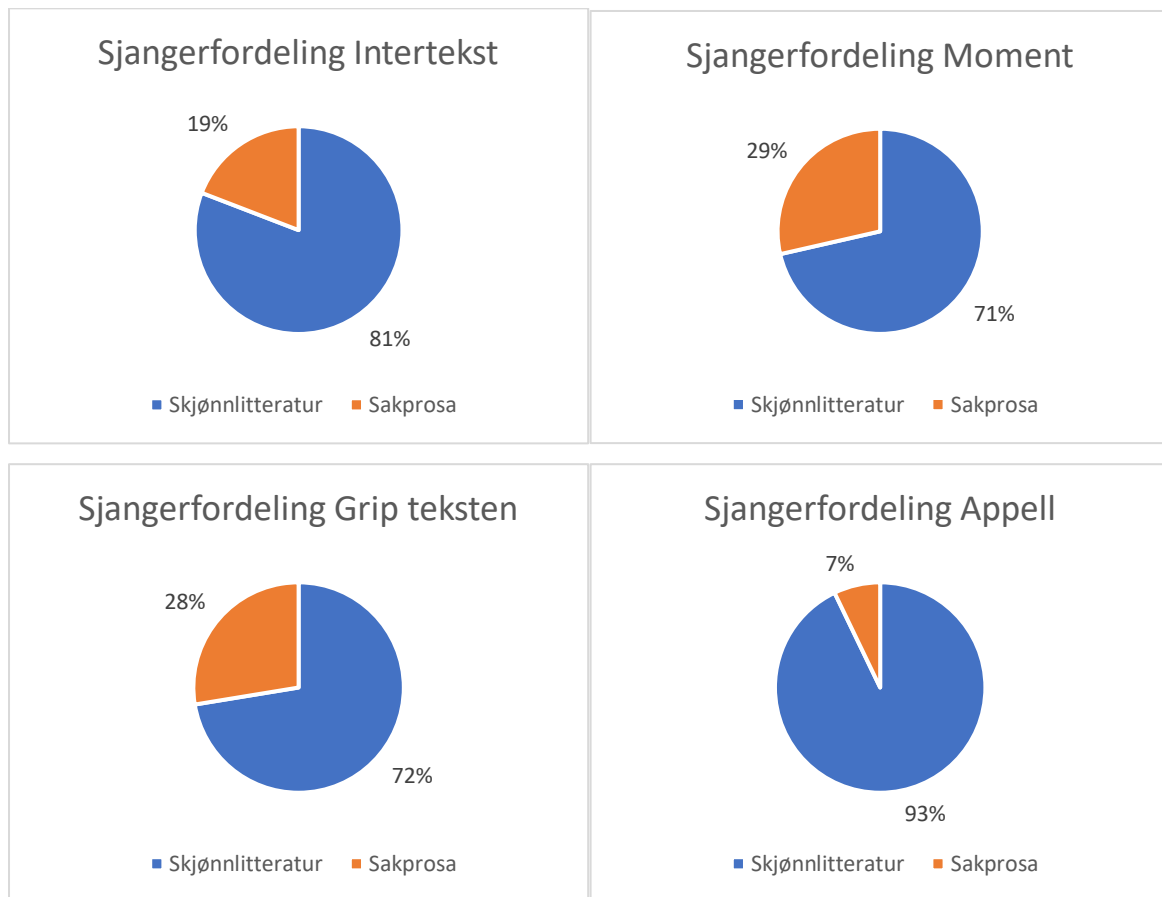
De 146 tekstene på nynorsk utgjør 21 prosent sakprosa og 79 prosent skjønnlitterære tekster. Et funn er at den prosentvise fremstillingen er identisk med fremstillingen i figur 6 hvis vi tar utgangspunkt i forekomsten av unike teksttitler, som er 130. Det vil si at tekstutvalget består av om lag 20 prosent sakprosa og nesten 80 prosent skjønnlitterære tekster uavhengig av tekstfrekvensen.

De skjønnlitterære sjangrene som er representert i tekstsamlingene, er lyrikk, novelle, norrøn litteratur, roman, drama, saga, folkeviser og regler. Ser vi nærmere på hvordan disse fordeler seg, finner vi en ujevn fordeling blant de sjangrene som utgjør de skjønnlitterære tekstene. Lyrikk er den mest frekvente sjangeren i tekstsamlingene med 60 oppføringer totalt. Dernest følger noveller med 28 oppføringer totalt. Den tredje mest frekvente skjønnlitterære sjangeren er roman med ni oppføringer. Tekstene som har blitt kategorisert som norrøn litteratur, utgjør åtte tekster. Det er folkeviser, saga og regler som er de minst frekvente skjønnlitterære sjangrene med til sammen fire oppføringer.

Sakprosa tekstene som er representert i tekstsamlingene er kronikker, debattinnlegg, essay, artikler, kåseri, reiseskildringer, en lov, svar på spørsmål, en krønike og biografier. Ser vi

nærmere på hvordan sakprosatextene fordeler seg når det kommer til frekvens, er det essay som er den mest frekvente sakprosa sjangeren med ni oppføringer totalt. Sammenlignet med lyrikk, som er den mest frekvente skjønnlitterære sjangeren, er tallet på den mest frekvente sakprosa sjangeren svært lav. Biografi følger etter med en frekvens på seks, dernest kåseri med en frekvens på fem. De hyppigst oppførte sakprosa sjangrene i tekstsamlingene sett under ett, er med andre ord essay, biografi og kåseri. Blant de mindre frekvente sakprosatextene finner vi sjangre som krønike, debattinnlegg, lov og svar på spørsmål, der frekvensen er en.

Hvis vi ser nærmere på sjangerfordelingen i hvert læreverk er hovedtendensen den samme: Skjønnlitteratur dominerer i samtlige læreverk:



Figur 7: Sjangerfordeling i de fire læreverkene

Det er hensiktsmessig å presentere sjangerfordelingen i de ulike læreverkene prosentmessig ettersom antallet nynorsktekster varierer på tvers av læreverkene. Som vi ser av figur 7 er det læreverket *Appell* som skiller seg mest fra de øvrige tre. Dette er læreverket med lavest andel sakprosatexter på nynorsk totalt, med bare sju prosent. I antall utgjør dette to sakprosatexter,

kronikken *Norsk som kjøkkenspråk* (2019) av Hedvig Solbakken og essayet *Folkelesnad* (2011) av Agnes Ravatn. *Appell* har utvilsomt den laveste andelen sakprosaetekster på nynorsk og følgelig størst andel skjønnlitteratur på nynorsk med 93 prosent. Hvis vi ser til de skjønnlitterære tekstene i *Appell*, finner vi større sjangervariasjon, der sjangre som novelle, drama, roman, lyrikk, regle og norrøn litteratur er representert. Lyrikk er den mest frekvente sjangeren.

Av de fire læreverkene er det *Moment* som har størst andel sakprosa på nynorsk, med 29 prosent. Det er også stor sjangervariasjon innenfor sakprosaetekstene i dette læreverket. Vi finner både essay, reiseskildring, biografi, kåseri og artikkel. *Moment* er også det eneste læreverket som har sakprosasjangrene lov, krønike og svar på spørsmål. I alt er åtte av ti sakprosasjangre fra alle tekstsamlingene totalt representert i *Moment*. Når det kommer til de skjønnlitterære tekstene, er lyrikk den mest frekvente sjangeren i *Moment*. Vi finner i tillegg skjønnlitterære sjangre som drama, roman, novelle og folkevise, for å nevne noen.

*Grip teksten* følger tett på *Moment* med 28 prosent sakprosa og 72 prosent skjønnlitteratur. I dette læreverket består sakprosaetekstene av essay, kåseri, biografi og artikkel. *Grip teksten* skiller seg fra de øvrige læreverkene med å ha flest oppføringer av biografi, med en frekvens på fire. Lyrikk er den mest frekvente skjønnlitterære sjangeren også her. *Grip teksten* er også det eneste læreverket som har den skjønnlitterære sjangeren «mininovelle», med en frekvens på fire. Alle disse er skrevet av samme forfatter, Frode Grytten. I tillegg er *Grip teksten* det eneste læreverket som ikke har noen forekomster av romanutdrag.

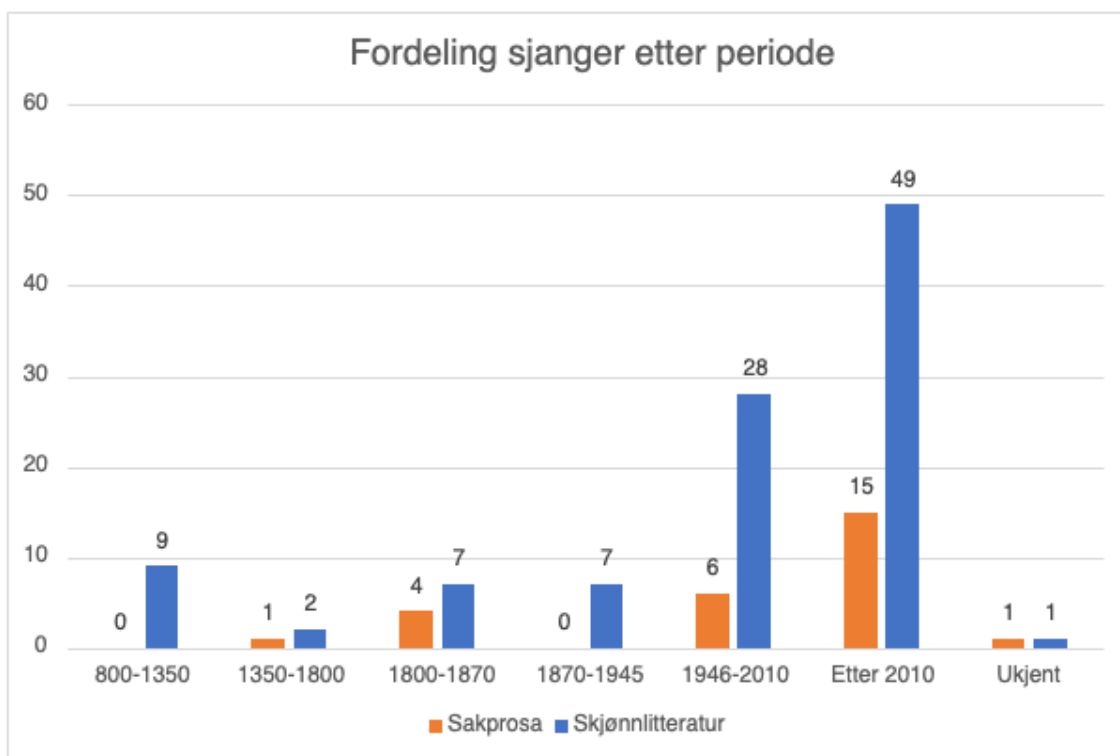
*Intertekst* har 19 prosent sakprosaetekster og 81 prosent skjønnlitterære tekster. Ulike sakprosasjangre er representert i dette læreverket, men essay er den mest frekvente sakprosasjangeren med en frekvens på tre. Det er også i *Intertekst* vi finner det eneste debattinnlegget i hele tekstutvalget, *Då eg var ung, fanst det ingen homofile* av Knut Aastad Bråten. De skjønnlitterære tekstene i *Intertekst* består i all hovedsak av lyrikk og noveller. Det er bare fire tekster som ikke er av disse to sjangrene: tre norrøne tekster og et romanutdrag.

Distribusjonen av sakprosa og skjønnlitteratur på nynorsk varierer altså på tvers av de fire læreverkene, men hovedtendensen er den samme: skjønnlitteratur utgjør en betraktelig større andel enn sakprosa. Lyrikk er den mest frekvente sjangeren i alle læreverkene, og det er større

variasjon i hvert læreverk når det kommer til hvilke sakprosasjanger som er representert, og følgerlig hvilke sakprosasjanger som er mer frekvente.

#### 4.3.2 Flest tekster fra nyere tid

For å få en dypere innsikt i tekstene som ligger til grunn for denne undersøkelsen, vil jeg fremstille resultatene av sjangerfordelingen periodevis. Her har jeg tatt utgangspunkt i de 130 unike teksttitlene, slik at ingen tekster telles mer enn én gang, og laget en fremstilling over hvordan forekomsten av skjønnlitteratur og sakprosa fordeler seg periodevis (figur 8).



Figur 8: Periodevis sjangerfordeling av 130 unike nynorsktekster

Det er klart flest forekomster av skjønnlitterære tekster på nynorsk skrevet etter 2010. De nyeste skjønnlitterære tekstene er novella *Kjolen* av Marit Kaldhol, romanutdraget fra *Eit anna blick* av Erlend Skjetne, og diktet *Stropp* av Kari Anne Bye, alle gitt ut i 2021. Et funn er at godt over halvparten av de skjønnlitterære tekstene i perioden etter 2010 er gitt ut i løpet av de siste seks årene, fra 2017 fram til og med 2022. Det vil si at det er høy forekomst av nylig utgitte tekster. Noen av forfatterne som er mer frekvent i tekstutvalget, er også høyt representert når det kommer til tekster utgitt i nyere tid, for eksempel Frode Grytten, Sigmund Løvåsen, Marit Eikemo og Gunnhild Øyehaug. Lyrikk og noveller er de skjønnlitterære sjangrene som dominerer i denne perioden, der eksempler på lyrikk er *Uten tittel* (2013) av

Kjersti Wøien Håland, [*heima i fjorden*] (2012) av Mona Vetrhus og *Naudbluss* (2020) av Frode Grytten. Novellene i denne perioden er for eksempel *Førebuing til døden* (2017) av Gaute M. Sortland og *Olsok* (2019) av Agnes Ravatn. Perioden etter 2010 er den perioden med klart flest forekomster av sakprosa, noe som indikerer at tekstsamlingene i lærebøkene i stor grad legger til rette for at elevene skal lese sakprosalitteratur fra nyere tid. Artikkelen *Dei skrantne kontoanes tale har begeistra meg mest i vinter* (2022) av Anne Gunn Halvorsen er den nyligst utgitte sakprosa teksten på nynorsk. Det er variasjon i hvilke sakprosa sjangre som er representert i denne perioden. Det er alt fra kulturministerens skriftlige svar på et spørsmål, til essay og biografier. Til sammen utgjør de 77 skjønnlitterære tekstene i denne perioden og perioden 1946-2010 nesten 60 prosent av de 130 unike teksttitlene.

Perioden 1946-2010 har også flere forekomster av skjønnlitteratur enn av sakprosa. Også her er høyt frekvente forfattere representert, slik som Jon Fosse, Tarjei Vesaas og Olav H. Hauge. Sjangrene lyrikk og novelle dominerer i perioden, men det er også noen forekomster av drama. Det er bare én roman representert i perioden 1946-2010, *Sauda. Streik!* av Tor Obrestad fra 1972. Når det kommer til sakprosa tekstene i denne perioden, er kåseri den mest frekvente sakprosa sjangeren, med tre oppføringer. Et eksempel på et kåseri fra denne perioden er *Sidemålsmonsteret fortel* av Ragnar Hovland fra 2000. Vi finner også sakprosa sjangre som artikkel og essay i denne perioden.

I perioden 1870-1945 er det ingen sakprosa. De sju skjønnlitterære tekstene i denne perioden er hovedsakelig lyrikk, slik som *Um pengar* av Arne Garborg og *Tung tids tale* av Halldis Moren Vesaas, men vi finner også et romanutdrag, *I stormen* av Olav Duun. Perioden 1800-1870 har fire sakprosa tekster; et utdrag fra grunnloven, to reiseskildringer fra Aasmund Olavsson Vinje og Ivar Aasens essay *Om skriftspråket vårt*. Skjønnlitteraturen i denne perioden består hovedsakelig av lyrikk fra de samme to forfatterne, Vinje og Aasen.

Perioden 1350-1800 er en stor periode tidsmessig, men likevel en periode med et fåtall oppføringer. Tekstene i denne perioden strekker seg over et stort tidsspenn. Den ene sakprosa teksten her er det eneste utdraget fra en krønike, *Om Norgis Rige* fra 1567. De to skjønnlitterære sjangrene er et drama, *Hamlet* fra 1600-tallet og diktet *Alvekongen* fra 1700-tallet. Perioden 800-1350 har heller ingen sakprosa. Åtte av de ni oppføringene her er norrøn litteratur fra omkring 1200- og 1300-tallet. Den siste teksten er folkevisa *Olav og Kari*.

Kategorien med ukjent utgivelsesår har én sakprosa tekst og én skjønnlitterær tekst: en artikkel og et dikt.

### 4.3.3 Flest tekster gjengitt som hel tekst

Når det gjelder gjengivelse av hele eller deler av nynorsktekstene i lærebøkene tekstsamlinger, er det relevant å se dette opp mot sjanger. Hovedårsaken til dette er at ulike sjangere i ulik grad legger til rette for å kunne gjengis som hel tekst i en tekstsamling. For eksempel er en roman typisk betydelig lengre enn en novelle, og på den måten har sjangrene ulike forutsetninger for å bli inkludert i lærebøker der tekstsamlingene har begrenset med plass. Hvorvidt tekstene er gjengitt som utdrag eller hel tekst vises i en tabell som tar høyde for tekstens sjanger (tabell 4.3.3). Slik kan vi få et bedre bilde på kjennetegn ved det totale antallet nynorsktekster, 146.

<b>Sjanger</b>	<b>Utdrag</b>	<b>Hel tekst</b>
Lyrikk	4	56
Noveller		28
Essay		9
Roman	9	
Drama	6	
Artikkel		3
Biografi	6	
Kåseri	2	3
Norrøn litteratur	6	2
Folkeviser		2
Kronikk		2
Krønike	1	
Reiseskildring	2	
Lov		1
Saga		1
Svar på spørsmål		1
Regle		1
Debattinnlegg		1
<b>Totalsum</b>	<b>36</b>	<b>110</b>

Tabell 4.3.3: Fordeling utdrag/hel tekst etter sjanger

Lyrikk er den mest frekvente sjangeren i utvalget med 60 oppføringer totalt. Det utgjør 93 prosent hele tekster. Av tabellen kan vi for det første se at det er en klar tendens til at lyrikk er gjengitt som hel tekst i tekstsamlingene. Det kan blant annet henge sammen med at lyrikk ofte er kortere tekster og tar liten plass i tekstsamlingene. Derfor er det naturlig at lyrikk er den mest frekvente sjangeren og oftest gjengitt som hel tekst. Den samme tendensen gjelder også for noveller (inkludert fire mininoveller), essay og artikler. Av 28 noveller, ni essay og tre artikler er samtlige gjengitt som hel tekst. Blant de mindre frekvente sjangrene finner vi også hovedsakelig hele tekster, slik som regle, svar på spørsmål og debattinnlegg.

Den motsatte tendensen finner vi ved å se på romaner, drama og biografier. Det er flest romaner gjengitt i utdragsform med en frekvens på ni. Deretter følger drama og biografi med en frekvens på seks. Det er ingen oppføringer av hele tekster når det gjelder disse sjangrene. Her bør det tas høyde for at det ikke er vanlig å gjengi hele romaner, dramastykker eller tekster som er av en viss lengde i den type tekstsamling som er å finne i lærebøker. Et funn her er at tekster som løper over flere sider er gjengitt i utdragsform, mens kortere tekster som dikt, noveller, essay og artikler er gjengitt som hel tekst. Det er Jon Fosses *Nokon kjem til å komme* som er det hyppigst oppførte utdraget med en frekvens på tre. Det er to hele tekster som er hyppigst oppført, med samme frekvens på tre: essayet *Om skriftspråket vårt* av Ivar Aasen, og novella *Naken* av Tarjei Vesaas.

Ser vi nærmere på hvordan utdrag og hele tekster fordeler seg innad de ulike læreverkene, finner vi noen variasjoner. Disse funnene presenteres i tabell 4.3.4:

Læreverk	Utdrag	Hel tekst
Intertekst	5	42
Moment	16	26
Grip teksten	7	22
Appell	8	20
<b>Totalsum</b>	<b>36</b>	<b>110</b>

Tabell 4.3.4: Fordeling utdrag/hel tekst per læreverk



Som tidligere nevnt er *Intertekst* læreverket med flest tekster på nynorsk av alle læreverkene. I den sammenheng er et interessant funn at dette også er læreverket med færrest utdrag på nynorsk. De fem utdragene utgjør om lag 10 prosent. Det vil si at 90 prosent av tekstene på nynorsk i *Intertekst* er gjengitt som hel tekst. *Grip teksten* har sju utdrag på nynorsk, og *Appell* har åtte utdrag på nynorsk. Det utgjør henholdsvis 24 og 28 prosent utdrag. De hele tekstene på nynorsk i disse to læreverkene utgjør dermed over 70 prosent av det totale antallet nynorsktekster i disse læreverkene. *Moment* skiller seg fra de andre læreverkene ved å ha 16 utdrag på nynorsk. Det utgjør i underkant av 40 prosent. *Moment* er dermed læreverket med størst andel utdrag av alle læreverkene. Hovedtendensen i tekstsamlingene totalt, og per læreverk, er at flertallet av tekstene på nynorsk er gjengitt som hel tekst. Dette kommer av den høye frekvensen av lyrikk og andre kortere tekster på tvers av verkene. Ettersom det er begrenset plass i tekstsamlinger i lærebøker, er det naturlig at hele tekster av kortere lengde er mest frekvent.

#### **4.4 Oppsummering av kapittelet**

I dette kapittelet har jeg presentert denne studiens funn som jeg har kommet fram til gjennom en kvalitativ innholdsanalyse av datamaterialet. Funnene mine viser at det totalt sett er langt færre tekster på nynorsk enn tekster på bokmål på tvers av alle læreverk. Når det kommer til kjennetegn ved forfatterne, er det tydelig at menn er mer representert enn kvinner, i tillegg til at mannlige forfattere er mer frekvente enn kvinnelige forfattere. Det vil si at mannlige forfattere oftere går igjen på tvers av læreverk. Funnene mine viser også at det er en overvekt av skjønnlitterære tekster på nynorsk, og at totalt sett er flesteparten av tekstene utgitt i nyere tid. I tillegg viser funnene mine at tekstene i størst grad er gjengitt i sin helhet, men det forekommer også noen utdrag.

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene fra analysekapittelet opp mot føringer fra læreplanen, teori og den tidligere forskningen jeg har presentert i kapittel to. Dette vil jeg gjøre for å svare på problemstillingen denne studien undersøker: *Hvilke nynorsktekster legger lærebøkernes tekstsamlinger i norskfaget i videregående opplæring opp til at elevene skal lese, og hva kjennetegner disse tekstene?* Funnene viser tendenser blant elleve tekstsamlinger i lærebøker rettet mot videregående skole laget for LK20 og er slik et bidrag til forskning på hvilke tekster på nynorsk som elever kan møte i norskfaget ved studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående skole. Et forbehold er likevel at studien min ikke gir et fullstendig bilde av hva slags nynorsktekster elevene leser, men den kan gi et godt bilde fordi lærebøkernes tekstsamlinger er noe mange elever møter gjennom at mange lærere fremdeles lener seg på lærebøkers tekstvalg. Diskusjonen vil ta utgangspunkt i fem hovedfunn: Det første hovedfunnet er at tekstene på nynorsk utgjør en betraktelig mindre andel enn tekster på bokmål i alle fire læreverkene. Det andre funnet er at mannlige forfattere er representert i mye større grad enn kvinnelige forfattere. Studiens tredje hovedfunn er at det er vesentlig flere skjønnlitterære tekster på nynorsk enn sakprosaetekster på nynorsk. Det fjerde hovedfunnet dreier seg om at det er høy forekomst av tekster utgitt i nyere tid. Det femte og siste funnet er at tekstene oftest er gjengitt hele og ikke i utdragsform.

### 5.1 Har bokmål språklig dominans?

Som allerede gjort rede for skal elever i videregående skole få kjennskap til språk- og kulturarven i Norge gjennom arbeid med norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan for eksempel skje gjennom leseopplæring på nynorsk. Til tross for at kjerneelementet *Tekst i kontekst* er eksplisitt på at den første leseopplæringen skal skje på elevenes hovedmål, og dermed implisitt slår fast at noe av leseopplæringen skal skje på elevenes sidemål, sidestiller kompetansemålene målformene bokmål og nynorsk: «elevene skal kunne analysere og tolker romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på *bokmål og nynorsk* [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019, min kursivering). I de fleste tilfeller vil ikke den første leseopplæringen skje på videregående skole. I tillegg er bokmål og nynorsk ganske sidestilt i skolens norskfag ut over formuleringene i kompetansemålene. For eksempel skal elevene ha en samlet karakter i norsk skriftlig, altså ikke separat sidemålskarakter, på flere vurderingstidspunkter i skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019; Furevikstrand, 2019, s. 162). Slik sett peker dette mot en forventning om en nokså jevn fordeling av tekster på

bokmål og tekster på nynorsk i lærebøkene. Funnene mine viser imidlertid det motsatte. Av totalt 635 tekster i 11 tekstsamlinger, er 146 tekster skrevet på nynorsk. Det vil si at kun 23 prosent av alle tekstene i tekstsamlingene fra fire læreverk for videregående skole totalt sett er skrevet på nynorsk. Det er om lag 10 prosent mindre enn kravet i godkjenningsordningen som ble satt som en grense for hvor mye nynorsk tekst elevene bør bli eksponert for hvis de skal lære å lese på nynorsk (Askeland, 2009). I lys av at majoriteten av elevene i den norske skolen har bokmål som hovedmål (Foss, 2022), er disse funnene kanskje å forvente.

Ser man nærmere på fordelingen av bokmåls- og nynorsktekster i de ulike læreverkene, ser vi et nokså likt mønster. For eksempel viser min undersøkelse at *Appell* bare har rett over 18 prosent tekster på nynorsk i tekstsamlingene. Det betyr at *Appell* har om lag 80 prosent tekster på bokmål, der noen få av disse trolig er på svensk eller dansk. Dersom vi legger funnene fra Nordeide (2022) og Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020) til grunn, som sier at lærere i størst grad velger tekster til undervisning direkte fra lærebøkene, så viser funnene mine at elevene som bruker læreverket *Appell* kan bli mindre eksponert for tekster på nynorsk enn tekster på bokmål gjennom læreverkets tekstsamling. Hvorvidt dette er tilstrekkelig i lys av læreplanens føringer, går ut over rammene for hva denne masteroppgaven søker å besvare. Det samme gjelder for øvrig tekstsamlingene i de tre andre læreverkene ettersom funnene mine viser at *Intertekst* og *Moment* har rett under 25 prosent tekster på nynorsk, og *Grip teksten* har rundt 23 prosent tekster på nynorsk. Med andre ord dominerer tekstene på bokmål. Hvis idealet er en jevn fordeling er det tydelig at forekomsten av tekster på nynorsk er lav sammenlignet med forekomsten av tekster på bokmål i dette utvalget. Samlet sett viser funnene at tendensen som Askeland (2009) fant i lesebøker for ungdomsskolen etter godkjenningsordningen falt bort, også gjelder tekstsamlingene i de elleve lærebøkene for videregående skole i denne studien; det er lite tilfang av tekster på nynorsk.

Det kan være flere årsaker til denne fordelingen, der nynorsktekster er i klart undertall i tekstsamlingene. En årsak kan være knyttet til at majoriteten av elevene i den norske skolen har bokmål som hovedmål (Foss, 2022). Det går frem av forskriften til opplæringsloven at alle elever har rett til læremiddel på ønsket skriftspråk, bokmål eller nynorsk. Herunder er det presisert at læremidler er «alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Forskrift til Opplæringslova, 2010, §17-1). Dersom vi legger dette til grunn, kan det fungere som et argument for at

tekstsamlingene i lærebøkene kan forstås som læremidler som går inn i en større helhet, og som dekker kompetansemålene i LK20. I den sammenheng er det nevneverdig at alle elleve lærebøkene som utgjør datamaterialet i denne studien er fellesutgaver for bokmål og nynorsk. Det vil si at samtlige lærebøker skal kunne fungere som læremiddel på ønsket skriftspråk, uavhengig av om det er bokmål eller nynorsk. Et forbehold er likevel at jeg kun har sett på sekundært tekstene i tekstsamlingene. Det er tenkelig at fordelingen hadde vært noe jevnere dersom datamaterialet hadde inkludert all nynorsk tekst i tekstsamlingene, slik som for eksempel multimodale tekster, eller oppgaveteksten på nynorsk i tekstsamlingene, slik Askelands (2009) studie viser, der prosentandelen nynorsk tekst var noe høyere i fellesutgaver enn i bokmålsutgaver. En annen årsak til fordelingen kan være knyttet til skjønnsmessige vurderinger fra lærebokforfatterne. Det er opp til disse aktørene å bestemme tilfanget av tekster på nynorsk og bokmål i lærebøkene, så lenge begge skriftspråkene er representert, og så lenge innholdet ellers dekker mål og krav satt av læreplanverket.

## **5.2 Nynorsk kanon? Om kjønnsfordeling og representativitet**

### **5.2.1 Lav representasjon av kvinnelige forfattere**

Mine funn viser en tendens til at tekstsamlingene i læreverkene i større grad legger opp til at elever skal lese nynorsktekster skrevet av mannlige forfattere, enn nynorsktekster skrevet av kvinnelige forfattere. 62 prosent av de totalt 146 tekstene i utvalget er skrevet av menn, og 31 prosent er skrevet av kvinner. Det viser en skjevfordeling der menn står for dobbelt så mange tekster som kvinner står for. Funnt fra LISA-studien, der majoriteten av de skjønnlitterære tekstene som ble lest i en åttendeklasse i løpet av 178 norsktimer var hentet fra en lærebok eller annet pedagogisk materiale, viser samme skjevfordeling: «Av de tekstene som ble lest, var det dobbelt så mange tekster som var skrevet av menn som av kvinner, og det var dobbelt så mange mannlige forfattere som ble lest» (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 93). Dette omtaler Blikstad-Balas og Klette som en «påfallende overvekt» av mannlige forfattere (2021, s. 278). Også Stordrange (2019) finner en overvekt av mannlige forfattere blant tekster lærere oppgir å ha lest med Vg3-klassene sine. Det er interessant at funnene viser samme tendens, til tross for at LISA-studien er gjennomført på ungdomsskolen, og ingen av de nevnte studiene tar høyde for om tekstene er skrevet på nynorsk eller ikke.

Det er nærliggende å diskutere hvilke årsaker som kan forklare den lave representasjonen av kvinnelige forfattere på nynorsk i denne studien. På tvers av tekstsamlingene finner jeg bare

én tekst fra 1800-tallet som er skrevet av en kvinne, *Frankenstein* av Mary Wollstonecraft Shelley, mens jeg finner 13 tekster skrevet av mannlige forfattere fra 1800-tallet. Disse funnene kan sees i lys av funn fra Aamotsbakken (2003), der hun finner større representasjon av mannlige forfattere fra 1800-tallet enn kvinnelige forfattere fra 1800-tallet. Aamotsbakken skriver at dette kan sees i sammenheng med kvinners «problematiske kår på 1800-tallet» (s. 47). Til tross for at kvinner hadde problematiske kår på 1800-tallet, var det noen få kvinner som klarte å bryte gjennom og gjøre seg bemerket som forfattere, for eksempel Camilla Collett og Amalie Skram (Andersen, 2012). Disse forfatterne skrev imidlertid ikke på nynorsk. En medvirkende faktor til hvorfor det er særlig lav representasjonen av kvinnelige forfattere fra de tidligere periodene i denne studien, kan på den ene siden forklares med at kvinner hadde vanskeligheter med å bryte gjennom i litteraturen på grunn av dårlige kår. På den andre siden kan underrepresentasjonen forstås som en naturlig konsekvens ettersom det å skrive litteratur på nynorsk var et nytt fenomen fram til forfattere som Aasen og Vinje tok i bruk språket mot midten av 1800-tallet (Sørbø, 2018). Slik kan den lave representasjonen av kvinnelige nynorskforfattere fra 1800-tallet i denne studien mulig forstås gjennom at kvinner hadde vanskeligheter med å bryte gjennom i litteraturen, og ytterligere at det generelt var færre nynorske forfattere på denne tiden enn det for eksempel er i dag. Jeg vil diskutere dette nærmere i delkapittel 5.3.1.

Når det gjelder kjønnsfordelingen i skolens kanon, gir Aamotsbakkens (2003) studie noen klare indikasjoner. For eksempel finner hun bare én kanontekst som er skrevet av en kanonisert kvinnelig forfatter, *Karens jul* av Amalie Skram (2003, s. 48). Også når det kommer til de kanoniserte nynorske forfatterne i antologiene Aamotsbakken har undersøkt, altså samlingene av sekundærtekster som er en del av sju læreverk laget for Reform 94, er menn overrepresentert. Det samsvarer med mine funn. Halldis Moren Vesaas er den eneste kvinnelige forfatteren som skriver på nynorsk, og som dukker opp i listen over halvveis kanoniserte forfattere (Aamotsbakken, 2003, s. 43). Moren Vesaas er også den eneste kvinnelige nynorskforfatteren som er å finne både blant kanoniserte forfattere i Aamotsbakkens studie og i tekstsamlingene i denne undersøkelsen. Kjønnsfordelingen i min undersøkelse kan slik sett skyldes at kvinnelige forfattere generelt, og kvinnelige nynorskforfattere spesielt, er underrepresentert i skolens kanon, i den grad man kan si at det eksisterer en slik kanon.

## 5.2.2 Opprettholder læreverkene kanoniserte nynorskforfattere?

Av nynorske kanonforfattere finner Aamotsbakken (2003) Olav H. Hauge, Ragnar Hovland, Einar Økland og Arne Garborg. Halvveis kanoniserte nynorskforfattere er Tarjei Vesaas, Ivar Aasen, Aasmund Olavsson Vinje og Halldis Moren Vesaas (s. 42–43). Av de nevnte kanoniserte og halvveis kanoniserte nynorskforfatterne, er det kun Einar Økland som ikke er representert i det hele tatt i de tekstsamlingene jeg har undersøkt. Det vil si at datamaterialet i min studie består av 10 tekster skrevet av kanoniserte nynorskforfattere, og 22 tekster skrevet av halvveis kanoniserte nynorskforfattere. Hauge, Vesaas, Aasen, Vinje og Moren Vesaas er alle på listen over de mer frekvente forfatterne i mitt utvalg. Det indikerer at læreverkene vektlegger en viss representasjon av det vi kan omtale som typisk kanoniserte nynorske forfattere i sine tekstsamlinger. Det er i alle fall tydelig at læreverkene vektlegger etablerte nynorskforfattere, selv om ikke alle kan sies å være kanoniserte. Dette kommer til uttrykk gjennom at samtlige av de ti mest frekvente forfatterne i tekstsamlingene i min undersøkelse, er store nynorskforfattere som alle har etablerte forfatterskap (Sørbø, 2018), slik som for eksempel Grytten, Fosse, Eikemo og Øyehaug.

For eksempel betrakter Aamotsbakken (2003, s. 45) Arne Garborg som en kanonisert nynorskforfatter. Garborgs liv og forfatterskap er hyppig omtalt i fremstillinger av den norske og den nynorske litteraturhistorien (Andersen, 2012; Sørbø, 2018). Sørbø (2018) omtaler Garborg som den forfatteren som førte nynorsk litteratur «inn i sentrum nasjonalt og ut på den internasjonale scena» i sin fremstilling av den nynorske litteraturhistorien (s. 59). Likevel er Garborg representert med bare tre tekster i denne undersøkelsen, og tekstsamlingene kan således sies å ikke være med på å opprettholde Arne Garborg som en kanonisert nynorskforfatter. Funnene til Aamotsbakken (2003) viser at antologiene som var utarbeidet for elever i norskfaget i videregående opplæring før innføringen av LK06 og LK20, i større grad inkluderte eldre nynorsk litteratur. Funnene i min studie viser at tekstsamlingene som er laget til LK20, også inkluderer noe nynorsk litteratur fra 1800-tallet, og norrøne tekster oversatt til nynorsk, men det er imidlertid nyere nynorsk litteratur som har fått størst plass. Dette kan peke mot en endring av tekstutvalget etter innføringen av den nye læreplanen, og en endring i hvilken nynorsk litteratur lærebokforfatterne vektlegger når de skal utforme tekstsamlinger. Dette kan forklares gjennom endrede krav og kompetansemål i læreplanen. Dette vil jeg gå nærmere inn på i delkapittel 5.3.1.

Det er stor variasjon i frekvens når det kommer til utvalg av nynorskforfattere i tekstsamlingene i min studie. Med utgangspunkt i Aamotsbakkens (2003) definisjon av kanonforfattere og halvveis kanonisert forfattere som forfattere som er representert med en frekvens på henholdsvis 15 tekster eller mer, og 10 til 14 tekster (Aamotsbakken, 2003, s. 4-5), vil min undersøkelse få følger for hva som kan regnes som en kanonisert nynorskforfatter. Dersom denne kategoriseringen legges til grunn, finner jeg ingen kanoniserte nynorskforfattere på tvers av de elleve tekstsamlingene jeg har analysert, men jeg finner én halvveis kanonisert forfatter, Frode Grytten, som er representert med tolv tekster. Dette er ikke overraskende tatt i betraktning at datamaterialet mitt utgjør et forholdsvis lavt antall sammenlignet med datamaterialet i Aamotsbakkens studie. Grensen på 15, og mellom 10 og 14 tekster, er nokså høyt med tanke på at det totale antallet tekster er 146 her, og at det bare er tekster på nynorsk som står i fokus.

Dersom kriteriet for å være en kanonisert nynorskforfatter er å være kanonisert, eller halvveis kanonisert i Aamotsbakkens (2003) studie, men også representert i alle fire læreverk i denne undersøkelsen uavhengig av frekvens, finner vi følgende kanoniserte nynorskforfattere: Ivar Aasen, Tarjei Vesaas og Aasmund Olavsson Vinje. Tatt i betraktning at det totalt er 74 unike forfattere i utvalget, og tre av dem da er kanoniserte nynorskforfattere, så tyder funnene mine på at læreverkene legger opp til at kanoniserte nynorskforfattere skal være representerte, men ikke i særlig stor grad. Det er fremtredende at antallet kanoniserte nynorskforfattere ikke er spesielt høyt, men at de tre kanoniserte forfatterne står for 20 av totalt 146 tekster indikerer at læreverkene er med på å opprettholde tekster av typisk kanoniserte nynorskforfattere. Ved å legge disse kriteriene til grunn for hva som kan betraktes som nynorske kanonforfattere, står vi igjen med et stort antall ikke-kanoniserte forfattere. Over 95 prosent av forfatterne er ikke-kanoniserte. Det vil si at lærebøkene i størst grad legger opp til at elevene skal lese nynorsk litteratur fra mange ulike forfattere. Blant disse 95 prosentene finner vi de tidligere nevnte kanoniserte nynorskforfatterne som definert av Aamotsbakken, men det er også en rekke andre kjente nynorskforfattere slik som Agnes Ravatn, Jon Fosse, Marie Takvam og Frode Grytten, i tillegg til mindre etablerte og andre ukjente forfattere. Det er også et stort antall forfattere med en frekvens på én. Sammenlagt viser dette at tekstsamlingene vektlegger særpreget i tillegg til en viss representasjon av typisk kanoniserte nynorskforfattere. Det førstnevnte er spesielt fremtredende når det kommer til tekster som er utgitt i nyere tid.

Det kan være flere årsaker til dette. Først vil jeg trekke frem at flere sjangere er kommet inn etter hvert som skolen og læreplanen legger opp til et utvidet tekstbegrep (Rogne, 2008, s. 2; Nordstoga, 2003, s. 18; Skjelbred, 2019, s. 13). Da er det rom for å inkludere sjangere ut over skjønnlitterære tekster som tradisjonen har vektlagt som spesielt viktig, eller som vi kan omtale som typisk kanoniserte tekster, og dermed rom for å inkludere et spekter av forfattere. Et annet aspekt jeg vil trekke fram er at lærere har større frihet til selv å gjøre tekstvalg nå enn før. En mulig årsak til at det er en spredning blant forfattere i tekstsamlingene, kan være nettopp fraværet av en eksplisitt kanon i styringsdokumentene. Det var ganske tydelig hvilke forfattere man skulle lese med elevene i undervisningen tidligere, noe som gjenspeilet seg i lærebøker og tekstsamlinger laget for tidligere læreplaner, slik Aamotsbakkens (2003) studie illustrerer. Dagens læreplan inneholder ingen liste over verken tekster eller forfattere som elevene bør lese, og dermed kan det fungere som en forklaring på at det er spredning i hvilke nynorske forfattere som er representert i tekstsamlingene som er utformet til LK20. Imidlertid viser også funnene mine at tekstsamlingene i denne undersøkelsen legger opp til variasjon når det kommer til hvilke nynorske tekster som er representert. Det er totalt 130 unike tekster på nynorsk, men det totale tekstantallet er 146, og antallet unike forfattere er 74. Slik sett legger lærebøkens tekstsamlinger til opp til at elevene skal lese flere tekster fra samme forfattere. Dette kommer til uttrykk gjennom at enkelte forfattere er hyppigere oppført, slik som de nevnte etablerte forfatterne.

### **5.3 Skjønnlitteraturens råde**

Som allerede etablert legger LK20 opp til samme sidestilling av skjønnlitteratur og sakprosa som ble introdusert med Kunnskapsløftet i 2006. Analysen viser imidlertid at det eksisterer en skjevfordeling i andelen sakprosaetekster på nynorsk og andelen skjønnlitterære tekster på nynorsk i læreverkene i denne studien totalt sett. Sakprosaetekstene utgjør rett over 20 prosent, og de skjønnlitterære tekstene utgjør nesten 80 prosent. Tendensen er også den samme på tvers av læreverkene, der det er vesentlig flere skjønnlitterære tekster på nynorsk enn sakprosaetekster på nynorsk i hvert læreverk. Disse funnene samsvarer med det Bakken og Andersson-Bakken sier om at flere undersøkelser har vist at sakprosaetekster er i mindretall i norsklærebøkens tekstsamlinger (2016, s. 11), for eksempel Ove Eides undersøkelse av 19 antologier i læreverk laget til LK06, der han finner at andelen sakprosaetekster er lavere enn andelen skjønnlitterære tekster (2010, s. 50).



Selv om læreplanen legger opp til at skjønnlitteratur og sakprosa både på bokmål og på nynorsk i utgangspunktet er sidestilte, synes ikke dette å bli gjennomført i praksis i tekstsamlingene. At skjønnlitteraturen på nynorsk utgjør 80 prosent av det totale antallet nynorsktekster i tekstsamlingene, kan i seg selv være et argument for at læreverkene opprettholder skjønnlitteraturens status som mer verdifull enn sakprosaen. Selv om ingen av læreverkene har jevn fordeling av sakprosatekster og skjønnlitterære tekster på nynorsk, så er det stor forskjell mellom de fire læreverkene. Jeg finner at læreverkene for LK20 har mellom 7 og 29 prosent sakprosatekster på nynorsk. Dette samsvarer til en viss grad med Eides funn (2010, s. 50), som sier at andelen sakprosatekster for antologier laget for LK06 ligger på mellom 12 og 33 prosent. Eide tar riktignok ikke høyde for tekstenes målform slik jeg gjør i denne undersøkelsen, men det er interessant at funnene viser samme tendens i lys av læreplanens prinsipp om sidestilling av de to tekstkategoriene og sidestillingen av bokmål og nynorsk.

Funnene totalt sett, og per læreverk, indikerer at de skjønnlitterære tekstene på nynorsk blir prioritert i tekstsamlingene. En mulig forklaring på denne tendensen kan være at norskfaget tradisjonelt sett har blitt oppfattet som et skjønnlitterært fag, slik også Eide (2010, s. 50) peker på, og at denne oppfatningen har fotfeste også når det gjelder valg av hvilken litteratur på nynorsk som skal inngå i tekstsamlinger. Blikstad-Balas og Klette (2021) finner i sin undersøkelse av funn fra LISA-studien at den største andelen tekster som lærere bruker i undervisning, er skjønnlitterære og hentet fra læreboka. Det samsvarer med funn fra Nordeide (2022, s. 101), som viser at også nynorsktekstene lærere velger til bruk i undervisningen, i størst grad er skjønnlitterære. Det er tenkelig at dette fenomenet kan skyldes at sakprosatekstene er underrepresentert i forhold til de skjønnlitterære tekstene i lærebøker. Det kan også skyldes at lærere i større grad legger vekt på egenskaper og representativiteten ved sakprosatekstene når de skal velge tekster til bruk i undervisningen, slik som for eksempel aktualitet. Dersom de sakprosatekstene som lærebøkene tilbyr ikke innfrir disse kravene, kan det resultere i at de blir utelatt fra undervisningen. Nordeide poengterer at lærere påpeker et savn etter flere tekster på nynorsk i læreverkene, spesielt fagtekster (2022, s. 123). En mulig konsekvens av at det er et fåtall sakprosatekster på nynorsk i tekstsamlingene, vises blant lærerne i undersøkelsen til Nordeide, der lærerne gir uttrykk for at et lite tilfang av sakprosa på nynorsk i lærebøker resulterer i at bokmålstekster blir valgt over nynorsktekster i undervisningen.

Kan skjevfordelingen ha sammenheng med hvordan tekstsamlingene er strukturert? Det varierer fra læreverk til læreverk hvordan tekstsamlingene er ordnet. For eksempel er alle tekstsamlingene i læreverket *Moment* ordnet etter tradisjonelle sjangre: episke tekster, lyriske tekster, dramatikk og saktekster. Tilsynelatende blir sakprosaen nedprioritert til fordel for skjønnlitteraturen når tre av fire grupperinger i tekstsamlingene er skjønnlitterære. Tekstene i for eksempel *Grip teksten* Vg3, og *Appell* Vg2/Vg3 er derimot ordnet kronologisk etter årstall for når tekstene ble utgitt. Altså en sortering som er mer lent mot litterære perioder. Det kan tenkes at inndelingen etter årstall naturlig fører med seg at sakprosaetekstene blir underrepresentert. Det kan ha sammenheng med at tekstene som tradisjonelt velges ut for enkelte litterære perioder i størst grad er skjønnlitterære, og at skjønnlitteraturen i mange tilfeller blir sett på som mer verdifull, som nevnt tidligere. I tillegg bør det tas i betraktning at det tradisjonelt har vært en vektlegging av eldre tekster i Vg2 fordi læreplanen vektlegger norrøn litteratur og historiske tekster (Furevikstrand, 2019, s. 158). I den sammenheng er det interessant at flere eldre tekster fra norrøn tid i dette datamaterialet er skjønnlitterære tekster gjengitt på nynorsk. Historiske tekster kan også være sakprosa, men i dette utvalget er det et fåtall slike. I kompetansemål for Vg2 i LK20 er det presisert at elevene skal sammenligne eldre tekster med nyere tekster. Det er ikke noe i veien for at nyere nynorske sakprosaetekster kan aktualisere de eldre tekstene, og i dag legger skolen opp til et utvidet tekstbegrep (Rogne, 2008; Nordstoga, 2003; Skjelbred, 2019). Dette kommer også til uttrykk eksplisitt i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med andre ord trenger ikke tekstene nødvendigvis å være typografisk tekst fra læreboka – det kan også være film eller lignende (Furevikstrand, 2019, s. 158). Disse tekstene vil naturligvis ikke alltid finnes i lærebøkens tekstsamlinger. Viktige aspekter i forlengelse av dette er at lærere ofte henter sakprosaetekster fra kilder utenfor læreboka.

Representativiteten av skjønnlitterære tekster på nynorsk i dette datamaterialet tyder på at skjønnlitteraturen står sterkt i tekstfaget norsk, i alle fall står den nynorske skjønnlitteraturen sterkt sammenlignet med den nynorske sakprosaen. Som Fodstad (2019, s. 64) poengterer, ble kanon, forstått som kanonisert fiksjonsdiktning, utfordret av sakprosa allerede på 1970-tallet. Det handler nok i stor grad om endringer i læreplanverket som sier noe om hva elevene skal lære på skolen. At det har blitt mindre plass til skjønnlitteratur i senere læreverk, i den forstand at tekstsamlinger inkluderer andre sjangre enn bare fiksjonssjangre, kan forstås som en naturlig følge av at norskfaget fornyes og er i stadig endring. Som Tønnesson (2012) poengterer, gis fiksjonslitteratur «en langt høyere status enn sakprosaen» i undervisning selv

om senere læreplaner legger opp til større oppmerksomhet mot sakprosaetekster (2012, s. 132). Som funnene presentert i analysekapittelet viser, står skjønnlitteraturen likevel i en særstilling når det kommer til tekster på nynorsk i tekstsamlingene i denne undersøkelsen. Dette til tross for sidestillingen som læreplanen legger opp til på flere punkter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### 5.3.1 Adskillig overvekt av nyere tekster

De skjønnlitterære tekstene råder er fremtredende i alle periodene i analysen, men periodene fra 1946-2010 og etter 2010, det jeg har valgt å omtale som «nyere tid», står i en særstilling. Jeg finner at perioden etter 2010 er den perioden med klart flest forekomster av skjønnlitterære tekster. Av de 49 tekstene i denne perioden er over halvparten gitt ut mellom 2017 og 2021. I lys av disse funnene er det nærliggende at LK20 i stor grad legger opp til komparative perspektiver. Det kommer til uttrykk flere steder i læreplanen, blant annet i kjerneelementet *Tekst i kontekst* og videre i kompetansemål etter Vg3 der det presiseres at elevene skal kunne reflektere over tekster i lys av den kulturhistoriske konteksten og samtiden (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved at tekstsamlingene inkluderer et bredt spekter av nyere litteratur, kan elevene få mulighet til å lese tekster som for eksempel berører samme temaområde som eldre tekster, og kan på det grunnlaget oppøve refleksjonene som LK20 legger opp til. Vi kan si at et mål for tekstfaget norsk er å skape møter mellom tradisjonelt norskfaglig innhold og samtidens tekstkulturer (Nome & Aasen, 2019, s. 224). Det er tenkelig at høy representasjon av nyere tekster på nynorsk i tekstsamlingene kan bidra til at elevene får variert innsikt i tekstkulturer de selv er delaktige i. Det fordrer likevel en lærer som legger til rette for å lese og arbeide med disse tekstene i undervisningen.

Det er lite tidligere forskning som peker på akkurat tendensen med en høy forekomst av nyere tekster, spesielt ikke etter innføringen av den nye læreplanen. Det er en diskrepans mellom funnene i min studie og funnene hos Aamotsbakken (2003). Hun finner at «representasjonen av nyere litterære tekster ofte [blir] for liten i norskfaglige antologier» (2003, s. 67). På dette punktet sammenfaller ikke tendensene jeg finner, og tendensene Aamotsbakken finner. Det er likevel nevneverdig i lys av at det mangler nyere forskning som går inn på akkurat dette. Stordrange (2019) finner også at litteratur fra samtiden er representert i liten grad blant tekster lærere på Vg3 oppgir å ha lest med elevene sine. Det samme gjelder Skaug og Blikstad-Balas (2019), dette til tross for at lærerne i studien deres oppgir at de henter flest skjønnlitterære utdrag fra læreboka. At funnene i de nevnte studiene ikke samsvarer med funnene i min

studie, kan selvfølgelig ha å gjøre med at jeg har utelukket alle andre tekster i tekstsamlingene som ikke er skrevet på nynorsk, og at tekstsamlingene i de respektive undersøkelsene er laget for ulike læreplaner.

Når det kommer til sakprosaetekstene, er også flertallet av disse gitt ut i nyere tid, der hovedvekten ligger på perioden etter 2010. I antall utgjør dette 15 unike tekster.

Sammenlignet med antallet skjønnlitterære tekster på nynorsk i samme periode, er dette et lavt tall. Det er likevel perioden med flest forekomster av sakprosaetekster på nynorsk. Som allerede nevnt har noe tidligere forskning vist at lærere ofte henter sakprosaetekster utenfor læreboka (Blikstad-Balas & Klette, 2021; Nordeide, 2022). Det er tenkelig at det skyldes lav representasjon av sakprosa i lærebøker generelt, eller at de sakprosaetekstene som finnes i lærebøkens tekstsamling ikke innfrir de kravene læreren mener at teksten bør ha for å inkluderes i undervisningen med tanke på representativitet, som poengtert over.

En sannsynlig forklaring på at det generelt er lav representasjon av tekster på nynorsk før 1945, uavhengig av sjanger, kan være at nynorsk ikke fikk skikkelig fotfeste før utover på 1900-tallet. Forfattere som Ivar Aasen, Aasmund Olavsson Vinje og Arne Garborg tok i bruk «landsmålet» allerede før 1900-tallet, men ikke før flere forfattere debuterte senere på 1900-tallet, ble nynorsk mer anerkjent som et litterært språk (Sørbø, 2018). At tekstene i dette utvalget hovedsakelig er fra nyere tid, inkludert siste halvdel av 1900-tallet, kan slik sett henge sammen med at språket er forholdsvis nytt. Som også Sørbø poengterer, øker mengden litteratur på nynorsk opp mot samtiden (2018, s.12). Det gjør den hovedsakelig i denne undersøkelsen også. I tillegg må det tas i betraktning at tekstsamlingene ikke bare kan inkludere tekster fordi de er representative for skriftspråket nynorsk. For eksempel viser Aamotsbakken (2003) til en uttalelse fra en forlagsredaktør som gir uttrykk for at det ville tjene nynorsken bedre å ta med god nynorsk litteratur i stedet for å ta med nynorsk litteratur bare på grunn av krav om en viss andel tekster (s. 69). Det er altså andre forhold som tas hensyn til, og vi kan anta at valgene har blitt tatt med tanke på egenskaper ved tekstene som kan illustrere for eksempel sjangermessige forhold, eller at tekstens innhold sammenfaller med mål satt av læreplanen.

## 5.4 Flest hele tekster – noen utdrag

Norskdidaktikeren Sylvi Penne har kritisert en omfattende bruk av litterære utdrag i undervisning, og hun hevder at mange norskantologier for ungdomsskolen og den videregående skolen består av nettopp utdrag (2012, s. 163). En rekke studier bekrefter påstanden om at utdragsbruken er omfattende. For eksempel viser funn fra LISA-studien at elever oftest leser korte tekster og utdrag fra læreboka (Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020, s. 95). Skaug og Blikstad-Balas (2019, s. 92) finner også en omfattende bruk av utdrag, spesielt når det kommer til skjønnlitterære tekster fra ulike lærebøker. Bakken (2019, s. 31) tar til orde for at kjerneelementet *Tekst i kontekst* i LK20 legger opp til en dreining mot at teksten får stå som det primære, heller enn at konteksten rundt teksten skal stå i fokus. Vi kan finne begrunnelser for å lese hele tekster i norskundervisningen i læreplanen. Som Bakken (2019) viser til, presiserer enkelte kompetansemål at «elevene skal kunne lese og tolke tekster i bestemte sjangrer» (s. 31), noe som peker mot at tekstene bør leses i sin helhet. Dette vises også i kompetansemålene etter Vg3 der sjangre som roman, drama og lyrikk er nevnt eksplisitt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Mine funn viser at tekstsamlingene i læreverkene totalt sett legger opp til at tekster på nynorsk i størst grad skal leses i sin helhet, men det er også en del utdrag på tvers av læreverkene. Et viktig poeng i den sammenheng er imidlertid at det i all hovedsak er naturlig kortere sjangere som lyrikk, noveller, artikler og essay som er gjengitt i sin helhet, mens lengre tekster som romaner, biografier og drama er gjengitt i utdragsform. Det samsvarer med funn fra Blikstad-Balas og Gabrielsen (2020), som finner at skjønnlitteraturen elevene leser, i stor grad er kortere tekster, til tross for at denne studien ikke tar høyde for tekstens målform. Funnene mine tyder også på at hvorvidt tekstene er gjengitt som utdrag eller i sin helhet, avhenger av tekstens lengde, og dermed også tekstens sjanger.

Lyrikk er sjangeren som er hyppigst oppført totalt sett, og per læreverk. Sjangeren er også i all hovedsak gjengitt som hel tekst. Som nevnt tidligere kommer dette sannsynligvis av trange rammer i tekstsamlinger, der det er rom for å inkludere flere korte tekster, slik som lyriske tekster, i stedet for å inkludere lengre tekster. Som Aamotsbakken (2003) poengterer, handler også dette om at en enkelt forfatter kan være representert ved flere tekster i en og samme tekstsamling dersom valget faller på å inkludere lyrikk og andre korte sjangre. Dette ser vi noen steder i tekstsamlingene i denne undersøkelsen. For eksempel er Frode Grytten oppført med fire mininoveller i en og samme lærebok, *Grip teksten Vg1*. Elevene kan få anledning til å lese flere korte tekster i sin helhet, slik læreplanen legger opp til, heller enn å lese tekstene

som middel til å nå andre norskfaglige mål, som kjennskap til forfatterskap eller litteraturhistorie, slik Penne (2012) kritiserer. Mine funn som viser at flertallet av de hele tekstene i tekstsamlingene er korte og avgrensede tekster, støtter slik sett opp under funn fra tidligere forskning, som sier at kortere tekster er foretrukket (Aamotsbakken, 2003; Blikstad-Balas & Gabrielsen, 2020).

Funnene mine viser også at det er en praksis å inkludere utdrag på nynorsk i tekstsamlingene ettersom utdragene utgjør om lag en tredjedel av det totale tekstantallet. Felles for disse tekstene er at de hovedsakelig er utdrag tatt ut av større litterære verk, og det er en hovedvekt av skjønnlitteratur. Vi kan anta at disse utdragene brukes i litteraturundervisning ettersom de nevnte studiene finner en utbredt bruk av nettopp skjønnlitterære utdrag fra lærebøker, og Nordeide (2022) finner at lærere velger skjønnlitterære nynorsktekster i undervisningen fra lærebøkene. Det er imidlertid store variasjoner når det kommer til antallet utdrag per læreverk. For å ta romanutdrag som eksempel er det ingen utdrag fra romaner på nynorsk i *Grip teksten*, men det er fem utdrag fra romaner på nynorsk i *Moment*. Det tyder på at de ulike lærebokforfatterne vektlegger ulike aspekter når de velger nynorsk litteratur til tekstsamlingene. Akkurat hva de vektlegger, går utenfor rammene for hva denne studien undersøker. Det trenger likevel ikke å være ensbetydende med at elever som bruker *Grip teksten* får færre muligheter til å lese romanutdrag på nynorsk. Selv om de fleste studiene nevnt her er tydelige på at en overvekt av tekstene som leses i norskundervisningen er hentet fra lærebøker, så gjelder ikke det i alle tilfeller. Lærere henter også tekster fra andre områder, eller andre lærebøker enn den skolen har tilgjengelig (Skaug & Blikstad-Balas, 2019, s. 92). Et annet moment er også økt digitalisering. Som Gilje (2021) viser til, er det tenkelig at lærebøker blir mindre brukt i undervisning der digitale verktøy spiller en sentral rolle (Gilje, 2021).

At det er stor variasjon i hvor mange romanutdrag hvert læreverk har gjengitt i sine tekstsamlinger, kan forstås i sammenheng med at innholdet i lærebøkene, og dermed innholdet i tekstsamlingene, er styrt av innholdet i læreplanen (Tønnessen, 2013). I forlengelse av dette er tekstene i lærebøkene styrt av hvordan lærebokforfattere tolker innholdet i læreplanen. For eksempel er det et krav til kjennskap til litteraturhistorie i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019), og som Penne (2012) viser til, har det trolig blitt brukt som et didaktisk argument for å bruke utdrag i undervisningen. Det kan være en medvirkende faktor til hvorfor romanutdrag er inkludert i tekstsamlingene. En annen mulig forklaring kan

være at rammene av en tekstsamling er for trange til å inkludere lengre litterære verk som kanskje blir sett på som spesielt verdifulle, og at utdrag derfor blir inkludert fordi det blir sett på som viktig at elevene har lest bare litt av teksten (Penne, 2012, s. 167). Vi kan anta at romanutdragene som er inkludert, skjønt det er få i antall, blir sett på som representative i en eller annen forstand. Det handler om at det er viktig at tekster i tekstsamlinger som er ment å leses i undervisning, er representative for det norskfaglige innholdet man ønsker å formidle (Aamotsbakken, 2003, s. 6). Til syvende og sist er det opp til læreren å tolke kompetansemålene som ligger til grunn for undervisningen, og det er dermed opp til læreren å finne eksemplariske tekster som kan «ivareta mange målsettinger samtidig» (Aase, 2019, s. 25), enten det er et romanutdrag fra læreboka, eller en roman i sin helhet.

## 6 Avslutning

Hvilke tekster elevene bør møte i norskundervisningen, er et omstendelig debattert tema. Læreplanen legger noen føringer for tekstvalg i undervisningen, slik som at elever skal lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk. I lys av innføringen av LK20, og nye læreverk som tilhører den nye læreplanen, har denne studiens mål vært å gi et bidrag til forskningsfeltet om hvilke tekster på nynorsk som elevene kan møte i norskfaget i videregående skole gjennom tekstsamlinger i fire store læreverk på markedet.

I dette kapittelet vil jeg gi en oppsummering av studiens hovedfunn og konklusjon, og svare på problemstillingen stilt innledningsvis: *Hvilke nynorsktekster legger lærebøkernes tekstsamlinger i norskfaget i videregående opplæring opp til at elevene skal lese, og hva kjennetegner disse tekstene?* Videre vil jeg peke på noen didaktiske implikasjoner knyttet til funnene mine, og jeg vil gi forslag til videre forskning.

### 6.1 Hovedfunn og konklusjon

Det første hovedfunnet i denne studien er at tekstene på nynorsk utgjør en beskjeden del av det totale teksttallet og i hvert av de fire læreverkene. Det tyder på at sidestillingen av bokmål og nynorsk i læreplanen ikke gjennomføres i praksis i tekstsamlingene i de fire læreverkene. Det andre hovedfunnet er at det er betraktelig flere tekster på nynorsk skrevet av mannlige forfattere enn av kvinnelige forfattere. Til tross for at det er variasjoner i andel tekster skrevet av kvinnelige forfattere i de ulike læreverkene, er hovedtendensen den samme: Det er flest tekster på nynorsk skrevet av mannlige forfattere. Bare 31 prosent av de 146 tekstene er skrevet av kvinner.

Det tredje hovedfunnet i denne studien er at det er vesentlig flere skjønnlitterære tekster skrevet på nynorsk enn sakprosaetekster skrevet på nynorsk. Hele 80 prosent av de 146 tekstene er skjønnlitterære, og skjønnlitteraturen dominerer i alle periodene. Det fjerde hovedfunnet er at hovedvekten av de oppførte tekstene på nynorsk er utgitt i nyere tid. Det gjelder både de skjønnlitterære tekstene på nynorsk og sakprosaetekstene på nynorsk. Det femte og siste hovedfunnet i denne studien er at tekstene på nynorsk oftest er gjengitt som hel tekst i tekstsamlingene. Utdragene utgjør om lag en fjerdedel av det totale teksttallet.



For å oppsummere kan problemstillingen: *Hvilke nynorsktekster legger lærebøkernes tekstsamlinger i norskfaget i videregående opplæring opp til at elevene skal lese, og hva kjennetegner disse tekstene?* besvares på følgende måte: Tekstsamlingene i elleve norsklærebøker for videregående skole legger opp til at elevene skal lese et spekter av nynorsktekster, der vi kan se at visse forfattere er hyppigere representert og går igjen på tvers av læreverkene, men tekstvalget har samtidig særpreg ettersom flertallet av teksttitlene i tekstsamlingene er unike. Ytterligere legger lærebøkene opp til at elevene skal lese flest nyere tekster. Nynorsktekstene i tekstsamlingene kjennetegnes av å hovedsakelig være skjønnlitterære tekster av nyere art, men noen eldre tekster forekommer også. Det er en overvekt av tekster skrevet av mannlige nynorskforfattere. Ytterligere kjennetegnes tekstene av å i stor grad være gjengitt i sin helhet, der lyrikk er den mest frekvente sjangeren.

## **6.2 Didaktiske implikasjoner**

Denne studien er relevant for lærere og lærerstudenter som kommer til å måtte ta stilling til bruk av lærebøker og tekstvalg i norskundervisningen i sin egen praksis som lærer. Siden undersøkelsen tar for seg et forholdsvis bredt tilfang av lærebøker laget for LK20, og analysen gjør en systematisk gjennomgang av tekstene på nynorsk i disse lærebøkernes tekstsamlinger, vil funnene også være relevante for det norskdidaktiske forskningsfeltet.

LK20 legger opp til at bokmål og nynorsk er sidestilte skriftspråk. Denne studien avdekker imidlertid at tekstsamlingene på langt nær ivaretar en jevn fordeling av tekster på nynorsk og tekster på bokmål. På bakgrunn av dette vil en didaktisk implikasjon være at lærere, som forvaltere av det faglige innholdet i norskundervisningen, i større grad må sørge for å inkludere tekster på nynorsk i undervisningen ut over de som lærebøkene tilbyr, dette for å ivareta føringene lagt av læreplanen. Tidligere forskning viser at lærere i stor grad støtter seg på lærebøkernes tekstvalg når det kommer til hvilke tekster som skal inkluderes i undervisningen, spesielt er de trofaste mot skjønnlitteraturen som lærebøkene tilbyr.

Hovedfunnene i denne studien viser en skjevhet i representasjonen av skjønnlitteratur og sakprosa på nynorsk. I og med at det er variasjoner i hvor stor grad lærebøkernes tekstsamlinger ivaretar føringene som læreplanen gir, vil en didaktisk implikasjon bli at lærere bør introdusere elevene for et bredere spekter av spesielt sakprosa-tekster på nynorsk.

Skjønnlitterære tekster har i lang tid blitt sett på som mer verdifulle og bedre egnet til danning enn sakprosa-tekster (Eide, 2010, s. 50). I lys av skjevfordelingen er det mulig at denne

forståelsen gjenspeiles i lærebøkens tekstsamlinger, og det er dermed noe lærere bør ta stilling til.

Man kan stille spørsmål ved hvorvidt lærebøkens tekstsamlinger tilbyr et mangfold av tekster på nynorsk med tanke på sjanger, men også når det kommer til hvilke nynorske forfattere som er representert. Mannlige forfattere står for dobbelt så mange tekster på nynorsk i lærebøkens tekstsamlinger, og de kvinnelige nynorskforfatterne er dermed underrepresentert. I lys av at mannlige forfattere lenge har dominert i skolens kanon (Aamotsbakken, 2003), og at mannlige forfattere generelt har fått mer oppmerksomhet på grunn av historiske forhold, er dette et aspekt lærere bør være bevisst dersom de i størst grad inkluderer tekster fra lærebøkens tekstsamlinger i undervisningen sin. I forlengelse av hvilke forfattere som er representert, er et sentralt spørsmål hvorvidt eldre, tradisjonelle tekster fortsatt får størst plass i undervisningen. Kan et flertall av nyere tekster på nynorsk i tekstsamlinger bidra til innskrenking av de gamle kanoniserte forfatterne og tekstene?

### **6.3 Forslag til videre forskning**

Det hadde vært interessant å supplere funnene fra denne studien med hvordan lærere vurderer tekstutvalget på nynorsk i nyere lærebøker laget til LK20. Synes de utvalget er godt? I hvilken grad legger lærebokas tekstutvalg føringer for undervisningen? På grunn av forskningsdesignet som ble valgt til denne masteroppgaven, har jeg ikke hatt anledning til å si noe om hvordan tekstene på nynorsk fra lærebøkene blir brukt i praksis. Ved å supplere funnene fra denne studien med lærerperspektiv har man mulighet til å undersøke hvordan tekstene på nynorsk blir brukt i undervisning. Det kan bli gjort gjennom å intervjuere lærere som bruker de aktuelle læreverkene i undervisningen. Dette for å få dypere innsikt i hvilke bestemmelser som ligger til grunn for deres tekstvalg, i tillegg til kanskje å få et nyansert bilde av hvilke nynorsktekster som inngår i undervisningen ut over de som lærebøkene tilbyr. I forlengelse av dette hadde et elevperspektiv kunnet si noe om hva elevene vektlegger som viktig når det kommer til nynorsk litteratur i undervisningen. Hvordan bruker de nynorsktekstene fra læreboka i selvstendig arbeid i undervisningen? Hvilke tanker har elevene om å lese litteratur på nynorsk?

Et relevant spørsmål er også hvilke begrunnelser lærebokforfatterne har for tekstutvalget i lærebøkene. Ettersom lærebøkene har nokså stor definisjonsmakt når det gjelder å peke ut

hvilke tekster som bør leses i skolen (Rogne, 2008), hadde det vært interessant å utføre intervjuer med lærebokforfattere av de enkelte læreverkene og lærebøkene, slik for eksempel Aamotsbakken (2003) gjorde i sin studie. Hun intervjuet forlagsredaktører blant annet for å få kjennskap til hva de vektlegger som viktig når det kommer til hvilke tekster og forfatterskap som bør inkluderes i norskfaglige antologier (2003, s. 49). I sammenheng med funn fra denne studien hadde det vært interessant å gå i dybden på hva lærebokforfatterne vektlegger som viktig når det kommer til disse aspektene ved nynorsk tekstvalg: 1) tilfanget av målform i etterkant av sidestillingen i læreplanverket og bortfallet av godkjenningsordningen, 2) tilfanget av kvinnelige forfattere, 3) tilfanget av utdrag og hele tekster, 4) tilfanget av ny og eldre nynorsk litteratur, og 5) tilfanget av skjønnlitteratur og sakprosa.

## Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2012). *Norsk litteraturhistorie*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2022, 23. juni). Frode Grytten. I *Store Norske Leksikon*.  
[https://snl.no/Frode\\_Grytten](https://snl.no/Frode_Grytten)
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 66(10), 367-379.
- Antologi. (u.å.). I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 14. mai 2023 fra  
<https://naob.no/ordbok/antologi>
- Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2013). *Læreboka. Studier av ulike læreboktekster*. Akademika.
- 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* (s. 6–17). Språkrådet.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, A. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3). 1-36.  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 27-46). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 21-45). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Gabrielsen, I. L. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268-281.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

- Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. S. (2019). Det (nye) nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 7-12). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014* (s. 325-348). Novus Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Børresen, P. F., Jomisko, A. L., Longva, I. C., Sørhaug, J. O., Aasbrenn, I. (2020). *Appell: Vg1 SF*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Børresen, P. F., Jomisko, A. L., Longva, I. C., Sørhaug, J. O., Aasbrenn, I. (2021). *Appell: Vg2/Vg3 SF*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Claudi, M. B., Holm, E. S., Brunstad, E., Bueie, A. A., Aaness, E., Bones, S. (2020). *Grip teksten: Norsk Vg1*. Aschehoug Undervisning.
- Claudi, M. B., Holm, E. S., Brunstad, E., Bueie, A. A., Hove, J. O. (2021). *Grip teksten: Norsk Vg2*. Aschehoug Undervisning.
- Claudi, M. B., Holm, E. S., Brunstad, E., Bueie, A. A., Hove, J. O. (2022). *Grip teksten: Norsk Vg3*. Aschehoug Undervisning.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches*. (4. utg.). Sage.
- Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplanar og kanon. I K. Kalleberg, & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen*. (s. 45–53). Fagbokforlaget
- Eriksen, H., Garthus, K. M. K., Schulze, A-M. (2020). *Intertekst: Norsk Vg1 Studieforbereidende utdanningsprogram*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Everett, L. E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139.
- Fodstad, L. A., Lånke, M., Norendal, A., Saxegaard, J. Minken, M., Blikstad-Balas, M., Østmoe, T. I., Hjortland, O., Antonsen, P. (2022). *Moment VG3*. Cappelen Damm.
- Fodstad, L. A., Minken, M., Norendal, A., Lånke, M., Blikstad-Balas, M. & Østmoe, T. I. (2021). *Moment. VG2*. Cappelen Damm.
- Fodstad, L. A., Minken, M., Norendal, A., Magnusson, C. G., Lånke, M., Østmoe, T. I.,

- Blikstad-Balas, M., Hjortland, O. & Antonsen, P. (2020). *Moment VG1*. Cappelen Damm.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 61-82). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Forskrift til Opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-1999-06-28-722). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_21#KAPITTEL\\_21](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_21#KAPITTEL_21)
- Foss, E. S. (2022, 13. januar). *1 av 9 har nynorsk som hovudmål i skolen*. Statistisk Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen/artikler/1-av-10-har-nynorsk-som-hovudmal-i-skolen>
- Furevikstrand, T. E. (2019). Den fornya nynorskopplæringa – om nynorsken sin posisjon i det nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 153-164). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Garthus, K. M. K., Nyhus, J. Ø., Schulze, A-M. (2021). *Intertekst: Norsk Vg2 Studieforberevende utdanningsprogram*. (2. utg). Fagbokforlaget.
- Garthus, K. M. K., Nyhus, J. Ø., Schulze, A-M. (2022). *Intertekst: Norsk Vg3 Studieforberevende utdanningsprogram*. (2. utg). Fagbokforlaget.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227-241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grepstad, O. (2015). *Språkfakta 2015: Ei forteljing om språk i Noreg og verda gjennom 850 tabellar*. Nynorsk kultursentrum
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer: Sakprosaens teori og retorikk*. Det norske Samlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg). Fagbokforlaget
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen: Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-P%c3%a51-Hamre.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis.

- Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.  
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jansson, B. K. (2011a). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål : ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 179-202). Samlaget.
- Jansson, B. K. (2011b). Språkleg mangfald i samfunn og skole. I B. K. Jansson & S. Skjong (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål : ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 13-32). Samlaget.
- Johnsen, E. B. (1999). Læreboken. I E. B. Johnsen m. fl., *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. (s. 9–14). Tano Aschehoug.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2017). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (6. utg.) Sage.
- Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (2010). *Sakprosa i skolen*. Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Michelsen, P-A. & Røskeland, M. (Red.). (2002). *Forklaringer: litterære tekster lest på nytt*. Fagbokforlaget.
- Nome, S. & Aasen, A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 219-226). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Nordeide, B. I. (2022). Tekstar på nynorsk i klasserom der bokmål er hovudmål – ei undersøking av lærarar sin bruk av og haldning til tekstar på nynorsk. *Skriftkultur*, 4, 101-127.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.175>
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget: Om faget, debatten og didaktikken*. Abstrakt forlag
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag: Tekstomgrepet i norskplanane. *Acta Didactica*

- Norge, 2(1), 1-24.
- Seiness, C. N. (2000, 11. mai). Gudmor Guri. *Dag og Tid*, s. 8.
- Selander, F. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2011a). Designing a research project. I D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s.27–56). Sage.
- Silverman, D. (2011b). What is qualitative research?. I D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s. 3-26). Sage.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85-117.  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skaug, S. (2018). *Skjønnlitteratur og dybdelæring. En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: -et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrunes, N. (2019). *Lærebokforskning: en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt Forlag.
- Stordrange, G. (2019). *Frå Undset til Uri: Ei kvalitativ innholdsanalyse av 142 norsklærarars leselister*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Sørbo, J. I. (2018). *Nynorsk litteraturhistorie*. Samlaget.
- Thagaard, T. (2013). Teori og data. I T. Thagaard *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (s.193-218). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. P. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I *Læreboka. Studier av ulike læreboktekster*. (s. 147-163). Akademika.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2019, 18.11). Hva er kjerneelementer?  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.) Læreplanverket.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Wold, I. (2020). Kvifor ikkje nynorsk?. *Målbryting*, (10), 77-99.



<https://doi.org/10.7557/17.4825>

Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse?: En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. Høgskolen i Vestfold.

<https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>

Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie III - en kultur- og dannelseshistorie* (s. 103-119). Novus Forlag

Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 13-26). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

## Vedlegg 1: Oversikt over alle registrerte tekster på nynorsk i til sammen 11 tekstsamlinger

Lærebok	Tittel på tekst	Sjanger	Forfatter	Kjønn	Utdrag/ hel tekst	År
Intertekst Vg1	[slik ei tenåringsjente]	Lyrikk	Anna Kleiva	Kvinne	Hel tekst	2011
Intertekst Vg1	[heima i fjorden]	Lyrikk	Mona Vetthus	Kvinne	Hel tekst	2012
Intertekst Vg1	Til minne om 22. juli 2011	Lyrikk	Olava Bidtnes	Kvinne	Hel tekst	2019
Intertekst Vg1	Trø forsiktig	Lyrikk	Jon Fosse	Mann	Hel tekst	1996
Intertekst Vg1	Monster	Novelle	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	1999
Intertekst Vg1	Ute med hunden	Novelle	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2001
Intertekst Vg1	Olsok	Novelle	Agnes Ravatn	Kvinne	Hel tekst	2019
Intertekst Vg1	Kjærleik også på desse vegane	Novelle	Marit Eikemo	Kvinne	Hel tekst	2019
Intertekst Vg1	Kvardagsfordom mar	Kronikk	Erling Lae	Mann	Hel tekst	2008
Intertekst Vg1	Då eg var ung, fanst det ingen homofile	Debattinnl egg	Knut Aastad Bråten	Mann	Hel tekst	2018
Intertekst Vg1	Svake menneske	Essay	Agnes Ravatn	Kvinne	Hel tekst	2014
Intertekst Vg1	- Åh, heisann! Du snakker dialekt? Så artig!	Artikkel	Fredrik Steen	Mann	Hel tekst	2019
Intertekst Vg2	[kofferten min]	Lyrikk	Kjersti Wøien Håland	Kvinne	Hel tekst	2017
Intertekst Vg2	no har eg spydd ned	Lyrikk	Kjersti Wøien Håland	Kvinne	Hel tekst	2017
Intertekst Vg2	Livet sa ein dag	Lyrikk	Lars Ove Seljestad	Mann	Hel tekst	2020
Intertekst Vg2	Kunstgjødsel	Lyrikk	Sigmund Løvåsen	Mann	Hel tekst	2018
Intertekst Vg2	Glyfosat	Lyrikk	Sigmund Løvåsen	Mann	Hel tekst	2018
Intertekst Vg2	Erotisk dikt til S.	Lyrikk	Vilde Vikse	Kvinne	Hel tekst	2019

Intertekst Vg2	Ei sjel og ei skjorte	Novelle	Marit Eikemo	Kvinne	Hel tekst	2019
Intertekst Vg2	Implantat	Novelle	Gunnhild Øyehaug	Kvinne	Hel tekst	2016
Intertekst Vg2	Ei heil slekt forsvinn	Novelle	Gunnhild Øyehaug	Kvinne	Hel tekst	2004
Intertekst Vg2	Løp, løp, løp	Novelle	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2020
Intertekst Vg2	489 mil til Aleppo	Novelle	Lars Mæhle	Mann	Hel tekst	2017
Intertekst Vg2	Hyttebok frå helvete	Kåseri	Are Kalvø	Mann	Utdrag	2018
Intertekst Vg2	Håvamål	Norrøn litteratur, lyrikk	Ukjent	Ukjent	Utdrag	1200-tallet
Intertekst Vg2	Trymskvida	Norrøn litteratur, lyrikk	Ukjent	Ukjent	Hel tekst	1200-tallet
Intertekst Vg2	Balder døyr	Norrøn litteratur, fortelling	Snorre Sturlason	Mann	Utdrag	Ca. 1220
Intertekst Vg2	Nordmannen	Lyrikk	Ivar Aasen	Mann	Hel tekst	1863
Intertekst Vg2	Frå Folldalen	Reiseskildring	Aasmund Olavsson Vinje	Mann	Utdrag	1861
Intertekst Vg2	Ved Rondane	Lyrikk	Aasmund Olavsson Vinje	Mann	Hel tekst	1861
Intertekst Vg2	Alvekongen	Lyrikk	Johann Wolfgang von Goethe	Mann	Hel tekst	1782
Intertekst Vg2	Om skriftspråket vårt	Essay	Ivar Aasen	Mann	Hel tekst	1836
Intertekst Vg2	Sidemålsmonstret fortel	Kåseri	Ragnar Hovland	Mann	Hel tekst	2000
Intertekst Vg3	Um pengar	Lyrikk	Arne Garborg	Mann	Hel tekst	1920
Intertekst Vg3	I stormen	Roman	Olav Duun	Mann	Utdrag	1923
Intertekst Vg3	Tung tids tale	Lyrikk	Halldis Moren Vesaas	Kvinne	Hel tekst	1945
Intertekst Vg3	Regn i Hiroshima	Lyrikk	Tarjei Vesaas	Mann	Hel tekst	1947
Intertekst Vg3	Fall	Novelle	Tarjei Vesaas	Mann	Hel tekst	1952

Intertekst Vg3	Naken	Novelle	Tarjei Vesaas	Mann	Hel tekst	1946
Intertekst Vg3	Under bergfallet	Lyrikk	Olav H. Hauge	Mann	Hel tekst	1951
Intertekst Vg3	Heilt utan ord	Lyrikk	Jon Fosse	Mann	Hel tekst	2015
Intertekst Vg3	Morgonfuglen	Lyrikk	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2017
Intertekst Vg3	Nyheitsvarsel	Lyrikk	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2017
Intertekst Vg3	Linerla	Lyrikk	Sigmund Løvåsen	Mann	Hel tekst	2018
Intertekst Vg3	Kyrkjegarden ved Oppegård kyrkje	Lyrikk	Sigmund Løvåsen	Mann	Hel tekst	2018
Intertekst Vg3	Talkshowdronninga	Novelle	Marit Eikemo	Kvinne	Hel tekst	2019
Intertekst Vg3	Hundre prosent	Essay	Klaus Sonstad	Mann	Hel tekst	2009
Moment Vg1	Historia om mitt gode humør	Kåseri	Rune Belsvik	Mann	Hel tekst	2010
Moment Vg1	Grunnlova §100	Lov	Ukjent	Ukjent	Hel tekst	1814
Moment Vg1	Bresten i Malmen	Essay	Agnes Ravatn	Kvinne	Hel tekst	2017
Moment Vg1	Skriftlig spørsmål fra Christian Tybring-Gjedde (FrP) til kulturministeren og kulturministerens svar	Svar på spørsmål	Hadia Tajik	Kvinne	Hel tekst	2012-2013
Moment Vg1	Kjærleik også på desse vegane	Novelle	Marit Eikemo	Kvinne	Hel tekst	2019
Moment Vg1	Begynnelser	Roman	Carl Frode Tiller	Mann	Utdrag	2017
Moment Vg1	Begynnelser	Roman	Carl Frode Tiller	Mann	Utdrag	2017
Moment Vg1	Imitasjonen	Lyrikk	Guri Sørum Botheim	Kvinne	Hel tekst	2016
Moment Vg1	Andre båtsong	Lyrikk	Jon Fosse	Mann	Hel tekst	2009
Moment Vg1	Etter 22. juli	Lyrikk	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2011

Moment Vg1	Uten tittel	Lyrikk	Kjersti Wøien Håland	Kvinne	Hel tekst	2013
Moment Vg1	Nokon kjem til å komme	Drama	Jon Fosse	Mann	Utdrag	1996
Moment Vg2	Soga om Gunnlaug Ormstunge	Norrøn litteratur, saga	Ukjent	Ukjent	Utdrag	1200-tallet
Moment Vg2	Frankenstein	Roman	Mary Wollstonecraft Shelley	Kvinne	Utdrag	1818
Moment Vg2	Jostedalsrypa	Saga	Olav Sande	Mann	Hel tekst	1892
Moment Vg2	Inn i elden	Roman	Aina Basso	Kvinne	Utdrag	2012
Moment Vg2	Olav og Kari	Folkeviser	Ukjent	Ukjent	Hel tekst	Middelalderen
Moment Vg2	Nordmannen	Lyrikk	Ivar Aasen	Mann	Hel tekst	1863
Moment Vg2	Naudbluss	Lyrikk	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2020
Moment Vg2	Hamlet	Drama	William Shakespeare. Oversatt av Edvard Hoem	Mann	Utdrag	ca. 1600
Moment Vg2	Om Norgis Rige	Krønike	Absalon Pedersson Beyer	Mann	Utdrag	1567
Moment Vg2	Ferdaminni frá sumaren 1860	Reiseskildring	Aasmund Olavsson Vínje	Mann	Utdrag	1861
Moment Vg2	Om skriftspråket vårt	Essay	Ivar Aasen	Mann	Hel tekst	1836
Moment Vg2	Spådommar, lagnad og draumer gjennom litteraturhistoria	Artikkel	Jørgen Alm	Mann	Hel tekst	Ukjent
Moment Vg2	Nesten menneske. Biografien om Julius	Biografi	Alfred Fidjestøl	Mann	Utdrag	2017
Moment Vg2	Nesten menneske. Biografien om Julius	Biografi	Alfred Fidjestøl	Mann	Utdrag	2017

Moment Vg2	Ordet som alltid glepp	Essay	Kristin Fridtun	Kvinne	Hel tekst	2015
Moment Vg2	Naivistisk med fargelegging	Kåseri	Oliver Madland	Mann	Hel tekst	2010
Moment Vg3	Naken	Novelle	Tarjei Vesaas	Mann	Hel tekst	1946
Moment Vg3	Fuglar	Novelle	Gunnhild Øyehaug	Kvinne	Hel tekst	2020
Moment Vg3	Eit anna blikk	Roman	Erlend Skjetne	Mann	Utdrag	2021
Moment Vg3	Elsk	Lyrikk	Arne Garborg	Mann	Utdrag	1895
Moment Vg3	Regn i Hiroshima	Lyrikk	Tarjei Vesaas	Mann	Hel tekst	1947
Moment Vg3	No plantar kvinna	Lyrikk	Halldis Moren Vesaas	Kvinne	Hel tekst	1947
Moment Vg3	Eg er sorg og glede	Lyrikk (Tegneseri eversjon)	Tor Jonsson & Lise Myhre	Mann	Hel tekst	2010
Moment Vg3	Du var vinden	Lyrikk	Olav H. Hauge	Mann	Hel tekst	1966
Moment Vg3	Det er den draumen	Lyrikk	Olav H. Hauge	Mann	Hel tekst	1966
Moment Vg3	Berlin	Lyrikk	Marie Takvam	Kvinne	Hel tekst	1980
Moment Vg3	Gjenkjennelsen	Lyrikk	Eldrid Lunden	Kvinne	Utdrag	1982
Moment Vg3	Dette er andre dagar	Lyrikk	Ruth Lillegrav	Kvinne	Utdrag	2020
Moment Vg3	Stropp	Lyrikk	Kari Anne Bye	Kvinne	Hel tekst	2021
Moment Vg3	Namnet	Drama	Jon Fosse	Mann	Utdrag	1998
Grip teksten Vg1	Søstersongar	Lyrikk	Kristina Leganger Iversen	Kvinne	Hel tekst	2018
Grip teksten Vg1	Fargeriket	Lyrikk	Siw-Anita Kirketeig	Kvinne	Hel tekst	Ukjent
Grip teksten Vg1	Twitternoveller	Mini-novelle	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2014
Grip teksten Vg1	Twitternoveller	Mini-novelle	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2014

Grip teksten Vg1	Twitternoveller	Mini-novelle	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2014
Grip teksten Vg1	Twitternoveller	Mini-novelle	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2014
Grip teksten Vg1	Änglarna pratar om dig	Novelle	Lars Mæhle	Mann	Hel tekst	2017
Grip teksten Vg1	Førebuing til døden	Novelle	Gaute M. Sortland	Mann	Hel tekst	2017
Grip teksten Vg1	Eg får aldri sjå verda igjen	Biografi	Ahmet Altan	Mann	Utdrag	2019
Grip teksten Vg1	Eg snakkar om det heile tida	Biografi	Camara Lundestad Joof	Kvinne	Utdrag	2018
Grip teksten Vg1	Jølster hotell. Historier frå eit asylmottak	Biografi	Katrine Sele	Kvinne	Utdrag	2017
Grip teksten Vg2	Tåtten om Ivar Ingemundsson	Norrøn litteratur, Fortelling	Ukjent	Ukjent	Hel tekst	1200-tallet
Grip teksten Vg2	Om skriftspråket vårt	Essay	Ivar Aasen	Mann	Hel tekst	1836
Grip teksten Vg2	Nordmannen	Lyrisk	Ivar Aasen	Mann	Hel tekst	1863
Grip teksten Vg2	Nasjonalitet	Lyrisk	Aasmund Olavsson Vinje	Mann	Hel tekst	1864
Grip teksten Vg2	Olav og Kari	Folkeviser	Ukjent	Ukjent	Hel tekst	Middelalderen
Grip teksten Vg2	Tittel ukjent	Lyrisk	Marianne Clementine Håheim	Kvinne	Hel tekst	2012
Grip teksten Vg2	Medborgar: eit amerikansk dikt	Lyrisk	Claudia Rankine	Kvinne	Utdrag	2017
Grip teksten Vg2	Ragnarok	Lyrisk, prosadikt	Gaute M. Sortland	Mann	Hel tekst	2017
Grip teksten Vg2	Ingen tittel på grava	Essay	Marit Eikemo	Kvinne	Hel tekst	2008

Grip teksten Vg2	Hyttebok frå helvete	Kåseri	Are Kalvø	Mann	Utdrag	2018
Grip teksten Vg3	Vampyrens forvandlingar	Lyrikk	Charles Baudelaire (Oversatt av Haakon Dahlen)	Mann	Hel tekst	1857
Grip teksten Vg3	Naken	Novelle	Tarjei Vesaas	Mann	Hel tekst	1946
Grip teksten Vg3	Kvinneverda	Lyrikk	Marie Takvam	Kvinne	Hel tekst	1975
Grip teksten Vg3	Nokon kjem til å komme	Drama	Jon Fosse	Mann	Utdrag	1996
Grip teksten Vg3	Mot normalt	Biografi	Bjørn Hatterud	Mann	Utdrag	2018
Grip teksten Vg3	Sleppe unna	Novelle	Gunnhild Øyehaug	Kvinne	Hel tekst	2020
Grip teksten Vg3	Kjolen	Novelle	Marit Kaldhol	Kvinne	Hel tekst	2021
Grip teksten Vg3	Dei skrantne kontoanes tale har begeistra meg mest i vinter	Artikkel	Anne Gunn Halvorsen	Kvinne	Hel tekst	2022
Appell Vg1	Oppe i treet	Novelle	Frode Grytten	Mann	Hel tekst	2001
Appell Vg1	Fiolinane	Roman	Jan Roar Leikvoll	Mann	Utdrag	2010
Appell Vg1	Naglelakk	Novelle	Gunnhild Øyehaug	Kvinne	Hel tekst	2016
Appell Vg1	Mor og far	Lyrikk	Ruth Lillegrav n	Kvinne	Hel tekst	2016
Appell Vg1	Nokon kjem til å komme	Drama	Jon Fosse	Mann	Utdrag	1996
Appell Vg1	Folkehelsa	Drama	Carl Frode Tiller	Mann	Utdrag	2009
Appell Vg1	Folkelesnad	Essay	Agnes Ravatn	Kvinne	Hel tekst	2011
Appell Vg1	Norsk som kjøkkenspråk	Kronikk	Hedvig Solbakken	Kvinne	Hel tekst	2019



Appell Vg2/Vg3	Voluspå (Den eldre Edda)	Norrøn litteratur, lyrikk	Ukjent. (Oversatt av Knut Ødegård)	Ukjent	Utdrag	1200/1300-tallet
Appell Vg2/Vg3	Høgs tale (Håvamål)	Norrøn litteratur, lyrikk	Ukjent. (Oversatt av Knut Ødegård)	Ukjent	Utdrag	1200-tallet
Appell Vg2/Vg3	Sonetapet (Egilssoga)	Norrøn litteratur, saga	Ukjent. (Oversatt av Erik Simensen)	Ukjent	Utdrag	1200-tallet
Appell Vg2/Vg3	36. Regla.	Regle	Ivar Aasen	Mann	Hel tekst	1853
Appell Vg2/Vg3	Gamle Norig	Lyrikk	Ivar Aasen	Mann	Hel tekst	1863
Appell Vg2/Vg3	Nasjonalitet	Lyrikk	Aasmund Olavsson Vinje	Mann	Hel tekst	1864
Appell Vg2/Vg3	Mot solegla	Lyrikk	Arne Garborg	Mann	Hel tekst	1895
Appell Vg2/Vg3	No reiser kvelden seg	Lyrikk	Olav Nygard	Mann	Hel tekst	1923
Appell Vg2/Vg3	Fall	Novelle	Tarjei Vesaas	Mann	Hel tekst	1952
Appell Vg2/Vg3	Det glade raseri	Lyrikk	Marie Takvam	Kvinne	Hel tekst	1962
Appell Vg2/Vg3	Ljåen	Lyrikk	Olav H. Hauge	Mann	Hel tekst	1966
Appell Vg2/Vg3	Sleggja	Lyrikk	Olav H. Hauge	Mann	Hel tekst	1966
Appell Vg2/Vg3	Sagi	Lyrikk	Olav H. Hauge	Mann	Hel tekst	1966
Appell Vg2/Vg3	Sauda. Streik!	Roman	Tor Obrestad	Mann	Utdrag	1972
Appell Vg2/Vg3	Kvinner som blør	Lyrikk	Karin Moe	Kvinne	Hel tekst	1980
Appell Vg2/Vg3	Mann med koffert	Novelle	Marit Kaldhol	Kvinne	Hel tekst	2008
Appell Vg2/Vg3	Øksa	Lyrikk	Sigmund Løvåsen	Mann	Hel tekst	2018
Appell Vg2/Vg3	Kvinnene i kulturlandskapet	Lyrikk	Sigmund Løvåsen	Mann	Hel tekst	2018
Appell Vg2/Vg3	Mai	Lyrikk	Sigmund Løvåsen	Mann	Hel tekst	2018
Appell Vg2/Vg3	Det andre namnet	Roman	Jon Fosse	Mann	Utdrag	2019