



Undersøkelse av nynorsk som hovedmål

Rapport 2014 - 07

Proba-rapport nr. 2014 - 07, Prosjekt nr. 13082

ISSN: 1891-8093

PDS, EW, OBS/TT 6.juni 2014

--

Offentlig

--

Undersøkelse av nynorsk som hovedmål

Utarbeidet for Utdanningsdirektoratet

Forord

Undersøkelsen av nynorsk som hovedmål ble gjennomført i tidsrommet februar til juni 2014 på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Prosjektleder hos Proba har vært Pia Dybvik Staalesen. Elise Wedde og Øyvind Bugge Solheim har vært prosjektmedarbeidere og deltatt i datainnsamling, analyse og rapportskrivning. Rapporten er kvalitetssikret av Trude Thorbjørnsrud.

Proba samfunnsanalyse har gjennomført denne studien i samarbeid med Synnøve Skjong og Inger Vederhus fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Skjong og Vederhus har vært faglige rådgivere i problemstillingen som omhandler lærerstudentenes nynorskkompetanse og bidratt spesielt i analysen av denne delen av studien. Vi vil takke for et lærerikt og interessant samarbeid!

Oslo, juni 2014

Pia Dybvik Staalesen

Innhold:

SAMMENDRAG OG KONKLUSJONER	2
1. INNLEDNING.....	9
1.1 Problemstilling	9
1.2 Oppbygging av rapporten.....	10
2 BAKGRUNN OG METODE	12
2.1 Identitet, taktikk og skolens rammer. Elevenes valg	12
2.2 Nynorsk i lærerutdanningen	15
2.3 Metodisk tilnærming	19
3 STATUS FOR NYNORSK I GRUNNSKOLEN OG VIDEREGÅENDE SKOLE24	
3.1 Fordeling og utvikling	24
3.2 Frafall av andel nynorskelever i løpet av grunn- og videregående skole.....	26
4 HVORFOR BYTTER ELEVER MÅLFORM FRA NYNORSK TIL BOKMÅL? RESULTATER FRA CASENE	30
4.1 Fellestrekk og ulikheter ved de tre casene.....	30
4.2 Elevenes valg av målform	31
4.2.1 Hvordan begrunner elevene valget sitt?	32
4.2.2 Hvordan er det å være nynorskelev på en skole der bokmål dominerer?	40
4.2.3 Mener skolene at de har en rolle i å styrke nynorsken?.....	44
4.2.4 Skoleeiers rolle – oppfølging av elevenes språklige rettigheter og fokus på nynorskkompetanse hos lærerne?	46
4.3 Oppsummering.....	47
5 NYNORSKKOMPETANSEN TIL LÆRARSTUDENTANE	49
5.1 Grunnskulelærerutdanninga 1.-7. trinn.....	52
5.1.1 Norsk 1, 30 studiepoeng norsk som obligatorisk fag	53
5.1.2 Norsk 2, 30 studiepoeng norsk som valfag	57
5.2 Grunnskulelærerutdanninga 5.-10. trinn.....	62
5.2.1 GLU 5-10: Norsk 60 studiepoeng.....	63
5.2.2 GLU 5-10 utan norskfaget.....	68
5.3 Integrert master i lærerutdanninga med fordjuping i norsk.....	70
5.4 Integrert lektorutdanning med fordjuping i norsk	72
5.5 Vidareutdanning for lærarar	73
5.6 Oppsummering.....	74
LITTERATURLISTE	76
VEDLEGG	78

Sammendrag og konklusjoner

Resymé

Vi har undersøkt årsaker til at elever bytter målform fra nynorsk til bokmål og ulike aktørers rolle i elevenes valg av målform. Vi finner at elevene i stor grad peker på den massive bokmålpåvirkningen som hovedårsak til at de bytter målform. De opplever at bokmål er enklere fordi "alt" de leser er på bokmål. Verken lærere, skoleledelse eller foreldre ser ut til å ha hatt betydning for bytte av målform. Samtidig finner vi at skolen heller ikke har tatt grep for å styrke nynorsken eller hindre språkbytte. Videre har vi studert hvordan lærerutdanningene sikrer og dokumenterer studentenes kompetanse i både nynorsk og bokmål. Analysen viser at vurderingsformene i nynorsk i grunnskolelærerutdanningene sjelden er likeverdige vurderingsformene i bokmål. I de fleste tilfeller har utdanningsinstitusjonene avsluttende vurderingssystem som ikke sikrer at endelig karakter dokumenterer kompetanse i begge de norske skriftspråkene på lik måte.

Problemstilling og bakgrunn

Formålet med studien har vært å kartlegge følgende to forhold:

1. Hvilken rolle spiller de ulike aktørene for valg av målform, og hva er årsaker til at elevene bytter hovedmål? Undersøkelsen omfatter skoleeiere, skoleledere, elever og foreldre/foresatte i områder der mange elever bytter hovedmål fra nynorsk til bokmål i løpet av opplæringen.
2. Hvordan dokumenterer og sikrer forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner at studentene får kompetanse i både nynorsk og bokmål? Undersøkelsen omfatter alle relevante lærerutdanninger og tilbud innenfor etter- og videreutdanning.

Vi vet fra tidligere studier at det er ulike årsaker til at elevene bytter eller beholder nynorsk som hovedmål. I litteraturen vektlegges det at elevene ikke får tilstrekkelig begrunnelse for hvorfor nynorsk er viktig, og at mange sjelden møter og leser nynorsk. Det påpekes også at en del elever bytter målform av mer taktiske årsaker knyttet til et ønske om å bedre sidemålskarakteren. Om elevene identifiserer seg selv som nynorskbrukere kan også ha innvirkning på elevenes valg av hovedmål.

Skolens organisering av norskfaget og vektlegging av nynorsk i andre fag, samt lærernes kompetanse i nynorsk kan også ha betydning for elevenes valg av målform. Et sentralt spørsmål er dermed i hvilken grad lærerutdanningene vektlegger nynorsk. Ifølge den nasjonale rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen skal alle lærerstudenter beherske både nynorsk og bokmål. De skal kunne gi god opplæring i norsk, både for elever som har nynorsk som sidemål og elever som har nynorsk som hovedmål.

På tross av kravene i planen er det uklart i hvilken grad studentene oppnår og får dokumentert sin kompetanse i nynorsk. Særlig gjelder dette studentene som tar grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn (GLU 5-10) uten norsk i fagkretsen. Selv om disse studentene ikke har norsk, skal også de beherske både nynorsk og bokmål, og kunne bruke språkene i profesjonssammenheng. Den språklige

kompetansen blir sett som en integrert del av den faglige og fagdidaktiske kompetansen til lærerne. Grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn (GLU 1-7) har derimot norsk som obligatorisk fag, men også her stilles det i tidligere kartlegginger spørsmål ved vektleggingen av nynorsk.

Metode

Undersøkelsen er gjennomført ved casestudier ved tre ulike skoler, dokumentanalyse, telefonintervjuer, og ved en kort statistisk analyse.

Innledningsvis analyserte vi data fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) og Prøveadministrasjonsregistret (PAS). Målet var todelt: Vi ville gi en kort beskrivelse av status for nynorsken i grunnskolen og videregående skole og bruke dataene til å plukke ut potensielle skoler til casebesøkene.

Innenfor de økonomiske og tidsmessige rammene for denne studien, var det rom for å gjennomføre feltarbeid på tre skoler; to videregående skoler og en ungdomsskole. Studien har rettet seg mot språkbytte i såkalte randsoner for nynorsken og de tre skolene vi valgte befinner seg i Hordaland, Rogaland og Telemark. Ved hver av skolene gjennomførte vi intervjuer med rektor og studieleder eller tilsvarende, lærere, samt elever som både har beholdt nynorsk som hovedmål og elever som har byttet til bokmål. Vi intervjuet også skoleeier og noen foreldre. Målet med intervjuene var å få elevenes egne begrunnelser til å bytte målform fra nynorsk til bokmål, samt å kartlegge rammene valgene ble tatt innenfor og i hvilken grad de ulike faktorer har bidratt til å påvirke valget.

Vi har valgt å gjennomføre dokumentstudier av læreplaner og emnebeskrivelser ved de relevante lærerutdanningsinstitusjonene for å kartlegge hvordan studentene sikres kompetanse i nynorsk og bokmål og hvordan kompetansen dokumenteres. Lærerutdanningsinstitusjonene er pålagt å dokumentere resultatet av opplæringen gjennom vurderingssystemet. Med vurderingssystem menes hvilke former for eksamen studentene får testet og dokumentert sine nynorskkunnskaper med, som hjemmeeksamen, mappevurdering eller skoleeksamen. Det er dokumentert at vurderingsformene i stor grad styrer det arbeidet studenten er villig til å legge ned i et fag/emne. Analysen av de valgte sluttvurderingsformene gir derfor et bilde av hvordan de ulike institusjonene oppfatter og realiserer kravet om å utvikle skriftlig kompetanse i bokmål og nynorsk. Analysen gir også et bilde av hvilken lærerkompetanse i skriftlig norsk som den enkelte lærerutdanning oppfatter som relevant.

Vi har systematisk hentet dokumentasjon fra lærer- og lektorutdanninger som omhandler vurderingsformer i bokmål og nynorsk, samt arbeidskrav i nynorsk og bokmål. Vi har også inkludert en beskrivelse av vektlegging av nynorsk i de relevante etter- og videreutdanningene. Vi har basert oss på dokumentasjon som er tilgjengelig på nett, og supplert dokumentstudien med enkelte telefonintervjuer.

Funn i undersøkelsen

Elevenes valg av målform

Elevene vi intervjuet som har byttet målform fra nynorsk til bokmål, har byttet målform på ungdomsskolen eller i overgangen til videregående skole. Noen få har byttet underveis på videregående skole. For de fleste har byttet skjedd ved oppstart på en skole der bokmålselever og bokmål generelt dominerer, mens de tidligere gikk på en skole der nynorskelever var i flertall.

Når vi spør om elevenes begrunnelser for å bytte over til bokmål, peker de på årsaker som ligger utenfor skolen. De forteller om hvordan bokmålsdominans på nær alle samfunnsarenaer gjør at de blir flinkere i bokmål enn i nynorsk. I tillegg påvirker bokmål dialekten deres og i sin tur hvordan de skriver. Dialekten blir mer bokmålsnær, og derfor synes noen av elevene det blir mer naturlig å skrive bokmål. Andre synes det kan være vanskelig å skrive godt nynorsk, fordi de blander inn bokmål, eller dialektord. Inntrykket er at elevene velger hovedmål ut fra et ønske om at de vil ha et skriftspråk som er et arbeidsverktøy som fungerer for dem i skolehverdagen. De velger den målformen som de behersker best fordi skolehverdagen da blir enklere. Det er sjelden elevene nevner at de ønsker å få bedre karakterer som bakgrunn for språkbytte.

Elevene som beholder nynorsk begrunner det ofte med at nynorsken viser hvor de kommer fra og er del av den de er. Men også noen av elevene som har holdt på nynorsken opplever utfordringer knyttet til å skrive godt nynorsk når det meste de leser er bokmål.

Blant elevene som hadde byttet til bokmål var det få eller ingen som trodde de kom til å bytte tilbake til nynorsk. Blant de som hadde beholdt nynorsk som hovedmål, var flere i tvil om hvilken målform de kom til å bruke i studier og arbeid senere. Noen var veldig bevisste på at de ønsket å holde på nynorsken.

Elevene møter lite nynorsk på skolen. På ungdomsskolen prøver norsklærerne å gi inntil halvparten av all tavleundervisning og utdelt materiale på nynorsk. På de videregående skolene vi besøkte er det ulikt hvor mye nynorsk norsklærerne inkluderer i timene sine. I noen tilfeller møter elevene bare nynorsk som sidemålsundervisning (også elever som har nynorsk som hovedmål). Enkelte lærere som selv har nynorsk som hovedmål, et par på hver av de tre skolene vi besøkte, bruker konsekvent nynorsk i undervisningen også i andre fag enn norsk. Utover dette er undervisningen, det vil si tavleundervisning og utdelt materiale, på bokmål. Inntrykket er at lærere i andre fag enn norsk har liten oversikt over hvem som er nynorskelever.

Nynorskelevne ved ungdomsskolen vi besøkte hadde stort sett fått alle bøker på nynorsk. Bare noen få av nynorskelevne vi intervjuet på de videregående skolene, hadde fått alle bøkene på riktig målform. De fleste hadde en blanding av nynorsk- og bokmålsbøker. Samtidig var det ingen av elevene vi snakket med som hadde etterspurt bøkene på nynorsk, de mente at det ikke var så viktig når undervisningen ellers var på bokmål. I skolesituasjoner opplever dessuten nynorskelevne at medelever har negativ holdning til nynorsk.

Gjennom intervjuene fant vi at verken lærere, skoleledelse eller foreldre har prøvd å påvirke elevene i valg av hovedmål. Hos noen av de mest bevisste nynorskelevne kunne vi likevel forstå at det hadde vært positiv oppbakking fra foreldrene. Flere av lærerne påpeker at det er synd at så få beholder nynorsk som hovedmål, men at de forstår at mange elever synes bokmål fungerer bedre når stort sett alt de leser er på bokmål.

Videre er det ingen av skolene vi besøkte som har tatt spesielle grep for å styrke nynorsken ved skolen, eller legge bedre til rette for undervisning for nynorskelevne. Både lærere og skoleledelse forteller at de har en pragmatisk tilnærming til de to målformene, og at både de og elevene selv må finne ut av hvilket språk som kan være deres verktøy i hverdagen.

Nynorsk i de ulike lærerutdanningene

I studien av hvordan lærerutdanningene sikrer og dokumenterer kompetanse i nynorsk og bokmål hos lærerstudentene, finner vi store variasjoner mellom institusjonene når det gjelder hvilken type vurderingsform de har valgt og hvilke krav til målform som foreligger. Vurderingsformene i nynorsk ved grunnskolelærerutdanningene er sjelden likeverdige vurderingsformene i bokmål. Bokmål blir hovedsakelig brukt på skoleeksamen, og nynorsk på hjemmeeksamen eller liknende.

Selv om det er eksplisitte krav om lik kompetanse i de to norske skriftspråkene i rammeplanen for grunnskolelærerutdanninga 2010, er det bare vel halvparten av utdanningsinstitusjonene som har vurderingsordninger i samsvar med kravet i Norsk 1 (for GLU 1-7). Seks av disse dokumenterer skrivekompetansen i nynorsk og bokmål under prinsipielt og reelt sett like vilkår. To institusjoner har mappesinnlevering på nynorsk og skoleeksamen på bokmål, noe som gjør at de prinsipielt sett vurderer nynorskkompetansen under mindre strenge vilkår enn bokmålskompetansen. Vi mener likevel at læringsperspektivet og utvikling av nynorskkompetanse som skjer i arbeidet med mappetekster gjør at slike vurderingsformer kan forsvares.

De andre utdanningsinstitusjonene har i Norsk 1 modeller der nynorsk og bokmål blir vurdert på måter som ikke er likeverdige, og samsvarer derfor ikke med kravet om utvikling av likeverdig skriftkompetanse i nynorsk og bokmål.

I Norsk 2 (også GLU 1-7) bruker de fleste institusjonene en modell med en skriftlig og en muntlig sluttvurdering. Analysen viser at en slik modell kan gjøre det vanskelig å gjennomføre likeverdige sluttvurderinger av skrivekompetansen i begge målformene. I Norsk 2 er det også mange institusjoner som legger opp til stor valgfrihet for studenten selv, for eksempel i valg av målform ved enkelte av eksamenene, eller hvilken målform som skal utgjøre størst del av karakteren.

Når det gjelder grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn med norsk, er det bare fire av 16 institusjoner som gjennomfører likeverdig vurdering av nynorsk og bokmål i norskfaget.

Studenter på GLU 5-10 som ikke har norsk i fagkretsen, skal også ha kompetanse i både nynorsk og bokmål. 11 av de seksten institusjonene har krav i nynorsk, ifølge

fagplanene. Eksempler på slike krav er forprøve i nynorsk som må bestås eller at et arbeidskrav må skrives på motsatt målform av den studenten bruker til vanlig. De andre institusjonene nevner, så langt vi kan se, ikke nynorsk og bokmål i det hele tatt i fagplanene for GLU 5-10. Telefonintervjuene tyder på at det hersker tvil blant lærerutdanningene om hvem/hvilken del av utdanningen som skal ta ansvar for nynorskkompetansen.

Analysen viser videre at det er stor usikkerhet om hvordan kompetansen i nynorsk og bokmål skal synliggjøres på vitnemålet. Dersom en skal ha nytte av karakteropplysninger ved for eksempel ansettelse, må disse gi tydelig uttrykk for den kompetansen de representerer og være sammenlignbare på nasjonalt nivå.

Når det gjelder lektorutdanningene med fordypning i norsk/nordisk, finner vi at alle har krav om å dokumentere skriftlig kompetanse i nynorsk og bokmål ved avsluttende skriftlig eksamen i ett eller to av emnene. Samtidig er det flere emner i disse utdanningene, slik at studentene som regel får flest vurderinger i bokmål. I gjennomgangen av de relevante videreutdanningene, finner vi få krav til arbeider og vurderinger i nynorsk.

Oppsummerende refleksjoner

At elevene opplever det som enklere med bokmål selv etter ti år med nynorsk som hovedmål kan virke overraskende. Samtidig er påvirkningen fra bokmål svært omfattende. Bokmål dominerer både på tv, radio, internett, i trykte medier og i bøker. Elevene synes de møter nynorsk lite utenom den delen de får på skolen, spesielt hvis de ikke kommer fra et sted med veldig sterk tilknytning til nynorsk.

Hovedinntrykket er at verken nynorskelever eller bokmåselever reflekterer mye over skolens rolle og hvorvidt faktorer som (manglende) bøker på nynorsk eller omfang av nynorsk i undervisningen kan påvirke elevenes nynorskkompetanse og tilbøyelighet til bytte av målform. Noen få av de elevene vi intervjuet mener slike faktorer er viktige. De fleste andre synes å akseptere at skolen er dominert av bokmål – ”sånn er det bare.”

Kan bedre nynorskkompetanse hos lærerne, bøker på nynorsk og mer nynorsk i undervisningen bøte på det massive bokmålstrykket som ungdommene opplever på andre arenaer? Elevene vi intervjuet mener at skolen eller andre aktører neppe kan gjøre enkelttiltak som vil monne nok. Vi mener imidlertid at faktorer som disse kan gjøre at skolen blir en positiv arena for nynorsk hvor elevene kan videreutvikle hovedmålet sitt, og bli tryggere på å videreføre det også på og etter videregående skole. Enkle grep, som at alle lærerne og skoleledelse er bevisste minoriteten av nynorskelever og tilrettelegger undervisningen for dem, kan gjøre skolehverdagen bedre for nynorskelevne, og i sin tur gi positive holdninger og opplevelse av at nynorsk er viktig for både disse elevene og i samfunnet generelt. Slik det er nå, hviler ansvaret for å føre nynorsken videre i stor grad på enkeltpersoner.

Forskning viser til læreren som en avgjørende faktor for elevens læring (Hattie 2009). Uten lærere med kompetanse i nynorsk, kan heller ikke elevene utvikle sin skrivekompetanse i nynorsk fullt ut. Uten lærere som mestrer og har innsikt i nynorsk, mister også bokmåselever et viktig kunnskapstilfang. Nyere forskning har også pekt på at den norske språksituasjonen med to skriftspråk kan styrke

utviklingen av metalingvistisk kompetanse som igjen kan styrke innlæring av andre skriftspråk (Vulchanova et al. 2013).

Hovedinntrykket fra de ulike lærerutdanningene er at ordningene for nynorsk er minimalistiske. Manglende tiltak og at et stort antall lærerutdanninger ikke oppfyller lovkravene fører til at flere studenter velger bokmål.

Det store flertallet av lærerstudentene begynner på utdanningen med ulik kompetanse i nynorsk og bokmål. De behersker som regel det de har hatt som hovedmål bedre enn sidemålet. Etter endt lærerutdanning er det krav om at de skal ha lik kompetanse i begge målformer. Samtidig er det få av lærerutdanningene som driver opplæring i nynorsk – de forutsetter at studentene kan både bokmål og nynorsk fra grunnskole og videregående skole. Det er dermed et spørsmål om hva som skal til for å sikre at lærerstudentene får kompetanse i begge målformer.

Liknende resonnementer finner vi for øvrig også igjen i intervjuer av lærere i videregående skole. De mener at det er ikke er videregående skole som skal drive opplæring i nynorsk, elevene skal allerede kunne nynorsk når de kommer til videregående. Det er ungdomsskolen som er ansvarlige for opplæring i nynorsk, slik mange av informantene ser det.

Grunnskolelærerutdanningene har ingen nasjonale krav til vurderingsordningene utover at de skal være varierte. Gjennomgangen av fagplaner viser at friheten ofte blir brukt til å gjennomføre vurderingsformer som ikke er likeverdige for bokmål og nynorsk. Ressursgruppa for nynorsk som hovedmål peker også på valgfriheten som problematisk dersom kravet om utvikling av både nynorsk- og bokmålskompetanse som del av profesjonskompetansen, skal kunne realiseres: «... planane må utformast slik at dei sikrar plass for nynorsk på alle nivå i lærarutdanningane» (s.15).

Lærerutdanning på alle nivå er en nasjonal utdanning, og skal utvikle profesjonskompetanse som gir kvalifiserte lærere for elever med nynorsk som hovedmål og for elever med bokmål som hovedmål. Vår analyse synliggjør at dette ikke skjer. Vurderingsordningene for nynorsk og bokmål er i mange tilfeller ikke likeverdige. Ressursgruppa for nynorsk som hovedmål formulerer det slik: «Nynorskperspektivet må tydelegare inn i lærarutdanningane på alle nivå, både på grunn-, etter- og vidareutdanningane» (s.10). Studien her viser at det antakelig ikke er nok med formuleringer på rammeplannivå. Internasjonale studier av norsk lærerutdanning viser at det er lite samarbeid mellom ulike lærerinstusjoner og mellom fagene nasjonalt (Hammerness 2012). For norsk språkopplæring fører dette til manglende oppfylling av likeverd mellom nynorsk og bokmål. Kanskje bør andre løsninger enn kompetanseformuleringer vurderes. Etablering og sikring av en slags felles vurderingsordning som sikrer at nynorsk og bokmål blir evaluert på alle utdanningsnivå og ved alle lærerutdanningsinstitusjoner er en mulig løsning. Samtidig bryter en slik løsning ved valgfriheten som har vært en viktig del av utviklingen innen lærerutdanningen de senere år.

1. Innledning

Nynorsk og bokmål ble likestilt som samfunnsbærende språk i 1885. Den norske språksituasjonen, med disse to sidestilte skriftspråkene og mange dialekter er en ressurs (Mld. St. 23, 2007-2008, Språk bygger broer). Ved å møte ulike uttrykksmåter dannes et grunnlag for språklig bevissthet og gode språkferdigheter. Nynorsk er godt etablert i offentlige sammenhenger gjennom ulike overordnede reguleringer og lover som tar utgangspunkt i likestillingsprinsippet mellom bokmål og nynorsk. På flere samfunnsområder står nynorsken sterkt.

Samtidig er nynorsken under press og det er behov for å føre en aktiv språkpolitikk for å styrke språket og sikre gjennomføring av språkpolitikken (ibid). I stortingsmelding 35 (§ 9.1.1.7 første avsnitt) fra 2007-2008 står det at det er behov for en aktiv politikk som skal "... sikra og styrkja stillinga for nynorsk som skriftspråk...". Begrunnelsen er todelt, og det vektlegges både at nynorsk språk og kultur har egenverdi, og at minoriteten som har nynorsk som sitt primære skriftspråk har visse språklige rettigheter. Beskyttelsen av nynorskbrukere er også tatt inn i Opplæringslovens paragraf 2-5. Foreldre (og elevene selv fra 8. trinn) har rett til selv å velge hovedmål.

Endringer i den norske demografien, som befolkningsveksten i byene, og det at områder som tradisjonelt har vært nynorskområder nå fungerer som forsteder til de store byene, har ledet til en nedgang i andelen nynorskbrukere i Norge de siste årene (Grepstad 2012: 10-11). I tillegg bytter en relativt stor andel av nynorskelevne som bor i randsonen av nynorskområder, hovedmål til bokmål i løpet av skoleløpet. Dette språkbyttet kan ha sammenheng med manglende vektlegging av nynorsk i skolen, både fra enkeltlærere, skolens ledelse og fra skoleeiere (se for eksempel Garthus 2012). Lærernes kompetanse spiller også en rolle. Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2012: 91-92) finner at lærerutdanningen flere steder ikke vektlegger opplæring i nynorsk for alle lærerstudenter slik forskriften krever.

Kunnskapsdepartementet mener at det er behov for å styrke innsatsen slik at flere elever beholder nynorsk som hovedmål gjennom hele opplæringen. I 2012 nedsatte departementet en ressursgruppe som har arbeidet med å foreslå tiltak for å styrke nynorsk som hovedmål. Målet er at de elevene som starter med nynorsk som hovedmål på barneskolen, skal fortsette med nynorsk som hovedmål gjennom hele skolegangen. Ressursgruppen etterlyser blant annet mer kunnskap om hvordan lærerutdanningene sikrer at lærerstudentene får kompetanse i både bokmål og nynorsk, samt hvilken rolle ulike aktører spiller for elevenes valg av målform. På bakgrunn av dette har Kunnskapsdepartementet gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å få gjennomført en slik undersøkelse.

1.1 Problemstilling

Formålet med studien er todelt. For det første skal den finne ut hva som leder til at elever bytter hovedmål fra nynorsk til bokmål i randsonene for nynorsk. For det

andre skal den kartlegge hvordan lærerstudentene får kompetanse i nynorsk og bokmål. Oppdragsgiver har formulert følgende to hovedproblemstillinger:

1. Hvilken rolle spiller de ulike aktørene for valg av målform, og hva er årsaker til at elevene bytter hovedmål? Undersøkelsen skal omfatte skoleeiere, skoleledere, elever og foreldre/foresatte i områder der mange elever bytter hovedmål fra nynorsk til bokmål i løpet av opplæringen.
2. Hvordan dokumenterer og sikrer forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner at studentene får kompetanse i både nynorsk og bokmål? Undersøkelsen skal omfatte alle relevante lærerutdanninger og tilbud innenfor etter- og videreutdanning.

Koblingen mellom de to problemstillingene ligger i en hypotese om at dersom lærerne behersker språket godt og tar det i bruk i undervisningen, kan dette bidra til at flere elever beholder nynorsk som hovedmål. Tidligere forskning viser blant annet:

- at elever bytter målform fordi de opplever nynorsk som vanskelig,
- at skolen er ett av få steder de møter nynorsk,
- at lærernes kompetanse har stor betydning for elevenes læringsutbytte,
- at lærere som ikke behersker nynorsk heller ikke liker å bruke språket skriftlig i undervisningen, og
- at det er uklart i hvilken grad lærerutdanningene vektlegger opplæring i nynorsk

Videre vet vi fra tidligere studier at det er ulike årsaker til at elevene bytter eller beholder nynorsk som hovedmål. I litteraturen vektlegges det at elevene ikke får tilstrekkelig begrunnelse for hvorfor nynorsk er viktig, at mange sjelden møter og leser nynorsk, samt at en del elever bytter målform av mer taktiske årsaker knyttet til et ønske om å bedre sidemålsskarakteren. Om elevene oppfatter seg selv som nynorskbrukere kan ha mye å si for elevenes valg av hovedmål. Skolens organisering av norskfaget og vektlegging av nynorsk i andre fag, samt lærernes kompetanse kan som nevnt også ha betydning. Det stilles spørsmål ved hvorvidt de ulike lærerutdanningene vektlegger nynorsk tilstrekkelig til at lærerne behersker nynorsk og bokmål og kan bruke det i profesjonssammenheng.

1.2 Oppbygging av rapporten

I rapporten gjennomgår vi først relevant forskning som belyser de to problemstillingene og redegjør for metodevalgene vi har tatt (kapittel 2). I kapittel 3 gir vi en kort fremstilling av status og utvikling i antall nynorskelever basert på tilgjengelige statistiske datakilder. Dette tjener som bakgrunn og introduksjon til kapittel 4, hvor vi presenterer de ulike grunnene elevene selv oppgir for å skifte til bokmål – eller beholde nynorsk som hovedmål. Vi redegjør også for rammene valgene tas innenfor, som er belyst gjennom intervjuer med lærere, skoleledelse, skoleeier og foreldre. I kapittel 5 ser vi på om og hvordan de ulike lærerutdanningsinstitusjonene sikrer studentene nynorsk og bokmålskompetanse, gjennom å kartlegge vurderingsformene i henholdsvis nynorsk og bokmål. Hovedfokus i rapporten er på grunnskolelærerutdanningene, i tillegg har vi sett på i

hvilken grad nynorsk vektlegges i de relevante lektorutdanningene og videreutdanningene for lærere.

I vedleggene finnes mer detaljert informasjon om a) nynorskandelen blant elever i videregående skole og utvikling over tid og b) de ulike lærerutdanningenes vurderingsformer i bokmål og nynorsk.

I rapporten varierer vi mellom begrepene målform og språk.

2 Bakgrunn og metode

Det finnes noen tidligere studier som omhandler elevenes valg av målform, lærerstudentenes kompetanse i og holdninger til nynorsk, samt nynorsk i lærerutdanninga. Studiene har blant annet tjent som bakgrunn for utarbeidelse av metodisk opplegg og intervjuguider. Vi presenterer her relevante funn i tidligere publikasjoner, deretter presenterer vi metoden vi har brukt i undersøkelsen.

2.1 Identitet, taktikk og skolens rammer. Elevenes valg

Tidligere studier trekker fram både personlige oppfatninger og strukturelle betingelser for å forklare elevenes bytte av målform/språk.

I Garthus (2012) sin studie av Valdres videregående skole var det særlig to årsaker til språkskifte som ble trukket fram av elevene. Den ene årsaken var at elevene oppfattet bokmål som lettere, den andre årsaken var at elevene hadde negative holdninger til nynorsk. Hernes fant tilsvarende i sin studie blant lærerstudenter at de som hadde valgt bort nynorsk til fordel for bokmål begrunnet dette med at de mestrer bokmål bedre, mens de som hadde beholdt nynorsk begrunnet dette med at de synes nynorsk er finere og at de føler seg mer hjemme i nynorsken. Hernes konkluderte med at de fleste av de som skifter målform ikke gjør det fordi de liker bokmål bedre eller kjenner seg mer hjemme i bokmål, men fordi de ikke mestrer nynorsk godt nok (Hernes 2012:81).

Kleggetveit (2013:136) fant også at språket var viktigere for egen identitet blant de som hadde valgt å beholde nynorsk enn det var blant de som hadde byttet til bokmål.

Nynorsk kan for andre elever oppleves som lite relevant, og det er mange som tenker at de ikke vil få bruk for det i framtiden (Garthus, 2009:11). For en del elever i randsonen for nynorsk blir nynorsk et språk de i hovedsak forholder seg til på skolen. De nasjonale mediene er dominert av bokmål, det samme er internett og populærkulturen. Blant skjønnlitterære bøker for barn og unge er kun en av ti utgivelser på nynorsk, og av 74 faktabøker som ble utgitt for barn og unge i 2013 var kun 6 på nynorsk¹.

Skriving på dialekt

Det er de siste årene blitt mer og mer vanlig å skrive på dialekt i uformelle skrivesituasjoner, for eksempel på SMS og på sosiale medier. Hernes (2012) finner i en undersøkelse at studentene på lærerhøgskolen i Bergen vekslet mellom språkformer i ulike skrivesituasjoner. Nesten ingen av studentene skrev på nynorsk i e-poster, SMSer, eller på Facebook, de fleste skrev på dialekt eller bokmål. Til uformelle skrivesituasjoner ønsker studentene et språk de kjenner seg hjemme i og som de føler viser den de er. Da faller valget på dialekt heller enn nynorsk fordi det

¹ Statistikk over utgivelser i 2013. Kilde: Den norske Bokbasen.

fremstår som nærmere identiteten deres. Normert skiving på enten bokmål eller nynorsk preger de mer formelle skrivesituasjonene.

Hjalmar Eiksund har undersøkt lese- og skrivevaner blant tiendeklassinger. Han fant at ungdommene opplevde bokmål som et nasjonalt språk, nynorsk som et regionalt språk, og skriftlig dialekt som privat språk – og dermed sitt identitetsspråk (Eiksund, 2010).

Det er ulike syn på hvordan dialektbruk virker inn på nynorskens stilling. Når bokmål er dominerende i resten av samfunnet og en selv identifiserer seg med dialekt istedenfor nynorsk, kan det oppleves som lite hensiktsmessig å fortsette å skrive på nynorsk i mer formelle situasjoner. Samtidig er det de siste årene stadig flere skjønnlitterære bøker på dialekt, og lesing av god litteratur på nynorsk nær dialekt kan gi økt interesse for språket.

Ferdigheter og taktisk målskifte

For enkeltelever kan det være taktiske hensyn bak skifte av hovedmål. Det er en utbredt oppfatning at bokmål vurderes strengere som sidemål enn nynorsk, og at man kan få forbedret sidemålsskarakter ved å bytte målform. TNS Gallup (2006: 39) sin undersøkelse gir indikasjoner på dette. De fant store forskjeller mellom videregående skoler når det gjaldt forholdet mellom karakterene i hovedmål og sidemål. Mens nynorskelever over dobbelt så ofte som bokmåls elever hadde bedre sidemålsskarakter enn hovedmålsskarakter hadde bokmåls elevene over dobbelt så ofte som nynorskelever dårligere karakter i sidemål enn hovedmål.

Garthus (2012: 10) finner likevel at det er svært få elever som uoppfordret kommer med taktiske hensyn som forklaring på bytte av hovedmål. Når elevene blir spurt direkte om taktisk bytte, er det en større andel som sier at det hadde betydning, men det er likevel uklart om dette er hovedgrunnen til byttet.

I samme studie sier halvparten av elevene også at det at bokmål er enklere, har hatt stor betydning for skiftet, og i tillegg er det mange som også sier de vil ha bedre hovedmålsskarakter.

Organisering, prioritering og praktiske barrierer

Skifte av hovedmål foregår i stor grad i tilknytning til bytte av skole og Garthus (2009: 5) kaller skolen en "språkskiftefabrikk". Grepstad (2012: Tabell 18) finner at det er etter grunnskolen at de fleste elever skifter hovedmål, mens Garthus finner at det i Valdres er omtrent like mange som bytter målform mellom barneskole og ungdomsskole som det er som bytter mellom ungdomsskole og videregående skole (på ungdomsskoletrinn kan hver enkelt elev velge hovedmål selv, jf. Opplæringsloven §2-5).

Tidligere studier gir eksempler på at organisering og prioriteringer kan ha utilsiktede og negative konsekvenser for nynorskens vilkår. På barnetrinnet har elevene rett til å få opplæring på sitt hovedmål. Retten gjelder også på ungdomstrinnet, men ifølge en uttalelse fra Mållovsnemnda er det uklart hva denne retten egentlig betyr for elever på ungdomstrinnet (Brekke 2013).

På barnetrinnet kan foreldrene i tillegg kreve språkdelt klasser etter følgende vilkår: «Når minst 10 elever på eitt av årstrinna 1-7 ønskjer skriftleg opplæring på eit anna hovudmål enn det kommunen har vedteke, har dei rett til å tilhøyra ei eiga elevgruppe. Retten gjeld så lenge det er minst 6 elever igjen i denne gruppa» (§2-5 i opplæringslova). Dette utgjør sannsynligvis en praktisk og økonomisk utfordring for mange skoler. På ungdomstrinnet er det stadig flere skoler som blander elever med forskjellig hovedmål i en klasse. Ifølge Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål (2012-2013:12) vil språkdelt klasser i praksis ofte innebære at elever med nynorsk som opplæringsmål få all skriftlig kommunikasjon på tavle, på lekseplaner og i prøvesituasjoner på bokmål. Gjennom en casestudie i Valdres, rapporterer også elever om skoler som automatisk plasserer elevene i bokmålsklasser (Garthus 2012: 22). I videregående skole har ikke elevene rett til å få undervisning på sitt hovedmål, og når elevene går på skoler i bokmålsområder blir dermed store deler av undervisningen på bokmål (Garthus 2009: 12).

Det finnes samtidig også eksempler på skoler som har satt i gang egne tiltak for å styrke nynorskens stilling i skolen. En videregående skole har innført lærebøker på nynorsk i enkelte fag for noen av klassene. Formålet er å gi elevene lesetrening og økt ordforråd i nynorsk samtidig som de jobber med et annet fag. En ungdomsskole har igangsatt et flerårig sidemålsprosjekt med formål om å «styrke kompetansen i nynorsk gjennom muntlige tekster, fagskriving og skjønnlitterær skriving». En ønsker med dette å «skape positive språkmøter med nynorsk og gjøre nynorsk til bruksspråk i norsk og andre fag» (www.nynorsksenteret.no). Initiativene synes å ta utgangspunkt i nynorsk som sidemål, men fører likevel til mer nynorsk i undervisningen enn det man finner på mange skoler der det både er elever som har nynorsk som hovedmål og sidemål.

Ifølge opplæringsloven § 9–4 skal læremidler i andre fag enn norsk, foreligge på både nynorsk og bokmål til samme tid og til samme pris. Regelverket skal sikre at nynorskelevne har læremidler tilgjengelig på hovedmålet sitt. Skoleeier skal se til at elevenes språklige rettigheter blir fulgt opp. Kunnskapsdepartementet har inntrykk av at kravet til at læremidler ikke skal tas i bruk av skoler dersom læremidlene ikke foreligger på begge målformer, ikke alltid etterkommes. Særlig gjelder dette nettbaserte læremidler. Dette fører til at elever ikke får de nynorske læremidlene de har krav på (Mld. St. 23, 2007-2008). Kunnskapsdepartementets inntrykk (ibid.) er også at de digitale læremidlene på nynorsk ikke er tilfredsstillende. Også Ressursgruppe for nynorsk som hovedmål påpeker at statlige ressurser som for eksempel nettstedet og lesekampanjer, er utformet med en tanke om at nynorsk er sidemål.

Lærerens kompetanse, betydning for elevens læring

Ifølge den nasjonale rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen skal alle lærerstudenter beherske både nynorsk og bokmål. På grunnskolelærerutdanningen er begge målformene sidestilt i den forstand at lærerstudentene forventes å beherske begge på samme nivå fordi de skal utvikle lærerkompetanse i nasjonalt perspektiv. Kompetanse i nynorsk og bokmål betyr at studentene skal kjenne til regler og skrive de to språkene godt, og at de skal kunne være lærere for elever med bokmål som hovedmål og for elever med nynorsk som hovedmål – altså bruke både nynorsk og bokmål i profesjonssammenheng.

Det har de siste årene vært økt fokus på læreres kompetanse og kompetansens betydning for elevenes læring. Blant annet Hattie (2003) finner at læreres kompetanse er svært sentral for elevenes læringsutbytte. Lav nynorskkompetanse blant lærerne vil dermed ha innvirkning på læringen, både hos elever som har nynorsk som hovedmål og hos elever som har nynorsk som sidemål.

Selv om det ikke er gjort studier direkte av sammenhengen mellom læreres kompetanse i nynorsk og elevenes læring tyder flere studier på at læreres kompetanse i nynorsk kan ha konsekvenser for nynorsk på andre måter. TNS Gallup (2006) fant at elevenes holdninger til nynorsk (som sidemål) hadde en sammenheng med hvordan norsklærerne vurderte sin egen nynorskkompetanse. Jo bedre norsklærerne syntes de selv var i nynorsk, jo mer positive holdninger hadde elevene til nynorsk. Synnovate (2011) fant også at lærere som mestrer nynorsk godt var mer positive til språket enn de som ikke kan skrive det like godt.

Også når det gjelder holdninger finner Johanne Nordhagen (2006) at det er en sammenheng mellom dårlige ferdigheter i nynorsk blant lærerstudentene og negative holdninger til sidemålsundervisning i skolen. Samtidig finner hun at den yrkesprofesjonelle holdningen til nynorsk er svært positiv blant lærerstudentene. Flertallet av respondentene mener at en lærer som er negativ til sidemålsundervisning i skolen, må holde denne skjult for elevene sine. Bakgrunnen for studien er spørreundersøkelser blant lærerstudenter ved 13 ulike studiesteder, med en utvidet undersøkelse rettet mot lærerstudenter ved Høgskolen i Oslo. Hun finner også at en stor andel av lærerstudentene ved HiO gruer seg til å undervise i nynorsk som sidemål.

Rise (2007) har studert to skoleklasser med nynorsk som sidemål i Oslo. Selv om det ikke kan generaliseres ut fra Rises studie, er det interessant at han finner liknende sammenhenger. Læreren som var mest motivert for nynorskundervisningen hadde også mer motiverte elever og elevene hadde bedre skolerestater i faget. Lærernes mestring og holdning til nynorsk kan altså ha stor betydning for elevenes egen holdning til nynorsk. Dessuten kan lav grad av mestring og negative holdninger hos læreren føre til at noen lærere velger å unngå å bruke skriftlig nynorsk i undervisningen i andre fag enn norsk. Elever som har byttet hovedmål svarer for eksempel at det at undervisningen foregår på bokmål i andre fag har hatt betydning for at de har valgt bokmål i stedet for nynorsk (Garthus 2012: 12).

2.2 Nynorsk i lærerutdanningen

Kort historisk tilbakeblikk

Etter sidestillingen av de to norske skriftspråkene i 1885, var det behov for lærere til skolekretsene med landsmål som opplæringsmål. Selv om de første kursene i landsmål for lærere hadde blitt gjennomført i 1881 var det først med den første nasjonale loven for lærerutdanning i 1890 at landsmålet kom inn i lærerutdanningen over hele landet. Norskfaget var et hovedfag i loven og begge skriftspråkene ble nevnt fra første stund. Grammatisk sett var ikke kravene store til lærernes

kompetanse i landsmål, da elevenes kjennskap til egen dialekt skulle ligge til grunn for undervisningen. På starten av 1900-tallet ble eksamen på begge de to skriftspråkene gjort obligatorisk for lærerstudentene. Selv om språkene var likestilt, åpnet loven i praksis for at studentene kunne levere to eksamener på samme språk, og så levere en enklere tekst ved siden av på det andre språket.

Loven av 1938 signaliserte en ny holdning til språkkompetansen til lærerne. Språkkompetansen ble nå sett som en del av lærernes overordnede profesjonskompetanse. Her ble vurderingen av de to skriftspråkene gjort ved hjelp av en pedagogikkstil og en norskstil. Dette varte fram til loven av 1965 som gikk tilbake til et system med to norskstiler på hvert sitt språk. I denne lovteksten var ikke språkkompetansen lenger sett som overfaglig. I 1973 fikk dette synet på norskfaget konsekvenser for valgfriheten på lærerstudiet og norsk ble nå et valgfag. Siden opp mot 20 prosent av studentene valgte bort norsk ble norskfaget igjen gjort obligatorisk bare seks år senere, og studentene måtte igjen dokumentere kompetanse i både nynorsk og bokmål til eksamen.

Fra 1992 ble det igjen lagt vekt på språkkompetanse, og en så nå alle fag som språkfag. Samtidig fikk høyskolene mer frihet til å velge vurderingsordninger, selv om ordningene måtte ivareta prinsippet om likestilling. På grunn av andre krav til lærerutdanningen var det en vanlig praksis å trekke språk før de skriftlige prøvene. Valgfriheten for høyskolene ble videreført i rammeplanen og forskriften fra 2003. Studentene skulle prøves i begge språk, men høyskolene kunne velge hvordan.

Som del av rammeplanen fra 2003 fantes det også en alternativ norskplan for studenter med minoritetsspråklig bakgrunn. I denne inngikk bare et av språkene, og målsettingen var å utvikle kompetanse eksplisitt for flerspråklige elever som kunne få fritak for et av skriftspråkene. Med den nye loven i 2010 ble denne planen avskaffet.

Kolberg Jansson gjennomførte våren 2004 en kartlegging av undervisningstilbudet og sluttvurderingsordninger i norskfaget ved høyskolene som tilbyr allmennlærerutdanning. Kartleggingen ble gjennomført gjennom spørreskjemaer til lederne for norskseksjonene. Hun fant at det i tidsperioden 1996/97 – 2003/04 hadde vært en økning i antall høyskoler som ga undervisning i nynorsk, men at omfang og opplegg varierte. Samtidig fant hun at bare halvparten av allmennlærerutdanningene tematiserte nynorsk som sidemål i undervisningen. Når det gjelder sluttvurderingsordninger viste kartleggingen at studentene ble testet på samme måte i begge skriftspråkene og at målformene således kunne sies å være likestilt (Kolberg Jansson 2004).

Skjongs (2007) analyse av fagplanene for Norsk 1 2006/2007 viser derimot at sluttvurdering i skriftlig norsk ikke ble evaluert likeverdig ved over halvparten av institusjonene. Ved en høyskole ble nynorsk vurdert under skoleeksamensvilkår og bokmål ved hjemmeeksamen. De andre høyskolene hadde ordninger der nynorskkompetansen ble vurdert på grunnlag av evalueringsmappe eller hjemmeeksamen, eksamensformer som kan tilsløre manglende skriftlig kompetanse i nynorsk. Likestilling i vurdering av de to norske skriftformene var ikke gjennomført i praksis ved allmennlærerutdanningene 2006/2007. Analysen viser videre at de fleste høyskolene ga en samlet karakter på vitnemålet som uttrykk for

kompetansen i norsk. Men på grunn av ulikverdige vurderingsordninger kan den felles karakteren ikke oppfattes som uttrykk for lik kompetanse i nynorsk og bokmål. For de fleste høyskolene var den snarere et uttrykk for kompetansen i skriftlig norsk med vekt på den ene av målformene, det vil si at karakteren representerer kompetansen i et hovedmåls-/sidemålsperspektiv.

Osdal og Madssen (2010) har studert kunnskapskravene i det obligatoriske norskfaget (30 vekttall) ved 19 allmennlærerutdanninger etter Rammeplanen 2003. Grunnlaget for analysen var fag- og emneplaner tilgjengelige på nett og eksamensoppgaver for studentkullet med studiestart 2003. De fant at de fleste institusjonene tok i bruk en blanding av ulike eksamensformer (hjemme-, gruppe- og skoleeksamen). Undersøkelsen dokumenterer at tradisjonen med to eksamensdager med skriftlig prøving av hver målform er opphevet gjennom formuleringene i R2003. Videre viser den at det er stor variasjon på vurdering av skriftlig kompetanse i nynorsk og bokmål mellom institusjonene. Som et positivt ytterpunkt nevnes to utdanningsinstitusjoner som sikrer vurdering av nynorsk, den ene ved åtte timers skoleeksamen på nynorsk, den andre med mappeinnlevering der alle tekstene skal være på nynorsk. Det negative ytterpunktet er tre institusjoner som lar det være opp til studenten selv å velge på hvilken måte de skal vurderes i de to målformene. Osdal og Madssen påpeker at fritt valg av målform ved eksamensvurdering ofte fører til at studentene velger bokmål til den mest krevende eksamensformen.

Grunnskolelærerutdanningen fra 2010

Dagens grunnskolelærerutdanning er delt i to. Én utdanning gjelder for studenter som skal undervise fra første til sjuende trinn (GLU 1-7) og én utdanning gjelder for studenter som skal undervise fra femte til tiende trinn (GLU 5-10). Det er bare studentene i den første av utdanningene som har obligatorisk norsk som fag, mens de andre studentene kan velge å spesialisere seg i enten norsk eller andre fag som for eksempel matematikk og engelsk. Alle studentene skal likevel være stø i begge språkene, ifølge planen.

De som har norsk som fag skal ha vurdering i begge språk, men studentene som ikke velger norsk som fag har altså også krav om kompetanse i både nynorsk og bokmål. Kravet om språklig kompetanse også for studentene som ikke har norsk, er en del av den nye satsinga på grunnleggende ferdigheter som en overfaglig kompetanse. Den språklige kompetansen blir sett som en integrert del av den faglige og fagdidaktiske kompetansen til lærerne.

På tross av kravene i planen er det uklart om de som ikke velger norsk (i GLU 5-10) oppnår kompetanse i nynorsk gjennom lærerutdanningen. Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2012: 91-92) fant at det var store forskjeller i hvordan dette kravet ble overholdt ved de 19 grunnskolelærerutdanningene. Kun fire av institusjonene hadde konkrete tiltak for å sikre at disse studentene fikk profesjonskompetanse i nynorsk. Av de resterende 15 var det noen institusjoner som planla å gjøre liknende tiltak, mens andre ikke hadde planlagt endringer. Det er altså uklart om disse lærerstudentene oppnår den nynorskkompetansen de skal etter forskriften.

Tidligere studier har også pekt på svakheter ved etter- og videreutdanningstilbudet. Et stort flertall av rektorene (på skoler med bokmål som undervisningsmål) svarte at de var misfornøyde med mulighetene for etter- og videreutdanning i nynorsk (TNS Gallup 2006: 34).

Karaktersetting i norsk og fritak

I retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen ligger det stor frihet for høgskolene og universitetene til å legge opp undervisningen slik de selv ønsker, og det er et mål at studentene skal møte flere forskjellige vurderingsformer i løpet av utdanningsløpet. Dermed kan hver enkelt utdanningsinstitusjon legge opp undervisnings- og vurderingsform selv. Friheten i valg av vurderingsform gjør at en del utdanningsinstitusjoner åpner for at studentene selv kan velge vurderingsform for nynorsk. Dermed kan studentene unngå mer krevende vurderingsformer, som for eksempel skoleeksamen.

Videre gir forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene mulighet for fritak for vurdering i den ene målformen som studenten ikke hadde vurdering i fra videregående skole. Reglementet gir rom for tolkning.

Det er heller ingen føringer fra departementets side på hvor mange karakterer fra norskfaget som skal føres på vitnemålet. Noen institusjoner opererer med én karakter, og denne karakteren omfatter kompetanse i begge målformer. Med dette skjules at mange institusjoner ikke nødvendigvis har like mange vurderinger på nynorsk som på bokmål. Dermed kan bokmålsferdighetene veie tyngre i den endelige karaktersettingen. For studenter på GLU 5. – 10.trinn inngår som sagt nynorsk og bokmål i overfaglige basiskompetansen for de som har ikke norsk som obligatorisk fag. Det er usikkert hvordan denne blir vurdert. Dette reduserer skolelederes (i grunnskolen og videregående) mulighet til å vektlegge nynorsk språkkompetanse i ansettelse av lærere. For skoler med nynorskelever, kan det være vanskelig å skille lærernes kompetanse i nynorsk fra øvrig kompetanse i norsk om dette ikke blir vurdert særskilt av utdanningsinstitusjonene.

Nynorsk i lektorutdanningen

Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13 (2013) gir rammene for ulike typer lektorutdanning, også lektorutdanning med fordypning i norsk/nordisk som er de relevante lektorutdanningene i denne sammenheng. I denne forskriften finnes det ingen eksplisitte formuleringer om språkkompetanse på norsk som del av læringsresultatet. Men implisitt gir denne rammeplanen føringer som viser at den helhetlige norskkompetansen som skal utvikles må omfatte nynorsk og bokmål. Det står at studiet skal ha «vurderingsformer som ivaretar helhetlig læringsutbytte». For lektorutdanning med fordypning i norsk må dette kunne oppfattes som krav om at vurderingsordningen for studiet skal kunne dokumentere kompetanse i begge de norske skriftspråkene, som en del av den didaktiske kompetansen som er utviklet gjennom studiet, nettopp for å kunne gi et bilde av den helhetlige kompetansen i norsk.

Videre sier forskriften at "utdanningen skal imøtekomme samfunnets og skolens behov og skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen". Det må altså forventes at lektor i norsk kan sikre elevene god

norskundervisning og gi undervisning i nynorsk til elever med nynorsk som hovedmål og sidemål. I tillegg skal kandidaten som læringsutbytte ha "avansert kunnskap innenfor valgte fag og spesialisert innsikt i et profesjonsrelevant fagområde." Avansert kunnskap i norskfaget må innebære kunnskap i nynorsk og bokmål fordi disse to skriftspråkene har vært likestilte siden 1885.

2.3 Metodisk tilnærming

Undersøkelsen er gjennomført ved en omfattende dokumentanalyse, telefonintervjuer, casestudier ved tre ulike skoler der vi gjennomførte kvalitative intervjuer og ved en statistisk analyse. Vi beskriver under hvordan vi har gått frem i de ulike delene av undersøkelsen.

Innledende deskstudie og analyse av data fra GSI og PAS

Vi har gjennomgått en del relevante dokumenter for å forberede casestudiene på skoler og undersøkelsen av lærerutdanningene. Vi har vært i dialog med Utdanningsdirektoratet, Noregs Mållag og Nynorsksentret angående utvelgelse av aktuell forskning og andre dokumenter. Publikasjonene er referert i rapportteksten.

Videre har vi analysert data fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) og Prøveadministrasjonsregistret (PAS). Målet var todelt: Vi ville gi en kort beskrivelse av status for nynorsken i grunnskolen og videregående skole og bruke dataene til å sile ut potensielle skoler til casebesøkene.

Til statusbeskrivelsen har vi brukt data fra GSI som er tilgjengelige på gsi.udir.no, samt data fra PAS (eksamensregistrering til Nor1211 og Nor 1212) som vi har fått tilgang til fra Utdanningsdirektoratet.

Casebesøk

Innenfor de økonomiske og tidsmessige rammene for denne studien, var det rom for å gjennomføre feltarbeid på tre skoler, to videregående skoler og en ungdomsskole. Bakgrunnen for å rette studien mot elever på disse skoletrinnene er at tidligere studier har vist at skifte av målform skjer ved overgangen til ungdomsskole og videregående skole.

Studien har rettet seg mot språkbytte i såkalte randsoner for nynorsken (se kapittel 3 og 4 for nærmere beskrivelse av randsonerfylkene). De tre skolene måtte derfor naturlig ligge i et av disse fylkene. Innenfor disse rammene ønsket vi størst mulig variasjon og søkte derfor etter å plukke ut skoler i tre ulike fylker. Problemstillingen for undersøkelsen er knyttet til elevers bytte fra nynorsk til hovedmål som målform. Det var derfor viktig å gjennomføre undersøkelsen ved skoler der dette er vanlig.

Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) gir oss blant annet informasjon om skolens vedtatte målform, antall elever ved de enkelte grunnskolene og antall elever med henholdsvis bokmål og nynorsk. På bakgrunn av denne informasjonen identifiserte vi en rekke aktuelle ungdomsskoler. Et kriterium for utvelgelse var at skolen hadde både bokmålelever og nynorskelever. Vi benyttet også informasjon om grunnskolene i de ulike kommunene til å identifisere aktuelle fylker vi kunne

plukke videregående skoler fra. Et kriterium for å velge ut de videregående skolene var at de rekrutterte elever fra både nynorskskoler og bokmålskoler og at de hadde elever med begge målformer. Vi hadde også dialog med Noregs Mållag om hvilke skoler og områder det var aktuelt å studere.

Ideelt sett ønsket vi å finne caseskoler med både rene nynorskklasser og nynorskelever i mindretall i bokmålsklasser. I praksis er vår erfaring at de skolene som var aktuelle som case for det første har såpass få nynorskelever at det ikke var aktuelt å ha rene nynorskklasser. Av andre hensyn (pedagogiske, sosiale osv.) hadde skolene heller ikke sett det hensiktsmessig å samle nynorskelevne på få klasser. Alle de tre skolene vi besøkte hadde altså nynorskelever i mindretall i bokmålsklasser.

Etter at aktuelle skoler var plukket ut, foretok vi noen innledende telefonintervjuer med ledelsen ved de aktuelle skolene for å få nærmere innsikt i hvordan språksituasjonen var ved skolen. Kontaktpersonen vår ved den enkelte skole rekrutterte informanter. Elevene som deltok hadde selv meldt seg til undersøkelsen. Vi sendte på forhånd ut informasjonsbrev til elever og foreldre om undersøkelsen. Til elevene på ungdomsskolen ba vi om passivt samtykke fra foreldrene, det vil si at de kunne gi beskjed til skolen dersom de ikke ønsket at barnet skulle delta i intervjuene.

Vi ønsket å snakke med elever som hadde byttet hovedmål til bokmål og elever som hadde beholdt nynorsk. Ved alle tre skolene intervjuet vi flere elever som hadde beholdt nynorsk enn som hadde byttet. Ved to av skolene var det i utgangspunktet rekruttert like mange elever i hver gruppe, men frafallet var større blant elevene som har byttet hovedmål. Til sammen intervjuet vi rundt 30 elever som hadde beholdt nynorsk, og rundt 15 elever som hadde byttet. Vi gjennomførte noen intervjuer individuelt og noen i gruppe. Elevene var spredt på alle tre trinn på videregående, og på 9. og 10. trinn på ungdomsskolen.

Det har også vært en overvekt av lærere som vi oppfatter var blant de mer interesserte i nynorsk i lærerstaben, blant informantene. Vi intervjuet i hovedsak norsklærere, men fikk også snakke med lærere i andre fag. I intervjuer med skoleledelsen passet vi også på å dekke de andre fagområdene enn norsk, for å få et inntrykk av nynorskens plass i andre fag – i tillegg til fra skoleledelsens side. Totalt intervjuet vi 15 lærere og representanter for skoleledelsen (rektor og studieleder eller tilsvarende).

Vi ønsket også å inkludere foreldrenes synspunkter og rolle i språkvalg i undersøkelsen. Vi prøvde ulike fremgangsmåter, men det var utfordrende å få rekruttert foreldre til intervju. Ved en av caseskolene gjorde vi en generell henvendelse til alle foreldre/foresatte (skolen sendte ut e-post med informasjon og påmelding til intervju). Vi ba også elevene vi intervjuet om å rekruttere foreldrene sine til undersøkelsen. Ved en annen skole hadde vi samme fremgangsmåte, i tillegg til at en lærer gjorde direkte henvendelser til et utvalg foreldre. Vi fikk ikke rekruttert noen foreldre til undersøkelsen på denne måten. Ved den siste caseskolen (en videregående skole) spurte vi derfor elevene om vi kunne ta kontakt med foreldrene deres for et kort telefonintervju. Til sammen fikk vi kontaklinformasjon til åtte foreldre. Blant disse var det tre som ønsket å delta, og vi intervjuet dem på telefon i etterkant av besøket på telefon. I og med den lave

deltakelsen fra foreldrenes side, sørget vi for å inkludere spørsmål om foreldrenes rolle og holdning i intervjuer med både elever, lærere og skoleledelse. Vi kan ikke si at vi fullt ut dekker foreldreperspektivet gjennom andre kilder. Samtidig mener vi at de entydige funnene fra elever, lærere og skoleledelse (samt de foreldrene vi intervjuet) gjør at vi har relativt sikre funn knyttet til foreldrenes rolle.

I tillegg har vi i forbindelse med casene intervjuet skolesjef i to fylkeskommuner og en kommune om skoleeiers rolle.

De to videregående skolene vi besøkte deltok fra og med skoleåret 2013/14 i forsøksordningen med en eller to karakterer i norsk. Dette er et tidsavgrenset pedagogisk forsøk som i første omgang har blitt igangsatt ved noen videregående skoler, men som fra skoleåret 2014/15 også gjennomføres ved utvalgte ungdomsskoler. Forsøket dreier seg om å endre karaktersystemet i norskfaget de første to årene på ungdomstrinnet og på studieforberedende utdanningsprogram. Skolene som gjennomfører forsøket skal velge mellom å gi én eller to karakterer i norsk. Ved valg av å gi én karakter skal denne omfatte både norsk muntlig og skriftlig hovedmål og sidemål. Ved to karakterer skal det gis en i norsk muntlig og en felles karakter i norsk skriftlig. Den skriftlige skal omfatte både hovedmål og sidemål. Det er ingen endringer i hva elevene skal lære, og de skal fortsatt ha tre standpunkt-karakterer. Formålet er ifølge Utdanningsdirektoratet å få kunnskap om hvordan endringer i undervisningsvurderingen kan påvirke opplæringen (www.utdanningsdirektoratet.no). Målrørsla har rettet kritikk mot forsøket med bakgrunn i påstand om at separate karakterer i hovedmål og sidemål er nødvendig for å sikre likestilling av nynorsk og bokmål. En evaluering av forsøket ved to videregående skoler viste at forsøket ikke bidro til å svekke sidemålsundervisningen. Evalueringen viser samtidig at fokuset på sidemålet var høyt blant lærerne ved forsøksskolene, blant annet på grunn av kritikken som hadde kommet fra målrørsla (Rønning, 2012).

For å få et inntrykk av om ordningen kunne ha noen effekt på elevenes valg av hovedmål, har vi spurt både lærere, skoleledelse og elevene om deres synspunkt. For begge skolene var det førsteklasse som var med på forsøket, og de hadde holdt på $\frac{3}{4}$ år med forsøket. Samtlige av lærerne vi intervjuet mente at forsøket var for nytt til å kunne ha påvirket norskundervisningen i særlig grad, og at de mente det var lite sannsynlig at forsøket hadde påvirket de nåværende elevenes valg av målform. Vi antar derfor at forsøket ikke har hatt noen betydning for de resultatene vi har funnet.

Dokumentstudier av bl.a. fagplaner, telefonintervjuer

Den nåværende modellen for utvikling av lærerkompetanse i Norge kan beskrives som todelt. Den ene modellen blir styrt gjennom Rammeplan for grunnskolelærerutdanning (2010) som har to hovedveier: utvikling av lærerkompetanse for 1.-7. trinn og utvikling av lærerkompetanse for 5. til 10. trinn. Innenfor rammene av denne modellen har mange av lærerutdanningsinstitusjonene utviklet tilbud om masterutdanning med fordypning i skolefag, også norsk. Den andre modellen er lektorutdanning med fordypning i skolefag, der norsk eller nordisk

er blant valgmulighetene. Rammevilkårene for denne utdanningen er beskrevet i Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8. -13 (2013).

Å beskrive hvordan mange og ulike institusjoner gjennomfører opplæring i norsk i didaktisk perspektiv med fokus på utvikling av likeverdig skriftkompetanse i bokmål og nynorsk er en tidkrevende prosess. Innenfor de økonomiske og tidsmessige rammene for denne studien var et slikt arbeid ikke mulig. Men lærerutdanningsinstitusjonene er pålagt å dokumentere resultatet av opplæringen gjennom vurderingssystemet. At vurderingsformene styrer det arbeidet studenten er villig til å legge ned i et fag/emne, er velkjent og veldokumentert. «Vurderings- og eksamensformene synliggjør fagets status i opplæringa», skriver for eksempel Vibe og Borgen i evalueringsrapporten om forsøket med valgfritt sidemål i Oslo (Vibe og Borgen, 2007). ”Den såkalla *skjulte læreplanen* er i høg grad knytt til kva som blir prøvd, korleis det blir prøvd og korleis dette blir verdsett gjennom karakterar. Slik ligg synet på kvalifisering og kunnskapskrav til studentane implisitt i desse faktorane”, skriver Osdal og Madssen i sin analyse av Norsk 1 i allmennlærerutdanningen av 2003.

Analysen av de valgte sluttvurderingsformene i norskfaget gir derfor et bilde av hvordan de ulike institusjonene oppfatter og realiserer kravet om å utvikle skriftkompetanse i bokmål og nynorsk. Gjennom en analyse av fagplaner og emneplaner for norskfaget i grunnskolelærerutdanningen og i lektorutdanningen med vekt på sluttvurderingsordninger gir vi et bilde av den lærerkompetansen i skriftlig norsk som den enkelte lærerutdanning oppfatter som relevant.

Vi har systematisk hentet dokumentasjon fra lærer- og lektorutdanninger som omhandler vurderingsformer i bokmål og nynorsk, samt arbeidskrav i nynorsk og bokmål. Dokumentasjonen vi har basert oss på er den som er tilgjengelig på nett. Vi hentet ut dokumentene i perioden februar-mars 2014, og gjorde noen supplerende søk i mai-juni 2014. For alle institusjonene har vi funnet dokumentene vi ønsket. Vi må imidlertid ta forbehold om at institusjonene kan ha andre dokumenter som omhandler nynorsk og bokmålsundervisningen som vi ikke har tatt med i vurderingen, og at dokumentene som ligger på nett ikke er oppdatert. For de ulike institusjonene har vi hentet:

- Lærerutdanningene, GLU 1-7: Fagplaner i norsk 1 og 2
- Lærerutdanningene, GLU 5-10: Fagplaner i norsk og PEL
- Fagplan for integrert master i lærerutdanning med fordypning i norsk
- Fagplaner for lektorutdanningene med fordypning i norsk
- Fagplaner for relevante etter- og videreutdanninger og relevante kurs innen Kompetanse for kvalitet.

I gjennomgangen av fagplanene har det vært noen uklarheter. Vi har derfor tatt kontakt med utvalgte høyskoler og universiteter for å avklare hva som ligger i begrepene som blir brukt i fagplanene. I utvelgelsen av institusjonene valgte vi å legge vekt på hvordan de hadde dokumentert arbeidet med nynorsk i Grunnskolelærerutdanningen for 5.-10.trinn for de som ikke har valgt norsk. I utvelgelsen la vi også en viss vekt på antallet studenter, og valgte blant de største institusjonene innen hver gruppe.

Vi intervjuet fagansvarlige på de relevante fagene, primært for GLU 5-10. I de tilfellene der disse ikke kunne gi informasjon om gruppen som ikke hadde norsk gjennomførte vi også supplerende telefonintervjuer. Ressursene i prosjektet begrenset telefonintervjuene til sju informanter ved seks høyskoler.

Poenget med intervjuene var i hovedsak å få eksempler på løsninger som er praktisert på GLU 5-10 for å sikre og dokumentere nynorskkompetansen, og å få forklaringer på forhold i fagplanene vi var i tvil om hvordan vi skulle forstå. Noen av institusjonene som ble intervjuet kan være mer inngående beskrevet i rapporten enn de som ikke ble valgt ut til intervju.

Intervjuguidene ble utviklet basert på kunnskapen vi allerede hadde fra gjennomgangen av fagplanene. Vi ønsket å avklare vurderingsordninger og praksis ved de ulike institusjonene. Videre ba vi om mer generelle vurderinger om hvorfor visse vurderingsordninger var valgt for hver målform og hvordan de vurderte fordeler og ulemper ved forskjellige ordninger. Vi spurte om praktisering av fritaksreglementet, i tillegg til hvordan informantene vurderer studentenes nynorskkompetanse ved avsluttede studier. Informasjonen fra intervjuene inngår i gjennomgangen av fagplaner, kapittel 5.

3 Status for nynorsk i grunnskolen og videregående skole

Andelen nynorskelever har de siste årene blitt lavere og vi ser en utvikling i retning av at stadig flere elever bytter fra nynorsk til bokmål i løpet av skolegangen. I det følgende vil vi gi en kort presentasjon av status for andel nynorskelever i grunn- og videregående skole. Som et supplement til de kvalitative dataene resten av studien er basert på, ser vi også nærmere på når i utdanningsløpet språkbyttene skjer og hvilken betydning størrelsen på nynorskandelen har for hvor stort frafallet av nynorskelever er i løpet av skolegangen.

3.1 Fordeling og utvikling

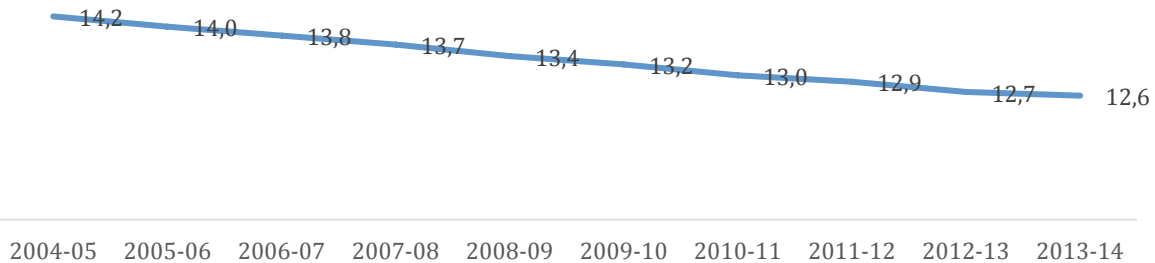
På landsbasis er antall nynorskelever i grunnskolen rett i underkant av 78 000 og utgjør med dette en andel på 13 prosent av den totale elevmassen. Regional variasjon og forskjeller mellom byer, bynære strøk og utkantstrøk danner mønster for fordeling mellom nynorskbrukere og bokmålsbrukere. Utbredelsen av nynorsk er størst på Vestlandet, men det er kun i Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal at elever med nynorsk som hovedmål er i flertall (henholdsvis 97 prosent og 52 prosent)². Sogn og Fjordane er også det eneste fylket der samtlige kommuner har gjort vedtak om nynorsk. I Møre og Romsdal er de fleste kommunene nynorskkommuner (St.meld. nr. 35). Fire andre fylker kan vise til en andel nynorskelever på 10 prosent eller mer. Hordaland har 39 prosent, Rogaland 24 prosent, Oppland 18 prosent og Telemark har 10 prosent elever med nynorsk som hovedmål i grunnskolen.

På nasjonalt plan har det i løpet av de siste 10 årene vært en nedgang i andel elever med nynorsk som hovedmål i grunnskolen. I skoleåret 2004/2005 utgjorde nynorskelevne 14,2 prosent av alle elevene³. Andelen har gått ned til 12,6 prosent i skoleåret 2013/14. Nedgangen er på 1,6 prosentpoeng og tilsvarer 11 043 elever (se Tabell E i vedlegg for mer detaljert oversikt).

² Grunnskolens informasjonssystem (GSI), 2013/2014

³ Beregnet ut fra summen av elever med norsk som opplæringspråk i Grunnskolens informasjonssystem (GSI)

Figur 3-1 Andel bokmål- og nynorskelever i grunnskolen, 2004/05 – 2013/14, hele landet



Frafallet i andel nynorskbrukere er først og fremst knyttet til de såkalte randsonene for nynorsk. Fylkene som gjerne regnes inn under denne betegnelsen er Hedmark, Oppland, Telemark, Agderfylkene, Rogaland og Hordaland. Det som kjennetegner disse områdene er at det er en andel elever som går på barneskole med nynorsk som undervisningsmål, men som skifter til bokmål når de begynner på ungdomsskolen eller en videregående skole som ligger i lokale sentra der bokmål er det vanlige skriftspråket eller der bokmålsbrukere er i flertall. Frafallet finner sted på to måter: For det første har det vært en reduksjon i antall elever som har nynorsk som hovedmål ved oppstart på grunnskolen. Dette er blant annet en konsekvens av at områder rundt de større byene som tradisjonelt har vært nynorskområder, i stadig større grad fungerer som forsteder og får tilflyttere som hovedsakelig er bokmålsbrukere. Disse velger igjen bokmål for barna sine på skolen. For det andre er det stadig flere som bytter til bokmål i løpet av utdanningsløpet.

Fordeling på nynorsk- og bokmålselever på videregående

Det finnes ingen systematisk registrering av målformen til elevene på videregående skole, men siden våren 2009 har informasjon om elevenes oppgitte målform i forbindelse med avsluttende eksamen i norsk blitt samlet i et sentralt register⁴. I henhold til disse registreringene var andelen nynorskelever i tredjeklasse på videregående 7 prosent våren 2013 (se Tabell C i vedlegg for mer detaljert oversikt).

⁴ PAS.

3.2 Frafall av andel nynorskelever i løpet av grunn- og videregående skole

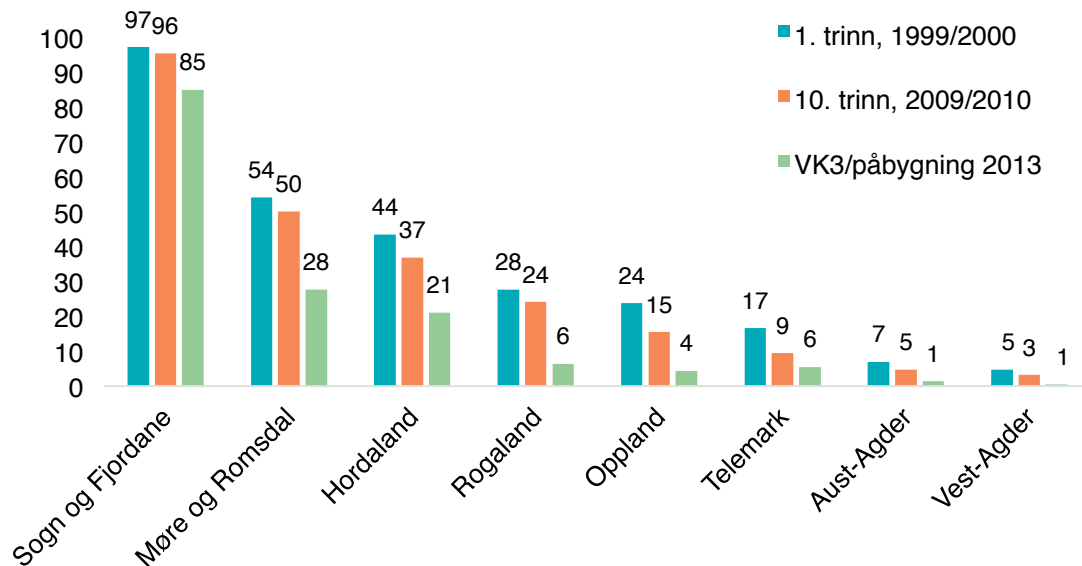
Ifølge tidligere studier (Grepstad 2012 og Garthus 2012) er det frafall i andelen nynorskelever både i overgangen til ungdomskolen og til videregående skole. For å belyse dette har vi tatt utgangspunkt i statistikk om målform blant avgangselevne på videregående i 2013 og fulgt denne gruppen bakover i tid. Vi har sammenliknet nynorskandelen fra videregående i 2013 med nynorskandelen på 10. trinn skoleåret 2009/10 og 1. trinn skoleåret 1999/2000⁵.

Figuren nedenfor viser andel nynorskelever på henholdsvis 1. trinn skoleåret 1999/2000, 10. trinn skoleåret 2009/2010 og ved avsluttende eksamen på videregående våren 2013. Sogn og Fjordane er det eneste fylket som ikke har en nevneverdig reduksjon i andel nynorskelever i løpet av grunnskolen (-1 prosentpoeng), selv om andelen nynorskelever på videregående skole er lavere også her. I de andre fylkene, inkludert Møre og Romsdal, ser vi et frafall i andel nynorskelever både i løpet av grunnskolen og ved oppstart eller i løpet av videregående skole.

Størrelsen på frafallet varierer likevel mye mellom fylkene. Det største frafallet skjer hovedsakelig i møte med eller i løpet av videregående skole. Dette gjelder samtlige fylker med unntak av Telemark hvor det største frafallet skjer i løpet av grunnskolen. Blant elevene som startet på 1. trinn i Telemark høsten 2001 var 17 prosent nynorskelever. Ved starten av 10. trinn høsten 2010 var denne falt til 9 prosent og på videregående våren 2013 var den på 6 prosent. Det betyr at andelen nynorskelever falt med nær 8 prosentpoeng i løpet av grunnskolen, men at forskjellen mellom videregående skole og 10. klasse kun var på 3 prosentpoeng.

⁵ Tallene som viser nynorskandelene på 1. og 10. trinn er hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI). På videregående nivå samles det ikke systematisk inn data om elevenes målform før de melder seg opp til avsluttende norsk eksamen. For elever som følger studieforberedende løp skjer dette i tredje året, mens for elevene som tar dette som påbygningsfag vil oppmelding kunne være enten på tredje eller fjerde år. Dette gjør at gruppene ikke fullt ut er sammenliknbare. En sammenlikning av elevtallet viser også at gruppen vi har på videregående er langt mindre og utgjør ca 70 prosent av elevgruppen som gikk 10. trinn i 2010/2011. Tolkning av resultatene må derfor ta dette i betraktning. Samtidig vil en sammenlikning av nynorskandelen på de ulike stadiene være interessant i forhold til å belyse frafallet som skjer i løpet av skolegangen.

Figur 3-2 Andel nynorskelever på grunnskolens 1. og 10. trinn og på 3. trinn på videregående



En påstand er at frafallet står i relasjon til forholdet mellom andelen nynorsk- og bokmålsbrukere i et område. I praksis vil det bety at områder med høy nynorskandel, slik som i Sogn og Fjordane, i mindre grad vil oppleve reduksjon i andel nynorskbrukere, sammenliknet med for eksempel Agderfylkene, som i utgangspunkt har en veldig lav andel nynorskelever og høy andel bokmålslever. På individnivå betyr det at sjansen for at en nynorskelev bytter til bokmål i løpet av skolegangen øker, jo større andelen bokmålslever er.

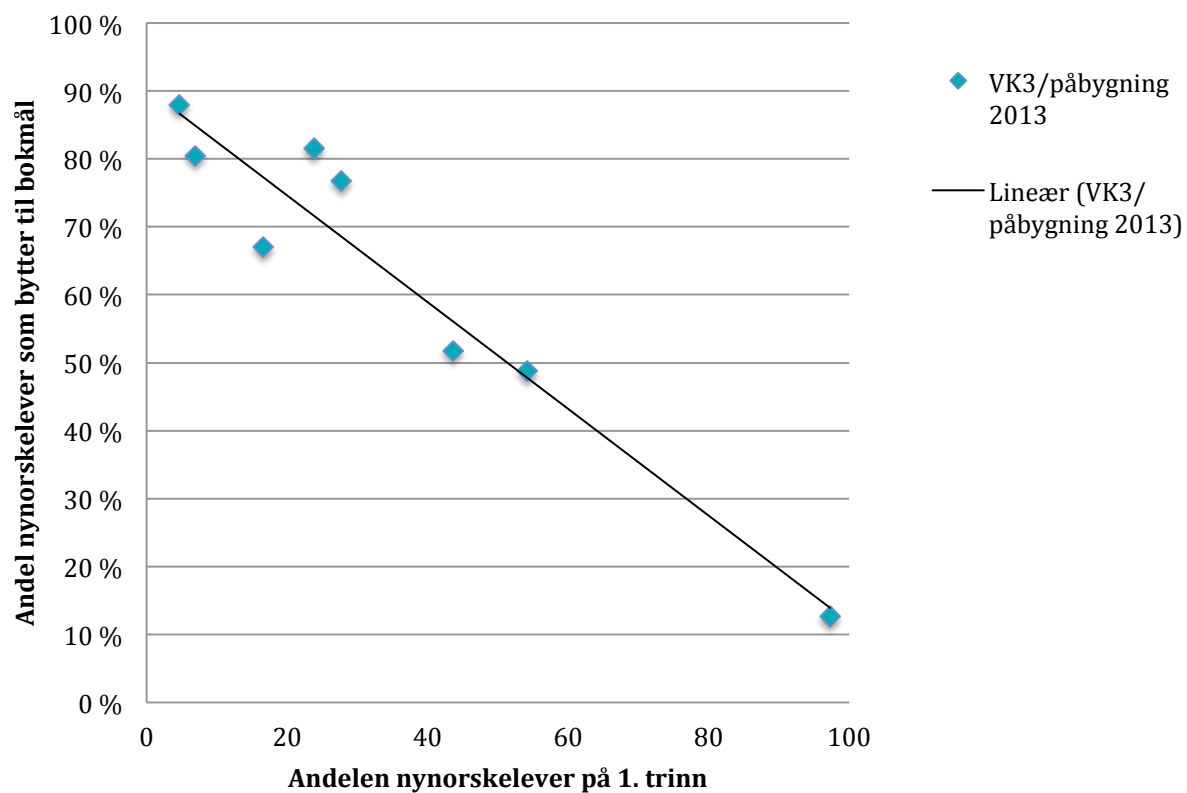
For å få et bilde av dette har vi beregnet hvor mye av den opprinnelige nynorskandelen fra 1. trinn som er igjen på henholdsvis 10. trinn og på videregående. Andelen nynorskelever på 1. trinn settes lik 100 prosent. Hvor stor andel vi har igjen på henholdsvis 10. trinn og på videregående beregnes ved å dele nynorskandelen på henholdsvis 10 trinn og VK3/påbygning på den opprinnelige andelen nynorskelever, det vil si andelen på 1. trinn. Beregningene er vist i tabell 3-1. Tilsvarende oversikt for hele landet finnes i tabell D i vedlegg.

Tabell 3-1 Relativ nedgang i nynorskandel

	1. trinn, 1999/2000	10. trinn, 2009/2010	VK3/påbygning 2013
Sogn og Fjordane	100 %	98 %	87 %
Møre og Romsdal	100 %	92 %	51 %
Hordaland	100 %	84 %	48 %
Rogaland	100 %	87 %	23 %
Oppland	100 %	65 %	18 %
Telemark	100 %	56 %	33 %
Aust-Agder	100 %	68 %	20 %
Vest-Agder	100 %	68 %	12 %

Sogn og Fjordane er det fylket som i størst grad opprettholder andelen nynorskbrukere gjennom grunn- og videregående skole. De opprettholder andelen gjennom hele grunnskolen og ved utgangen av videregående er den på 87 prosent. Mens Møre og Romsdal hadde størst nedgang målt i prosentpoeng, viser denne oversikten at nynorskandelen opprettholdes bedre her enn i de andre randsonesyklene, selv om en reduksjon på nær 50 prosent i løpet av skoleårene likevel må regnes som betydelig. Størst relativt frafall finner vi i Vest-Agder hvor kun 12 prosent av den opprinnelige andelen fra 1. trinn høsten 1999 er igjen ved avslutningen av videregående våren 2013. Gjennom dette finner vi støtte for hypotesen om at jo mindre nynorskandelen er, jo større er det relative frafallet blant nynorskelevne i løpet av skolegangen. Den grafiske fremstillingen i figur 3-3 illustrerer sammenhengen mellom andel nynorskelever på 1. trinn og andel som bytter fra nynorsk til bokmål i løpet av skolegangen. Her ser vi at fylkene med høyest andel nynorskelever har lavest frafall blant nynorskelevne og motsatt.

Figur 3-3 Grafisk fremstilling av sammenhengen mellom nynorskandel på 1 trinn og frafall blant nynorskelever.



4 Hvorfor bytter elever målform fra nynorsk til bokmål? Resultater fra casene

Vi ser bokmål over alt. Du blir påvirka av det. Du leser det overalt. Du har det inne.

En rød tråd gjennom elevenes fortellinger om både bytte og bevaring av nynorsk er elevenes opplevelse av at de møter mindre og mindre nynorsk. Med dette følger at de påvirkes mer og mer av bokmål, både i dialekt og når de skriver. Overgangen fra ren nynorsk skole, til en blandet skole ser ut til å virke forsterkende på denne prosessen.

I de neste avsnittene presenterer vi først overordnede trekk ved de tre skolene og områdene vi har besøkt. Deretter utdyper vi grunnene til å skifte hovedmål fra nynorsk til bokmål som elevene oppgir, hvilke grunner nynorskelevne har for å beholde nynorsken, samt hvordan ulike aktører og rammer påvirker elevenes valg.

4.1 Fellestrekk og ulikheter ved de tre casene

Vi har besøkt tre av fylkene som regnes for å være randsone for nynorsk, Hordaland, Rogaland og Telemark. I Hordaland og Telemark besøkte vi videregående skoler, og i Rogaland besøkte vi en ungdomsskole. Mens Hordaland og Rogaland har nynorsk som flertallsmålform, er Telemark språknøytralt fylke. Hordaland er det eneste av de tre fylkene der det er fylkestingsvedtak med krav om nynorsk i skriv fra statsorganer.

Nynorskelevne på skolene vi besøkte er spredt i klasser der elevene ellers er bokmålselever. Antall nynorskelever i klassene varierer fra én til 7-8 personer.

De videregående skolene vi besøkte ligger i et geografisk sentrum. De rekrutterer elever fra egen kommune og fra flere omkringliggende kommuner. Begge disse skolene har linjer/studieprogram som tar inn elever fra et større geografisk område. I de omkringliggende kommunene er flertallet nynorsk skoler/nynorskelever, mens kommunen der skolen ligger domineres av bokmål.

Rekrutteringsområdet til den ene videregående skolen vi besøkte fungerer i stadig større grad som forstad til en større by. Noen av grunnskolene i området som opprinnelig har vært nynorsk skoler er enten dominert av bokmålselever eller blitt endret til å bli bokmålsskoler.

Ved den andre videregående skolen var det flere elever som hadde flyttet på hybel fordi det er for langt å dagpendle fra hjemstedet.

Ungdomsskolen vi besøkte får elever fra tre ulike barneskoler, hvorav en ren nynorsk skole, en ren bokmålsskole og en blandet. Vi mener det er riktig å beskrive området som blandet med hensyn til målformer.

Ved begge de videregående skolene, er vårt inntrykk at dialektene i området der skolen ligger oppleves som relativt forskjellige fra dialektene i områdene hvor

nynorskelevene kommer fra. Elevene fra nynorskområdet omtaler det som at det snakkes dialekt/”nynorsk” i hjemkommunen mens det snakkes bymål/”bokmål” i området hvor skolen er. Ved ungdomsskolen er vårt inntrykk at dialektforskjellene ikke er like store mellom områdene elevene kommer fra, det er mer snakk om nyanser i dialekten.

4.2 Elevenes valg av målform

Når bytter elevene målform?

Litteraturen som omhandler språkbytte viser som nevnt at noen elever bytter fra nynorsk til bokmål på ungdomsskolen, mens andre bytter i overgang til videregående skole. I elevintervjuene fikk vi ulike perspektiver på dette.

Ved ungdomsskolen vi besøkte var det få av nynorskelevene som hadde byttet til bokmål ved oppstart på skolen. Skolen består av elever fra tre ulike barneskoler hvorav en ren nynorsk skole, en ren bokmålsskole og en blandet skole. Trenden har alltid vært at så godt som alle viderefører målformen de hadde på barneskolen. Da vi besøkte skolen fikk vi forståelse av at fraværet av språkbytte hadde sammenheng med at elevene ikke oppfattet overgangen til ungdomsskolen som en «språkskifte-situasjon», og at en del av dem heller ikke var bevisst retten de hadde til å velge. Skolen la opp til at elevene videreførte målformen de hadde på barneskolen og gikk ikke aktivt ut og spurte hvilken målform elevene ville ha. Dersom noen elever ønsker å skifte, må eleven selv ta initiativ og melde dette skriftlig inn til skolen. Resultatet var at så og si alle hadde beholdt nynorsken gjennom ungdomsskolen. Bare et par av de elevene vi intervjuet som hadde beholdt nynorsk, sa at de vurderte å skifte.

Elevene vi intervjuet på den videregående skolen i Telemark oppfattet i større grad ungdomsskolen som en anledning til å bytte målform. Noen hadde selv byttet på ungdomsskolen og de fleste hadde venner som hadde byttet da. Statistikken viser at (se kapittel 3) Telemark skiller seg ut blant de andre fylkene i randsonen for nynorsk ved at språkskiftet starter tidligere der. Inntrykkene fra intervjuene stemmer godt overens med dette funnet. Hva som gjør at frafallet fra nynorsken starter tidligere der kan vi ikke si noe sikkert om, men vi har et inntrykk av at jo tidligere elevene kommer i språkdelt klasser, jo tidligere skjer språkbytte. Ved den andre videregående skolen vi besøkte (i Hordaland) var inntrykket at elevene skiftet i overgangen til videregående skole eller i løpet av videregående skole.

Det samlede inntrykket vi har fått gjennom intervjuene med elever og lærere er altså at bytte til bokmål er mest aktuelt for nynorskelevene i overgang mellom ungdomsskolen og ved oppstart på videregående.

Elevene forteller at de krysset av for nynorsk eller bokmål hovedmål da de søkte på videregående skole. For de som har byttet underveis i løpet av videregående eller på ungdomsskolen, forteller elevene at ”jeg ga bare beskjed om det” til kontoret eller til norsklærer.

Noen få elever bytter også i løpet av videregående, gjerne ved nytt semester eller oppmelding til eksamen i tredje klasse. Før oppmelding til eksamen i norsk i tredje klasse tar norsklærer eller administrasjonen en ny opptelling. En del elever bestemmer seg ikke endelig for valg av målform før denne opptellingen. Det er ikke mange elever per skole som bytter like før avsluttende eksamen, på skolene vi besøkte ble det anslått til å dreie seg om 2-3 elever per år.

Skoleledelse og lærere ved de to videregående skolene vi besøkte har ikke oversikt over hvor mange som bytter hovedmål i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. De vet bare hvor mange som krysser av for nynorsk hovedmål når de søker seg inn til skolen. Noen ganger kan læreren anta at enkelte elever har hatt nynorsk som hovedmål tidligere fordi de er gode i nynorsk, eller fordi de vet at eleven har gått på grunnskole i et nynorskområde. Noen av norsklærerne vi intervjuet fortalte at de som regel hadde en håndsopprekning i begynnelsen av semesteret, for å vite hvem som skulle bedømmes i hvilken målform. En av nynorskelevne vi intervjuet var borte den dagen læreren hadde håndsopprekning, og ble registrert som bokmålselev. Inntrykket vårt er at lærere i andre fag ikke registrerer elevenes hovedmål på samme måte.

En lærer oppfattet at i situasjoner der elevene gis mulighet til å velge, enten ved skolebytte eller ved begynnelsen av et semester, så ender de lett opp med bokmål:

Veldig mange bytter når jeg sender ut lister. På starten av høsten. Da føler folk i enda større grad at de kan velge sjøl og at de velger bokmål fordi det er lettere. Da er det noen som er i tvil og da ender de som regel med bokmål.

4.2.1 Hvordan begrunner elevene valget sitt?

Vi spurte bokmåselevne vi intervjuet hvorfor de hadde valgt å bytte hovedmål, og nynorskelevne om hvorfor de hadde beholdt sitt. Vi stilte spørsmålet åpent først, men fulgte opp med spørsmål om ulike faktorer vi antok at kunne ha betydning: Hvordan elevene vurderer egen kompetanse i nynorsk, dialektbruk, hvor de møter nynorsk på og utenfor skolen, og hvorvidt de ser nynorsk som en del av identiteten sin. Vi inkluderte også spørsmål om foreldrenes holdninger til nynorsk og om foreldrene bruker nynorsk.

Med unntak av at noen av nynorskelevne synes særlig bevisste på å beholde både dialekt og målform, og at dette hadde en sammenheng med en stolthet over å kunne vise hvor de kom fra, finner vi ingen systematikk i hvilke elever som beholder nynorsk og hvilke elever som bytter til bokmål. Antallet case og informanter i denne undersøkelsen er lite og vi kan ikke vite hvor representative funnene er, men i undersøkelsen finner vi støtte for hypotesen om at jo mindre mindretallet av nynorskelever er, jo lettere er det å bytte over til bokmål.

”Å bade i bokmål”. Fra nynorsk barneskole og nærmiljø til stadig mer bokmålsdominans

En typisk beskrivelse av skolegangen er at elevene har startet opp på rene nynorsksskoler, gått på blandet skole på ungdomstrinnet og er i mindretall på videregående skole. Gjennom skolegangen har de møtt stadig mindre nynorsk språk.

På de språkdelte skolene har nynorskelevne medelever som både snakker bokmålsnært og som skriver på bokmål. I klassen er nynorskelevne i mindretall. På den ene siden eksponeres elevene for et større språklig mangfold. På den andre siden blir det mindre plass til nynorsk. Noen elever synes å oppfatte skolen som en arena der det er bokmål som gjelder. På spørsmål om venner hadde byttet til bokmål eller beholdt nynorsk, svarte nær alle elevene at det varierte med hvilke skoler de gikk på. De vennene som gikk på skole nær hjemstedet, hadde beholdt nynorsk. Blant de som hadde valgt en skole lenger vekk (i bokmålsområde), hadde de fleste skiftet til bokmål.

Opplevelsen av at «alt» er på bokmål deles av alle elevene vi har intervjuet. Det være seg på radio, tv, aviser, magasiner, skjønnlitteratur og på internett. Et unntak som trekkes frem er NRK, men andelen nynorsk anses som lav også der.

Det at «alt» oppleves å være på bokmål kan for noen resultere i at de til tross for å ha hatt nynorsk som hovedmål gjennom 10 år, opplever det som mer naturlig å uttrykke seg på bokmål. Flere sier at de tenker på bokmål eller at bokmål er lettere fordi de hører det over alt. Denne opplevelsen uttrykkes sterkest blant de som har byttet til bokmål, men har også støtte blant elevene som har beholdt nynorsken. Følgende sitat illustrerer en typisk refleksjon over hvordan dette kan oppleves:

Jeg snakka mer dialekt før. Det var flere som snakka øst-norsk og bokmål på skolen, så jeg ble påvirket. Det ble mer naturlig å skrive bokmål. Skrev mye skjønnlitterært og det ble unaturlig (på nynorsk), jeg fikk ikke frem samme stemninga. Lettere å komme på ideer på bokmål. Kunstig å skrive på nynorsk. Jeg ser og hører bokmål overalt.

Vi finner at en utberedt antakelse er at bokmål er best egnet dersom en skal nå ut til mange. Elevene tenker at bokmål forstås av flere og tilpasser derfor språket sitt ut fra et ønske om å nå flest mulig. En av nynorskelevne som vi intervjuet var aktiv blogger, og fortalte at hun i bloggen skrev på bokmål fordi hun ville nå ut til flere.

Identitet kan være begrunnelse både for de som beholder nynorsken og for de som bytter til bokmål. Blant de som har byttet kommer dette til uttrykk gjennom at elevene kan si at de *føler seg mer som bokmål*, at det er lettere å uttrykke seg på bokmål eller at de synes bokmål er finere.

En av elevene vi intervjuet sa at hun hadde byttet til bokmål for å passe inn: ”Du vil jo ikke akkurat skille deg ut. Jeg hadde vært den eneste nynorskeleven hvis jeg hadde beholdt det.”

Vi spurte lærerne og skoleledelsen om de så noen systematikk i hvilke elever som bytter til bokmål og hvilke som beholder nynorsk. Ingen av dem vi intervjuet mente det var noen systematiske variasjoner. De som bytter fordeler seg relativt likt på kjønn og faglig styrke, ifølge informantene. De mente imidlertid at flere av de som beholdt nynorsk, var bevisste elever som hadde bestemt seg for å holde på både dialekt og målform.

Selv om vi fikk høre eksempler på at elever som var svake i norsk hadde byttet til bokmål hovedmål, ville ingen av lærerne anbefale svake elever å bytte hovedmål.

Når dialekten blir utvannet, er det vanskeligere å holde seg til nynorsk

I intervjuene finner vi at mange begrunner bytte av målform med at dialekten deres er blitt "utvannet" og at det derfor er vanskelig å holde seg til nynorsk. Dette gjelder også for nynorskelevne.

En del av elevene sier at de gradvis har gått over til en mer bokmålsnær tale etter å ha begynt på en skole med både bokmål- og nynorskelever. Noen legger helt over, men inntrykket er likevel at de fleste utvikler en fleksibilitet som gjør at de legger om i møte med andre som snakker bokmålsnært, men bevarer sin opprinnelige dialekt når de er hjemme hos familien og venner fra hjemstedet. En del elever flytter på hybel når de startet på videregående fordi de bor så langt unna. For disse kan overgangen bli mer markant. Inntrykket vårt er at mange tilpasser talemåten sin ganske raskt i møte med nye medelever som ifølge informantene snakker mer bokmålsnært. Overgangen til videregående innebærer også for en del et skifte fra en skolesituasjon der de fleste lærere snakker samme dialekt og skriver på nynorsk, til en situasjon der de fleste lærerne snakker en mer bokmålsnær dialekt og skriver på bokmål. Noen av elevene møtte denne situasjonen da de begynte på ungdomsskolen.

Vurderingen av hvorvidt dialekten objektivt sett er mest bokmålsnær eller mest nynorsknær ligger utenfor vår mulighet til å vurdere, men inntrykket vårt er likevel at dette er svært subjektivt og varierende. Elevene selv opplever at måten de snakker på ligger nærmest bokmål. Valget om å bytte til bokmål blir av mange begrunnet med at det føles naturlig ut fra dialekten de har lagt seg til. Samtidig begrunner elevene som har beholdt nynorsken også med at det er mer naturlig i forhold til dialekten de har – men disse elevene forteller også at de er bevisste på å holde på sin opprinnelige dialekt.

I likhet med elevene som har byttet til bokmål blir også nynorskelevne påvirket av hvordan de andre snakker og tilpasser den muntlige talemåten til den de snakker med. Følgende sitat fra en jente fra Vest-Telemark illustrerer hvordan mange forholder seg til egen talemåte:

Jeg snakker ut fra hvem jeg snakker med. Jeg blander veldig. Jeg snakker dialekt hjemme og knoter veldig i møte med venner. Jeg snakker annerledes hjemme enn jeg gjør på skolen.

Selv om de fleste gir uttrykk for at de varierer talemåten sin ut fra hvem de snakker med, finnes det også noen som har et prinsipielt forhold til at de ikke skal endre på det. Følgende sitat er beskrivende for et slikt ståsted:

Jeg endrer konsekvent ikke måten jeg snakker på. Jeg synes det er viktig. Det er mange som bytter med en gang de kommer til en annen plass. Og hvis de er vant til at de kan gjøre akkurat som de vil og ikke takler å høre på det, eller forstår hva jeg sier, så gidder jeg ikke å si det på bokmål. Jeg sier det bare om igjen til de forstår det.

Opplevelsen av at det kan være vanskelig å holde på dialekten sin er typisk, men endringen drives også av et ønske om å høre til gjengen og å bli forstått. Noen sier at særlig hvis de skriver nynorsk til venner som har bokmål som hovedmål, får de beskjed om å "skrive bokmål så vi skjønner hva du mener."

Blanding av språk – nynorsk, bokmål og dialekt i en «salig blanding»

De fleste elevene vi har snakket med, både bokmåls- og nynorskelever, veksler mellom nynorsk, bokmål og dialekt når de skriver. Noen ganger er blandingen intendert, andre ganger er den et resultat av ubevisst blanding av språk og dialekt. Elevene har ofte et bevisst forhold til bruk av egen dialekt og til dels også hvordan dialekten påvirker skrift- og talespråket. I tråd med tidligere forskning forteller også de fleste informantene her at de sjelden bruker normert språk når de uttrykker seg skriftlig i private sammenhenger, slik som på SMS eller på sosiale medier. For de fleste nynorskelevne, fremstår det å skrive nynorsk på sosiale medier som helt utenkelig. Å bruke nynorsk i private sammenhenger, eller på sosiale medier er, slik de ser det, forbeholdt de voksne. Det utvikler seg en felles latter når vi spør om de ikke bruker nynorsk på sosiale medier. Elevene forklarer at de foretrekker å uttrykke seg på dialekt når de skriver på sosiale medier, fordi de føler at det uttrykker bedre hvem de er.

Elevenes fleksible forhold til språk kommer også til uttrykk i det skriftlige arbeidet de gjør på skolen. Særlig gjelder dette nynorskelevne. Fordi elevene har etablert en vane med å svare på det språket mottakeren henvender seg til dem på, kan de finne det naturlig å svare skriftlig på den målformen oppgaveteksten er på. Noen av nynorskelevne sier de pleier konsekvent å besvare skoleoppgavene på den målformen de er skrevet i. Er oppgaven skrevet på bokmål besvares den på bokmål:

Jeg svarer ikke alltid på nynorsk. Det er bare blitt en vanesak, det går fortere å svare på bokmål når spørsmålet er stilt på bokmål. Lærerne bryr seg ikke, de sier det viktigste er at du svarer rett. Men i norsk må vi vel svare på hovedmålet vårt.

Elevene sier det blir en vane å tilpasse språket til mottakerens språk, og gjør også dette i sammenhenger utenfor skolen. Det er dessuten en oppfatning blant 10. klassingene vi har intervjuet at lærerne ikke alltid vet om de har bokmål eller nynorsk som hovedmål, og at de dermed kan bytte mellom målformene uten at det blir lagt merke til.

Tre-fire nynorskelever som vi intervjuet på videregående fortalte at de skrev en blanding av dialekt, nynorsk og bokmål hele tiden. De syntes det gikk greit, det viktigste var å bli forstått.

Lærerne mener på sin side at elevene sliter med å skille mellom dialekt og særlig nynorsk i sitt skriftlige arbeid. De mener at trenden med å skrive dialekt i uformelle sammenhenger påvirker hvordan elevene skriver i skoleoppgaver. En lærer forteller at å skrive på dialekt blir stadig mer utbredt, og at enkelte foreldre skriver på dialekt i henvendelser til skolen.

Elevene synes også det er vanskelig å skille. En elev forteller at hun har alle bøker på bokmål og at "det gikk helt i surr" da hun begynte å lese i dem. En annen forteller at hun ble påvirket av bokmål ved oppstart på videregående, og at hun begynte å blande. Dialekten forsvant litt, hun endret måte å snakke på og måtte konsentrere seg for å skrive på nynorsk.

Noen begrunner valget av bokmål som hovedmål med at det er lettere å "holde rent" når de skriver. Bokmål ligger lengre fra dialekten deres og de blander ikke inn dialektord når de skriver bokmål.

Om dette med å blande dialekt, nynorsk og bokmål er noe som forsterkes i møte med ungdomsskolen og videregående skole, vet vi ikke. Men særlig for elevene vi intervjuet i videregående, betød overgangen til videregående at de møtte en arena mindre med nynorsk.

Er nynorsk vanskeligere enn bokmål?

For flertallet av de som har byttet, er opplevelsen av å *beherske* bokmål best en viktig årsak. Funnet er i tråd med hva Garthus finner (Garthus 2012). Noen av elevene syntes ikke de lærte seg nynorsk godt nok på ungdomsskolen og følte seg ikke i stand til å ha nynorsk som hovedmål da de startet på videregående. Andre trekker som nevnt fram vanskeligheter med å skille dialektord fra nynorskord som et problem og synes derfor det var fornuftig å bytte til bokmål. Elevene begrunner usikkerheten med at de ikke klarer å holde oversikt over hvilke former det er lov å bruke på nynorsk og hvilke som ikke er det. De opplevde også at et bytte til bokmål ville gjøre det enklere for dem å holde dialektordene borte fra skriftspråket. En elev sier som følger:

Byttet da jeg begynte her (på videregående). Skriver bedre på bokmål. Dialekten blander seg inn og jeg blir usikker. Følte det jeg skriver blir bedre på bokmål og jeg valgte å bytte siden fokuset ligger der.

De fleste elevene vi har intervjuet opplevde at de var bedre til å skrive på bokmål enn på nynorsk. For å få et inntrykk av hvor stor andel det gjaldt gjennomførte vi en håndsopprekning i et av gruppeintervjuene. Denne gruppen bestod av 10 nynorskelever hvorav 7 av disse mente de var bedre i bokmål enn i nynorsk. Inntrykket fra de resterende intervjuene bekrefter denne fordelingen. Elevene syntes imidlertid ikke at nynorsk isolert sett er vanskeligere, men at det blir vanskeligere å lære eller opprettholde fordi "alt" de leser er på bokmål – og at det av samme grunn er lett å bli god i bokmål. Et par elever fortalte hvorfor de opplever bokmål som lettere:

Bokmål – det er ord vi bruker, ikke annerledesord. Da er det bare å tenke Oslodialekt når jeg skal skrive. Det som har gjort det lett er at bøkene står på det (bokmål), tekstene på TV. Hvis alt hadde stått på nynorsk hadde det vært lettere å lære det.

Nynorsk er vanskelig på den måten at det er bokmål overalt. På nynorsk er det mange ord du ikke ser til vanlig. Enkelte ord du ikke bruker så ofte på nynorsk, så kan du bare bokmålsordet.

Taktiske årsaker til målbytte – bedre karakterer?

Det påstås at nynorsk sidemål bedømmes mildere enn bokmål sidemål, og at dette i sin tur gir elevene en grunn til å velge bokmål som hovedmål. Med gode nynorskkunnskaper kan de få bedre standpunkt karakter i nynorsk som sidemål. Intervjuene tyder likevel på at en slik begrunnelse er underordnet for elevene.

For elever som er svakere i norskfaget kan overgang til bokmål som hovedmål bidra til bedre hovedmålskarakter. Flere av de som har byttet til bokmål har fått bedre hovedmålskarakteren. I et av intervjuene vi gjennomførte på ungdomsskolen fortalte også en gruppe nynorskelever at de hadde én karakter bedre i sidemål, altså i bokmål. De forklarer dette med at de lærer bokmål «av seg selv» fordi de møter det på så mange arenaer.

Inntrykket vi har fått av hvordan lærerne setter karakterer tilsier at hovedmålskarakteren bedømmes likt uavhengig av om eleven har nynorsk eller bokmål. Det er imidlertid noen av lærerne som bekrefter at kravene til nynorsk sidemål er lavere enn kravene om stilles til sidemål bokmål. Dette begrunnes med at det er så mange som er svake i nynorsk og at lista dermed legges lavere.

Gjennom intervjuene med lærerne fikk vi vite at mange av elevene behersker bokmål bedre enn nynorsk til tross for at de har nynorsk som hovedmål. Således kan det være at noen av skiftene som gjøres rett i forkant av avsluttende eksamen i norsk på videregående er taktiske. En av lærerne på videregående mente at bokmål er lettest for de fleste elevene. De blir utsatt for det over alt og trenger ikke å gjøre en innsats for å lære seg det. Elevene vet at de kommer opp i hovedmål og tar sjansen på at de ikke kommer opp i sidemål. Hvis de behersker bokmål best kan de vurdere det som lurt å melde seg opp med bokmål som hovedmål.

Hovedinntrykket fra intervjuene er likevel at elevene velger hovedmål ut fra et ønske om at de vil ha et skriftspråk og arbeidsverktøy som fungerer for dem i hverdagen. De velger den målformen som de behersker best fordi skolehverdagen da blir enklere. Også en del lærerne vi intervjuet støttet opp om denne tankegangen. Det var viktig at elevene i alle fall mestrer ett skriftspråk godt, og at de velger den målformen de er mest komfortable med. Denne begrunnelsen synes å være langt viktigere for elevene enn begrunnelser om å bedre karakterer. Ingen av elevene begrunnet bytte til bokmål med at de ville ha bedre karakter i sidemål.

Begrunnelser for å beholde nynorsk

Ikke alle elevene som har beholdt nynorsk opplever dette som et valg de har tatt. Mange har ikke reflektert over muligheten til å bytte, eller de har bare fortsatt med nynorsk uten å tenke så mye på det. Selv om mange av dem er opptatt av nynorsken, er det ikke så mange som føler et personlig ansvar for å ta vare på nynorsk eller begrunner valget sitt med at nynorsk bør tas vare på. Men bevaringsargumentet inngår hos noen som del av begrunnelsen:

Ikke noe grunn til ikke å gjøre det (beholde nynorsken). Så på det sånn at vi må bevare det litt. Vi er jo litt unike. Har nynorsk fordi jeg snakker dialekt. Der jeg kommer fra snakker alle dialekt og bruker nynorsk.

En av begrunnelsene for å fortsette med nynorsk er at de totalt sett vil stå bedre rustet i norskfaget. Bokmål vurderes som noe de lærer uansett fordi de møter dette overalt. Ved å ha nynorsk som hovedmål lærer de et språk til. En begrunnelse som uttrykkes av noen er at de ved å beholde nynorsk har bedre forutsetninger for å få god karakter i både hovedmål og sidemål norsk. Følgende sitat er illustrerende for elevenes (taktiske) begrunnelse for å beholde nynorsk:

Hvis jeg har nynorsk som hovedmål, så får jeg god karakter i det. Og så får jeg bra i sidemål også.

Nynorsk er for mange (av de som beholder nynorsk) knyttet til dialekten deres og oppleves også for mange som *mer personlig*. I begrepet nynorsk identitet legger elevene at dialekten og nynorsk forteller noe om hvor de kommer fra og hvem de er. Dermed blir det også viktig for dem å beholde både dialekten og nynorsken. En av elevene uttrykker det på denne måten:

Jeg var ikke tvil om at jeg skulle beholde nynorsken. Det var helt naturlig. Føler det er viktig for meg å beholde det. Det er det som gjør meg til meg.

Inntrykket er at opplevelsen av nynorsk identitet føles sterkest blant de som kommer fra et sted der «alle» bruker nynorsk. Det at foreldrene bruker nynorsk og gir uttrykk for at de setter pris på at barna bevarer nynorsken synes også å ha en betydning. Foreldre er viktige rollemodeller og derfor er kanskje deres bruk av språket spesielt viktig. Mange elever har ikke noe bevisst forhold til hvilken målform foreldrene bruker, men noen har reflektert over dette. Når foreldre bruker nynorsk i jobbsammenheng kan det være lettere for elevene å se for seg at de selv kan gjøre det:

Pappa bruker mye nynorsk i jobbsammenheng. Før syntes de det var rart, men ikke nå. Jeg ser ikke noen grunn til at jeg plutselig skal skifte over til bokmål.

Hvilken målform tror elevene de kommer til å bruke etter endt skolegang?

Blant elevene vi intervjuet som har byttet til bokmål, var det få som trodde de kom til å bytte tilbake til nynorsk. Et par elever sa at de vurderte å gå over til nynorsk igjen neste skoleår, for å finne ut av om det var bokmål eller nynorsk som var best for dem.

Gruppen av nynorskelever består både av elever med klar intensjon om å beholde nynorsk videre og elever som ser for seg at de kanskje kommer til å bytte. Noen av dem var klare nynorskidealister og sa at de uansett hvor de skulle studere og jobbe, ville fortsette med å skrive bare nynorsk. En sa: ”Tenker jeg beholder det – i alle fall hvis jeg flytter til Oslo!” Andre var usikre, og trodde kanskje de kom til å skifte dersom de kom til et studiested eller arbeidsplass ”med bare bokmål.”

I begynnelsen av dette kapitlet så vi at få av elevene ved ungdomsskolen vi besøkte hadde skiftet fra nynorsk til bokmål. Flere av nynorskelevne på denne skolen mente at de fleste velger bokmål når de kommer på videregående, og de tenker at de selv kunne komme til å bytte hvis de skulle få jobb et sted hvor de fleste skriver bokmål. Vi ble nysgjerrige på om trenden er at elevene beholder nynorsken gjennom videregående eller om de bytter, og undersøkte hvordan dette så ut i registreringene av målform i PAS⁶. De fleste elevene ved denne ungdomsskolen går videre på en av to nærliggende videregående skoler. Tallene for disse skolene indikerer at nær sagt alle velger bokmål som sitt hovedmål. Kun 6 av 85 har valgt

⁶ Oppmeldinger til avsluttende eksamen i norsk, våren, 2013

nynorsk⁷. Tallene forteller oss at elevene bytter til bokmål på videregående selv om de har beholdt nynorsk gjennom hele ungdomsskolen. En av lærerne på ungdomsskolen mente at mange av elevene ville ha byttet tidligere dersom skolen hadde spurt dem hvilken målform de ville ha. Vi fant støtte for dette synspunktet i elevintervjuene. For en del av nynorskelevne på ungdomsskolen vi besøkte var det ikke viktig å ha nynorsk og tanken på å bytte var ikke fremmed.

Vi gjennomførte et par korte telefonintervjuer med ansatte ved disse videregående skolene i etterkant av besøket på ungdomsskolen. En samtale med en fra staben ved den yrkesrettede videregående skolen bidro til å forklare fraværet av nynorskelever der. Det viste seg at skolen kun bestilte bøker på bokmål og at ingen av elevene gjorde krav på noe annet. Fagansvarlig i norsk ved den studieforbereidende skolen fortalte også at de fleste elevene byttet til bokmål når de startet på denne skolen. I tillegg byttet noen rett før eksamen. Læreren mente at årsaken til byttet lå i en kombinasjon av at elevene ofte behersket bokmål bedre, og av at lærerne stilte svakere krav til nynorsk sidemål. Hun mente at de elevene som beholdt nynorsk ofte var de faglig sterkeste, men at selv de ofte behersket bokmål best. Hun mente dessuten at det var færre og færre av hennes elever som opplevde at nynorsk var en viktig del av identiteten deres.

Skolen og foresattes rolle i valg av hovedmål

Noen av elevene som har byttet til bokmål har gjort det i samråd med foreldre og lærere. Begrunnelsen for disse byttene er at eleven behersker bokmål bedre og vil styrke hovedmålskarakteren sin ved å bytte.

Valget av hovedmål oppleves og behandles av alle vi har intervjuet som et personlig valg som bør være tuftet på den enkeltes ønsker. At det må være et personlig valg understrekes av både lærere, skoleledelse, skoleeiere, foreldre og av elevene selv. Lærere og skoleledelse ønsket ikke å antyde at det ene valget er bedre enn det andre, eller gjøre forsøk på å få elevene til å være med på å ta et kollektivt ansvar for nynorsken. Lærernes fokus i møte med elever som er i tvil om de skal bytte til bokmål er utelukkende knyttet til å gi råd ut fra elevens prestasjoner i målformene. Vi har møtt lærere som gir uttrykk for at de personlig ønsker at så mange som mulig bevarer nynorsken, men er nøye med å understreke at de ikke kommuniserer dette i møte med elevene. I mange tilfeller spør ikke elevene læreren til råds, men gir bare beskjed om at de ønsker å bytte. Verken lærere eller skoleledelse ser det som sin oppgave å styre elevenes valg i noen bestemt retning. Én lærer sa at hun nok hadde prøvd å påvirke til å beholde nynorsk dersom en elev hadde spurt henne om råd.

Vi spurte både nynorsk og bokmålelevne om de på noen måte har opplevd press fra skolens side om å bytte til bokmål. Ingen mente at de følte seg presset, men at skolen heller ikke gjorde noe for å få dem til å beholde nynorsk:

⁷ Vi tok kontakt med de to skolene for å få deres innspill på frafallet i andel nynorskelever. Ved den ene skolen viste det seg at alle skolebøkene automatisk ble kjøpt inn på bokmål. Dette er en yrkessfaglig skole men med påbygning i norsk. Ingen av oppmeldingene i norsk våren 2013 var i nynorsk.

Opplevd press? Nei. Men de er ikke så veldig på at vi skal beholde det heller. De viser ikke motstand hvis noen vil bytte.

Selv om vi har enkelte eksempler på det motsatte er hovedinntrykket at elevene heller ikke opplever at foreldrene legger føringer på hvilken målform de skal ha, og at de færreste diskuterer dette hjemme. Foreldrenes engasjement er primært knyttet til at elevene skal finne den målformen de trives best med. En elev fremstilte foreldrenes holdning slik:

Det er ingen foreldre som bryr seg noe særlig. Så lenge vi får den utdanninga vi vil ha til slutt, så er de fornøyde.

I intervjuene med foreldre fikk vi bekreftet dette. En uttalelse fra et av foreldreintervjuene er dekkende for hvordan mange foreldre forholder seg:

Det har aldri vært noe tema her hjemme hvilket språk hun skulle velge. Det valget har hun tatt selv. Ikke diskutert det. Jeg tenker at det må de velge selv, det som de ser seg best tjent med.

Noen av elevene som har beholdt nynorsk forteller at foreldrene spilte en rolle når det gjaldt deres språkvalg. Foreldreengasjementet ble beskrevet å være knyttet til et ønske om at barna skulle fortsette å bruke nynorsk fordi denne målformen er en del av hvor de kommer fra og hvem de er. Foreldrenes engasjement blir beskrevet som å komme i form av råd eller formidling av holdninger, ikke formaninger.

Foreldrenes engasjement sett fra skolens side beskrives som ikke-eksisterende. Nynorsk er sjelden eller aldri et tema på foreldremøter eller liknende. Skolene har heller ikke mottatt klager eller andre henvendelser fra foreldre angående nynorsk.

4.2.2 Hvordan er det å være nynorskelev på en skole der bokmål dominerer?

Å være i mindretall som nynorskbruker kan oppleves som en utfordring, og elevene sier det er lett å bli påvirket av hvordan de andre snakker og skriver. Inntrykket fra casebesøkene er at nynorskelevne kun møter hovedmålet i norskundervisningen, og da er det gjerne som det som er sidemålsundervisning for bokmålselevne. I andre timer møter de sjelden nynorsk, og mange har noen av, eller alle, bøkene på bokmål. På to av skolene fortalte lærere og elever om en negativ holdning til nynorsk blant bokmålselevne. Noen elever reagerer på bokmålstrykket med å bytte målform til bokmål, mens andre utvikler en strategi for å holde på nynorsken til tross for at det byr på noen utfordringer.

I intervjuene med både elever, lærere og skoleledelse spurte vi om ulike sider ved nynorskens stilling ved skolen og i undervisningen. Vi spurte blant annet om hvordan det er å være nynorskelev ved en bokmålsdominert skole, hvilke deler av undervisningen som foregår på nynorsk, og om status for læremidler på nynorsk og lærebøker til nynorskelevne. Flertallet av lærere og skoleledelse ved caseskolene mener det er greit å være nynorskelev ved skolen. Samtidig er det få som mener at nynorskelevne får tilstrekkelig undervisning på nynorsk til å opprettholde og videreutvikle hovedmålet sitt. Når det gjelder elevene, er hovedinntrykket at verken nynorskelever eller bokmålselever reflekterer noe særlig over skolens rolle og hvorvidt faktorer som (manglende) bøker på nynorsk eller omfang av nynorsk i undervisninga kan påvirke nynorskkompetansen og holdninger til å bytte målform.

Flere av elevene kunne ønsket seg mer nynorsk, men aksepterer at det ikke er sånn.

Nynorsk i undervisningen – i norskfaget og andre fag

Elevene på videregående skole har ingen andre rettigheter utover å få lærebøkene på egen målform. Ifølge opplæringsloven har elever i ungdomsskolen rett til undervisning på hovedmålet sitt, men det er uklart hva dette egentlig innebærer for elever på ungdomsskolen. Elevene vi har snakket med beskriver en skolesituasjon der lærerne som bruker nynorsk er i mindretall både på de videregående skolene og ungdomsskolen, og hvor de lærere som ikke selv har nynorsk som hovedmål mangler kompetanse til å bruke nynorsk i undervisningen.

Jeg sier ingenting, men jeg tenker: der ville jeg valgt noe annet. Blir feil at de kan rette våre tekster.

I blant spør de nynorskelever om det er riktig.

Norsklærerne sier på sin side at de anstrenger seg for å sørge for en viss fordeling mellom bokmål og nynorsk i undervisningen, på tavle og i det som gis av skriftlig materiell. Særlig på ungdomsskolen sier norsklærerne at de prøver å ha en lik fordeling av nynorsk og bokmål i timene. Samtidig uttrykker lærerne at det er mangel på tid til å utvikle skriftlig materiell på nynorsk. Det betyr i praksis at undervisningen gjennomføres på både nynorsk og bokmål så langt de har lærere som behersker nynorsk. Når det gjelder skriftlig materiell, tilstreber skolene/lærerne å tilby dette både på nynorsk og bokmål, men bare hvis det finnes tilgjengelig fra før.

Noen av de få lærerne som selv har nynorsk som hovedmål, bruker konsekvent nynorsk i tavleundervisning, powerpoint og deler ut skriftlig materiale på nynorsk – i andre timer enn norsktimene. Med unntak av timene til disse lærerne, er inntrykket vårt at elevene møter nynorsk bare i norsktimene. Men det er ikke alle elevene som får så mye nynorsk der heller. Noen nynorskelever får nynorskundervisning bare når bokmålelevne får sidemålsundervisning. Sitatene under illustrerer:

Hun hadde noen powerpoint på nynorsk... Men da hadde vi om temaet nynorsk!

De skriver bokmål på tavla og på prøver. Innimellom får vi det på nynorsk, men ikke så ofte. Hvis de tar det fra nettet eller bøker så kan det hende vi får det på nynorsk. Men ikke hvis læreren må lage det selv.

Inntrykket vårt er at nynorskelevne tenkte at "sånn er det bare." På spørsmål om de kunne tenke seg mer nynorsk i undervisningen var det noen som ikke så behov for det, mens de fleste hadde utsagn som "ja, det hadde jo vært greit." En av elevene sa:

Jeg savner selvfølgelig å ha bare nynorsklærere, men det er vel å stille for store krav...

Flere av lærerne som selv hadde nynorsk som hovedmål uttalte at de så et spesielt ansvar i å "passe litt på" nynorskelevne. Noen sa at de gjorde det ved å "snakke

med de riktige nynorskordene” i timen, i stedet for å bruke dialektord. Andre ga disse elevene litt ekstra oppmuntring og støtte fra tid til annen ved å understreke at de synes det er bra at noen elever beholder nynorsk. En elev vi intervjuet mente at nynorskelevne fikk litt ekstra godvilje hos norsklæreren som selv hadde nynorsk som hovedmål.

Et par andre lærere som selv hadde hatt nynorsk som hovedmål og tidligere hadde brukt mye nynorsk både i norsk- og samfunnsfagundervisning, fortalte at de stadig sjeldnere brukte nynorsk. Den ene sa at hun ”hadde gitt opp kampen”. Den andre av disse lærerne hadde gradvis, og uten å legge særlig merke til det, nesten sluttet å bruke nynorsk på tavla og ellers i undervisning. ”Jeg er vel blitt slappere, jeg også”, sa han.

Vi spurte lærerne om de mente at nynorskelevne fikk nok nynorsk til å sikre kompetansen i nynorsk. Alle informantene var nølende til at nynorskandelen var god nok, noen mente bestemt at det var altfor lite. Et par av lærerne trodde likevel at nynorskelevne hun hadde var såpass gode i nynorsk at de ville greie å holde på målformen selv om de fikk lite nynorsk på skolen.

Ingen av rektorene ved de tre skolene mente det var aktuelt å samle nynorskelevne i én klasse eller kun fordele dem på for eksempel to klasser, for å få flere nynorskelever samlet. Begrunnelsen var at de hadde mange andre hensyn å ta i plasseringen av elever – som faglig nivå, hvilket fremmedspråk de hadde valgt og andre pedagogiske hensyn. De ønsket også å blande elever fra ulike geografiske områder, noe som talte mot å samle nynorskelevne.

Om forsøk med én karakter i norsk

Begge de videregående skolene vi besøkte deltok i forsøk med én karakter i norsk.

Det var noe delte meninger om hvorvidt forsøket ville styrke eller svekke nynorsken i norskundervisninga. Flere – både blant elever og lærere – hadde tro på at forsøket kunne styrke nynorskandelen i norskundervisninga og bli en mer integrert del fordi elevene må jobbe med både bokmål og nynorsk for å få god karakter i norsk. En av lærerne hadde et eksempel på en far som tidligere hadde sagt at han var opptatt av at sønnen fikk god karakter i alle fag, men at det ikke var så farlig med nynorsk. Nå som nynorsk var en del av norsk karakteren, mente han det var viktig at sønnen også ble god i nynorsk for å sikre en god norsk karakter. Andre mente at nynorskfokus og andelen kom til å være som før.

Læremidler og skolebøker

Lærerne opplever at de ikke har tid til å oversette skriftlig materiell til nynorsk, men de kan velge materiell på nynorsk dersom dette er tilgjengelig i norsk og andre fag, til nynorskelevne. På spørsmål om digitale læremidler foreligger på nynorsk, svarte de fleste at det var tilgjengelig til norskfaget, men at de var usikre på om det fantes til de andre fagene. Enkelte lærere hadde funnet både nynorsk- og bokmålsversjoner av undervisningsopplegg på nett (i andre fag enn norskfaget).

På ungdomsskolen vi besøkte hadde lærerne på samme trinn i perioder samarbeidet slik at nynorskelevne ble samlet i enkelte timer. De hadde gjort det enkelte år, men ikke konsekvent. Det kom litt an på hvilke lærere som var klassekontakter og om de hadde interesse for/tok initiativ til å samarbeide på den

måten. Utover dette var det ingen av lærerne vi intervjuet som hadde spesielle opplegg for nynorskelevne.

Får elevene bøker på nynorsk?

Elever på videregående skole har i henhold til opplæringsloven krav på å få alle lærebøkene på sin egen målform. Både skoleeiere og skoleledelse uttrykker at de er opptatt av å følge opp dette. I følge skoleledelsen ved skolene vi har snakket med sørger også skolene for at dette etterleves i praksis. Dette bekreftes likevel ikke av elevene, som sier de ikke har så mange av lærebøkene på nynorsk. Noen har kanskje fått tak i bøker på nynorsk til enkelte fag som matte eller kjemi, men det tilhører unntaket å finne noen som har alle lærebøkene på nynorsk. Det er imidlertid få av elevene som gir beskjed om dette til skolen. Elevene godtar å ha bøkene på bokmål, de har ikke lyst til å gi beskjed om at det er tomt for nynorskutgaver og de opplever det heller ikke som så viktig å få bøkene på nynorsk. Følgende sitat beskriver dette:

Vi er jo nede i biblioteket og henter sjøl og må passe på at vi får det vi skal ha, men det er flere bokmålsbøker enn nynorskbøker. Hvis det er tomt for nynorsk må vi bare ta det de har.

Det blir vel nedprioritert. Jeg tenker ikke på det. Jeg tenker at hvis det ikke er bok (på nynorsk) så orker jeg ikke å gjøre noe med det.

Jeg har bøker på nynorsk. Men de deles ut tilfeldig. Jeg har blitt spurt av andre om jeg kan ta nynorskbøkene. I de andre fagene er det bare bokmål.

Noen nynorskelever har en opplevelse av at de ikke prioriteres like høyt som bokmålelevne:

Bøkene koster jo det samme. Men vi er så få så de prioriterer vel ikke det. Det er bokmål som består.

Jeg tror at det ikke er like viktig med nynorsk.

Et par-tre av nynorskelevne vi intervjuet var veldig bevisste på at de ville ha alle lærebøkene på nynorsk. Grunnene de oppga var at de ville ha alt på sin målform. For de andre nynorskelevne var det mange som hadde fått noen eller alle bøkene på bokmål, men de hadde ikke etterspurt bøker på nynorsk eller bedt om å bytte. De mente at de like godt kunne ha (noen av) bøkene på bokmål, i og med at det meste av (eller hele) undervisningen er på bokmål.

En av jentene som hadde byttet til bokmål, fortalte at hun ønsket å beholde nynorskbøkene sine for ikke å glemme nynorsken. Hun sa at dersom målbyttet førte til at hun måtte bytte til bøker på bokmål, ville hun vurdere å gå over til nynorsk som hovedmål igjen. Det var viktig for henne å beherske begge målformer godt.

Skoleledelsen og lærerne mente at alle som har nynorsk, får bøkene sine på nynorsk, og at de til enhver tid hadde tilstrekkelig antall nynorskbøker. Dersom noen elever ikke fikk bøker på nynorsk, pleide de å bestille inn flere bøker. Men, i tråd med utsagn fra elevene, var det sjelden henvendelser om dette fra elevene.

Opplevelse av nynorsk som noe mindreverdige

Elevene som har beholdt nynorsk beskriver klasseromssituasjoner der bokmåselever høyllytt har gitt uttrykk for misnøye når de har undervisning i nynorsk. Elevene kan si at nynorsk ikke er norsk, og at det er et bygdespråk og ikke noe kult. En nynorskelev sier:

Er mer populært å ha bokmål. Kanskje noen som synes det er gammeldags. Vi blir jo stempla som bønder.

En annen føler seg nødt til å understreke at "det er normale folk som har nynorsk også". Flere av nynorskelevne mener det er urettferdig at bokmåselevne skal "sutre så veldig" over litt nynorsk:

De andre får panikk hvis de skal skrive på nynorsk. De er pingler, tenker jeg. Det er ikke såå vanskelig (...) Det er litt urettferdig at vi må takle bokmål hele tida og de ikke takler litt nynorsk.

Jeg synes ikke bokmåselevne skal klage. Vi lærer jo bare bokmål uansett!

Bokmåselevne misnøye er kanskje først og fremst knyttet til at de selv må ha nynorsk som sidemål, men oppleves av nynorskelevne som noe de må ha et tilsvar til. Det er deres språk de andre elvene snakker nedsettende om. Å være i mindretall og opprettholde et språk andre ikke synes noe om krever selvfølelse slik at den nedsettende omtalen kan avvises. Nynorskelevne forklarer at en må være litt tøff for å beholde nynorsken og ikke bry seg så mye om hva andre sier. Vårt inntrykk er at nynorskelever i klasser med 6-7 nynorskelever hadde god selvtilit knyttet til målform og dialekt. Følgende sitater forteller noe om dette:

Vi har trygghet på oss selv. Vi merker jo det når de skriker og nekter når alle skal skrive på nynorsk. Vi gjør jo ikke det selv om det jo ikke er sikkert at vi har lyst til å skrive på bokmål.

Vi er uansett kulere! Bønder er kule!

Ofte blir sikkert vi som snakker dialekt sett på som litt annerledes. At vi er noe for oss selv. Folk utenfra tror med en gang at da bor du vel på gård med sauer og kyr og alt sammen. De tror at vi ikke gjør noe som er moro, bare sitter og glør og går i bunad hele tiden. Det er jo litt irriterende når de tror at vi ikke gjør noe moro.

Vi trenger ikke være med de kule. Vi er trygge.

Samtidig hadde noen har vært vitne til at andre har blitt mobbet og holdt utenfor gjengen fordi de hadde en rar dialekt. En gutt vi intervjuet som hadde byttet til bokmål sa at hvis det ble tullet med nynorsk i guttegjengen, pleier han å ikke å si noe:

Jeg sier ingenting, føler meg litt personlig angrepet, der vi kommer fra snakker vi mye nynorsk.

4.2.3 Mener skolene at de har en rolle i å styrke nynorsken?

Hvordan forholder skolene seg til at de har en andel nynorskelever? Og setter de i verk tiltak for å styrke nynorsken eller for få flere elever til å opprettholde nynorsk som hovedmål? Vårt inntrykk er at skolene oppfatter seg som observatører av en

trend som de vanskelig kan gjøre noe med. De fleste informantene gir uttrykk for at det er synd at det blir færre nynorskelever på skolen, og færre nynorskbrukere generelt, men de mener at elevene må ta det valget som passer best for dem. Ingen av skolene har tatt grep for å styrke nynorsken, eller for å bedre ivareta elevene som har nynorsk som hovedmål. Da vi stilte spørsmålet, var det enkelte av lærerne som sa at de kanskje burde gjøre noen grep, som for eksempel å ta enkelte timer i andre fag på nynorsk. En av norsklærerne hadde oppmuntret elevene til å svare på nynorsk i en historieprøve for å trene seg på nynorsk, men motivasjonen var å styrke bokmåls elevene i sidemålet. En annen norsklærer som selv var bokmålsbruker, sa at hun måtte minnes på å bruke nynorsk mer i timene. Ofte kom påminnelsen i forbindelse med at eksamen nærmet seg.

Informasjon fra skoleledelsen til elever og foreldre er av og til på nynorsk, men for det meste på bokmål. Rektorene ved de tre skolene vi besøkte er alle bokmålsbrukere, men får av og til påminnelser fra kolleger om at de må skrive nynorsk en gang i blant. Ved en av skolene vi besøkte var alt som ble skrevet på informasjonsskjermer rundt på skolen, på nynorsk.

Et par lærere oppsummerer inntrykket:

Jeg føler det er en dynamisk forståelse av språk, vi bruker det som et redskap og da på den måten som er hensiktsmessig og mest effektivt. Da er nok ikke folk sånn at de, de hegner ikke om det kulturhistoriske. Det er et verktøy som jeg trenger her og nå til å kommunisere med. Jeg trenger det til noe praktisk her og nå.

Vi er oppfatta som en nynorsksskole, det er i ferd med å bli utvanna. Vi har ingen formelle krav på oss om at vi skal være en nynorsksskole. Noen utfordrer oss på at vi skal være flinkere og sterkere på nynorsken, for eksempel Mållaget. (...) Tror at de (lærerne) som tar initiativ til å minne ledelsen på å synliggjøre nynorsken, de føler at de hele tiden må holde nynorsken oppe – de er i en forsvarssituasjon og må holde dette oppe. De er litt kulturbærere som tar vare på dette her.

Lærernes kompetanse i nynorsk

Enkelte av lærerne ved de tre skolene vi besøkte hadde selv nynorsk som hovedmål. Noen av dem hadde hatt nynorsk som opplæringsmål på skolen, mens et par fortalte at de hadde gått over til nynorsk i løpet av studiene fordi de mente at det var riktigere språkhistorisk, og at nynorsk lå nærmere egen dialekt. Både disse lærerne og samtlige av norsklærerne anså at de hadde god kompetanse i nynorsk.

Enkelte av lærerne med nynorsk som hovedmål underviser i andre fag enn norsk, for eksempel andre språk, RLE, historie eller matematikk – og bruker som nevnt nynorsk konsekvent i undervisningen. Utover dette er det vanskelig å bedømme nynorskkompetansen blant lærere som underviser i andre fag enn norsk. Vi intervjuet stort sett lærere som også har norsk i fagkretsen, og vårt inntrykk er at vi sannsynligvis møtte de lærerne som var mest positive til nynorsk på skolene. På spørsmål om hvordan nynorskkompetansen til kollegene var, svarte informantene at de ikke visste, fordi kollegene sjelden bruker nynorsk.

Rektorene ved de tre skolene sa at de ikke vektla nynorskkompetanse i ansettelsesprosesser, selv om de har en andel nynorskelever på skolen. De fortalte at de forutsetter at norsklærere har den nødvendige kompetansen, men at de utover det verken har mulighet til å sjekke nynorskferdigheter ved ansettelse eller til å vektlegge det. For skolene var det viktigere at de får lærere med god kompetanse i faget de etterspør, og det var ofte vanskelig nok – derfor kunne de ikke vektlegge nynorskkompetanse i tillegg. For en av de videregående skolene er administrasjonsspråket i fylket nynorsk og dette ble alltid presisert i stillingsutlysninger. Rektor her fortalte at han av og til fikk søkere som var ivrige nynorskbrukere, og det kom alltid tydelig frem under ansettelsesintervjuer.

4.2.4 Skoleeiers rolle – oppfølging av elevenes språklige rettigheter og fokus på nynorskkompetanse hos lærerne?

Samtlige skolesjefer understreker at fylkeskommunene/kommunen er opptatt av å følge kravene i opplæringsloven. To av skoleeierne gjør ikke noe ut over dette, mens den siste skolesjefen fremstår som en aktiv forkjemper for gode vilkår for nynorskelever i skolen.

I den ene fylkeskommunen opplyser skolesjefen at nynorskelevenenes betingelser ikke er et aktuelt tema i fylket. Verken skolene, foresatte eller andre retter søkelyset mot dette. Skolesjefen understreker at fylkeskommunen som skoleeier er opptatt av å følge opp det lovpålagte, men at de ikke har fokus på å gjøre noe ekstra ut over det. Norskfaget er heller ikke blant de prioriterte områdene for videreutdanning av lærerne. Skoleeier hadde heller ikke mottatt søknader om videreutdanning i norsk dette året. Det legges heller ingen føringer på de ansettelsene de ulike skolene gjør i form av prioritering av lærere med nynorskkompetanse.

I den andre fylkeskommunen sier skolesjef at de opptatt av å legge til rette for gode vilkår for nynorskelevnene og de følger nøye med på utviklingen i nynorskandelen blant elevene i fylket. Fylkeskommunen/skolesjefen har arrangert temamøter for lærere der nynorsk står på agendaen. Fylkeskommunen har også vært førende i utviklingen av digitale læreverker på bokmål og nynorsk. Etersom digitale læreverker benyttes i stadig større grad, mente fylkeskommunen at det var viktig å sikre at læreverkene foreligger på begge målformer. I fylkeskommunen mente man det var vanskelig å kontrollere at elevene fikk lærebøkene på sin målform, men at bruk av digitale læreverker ville gi fylkeskommunen bedre mulighet til å sikre dette. Skolesjefen opplever at norskkompetansen ved de videregående skolene er meget høy og at nynorskkompetansen blant lærerne generelt også er god. Norsk er derfor ikke blant de prioriterte områdene for lærernes videreutdanning.

Kommunen som har ansvar for ungdomsskolen vi besøkte, har de siste årene hatt store økonomiske nedskjæringer, noe som har rammet skolesektoren. Skoler har blitt lagt ned og lærerstillinger har blitt kuttet. Skolesjefen er opptatt av å etterleve de lovpålagte kravene de har i forhold til oppfølging av nynorskelevnene, men sier at den økonomiske situasjonen ikke tillater kommunen å gjøre noe ut over det lovpålagte. Noe de trekker fram i så måte er opprettelse av egne nynorskklasser. Kommunen følger pålegget om å opprette egne nynorskklasser på barnetrinnet dersom en gruppe på 10 eller flere ønsker det, men mener de kunne praktisert dette

enda bredere. På ungdomsskolen har ikke elevene krav om å få gå i egne klasser, og kommunen legger derfor opp til at elevene går i blandede klasser. Kommunen opplever ikke noe engasjementet fra foreldrene eller andre når det gjelder denne problemstillingen. Tidligere kunne det være foreldrereaksjoner om vilkårene for nynorskelevne. I dag mottar ikke kommunen noen henvendelser eller klager når det gjelder dette. Det lokale Mållaget som tidligere var svært aktivt er det heller ikke noe engasjement fra nå. Derimot mottar kommunen stadig henvendelser fra innflyttende foreldre som ønsker å få lagt forholdene bedre til rette for at sitt barn skal få bokmål.

4.3 Oppsummering

Elevenes begrunnelser for å bytte fra nynorsk over til bokmål synes å dreie seg lite om hva som skjer i skolen. De forteller om hvordan bokmålsdominans på nær alle samfunnsarenaer gjør at de blir flinkere i bokmål enn i nynorsk. I tillegg påvirker bokmål dialekten deres, og i sin tur hvordan de skriver. Dialekten blir mer bokmålsnær, og derfor synes elevene det blir mer naturlig å skrive bokmål. Andre synes det kan være vanskelig å skrive godt nynorsk, fordi de blander inn bokmål eller dialektord.

Inntrykket er at elevene velger hovedmål ut fra et ønske om at de vil ha et skriftspråk som er et arbeidsverktøy som fungerer for dem i hverdagen. De velger den målformen som de behersker best fordi skolehverdagen da blir enklere. Det er sjelden elevene nevner at de ønsker å få bedre karakterer som bakgrunn for språkbytte.

Elevene som beholder nynorsk begrunner det med at nynorsken viser hvor de kommer fra og er del av den de er. De opplever at nynorsk språk og dialekt er del av identiteten sin. Men også noen av nynorskelevne opplever utfordringer knyttet til å skrive godt nynorsk når det meste de leser er bokmål.

Hovedinntrykket er at verken nynorskelever eller bokmålselever reflekterer mye over skolens rolle og hvorvidt faktorer som (manglende) bøker på nynorsk eller omfang av nynorsk i undervisningen kan påvirke elevenes nynorskkompetanse og holdning til bytte av målform. Noen få av de elevene vi intervjuet mener slike faktorer er viktige. De fleste andre synes å akseptere at skolen er dominert av bokmål – ”sånn er det bare.”

Elevene møter lite nynorsk på skolen. De får noe nynorsk, inntil det enkelte lærere kaller ”halvparten” av all tavleundervisning og utdelt materiale, i norsktimene. Enkelte lærere som selv har nynorsk som hovedmål, et par på hver skole, bruker konsekvent nynorsk i undervisningen i andre fag enn norsk. Utover dette er undervisningen på bokmål. Inntrykket er at lærere i andre fag har dårlig oversikt over hvem som er nynorskelever.

Gjennom intervjuene fant vi at verken lærere, skoleledelse eller foreldre har prøvd å påvirke elevene i valg av hovedmål. De ser det som viktig for elevene å finne den målformen som de er mest komfortable med i skolehverdagen. Hos noen av de

mest bevisste nynorskelevne hadde vi inntrykk av en positiv oppbakking fra foreldrene.

Det er ingen av skolene vi besøkte som har tatt spesielle grep for å styrke nynorsken ved skolen eller legge bedre til rette for nynorskelevne. Når det gjelder skoleeierne, er de opptatte av å følge opp lovpålagte forpliktelser. Utover dette fremstår en av fylkeskommunene som aktive i å lage gode vilkår for nynorskelever i skolen.

5 Nynorskkompetansen til lærarstudentane

Forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn og Forskrift om rammeplan for de samiske grunnskulelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn slår fast at kandidaten (etter endt utdanning, vår presisering) ”mestrer norsk muntlig, norsk skriftlig både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng”.

I grunnskulelærerutdanninga for 1.-7. trinn (GLU 1-7) er 30 studiepoeng norsk obligatorisk, og retningslinjer med vurderingsformer i nynorsk og bokmål er ein del av dette faget.

I GLU 5-10 er det bare studentane med norsk som fag som har eksplisitte nasjonale retningslinjer som sikrar utvikling og vurdering av nynorsk- og bokmålskompetanse. Dei 60 studiepoenga i faget Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) er det einaste obligatoriske faget for alle grunnskulelærarstudentane og såleis eit mogleg felles fag for å oppfylle lovvedtaket om meistring av «norsk skriftlig både bokmål og nynorsk». Alternativet er at andre eller kvart fag i GLU 5-10 tar dette kravet med i sine vurderingsformer. Det er opp til dei enkelte grunnskulelærarinstitusjonane korleis dei følgjer opp kravet om meistring av nynorsk og bokmål, om dette blir gjort i alle fag eller i fellesfaget Pedagogikk og elevkunnskap.

Innan dei gitte tidsrammene for denne utgreiinga er det, som nemnt i metodedelen, ei undersøking av formuleringane om vurderingsordningar i planane for grunnskulelærerutdanningane som kan gjennomførast. Denne formuleringsarenaen målber dei ulike vurderingsordningane for studentane i nynorsk og bokmål på dei 17 utdanningsinstitusjonane i GLU 1-7 og dei 16 institusjonane i GLU 5-10. Mange av vurderingsordningane er knytt til ulike arbeidskrav som må vere bestått for at ein skal kunne gå opp til eksamen. Nokre av vurderingsordningane og dei fleste arbeidskrava har vage og opne formuleringar med omsyn til innhald, arbeidsmåtar og ikkje minst til omfanget av desse. Vage formuleringar gjer det vanskeleg å identifisere ein stabil dokumentasjon av arbeidskrav og gjer det uråd å greie ut om gjennomføringa av desse. Altså blir samanlikningsgrunnlaget usikkert. Denne framstillinga samanliknar og vurderer derfor bare kva slags eksamensvurderingsordningar som finst for nynorsk og for bokmål i grunnskulelærerutdanningane, ikkje arbeidskrava. Vurderingsordningane gjev meir påliteleg grunnlag for samanlikningar og grupperingar.

I analysen har vi og inkludert overordna gjennomgangar av i kva grad lektorutdanningane vektleggjar nynorsk, og nynorskfokus i dei relevante etter-og vidareutdanningane.

Ulike vurderingsformer for skriftkompetanse

Analysen tar utgangspunkt i at dei ulike formene for eksamen ikkje er likeverdige når det gjeld måling og dokumentasjon av skriftkompetanse. Skuleeksamen må oppfattast som ei strengare vurderingsform enn mappainnlevering og ulike former for heimeeksamen. Prøving under like forhold på skulen sett som den mest

krevjande eksamensforma og den som gjev mest påliteleg resultat. Grunnen er at ein skriftlig eksamen utan hjelpemiddel stiller større krav til kunnskap om språknormene enn ein heimeeksamen eller ei mappeinnlevering der studentane kan få hjelp og rettleiing over tid (Kollberg Jansson 2004).

Mappe: skriveopplæring og evaluering

Skrivemappe i mange variantar er ei mykje brukt sluttvurderingsform i lærarutdanninga. Denne vurderingsforma kan knyte tett samanheng mellom arbeidskrav og sluttevaluering og derfor mellom læring og vurdering. Slik skrivemappedidaktikken er intendert med respons, omarbeiding og refleksjon, gir den gode læringsmoglegheiter for utvikling av skriftkompetanse. Mange lærarutdanningsinstitusjonar bruker derfor mappe i samband med opplæring i nynorsk og som sluttvurdering. Arbeidskrav og eksamen har ulike funksjonar, og det er i vårt perspektiv relevant å stille spørsmålet om evalueringsskema kan dokumentere skriftmeistring i nynorsk på same nivå som skuleeksamen med eller utan hjelpemiddel. Mange faktorar er med på å komplisere svaret på dette spørsmålet. Om mappa skal innehalde tekstar på begge dei to norske skriftspråka, vil bruken av oddetal for å bestemme talet på tekstar, gjere det mogleg å la studenten sjølv velje kva for språkform som skal vege tyngst ved ei samla vurdering av mappa. Men sjølv om alle tekstane i evalueringsskema skal vere på nynorsk, vil val av mappe som sluttvurderingsform likevel representere ein konflikt mellom kontroll og læringspotensiale, slik det og vart uttrykt frå ein av lærarutdannarane i intervjuunden.

Likevel er det mogleg å argumentere for bruk av evalueringsskema som ein relevant vurderingsmåte for nettopp nynorskkompetansen. Skrivemappedidaktikk gjer det mogleg å ta omsyn til den reelle startkompetansen til studentane og å utvikle denne kompetansen mot likeverdig meistring av dei to norske skriftspråka, noko som er mål for lærarutdanning i norsk. Dei fleste lærarstudentar startar nemleg utdanninga si med språkkompetansen i norsk definert som hovudmålskompetanse i bokmål og sidemålskompetanse i nynorsk. Dei har derfor behov for opplæring og tid til eige skriftleg arbeid med nynorsk.

Retningslinjene for Grunnskulelærarutdanninga krev at studentane gjennom utdanninga «skal møte varierte arbeidsmåter og formative og summative vurderingsformer i utdanningen» (s.10). Den enkelte lærarutdanningsinstitusjonen kan fritt velje kva slags vurderingsformer dei vil bruke for kvart fag, men samla skal vurderingsformene vere varierte. For norskfaget gjeld i tillegg kravet om at nynorsk- og bokmålskompetansen skal vurderast for å dokumentere at studenten meistrar begge dei norske skriftformene i eit profesjonsperspektiv.

Informantane fortel at det generelt ikkje er uvanlig at elevane stryk i arbeidskrava som skal leverast på nynorsk (både for GLU 1-7 og GLU 5-10), sjølv om dei har hjelpemiddel tilgjengeleg: "Vi gjør dem oppmerksom på at de kan bruke alle mulige konsulenter. De har alle hjelpemidler. Og da sier vi at vi undrer oss om de ikke ordner opp i formverket. De gjør det ikke likevel. Det er bra at media ikke er tilstede og ser hva som leveres i den mappa." Ein informant peiker på at studentane nok ikkje er fullt utlærde i nynorsk etter endt utdanning, men: "når en har retta noen hundre stiler blir man tryggere. Det er liten grunn til å tro at de

[gjennomsnittsstudentene] er trygge nok til å tro at de kan gi tradisjonell klasseromsundervisning på nynorsk.”

Fritak i GLU 1-7 og GLU 5-10

Paragraf 5 i Forskrift for GLU 2010 gir fritak for vurdering frå prøve i ei av målformene i norsk for studentar på GLU 1.-7. som ikkje har vurdering i begge norske målformer frå vidaregåande skule. Det er ulike grunnar til slikt fritak.

«Tilsvarende fritaksregler gjelder for studenter i grunnskolelærerutdanning for 5.–10. trinn som ikke velger norsk i fagkretsen, og for utenlandske studenter som ikke har videregående opplæring fra Norge. For studenter som har norsk i grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn er det ingen fritaksbestemmelse fra målformer», står det vidare i denne paragrafen.

Det er og krav om at fritaket skal synleggjerast på vitnemålet. Fritaket er prinsipielt knytt til norsk som obligatorisk del av lærarutdanninga og gjeld derfor ikkje for norsk som valfag, det vil seie for Norsk 2 på 1.-7. Integrert masterutdanning i norsk og lektorutdanning med norsk eller nordisk som fag representerer også val av norsk. Vår tolking er at fritaksmoglegheit for eitt av dei norske skriftspråka derfor heller ikkje vil vere aktuelt eller mogleg her.

Vi stilte spørsmål om praktiseringa av fritaksreglementet i vår intervjurunde. Dei vi intervjuar, la vekt på at dette var eit juridisk spørsmål der ein berre følgde reglementet og ga fritak til dei som ikkje hadde vurdering i sidemål frå vidaregåande. Det var såleis vanskeleg å finne ulike praksisar mellom institusjonane. Inntrykket var likevel at det ikkje var ei stor gruppe som fekk fritak, og at dei få som hadde fritak hadde eit anna språk enn norsk som morsmål.

Språk i planane

Teksten i planane er skrivne på nynorsk eller bokmål. At det er mange planar som er skrivne på nynorsk, gir studentane signal om bruksverdien til dette norske skriftspråket og svarer til den offisielle jamstillinga mellom dei to norske skriftspråka på samfunnsnivå. Men at det er grammatiske feil i planteksten for nokre av desse planane, er derimot uheldig i lærarutdanningssamanheng. Ein institusjon bruker ukorrekte faglege omgrep for dei to skriftspråka og omtalar dei konsekvent som «norsk og nynorsk» i planen for Norsk 1 GLU1-7.

5.1 Grunnskulelærerutdanninga 1.-7. trinn

Tabell 5-1 Oversikt over dei skriftlege vurderingsformane i GLU 1-7 per institusjon⁸

Institusjon	Fag	Nynorsk	Bokmål	Valfri
HiB	Norsk 1	Skuleeksamen	Skuleeksamen	
HiB	Norsk 2			Skuleeksamen
HiBV	Norsk 1	Mappeeksamen (3/4 tekster +metatekst)		Skuleeksamen
HiBV	Norsk 2			Fordjupningsoppgåve
HiH	Norsk 1	Halv mappe	Halv mappe og skuleeksamen	
HiH	Norsk 2	Mappeeksamen med valfri målform på refleksjonsskriv		
HiNesna	Norsk 2	Skuleeksamen	Heimeeksamen	
HiNesna	Norsk 1	Heimeeksamen	Skuleeksamen	
HiNT	Norsk 1	Skuleeksamen	Heimeeksamen	
HiNT	Norsk 2	Trekt skuleeksamen		Heimeeksamen
HiOA	Norsk 1	Mappeeksamen	Skuleeksamen	
HiOA	Norsk 2	Heimeeksamen		
HiSF	Norsk 1	Skuleeksamen	Skuleeksamen	
HiSF	Norsk 2	Mappeeksamen		
HiSH	Norsk 1	Skuleeksamen	Skuleeksamen	
HiSH	Norsk 2			Mappeeksamen
HiST	Norsk 1	Mappeeksamen	Skuleeksamen	
HiST	Norsk 2			Heimeeksamen
HiT	Norsk 1			Heimeeksamen
HiT	Norsk 2	Arbeidskrav		Skuleeksamen
HiVolda	Norsk 1	Skuleeksamen	Skuleeksamen	
HiVolda	Norsk 2			Mappeeksamen
HiØF	Norsk 1	Skuleeksamen		
HiØF	Norsk 2	Skuleeksamen eller heimeeksamen		
NLA	Norsk 1			2 skuleeksamenar og 2 fagtekstar
NLA	Norsk 2			Mappeeksamen
UiA ⁹	Norsk 1	Skuleeksamen		Skuleeksamen
UiA	Norsk 2	Arbeidskrav eller heimeoppgåve		Skuleeksamen
UiN	Norsk 1	Skuleeksamen		
UiN	Norsk 2			Skuleeksamen
UiS	Norsk 1	Heimeeksamen	Skuleeksamen	
UiS	Norsk 2	Mappeeksamen		Heimeeksamen

⁸ Her er ikkje Universitet i Tromsø tatt med fordi lærarutdanningsmodellen deira omfattar obligatorisk master (sjå avsnitt 5.3). Når det står "eller" kan studentane sjølv velje kva av dei to alternativa som skal vere på kvar målform. Til dømes kan studentane ved UiA i Norsk 2 velje mellom arbeidskrav på nynorsk og heimeoppgåve på bokmål eller arbeidskrav på bokmål og heimeoppgåve på nynorsk. Sjå Tabell A i vedlegg for detaljar.

⁹ Her er det brukt ny fagplan som grunnlag for registrering av vurderingsform . Lese 3.6.2014

5.1.1 Norsk 1, 30 studiepoeng norsk som obligatorisk fag

Det er 17 institusjonar som gir tilbod om grunnskulelærerutdanning for 1.-7. trinn med Norsk 1 (30 studiepoeng, stp) som obligatorisk fag. 14 av institusjonane beskriv Norsk 1 ved hjelp av to planar, emne- eller modulplanar, kvar på 15 studiepoeng med eigne avsluttande vurderingsformer/eksamenar. To institusjonar har ein felles plan for Norsk 1, men to avsluttande vurderingsformer/eksamenar, ein etter kvart semester.

Karakteruttrykk på vitnemålet, ein eller to karakterar

Karakteruttrykka på vitnemålet må oppfattast som eit svar på det samfunnsoppdraget som lærarutdanninga er ansvarleg for. Gjennom karakteruttrykka på vitnemålet blir den oppnådde kompetansen synleggjort og kan brukast som informasjon i tilsettingssamanheng. Våren 2014 vil det bli utskrive eksamensvitnemål for første gang for studentar som fullfører lærarutdanning etter den nye grunnskulelærerutdanninga. Det verkar som det er stor usikkerheit hos institusjonane når det gjeld korleis den norskfaglege kompetansen skal dokumenterast på vitnemålet. Dette blir og tydeleg gjennom telefonintervjua. Det er bare to lærarutdanningsinstitusjonar som har med opplysningar i planane om karakteruttrykka på vitnemålet. Dei har valt ulike dokumentasjonsmåtar. For den eine står det eksplisitt i planane for Norsk 1 at karakterane frå kvart emne skal førast på vitnemålet. For den andre står det at det skal «gis ein samla karakter i faget når båe delemna er bestått».

Eit relevant spørsmål til vitnemål der det blir brukt to karakteruttrykk for Norsk 1, vil vere om karakterane er knytt til spesifikke kompetansefelt eller til målformer. Planane som bestemmer at det blir gitt to karakteruttrykk, opplyser om at det eine emnet har munnleg eksamen og det andre skriftleg. Men planen har ikkje spesifikke opplysningar om den skriftlege eksamenen skal skrivast på nynorsk eller bokmål, derfor kan det ikkje lesast ut frå fagplanen om eller korleis dei to norske skriftspråka gir grunnlag for den graderte karakteren i skriftleg norsk. I eit av intervjua vart det likevel trekt fram at det ikkje var "vanskelig å gå bak tallene og se på semesterplanen.[...] Det (målform på eksamen) er tydelig der." I praksis er dette vanskeleg gjennomførleg fordi fagplanar og dermed vurderingsordninga stadig blir endra.

Om dei andre utdanningsinstitusjonane vil føre eitt eller to karakteruttrykk på vitnemålet som uttrykk for kompetansen i Norsk 1, er usikkert. Det er ingen etablert tradisjon for felles retningslinjer for karakteruttrykk på vitnemålet. Osdal og Madssen (2010) dokumenterte den store skilnaden det var mellom institusjonane i dokumentasjonsmåtar av skriftkompetansen i norsk på eksamensvitnemålet etter R 2003. Dei fleste institusjonane brukte då ein felles karakter, men denne representerte tydeleg ulike sider ved faget Norsk 1, medan nokre brukte to karakterar. Rammeplanen for GLU (2010) vidarefører denne institusjonelle fridomen til val av karakteruttrykk på vitnemålet. Det gjer at karakteren for Norsk 1 prinsipielt ikkje er samanliknbar på landsbasis som uttrykk for kompetanse.

Emne/modulplanane etter GLU (2010) viser at dei fleste institusjonane uttrykkjer kompetansen i Norsk 1 ved hjelp av gradert karakter på begge dei avsluttande vurderingane, men det finst og bruk av gradert karakter på bare eitt av dei to emna/modulane som Norsk 1 er delt i. Ein høgskule gir ikkje opplysningar om kva for karakteruttrykk som blir brukt. Steinerhøgskolen, skil seg markant ut ved å bruke vurderingsuttrykka bestått og ikkje bestått for heile Norsk 1. Fordi denne institusjonen skil seg ut frå dei andre ved å gi lærarkompetanse for Steinerskular og dermed ikkje generell lærarkompetanse, vil denne utdanninga ikkje bli omtalt vidare.

Sluttvurderingsformer for nynorsk og bokmål i Norsk 1

Fagplanane viser stor variasjon når det gjeld sluttvurderingsformer av skriftleg kompetanse i norsk. Det blir brukt skuleeksamen over ulik tid, ulike former for heimeeksamen og mange variantar av mappeinnlevering.

Likeverdig sluttevaluering, prinsipiell og reell

Det er seks institusjonar som dokumenterer sluttkompetansen i nynorsk og bokmål under prinsipielt og reelt like vilkår. Det blir brukt tre ulike vurderingsmodellar. Den første blir brukt av tre institusjonar, Høgskolen i Bergen, Høgskulen i Stord og Haugesund og Høgskulen i Volda som har to seks timars skuleeksamenar, ein på bokmål i haustsemesteret og ein på nynorsk i vårsemesteret. For desse høgskulane er det og knytt tette band mellom arbeidsspråk i emna og sluttevaluering.¹⁰

Ein annan modell kombinerer evalueringsmappe og skuleeksamen på ein måte som sikrar det prinsipielle likeverdet ved at begge målformene blir vurderte ved begge vurderingsformene. Ved Høgskulen i Sogn og Fjordane blir det brukt to skriftlege eksamenar på fire timar, ein på nynorsk og ein på bokmål etter første emnet. Det andre emnet har sluttevaluering ved hjelp av mappeinnlevering med to tekstar, ein på bokmål og ein på nynorsk.

Ved den tredje modellen, som blir brukt ved to institusjonar, blir det brukt ein kombinasjon av munnleg og skriftleg sluttvurdering. Det er munnleg eksamen etter det første emnet og skriftleg eksamen etter andre emnet. Den skriftlege skuleeksamenen er på åtte timar ved Høgskolen i Østfold og på seks timar ved Universitetet i Nordland. Studentane skal prøvast i både nynorsk og bokmål. Her er det tatt omsyn til det prinsipielle likeverdet, men det er relevant å stille spørsmål om ein evalueringssituasjon som krev skifte av to så like skriftlege språkformer som bokmål og nynorsk på same dag, vil kunne gi gode nok vilkår for å måle reell kompetanse.

Vurderingsordning som kombinerer mappeinnlevering på nynorsk og skuleeksamen på bokmål

Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Sør- Trøndelag har ein evalueringsmodell som omfattar evalueringsmappe med alle tekstane på nynorsk

¹⁰ Verd å merke seg også er at desse høgskulane tar utgangspunkt i at dei fleste studentane startar lærarutdanninga med bokmål som hovudmål frå vidaregåande skule ved at bokmål blir brukt som arbeidsspråk i den første emnet av Norsk 1 og nynorsk i den andre modulen.

og skuleeksamen på bokmål. Fordi skuleeksamen er ein strengare evalueringsform enn mappinnlevering, representerer dette ikkje ei prinsipiell likeverdig vurdering. Men vi ser dette likevel som ei vurderingsordning som fungerer både i forhold til målet om å utvikle likeverdig skriftkompetanse i nynorsk og bokmål og tar reelt omsyn til den ulike startkompetansen studentane har. Ved at alle tekstane i den innleverte skrivemappa skal vere på nynorsk, skjer all skriving på nynorsk det semesteret. Slik verkar denne vurderingsforma læringsfremjande (sjå også side 46 for drøfting av evalueringsmappe som vurderingsreiskap).

Vurderingsordningar som ikkje representerer likeverdig sluttvurdering

Sju institusjonar gjennomfører sluttvurderingsordningar der nynorsk blir vurdert gjennom mindre streng eksamensordning, der nynorsk utgjer mindre del av vurderingsgrunnlaget eller der nynorsk blir vurdert på arbeidskravnivå.

Høgskolen i Nord-Trøndelag har ein sluttvurderingsmodell som gjennomfører vurdering av nynorsk ved hjelp av strengare vurderingsform enn bokmål. Her er det brukt heimeeksamen på bokmål etter første emnet og ein seks timars skuleeksamen på nynorsk etter andre emnet. Det andre emnet har i tillegg ein munnleg eksamen som tel 40 prosent av karakteren på dette emnet. Men om det blir gitt ein samla karakter for Norsk 1, kan likevel skriftkompetansen i bokmål vege tyngst.

Universitetet i Stavanger har heimeeksamen på nynorsk etter første emne og skuleeksamen på bokmål etter andre emne.

Høgskolen i Nesna har ein liknande vurderingsmodell, men der er det og mogleg å justere karakteren frå heimeeksamen på nynorsk ved munnleg eksamen som tel 60 prosent av karakteren på same emne. Om det blir gitt felles karakter i Norsk 1, vil vurderinga av nynorskmeistringa ikkje ha innverknad på denne felles karakteren. Om det blir gitt to karakterar, vil den eine vise meistring av bokmål medan den andre vil vere knytt til munnleg meistring av norsk meir enn til skriftmeistring av nynorsk.

Høgskolen i Hedmark har også skuleeksamen på bokmål etter første emne. Andre emne blir sluttvurdert ved hjelp av evalueringsmappe som har krav om tekstar på både bokmål og nynorsk, men formuleringane i fagplanen sikrar ikkje at nynorsk og bokmål utgjer likeverdige delar av tekstinnhaldet i mappa. «Mappa skal innehalde bearbeidde versjonar av den skriftlege gruppeoppgåva, de to individuelle fagtekstene inklusive refleksjonsskriv. Begge målformer skal vere representerte og eit refleksjonsskriv som gjeld heile mappa» Om mappa likevel har like mange tekstar på begge dei norske skriftspråka, vil denne vurderingsforma dokumentere skriftkompetanse i eit ulikeverdig perspektiv, ved at ein eksamen dokumenterer bokmålskompetansen og den andre skriftkompetanse i nynorsk og bokmål.

Universitetet i Agder har ein modell der den første modulen har skriftleg skuleeksamen på fire timar som skal «omfatte begge målformer» og munnleg eksamen, og den andre modulen har seks timars skriftleg eksamen der det ikkje er stilt krav om målform. Sjølv om den eine modulen lar vurdering av nynorsk inngå i vurderingsgrunnlaget, vil eksamen i den andre modulen berre omfatte eitt av dei

norske skriftspråka. Det gjer at bokmålskompetansen utgjer størst del av den vurderte skriftkompetansen.

NLA høgskolen har lik avsluttande vurdering etter dei to modulane av Norsk 1. Den består i innlevering av ein fagtekst med tilhøyrande refleksjonsnotat og ein skriftleg eksamen på fire timar. Målform er ikkje bestemt, men i planen står det dette: «I begge eksamensformene vil studenten bli vurdert etter faglig og fagdidaktisk kunnskap og refleksjon, samt skriftlig formuleringsevne i både bokmål og nynorsk». Etter den andre modulen står det i planen at den innleverte fagteksten skal ha «angitt målform». Det kan gje moglegheit for likeverdig sluttvurdering av skriftkompetansen i norsk, men ut frå fagplanformuleringane er det usikkert om det vil gjere dette i praksis.

Nynorskkompetansen blir vurdert på arbeidskravnivå, ikkje ved eksamensvurdering

Høgskolen i Telemark knyter dokumentasjonen av skriftkompetanse i nynorsk eksplisitt til undervegsvurderinga, altså til arbeidskrava. Norsk 1 har munnleg eksamen etter modul 1 og skriftleg heimeeksamen etter modul 2 utan at det er formuleringar om målform. Det betyr at det er uklart om studentane må dokumentere skriftkompetanse i begge dei norske skriftspråka til avsluttande vurdering. Om dei ikkje må det, vil dette vere ei ulikeverdig sluttvurderingsordning. Men det verkar som om denne institusjonen har lagt krav om dokumentasjonen av nynorskkompetanse til beståtte arbeidskrav. I fagplanen er undervegsvurderinga knytt til det som blir kalla obligatoriske portar. Den eine porten som må vere bestått før studenten kan bli sluttvurdert, består i innlevering i ei mappe med «om lag» like mange tekstar på nynorsk og bokmål. Dette kan føre til at studentane ikkje får prøvd nynorskkompetansen sin til eksamen, og heller ikkje får dei vurdert med gradert karakter. «Etter vår meining gjev dette feil signal til studentane som skal undervise i norsk, det vil seie både bokmål og nynorsk, i skulen.» skriv Osdal og Madssen (s. 19) om liknade modellar i evalueringa si av R 2003. Det same kan seiast om vidareføringa av denne vurderingsmodellen i GLU 2010. Den kan oppfattast som eit signal om at meistring av nynorsk bare er nødvendig på eit bestått-nivå.

Oppsummering: Vurderingsmodellar for Norsk 1

Analysen av vurderingsformene i det obligatoriske norskfaget på grunnskulelærerutdanninga for 1.-7. trinn viser at rundt halvparten av institusjonane gjennomfører ei vurdering av nynorsk og bokmål som står i samsvar til krava i GLU 2010. Då har vi tatt med dei to institusjonane som har evalueringssmappe med alle tekstane på nynorsk. Det er litt fleire enn det ei undersøking i 2007 (sjå avsnitt 2.2) av vurderingsformene etter R 2003 viste, der hadde omtrent halvparten av institusjonane likeverdige vurderingsordningar for skriftkompetansen i nynorsk og bokmål.

Sjølv om det er eit eksplisitt krav om likeverdig meistring av dei to norske skriftspråka som del av oppnådd lærarkompetanse i GLU 2010, er bare vel halvparten av lærerutdanningsinstitusjonane som har vurderingsordningar i samsvar med dette kravet. Sju av desse dokumenterer skriftkompetansen under prinsipielt og reelt sett like vilkår. To institusjonar har mappeinnlevering på nynorsk og heimeeksamen på bokmål, noko som gjer at dei reint prinsipielt vurderer nynorskkompetansen under mindre strenge vilkår enn bokmålskompetansen. Fordi

læringsperspektivet veg sterkt i mappendidaktikken, ser vi det slik at slike vurderingsformer kan forsvarast fordi målet er å utvikle nynorskkompetanse i didaktisk perspektiv. Vilkåret må vere at arbeid med skrivning gjennom arbeidskrav er knytt tett opp til mappeskrivinga, at skrivninga går over ei relativ lang periode og at det blir brukt eit responssystem som tek i bruk lærarrespons og at refleksjonen over eiga læring er reell og ikkje bare ein rituell del av mappendidaktikken.

Dei andre har modeller der nynorsk og bokmål blir vurderte på ulikeverdige måtar. Ein høgskule vurderer nynorskkompetansen ved hjelp av strengare eksamensform enn bokmålskompetansen. Dei andre har sluttvurderingsmodellar som viser at nynorskkompetansen ikkje blir oppfatta som ein likeverdig del av den samla skriftkompetansen i norsk, og dei samsvarer derfor ikkje med kravet om utvikling av likeverdig skriftkompetanse i nynorsk og bokmål som del av lærarkompetansen. Dette står og i motsetnad til at grunnskulelærerutdanninga har ein nasjonal profil, ikkje ein regional. Målet er utvikling av profesjonskompetanse for lærarar for heile landet, lærarar som kan undervise både elevar med nynorsk og elevar med bokmål som opplæringspråk eller hovudmål.

Analysen viser og at det er stor usikkerheit om korleis kompetansen skal synleggjerast ved hjelp av karakteruttrykk på lærarvitnemålet. Skal tilsetjingsorgan ha nytte av karakteropplysningane, bør desse gje tydeleg utrykk for den kompetansen dei representerer utan at ein må gå til den aktuelle fagplanen. Dei må vere samanliknbare på nasjonalt nivå.

5.1.2 Norsk 2, 30 studiepoeng norsk som valfag

16 institusjonar gir tilbod om Norsk 2 som valfag for 1.-7.GLU, åleine eller i samarbeid med andre institusjonar. 12 høgskular gir emne- eller modulbasert opplæring ved eigne planar, fire institusjonar har ikkje oppdeling i to planar. Ein institusjon har formuleringar som indikerer at avsluttande kompetanse blir dokumentert ved hjelp av to karakterar, som for Norsk 1. Tre høgskular gir ein karakter. Ein institusjon har formuleringar som bestemmer at karakterane for Norsk 1 og Norsk 2 skal slåast saman til ein felles karakter for norsk for 1. -7.

Sluttvurderingsformer for nynorsk og bokmål, Norsk 2

Det blir tatt i bruk ulike sluttevalueringar for å dokumentere kompetanse i norsk i valfaget Norsk 2. Kombinasjonen av ein munnleg eksamen og ein avsluttande skriftleg eksamen eller innlevering er brukt av dei fleste, ein institusjon har bare skriftleg avsluttande vurdering. Nokre institusjonar bruker ein kombinasjon av munnleg og skriftleg avsluttande vurdering på det eine emnet, der den munnlege prøva justerer karakteren på den skriftlege etter ein oppgjeven prosentvis fordeling.

At det blir brukt bare ei skriftlege sluttevaluering i mange vurderingsmodellar, byr på utfordringar når det gjeld gjennomføring av likeverdig vurdering av skriftkompetansen i dei to norske skriftspråka. Utdanningsinstitusjonane har løyst dette på ulike måtar; dei fleste inneber at vurderinga ikkje blir likeverdig.

Likeverdig sluttvurdering

Det er bare Høgskolen i Oslo og Akershus som gjennomfører ein prinsipiell og reell likeverdig avsluttande vurdering av nynorsk- og bokmålskompetanse. Sluttvurderingsmodellen omfattar ein skriftleg heimeeksamen og ein munnleg eksamen. Den skriftlege vurderinga er beskrevet slik i planen: "Skriftleg individuell samansett heimeeksamen i bokmål og nynorsk. Studenten får ei todelt oppgåve, éi knytt til litteratur, éi til språk. Studenten skal nytte éi målform på kvar oppgåve og vel sjølv fordelinga mellom bokmål og nynorsk." Denne institusjonen bruker ein karakter for Norsk 2 på vitnemålet, og den skriftleg delen av denne karakteren vil derfor representere dei to norske skriftspråka likeverdig.

Ulikeverdige vurderingsformer, strengare vurderingsform for nynorsk

Høgskolen i Nesna har ein modell der skriftkompetansen i nynorsk blir vurdert under strengare vilkår enn bokmål. Det blir brukt ein seks timars eksamen på nynorsk som avsluttande vurdering etter det eine emnet og ein todelt eksamen med ein skriftleg heimeeksamen på bokmål som tel 40 prosent og ein munnleg del som tel 60 prosent etter det andre emnet. Karakteren for skuleeksamenen vil dokumentere skriftkompetanse i nynorsk, og karakteren etter den kombinerte eksamenen vil dokumentere munnleg kompetanse i større grad enn skriftkompetanse i bokmål. Her vil kompetansen i nynorsk ha størst innverknad på karakteruttrykket om det blir gitt ein felles karakter.

Ulikeverdige vurderingsordningar der studenten vel sjølv målform

Mange modellar som gir ulikeverdig vurdering av nynorsk og bokmål, lar studenten sjølv bestemme kva for målform som skal ha størst innverknad på den skriftlege karakteren, eller kva for målform som skal vurderast under skuleeksamensvilkår.

Høgskolen i Hedmark har kombinasjonsmodellen med munnleg og skriftleg avsluttande vurdering, der den skriftleg sluttvurderinga er ei mappe med to tekstar på kvar si målform. Det tilhøyrande refleksjonsskrivet er på fritt valt målform. Dette gjer at skriftkompetansen i dei to målformene reelt sett ikkje utgjer likeverdige delar av vurderinga fordi mappa vil innehalde tre tekstar. Men fordi refleksjonsskrivet vanlegvis er kortare enn mappetekstane elles, vil forskjellen vere liten.

Høgskolen i Nord-Trøndelag har ein modell med to skriftlege sluttvurderingar som gir grunnlag for ein samla gradert karakter. Også her blir studentens eige val avgjerande for kva målform som skal utgjere største delen av vurderingsgrunnlaget. Den eine sluttvurderinga er ein seks timars skuleeksamen med trekt målform. Den andre er ei heimeoppgåve med valfri målform følgd av ein munnleg eksaminasjon som kan justere karakteren på oppgåva. Skuleeksamenen tel 40 prosent og den kombinerte eksamenen 60 prosent. Den endelege karakteren vil derfor ikkje kunne dokumentere likeverdig kompetanse i begge målformene. I visse tilfelle kan den representere bare ei målform, men den ulikeverdige vektinga av dei to

eksamenstypene vil uansett gjøre at studentens egne val av målform vil være utslagsgjevende for den samlede karakteren.

Universitetet i Stavanger har skriftlige avsluttende vurderinger etter hvert emne. Den ene er en mappe med to tekster, en på nynorsk og en på bokmål. Etter det andre emnet kan studenten selv velje målform på den skriftlige hjemmeeksamenen. Denne modellen sikrer ikke likeverdig vurdering av de to målformene, men gjør at nynorsk i de fleste tilfeller vil utgjøre den minste delen av den samlede vurderingsgrunnlaget for skriftkompetansen i norsk. De fleste studentene vel bokmål om de blir gitt mulighet for val av målform, jamfør at de fleste starter utdanninga med bokmål som hovedmål.

Høgskolen i Østfold lar studenten selv velje hva for målform som skal vurderes under skuleeksamensvilkår. Norsk 2 her har modellen med en munnleg og en skriftleg sluttvurdering. Den skriftleg vurderinga er todelt med en semesteroppgåve og en 4 timars skuleeksamen. I planen står dette om målform: «Målforma på dei to deksamene er valfrie, men ein må vere på nynorsk og ein på bokmål. Ved vurdering tel dei to deksamene likt, og begge må vere bestått for å få karakter i emnet.»

Målkrav til arbeidskrava, i staden for til sluttvurderinga

Fleire utdanningsinstitusjonar har ikkje målkrav til den skriftleg sluttevalueringa, men lar vurderinga av skriftkompetansen i den målforma som ikkje blir brukt ved sluttevalueringa, vere knytt til arbeidskrava.

Høgskolen i Telemark har modellen med skriftleg skuleeksamen utan målkrav i planen etter eit emne i kombinasjon med munnleg sluttvurdering etter andre emnet. I planteksten står det at begge desse to skal vurderast med gradert karakter og først på vitnemålet. Her blir det lagt opp til en form for kompensasjon for den ulikeverdige sluttvurderinga av skriftkompetansen i nynorsk og bokmål ved krav om innlevering av skriftleg arbeidskrav på nynorsk som må vere bestått før den skriftlege eksamenen. Det blir stilt krav om to skriftleg innleveringar på nynorsk som arbeidskrav for det emnet som har skriftleg sluttvurdering. Før den munnlege eksamenen skal det vere innlevert en tekst på bokmål som også må vere vurdert til bestått. Nynorskkompetansen blir som for Norsk 1 ved same høgskule, bare vurdert som undervegsvurdering og ved hjelp av vurderingsuttrykka bestått – ikkje bestått.

Høgskolen i Bergen har også en modell der nynorskkompetansen bare kan bli vurdert på arbeidskravnivå, om ikkje studenten vel nynorsk selv som målform på den skriftlege eksamenen. Vurderingsmodellen her består av en munnleg eksamen etter eitt emne og en seks timars skriftleg skuleeksamen med valfrie målform etter det andre emnet. På det emnet som har skriftleg eksamen er det lagt inn en skriftleg forprøve på nynorsk, en fagtekst, som må vere bestått før studenten kan gå opp til eksamen. Det emne som har munnleg eksamen, har krav om innlevering av to tekster, en på nynorsk og en på bokmål. Bokmålsteksten, som er en sjangertekst, skal og ha med en refleksjonstekst på bokmål.

Universitetet i Agder har bruk av kombinasjonsmodellen med munnleg og skriftleg sluttvurdering. Heimeoppgåve etter det ene emnet og individuell skriftleg eksamen

på 6 timar etter det andre emnet. I det første emnet er det stilt krav om at studentane skal bruke den målforma dei ikkje brukar på eksamen i dei skriftlege arbeidskrav.

Ingen formuleringar om målform ved sluttvurdering eller til skriftlege arbeidskrav

To institusjonar har ein sluttevalueringmodell som gir moglegheit for sikring av likeverdig sluttevaluering av skriftkompetanse i nynorsk og bokmål. Høgskulen i Stord og Haugesund bruker mappeinnlevering og munnleg eksamen etter dei to emna i Norsk 2. NLA Høgskolen har også mappeinnlevering etter det eine emnet dei har fagplan for (dei tilbyr Norsk 2 i eit samarbeid mellom fleire andre institusjonar.) Men det er ikkje målkrav eller nærare spesifikasjon av mappa i emneplanen. Om desse institusjonane likevel har målkrav til mappene, er det mogleg med gjennomføring av likeverdig sluttvurdering i dei to målformene om mappa har like mange tekstar på kvar målform.

Høgskulen i Volda og Høgskulen i Sogn og Fjordane har ei mappeinnlevering med tre tekstar som vurderingsgrunnlag for skriftkompetanse, men planane set ikkje eksplisitt krav om målform til mappetekstane. Fordi det er tre tekstar, vil det likevel ikkje vere mogleg å la skriftkompetansen i nynorsk og bokmål utgjere like stor del av vurderingsgrunnlaget.

To institusjonar har også den mykje brukte todelte sluttvurderingsmodellen med ein kombinasjonen av munnleg og skriftleg sluttvurdering. Høgskolen i Sør-Trøndelag har ei skriftleg heimeoppgåve etter eit emne. Det er ikkje stilt målkrav til den skriftlege heimeoppgåva. Det emnet som har munnleg eksamen, har krav om innlevering av ein fagtekst der det eksplisitt står at målforma er valfri. Om studentane kan velje målform sjølv på heimeoppgåva eller om målforma blir bestemt av institusjonen, vil uansett bare sikre sluttokumentasjon av ei målform.

Universitetet i Nordland har også ein modell der studenten vel målform på den eine skriftlege sluttvurderinga. Sjølve modellen er den todelte med munnleg prøve etter eitt emne og ein skriftleg skuleeksamen på 6 timar der målform ikkje er bestemt i planen etter det andre emnet. Her vil også skriftkompetansen i bare ei av målformene vere dokumentert gjennom karakteren.

Høgskolen i Buskerud og Vestfold har også kombinasjonsmodellen med munnleg vurdering og skriftleg vurdering, som kvar utgjer 15 studiepoeng. Den skriftlege vurderinga består i ei fordjupningsoppgåve utan målkrav. Det er krav om innlevering av skriftleg oppgåver før eksamen krav, men det er ingen formulerte målkrav til desse. Denne høgskolen gir ein samla karakter for Norsk 1 og Norsk 2. I planen er det formulert slik: «Det gis to karakterer i Norsk 2. Når alle vurderingsenheter er bestått, gis det en samlet karakter i faget «Norsk for 1. – 7. trinn» hvor karakterene fra begge enheter vektet likt inn». Det er uklart kor stor del av denne karakteren som vil kunne representere nynorsk skriftkompetanse.

Undervisning av minoritetsspråklege elevar

Ein institusjon som har eit emne som gjennom planen gir spesifikk kompetanse for undervisning av minoritetsspråklege elevar, har både arbeidskrav og

sluttvurderingsordning for skriftkompetanse i norsk i bare ei målform. Ved evalueringa av liknande ordningar etter R 2003 skreiv Osdal og Madssen: «Etter vår meining gjev dette feil signal til studentane som skal undervise i norsk, det vil seie både bokmål og nynorsk, i skulen. I eit fleirkulturelt samfunn må ein sjå kunnskap i og om tospråklegheit som eit stort pluss, og det er uheldig at studenten kan velje bort evalueringa av kunnskapar i nynorsk». I høyringsfråsegna til *Forskrift om rammeplan for GLU*, kommenterte *Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa* moglegheit for fritak slik:

I § 5 blir det gitt reglar for fritak frå prøve i ei av målformene. Slikt fritak vil som regel gjelde nynorsk. Det bekymrar oss at mange studentar med minoritetsspråklig bakgrunn dermed ikkje vil kunne bruke nynorsk som undervisningsspråk, og dette vil kunne hindre dei frå å arbeide som lærarar ved skolar der nynorsk er hovudmål. Som norsklærarar på barnetrinnet skal lærarane også kunne arbeide med begge skriftspråka (jf. Læreplan i norsk i LK06), same kva hovudmålet til elevane er, og da treng dei skriftleg kompetanse i både bokmål og nynorsk. ¹¹

Dette er ein relevant kommentar til denne vurderingsmodellen som omfattar eit emne som har som mål å gje spesifikk kompetanse for undervisning av minoritetsspråklege elevar. Norsk 2 i GLU har ikkje fritak for vurdering i begge målformene fordi det er eit valfag. Det bør derfor ikkje vere mogleg å ha vurderingssystem der bare den eine målform i norsk blir vurdert ved modular eller emne der målet er å utvikle kompetanse for undervisninga av minoritetsspråkleg elevar.

Oppsummering: GLU 1-7, Norsk 2

Ein tydeleg skilnad når det gjeld vurderingsordning mellom Norsk 1 og Norsk 2 for GLU er at dei fleste institusjonane bruker ein modell med ei munnleg og ei skriftleg sluttvurdering i Norsk 2. Analysen av desse modellane viser at ein slik modell kan gjere det vanskeleg å gjennomføre likeverdige sluttvurderingar av skriftkompetansen i nynorsk og bokmål. Dei fleste utdanningsinstitusjonane har avsluttande vurderingssystem som ikkje sikrar at den endeleg karakteren/karakterane dokumenterer kompetanse i begge dei norske skriftspråka i eit likeverdig perspektiv.

Vurderingsordningar som lar studenten sjølv bestemme anten kva målform som skal vurderast under eksamensvilkår eller kva for målform som skal utgjere størst del av vurderinga av skriftkompetansen, er brukt av fleire institusjonar. Trekkordningar er også brukt. Andre moglegheiter for valfridom som gjev ulikeverdige representasjon av nynorsk og bokmål i vurderingsgrunnlaget, er innlevering av mappe med ulikt tal på tekstane.

Det er bare ein institusjon, Høgskulen i Oslo og Akershus, som har avsluttande vurdering som sikrar prinsipiell likeverdig dokumentasjon av skriftkompetansen i dei to norske skriftspråka. Denne institusjonen har også arbeidskrav som sikrar at

¹¹ http://www.regjeringen.no/pages/2263064/nasjonalt_senter_for_nynorsk_i_opplaeringa.pdf

studentane får likeverdig trening og utviklingsmoglegheiter i dei to norske skriftspråka. Fem andre institusjonar har vurderingsordningar som er eller som gir moglegheit for tilnærma likeverdige vurdering av nynorsk og bokmål, dette vil då vere eit resultat av studentens eige val.

Ein institusjon, Høgskolen i Nesna, vurderer nynorskkompetansen under strengare vilkår enn bokmålskompetansen. For Norsk 1, som er den obligatoriske norskdelen, hadde denne høgskulen motsett ordning, der bokmålskompetansen vart vurdert under strengaste vilkår.

Tre institusjonar, Høgskolen i Telemark, Høgskolen i Bergen og Universitetet i Agder har ei vurderingsordning som har eksplisitte krav om vurdering av nynorskkompetanse på arbeidskravnivå. Desse høgskolane sikrar at studentane får arbeide med nynorsk, men dei krev ikkje vurdering av sluttkompetansen i nynorsk på eksamensnivå.

5.2 Grunnskulelærarutdanninga 5.-10. trinn

Tabell 5-2 Oversikt over dei skriftlege eksamensformene i GLU 5-10 (norsk) per institusjon¹²

Institusjon	Nynorsk	Bokmål	Valfri
HiB	Skuleeksamen		Skuleeksamen
HiBV	Skuleeksamen (bestått/ikke bestått) 1/2 mappeeksamen	1/2 mappeeksamen	Heimeeksamen
HiH	Skuleeksamen	Skuleeksamen	Mappeeksamen
HiNesna	Heimeeksamenar	Skuleeksamenar	Heimeeksamen
HiNT	Heimeeksamen Skuleeksamen	Heimeeksamen Skuleeksamen	
HiOA	Mappeeksamen 1/2 mappe	Skuleeksamen 1/2 mappe	
HiSF	Skuleeksamen	Mappeeksamen	Mappeeksamen
HiSH	Skuleeksamen	Skuleeksamen	Mappeeksamen Heimeeksamen Skuleeksamenar
HiST	Mappeeksamen Heimeeksamen eller arbeidskrav	Skuleeksamen Heimeeksamen eller arbeidskrav	Heimeeksamen
HiT	Skuleeksamenar	Skuleeksamenar	Heimeeksamen
HiVolda	Skuleeksamen	Skuleeksamen	Mappeeksamen
HiØ	Skuleeksamen Heimeeksamen eller skuleeksamen	Skuleeksamen Heimeeksamen eller skuleeksamen	
NLA	Skuleeksamen	Heimeeksamen	Skuleeksamen
UiA	Skuleeksamen Skuleeksamen eller heimeeksamen		Skuleeksamen
UiN	Skuleeksamenar Heimeeksamen	Skuleeksamenar	
UiS	Heimeeksamen	Skuleeksamen	Heimeeksamenar

Det er 16 institusjonar som gjev tilbod om norsk frå 5.-10. trinn i grunnskulelærarutdanninga per første halvår 2014. Sidan norsk er valfritt i utdanninga, har vi også undersøkt om det er krav til bruk av norsk språk i det

¹² Her er ikkje Universitetet i Tromsø tatt med fordi lærarutdanningsmodellen deira omfattar obligatorisk master (sjå avsnitt 5.3) Separatoren " | " er brukt for å skilje mellom ulike eksamenar. Når det står "eller" kan studentane velje kva eksamen som skal vere på kvar målform. Sjå Tabell B i vedlegg for detaljar.

einaste fellesfaget for alle studentar, faget pedagogikk og elevkunnskap. Skal lova oppfyllast, kunne det vere dette fellesfaget som sikrar kunnskap, ferdigheiter og kompetanse i bokmål og nynorsk for dei studentane som ikkje har norsk i fagkrinsen. Det er også mogleg at andre fag kan ta inn kravet om kompetanse i motsett målform. Vi har sett etter om fagplanane gjev rom for dette, og utvida undersøkinga i intervju.

I GLU 5-10 er det stor variasjon i ulike arbeidskrav og sluttvurderingsformer og i samanhengane mellom arbeidskrav og sluttvurdering. Dei føringane dei felles retningslinjene legg her viser til at studentane gjennom utdanninga «skal møte varierte arbeidsmåter og formative og summative vurderingsformer i utdanningen» (s.10), på same måte som i GLU1-7.

Institusjonane krev stort sett eksplisitt at arbeidskrava må vere godkjende før eksamen kan avleggast, og sluttkompetansen i emna eller modulane er med eitt unntak uttrykt gjennom ein gradert karakterskala (A-F).¹³ Unntaket gjeld ein skuleeksamen i nynorsk 15 studiepoeng som vert vurdert med bestått ikkje bestått, og kor grensa for ståkarakter i planen blir presisert til karakteren D. Det synes som om alle norskkarakterane blir samla i ein sluttkarakter til slutt, men dette er det ikkje lett å få oversyn over då det finst få vedtak. Fleire av dei vi intervjuar var usikre, og dei gjetta også på forskjellige løysingar.

Som dei felles retningslinjene legg opp til, «15 studiepoeng er minste studiepoenggivende enhet i grunnskolelærerutdanningene» (s. 9). Undervisninga er i hovudsak basert på 15 studiepoengeiningar, i nokre tilfelle 30 studiepoengseiningar med to vurderingsformer kor den eine tel 40 prosent, den andre 60 prosent. Dei fleste kallar einingane emne. Det er i dei fleste studia snakk om sluttvurderingar etter kvart 15 studiepoeng.

Det er også vanleg at obligatoriske arbeidskrav med bestått – ikkje bestått er vilkår for å kunne ta eksamen. Det er gjennomgåande med opne formuleringar om tal på arbeidskrav, og det blir sjeldan i dei tilgjengelege plandokumenta presisert om arbeidskrava får tilbakemelding eller ikkje. Mange av arbeidskrava stiller krav til målform, men det er uklårt å forstå ut frå planane kriteria for vurderingar av skriftspråka. Også her er planformuleringane manglande eller opne, og kan resultere i vilkårleg gjennomføring.

Omlag ein tredjedel av institusjonane formulerer planane sine på begge språka, ein tredjedel på bokmål og ein tredjedel på nynorsk.

5.2.1 GLU 5-10: Norsk 60 studiepoeng

Norskfaget for grunnskulelærerutdanninga 5.-10.trinn har forkortinga GLUNO 5-10. Det er eit 60 studiepoengfag, og altså som regel delt inn i 4 eksamenar kvar på 15 studiepoeng.

¹³ Ikkje alle planane seier om det er gradert karakter eller ikkje. Vi har gått ut frå at det er gradert karakter med mindre det er nemnt anna.

Regelen er at dei to språka ikkje er reelt sidestilte i faget når det gjeld skriftleg sluttvurdering. Det vanlege er at det finst tre skriftlege sluttvurderingar og ein munnleg. Først og fremst konsentrerer vi oss her om den skriftlege sluttvurderinga, og drar inn munnleg eksamen berre i den grad det har relevans for karakteren i skriftleg. Dei skriftlege sluttvurderingane er oftast på nynorsk (15 stp), bokmål (15 stp) eller med fritt valt språk (15 stp). Som regel er målform presisert i planane. Somme stader står der fritt valt språk, andre gongar ikkje målform i det heile. Vi har ut frå samanhengen då gått ut frå at målforma eller språkvalet er fritt, men interne semesterdokument som vi ikkje har tilgang til, og som etter det vi veit er under stadige endringar, kan ha presisert språkbruken. Studieplanane skulle likevel i regelen vere dekkande når det gjeld desse opplysningane, og vi har gått ut frå desse.

Det er grunn til å tru at for dei fleste studentane er det fritt valte språket bokmål, då storparten av studentane ved opptak til grunnskulelærerutdanningane har bokmål som hovudmål frå vidaregåande skule. Når det fritt valte språket får stor plass i vurderingane, vil det utgjere tyngdepunktet for den kompetansen kandidaten har fått etter avslutta utdanning i norsk skriftleg. Ved 12 av dei 16 institusjonane er det slik at det språket studenten vel, er utslagsgjevande for sluttvurderinga, den endelege norskarakteren. Intervju ved ein institusjon seier at det der ikkje er uvanleg at over 90 prosent vel bokmål når målforma er fritt valt. «De som skriver nynorsk frivillig blir et markert mindretall. En del bytter til bokmål av makelighetshensyn eller taktiske hensyn,» seier ein av dei intervjuua. Ved ein annan institusjon hevdar den intervjuua at ved fritt val av målform på heimeeksamen er fordelinga omlag på midten mellom nynorsk og bokmål.

Karakteruttrykk på vitnemåla, ein eller to karakterar

Også for GLUNO 5-10 vil det våren 2014 for første gong bli utskrive vitnemål etter endt grunnskuleutdanning. Det er grunn til å tru at dei fleste vitnemåla vil ha ein samla norskarakter. Kva slags karakteruttrykk som skal gjelde, om det vil kome fram 1 eller 4 karakterar er ikkje uttrykt i fagplanane. Derimot stadfestar desse som ein regel at kvar studiepoengeining på minimum 15 studiepoeng er vurdert med ein karakter. Det vil derfor også her vere uråd for skuleeigar av vitnemålet å sjå kva slags del av norskfaget karakteren dekkjer, og meir presist korleis karakteren vurderer kompetanse i nynorsk og i bokmål. Dette understrekar det valfrie preget vurderingsformene har. Frå vitnemålet får tilsetjande skuleeigar lite forstand på den faglege substansen bak den store samla karakteren «norsk».

Sluttvurderingsformer for nynorsk og bokmål i GLUNO 5-10

Det varierer om dei skriftlege sluttvurderingane er skuleeksamen, heimeeksamen i form av ei prosjektoppgåve m.m. eller om dei er mappeeksamen (innlevering av fleire tekstar som har mottatt respons etter ein modell for mappeinnlevering). Nemninga heimeeksamen som blir nytta her kan dekkje ei eller fleire individuelle oppgåver, som ikkje blir skrivne av studentane på skulen under like kontrollerte forhold. Kombinasjonane av alle desse eksamensformene over er også svært ulike. Det er også ulikt om arbeidskrav er knytt til eksamenane og om arbeidskrava har vilkår om språk. Her er ofte formuleringane så vage at vilkåra er vanskelege å vurdere påliteleg ut frå plandokumentane.

Alle institusjonane har skuleeksamen i ei eller anna form. Alle skriftlege vurderingsformer er individuelle.

Som vist over er prøving under like forhold på skulen sett som den mest krevjande eksamensforma og den som gjev mest påliteleg resultat. Samstundes er det også dokumentert at undervegsvurdering gjennom mappeskriving bidrar til reell læring, at evalueringsforma også er god opplæring ikkje minst i ei målform kor mange av studentane har store kunnskapshol.

Det er stor variasjon i vurderingsmåtane. Vi presiserer igjen at her vurderer vi ikkje arbeidskrav som jo også kan vere knytt til eksamen. Og vurderingsformer med arbeidskrav er stadig i endring. Datoen for vår undersøkjing er viktig. Dette gjeld vurderingsformer gjeldande som vi har lese i dokumenta mellom mars og juni 2014.

Nesten kvar skule har si løysing, gjennomgangen blir derfor spesifikk under etter kva slags eksamensformer som finst.

Likeverdig sluttevaluering - prinsipiell eller reell

Høgskolen i Nord-Trøndelag har to skuleeksamenar og to heimeeksamenar. Det er trekking av målform tre veker før eksamen for heimeeksamen, men ein heimeeksamen må vere på bokmål, den andre på nynorsk. Dei to skuleeksamenane er kvar på motsett målform av heimeoppgåva det året. Skuleeksamenane tel 60 prosent kvar, heimeeksamenane tel 40 prosent. Det blir presisert at endeleg karakter blir sett to gongar per 30 studiepoeng, etter at ein heimeeksamen og ein skuleeksamen er bestått.

Høgskolen i Østfold har ein skuleeksamen på bokmål og ein på nynorsk. I tillegg presiserer institusjonen at ein av dei to siste eksamenane, anten skuleeksamen eller heimeeksamen, må vere på bokmål, den andre på nynorsk. Dei har mappe berre indirekte knytt til dei første skuleeksamenane gjennom arbeidskrav. Her er det prinsipielt likeverd mellom vurdering i nynorsk og bokmål.

Høgskolen i Oslo og Akershus har skuleeksamen på bokmål, mappeeksamen på nynorsk, og ei mappe med likt tal bokmål og nynorsktekstar. Det er her likeverd mellom nynorsk og bokmål i studiepoengproduksjon, men prinsipielt er det ikkje ei likeverdig vurdering, då skuleeksamen er ei strengare vurderingsform enn mappevurdering. Ut frå omsynet til den ulike skriftkompetansen dei fleste studentane har i nynorsk og bokmål, vil vi likevel kalle denne vurderingsordninga ei reell likestilling med læringsfremjande skriving gjennom at alle tekstane i skrivemappa er skrivne på nynorsk.

Universitetet i Stavanger har ein heimeeksamen på nynorsk, ein skuleeksamen på bokmål, og to heimeeksamenar til, ein på nynorsk og ei på bokmål. I studiepoeng er dette eit prinsipielt likeverd, men vurderingsformene er ikkje likeverdige.

Vurderingsordningar som ikkje representerer likeverdig sluttvurdering

Ein institusjon har vurderingar i nynorsk og bokmål under like vilkår, skuleeksamen, i tillegg er det ein skuleeksamen med fritt språkval. Denne institusjonen, Høgskolen i Bergen, utmerkar seg med å berre ha 6-timars skuleeksamenar som skriftleg sluttvurdering.

På den andre institusjonen som også er plassert i Bergen, NLA Høgskolen, er det ein 6 timars skuleeksamen på nynorsk, og ein 6 timars skuleeksamen på det fritt valte språket. I tillegg skal studentane skrive ei heimeoppgåve. Ein av dei to siste eksamenane skal vere på bokmål, den andre på nynorsk om ein tolkar formuleringa om at ein i desse emna som høyrer til desse to siste vurderingsordningane skal bli vurdert «i både bokmål og nynorsk».

Det er altså mogleg med overvekt av nynorsk ved NLA Høgskolen og dette er også mogleg ved Høgskolen i Bergen om ein har nynorsk som sjølvvalt språk. I dette siste tilfellet er det nok som regel motsett, sjølv om begge skulane er av dei som har flest studentar som vel nynorsk.

NLA Høgskolen kombinerer skuleeksamen og heimeeksamen som vurderingsordning og det er dei ikkje aleine om, sjølv om variantane er mange. Universitetet i Nordland har to skuleeksamenar med både bokmål og nynorsk på kvar eksamen - den første av desse skuleeksamenane tel 49 prosent, med ein munnleg eksamen som tel 51 prosent av 30 studiepoeng. Den andre skuleeksamenen tel 100 prosent av 15 studiepoeng. I tillegg har dei ein heimeeksamen og munnleg eksamen kor heimeeksamenen er på nynorsk og tel 49 prosent av 15 studiepoeng, medan den munnlege tel 51 prosent. Her kan det sjå ut som om studentane kan bli prøvd mest i nynorsk skriftleg.

Høgskolen i Nesna har to skuleeksamenar (begge på bokmål), fire individuelle heimeoppgåver, tre av desse på nynorsk og ei heimeoppgåve med fritt valt språk. Desse heimeoppgåvene går under ulike nemningar som fagoppgåve, semesteroppgåve og heimeeksamen, men alle desse tre heimearbeida blir vurderte med gradert karakter til eksamen. Er det fritt valte språket bokmål, blir det knapp overvekt (1 stp) i bokmålsvurdering, er det derimot nynorsk, er det sterkare overvekt i studiepoeng i nynorsk. Men det er altså inga prøving av nynorsk på skuleeksamen.

Høgskolen i Telemark har to skuleeksamenar på kvart språk, og heimeeksamen med fritt valt språk. Det er grunn til å tru at i dette tilfelle blir studentane mest vurderte i bokmål.

Nokre institusjonar kombinerer heimeeksamen, skuleeksamen og mappeeksamen. Høgskolen i Sør Trøndelag har ein skuleeksamen i bokmål (15 stp) og i tillegg mappeinnlevering på nynorsk (15 stp), ein heimeeksamen (15 stp) på motsett målform av eit tidlegare arbeidskrav. Det er svært truleg at dei siste valet i storparten av tilfella fører til at flest studentar blir mest vurdert i bokmål. I tillegg har institusjonen også ei individuell fordjupingsoppgåve på fritt valt språk.

Høgskolen i Stord/Haugesund har fire skuleeksamenar, ei mappe og ein heimeeksamen. Ein av desse skuleeksamenane er på nynorsk (15 stp), ein på bokmål (15 stp) og 2 skuleeksamenar, ei mappe og ei heimeoppgåve er på ubestemt språk (30 stp). Dette er truleg ikkje språkleg likeverdige eksamensformer.

Høgskolen i Buskerud og Vestfold har ein kort skuleeksamen på fem timer i nynorsk, mapper med uspesifiserte tal nynorsk og bokmålstekstar og ein heimeeksamen på ubestemt språk. Nynorskeksamen er den einaste som eksplisitt har uttrykt karakteren bestått, ikkje bestått, grensa for å stå er D.

Når det gjeld skrivemappa forstår vi det slik, at arbeidsmappa, har seks oppgåver i utgangspunktet, og at det er tre til fire tekstar i eksamensmappa i tillegg til ein

refleksjonstekst. Om ein har valt to bokmålstekstar og ein nynorsktekst, må ein skrive refleksjonsteksten på nynorsk og vice versa for bokmål.

Kombinasjonen med mappe og skuleeksamen finst ved tre institusjonar, tre av desse prøver ikkje målformer under likeverdige forhold. Høgskolen i Volda og Høgskolen i Hedmark har rett nok skuleeksamen i nynorsk og bokmål under nesten likeverdige forhold, men tekst på fritt valt språk i mappe blir utslagsgjevande for kva slags språk kandidaten har fått mest vurdering i. Høgskulen i Sogn og Fjordane har ein skuleeksamen på bokmål på fire timar og to mappeeksamenar, ei mappe med lik deling av nynorsk og bokmål og ei mappe der den språklege fordelinga ikkje er eksplisitt klår ved endeleg vurdering.

Oppsummering: GLU 5-10 med norsk

Trass i at det er eit eksplisitt krav om likeverdig meistring av dei to norske skriftspråka i følge Rammeplanen for GLU 2010, syner analysen av vurderingsformene i norskfaget for GLU 5-10 at det berre er 4 av 16 institusjonar, Høgskolen i Nord Trøndelag, Høgskolen i Oslo og Akershus, og Høgskolen i Østfold og Universitetet i Stavanger som gjennomfører ei likeverdig vurdering av nynorsk og bokmål i norskfaget.

NLA Høgskolen og Universitetet i Nordland sikrar nynorsken med overvekt av vurderingsformer i dette språket. Dei vurderer nynorsk både i skuleeksamen og heimeeksamen. Eit sikringsperspektiv om å gå ut over jamstillinga for å ta vare på det språket som er truga, eller som det er lite kunnskap i, kan lesast inn som ein funksjon her. Eit slikt perspektiv er ikkje uttrykt eksplisitt i desse fagplanane. Det blir kanskje også langt på veg modifisert gjennom majoritet av heimeeksamensformer. Likevel blir perspektivet også eksplisitt uttrykt i krava ved ein av desse institusjonane; «leggje til rette og gjennomføre undervisning i den målforma som er sidemål for elevane». Også Høgskolen i Nesna har ei ordning som lett kan føre til sikring av nynorsk gjennom meir nynorsk enn bokmål, men dette treng ikkje nødvendigvis slå ut slik. Som skrive over: Er det fritt valte språket her bokmål, blir det knapp overvekt (1 stp) i bokmålsvurdering, er det derimot nynorsk, er det sterkare overvekt i studiepoeng i nynorsk.

Høgskolen i Bergen vurderer berre nynorsk under skuleeksamen. Når studenten berre blir vurdert i nynorsk ved skuleeksamen, kan det signalisere at dette er ein viktig eksamen. På den andre sida fungerer mappeeksamenar med einast nynorsktekstar med respons undervegs som læringsfremajande undervegsvurdering ved Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Vel halvparten av institusjonane, 9 av 16 prøver studentane i nynorsk og bokmål under skuleeksamen (HIB, HIH, HiNT, HiSH, HiT, HiVolda, HiØF, UiN og UiS). Fleire av desse har også skuleeksamen på uspesifisert språk i tillegg. Gradert karakter er vanleg. Ein institusjon, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, har berre skuleeksamen i nynorsk med karakteren bestått – ikkje bestått.

Fire institusjonar prøver studentane i nynorsk berre ved mappeeksamen eller heimeeksamen, det er Høgskolen i Oslo og Akershus, Universitetet i Stavanger

Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Nesna. Skuleeksamen er her på bokmål.

Av desse har Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Sør-Trøndelag reine nynorskmapper, Høgskolen i Stord/Haugesund. Høgskolen i Buskerud/Vestfold, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Volda har mapper med både nynorsk og bokmål. Tilbakemeldingsgraden frå studentar og lærarar blir ikkje nemnt i vurderingsgrunnlaget, men det er grunn til å tru at desse mappelinleveringar inneberer tilbakemeldingar gjennom respons. Dette er blant anna nemnt som ei av grunngevingane for valet av mappeeksamen i intervjuet. I eitt tilfelle er mappa direkte knytt til skuleeksamen. Det er likevel vanskeleg å finne ut om desse tekstane på bokmål og nynorsk kan reknast som ein del av eksamen. Det finst ikkje mapper med berre bokmålstekstar.

Når det gjeld heimeeksamenar er det også variasjon kor det fritt valte språket og nynorsk dominerer, med bokmål i mindretal.

Det kjem tydeleg fram at 10 av 16 tilfelle er det sannsynleg at fritt valt språk i større eller mindre grad er utslagsgjevande for den skriftlege karakteren. Det er grunn til å tru at dette språket er bokmål. Fire utdanningsinstitusjonar sikrar likeverdig vurdering av nynorsk og bokmål og to institusjonar sikrar nynorsk med meir prøving av nynorsk enn bokmål.

I dei fleste norskutdanningane i GLU 5-10 er det altså den sjølvvalte eller tilsynelatande ubestemte målforma som blir den utslagsgjevande, det er dette språket studenten får mest vurdering i i norskfaget, og ein må gå ut frå at det er dette språket han brukar også i dei andre skriftlege faga i grunnskulelærerutdanninga. Som regel er den sjølvvalde språkforma bokmål.

5.2.2 GLU 5-10 utan norskfaget

Følgjegruppa for lærerutdanningsreformen (2012: 91-92) fann, som nemnt tidligare, at det var store skilnader i korleis studentane blei undervist i nynorsk og bokmål ved grunnskulelærerutdanningane. Fire av dei 19 institusjonane følgjegruppa undersøkte (inndelinga av institusjonane var ulik frå vår) hadde konkrete tiltak for å sikre at elevane fikk profesjonskompetanse i nynorsk. Av dei resterande 15 var det nokre institusjonar som planla å gjere liknande tiltak, mens andre ikkje hadde planlagt endringar.

Faget pedagogikk og elevkunnskap er det einaste obligatoriske faget for alle grunnskulelærarstudentane i GLU 5-10. Skal forskrifta oppfyllest slik at den utdanna læraren «mestrer norsk muntlig, norsk skriftlig både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng», er det ei løysing at fellesfaget sikrar dette vedtaket.

6 av dei 16 utdanningsinstitusjonane viser til desse forskriftsformuleringane over i planane sine, 10 gjer det ikkje. Universitetet i Nordland omformulerer forskrifta med presisering om nynorsk og bokmål slik: «Studentene må beherske norsk språk skriftlig og muntlig.». Slik unngår ein å nemne nynorsk og bokmål eksplisitt.

Ingen av utdanningane har eksamensformer som spesifiserer bokmål eller nynorsk i andre fag enn norsk. Dei konkrete tiltaka som følgjegruppa refererer til er

arbeidskrav eller forprøver. Arbeidskrav er krav som skal vurderast med bestått – ikkje bestått, og er ofte eit vilkår for å kunne gå opp til vidare eksamenar.

Vår analyse visar at nokre fleire institusjonar har krav til både nynorsk og bokmål enn dei fire følgjegruppa over nemnde, 11 av 16 har det i alle fall på formuleringsplan. Høgskolen i Nesna, Universitetet i Stavanger, Universitetet i Norland, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Agder nemner ut frå dei dokumenta vi har lese ikkje nynorsk og bokmål i det heile. Ved ein av institusjonane blir dette slått fast i intervju som «uheldig i forhold til profesjonskrav. Det har vore eit spørsmål frå leiinga. Og det vil måtte kome ei løysing på det. Det er eit organisatorisk hol, ein mangel som må rettast opp. Det jobbar vi med”.

Dei fleste institusjonane utmerkar seg med minimalistiske/vage formuleringar. Minimalistiske krav er eitt spesifikt målkrav gjerne formulert ved at ein tekst skal skrivast på motsett målform, det gjeld ved seks av desse 11 institusjonane, Høgskolen i Vestfold/Buskerud, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Telemark og NLA Høgskolen.

Ved Høgskolen i Buskerud/Vestfold avdeling Vestfold vel studentane anten matematikk eller norsk når dei startar i grunnskolelærerutdanninga for 5.-10. trinn. Kravet om å skrive på motsett språk er derfor lagt til matematikkfaget for studentar som ikkje vel norsk. I emneplanen for matematikk står det at studentane skal beherske nynorsk frå vidaregåande skule. Studentane får tilbakemelding på arbeidskrava i det første haustsemesteret då dei må skrive eit arbeidskrav på nynorsk. Den same ordninga har dei ved avdelinga i Buskerud i Drammen når det gjeld matematikkfaget. Men der kan studentane også velje faga samfunnsfag, engelsk og naturfag. Etter det vi kan sjå er det berre matematikkfaget som har inkludert nynorsk som arbeidskrav. Studentar i Drammen som ikkje studerer norsk eller matematikk møter ikkje arbeidskrav på nynorsk.

Høgskolen i Volda og Høgskolen i Stord/Haugesund har med svært vage, men noko meir omfattande arbeidskrav, uttrykt slik: ”Studenten skal bruke begge målformer i forskjellige oppgaver” og ”Alle skriftlege innleveringar i haustsemesteret skal skrivast på bokmål. Alle skriftlege innleveringar i vårsemesteret skal skrivast på nynorsk”. Frå ein av institusjonane blir det sagt at studentane som ikkje har valt norsk har mykje motstand mot arbeidskrava i nynorsk. Dei får ikkje noko undervisning i nynorsk, det er det ikkje økonomi til ved institusjonen.

Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Oslo og Akershus utmerkar seg med fleire, meir presise krav til nynorsk og bokmål som studentane skal mestre for å gå vidare i studiet. Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Østfold legg arbeidskrava til faget pedagogikk og elevkunnskap, og har relativt fleire arbeidskrav.

Høgskolen i Oslo og Akershus har eit arbeidskrav som del av PEL på motsett målform for dei som ikkje har norsk. I tillegg må studentane gjennom eit kurs i nynorsk som endar med ein elektronisk kartleggingsprøve i nynorsk formverk. Høgskolen i Østfold har eit obligatorisk kurs i nynorsk over 30 timar for studentane som ikkje har vald norsk på 5-10. Det er obligatorisk å delta og studentane må få godkjent ein mappe med fem profesjonstekstar og ein refleksjonslogg på nynorsk.

Høgskolen i Bergen prøver studentane i nynorsk og bokmål gjennom forprøver kor studentane på skulen skriv ein tekst på nynorsk og ein på bokmål, dette skjer på den same dagen. Det er mogleg å ta forprøven inntil tre gonger. Det er likevel verd å presisere at desse også har vurderinga bestått – ikkje bestått, og at inga grunnskulelærerutdanning sikrar at alle studentane får systematisk opplæring i begge dei norske opplæringsspråka, og med gradert karakter som vurdering.

Ved institusjonane som har lagt ei vurdering i nynorsk til PEL eller anna fag, er det valt ulike modellar for kven som vurderer oppgåvene til studentane. Ved ein institusjon har ein gitt ansvaret til norsklærarane, mens det ved ein annan er ”dei lærarane som blir sett på som «gode i nynorsk», norsklærarar eller ikkje som kommenterer desse arbeidskrava.”

Opplæring i nynorsk når studentane ikkje har norsk i fagkrinsen

Bidrar opplæringa i grunnskulelærerutdanningane til nynorskkunnskapar når ein ikkje har norsk i fagkrinsen? Vårt intervjumateriale og analysen gjev stort sett negative svar på dette. Sett bort i frå dei to lærarutdanningane som har obligatorisk kurs i nynorsk, lærer studentane nynorsk berre gjennom tilbakemelding på arbeidskrav.

Vage og minimalistiske formuleringar i planverk og vurderingsformer i grunnskulelærerutdanninga saman med manglande tilbod om opplæring ser bort frå at nynorskelevar skal ha opplæring på språket sitt i nynorsk, også i andre fag enn norskfaget. Flest grunnskulelærarstudentar har vore bokmåselevar og treng nynorskopplæring og vurdering. Vurderingsordningane i norsk og eventuelle arbeidskrav i pedagogikk og elevkunnskap oppfyller ikkje dette behovet, slik vi ser det.

5.3 Integrert master i lærarutdanninga med fordjuping i norsk

Mange lærarutdanningsinstitusjonar gir tilbod om ein didaktisk master med fordjuping i ulike skulefag. I vårt perspektiv er det fordjuping i norsk som er relevant for å vurdere om sluttevalueringa omfattar vurdering av kompetanse i begge dei to norske skriftspråka i eit likeverdig perspektiv.

Det er ni utdanningsinstitusjonar som gir slikt tilbod, ein av dei har ikkje spesifisert plan for den norskfaglege fordjupinga på nettet .

Universitetet i Tromsø skil seg ut frå dei andre ved å ha ei femåring lærarutdanning der master går inn som obligatorisk del. For dei andre er master eit tilbod som studenten kan velje som del av lærarutdanninga eller etter avslutta utdanning. Under følgjer ei kortfatta oversikt som viser at halvparten ikkje har målkrav til avsluttande vurdering på masternivå. To institusjonar har moglegheit for likeverdig vurderingssystem for skriftkompetansen i nynorsk og bokmål; den eine ved obligatoriske formuleringar i planen, den andre ved valfrie ordningar.

Ved Universitetet i Tromsø blir lærarutdanninga gitt som *Integrert master i lærarutdanning* med fordjuping i skulefag. Studentane som vel norsk, kan velje mellom to fordjupingar , ei retning gir kompetanse for 1.-7, og ei anna for 5.-10. Begge har obligatorisk master.

I studieretninga for 1.-7. trinn må alle studentane ta 30 studiepoeng norsk. Studentane kan velje mellom to modellar for dei 30 studiepoenga. Ingen av desse har likeverdig eksamensvurdering av dei to målformene. Den eine modellen har skuleeksamen på bokmål som tel 40 prosent og heimeeksamen på nynorsk som tel 60 prosent av samla karakter. Den andre modellen har skuleeksamen på bokmål og munnleg eksamen. I den første modellen vil nynorskkompetansen ha størst innverknad på karakteren. Ved den andre modellen vil karakteren bare vise kompetansen i bokmål. Studentane må ha 60 studiepoeng i det faget dei skriv masteroppgåva i. For dei som skriv masteroppgåve i norsk, er det tilbod om norsk påbygging på 30 studiepoeng. Som avsluttande eksamen er det på dette nivået ein munnleg presentasjon. Men det er krav om at studenten skal ha levert inn to godkjende tekstar, ein på bokmål og ein på nynorsk før eksamen. Vurderinga av skriftkompetansen i norsk blir altså gjort på arbeidskravnivå, ikkje ved avsluttande vurdering.

Studieretninga for 5.-10. trinn med fordjuping i norsk har to emne, eitt på 40 studiepoeng og eitt på 20 studiepoeng. Avsluttande vurdering på det første emnet er heimeeksamen på nynorsk og skuleeksamen på bokmål. Det blir gitt ein samla karakter der begge eksamenane tel like mykje for den samla karakteren. Det andre emnet har ein munnleg eksamen. På denne studieretninga vil vurderingsordninga kunne karakteriserast som tilnærma likeverdig dersom ein tar desse to emna, men nynorsk blir vurdert ved heimeeksamen og bokmål ved skuleeksamen. Nynorskvurderinga representerer likevel 40 studiepoeng medan bokmål representerer bare halvparten, nemleg 20 studiepoeng. På masternivået på denne studieretninga med fordjuping i norsk skal studentane ta 30 studiepoeng norsk. Det er gitt fleire valmoglegheiter, men ingen av dei har målkrav til skriftlege avsluttande vurderingar. Det er også slik vi tolkar planane, råd å skifte ut dei 20 studiepoeng etter dei 40 første studiepoenga med to andre ti-studiepoengemne. Desse siste emna har ikkje noko krav til målform, og likeverdet mellom nynorsk og bokmål kan slik bli dårlegare for nynorsken sin del.

I denne modellen for lærarutdanninga er det krav til vurdering av skriftkompetanse i begge dei norske skriftspråka etter 60 studiepoeng norsk. Vurderinga er ikkje prinsipielt likeverdig på grunn av ulike eksamensformer, ulike vekting og ulik studiepoengsrepresentasjon. Men ingen av emna på masternivå på begge studieretningane har språkkrav til avsluttande vurdering. Dette er i samsvar med praksis ved nesten halvparten av dei utdanningsinstitusjonane som gir moglegheit for val av integrert master i norsk som del av lærarutdanninga. Dei har anten ikkje formulerte målkrav eller overlet det eksplisitt til studentane sjølv å velje målform ved skriftleg eksamen.

Høgskolen i Hedmark har *Master i kultur- og språkfagenes didaktikk* - heltid og deltid. Den moglege fordjupinga i norsk har 30 studiepoeng. Fagdidaktikk i norsk (15 stp) er obligatorisk emne som har munnleg eksamen. Studenten kan velje mellom to andre studieemne på 15 studiepoeng. Begge har skriftleg eksamen. Det er ikkje nemnt noko om målform for denne skriftlege eksamenen i planen. Høgskolen i Bergen har *Master i utdanningsvitenskap*. Fordjupinga i norsk (30 stp) har to emne utan formulerte målkrav. Universitetet i Stavanger har *Master i*

utdanningsvitenskap med norsk som fordjuping med fire obligatoriske emne, kvart på 15 studiepoeng. Det er bare eitt av dei fire emna som har med formulering om målform ved avsluttande vurdering, og der blir det gitt moglegheit for studenten å velje sjølv. Høgskolen i Oslo og Akershus har Master i *Skolerettet utdanningsvitenskap* med fordjuping i skulefag eller pedagogikk. Fordjupinga i norsk har ikkje fagplan på nettet, men heller ikkje her er det stilt målkrav til eksamen.

Det er ein utdanningsinstitusjon som sikrar at kompetansen i begge dei to norske skriftspråka blir evaluert, men ikkje på eit likeverdig nivå. Høgskulen i Vestfold og Buskerud har *Master i norskdidaktikk* med fire obligatoriske emne, kvar på 15 studiepoeng. Ved det eine emnet er det ein skriftleg skuleeksamen som må skrivast på den målforma som ikkje blir brukt ved masteroppgåva.

Ein utdanningsinstitusjon vurderer nynorsk under strengare vilkår enn bokmål til eksamen, Høgskulen i Volda med *Master i Undervisning og læring* med moglegheit for å velje fordjuping i norsk. Nynorsk blir vurdert ved skuleeksamen etter det eine obligatoriske emnet medan bokmål blir vurdert ved heimeeksamen.

Det er to utdanningsinstitusjon som sikrar prinsipiell og reell likeverd i vurdering av dei to norske skriftspråka ved deleksamenar på masternivå. Høgskulen i Sogn og Fjordane har *Master i norsk* med 30 studiepoeng fordjuping i norsk. Sluttvurderinga er todelt. Den eine delen er innlevering av mappe basert med fem obligatoriske arbeid der to av arbeida blir valde ut til sluttvurdering. Éi oppgåve blir bestemt av lærestaden, den andre er sjølvvald. Begge målformer skal vere representerte. Den andre delen har munnleg eksamen. Det blir gitt ein felles karakter, der den skriftlege delen tel 60 prosent og den munnlege 40 prosent. Gjennom dette vurderingssystemet blir skriftkompetansen i bokmål og nynorsk vurdert som likeverdige delar av karaktergrunnlaget.

Høgskolen i Sør-Trøndelag har også like mange vurderingar på nynorsk og bokmål ved masteremna. Studenten vel sjølv dei eksamensformene som kompetansen i nynorsk og bokmål skal vurderast med, alle er heimeoppgåver. Dette gjeld for Høgskolen i Sør-Trøndelag med Master i norskdidaktikk med to studieretningar, 1-7 og 5-10. Planen har desse formuleringane som gjeld målform ved eksamen på emna, både for 1-7 og for 5-10: «Studentene må gjennom studiet dokumentere at de behersker både bokmål og nynorsk. Begge målformer må derfor være representert i de skriftlige eksamenstekstene til studentene. Studentene bestemmer selv hvilke tekster som skal skrives på bokmål og hvilke på nynorsk. Hver målform må være representert med minst to tekster (slik at viss for eksempel to fagartikler/essay skrives på bokmål, må den tredje artikkelen og masteroppgaven skrives på nynorsk, og omvendt).

5.4 Integrert lektorutdanning med fordjuping i norsk

Integrert lektorutdanning går over fem år og blir gitt etter mange ulike modellar som gir valmoglegheit på bachelor- og masternivå. Det vil derfor vere umogleg å gje eit detaljert bilete av vurderingssystema for nynorsk og bokmål på desse utdanningane, men på eit noko meir generelt nivå kan dei moglegheitene for

vurdering av skriftkompetansen i begge dei norske skriftspråka beskrivast på masternivå.

Vi finn fem institusjonar/universitet som gir tilbod om integrert lektorutdanning (8. - 13) med fordjupning i norsk/nordisk. Det er Universitetet i Tromsø, Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo, Universitetet i Stavanger og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU. Alle desse har krav om at det skal dokumenterast skriftkompetanse i nynorsk og bokmål ved avsluttande skriftleg eksamen på eitt eller to av emna. Fordi det er fleire emne ved lektorutdanninga i norsk, vil dette innebere at det er ei målform som blir vurdert ved dei fleste sluttevalueringane. Det vil mest truleg vere bokmål.

Eitt universitet har ei vurderingsordning som sikrar at nynorsk og bokmål blir vurderte under like vilkår gjennom avsluttande vurdering av to emne som begge har seks timars skuleeksamen, den eine på nynorsk og den andre på bokmål. Ein annan modell har vurdering av begge målformene etter eitt emne ved ein skuleeksamen (fire timar). Men fordi dei andre emna ikkje har målkrav, representerer ikkje desse modellane full likeverdig vurdering av begge målformene.

Dei andre har vurderingssystem som gjennomfører vurdering av nynorsk og bokmål på ulike måtar. Ein modell krev rett nok at studentane har like mange avsluttande vurderingar på kvar målform. Studentane kan velje målform sjølv. Det er ein skuleeksamen og tre heimeeksamenar å velje målform for, så dette sikrar ikkje at begge målformene blir vurdert under heilt like vilkår eller i like stort omfang. Dei to andre har ulike former for evaluering som sikrar vurdering av begge målformer, men som gjer at målformene ikkje blir vurderte under likeverdige vilkår. Ein modell er heimeeksamen på nynorsk og skuleeksamen på bokmål medan dei andre emna har munnleg eller skriftleg eksamen med valfri målform. Ein annan modell krev skuleeksamen for begge målformene etter kvar sitt emne, men bokmål blir vurdert ved skuleeksamen på seks timar medan nynorsk blir vurdert ved skuleeksamen på fire timar.

5.5 Vidareutdanning for lærarar

Dei siste åra har vidareutdanning av lærarar vore vektlagt i større grad enn tidlegare. Dette har ført til oppretting av fleire nye vidareutdanningstilbod og gjort at det no er mange lærarar som tar vidareutdanning. Innan norskfaget er det fleire alternativ om ein ønskjer å vidareutdanne seg. Ei moglegheit er å ta dei obligatoriske norskfaga frå den vanlege lærarutdanninga, norsk 1 og 2. Ifølgje nettsida til Utdanningsdirektoratet er det seks av institusjonane som tilbyr norsk 1 og 2 som vidareutdanning. Disse er altså er dekkja for kvar einskild utdanning over, om dei gjennomfører dei same vurderingsordningane. Her går vi difor igjennom dei studium som har vorte oppretta som ein del av Kompetanse for kvalitet-satsinga. Disse vert berre gitt som vidareutdanning.

For norskfaget er det studiet Leseopplæring som er mest relevant. I Leseopplæring inngår to separate emne som kvar går over to semester eller modular. Det er noko variasjon i kva namn dei forskjellige institusjonane bruker på emna, men dei heiter

enten Lese 1/2 eller Leseopplæring 1/2. Det er åtte institusjonar som tilbyr minst eit av emna. Seks av dei tilbyr Leseopplæring 1 og fem Leseopplæring 2.¹⁴ For nokre utdanningar er det spesifisert kva trinn som utdanningane er retta mot. For fire av utdanningane er barneskulelærarar målgruppa og for to er lærarar frå 5-10 eller ungdomsskulen målgruppa. To utdanningar har enten ikkje nemnt noka målgruppe eller nemner eksplisitt at dei er retta mot alle lærarar i grunnskulen.

Når det gjeld nynorsk, er det få av institusjonane som nemner målform i det heile. Mange av fagplanane er også lite spesifikke. Det er to av dei seks institusjonane som tilbyr Leseopplæring 1 som omtalar nynorsk, og to av dei fem som tilbyr Leseopplæring 2, som gjer det. Til saman nemner tre forskjellige institusjonar nynorsk i planane då ein av institusjonane har begge fag. Det er ikkje mogleg å sjå nokon samanheng mellom kva trinn utdanningane er retta mot og om nynorsk er nemnd i fagplanane.

Det er nokre forskjellar mellom dei tre institusjonane som har krav til dugleik i nynorsk. Alle krev at "begge målformer skal vere representerte" eller tilsvarande i arbeida til studentane. Likevel er det forskjellar i kva type arbeid dette gjeld. For institusjonen som tilbyr begge fag, gjeld dette berre for arbeidskrava undervegs i utdanninga. Av dei to eksamenane i Leseopplæring 1 er ein munnleg og ein på valfri målform, og på Leseopplæring 2 er begge eksamenane skriftlege på valfri målform.

Den andre institusjonen har ein mappeeksamen og ei større skriftleg oppgåve i Leseopplæring 2. I mappa inngår to tekstar på kvar si målform, medan den større skriftlege fordjupingsoppgåva har valfri målform. Nynorsk inngår altså berre i ein av to karakterar. Den siste institusjonen har to mappeeksamenar i Leseopplæring 1. I dei to mappene skal begge målformer vere representerte, og kompetanse i nynorsk har såleis konsekvensar for heile karakteren i faget.

Når det gjeld denne vidareutdanninga, er det altså rett over halvparten av institusjonane som ikkje vektlegg nynorsk i det heile. Av dei tre som har krav til dugleik i nynorsk, er det variasjonar, og vurderinga av dugleiken til studentane har berre i to tilfelle konsekvensar for karakteren i faget.

5.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjennomgått fagplanane i norsk for GLU 1-7 og fagplanen i norsk for GLU 5-10. I GLU 5-10 har vi også sett etter vurderingsordningar i nynorsk for studentar som ikkje har valt norskfaget. Vi har også sett på fagplanane i norsk for integrert masterutdanning med fordjuping i norsk og for integrert lektorutdanning med fordjuping i norsk/nordisk, og for etterutdanningstilbod for lærarar i norsk og lesing og skriving. Vi har brukt fagplanar som finst tilgjengeleg via internett og har lese frå mars til og med juni 2014. Generelt sett finn vi store variasjonar mellom institusjonane i kva vurderingsform dei har valt, kva krav til målform som er sett, og

¹⁴ Dette er basert på oversikten til Utdanningsdirektoratet over vidareutdanning for lærarar (sjå <http://www.udir.no/Utvikling/Etter-og-videreutdanning/Studietilbud-2014/>). Høgskolen i Buskerud og Vestfold står nemnt, men har ikkje publisert noko på sine heimesidar og er difor ikkje rekna med her. Høgskolen i Bergen er heller ikkje rekna med sjølv om eit av semestra frå NLA vert undervist på HiB.

på kva måte dei har løyst eller ikkje løyst kravet om dokumentasjon av nynorskkompetanse. Fritt val av vurderingsformer samsvarer med den fridomen den enkelt institusjon har fått gjennom GLU 2010, men det står i strid med det overordna kravet i GLU 2010 som presiserer at ein ferdig utdanna lærar skal meistre både nynorsk og bokmål.

Når det gjeld eksplisitt målkrav, er det mange institusjonar som ikkje har krav i det heile til sluttvurderingar av studentane. Dette gjeld i masterprogramma og i vidareutdanningane, men også i delar av grunnskulelærerutdanningane. Generelt finn vi teikn til at nynorsk er mindre og mindre prioritert som obligatorisk del av vurderingsordninga, jo seinare i utdanningsløpet ein kjem. I GLU 1-7 har Norsk 1 meir nynorskvurdering enn Norsk 2, og grunnskulelærerutdanningane har meir nynorsk i vurderingane enn masterprogramma, lektorutdanningane og vidareutdanningane.

Når det gjeld vurderingsformene i grunnskulelærerutdanningane som har vurderingar på nynorsk, er desse sjeldan likeverdige vurderingane i bokmål. Som vi nemnde tidleg i kapitlet, er valet mellom skuleeksamen og mappeeksamen ikkje berre eit val mellom streng og mindre streng vurdering, men også eit val mellom to moglege tilnærmingar til nynorskdidaktikk. Sjølv når vi ikkje tar omsyn til mappeeksamenane, er det likevel ein klar samanheng mellom målform og type eksamen. Bokmål blir hovudsakleg brukt på skuleeksamen og nynorsk på ulike typar for heimeeksamen. Ved nokre av institusjonane er ulikskapen endå tydelegare ved at nynorskkompetansen utgjør ein mindre del av vurderingsgrunnlaget, som ved til dømes skuleeksamen på bokmål og ei delt mappe med både bokmål og nynorsk.

For studentane på GLU 5-10 utan norsk, er situasjonen meir nyansert enn den var då følgjegruppa for grunnskuleutdanningane gjorde si undersøking i 2012. Likevel er det framleis institusjonar som ikkje har dekt krava i planane og som ikkje stiller krav til nynorskferdigheitene til studentane. I eit intervju med ein av desse institusjonane kom det fram at dette var noko dei arbeidde med å løyse. Det at det ikkje er spesifisert kva del av utdanninga som skal ha ansvaret for nynorsk, avspeglar seg også i at vi hadde problem med å få tak i dei ansvarlege, og i at mange av dei vi snakka med, ikkje visste.

Dei institusjonane som har løyst kravet, har valt fleire ulike modellar. Ein modell er at nynorsk inngår som eit arbeidskrav i PEL, eit anna er å ha arbeidskravet i eit anna fag og den siste modellen vi har funne, var forprøver som dekkjer begge målformer. Igjen kjenner vi igjen den didaktiske diskusjonen mellom strenge løysingar og mindre strenge løysingar med større potensial for læring. Alle vurderingane er bestått – ikkje bestått, og det er altså ingen som har vurderingar som står på vitnemålet. Dei vi har intervjuet, har likevel sagt at relativt mange studentar ikkje består på første forsøk.

Litteraturliste

- Brekke, Lise Lauritzen (2013): Nynorsk som hovedmål på en videregående skole : en studie av utdanningspolitiske normtekster og etablert praksis på en randsoneskole. Masteroppgave i norskdidaktikk, Høgskolen i Vestfold
- Eiksund, Hjalmar (2010): Den nynorske identiteten i lys av det generelle forholdet mellom språk og identitet. Nynorsksenteret
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2012): Med god gli i kupert terreng. GLU-reformens andre år, rapport nr. 2 2012
- Garthus, Karen Marie Kvåle (2009): Rapport om språkskifte i Valdres, Målstreken
- Garthus, Karen Marie Kvåle (2012): Årsaker til språkskifte. Ei gransking ved Valdres vidaregåande skule, Målstreken
- Grepstad, Ottar (2012): Språkfakta Sogn og Fjordane. 1646 til 2012. Nynorsk kultursentrum
- Hattie, John (2003): Teachers Make a Difference. What is the research evidence? University of Auckland
- Hattie, J.A.C. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge
- Hernes, Reidun. 2012. Bokmål eller nynorsk – er det spørsmålet? Ei gransking av «den nynorske lekkasjen» hjå lærarstudentar. Maal og Minne 2.
- Klette, Kirsti; Hammerness, Karen; Bergem, Ole Kristian; Lotan, Rachel; Jensen, Inga Staal (2013): Measuring Coherence in Teacher Education - the Coherence and Assignments in Teacher Education (CATE) project. European Conference on Educational Research (ECER); 2013-09-10
- Kleggetveit, Ingunn (2013): Eg eller jeg. Ein studie av forhold som kan påverke valet mellom nynorsk og bokmål hos ungdom i Indre-Agder. Masteroppgave ved Institutt for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Agder
- Kolberg Jansson, Benthe (2004): Nynorskopplæring og didaktisk tilnærming til nynorsk som sidemål: rapport frå ei undersøking i allmennlærerutdanninga. Høgskolen i Østfold, Arbeidsrapport 2004:7
- Nordhagen, Johanne (2006): Nynorsk som sidemål i skolen. Hovedoppgave Nordisk språk, Universitetet i Oslo
- Osdal, Hilde og Madssen, Kjell- Arild (2010): Norsk 1 i allmennlærerutdanninga-mangfold og likskap. I Haug; Peder: Kvalifisering til læreryrket. Oslo: Abstrakt forlag
- Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål. 2012-2013. Sluttrapport.
- Rønning, Wenche (2012) Fra karakterjag til læring – fra dommer til trener. Rapport fra et forsøk med én karakter i norsk ved to videregående skoler. Nordlandsforskning, NF-notat nr. 1005:2012
- Rise, Sven-Erik (2007): Motivasjon for nynorsk – en studie av klasseromslederens, skolelederens og elevers egen motivasjon for undervisning og læring i faget nynorsk. Masteroppgave, Universitetet i Oslo

Skjong, Synnøve (2011): Lærarkompetanse: nøkkelen til god nynorskopplæring. I Kolberg jansson, Bente og Skjong Synnøve (red): Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen. Oslo: Det Norske Samlaget

Skjong, Synnøve (2007): Vurdering av skriftlig kompetanse i nynorsk i allmennlærerutdanninga, eksamensformer, Norsk 1. Upublisert rapport. Laga i samband med arbeid i gruppa for Strategiplan for nynorsk i opplæringa. Utdanningsdirektoratet 2006-2007

Synnovate (2011): Norskklærerers holdning til eget fag

Språkrådet, artikkel på nett: "Å skrive både nynorsk og bokmål hever språkkompetansen" <https://www.sprakradet.no/nb-NO/Toppmeny/Aktuelt/A-skrive-bade-nynorsk-og-bokmal-hever-sprakkompetansen/>

TNS Gallup (2006): Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK1, allmennfaglig studieretning. Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer.

Vulchanova Mila, Maria F. Asbjørnsen, Tor A. Åfarli, Brita Ramsevik Riksem, Juhani Järvikivi og Valentin Vulchanov (2013): Flerspråklighet i Norge. Rapport, NTNU/Språkrådet

Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. trinn 2010
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf

Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn 2010
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf

Forskrift om rammeplan for grunnskoleopplæringen 1.–7. trinn og 5.–10.trinn 2010
http://www.regjeringen.no/pages/2263054/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf

Rundskriv F-05-10 Det kongelige kunnskapsdepartementet 2010
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Rundskriv_F_05_10_forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf

Forskrift for rammeplan for lektorutdanningen
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rammeplanen/lektorutdanning.pdf>

Vedlegg

Tabell A: Oversikt over målform på eksamenstyper ved GLU 1-7

Institusjon	Fag	Mappeeksamen	Heimeeksamen	Skoleeksamen	Anna
HiB	Norsk 1			Bokmål I Nynorsk	
HiB	Norsk 2			Valfri	Munnleg
HiBV	Norsk 1	3/4+1 tekst Nynorsk + Bokmål		Valfri	
HiBV	Norsk 2				Munnleg og valfri fordjupningsoppgåve
HiH	Norsk 1	Begge		Bokmål	
HiH	Norsk 2	Begge + valfri refleksjonsskriv			Munnleg
HiNesna	Norsk 1		Nynorsk (40%)	Bokmål	Munnleg (60%)
HiNesna	Norsk 2		Bokmål (40%)	Nynorsk	Munnleg (60 %)
HiNT	Norsk 1		Bokmål	Nynorsk	Munnleg
HiNT	Norsk 2		Valfri	Trekt målform	Munnleg
HiOA	Norsk 1	Nynorsk		Bokmål	
HiOA	Norsk 2		Begge		Munnleg
HiSF	Norsk 1			Bokmål I Nynorsk	
HiSF	Norsk 2	Begge			Munnleg
HiSH	Norsk 1			Bokmål I Nynorsk	
HiSH	Norsk 2	Valfri			Munnleg (2)
HiST	Norsk 1	Nynorsk		Bokmål	
HiST	Norsk 2		Valfri		
HiT	Norsk 1		Valfri		Munnleg
HiT	Norsk 2			Valfri	Munnleg
HiVO	Norsk 1			Bokmål I Nynorsk	
HiVO	Norsk 2	Valfri			
HiØ	Norsk 2		Motsett	Motsett	Munnleg (2)
HiØ	Norsk 1			Begge	Munnleg
NLA	Norsk 1	2 Valfri		2 Valfri	
NLA	Norsk 2	Valfri			Munnleg (2)
UiA	Norsk 1			Begge I Valfri	Munnleg
UiA	Norsk 2		Motsett av arbeidskrav	Valfri	Munnleg
UiN	Norsk 1			Begge	Munnleg
UiN	Norsk 2			Valfri	Munnleg
UiS	Norsk 1		Nynorsk	Bokmål	
UiS	Norsk 2	Begge	Valfri		

Noter:

Her er ikkje Universitet i Tromsø tatt med fordi lærarutdanningsmodellen deira omfattar obligatorisk master.

Separatoren "I" er brukt for å skilje mellom ulike eksamenar. Når det står "begge" er det ein eksamen med begge målformene.

Tabell B: Oversikt over målform på eksamenstyper ved GLU 5-10

Institusjon	Mappeeksamen	Heimeeksamen	Skoleeksamen
HiB			Begge Valfri
HiBV	3-4 tekster, minimum 1 + metatekst nynorsk	Valfri	Nynorsk (bestått/ikke bestått)
HiH	Valfri		Nynorsk Bokmål
HiNesna		3 Nynorsk Valfri	2 Bokmål
HiNT		Nynorsk Bokmål	Nynorsk Bokmål
HiOA	Nynorsk Begge		Bokmål
HiSF	Bokmål Valfri		Nynorsk
HiSH	Valfri	Valfri	Nynorsk Bokmål 2 Valfri
HiST	Nynorsk	Motsett av arbeidskrav Valfri	Bokmål
HiT		Valfri	2 Bokmål 2 Nynorsk
HiVolda	Valfri		Nynorsk Bokmål
HiØ		Motsett	Nynorsk Bokmål Motsett
NLA		Bokmål	Nynorsk Valfri
UiA		Motsett	Begge Valfri Motsett
UiN		Nynorsk	2 Begge
UIS		Nynorsk 2 valfri	Bokmål

Noter:

Her er ikkje Universitet i Tromsø tatt med fordi lærarutdanningsmodellen deira omfattar obligatorisk master.

Separatoren " | " er brukt for å skilje mellom ulike eksamenar. Når det står "begge" er det ein eksamen med begge målformene.

Tabell C: Oversikt over nynorskandelen i VGS over tid

Fylke	2009				2010				2011				2012				2013											
	Studieforberedende		Påbygning		Studieforberedende		Påbygning		Studieforberedende		Påbygning		Studieforberedende		Påbygning													
	BM	NN	I alt	%NN	BM	NN	I alt	%NN	BM	NN	I alt	%NN	BM	NN	I alt	%NN	BM	NN	I alt	%NN								
Østfold	2125	0	2125	0,0	2220	1	2221	0,0	2529	0	2529	0,0	1873	1	1874	0,1	707	1	708	0,1	1696	2	1698	0,1	846	1	847	0,1
Akershus	5020	6	5026	0,1	5316	2	5318	0,0	5616	5	5621	0,1	4173	7	4180	0,2	1586	0	1586	0,0	4217	9	4226	0,2	1656	3	1659	0,2
Oslo	4138	7	4145	0,2	4226	5	4231	0,1	4378	5	4383	0,1	3567	4	3571	0,1	869	2	871	0,2	3603	9	3612	0,2	863	2	865	0,2
Hedmark	1495	2	1497	0,1	1636	4	1640	0,2	1724	1	1725	0,1	1198	1	1199	0,1	544	0	544	0,0	1123	8	1131	0,7	619	1	620	0,2
Oppland	1417	99	1516	6,5	1481	55	1536	3,6	1647	64	1711	3,7	1156	65	1221	5,3	498	7	505	1,4	1131	63	1194	5,3	525	13	538	2,4
Buskerud	2011	14	2025	0,7	2165	12	2177	0,6	2204	14	2218	0,6	1561	15	1576	1,0	723	2	725	0,3	1702	11	1713	0,6	687	3	690	0,4
Vestfold	1955	1	1956	0,1	2038	4	2042	0,2	2230	1	2231	0,0	1466	3	1469	0,2	660	2	662	0,3	1456	9	1465	0,6	766	1	767	0,1
Telemark	1279	70	1349	5,2	1443	71	1514	4,7	1457	75	1532	4,9	1212	72	1284	5,6	386	19	405	4,7	1093	70	1163	6,0	419	16	435	3,7
Aust-Agder	854	28	882	3,2	963	21	984	2,1	1005	22	1027	2,1	745	18	763	2,4	318	0	318	0,0	694	13	707	1,8	315	1	316	0,3
Vest-Agder	1373	18	1391	1,3	1430	10	1440	0,7	1566	17	1583	1,1	1182	8	1190	0,7	416	2	418	0,5	1177	6	1183	0,5	399	2	401	0,5
Rogaland	3220	263	3483	7,6	3387	286	3673	7,8	3815	294	4109	7,2	2749	182	2931	6,2	1139	46	1185	3,9	2748	219	2967	7,4	1052	43	1095	3,9
Hordaland	3230	990	4220	23,5	3339	944	4283	22,0	3303	1017	4320	23,5	2402	706	3108	22,7	1071	321	1392	23,1	2554	652	3206	20,3	998	258	1256	20,5
Sogn og Fjordane	153	806	959	84,0	151	883	1034	85,4	174	921	1095	84,1	96	609	705	86,4	53	264	317	83,3	94	659	753	87,5	69	266	335	79,4
Møre og Romsdal	1480	623	2103	29,6	1556	685	2241	30,6	1838	668	2506	26,7	1121	475	1596	29,8	654	167	821	20,3	1159	523	1682	31,1	645	171	816	21,0
Sør-Trøndelag	2382	8	2390	0,3	2617	10	2627	0,4	2706	5	2711	0,2	1829	3	1832	0,2	849	6	855	0,7	1819	4	1823	0,2	826	1	827	0,1
Nord-Trøndelag	1241	1	1242	0,1	1258	0	1258	0,0	1347	1	1348	0,1	849	1	850	0,1	575	1	576	0,2	927	5	932	0,5	518	0	518	0,0
Nordland	1744	2	1746	0,1	1834	4	1838	0,2	2033	5	2038	0,2	1484	4	1488	0,3	617	4	621	0,6	1434	2	1436	0,1	651	2	653	0,3
Troms	1281	3	1284	0,2	1499	9	1508	0,6	1705	5	1710	0,3	1284	6	1290	0,5	499	2	501	0,4	1197	7	1204	0,6	472	1	473	0,2
Finnmark	464	4	468	0,9	478	17	495	3,4	553	1	554	0,2	388	1	389	0,3	171	1	172	0,6	364	4	368	1,1	192	0	192	0,0
I alt	36862	2945	39807	7,4	39037	3023	42060	7,2	41830	3121	44951	6,9	30335	2181	32516	6,7	12335	847	13182	6,4	30188	2275	32463	7,0	12518	785	13303	5,9

Merknad:

Svalbard er lagt inn under Troms

Tabell D: Oversikt over nynorskandelen for kullet som startet i første i 1999

Fylke	1. trinn, 1999/2000				10. trinn, 2009/2010				VK3/påbygning 2013			
	Bokmål	Nynorsk	Sum elever	Nynorsk-andel	Bokmål	Nynorsk	Sum elever	Nynorsk-andel	Bokmål	Nynorsk	Sum elever	Nynorsk-andel
Hele landet	51492	8779	60271	15 %	55362	7883	63245	12 %	42706	3060	45766	7 %
Østfold	3264	0	3264	0 %	3461	0	3461	0 %	2542	3	2545	0 %
Akershus	6933	0	6933	0 %	7495	0	7495	0 %	5873	12	5885	0 %
Oslo	5522	9	5531	0 %	5156	0	5156	0 %	4466	11	4477	0 %
Hedmark	2335	0	2335	0 %	2350	0	2350	0 %	1742	9	1751	1 %
Oppland	1711	534	2245	24 %	2007	368	2375	15 %	1656	76	1732	4 %
Buskerud	2811	149	2960	5 %	3316	58	3374	2 %	2389	14	2403	1 %
Vestfold	2828	0	2828	0 %	3144	2	3146	0 %	2222	10	2232	0 %
Telemark	1671	334	2005	17 %	2051	213	2264	9 %	1512	86	1598	5 %
Aust-Agder	1315	99	1414	7 %	1383	69	1452	5 %	1009	14	1023	1 %
Vest-Agder	2152	106	2258	5 %	2380	78	2458	3 %	1576	8	1584	1 %
Rogaland	4094	1571	5665	28 %	4557	1450	6007	24 %	3800	262	4062	6 %
Hordaland	3459	2672	6131	44 %	4103	2391	6494	37 %	3552	910	4462	20 %
Sogn og Fjordane	40	1432	1472	97 %	72	1542	1614	96 %	163	925	1088	85 %
Møre og Romsdal	1528	1805	3333	54 %	1698	1704	3402	50 %	1804	694	2498	28 %
Sør-Trøndelag	3673	12	3685	0 %	3797	1	3798	0 %	2645	5	2650	0 %
Nord-Trøndelag	1746	39	1785	2 %	1914	1	1915	0 %	1445	5	1450	0 %
Nordland	3306	6	3312	0 %	3357	2	3359	0 %	2085	4	2089	0 %
Troms	2104	11	2115	1 %	2207	4	2211	0 %	1669	8	1677	0 %
Finnmark	1000	0	1000	0 %	914	0	914	0 %	556	4	560	1 %

Merknad:

Her er privatister utelatt for videregående skole.

Tabell E: Fylkesvis oversikt over antallet nynorsk- og bokmåselever i grunnskolen for skoleåret 2013-2014

Fylke	Antall bokmåselever	Antall nynorskelever	Totalt	Nynorskelever i prosent
Hele landet	534238	76977	611215	12,6
Østfold	34220	0	34220	0,0
Akershus	77156	6	77162	0,0
Oslo	60114	2	60116	0,0
Hedmark	22168	2	22170	0,0
Oppland	17809	3903	21712	18,0
Buskerud	31793	909	32702	2,8
Vestfold	28815	1	28816	0,0
Telemark	17914	1959	19873	9,9
Aust-Agder	13537	759	14296	5,3
Vest-Agder	22145	738	22883	3,2
Rogaland	44978	14199	59177	24,0
Hordaland	37982	23873	61855	38,6
Sogn og Fjordane	365	13736	14101	97,4
Møre og Romsdal	15872	16825	32697	51,5
Sør-Trøndelag	35847	52	35899	0,1
Nord-Trøndelag	17192	2	17194	0,0
Nordland	28554	1	28555	0,0
Troms	19358	10	19368	0,1
Finnmark	8419	0	8419	0,0