

Yrkesretting og relevans i norskfaget

Mona Andersen Nødtvedt



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk
ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning, det
utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Yrkesretting og relevans i norskfaget

*”Har du fyr,
har du løkter langs din vei.
Har du fyr,
et signal om riktig lei.
Ei lampe som gløde i mørket,
og lose dæ ut og frem.
Som tar dæ bort og hjemmefra,
men også tar dæ hjem.”*

Ola Bremnes, ”Har du fyr?”

© Mona Andersen Nødtvedt

2017

Yrkesretting og relevans i norskfaget

Mona Andersen Nødtvedt

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien undersøker opplevelser av og erfaringer med yrkesretting og relevans i norskfaget, sett fra norsklærere og yrkesfagelevers perspektiv. Målet med oppgaven er å besvare følgende problemstilling: *Hvilket syn har lærere og yrkesfagelever på yrkesretting og relevans i norskfaget?* Problemstillingen tar utgangspunkt i den nasjonale satsingen, FYR-prosjektet. FYR står for fellesfag, yrkesretting og relevans, og er ett av flere tiltak som er blitt iverksatt for å redusere det mye omtalte frafallet i den videregående skolen. En hovedmålsetting i FYR-prosjektet er at yrkesfagelever skal oppleve fellesfagene som relevante og meningsfulle, og på denne måten bli mer motiverte for å gjennomføre den videregående opplæringen.

Problemstillingen i denne studien blir besvart gjennom observasjon av undervisning og kvalitative forskningsintervjuer av to norsklærere og seks yrkesfagelever ved to ulike yrkesfaglige utdanningsprogram. Den tematiske analysen av datamaterialet viser at det foreligger gode muligheter for å yrkesrette norskundervisningen, og dette oppleves i stor grad som motiverende for elevene. Både elevene og lærerne mener yrkesretting bedrer kommunikasjonen mellom dem, og elevene anser det dessuten som positivt at norsklærerne viser en interesse for yrkesfagene deres. Samtidig peker analysen mot at yrkesretting ikke alltid er en absolutt forutsetning for at elevene skal oppleve norskundervisningen som relevant. Én form for yrkesretting, som fungerer bra for én elevgruppe, kan virke mer begrensende for en annen. Analysen tyder også på at norskfaget på yrkesfag noen ganger kan sies å havne i et spenningsfelt mellom kravet om yrkesretting og ivaretagelsen av norskfagets mange ulike kunnskapsformer. Det betyr ikke nødvendigvis at de ulike hensynene *ikke* lar seg forene, men det leder likevel frem til diskusjonen om hva norskfaget på yrkesfag skal og bør være.

Forord

En fem år lang dannelsesreise som student i hovedstaden nærmer seg slutten, og mye har skjedd i løpet av denne perioden. I dag skriver jeg forordet til en så godt som leveringsklar masteroppgave, og det føles nesten litt uvirkelig at jeg snart er ferdig utdannet lektor. Det har vært en sann glede å få lov til å skrive en oppgave som omhandler norskfaget på yrkesfag, og hele prosessen har vært utrolig lærerik, givende og utfordrende fra start til slutt. Denne oppgaven hadde ikke blitt det den er i dag uten god hjelp, og det er derfor flere jeg ønsker å takke:

Aller først vil jeg rette en stor takk til informantene mine i denne studien. Tusen takk for at dere ønsket å være med på prosjektet, og for at dere åpnet dørene til klasserommene deres. Deres tanker og innspill har vært svært verdifulle.

Videre vil jeg takke min dyktige veileder, Kari Anne Rødnes. Tusen takk for gode råd og innspill, fra idé til ferdig produkt. Jeg har gått fra hver eneste veiledningstime med ny giv og inspirasjon. Takk for at du har hatt troen på prosjektet mitt.

Jeg vil også takke den fantastiske familien min, som har heiet på meg hele veien. Takk for at dere alltid er der.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære Tommy. Takk for uvurderlig støtte gjennom hele studietiden, spesielt dette siste året. Takk for korrekturlesing, interessen for prosjektet, oppmuntrende ord underveis og tålmodigheten din i masterinnspurten. Jeg er heldig som har deg.

God lesning!

Mona Andersen Nødtvedt

Blindern, mai 2017

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Temavalg og norskdidaktisk relevans.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Avgrensninger	3
1.4	Oppgavens oppbygning	3
2	Teori og tidligere forskning	5
2.1	FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans	5
2.1.1	Målsetting	5
2.1.2	Begrepsavklaring	6
2.1.3	Organisering.....	7
2.2	Norsk på yrkesfag	7
2.3	Yrkesretting og relevans – hva sier forskningen?.....	9
2.3.1	Tidligere forskning.....	9
2.3.2	Fellesfaglærernes perspektiv på yrkesretting.....	11
2.3.3	Yrkesfagelevenes opplevelser av fellesfag og yrkesretting	13
2.3.4	Yrkesretting – virker det?	14
2.4	Norskfagets ulike tradisjoner.....	15
2.4.1	Norsk som danningsfag.....	16
2.4.2	Norsk som ferdighetsfag	18
2.4.3	Norsk som erfaringspedagogisk fag.....	18
2.5	Lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter	19
2.5.1	Lesing av skjønnlitteratur	19
2.5.2	Skriving som påstandskunnskap eller ferdighetskunnskap?.....	20
2.6	Sammenfatning av kapitlet	21
3	Metode	23
3.1	En kvalitativ tilnærming	23
3.2	Utvalget	25
3.2.1	Utvalgets størrelse.....	25
3.2.2	Utvalgsriterier	25
3.2.3	Rekruttering	26
3.2.4	Presentasjon av informantene	27
3.3	Observasjon.....	28
3.3.1	Prøveobservasjon	28
3.3.2	Observasjon av undervisning.....	28
3.4	Intervju	29
3.4.1	Det semistrukturerte livsverdenintervjuet.....	30
3.4.2	Pilotering av intervju.....	30
3.4.3	Intervjuguide	31
3.4.4	Gjennomføring av intervjuene	31
3.4.5	Transkribering av datamaterialet	32
3.4.6	Analyse	33
3.5	Validitet og reliabilitet.....	34
3.5.1	Validitet.....	34
3.5.2	Generaliserbarhet	36
3.5.3	Reliabilitet.....	37

3.6	Etiske betraktninger	37
4	Analyse	40
4.1	Presentasjon av informantene	40
4.1.1	Norsklærerne.....	40
4.1.2	Bygg- og anleggsteknikk	41
4.1.3	Interiør- og utstillingsdesign	42
4.2	Norsklærernes perspektiv på yrkesretting og relevans.....	43
4.2.1	Begrepsavklaring	43
4.2.2	Yrkesretting og relevans i praksis.....	44
4.2.3	Muligheter og utfordringer i et norsklærerperspektiv.....	48
4.2.4	Oppsummering.....	53
4.3	Elevenes opplevelser av yrkesretting og relevans	54
4.3.1	Begrepsavklaring	54
4.3.2	“Med yrkesretting tror jeg lærerne og elevene kan få det bedre sammen, og lære av hverandre også”.....	56
4.3.3	Motiverende og begrensende?	57
4.3.4	Oppsummering.....	60
4.4	Hva skal norskfaget på yrkesfag være?	61
4.4.1	”Vi går jo her for å bli gode til å kjøre maskin”	61
4.4.2	”En novelle er bare en liten godbit i hverdagen”	65
4.4.3	Norskfaglige begreper eller ”de vanlige ordene”?.....	67
4.4.4	Norsk som støttefag?.....	69
4.4.5	Oppsummering.....	72
4.5	Oppsummering av studiens hovedfunn	72
4.5.1	Gode muligheter for yrkesretting.....	72
4.5.2	Ulike preferanser blant elevene	73
4.5.3	Et balansert norskfag.....	73
5	Diskusjon.....	74
5.2	Muligheter for yrkesretting	75
5.3	Motiverende eller begrensende?	76
5.4	Hva skal norskfaget på yrkesfag være?	79
5.4.1	Norsk som danningsfag.....	79
5.4.2	Norsk som ferdighetsfag.....	81
5.4.3	Norsk som erfaringspedagogisk fag.....	82
5.5	Oppsummering.....	83
6	Avsluttende kapittel	85
6.1	Hovedfunn og konklusjon	85
6.2	Didaktiske implikasjoner	86
6.3	Forslag til videre forskning	87
	Litteraturliste	89
	Vedlegg.....	93

1 Innledning

1.1 Temavalg og norskdidaktisk relevans

Frafallsproblematikken i den videregående skolen er et stadig tilbakevendende tema, og ikke rent sjelden hører vi at yrkesfagelevne utgjør den elevgruppen som dominerer statistikken over de som ikke fullfører opplæringen på normert tid. For det *er* dessverre slik, at andelen yrkesfagelever som ikke fullfører den videregående opplæringen er noe høyere enn de som går studieforberevende fag. Dette er et potensielt samfunnsproblem. Vi hører ulike forklaringer på hvorfor det er slik. Noen peker på motivasjonsmangel, andre trekker frem at yrkesfagelevne i stor grad består av mindre skoleflinke elever som derfor har økt sannsynlighet for å ”droppe ut” i utgangspunktet. Men yrkesfagopplæringen i seg selv har også fått en del kritikk opp i gjennom årene, og denne kritikken er da særlig rettet mot en for stor overvekt av teori i alle fag – inkludert de mer praktisk rettede (Hiim, 2014).

Det har gjennom årenes løp blitt satt i gang ulike nasjonale tiltak og satsinger, for å imøtekomme utfordringen med frafall i den videregående skolen. Det nyeste går under navnet FYR, som står for *fellesfag, yrkesretting og relevans*. Dette prosjektet ble igangsatt av Kunnskapsdepartementet, som et underprosjekt til Ny Giv, før det ble videreført som selvstendig prosjekt under Utdanningsdirektoratets ledelse fra 2014–2016 (Utdanningsdirektoratet, 2014). FYR har hatt som formål at elevene ved yrkesfaglige studieretninger i videregående skoler skal oppleve fellesfagene som meningsfulle, ved at undervisningen blir forsøkt gjort yrkesrettet og relevant. Dette for å skape økt motivasjon blant yrkesfagelevne, og dermed føre til mindre frafall i videregående opplæring.

Temaet for denne masteroppgaven er yrkesretting og relevans i norskfaget. Til tross for at vi i lengre tid har stått overfor en frafallsproblematikk blant yrkesfagelever i videregående opplæring, og til tross for at det har blitt satt i gang ulike satsinger for å forebygge dette, foreligger det relativt lite forskning på yrkesfagene. Dette er én av grunnene for valget av tema for denne studien.

En annen grunn til at temavalget for denne masteroppgaven falt på yrkesretting og relevans i norskfaget, er den tilbakevendende debatten om hva norskfaget på yrkesfag skal være. Helt siden yrkesrettingsbegrepet først kom inn i den videregående skolen på 1960-tallet, har

spørsmålet rundt norskfagets innhold stadig vært gjenstand for debatt. Hvilke deler av norskfaget blir viktige å ivareta, og hvordan bør forholdet mellom den kulturelle og den mer instrumentelle dimensjonen balanseres? Ludvigsen-utvalgets utredning (NOU 2015: 8, 2015), og det foregående og videre arbeidet med å revidere og fornye fagenes læreplaner, har gitt denne debatten ny aktualitet. Utredningen presenterer hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i fremtidens skole og samfunn. Når det gjelder yrkesfagene, anbefaler utvalget blant annet at det bør utarbeides læreplaner i fellesfagene som er tydeligere rettet mot de ulike utdanningsprogrammene (NOU 2015: 8, 2015). Dette for at elevene skal oppleve fellesfagene som mer relevante. I lys av dette mener jeg derfor det er viktig å vie oppmerksomhet til fellesfagenes posisjon på yrkesfag, da særlig norskfaget, ved å se dette fra yrkesfagelevne og fellesfaglærernes perspektiv.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med denne studien er å si noe om hvilke opplevelser og erfaringer norsklærere og yrkesfagelever har gjort så langt i arbeidet med FYR i norskfaget. Studiens problemstilling er: *Hvilket syn har lærere og yrkesfagelever på yrkesretting og relevans i norskfaget?*

Studien undersøker hvordan norsklærere ved to ulike yrkesfaglige utdanningsprogram vurderer mulighetene for yrkesretting, og hvordan de arbeider med yrkesretting og relevans i klasserommet. Videre ser studien på hvordan et utvalg yrkesfagelever responderer på en slik tilnærming til norskfaget. Til slutt har denne studien til hensikt å undersøke hva norsklærere og yrkesfagelever anser som hensikten med norskfaget på yrkesfag.

For å besvare denne problemstillingen, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- I. Hvilke muligheter foreligger for å gjøre norskfaget yrkesrettet og relevant, sett fra norsklærernes perspektiv, og hvordan foregår dette arbeidet i praksis?
- II. Hvordan responderer yrkesfagelever ved to ulike utdanningsprogram på yrkesrettet norskundervisning?
- III. Hva uttrykker norsklærere og yrkesfagelever at de mener norskfaget på yrkesfag skal være?

1.3 Avgrensninger

Denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt valg av teoretiske perspektiver, setter visse avgrensninger for studiens forskningsområde. Dessuten har tidsaspektet for denne studien vært med på å sette visse føringer for datamaterialets omfang. Studiens begrensninger diskuteres mer utførlig i oppgavens metodedel. Problemstillingen min spør eksplisitt etter hvordan norsklærere og yrkesfagelever opplever arbeidet med yrkesretting og relevans i norskfaget. Denne studien vil derfor ikke fokusere på andre felles- og programfag yrkesfagelevne har. Den vil heller ikke se problemstillingen fra yrkesfaglærerne og skoleledelsens perspektiv.

Tidsrammen for denne oppgaven har spilt en avgjørende rolle når det kommer til valg av informanter. I denne kvalitative studien har jeg valgt å benytte meg av intervju og observasjon som innsamlingsmetoder, og datamaterialet er innhentet ved én og samme informantskole. Datamaterialet er også avgrenset ved at observasjonene og intervjuene kun er gjennomført ved to ulike utdanningsprogram; vg2 bygg- og anleggsteknikk og vg2 interiør- og utstillingsdesign. Det er derfor kun en liten andel av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som er representert i denne studien.

Begrepene *yrkesretting* og *relevans* kan tillegges ulikt innhold avhengig av konteksten de inngår i. Denne oppgaven tar utgangspunkt i de aktuelle begrepene slik de blir definert i FYR-prosjektets rammeverk (Utdanningsdirektoratet, 2014). Disse gjøres nærmere rede for i oppgavens teorikapittel.

1.4 Oppgavens oppbygning

I dette kapitlet har jeg redegjort for hvorfor jeg har valgt yrkesretting og relevans i norskfaget som tema for min masteroppgave, og presentert studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel to vil jeg gjøre rede for tidligere relevant forskning og teoretiske perspektiver som berører yrkesfag og yrkesretting av fellesfag. Her vil jeg også se nærmere på de ulike tradisjonene norskfaget består av.

I kapittel tre vil jeg gjennomgå studiens metodiske tilnærming, begrunne valg av datainnsamlingsmetoder, og gi en nærmere beskrivelse av utvalgsprosessen. Jeg vil dessuten gjøre rede for og problematisere observasjon og intervju som metoder. Avslutningsvis

diskuteres studiens kvalitet ved å se nærmere på validitet, reliabilitet, generaliserbarhet samt etiske refleksjoner.

Det fjerde kapitlet presenterer analysen av studiens datamateriale. Her viser jeg hvilke muligheter som foreligger for å gjøre norskundervisningen yrkesrettet og relevant, i et norsklærerperspektiv. Jeg viser også hvordan yrkesfagelever ved to ulike utdanningsprogram responderer på yrkesrettet undervisning. Som et siste ledd i analysen, fremkommer det hva norsklærerne og yrkesfagelevne uttrykker at norskfaget på yrkesfag skal være.

I oppgavens femte kapittel ser jeg studiens funn i tråd med teori og tidligere forskning, og diskuterer hva funnene kan bety. I kapittel seks sammenfattes studien ved å se funnene i sammenheng med forskningsspørsmålene. Her vil jeg også diskutere studiens didaktiske implikasjoner, før jeg avslutningsvis vil fremme konkrete forslag til videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver, og relevant tidligere forskning som omhandler yrkesfag og yrkesretting av fellesfag. Dette vil fungere som et teoretisk bakteppe for den videre diskusjonen av studiens funn i kapittel fem. Innledningsvis gir jeg en presentasjon av FYR-prosjektet og dets innhold, før jeg videre foretar et kort historisk tilbakeblikk på yrkesrettingsbegrepet i den norske videregående skolen, da særlig i relasjon til norskfaget. Deretter vil jeg redegjøre for relevant tidligere forskning på yrkesfag og yrkesretting av fellesfag, både nasjonalt og internasjonalt. Jeg vil blant annet se på hva forskningen sier om fellesfaglærere og yrkesfagelevers opplevelser av yrkesretting, og eventuelle virkninger dette kan ha. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på de ulike tradisjonene som utgjør norskfaget i videregående opplæring, med utgangspunkt i begrepene dannelsings-, ferdighets-, og erfaringspedagogisk fag.

2.1 FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans

I denne delen vil jeg gi leseren en oversikt over hva FYR-prosjektet er, og hva denne nasjonale satsingen går ut på. Jeg vil først presentere prosjektets overordnede målsetting, før jeg videre gir en avklaring av hvilket innhold som legges i begrepene *yrkesretting* og *relevans* i en slik kontekst. Til slutt i dette delkapitlet vil jeg se nærmere på hvordan arbeidet med FYR blir organisert på ulike nivåer.

2.1.1 Målsetting

Ulike nasjonale satsinger har hatt som mål å styrke opplæringen og redusere frafallet i den videregående skolen, blant annet gjennom den statlige satsingen ”Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring” (Kunnskapsdepartementet, 2016). Den nyeste i rekken går under forkortelsen FYR, som står for fellesfag, yrkesretting og relevans (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette prosjektet startet som et underprosjekt til Ny GIV i 2011, men fra 2014 til utgangen av 2016 har det hatt status som selvstendig prosjekt under Utdanningsdirektoratets ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hovedmålsettingen i arbeidet med FYR-satsingen er å øke motivasjonen for fellesfagene norsk, engelsk, matematikk og naturfag på yrkesfaglige utdanningsprogram, ved å gjøre dem meningsfulle og relevante for elevene. Tanken bak en slik tilnærming er å gjøre det lettere for elevene å se nytteverdien i

fellesfagene (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette skal igjen bidra til å redusere frafallet i den videregående skolen, og føre til økt grad av gjennomføring. Målgruppen for denne satsingen omfatter alle elever på yrkesfaglige utdanningsprogram. Ved å inkludere alle elevene, og ikke bare rette fokus mot de med minst sannsynlighet for å fullføre den videregående opplæringen, kan FYR-prosjektet potensielt også ha en forebyggende funksjon.

2.1.2 Begrepsavklaring

Yrkesretting og relevans er begreper som kan tillegges ulikt innhold i forskjellige sammenhenger. Rammeverket for FYR-prosjektet gir en begrepsavklaring av *yrkesretting og relevans* i den videregående opplæringen. Med *yrkesretting* menes det at man skal:

[...] bruke fagstoff, læringsmetoder og vokabular i undervisningen som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Undervisningen skal vise hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i programfagene og i fremtidig jobb. Kompetansemålene i fellesfagene skal ses i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og lærestoff og arbeidsmåter i fellesfagene skal på grunnlag av dette rettes inn mot yrkesfagene (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5).

Dette betyr at man i undervisningssammenheng skal ta sikte på å vise hvordan den norskfaglige kompetansen kommer til nytte i elevenes programfag, og i fremtidig jobb, noe som igjen stiller krav til lærerens kunnskap om det aktuelle programfaget. *Relevansbegrepet* blir i rammeverket definert som:

[...] å bruke fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i opplæringen som har relevans for yrkesutøvelse og voksenliv. Undervisningen tar utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og det som kan gi eleven mestring (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5).

Relevansbegrepet gir med andre ord en sentral målsetting om at undervisningen skal møte elevene der de er, og bruke deres erfaringer i arbeidet med å gjøre norskfaget meningsfullt og relevant. At det refereres til at opplæringen skal ha relevans for elevenes ”voksenliv”, henspiller blant annet på deres situasjon som unge voksne og rollene de har som deltakere i et samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2014). En slik definisjon gjør at relevansbegrepet kan oppfattes som noe mer utvidet og kan romme mer enn yrkesrettingen alene, fordi man i denne sammenhengen ikke trenger å kun ta utgangspunkt i elevenes yrke for at undervisningen skal oppleves som relevant.

2.1.3 Organisering

FYR-prosjektet omfatter samtlige av landets videregående skoler, og Utdanningsdirektoratet har et mål om at det ved utgangen av 2016 skal jobbes aktivt og systematisk med yrkesretting av fellesfagene ved alle videregående skoler som har yrkesfaglige utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ett av grepene som har blitt gjort for å nå dette målet er at hvert av fellesfagene har fått hver sin nasjonale koordinator, som skal sitte med det overordnede ansvaret for å videreutvikle FYR-satsingen nasjonalt. De nasjonale FYR-koordinatorne i norsk, engelsk, matematikk og naturfag er tilknyttet hvert sitt nasjonale senter, henholdsvis skrive-, fremmedspråk-, matematikk-, og naturfagsenteret. De videregående skolene skal dessuten ha en egen FYR-koordinator i hvert av fellesfagene, som har i oppgave å spre god praksis og gode undervisningsopplegg ved sin egen skole.

Et annet grep som er blitt gjort i arbeidet med å spre god FYR-praksis, er satsingen på kompetanseutvikling av lærere og skoleledere gjennom til sammen tre nasjonale skoleringssamlinger, hvor både fellesfag- og programfaglærere har deltatt i grupper fra hver skole. I noen fylker er det også blitt utpekt såkalte ”knutepunktskoler”, som fungerer som foregangsskoler for god FYR-kultur og med FYR som særlig satsingsområde (Utdanningsdirektoratet, 2014). Knutepunktskolenes hovedoppgave er å spre god praksis, erfaringer og kompetanse til resten av fylket de inngår i. For å effektivisere dette spredningsarbeidet, har de ulike fylkeskommunene tatt i bruk Nasjonal Digital Læringsarena, NDLA, hvor undervisningsopplegg fra ulike fag enkelt kan deles digitalt på tvers av skoler og fylker. Med en slik form for delingskultur, kan lærere få tips og idéer som kan tilpasses og brukes i egen undervisning.

2.2 Norsk på yrkesfag

Yrkesretting som fenomen er ikke et nytt pedagogisk grep i norsk yrkesutdanning. Begrepet ble for første gang brukt i norsk utdanningssammenheng på slutten av 1960-tallet (Berg, 2001), men har likevel hatt noe ulike praktiske betydninger gjennom årenes løp. I dette delkapitlet vil jeg ta et kort tilbakeblikk på yrkesrettingsbegrepet i den norske videregående skolen fra 1960 og frem til i dag, da spesielt med tanke på hvilken rolle det har utspilt i en norskfaglig kontekst.

Da yrkesrettingsbegrepet for første gang ble tatt i bruk på slutten av 1960-tallet, var det først og fremst i forbindelse med matematikk-, fysikk-, og kjemiundervisningen (Berg, 2001). Behovet for yrkesretting hadde sin årsak i at yrkesfagelevne i stor grad hadde problemer med å bestå de teoretiske fagene. For å gjøre noe med denne situasjonen, ble det bestemt at fagene skulle yrkesrettes, noe som skulle synliggjøres både i planverk og i undervisningen. På denne tiden var det ikke snakk om at norskfaget skulle yrkesrettes, og dette ble begrunnet med at norskfaget allerede hadde status som et redskapsfag for yrkesfagene (Berg, 2001). På denne tiden hadde ikke norskfaget status som selvstendig fag, men var slått sammen med samfunnskunnskap. Formålet med faget var i all hovedsak å fungere som støtte for yrkesfagene.

Med Reform 94 (R94) fikk norskfaget på yrkesfag egne uketimer. Hybridfaget ”norsk og samfunnskunnskap” skulle nå deles inn i to selvstendige fag (Wasenden, 2001). Norskfaget ble dessuten gjort identisk for yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger, ved at elevene nå skulle gjennom like kompetansemål (Eide, 2008). De fire uketimene i norsk på allmennfaglig grunnkurs skulle imidlertid fordeles over to år på yrkesfagene. Ifølge Aase (2010) var dette et resultat av en sterk demokratisk tankegang i den norske skolen, som gikk ut på at alle elever i prinsippet skulle ha de samme målsettingene i norskfaget. Med andre ord kan man se det som et tiltak for å realisere en av målsettingene i det norske utdanningssystemet; å utjevne sosiale ulikheter og tilby alle elevene de samme mulighetene. En konsekvens av dette var at den funksjonelle orienteringen som tidligere dominerte yrkesfagene, hvor norskfaget først og fremst skulle fungere som redskapsfag for yrkesfagene, nå ble sidestilt med kultur- og dannelsesfaget norsk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forbeholdet var at undervisningen skulle yrkesrettes.

Arbeidet med yrkesretting i fellesfagene i den videregående skolen har ikke bare vært uproblematisk opp i gjennom årene med ulike læreplaner. I evalueringen av R94 kom det frem at yrkesretting var et av punktene man ikke hadde lykkes helt med å realisere (Berg, 2001). En årsak til dette kan ha vært at det ikke ble uttalt eksplisitt hva denne yrkesrettingen var ment å innebære, noe som kan ha ført til ulike tolkninger av begrepet og dermed ulik gjennomføring i praksis (Berg, 2001). Yrkesrettingen av norskfaget ble dessuten kritisert for å være et såkalt ”kunstgrep” fra sentralt hold, for å dempe reaksjonene etter, og legitimere, den økte andelen allmennfag på yrkesfaglige studieretninger (Berg, 1996). Også Aase (2010) mener at det ikke var helt uproblematisk at norskfaget ble gjort tilnærmet likt både på

yrkesfaglige og studieforberevende utdanningsprogram, men samtidig poengterer hun at det heller ikke er uproblematisk å tilby yrkeselevene et norskfag uten de samme dannelsmålsettingene som de øvrige elevene i den videregående skolen møter.

Til tross for de ulike oppfatningene av hva norskfaget på yrkesfag skulle inneholde og hvordan yrkesretting skulle realiseres i praksis, ble målsettingen om yrkesretting av fellesfagene videreført med innføringen av Kunnskapsløftet (K06) i 2006 (Eide, 2008). Yrkesfag og studieforberevende utdanningsprogram skulle fortsatt følge de samme kompetansemålene, og med den utvidete innholds- og metodefriheten lærerne nå fikk, mente man at forholdene lå bedre til rette for at norsklæreren kunne ivareta hensynet til både yrkesretting og danning, ved å tilpasse undervisningen til den enkelte studieretning (Eide, 2008). Men fremdeles stilles det spørsmål til hvordan dette skal gjennomføres i praksis, hvordan undervisningen skal organiseres og hvordan fordelingen mellom de mer instrumentelle og kulturelle sidene ved norskfaget skal balanseres (Eide, 2008).

2.3 Yrkesretting og relevans – hva sier forskningen?

En gjennomgående utfordring som går igjen i forskningslitteraturen som omhandler yrkesfag og yrkesretting av fellesfag, er den begrensede forskningen som foreligger på feltet - både nasjonalt og internasjonalt (Hiim, 2013; Hiim, 2014; Stene, Haugset og Iversen, 2014; Bell & Donnelly, 2006; 2009). Yrkesfagene generelt, og yrkesretting av fellesfagene spesielt, er dermed områder innenfor skoleforskningen som er relativt lite berørte per i dag. Det har også vært utfordrende å finne relevant forskning som undersøker problemstillinger direkte knyttet til yrkesretting av norskfaget. *Yrkesretting* er dessuten et begrep som kan tillegges ulikt innhold avhengig av hvilken kontekst det inngår i. Det kan derfor gjøre det problematisk å sammenligne forekomst- og opplevelse av yrkesretting på tvers av landegrensener og til skolesystemer som er ulike det norske.

2.3.1 Tidligere forskning

Selv om det er gjort relativt lite forskning på yrkesfaglige studieretninger og yrkesretting av fellesfag, er det likevel noen studier som behandler temaet. Innledningsvis vil jeg presentere noen større, sentrale forskningsprosjekt innenfor dette forskningsfeltet, både nasjonalt og internasjonalt. Dette fordi de ulike prosjektenes datamateriale danner grunnlag for flere ulike

delstudier. Sentrale funn vil bli nærmere redegjort for i de påfølgende delkapitlene, 2.3.2–2.3.4.

I norsk sammenheng har Trøndelag Forskning og Utvikling, i samarbeid med NTNU Samfunnsforskning, gjort en utredning i form av en forskningsrapport. Denne tar sikte på å undersøke yrkesretting og relevans i fellesfagene i den videregående opplæringen (Iversen, Haugset, Wendelborg, Martinsen, Røe, Nossum og Stene, 2014). Dette prosjektet består av to delrapporter der den første gir en kunnskapsoversikt over relevant forskning på feltet (Stene, Haugset og Iversen, 2014), og den andre presenterer en empirisk studie bestående av to spørreundersøkelser, klasseromsobservasjon og intervju av fellesfaglærere og yrkesfagelever ved to skoler (Iversen et al., 2014). Gjennom sitt forskningsprosjekt undersøker de blant annet hvordan yrkesfagelever og fellesfaglærere opplever yrkesretting og relevans i fellesfagene matematikk og engelsk, og avdekker hvilke muligheter og utfordringer som blir fremtredende i en slik sammenheng.

I sin kvalitative studie med longitudinelt design, som er en del av NIFUs prosjekt ”Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen”, undersøker Olsen og Reegård (2013) blant annet yrkesfagelevers opplevelse av eget læringsmiljø og hvilke faktorer som påvirker deres læringsinteresser og motivasjon i en skolesammenheng. Studien er gjennomført ved tre ulike utdanningsprogram; Salg, service og sikkerhet, Klima-, energi-, og miljøteknikk, og Industriteknologi. Intervju av avdelingsledere, kontaktlærere, fellesfaglærere og yrkesfagelever på vg2, ved til sammen ni videregående skoler, utgjør studiens datamateriale. Disse intervjuene fant sted våren 2012. Elevinformantene ble i tillegg intervjuet via telefon i løpet av høsten 2012, der hensikten var å kartlegge overgangen fra skole til lære (Olsen og Reegård, 2013). Med utgangspunkt i det samme datamaterialet som Olsen og Reegård (2013), undersøker Nore og Lahn (2013) det lokale læreplanarbeidet på vg2, da særlig med henblikk på arbeidet med planene for programfagene, prosjekt til fordypning (nå kalt yrkesfaglig fordypning, YFF), og fellesfagene samt yrkesretting av disse. De baserer seg imidlertid kun på resultatene som ble innhentet i den longitudinelle studiens første fase.

Relevant forskning som omhandler yrkesfag finner vi også i et aksjonsforskningsprosjekt under ledelse av Hilde Hiim (2013). Dette prosjektet har hatt som formål å utvikle kunnskap om relevant og yrkesrettet utdanning og ser blant annet på hvordan yrkesretting blir gjennomført i praksis. Prosjektets varighet strekker seg fra høsten 2007 til våren 2011, og består av til sammen 30 masteroppgaver. Disse er skrevet av yrkesfaglærere på ulike

yrkesfaglige studieretninger. Lærerne har selv gjennomført ulike utviklingsprosjekt med utgangspunkt i problemstillinger knyttet til ulike aspekter ved yrkesretting og relevans i yrkesutdanningen. Behovet for yrkesretting og relevans blir belyst fra yrkesfaglærere og –elevers perspektiv, så fellesfagene og fellesfaglærerne er i særdeles liten grad representert her (Hiim, 2013).

Innen internasjonal forskning er det også et begrenset antall studier som omhandler yrkesfag og yrkesretting av fellesfag (Stene, Haugset og Iversen, 2014; Bell & Donnelly, 2009). I England finner vi ett av få studier som bruker begrepet yrkesretting, ”vocatinalization” i tilnærmet lik grad som i Norge. Der er det blant annet gjennomført et større forsøk med ”Applied Science” (Bell & Donnelly, 2006; 2009). Dette prosjektet har sitt utspring i en nasjonal satsing, og med Applied Science har man tatt sikte på å introdusere yrkesfaglige elementer i undervisningen i den videregående skolen. Dette for å skape et mer inkluderende og mangfoldig science-fag, eller naturfag (Bell & Donnelly, 2006). Det har med andre ord vært et ønske om å skape en mer praksisrettet tilnærmingen til undervisningen, for å gjøre den mer relevant for elevene.

2.3.2 Fellesfaglærernes perspektiv på yrkesretting

Delte meninger

Som en del av den empiriske undersøkelsen i TFOU og NTNU Samfunnsforsknings rapport, ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant fellesfaglærere og yrkesfagelever ved elleve videregående skoler i Norge (Haugset, Iversen, Nossun, Martinsen, Stene & Wendelborg, 2014). Til sammen deltok 81 fellesfaglærere i undersøkelsen, og de underviste enten i fellesfagene matematikk eller engelsk. Når det gjelder holdninger til ulike aspekter ved yrkesretting, viser det seg å være delte meninger blant fellesfaglærerne i denne studien. Respondentene er uenige om hvor godt egnet og hensiktsmessig yrkesrettet undervisning av fellesfagene er. Selv om rundt 80 % av respondentene oppgir at undervisningen i felles- og programfag bør koordineres, og at det faglige innholdet i fellesfagene bør tilpasses programfag og yrker, mener samtidig i overkant av 30 % at viktig innhold i fellesfagene forsvinner ved yrkesretting (Haugset et al., 2014). Hva som menes med ”viktig innhold i fellesfagene” blir imidlertid ikke gjort ytterligere rede for. Dessuten blir det av like mange hevdet at store deler av fellesfagene vanskelig lar seg yrkesrette, fordi læreplanmålene ikke

egner seg for dette formålet. Videre blir det hevdet at en slik tilnærming til fellesfagene kan gjøre det utfordrende for elever som ønsker å ta påbygging til generell studiekompetanse (Haugset et al., 2014). Andre fellesfaglærere mener imidlertid at læreplanmålene, med sin metodiske frihet, legger forholdene godt til rette for å realisere målet om yrkesretting. Myren og Nilsen (2001) understreker dessuten at det ikke er et uttalt mål at alle delene av fellesfagene skal yrkesrettes.

En litt annen pedagogisk tilnærming

I arbeidet med yrkesretting av fellesfag oppgir fellesfaglærerne at de benytter seg av andre arbeidsmåter i fagene, enn på studieforbereende utdanningsprogram (Haugset et al., 2014). Fellesfaglærerne utdyper at dette blant annet innebærer å bruke oppgaver og eksempler fra et gitt yrke i undervisningen, vise og forklare hvordan fellesfaget og programfaget henger sammen, samt bruke yrkesrelevant fagterminologi i fellesfagtimene (Haugset et al., 2014). Denne måten å yrkesrette fellesfagundervisningen på kan, ifølge Myren og Nilsen (2001), betegnes som *induktiv* yrkesretting. Da tar norskundervisningen utgangspunkt i programfagene, for deretter å se dem i sammenheng med fellesfagene. I motsatt tilfelle, dersom læreren velger å legge hovedfokuset på fellesfaget og deretter viser hvordan elevene kan få bruk for det i programfagene sine, har vi å gjøre med *deduktiv* yrkesretting (Myren og Nilsen, 2001). Lignende funn finner vi i England, der Bell & Donnelly (2006; 2009), gjennom intervju med flere lærere, finner at en yrkesrettet tilnærming til undervisningen stiller krav til et annet pedagogisk repertoar enn i rene akademiske fag. Dette oppleves stort sett som positivt og givende, men samtidig informerer noen lærere om at yrkesretting også kan oppleves som pedagogisk krevende. Dette begrunnes i at det er mye nytt å sette seg inn i dersom man underviser på flere ulike yrkesfag (Bell & Donnelly, 2006; 2009).

Organisering

Et annet funn som er fremtredende i forskningslitteraturen er viktigheten av et velfungerende samarbeid og god tilrettelegging fra skoleledelsen, for at arbeidet med yrkesretting av fellesfagene skal kunne lykkes. Wendelborg, Røe og Martinsen (2014) har i sin kvalitative studie sett på hvordan fellesfagene tilpasses yrkesfaglige studieprogram. Gjennom klasseromsobservasjoner og intervjuer med fellesfaglærere og elever ved to videregående skoler, finner de blant annet at et vellykket samarbeid mellom fellesfag- og programlærere

forutsetter god organisering fra skoleledelsen. Sentrale faktorer som spiller inn her, er ifølge informantene, tilrettelegging av felles møteplasser, møtetidspunkter og satsingsområder (Wendelborg, Røe og Martinsen, 2014).

En annen viktig forutsetning for yrkesretting av fellesfag og for at et tverrfaglig samarbeid skal kunne fungere, er en gjensidig interesse og samarbeidsvilje blant felles- og programfaglærerne. I forsøkene med ”Applied Science” i England kommer dette også tydelig frem. For noen av skolene i forsøket, ble ikke prosjektet en suksess. Årsaken til dette var blant annet manglende styring fra skoleledelsen og mangel på vilje til samarbeid på tvers av ulike fagtradisjoner fra lærernes side (Bell & Donnelly, 2009).

Når det gjelder organisering og tilrettelegging for yrkesretting, eksisterer det en utfordring av mer strukturell karakter, som kan forhindre dette arbeidet. Fellesfaglærerne peker her på læreplanene i fagene samt sentralgitte eksamener. Wendelborg, Røe og Martinsen (2014) finner at både elever og lærere opplever at verken læreplanmålene eller eksamen er særlig yrkesrettede. Dette er faktorer som, ifølge informantene deres, forhindrer og vanskeliggjør arbeidet med å implementere yrkesretting i fellesfagundervisningen. Opplevelsen av at det er lite samsvar mellom eksamen i fellesfagene og formålet med å gjøre undervisningen yrkesrettet og relevant, fører til at lærerne i fellesfagene matematikk og engelsk stilles mellom to motstridende krav. På den ene siden skal de forberede elevene til eksamen, og på den andre skal de oppfylle kravene om å skape en meningsfull og relevant undervisning ved hjelp av yrkesretting (Wendelborg, Røe og Martinsen, 2014).

2.3.3 Yrkesfagelevens opplevelser av fellesfag og yrkesretting

I aksjonsforskningsprosjektet om relevant yrkesutdanning konkluderer Hiim (2013) blant annet med at flere elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram er lite motiverte for fellesfagene og opplever disse som de minst meningsfylte. Dette blir blant annet begrunnet med at elevene opplever det som vanskelig å se fellesfagene og programfagene i tydelig sammenheng med hverandre (Hiim, 2013). Likevel blir det avdekket i prosjektet at yrkesfagelever anser fellesfaglig kompetanse som viktig for den videre yrkesutøvelsen (Hiim, 2013). I denne undersøkelsen kommer det dessuten frem at elevene ønsker tverrfaglige oppgaver på tvers av fellesfag og programfag, for å relatere fellesfagene til de kompetansene som etterspørres i yrket de har valgt å utdanne seg til (Hiim, 2013).

Når det gjelder forekomsten av yrkesrettet og relevant undervisning, og elevenes opplevelse av dette i praksis, finner Haugset et al. (2014) at yrkesfagelevne har ulike oppfatninger. Opplevelsen av yrkesretting og relevans i fellesfagene matematikk og engelsk avhenger blant annet av den aktuelle elevsammensetningen, og varierer på tvers av yrkesfaglige utdanningsprogram og på tvers av kjønn. I sin spørreundersøkelse der 521 elever fra elleve videregående skoler deltok, viser det seg at elevene i gjennomsnitt opplever undervisningen som mer relevant enn den er yrkesrettet i matematikk og engelsk (Haugset et al., 2014). Dessuten oppgir elevene, samlet sett, at engelsk oppleves som mer yrkesrettet og relevant enn matematikkfaget (Haugset et al., 2014). Elevene ved bygg- og anleggsteknikk opplever imidlertid i større grad enn de resterende yrkesfagene at matematikkfaget er yrkesrettet.

Selv om fellesfagundervisningen blir forsøkt gjort yrkesrettet, er det ingen selvfølge at elevene opplever dette som relevant og motiverende. Gjennom klasseobservasjoner i sin kvalitative studie, fant Wendelborg, Røe og Martinsen (2014) at enkelte yrkesrettede undervisningstimer ikke ble særlig godt mottatt av elevene. Dette ble begrunnet i undervisningssituasjoner som bar preg av å være unaturlige og lite autentiske, lærerens manglende kunnskap om elevenes programfag, og yrkesretting som ikke var relevant for elevene (Wendelborg, Røe og Martinsen, 2014). Forskerne understreker derfor at yrkesretting er et verktøy man kan benytte seg av for å oppnå relevans i undervisningen, men at det ikke er en absolutt forutsetning. De argumenterer med andre ord for at man ikke skal yrkesrette undervisningen for enhver pris (Wendelborg, Røe og Martinsen, 2014).

2.3.4 Yrkesretting – virker det?

Nasjonale satsinger, som FYR-prosjektet er et eksempel på, har ofte en målsetting om å forbedre eller endre noe. I arbeidet med yrkesretting av fellesfagene har formålet vært å gjøre fellesfagene meningsfulle for yrkesfagelevne og dermed øke motivasjonen og grad av gjennomføring i videregående opplæring. I den forbindelse er det interessant å undersøke om dette fungerer etter sin hensikt; om det har den ønskede virkningen. Det er derfor hensiktsmessig å se nærmere på eventuelle utslag yrkesretting av fellesfagene kan gi for yrkesfagelevne.

Innen nasjonal og internasjonal forskningssammenheng er studier som undersøker eventuelle virkninger av yrkesretting av fellesfag en mangelvare (Stene, Haugset og Iversen, 2014; Bell & Donnelly, 2009). Det finnes imidlertid svake indikasjoner på at yrkesretting kan ha en

positiv innvirkning på elevene (Bell, Donnelly, Homer & Pell, 2009). I sin ”value-added”-studie tar forskerne sikte på å undersøke hvilken effekt forsøket med Applied Science kan ha for elevene ved dette kurset. Deres analyser indikerer at de svakest presterende elevene i klassen har en fordel av denne typen yrkesretting, men samtidig viser det seg at høytpresterende elever presterer noe dårligere (Bell, Donnelly, Homer & Pell, 2009). Forsøkene med Applied Science i England tyder derfor på at læringseffekten, målt i bedre karakterer, er positiv for elever med karakterer under gjennomsnittet, og mindre for elever med karakterer over gjennomsnittet. På bakgrunn av dette ble læringsfordelene og motivasjonseffektene i disse forsøkene vurdert som gode. Ifølge Bell et al. (2009), har dette sin årsak i at Applied Science har ført til økt motivasjon hos den aktuelle elevgruppen.

Wendelborg, Røe og Martinsen (2014) finner imidlertid at det ikke er yrkesrettingen i seg selv som er den avgjørende faktoren for å skape økt motivasjon blant yrkesfagelevne. Engasjement og kjemi mellom lærer og elevgruppe blir trukket frem som sentrale suksessfaktorer for å bidra til mestring og motivasjon. Forskerne begrunner dette i studiens observasjonsdata, der enkelte undervisningstimer ikke inneholdt elementer av yrkesretting, men der elevene likevel opplevde mestring og så ut til å være ytre motiverte for faget. Forskerne trekker her frem relevansaspektet, og evnen til å tilpasse opplæringen, som den avgjørende årsaken til elevenes mestringsopplevelser og motivasjon i fellesfagene. Det må likevel kommenteres at det ikke kommer tydelig frem hvordan disse begrepene er operasjonalisert i studien.

2.4 Norskfagets ulike tradisjoner

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for de ulike tradisjonene og kunnskapsformene norskfaget består av, da særlig med utgangspunkt i norskfagets læreplan i videregående opplæring. Læreplanen i norsk beskriver fagets overordnede målsetting på følgende måte:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I sin artikkel om norskfagets mange kunnskapsformer understreker Laila Aase (2010) at norskfaget er et sammensatt fag. Hun viser blant annet til de mange ulike, kulturelle oppgavene faget er ment å ivareta. Norskfaget og norsklæreren skal ikke bare utvikle elevenes

språklige og kommunikative kompetanse, men har også et særlig ansvar for å innlemme elevene i en tekstkultur, utvikle deres kulturelle forståelse og samtidig gi dem muligheten til å utvikle sin egen identitet (Aase, 2010). Videre påpeker Aase at det spesielle med norskfaget er at de mange ulike kunnskapsformene vanskelig lar seg definere som rene, isolerte ferdigheter, fordi de inngår i et gjensidig avhengighetsforhold: ”De [kunnskapsformene] spiller sammen og er gjensidig avhengig av hverandre i et komplisert kulturelt mønster av tradisjoner, verdier og samfunnsmessig påvirkning” (Aase, 2010, s. 163).

Norskfagets oppdrag går altså ut på å ivareta målsettinger om dannelse, utvikling av kulturforståelse, samt utvikling av egen identitet. Sylvi Penne (2001) problematiserer hvordan det er å være norsklærer i en ny tid, der endringer i samfunnet- og tiden vi lever i medfører at noe av det som før var selvsagt innhold i norskfaget, nå er mer usikkert. Denne endringen har ført til usikkerhet og uenighet om hvordan de ulike tradisjonene og kunnskapsformene i norskfaget skal prioriteres (Berg, 2001; Penne, 2001). Dette har følgelig medført debatter på ulike arenaer. I lys av Ludvigsen-utvalgets utredning (NOU 2015: 8, 2015), og det påfølgende og foregående arbeidet som er satt i gang med å revidere læreplanene etter Kunnskapsløftet, har denne debatten dessuten fått ny aktualitet. Utvalgets oppgave har i all hovedsak gått ut på å utrede hvilke kompetanser som blir viktige for elevene å inneha møte med fremtidig arbeids- og samfunnsliv. Når det gjelder fellesfagene på yrkesfag, anbefaler utvalget at læreplanene legges tettere opp mot læreplanene i programfag (NOU 2015: 8, 2015).

Morsmålsfagene i de nordiske landene har visse fellestrekk og Hultin (2006) har i sin avhandling redegjort for det hun betegner som tre ulike *svenskämneskonseptioner*, for å forstå de ulike dimensjonene og tradisjonene som utgjør svenskfaget. Svenskfagets innhold kan, ifølge Hultin, kategoriseres med utgangspunkt i begrepene dannings-, ferdighets-, og erfaringspedagogisk fag, og disse har sitt utspring i Malmgrens didaktiske typologi (1996, ref. i Hultin, 2006). I en norskfaglig kontekst kan også de ulike tradisjonene og kunnskapsformene som utgjør norskfaget ses i sammenheng med disse overordnede kategoriene. I det følgende vil jeg derfor benytte meg av Hultins kategorisering og se norskfagets innhold i lys av begrepene dannings-, ferdighets-, og erfaringspedagogisk fag.

2.4.1 Norsk som danningsfag

Læreplanen i norsk sier at faget er sentralt for elevenes dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2013). Men hva er egentlig dannelse? Dannelsesbegrepet er omstridt fordi det er vanskelig å

definere og fordi det kan tillegges ulikt innhold (Skaftun, 2009). En annen årsak til at det er et utfordrende begrep å definere, er spørsmålet om hvem som faktisk skal ha makten til å definere og bestemme hva dannelsesbegrepet skal inneholde (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ifølge Aase (2005a), kan det defineres som:

en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt (s. 37).

Videre sier hun at:

Å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer dreier seg i stor grad om å kunne delta i *tekstkulturen* på en kvalifisert måte, altså ikke bare om å ha lært om den. Å kunne navigere i samfunnet i og gjennom språket er med andre ord den grunnleggende betingelsen for å ta del i danningen. Her ligger norskfagets hovedoppgave. (Aase, 2005a, s. 37).

En slik definisjon av norskfagets dannelsingsoppdrag vier betydelig plass til norskfagets kulturelle del og viktigheten av å utvikle komplekse kompetanser for å beherske, forstå og være en del av den. For å oppnå dette, fremmes viktigheten av tekstmøter og arbeid med ulike typer tekster. Hultin (2006) viser at man innenfor morsmålsfagets dannelsingsoppdrag ofte finner elementer av en slags litterær kanon, representert ved ulike tekster som er sentrale i formidlingen av kultur og litterære epoker. En grunnleggende forståelse innen dette dannelsesperspektivet er at litteratur av høy estetisk verdi skal verdsettes og vies oppmerksomhet i undervisningen, og det finnes dessuten en bestemt måte å lese og tolke de ulike tekstene på.

I tillegg til at norskfaget skal være et dannelsesfag, sier læreplanen at faget skal bidra til identitetsutvikling. Sylvi Penne (2001) skriver om hvordan norskfaget med tiden har utviklet seg i retning av å bli et identitetsfag. Elevene må da få muligheten til å utvikle seg selv i møte med tekstkulturen, og dette er en viktig forutsetning for at de skal bli i stand til både forstå- og skape kultur. Dette forutsetter et tekstarbeid som ikke bare tar sikte på at elevene skal lære *om* tekstene, men også lærere noe *av* dem (Penne, 2001). Identitetsutvikling er imidlertid ikke synonymt med danning. Forholdet mellom disse to begrepene er derfor asymmetrisk, fordi

danning er en forutsetning for identitetsutvikling, mens identitetsutvikling ikke nødvendigvis fører til danning (Aase, 2005a; Penne, 2001).

2.4.2 Norsk som ferdighetsfag

Som det ble redegjort for innledningsvis i dette delkapitlet, er norskfaget sammensatt av et mangfold av ulike kunnskapsformer. Aase mener norskfagets oppgave blant annet er ”[...] å kunne lese, skrive og snakke for mange formål, for å lære, for å kunne reflektere kritisk, for å kunne tolke ulike språkuttrykk, og for å kunne forstå seg selv som språkbruker” (2005b, s. 82). En overordnet målsetting i norskfaget er derfor at elevene skal tilegne seg et bredt repertoar av ferdigheter og kompetanser for å imøtekomme- og tilpasse seg etter samfunnets ulike behov. Ferdighetsfaget norsk består i stor grad av arbeid med grunnleggende ferdigheter, og etter Kunnskapsløftet (K06) skal de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlighet og digitale ferdigheter innlemmes i alle fag. Videre skal disse ferdighetene utvikles gjennom systematisk ferdighetstrening, og denne tilnærmingen skal blant annet gi elevene kunnskap om språket som system (Hultin, 2006).

Ferdighetsfaget norsk kan karakteriseres gjennom et faglig innhold som er praktisk og instrumentelt orientert. Hultin (2006) trekker her en parallell til yrkesfagene og de mer praktisk orienterte utdanningsprogrammene i den videregående opplæringen. Dette fordi et av hovedmålene er å utvikle ferdigheter som er relevante for elevene i deres fremtidige yrkesliv og som de opplever å få bruk for. Ifølge Aase (2005b), legitimeres de grunnleggende ferdighetene i norskfaget ofte gjennom å være en slik redskapsdisiplin for andre fag. En slik form for nytteorientering, der norskfagets innhold først og fremst er ment å fungere som støttefag for andre fag, mener Aase (2010) i ytterste konsekvens kan resultere i et ensidig instrumentelt syn på faget. Hun advarer derfor mot en for snever definisjon av norskfagets nytteverdi, da det kan stå i fare for å ”amputere norskfaget” (s. 178). Hun understreker videre at ”norskfaget skal og må tjene mange formål fordi språket har så mange oppgaver, for den enkelte og for samfunnet” (Aase, 2010, s. 178), og argumenterer på denne måten for at det er viktig å ivareta norskfagets kompleksitet og omfang.

2.4.3 Norsk som erfaringspedagogisk fag

Innenfor den erfaringspedagogiske dimensjonen i norskfaget, tar undervisningen utgangspunkt i elevenes erfaringer, da særlig i arbeid med skjønnlitteratur (Hultin, 2006).

Denne tradisjonen kan derfor sies å være elevsentrert, fordi elevene får muligheten til å bruke sine egne erfaringer i møte med litteraturen. Litteraturen bearbeides på en slik måte at elevene får muligheten til å oppnå kunnskap både om seg selv og verden. Innen dette perspektivet bærer litteraturundervisningen preg av å ha en intersubjektiv tilnærming, hvilket innebærer at det ikke finnes noen sikker kunnskap om den aktuelle litteraturen som leses. Med en slik forståelse blir mening konstruert i samspill mellom elevene. Dette medfører at fokuset på den ”rette” tolkningen av litteraturen forflyttes til en søken etter det som oppleves som relevant og meningsfullt for elevene. Innenfor denne tradisjonen anses språket for å være sentralt i ulike kommunikative sammenhenger, der språkferdighetene utvikles gjennom deltakelse i meningsfulle situasjoner (Hultin, 2006).

2.5 Lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter

I intervjuene med de ulike informantene i denne studien var det særlig de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving som ble fremtredende når det ble snakk om arbeidet med yrkesretting og relevans i norskfaget. Blant elevinformantene ble det dessuten tydelig at forholdet til henholdsvis lesing og skriving varierte på tvers av de ulike yrkesfagene. Jeg vurderer det derfor som hensiktsmessig å gi en kort redegjørelse for lese- og skriveforskning som er relevant for denne studiens funn. Lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter representerer imidlertid to store forskningsfelt, som det ikke vil være anledning til å gå i dybden på i denne teorigjennomgangen. Jeg ønsker likevel å redegjøre kort for sentrale studier som er gjort på feltet, da det kan utgjøre et relevant bakteppe for diskusjonen av studiens funn i kapittel fem.

2.5.1 Lesing av skjønnlitteratur

Lesing og tolking av skjønnlitterære tekster blir ansett for å være verdifullt fordi det blir vurdert som viktig for den enkeltes utvikling, men også for samfunnets generelle dannelse (Aase, 2010, s. 177). Å kunne lese og oppleve god skjønnlitteratur i norskfaget er altså viktig for å overholde læreplanens målsetting om å bidra til individets utvikling og for å gi elevene kunnskap om den kulturen de er en del av. Men selv om arbeid med skjønnlitteratur oppfattes som meningsfulle og motiverende læringssituasjoner av noen elever, viser tidligere forskning

at skjønnlitteraturen ikke oppleves som like relevant for alle (Roe, 2014; Roe og Vagle, 2012; Molloy, 2013).

I sin studie av nasjonale prøver i lesing fra 2007 til 2011, undersøker Roe og Vagle (2012) kjønnsforskjeller i lesing. Tekst- og oppgavematerialet som utgjør studiens empiri består av til sammen 37 tekster og 212 oppgaver. Forskerne finner at jentene, totalt sett, presterer bedre enn guttene på oppgavene. De største kjønnsforskjellene kommer til syne i de såkalte åpne refleksjonsoppgavene og i lesing av skjønnlitterære tekster. Disse forskjellene forklares blant annet i elevenes modenhet samt erfaringer med å lese ulike teksttyper (Roe og Vagle, 2012). Molloy (2013) har i sitt aksjonsforskningsprosjekt forsket på gutters lesing i en periode over tre år, og hun problematiserer blant annet hvordan lesing av skjønnlitteratur blir legitimert i svenskfaget. Hun hevder at en av årsakene til at gutter ikke er interesserte i å lese skjønnlitteratur er at de opplever det som vanskelig å identifisere seg med denne litterære sjangeren. Roe og Vagle (2012) finner også at gutters engasjement for lesing av skjønnlitteratur avhenger sterkt med tematikk og identifiseringsmuligheter. De eksemplifiserer dette med at hovedpersonens kjønn synes å være mer avgjørende for guttenes engasjement, enn for jentene. Dersom teksten har en mannlig hovedperson er sannsynligheten større for at elevene engasjerer seg, enn hvis det er motsatt.

2.5.2 Skrivning som påstandskunnskap eller ferdighetskunnskap?

Fasting og Thygesen (2007) referer til skriveferdigheter som evnen til ”å kunne uttrykke seg formålstjenlig gjennom å tilpasse tekstens innhold og budskap til den aktuelle skrivehandlingen og til leseren av teksten” (s. 294). Dette gjør skrivning til en kompleks ferdighet, som blant annet stiller krav til kunnskap om og beherskelse av ulike sjangere. Hvordan elevene best kan utvikle kunnskaper og ferdigheter knyttet til ulike skriftlige sjangere, er et område i skriveforskningen som er splittet og delt. I sin oversiktsartikkel ser Hertzberg (2001) nærmere på de ulike posisjonene forskningen inntar på dette feltet. Hun undersøker blant annet hvor viktig eksplisitt sjangerundervisning er for elevenes sjangerbeherskelse og hvor viktig eksplisitt formkunnskap er for skriveferdigheten.

Problemstillinger knyttet til eksplisitt sjangerundervisning sentrerer i stor grad rundt spørsmålet om elevene har behov for å utvikle det Hertzberg (2001) betegner som påstandskunnskap, i tillegg til ferdighetskunnskap. I denne sammenhengen vil påstandskunnskap si at eleven utvikler formkunnskap *om* en gitt sjanger, og

ferdighetskunnskap innebærer *trening* i å skrive innenfor den aktuelle sjangeren. For å oppnå en slik påstandskunnskap, eller formkunnskap, er det sentralt at sjangeren først og fremst navngis, dernest at sjangeren beskrives og forklares ved hjelp av modelltekster og direkte undervisning i sjangertrekk (Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007).

Det er stor uenighet om verdien av eksplisitt sjangerundervisning, og australiaskolen og den amerikanske prosesskrivingen representerer hver sin motpol på dette feltet (Helstad, 2013; Hertzberg, 2001). Den prosessorienterte skrivepedagogikken blir kritisert for å fokusere for lite på form, og for mye på friskrivning og personlige, fortellende tekster. En sentral tanke innen prosesskrivingen er nemlig at formbeherskelse kommer naturlig, som et resultat av arbeid med ulike innholdskomponenter i teksten (Helstad, 2013; Hertzberg, 2001; Purcell-Gates et al., 2007). Denne tankegangen kritiseres for å favorisere elever med høy sosioøkonomisk status, da disse i størst grad har gode forutsetninger for å tilpasse seg den bestemte skolekulturen (Heath, 1988). For å motvirke dette og utjevne sosiale ulikheter, har den eksplisitte sjangerundervisningen til hensikt å gjøre skriveundervisningen tilgjengelig for alle elever (Helstad, 2013). Ved å modellere ulike sjangere og utvikle et metaspråk rundt skriveopplæringen, prøver den eksplisitte sjangerundervisningen å gi elevene verktøy som kan fungere som læringsstøtte i skriveopplæringen. Purcell-Gates et al. (2007) finner imidlertid i sin longitudinelle studie at eksplisitt sjangerundervisning ikke har en signifikant effekt, men at graden av autentisitet er avgjørende for utviklingen av elevenes lese- og skrivekompetanse.

2.6 Sammenfatning av kapitlet

Fellesfagene på yrkesfag har fått kritikk for å være for teoritunge og for å være en av årsakene til økt frafall i den videregående skolen. FYR-prosjektet har som formål at elevene skal oppleve fellesfagene som meningsfulle og relevante og dermed få økt motivasjon til å gjennomføre den videregående opplæringen. I dette kapitlet har vi sett at det er forsket relativt lite på yrkesfag og yrkesretting av fellesfag, men at det likevel finnes studier, nasjonalt og internasjonalt, som berører temaet.

Tidligere forskning har vist at det for det første er delte meninger knyttet til yrkesretting som metode blant fellesfaglærere. For det andre oppgir fellesfaglærerne at de må spille på et annet pedagogisk repertoar i fellesfagene på yrkesfag enn på studieforberedende. For noen oppleves

dette som interessant og givende, mens det for andre oppleves som mer krevende.

Organisering fra skoleledelsen og tilrettelegging for samarbeid på tvers av fellesfag og yrkesfag blir ansett som en sentral faktor for å lykkes med yrkesrettingsarbeidet, mens skoler som har utfordringer med å implementere yrkesretting i skolehverdagen har ofte litt å gå på her.

Studier i Norge viser at mange yrkesfagelever er lite motiverte for fellesfag, fordi de mener det er vanskelig å se sammenhengen mellom fellesfag og programfag. Tidligere forskning viser også at elevene stiller seg positive til yrkesretting. De peker særlig på tverrfaglige oppgaver som nyttige for at de skal klare å se en større sammenheng mellom fellesfagene og yrkesfagene. Når det gjelder eventuelle virkninger av yrkesretting, er ikke dette blitt tilstrekkelig undersøkt her til lands, men i internasjonal sammenheng ser vi en indikasjon på at stort sett svakt presterende elever presterer bedre ved bruk av denne tilnærmingen til fellesfagundervisningen.

Norskfaget på yrkesfag er et sammensatt fag som skal ivareta mange målsettinger. I likhet med alle studieretninger skal det være et danningsfag, et ferdighetsfag og et erfaringspedagogisk fag. Samtidig skal elevenes yrkesfag trekkes inn i undervisningen. Dette skaper et spenningsfelt mellom ulike formål, noe som igjen stiller spørsmålet om hvordan de ulike elementene skal prioriteres. Det blir et spørsmål om hva som skal veie tyngst av dannings-, ferdighets-, eller de erfaringspedagogiske dimensjonene i faget, og yrkesretting. Dette spørsmålet vil bli nærmere diskutert i oppgavens femte kapittel.

3 Metode

Hensikten med dette kapitlet er å gi leseren et innsyn i den metodiske delen av prosjektet, og vise under hvilke forutsetninger dataene har blitt samlet inn. Jeg vil også redegjøre for hvordan studiens datamateriale er analysert. I denne studien er problemstillingen blitt undersøkt ved å intervju to norsklærere og seks yrkesfagelever. Den ene norsklæreren underviser en klasse på vg2 interiør- og utstillingsdesign, og den andre er norsklærer for en klasse på vg2 bygg- og anleggsteknikk. Av elevinformantene går tre av dem på vg2 interiør- og utstillingsdesign og de resterende tre på vg2 bygg- og anleggsteknikk. Dessuten observerte jeg norskundervisningen over tre uker i begge yrkesfagklassene, som til sammen utgjorde seks doble undervisningsøkter på 90 minutter. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og drøfte de metodiske valgene jeg har tatt i dette forskningsprosjektet. Jeg vil først redegjøre for valg av kvalitative metoder og diskutere hvorfor jeg har vurdert det som en relevant tilnærming, før jeg videre vil presentere utvalget og sentrale sider ved utvelgelsesprosessen. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av de ulike metodene jeg har brukt for å samle inn og analysere datamaterialet. Dernest vil jeg diskutere studiens kvalitet ved å stille spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil jeg gjøre noen etiske refleksjoner med hensyn til forskningsprosjektet som helhet.

3.1 En kvalitativ tilnærming

Når en skal ta stilling til spørsmålet om metode for datainnsamling er det viktig å tenke over- og ta hensyn til hva det er man ønsker å finne ut av (Maxwell, 2013). Formålet med denne studien har vært å få kunnskap om elever og læreres syn på yrkesretting og relevans i norskfaget. Med min problemstilling har jeg vært interessert i å se verden fra informantenes perspektiv, og det var derfor viktig å utarbeide et design som kunne gi dem muligheten til å uttrykke sine personlige tanker og meninger omkring det aktuelle temaet.

Kvalitative og kvantitative metoder skiller seg fra hverandre på ulike områder, og tidligere stilte tradisjonene seg kritiske til hverandres innhold og metodiske tilnærminger (Kleven, 2014). Mens kvantitative metoder egner seg godt til å si noe om mange og gir grunnlag for generaliseringer, har kvalitative metoder den fordel at de kan gå mer i dybden og få en større nærhet til det som blir forsket på (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Maxwell, 2013; Kleven, 2014). I den senere tid har man imidlertid fått en økt forståelse for at de metodiske

tilnærmingene har ulike sterke og svake sider, og at det derfor kan være fordelaktig å se dem som komplementerende fremfor konkurrerende (Creswell, 2014; Kleven, 2014). En slik tankegang gjør det mulig å kombinere ulike metoder innenfor både den kvantitative og kvalitative tradisjonen. Ifølge Maxwell (2013), kan denne formen for metodetriangulering, det Creswell (2014) betegner som *mixed methods*, øke studiens validitet og gi et rikere datamateriale. Av hensyn til den begrensede tiden man har til rådighet i arbeidet med en masteroppgave, ville en slik tilnærming bli for tidkrevende. Fordi problemstillingen min tar utgangspunkt i elever og norsklæreres syn på yrkesretting og relevans, og fordi jeg hadde et ønske om å gå i dybden med forskningen, valgte jeg derfor å benytte meg av kvalitative metoder alene i datainnsamlingen. Jeg har likevel forsøkt å sikre en viss bredde i datamaterialet ved å kombinere observasjon samt intervju med både norsklærere og yrkesfagelever ved to ulike utdanningsprogram.

Kvalitative metoder søker å gå i dybden på de sosiale fenomener som blir undersøkt, og gir forskeren muligheten til å undersøke hvordan informantene selv opplever verden, noe som ikke uten videre lar seg måle i tall (Thagaard, 2009). Studiens målsetting om å undersøke hvordan lærere og elever ser på, og opplever, yrkesretting og relevans i norskfaget, gjorde det derfor hensiktsmessig å bruke intervju og observasjon som metoder. Dette fordi en kvantitativ tilnærming ikke uten videre ville gitt svar på hva lærerne og elevene tenker om yrkesretting. Fordelen med en kvantitativ tilnærming ville vært at man kunne nådd ut til flere informanter og fått et større utvalg som gir grunnlag for generaliseringer (Kleven, 2014). Ulempen derimot, er at man som forsker får en begrenset mulighet til å få frem de mer nyanserte svarene, da muligheten til å følge opp informantenes svar ikke er tilstede.

Ved benyttelse av kvalitative metoder oppnår forskeren en større nærhet til informantene sine og det som blir forsket på (Thagaard, 2009). Den direkte kontakten mellom forsker og informant kan gi tilgang til informasjon og kunnskap om verden, som ikke uten videre kommer til uttrykk i et spørreskjema. I dette forskningsprosjektet anså jeg det som relevant og hensiktsmessig å kunne ha en direkte dialog med informantene mine og ta del i deres hverdag, for å danne et så godt grunnlag som mulig i arbeidet med å oppnå forståelse for deres livsverden. På den andre siden må man også være bevisst på hvordan en slik nærhet kan påvirke resultatene man får (Kvale og Brinkmann, 2015; Maxwell, 2013). Det stilles derfor krav til forskeren om å holde en profesjonell distanse til informantene, og denne problemstillingen vil bli diskutert senere i kapitlet.

Med utgangspunkt i de overnevnte faktorene, og på bakgrunn av det jeg hadde lyst til å undersøke gjennom forskningsspørsmålene i denne studien, falt det seg naturlig at datainnsamlingen ble utført med en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt ved bruk av metodene observasjon og intervju.

3.2 Utvalget

3.2.1 Utvalgets størrelse

I likhet med spørsmålet om hvilke metoder man skal bruke for å samle inn datamateriale, avhenger også størrelsen på utvalget av formålet med det som skal undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2015; Creswell, 2014). Sentrale faktorer som spiller inn er tiden og ressursene man har til rådighet, og i en masteroppgave er disse relativt begrenset. Forberedelsen til innsamling og bearbeiding av datamaterialet er tidkrevende, og er derfor viktig å ta med i vurderingen. Kvale og Brinkmann (2015) presenterer ”loven om fallende utbytte”, som går ut på at når antallet informanter når et visst punkt, vil innslag av ny kunnskap minke (s. 148). På bakgrunn av dette, valgte jeg i min studie å rekruttere et utvalg på til sammen åtte informanter, hvorav to er norsklærere og seks er yrkesfagelever på utdanningsprogrammene bygg- og anleggsteknikk og interiør-og utstillingsdesign.

3.2.2 Utvalgskriterier

I arbeidet med denne studien bestemte jeg meg tidlig for å undersøke hvilket syn norsklærere og yrkesfagelever har på yrkesretting og relevans i norskfaget. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan norsklærerne, helt konkret, går frem for å gjøre norskundervisningen yrkesrettet, hvordan elevene responderer på dette, og hva informantene mener norskfaget på yrkesfag bør være. I og med at FYR-prosjektet er en satsing i den videregående opplæringen, ble det naturlig å bruke informanter fra en videregående skole. Videre bestemte jeg meg for at det første utvalgskriteriet skulle være at informantskolen skulle ha FYR som særlig satsingsområde. Dette for å finne informanter med kunnskap om og et engasjement for FYR-prosjektet. Dette for å øke sannsynligheten for å finne informanter som har erfaringer med å yrkesrette norskundervisningen og som har gjort seg opp noen tanker om hva som fungerer. I pedagogiske sammenhenger kan det være fordelaktig å dele gode praksiser og det som faktisk fungerer, fremfor å fokusere for mye på det motsatte. På denne måten kan kunnskapen som

produseres forhåpentligvis være til inspirasjon og nytte for andre som befinner seg i lignende situasjoner.

Det andre utvalgsriteriet jeg valgte å benytte meg av i denne studien er variasjon. Jeg vurderte det som viktig da jeg på grunn av begrenset tid til datainnsamling valgte å bruke kun én informantskole. Ved å etterstrebe variasjon kan man, ifølge Maxwell (2013), få frem en viss heterogenitet i utvalget som gjør at man kan sikre en større representativitet i de konklusjonene som trekkes, og en større bredde i datamaterialet, enn hvis man kun har tilnærmet like informanter. Dette ble forsøkt oppnådd ved at norsklærerne i utvalget var ulike med hensyn til kjønn, alder og fartstid i yrket. Dessuten underviste lærerne i norsk ved to ulike yrkesfaglige studieretninger, henholdsvis vg2 interiør- og utstillingsdesign og vg2 bygg- og anleggsteknikk. Dette medførte også en variasjon blant elevinformantene med hensyn til utdanningsprogram og kjønn. Formålet med en slik variasjon i utvalget var at det skulle åpne for ulike tanker og perspektiver på den gitte problemstillingen, og få frem eventuelle forskjeller i hvordan norskfaget og yrkesrettingen oppfattes blant de ulike informantene. Selv om dette kriteriet ikke sikrer noen form for representativt utvalg (Ryen, 2002), vil det likevel kunne tilføre en viss rikholdighet til datamaterialet (Maxwell, 2013).

På bakgrunn av at jeg hadde fastsatt hvilke kvalifikasjoner og egenskaper informantene skulle inneha for å kunne belyse problemstillingen i denne studien, kan utvalget mitt betegnes som strategisk (Thagaard, 2009). Utvalgsriteriene har virket avgrensede i den forstand at de har utelukket mange informanter som ikke er like aktuelle for dette prosjektets forskningsspørsmål. Men i utvelgelsesprosessen er det samtidig viktig å være klar over at informantene er valgt ut basert på den tilgjengeligheten de har for forskeren (Thagaard, 2009). Deltakelsen i forskningsprosjektet er frivillig, og man kan ikke utelukke at funnene kunne vært av en annen karakter dersom andre informanter fikk muligheten til å delta.

3.2.3 Rekruttering

Arbeidet med å rekruttere informanter til dette prosjektet startet med et spesifisert søk etter videregående skoler med en spesiell tilknytning til FYR-prosjektet. Etter noen undersøkelser på egenhånd utpekte det seg en aktuell videregående skole fordi den hadde status som ”Knutepunktskole” i norskfaget i sitt fylke. Jeg tok kontakt med avdelingslederen i norsk ved den aktuelle skolen, ved at jeg sendte en e-post der jeg ga en beskrivelse av masterprosjektet mitt og om de kunne være interesserte i å delta. I e-posten spurte jeg også om hun visste om

aktuelle norsklærere med tilknytning til FYR-prosjektet. Avdelingslederen foreslo to norsklærere hun mente kunne være aktuelle, og begge stilte seg positive til å stille som informanter. Etter et felles møte med norsklærerne og avdelingsleder, avtalte jeg nærmere på e-post med hver enkelt norsklærer når det kunne passe å gjennomføre observasjon og intervju.

Når det gjelder rekrutteringen av elevinformantene, ble det gjort i samråd med norsklærerne da observasjonsperioden begynte å gå mot slutten. Jeg ville forhøre meg med lærerne før jeg spurte elevene om å være informanter, fordi jeg ønsket å forsikre meg om at de aktuelle kandidatene ville være komfortable med å bli spurt. I tillegg ønsket jeg at en viss spredning i karakternivå var representert. Det var lærerne som kjente elevene sine best, og derfor ønsket jeg å høre deres tanker og innspill i forbindelse med utvelgingen av elevinformanter. Begge norsklærerne utpekte elever de trodde ville være komfortable med å snakke om det aktuelle temaet, i tillegg til at de tok hensyn til ulikt karakternivå blant elevene. Tre jenter fra vg2 interiør- og utstillingsdesign og tre gutter fra bygg- og anleggsteknikk fikk en forespørsel om å være med i prosjektet. Gitt at begge klassene var homogene med tanke på kjønn, fikk jeg ingen variasjon innad i hver klasse. Jeg spurte én og én elev, og alle seks svarte ja med én gang. Før datainnsamlingen startet fikk jeg også samtykke fra begge klassene som helhet om at det var i orden at jeg observerte norskundervisningen i en periode på tre uker.

3.2.4 Presentasjon av informantene

Mitt utvalg består altså av to norsklærere og seks yrkesfagelever på en videregående skole. Informantskolen er, som nevnt tidligere, en "Knutepunktskole" for norskfaget i sitt fylke. Begge norsklærerne har dessuten erfaring som FYR-koordinatorer i faget. De informerer om at skolen har fått denne statusen fordi den generelt har hatt en relativt lav frafallsprosent på yrkesfaglige studieprogram. Deltakelsen i dette prosjektet forutsetter frivillig deltakelse, og informantene kunne når som helst trekke seg uten å oppgi noen grunn. Av hensyn til anonymitet, vil ingen av informantene, eller den aktuelle skolen, nevnes med sine egentlige navn. Informantene vil derfor bli tildelt fiktive navn i denne masteroppgaven. Norsklærerne som er informanter i denne studien vil her refereres til Dina, som er norsklærer på vg2 interiør- og utstillingsdesign, og Bjørn, som er norsklærer på bygg- og anleggsteknikk. De tre elevene fra interiør- og utstillingsdesign benevnes som D1, D2 og D3, og elevene fra bygg- og anleggsteknikk blir kalt for B1, B2 og B3. En mer grundig presentasjon av informantene vil bli gitt i oppgavens analysekapittel.

3.3 Observasjon

3.3.1 Prøveobservasjon

Det er mye som skjer i et klasserom, og som observatør kan det i noen tilfeller være fordelaktig å ha en viss anelse om hva det er man ser etter *før* man begynner å observere (Cohen et al., 2011) Derfor valgte jeg å gjennomføre én prøveobservasjon i hver yrkesfagklasse to uker før den virkelige observasjonsperioden startet. Dette for å forsøke å finne fokus for observasjonen og sortere ut det som ikke var like relevant å se etter. På denne måten opplevde jeg at den virkelige observasjonen ble mer effektiv, da jeg på forhånd hadde pekt meg ut det som var relevant å se etter. Dette var også en mulighet til å sette meg inn i observatørrollen og få øvd på å notere og følge med på det som skjer, samtidig. Dessuten fikk jeg brukt begynnelsen av disse timene i hver klasse til å introdusere meg selv, i stedet for å forstyrre klassen og bruke tid på dette da den virkelige datainnsamlingen startet. Det ga meg også anledning til å se hvordan klassene reagerte på min tilstedeværelse, forut for den virkelige observasjonen. En ulempe med å ha en idé på forhånd om hva man skal se etter, er at man som forsker kan overse ting som skjer, som kunne vært av interesse (Maxwell, 2013). Av hensyn til studiens overordnede tema, som er yrkesretting og relevans i norskfaget, vurderte jeg det likevel som praktisk å ha en viss forestilling om hvordan yrkesretting tar form i praksis, for å kunne kjenne det igjen i den reelle observasjonsperioden.

3.3.2 Observasjon av undervisning

Den første delen av datainnsamlingen innebar observasjon av norsktimene i to yrkesfagklasser, nemlig vg2 interiør- og utstillingsdesign og vg2 bygg- og anleggsteknikk. Observasjon som metode gjør det mulig for forskeren å innhente data fra informantenes naturlige miljø og få et innblikk i hvordan de oppfører seg og forholder seg til hverandre (Cohen et al., 2011). I mitt tilfelle ville jeg bruke observasjon for å forstå bedre hvordan arbeidet med FYR fungerte i praksis, fremfor å bare støtte meg til litteratur om emnet. Observasjonsdataene var planlagt brukt som sekundærmateriale, og skulle danne grunnlaget for utarbeidingen av intervjuguiden ved at situasjoner og spørsmål jeg noterte meg underveis kunne bli brukt i intervjuet med lærerne og elevene etter endt observasjonsperiode.

Yrkesfagene har norskundervisning to timer i uka, det vil si 90 minutter, og observasjonsperioden gikk over tre uker. Jeg valgte å observere flere undervisningsøkter, og

ikke bare én, for å oppnå bedre innsikt i hvordan klassene som helhet forholdt seg til norskfaget, og for å få en bedre forståelse for hvordan arbeidet med yrkesretting og relevans fungerer i praksis. Dessuten kan det være fordelaktig å være tilstede over lengre tid, fordi det kan gi et bedre grunnlag for å se tendenser i datamaterialet og utelukke tilfeldigheter (Maxwell, 2013). En potensiell ulempe med å observere over såpass lang tid som det jeg gjorde, når man ønsker å bruke observasjonsnotater i intervjuene, er at man risikerer at situasjoner og hendelser ikke sitter like friskt i minne hos forsker og informanter etter tre uker. Dette opplevdes imidlertid ikke som noe fremtredende problem. Jeg vurderte likevel, at jeg ville få et rikere grunnlag for å utarbeide intervjuguidene og bedre kjennskap til klassen som helhet, ved å observere over tre uker. Selv om tre uker er liten tid i forhold til et helt skoleår, fikk jeg likevel sett et større tverrsnitt av norskundervisningen enn hvis jeg bare hadde observert én time i hver klasse.

Når man observerer må man ta avgjørelser knyttet til hvilken rolle man vil ha som observatør (Cohen et al., 2011). Mitt mål med observasjonene var at klassene og lærerne skulle oppføre seg som om jeg ikke var der, fordi jeg ville se en så naturlig atferd som mulig fra alle involverte parter. Dersom jeg skulle vært en deltakende observatør, fryktet jeg at det ville ha påvirket klassen, og jeg anså det derfor som mest hensiktsmessig å observere på sidelinjen. I og med at jeg på forhånd hadde forberedt hva jeg skulle se etter, kan observasjonen karakteriseres strukturert (Cohen, et al., 2011). Fokuset for observasjonen var knyttet til om og hvordan norsklærerne, helt konkret, yrkesrettet undervisningen; hvordan elevene så ut til å respondere på dette; og hvilken innstilling klassene som helhet virket å ha til norskfaget. Dessuten noterte jeg også ned hendelser som jeg syntes kunne være interessante å diskutere videre i intervjuene med informantene.

3.4 Intervju

Den andre og siste delen av datainnsamlingen i dette prosjektet, var intervjuer med to norsklærere og seks yrkesfagelever etter endt observasjon. Elevene ble intervjuet én om gangen og intervjuene fant sted den siste observasjonsdagen. Norsklæreren på interiør- og utstillingsdesign ble intervjuet samme dag som elevene sine. Av praktiske årsaker hadde ikke norsklæreren på bygg- og anleggsteknikk mulighet til å la seg intervjuer før tre dager etter at intervjuet med byggfagelevne fant sted.

Intervju ble valgt som metode fordi jeg i dette forskningsprosjektet har hatt som mål å kunne si noe om hvilket syn elever og lærere har på yrkesretting og relevans i norskfaget. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet etterstreber man å forstå verden fra informantenes ståsted og beskrive verden slik de selv opplever den (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuet kan betegnes som en samtale mellom intervjueren og intervjupersonene, og kunnskap om et tema konstrueres i samspillet mellom de ulike partenes synspunkter (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.4.1 Det semistrukturerte livsverdenintervjuet

Det semistrukturerte livsverdenintervjuet er en variant av det kvalitative forskningsintervjuet og kjennetegnes ved at det har en relativt åpen struktur (Kvale og Brinkmann, 2015). Denne intervjuformen kan plasseres mellom en åpen samtale uten føringer og en helt lukket intervjuguide som man ikke kan vike fra. Denne midtposisjonen innebærer at forskeren kan tilpasse intervjuets gang til den enkelte intervjusituasjon og tilpasse temaer og rekkefølgen på spørsmål etter hva intervjupersonen sier, samtidig som det holdes fast ved det overordnede formålet med studien (Kvale og Brinkmann, 2015). Det semistrukturerte intervjuet egner seg derfor godt til å la informantene snakke relativt fritt om forhåndsbestemte tema for å få frem deres personlige tanker, følelser og holdninger (Thagaard, 2009). Men forskeren må også være åpen for at informantene kan ta opp tema som ikke står i intervjuguiden, som man kan velge å følge videre (Kvale og Brinkmann, 2015). En slik åpen struktur ga meg også muligheten til å trekke inn hendelser fra observasjonen som var spesielle for hver enkelt klasse. I og med at jeg gjennom min studie ønsket å få frem lærere og elevers opplevelser og erfaringer knyttet til yrkesretting og relevans i norskfaget, anså jeg denne intervjuformen som hensiktsmessig å benytte seg av.

3.4.2 Pilotering av intervju

Ved å pilotere lærer- og elevintervjuene på forhånd, ønsket jeg å undersøke om intervjuguidene jeg hadde utarbeidet ga meg svar som kunne bidra med å belyse problemstillingen min. Samtidig fikk jeg sjansen til å bli bedre kjent med rollen som intervjuer og få tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene ble oppfattet av pilotinformantene.

I forkant av piloteringen ba jeg om å få tilbakemeldinger på hvorvidt jeg hadde formulert spørsmål litt vanskelig, på hvordan de oppfattet meg som intervjuer, og om det var noe jeg kunne endre på i min fremtoning. Elevintervjuet piloterte jeg på min yngste lillesøster, som

begynte på yrkesretningen teknikk og industriell produksjon (TIP) denne høsten. Vi oppdaget at det var et par spørsmål som med fordel kunne formuleres annerledes, for å unngå misforståelser. I tillegg valgte jeg å dele noen spørsmål i to. Dette fordi det kan være lettere å få svar på to separate spørsmål fremfor å inkludere flere elementer i ett og samme spørsmål. Lærerintervjuet piloterte jeg på en medstudent ved lektorprogrammet, som blant annet har praksiserfaring fra yrkesfag gjennom PPU. Også her ble det synlig at noen spørsmål burde deles opp i flere spørsmål. Etter å ha diskutert spørsmål knyttet til struktur, utarbeidet jeg de ferdige intervjuguidene (se vedlegg B og C).

3.4.3 Intervjuguide

Piloteringen av elev- og lærerintervjuene opplevde jeg som nyttig for selve oppbyggingen og utformingen av intervjuene. I og med at jeg skulle intervjuer både lærere og elever, valgte jeg å utarbeide to separate intervjuguider (se vedlegg B og C). Innledningsvis ba jeg informantene fortelle litt om sin skolefaglige bakgrunn. Lærerne fikk anledning til å fortelle om utdanning og fartstid i yrket, mens elevene fortalte litt om hvorfor de hadde valgt det aktuelle yrkesfaget og hva de planla å gjøre etter videregående. Videre la jeg opp til at vi fikk snakket om FYR-prosjektet og yrkesretting og relevans i norskfaget. For å sikre en felles forståelse av begrepene *yrkesretting* og *relevans*, ønsket jeg å spørre informantene hva de tenker at det innebærer at norskundervisningen skal være yrkesrettet og relevant. Deretter gikk vi over til å snakke om hva informantene anser som hensikten med norskfaget på yrkesfag, og hva det bør være. Avslutningsvis åpnet jeg opp for at informantene skulle få muligheten til å få sagt det usagte, dersom de ønsket å legge til informasjon de ikke hadde blitt spurt om i intervjuene.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Etter tre uker med observasjon av norskundervisningen i de to ulike yrkesfagklassene var det tid for å intervjuer norsklærerne og til sammen seks yrkesfagelever, tre fra hver yrkesfagklasse. Lærerintervjuene varte i én time hver, mens hvert elevintervju varte i rundt en halvtime.

I begynnelsen av hvert intervju hadde jeg en kort briefing der jeg henviste til informasjonsskrivet jeg delte ut forut for datainnsamlingen, og fortalte om hensikten med studien. Deretter informerte jeg om at jeg hadde valgt å ta opp intervjuet på lyd, og fortalte videre hva lydopptakeren skulle brukes til og hvordan intervjuet var strukturert i ulike tema.

Videre opplyste jeg informantene om at de når som helst kunne trekke seg og spurte om de hadde noen spørsmål før vi satte i gang. Etter hvert intervju kunne lærerne og elevene legge til noe dersom det var spesielle emner vi ikke kom inn på i løpet av intervjuet. De to norsklærerne sa i etterkant at det hadde vært en fin opplevelse å bli intervjuet, fordi de fikk tenkt over og satt ord på ting de kanskje ikke har så mye tid til i en ellers hektisk skolehverdag. Elevene ga også uttrykk for at det var en grei opplevelse å la seg intervjuet. Intervjusituasjonen påvirkes av konteksten den er en del av, nærmere bestemt av intervjueren og intervjupersonene, men også ikke-kroppslige elementer som rom og lydopptaker (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette er faktorer som kan få en innvirkning på det som kommer frem i intervjuene, og som forsker er dette viktig å være klar over.

Intervjusituasjonen er preget av et asymmetrisk maktforhold (Kvale og Brinkmann, 2015), og for å motvirke dette tok jeg noen bevisste grep. Jeg valgte å gjennomføre alle intervjuene på et grupperom fordi jeg vurderte at dette var det mest nøytrale rommet for alle informantene. Dersom elevene hadde blitt intervjuet på lærernes personalrom, eller på lærerens kontor, kunne det tenkes at de ikke hadde følt seg like komfortable. I lærerintervjuene satt vi overfor hverandre ved et bord, men med elevene plasserte jeg oss litt annerledes. Å sitte overfor eleven med et stort møtebord i mellom, gjorde at det følte mer som en utspørring enn en samtale. Derfor valgte jeg å sitte med bordet halvveis mellom oss, slik at eleven satt på enden og jeg satt ved siden av bordet. Dette var et bevisst valg for å dempe maktasymmetrien. Dessuten understreket jeg overfor alle informantene at jeg ikke var ute etter spesielle svar, men at det var deres tanker og meninger jeg var interessert i å høre.

3.4.5 Transkribering av datamaterialet

Ved transkripsjon omformes intervjuene fra muntlig til skriftlig form, et arbeid som gjør det lettere å få oversikt over datamaterialet som helhet (Kvale og Brinkmann, 2015). Mengden som skal transkriberes og formen på transkripsjonene avhenger blant annet av studiens formål, og i større prosjekter er det ikke uvanlig å overlate transkriberingen til andre enn forskeren selv (Kvale og Brinkmann, 2015). I dette forskningsprosjektet har jeg transkribert datamaterialet selv, som i denne sammenhengen er forskeren. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan dette være en fordel fordi forskeren selv var tilstede under intervjuene og til en viss grad erindrer sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen. Dessuten er det

fordelaktig å gjøre transkriberingsarbeidet selv, fordi man allerede i transkripsjonsfasen påbegynner analysearbeidet av det som er blitt sagt (Kvale og Brinkmann, 2015).

Det er flere valg som må tas stilling til når man skal transkribere et forskningsintervju. Aktuelle spørsmål er for eksempel hvorvidt transkripsjonene skal gjengi det som ble sagt ordrett, med hver eneste pause, gjentakelse eller fyllord som ”ehm”. Valgene som blir tatt avhenger av formålet med transkripsjonene (Cohen et al., 2011), og i denne aktuelle studien er det først og fremst *meningen* av informantenes utsagn jeg var interessert i å analysere. Jeg har derfor valgt å formidle meningen av det intervjupersonene sier i en litterær stil, fordi det, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), er lettere å trekke ut meningen med de ulike utsagnene. Datamaterialet er fremstilt tilnærmet ordrett, altså slik det fremkommer av lydopptakene, men gjentakelser, pauser, latter og fyllord er imidlertid utelatt i denne meningsanalysen.

3.4.6 Analyse

Hensikten med analysen i dette forskningsprosjektet har vært å forsøke å trekke ut mening fra materialet (Creswell, 2014). Jeg har valgt å analysere datamaterialet tematisk (Thagaard, 2009; Braun & Clarke, 2012). Denne analysemetoden går ut på å sammenligne informasjon fra alle informantene om ulike tema, for å identifisere elementer fra datamaterialet som er relevante for studiens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2012). Fordelen ved å benytte seg av en tematisk analyse er at det kan gi en dyptgående forståelse for hvert enkelt tema i analysen (Thagaard, 2009).

Analyse- og fortolkningsarbeidet har hatt en hermeneutisk tilnærming. Det vil si at man i fortolkningen og forståelsen av teksten veksler mellom helhet og del, og ser disse i nær sammenheng med hverandre (Kvale og Brinkmann, 2015). Innledningsvis i analysearbeidet leste jeg derfor gjennom det transkriberte datamaterialet som helhet flere ganger, for å bli kjent med innholdet i intervjuene. Deretter ble de ulike delene fortolket og utarbeidet i over- og underkategorier, før de igjen ble satt sammen til en helhet. I tillegg hørte jeg gjennom lydopptakene flere ganger, for å kontrollere at viktig innhold ikke var blitt utelatt i transkriberingen. Selve utarbeidelsen av tematiske kategorier startet relativt tidlig i prosjektet. Med utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål, observasjon, relevant teori og tidligere forskning, var intervjuguidene (vedlegg B og C) på forhånd strukturert inn i ulike tema jeg ønsket å ta opp med informantene. Disse resulterte i datamaterialets tre overordnede kategorier; *Norsklærernes perspektiv på yrkesretting og relevans, elevenes opplevelser av*

yrkesretting og relevans og hva skal norskfaget på yrkesfag være? Disse kategoriene er igjen delt inn i ulike underkategorier, og disse er både et resultat av observasjonene, intervju spørsmål og innhold som kom frem i intervjuene. En grundigere redegjørelse av disse vil bli gitt i analysekapitlet.

Det er viktig å være klar over at man i en temasentrert tilnærming bruker tekstutsnitt som bidrar til å svare på studiens problemstilling. Når deler av teksten løsrives fra sin opprinnelige sammenheng, kan det føre til en fremmedgjøring av informanten, ved at deres selvforståelse kommer mindre til syne i analysen (Thagaard, 2009). Som forsker blir det derfor viktig å motvirke dette ved å sette tekstutsnitt inn i sammenhengen det var en del av. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å vise til hvilket spørsmål informantene har svart på, for å gi et innblikk i hvilken kontekst svaret er hentet fra.

I fremstillingen av analysen i kapittel fire vil det hovedsakelig være intervjumaterialet som blir trukket frem. Observasjonsdataene er som nevnt ment å være sekundært materiale i denne studien, men jeg vil likevel trekke frem observasjonsdata der det kan bidra til å styrke eller utdype utsagn fra intervjuene.

3.5 Validitet og reliabilitet

3.5.1 Validitet

For å kunne vurdere funnernes gyldighet i et forskningsprosjekt, må man ta stilling til spørsmål om studiens validitet og eventuelle trusler mot denne (Creswell, 2014). I kvalitative studier er det særlig to validitetstrusler som gjør seg gjeldende; det Maxwell (2013) betegner som *researcher bias* og *reactivity*. Det førstnevnte dreier seg om at studiens validitet kan trues ved at konklusjonene som trekkes og data som blir fremtredende, blir påvirket av forskerens forforståelse, teoretiske ståsted og formål med studien (Maxwell, 2013). Det er imidlertid umulig å løsrive seg fra disse faktorene, men det er viktig å være klar over og forstå hvordan dette kan påvirke studien og tolkningen av funnene, i både positiv og negativ retning (Maxwell, 2013). For mitt vedkommende var det viktig å være klar over at min rolle som fremtidig norsklærer kunne være med å påvirke studiens validitet. Selv om jeg personlig har et godt forhold til norskfaget, kan jeg ikke forvente at det gjelder for alle yrkesfagelever. Samtidig må ikke dette forbeholdet skape en forutinntatthet motsatt vei, ved at jeg får en

forventning om at ingen yrkesfagelever kan like norskfaget. Det å ha en bevissthet rundt sin egen forforståelse var nyttig for å kunne ha et så åpent sinn som mulig i møte med yrkesfagelever og norsklærere, når det var deres opplevelser av yrkesretting og relevans i norskfaget som skulle stå i fokus.

Reactivity går ut på at forskeren har en reell innflytelse på informantene og omgivelsene sine, som kan påvirke de resultatene man innhenter (Maxwell, 2013). Ved intervju og observasjon er forskeren sitt eget forskningsinstrument, og dette kan få konsekvenser for hvordan informantene oppfører seg og hva de sier (Creswell, 2014). Som observatør på sidelinjen, var det ønskelig at klassene ble så lite påvirket av min tilstedeværelse som overhodet mulig (Thagaard, 2009). Da jeg observerte i de to yrkesfagklassene fikk jeg inntrykk av at elevene fort ”glemte” at jeg satt bakerst i klasserommet. Jeg spurte også lærerne om de syntes elevene oppførte seg annerledes da jeg var der, noe de kunne avkrefte i begge klassene. Maxwell (2013) hevder at forskerens tilstedeværelse ved observasjon ikke er en like alvorlig trussel mot validiteten som ved et intervju. I en intervjusituasjon vil nemlig alt som blir sagt av intervjupersonene være påvirket av intervjueren og den settingen intervjuet finner sted (Maxwell, 2013).

Som intervjuer gjorde jeg ulike grep for å redusere påvirkningen min på intervjupersonene. Deler av intervjuet handlet om elevenes forhold til norskfaget, og jeg oppfordret derfor informantene til å snakke fritt rundt dette og ikke føle at jeg var ute etter bestemte svar. Et annet grep jeg gjorde for å motvirke innflytelsen min i intervjuene, var å være bevisst på bruken av ledende spørsmål. Selv om det, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), ikke er et mål i seg selv å unngå enhver form for ledende spørsmål, kan det være hensiktsmessig å være klar over hvordan det kan påvirke de svarene man får. Det er ikke mulig å eliminere sin innflytelse på informantene, selv om man gjør tiltak for å begrense den. Det viktigste ble derfor å være klar over hvilken påvirkning jeg hadde overfor intervjupersonene og hvordan dette igjen kunne påvirke de videre konklusjonene og analysen (Maxwell, 2013).

Det finnes ulike tiltak man kan gjøre for å styrke validiteten i en studie (Creswell, 2014). Maxwell (2013) foreslår at man med fordel kan observere over tid for å få så godt bilde av informantenes virkelighet som mulig. Nøyaktig hvor lenge som er lenge nok, vil nok imidlertid avhenge av hva det er man vil finne ut. I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg blant annet å oppnå en økt forståelse for hvordan norskundervisningen foregår på yrkesfaglige studieretninger, og hvordan arbeidet med FYR foregår i praksis - for å få et bedre grunnlag til

utarbeidningen av intervjuguiden. Ved at observasjonen gikk over tre uker, ga det en bedre forutsetning for å utelukke tilfeldige hendelser, enn hvis jeg bare hadde vært til stede én norsktime.

Et annet grep jeg har gjort for å styrke validiteten er å triangulere de ulike metodene intervju og observasjon, for å få et rikere datamateriale. En slik tilnærming kan redusere sannsynligheten for systematisk skjevhet i dataene (Maxwell, 2013). Ved å både observere og intervju, kunne jeg få svar på om det elevene og lærerne oppga i intervjuene faktisk stemte overens med det som skjedde i praksis. Motsatt kunne jeg gjennom intervjuene få svar på det man ikke kunne se med det blotte øyet, som for eksempel informantenes tanker, holdninger og begrunnelser for hvorfor de gjorde som de gjorde. Jeg opplevde likevel ikke noen form for uoverensstemmelser mellom det som ble sagt og det som ble gjort. I tillegg til en variasjon i bruk av metoder, har jeg også til en viss grad et variert og sammensatt utvalg. Dette er en strategi som sikrer en viss bredde i datamaterialet, selv om utvalget ikke er tilfeldig og ikke kan generaliseres til en større populasjon.

Et siste tiltak som ble gjort, var såkalt *validering* av informantenes utsagn underveis i intervjuene. Dette er en måte for forskeren å kontrollere at de konklusjoner og tolkninger av det som blir sagt under intervjuet, stemmer overens med informantenes intensjoner (Maxwell, 2013). Underveis i intervjuet oppsummerte jeg og stilte spørsmål av typen ”forstår jeg deg riktig nå?” og ”mener du at”, for å legge til rette for at informanten kunne oppklare eventuelle misforståelser.

3.5.2 Generaliserbarhet

I forrige delkapittel ble forhold knyttet til forskerens innflytelse på studien problematisert, og det knytter seg gjerne til det som kalles studiens indre validitet. Et annet aspekt som kan diskuteres, er studiens ytre validitet, som dreier seg om overføringsverdien funnene har til andre mennesker og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2015). En umiddelbar innvending mot dette er at det ofte er for få personer inkludert i studien, som medfører et for lite grunnlag til å kunne trekke slutninger til en større populasjon (Kvale og Brinkmann, 2015). I et mer pragmatisk perspektiv kan man spørre om det er et mål i seg selv at funnene skal være representative for alle til alle steder og tider, eller om den kunnskapen som blir til skal ses som kontekstuelle (Kvale og Brinkmann, 2015).

I denne studien, hvor jeg studerer norsklærere og yrkesfagelever ved én videregående skole, er utvalget for lite til å kunne generalisere funnene til andre situasjoner og mennesker. Jeg har likevel gjort noen grep for å øke den ytre validiteten. Blant annet har jeg forsøkt å sikre en viss variasjon blant informantene med tanke på kjønn, valg av yrkesfaglige studieretninger for elevenes del, og kjønn, alder og fartstid i yrket for norsklærernes del. Derfor kan man også argumentere for at noen av funnene kan finnes igjen i lignende situasjoner, her i norsktimer på interiør- og utstillingsdesign og bygg- og anleggsteknikk. Men på samme måte som utvalget mitt ikke er representativt for yrkesfagklassene jeg har studert, og at jeg dermed ikke kan generalisere funnene til klassene som helhet, må man også være klar over at det vil være individuelle forskjeller i alle klasser ved alle skoler. Men likheter i de overnevnte variablene kan likevel gi grunnlag for å *anta* at noen tendenser kan vise seg, også ved andre skoler.

3.5.3 Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet dreier seg om forskningsresultatene er troverdige eller ikke, og hvorvidt det er mulig for andre forskere å reprodusere disse (Kvale og Brinkmann, 2015). Når det i kvalitative studier er forskeren som er sitt eget forskningsinstrument, og derfor spiller en sentral rolle i datainnsamlingen og analysen, blir resultatene kontekstavhengige. Det fører til at det kan være utfordrende å reprodusere funnene fra denne studien. Det man imidlertid *kan* gjøre, er å legge forholdene til rette for at leseren kan forstå under hvilke forutsetninger funnene og konklusjonene har blitt til. Dette har jeg forsøkt gjort ved å fremstille de ulike stegene i forskningsprosessen så detaljerte og nøyaktige som mulig. Å etterstrebe en gjennomsiktighet i forskningsprosedyren samt analysen av datamaterialet, kan gjøre det mulig for leseren å sette seg inn i den metodiske tilnærmingen og vurdere gyldigheten til funnene i denne studien (Creswell, 2014).

3.6 Etske betraktninger

Som forsker må man ta en del etiske hensyn gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem informert samtykke, konfidensialitet, forskerens rolle, samt konsekvenser av informantenes deltakelse som sentrale sider ved forskningen man bør reflektere over. Det er et overordnet mål at forskningen skal tjene *både* vitenskapen og menneskene som er involvert, men noen ganger kan etiske hensyn komme i konflikt med

ønsket om å produsere kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015). I det følgende skal jeg redegjøre hvor hvordan jeg har ivaretatt de etiske sidene ved dette forskningsprosjektet.

Som et første ledd i å imøtekomme de etiske retningslinjene for dette forskningsprosjektet, ble studien meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette er et krav som stilles til arbeid med forskningsprosjekt som behandler personopplysninger. I meldeskjemaet, som skulle sendes inn til godkjenning, redegjorde jeg for tematikk og metodisk tilnærming i prosjektet. Godkjenning for gjennomføring av prosjektet er dokumentert i vedlegg D.

Alle informantene i denne studien ble forut for undersøkelsen informert skriftlig og muntlig om prosjektets overordnede målsetting og hvordan jeg ønsket å gå frem for å undersøke dette. Det er dette informert samtykke går ut på, at informantene skal vite hva de sier ja til før de sier seg villige til å delta i et forskningsprosjekt. Dessuten ga jeg klart uttrykk for at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen grunn. Til elevinformantene opplyste jeg i tillegg om at uansett om de ville være med eller trekke seg underveis, ville ikke dette ha noen innvirkning på andre forhold i norskundervisningen, som for eksempel karakteren i faget.

Konfidensialitet innebærer at informantene er sikret anonymitet ved at identitetsbærende opplysninger ikke blir avslørt (Kvale og Brinkmann, 2015). I dette prosjektet har jeg derfor gitt fiktive navn på alle mine informanter. Deres, og skolens, virkelige navn står heller ikke skrevet ned i tilknytning til datamaterialet, verken i observasjonsnotater eller transkripsjoner. I selve intervjusituasjonen nevnte jeg heller ingen ved navn da lydopptakeren var slått på. Et annet viktig element når det gjelder konfidensialitet er spørsmålet om ”hvilken informasjon som skal være tilgjengelig for hvem” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). Jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen, og ikke være redde for at det de sa skulle kunne føres tilbake til dem. Selv om innholdet i intervjuene ikke var av sensitiv karakter, ville jeg likevel forsikre informantene om at det kun var jeg som kom til å vite hva de hadde sagt. Jeg vurderte at det var ekstra viktig å presisere overfor elevene at heller ikke norsklærerne kom til å få innsyn i det som ble sagt i intervjuene. Dette fordi jeg ønsket at de skulle snakke så fritt som mulig om hvilket forhold de har til norskfaget.

I forlengelsen av spørsmålet om konfidensialitet, er det naturlig å diskutere hvilke konsekvenser deltakelsen i forskningsprosjektet kan ha for informantene. Kvale og Brinkmann (2015) understreker viktigheten av at man etterstreber en lavest mulig risiko for at informantene tar skade av å delta i studien. En potensiell ulempe med å være involvert i

informantenes hverdag over tid er at informantene kan stå i fare for å ”glemme” hvorfor forskeren er der, og si ting i intervjuet man kommer til å angre på senere (Kvale og Brinkmann, 2015). Informantene har derfor fått vite at de kan trekke utsagn i etterkant av intervjuene.

Når det gjelder forskerens rolle er dette allerede blitt problematisert i delkapitlene om validitet og reliabilitet. Men i tillegg til dette er det viktig at forskeren har en profesjonell distanse til dem som observeres og intervjues, og at man opptrer med respekt overfor det man ser og hører i datainnsamlingen (Maxwell, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg anså det som viktig å formidle til informantene at jeg ikke var ute etter rette og gale svar, og at det var *deres* tanker og meninger jeg var interessert i å høre mer om. Jeg ønsket verken å gå inn med en holdning om at det er bra eller dårlig med mye eller lite yrkesretting, eller at alle må like norskfaget.

Et siste punkt knyttet til forskerens rolle ligger i ansvaret om kvaliteten på forskningsprosjektet, og at det blir redegjort for fremgangsmåten i datainnsamlingen for å gjøre grunnlaget for konklusjonene så gjennomsiktig som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015). For å innfri dette, har et overordnet mål i hele metodekapitlet vært å gi en så grundig gjennomgang av metodevalgene som er blitt gjort i hele forskningsprosessen.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere analysen av studiens datamateriale. Analysen baserer seg først og fremst på intervjuene med to norsklærere og seks yrkesfagelever, fordelt på to ulike utdanningsprogram. Som tidligere nevnt, er observasjonsdataene i denne studien ment å være sekundært materiale, men jeg vil likevel trekke frem observasjonsdata der det kan bidra til å styrke eller forklare nærmere det som blir sagt i intervjuene. Hensikten med denne analysen er å presentere studiens hovedfunn før de løftes videre inn i diskusjonen i neste kapittel.

I metodekapitlet ga jeg en redegjørelse for hvordan analysearbeidet har foregått, og at jeg har analysert datamaterialet tematisk. Analysearbeidet har ført til at funnene er blitt delt inn i tre hovedkategorier; *norsklærernes perspektiv på yrkesretting og relevans*, *elevenes opplevelser av yrkesretting og relevans* og *hva skal norskfaget på yrkesfag være?* Jeg vil påpeke at de tematiske kategoriene ikke er gjensidig utelukkende, og at deler av innholdet derfor kan flyte litt på tvers av de kategoriske grensene. Før funnene beskrives nærmere, vil jeg gi en presentasjon av de to klassene jeg observerte undervisningen i. Dette fordi klassene i seg selv var ganske ulike med tanke på yrkesretning, klassemiljø og generell innstilling til norskfaget. Jeg vurderer derfor en slik form for bakgrunnsinformasjon som hensiktsmessig for leseren før den videre presentasjonen av studiens funn.

4.1 Presentasjon av informantene

I dette delkapitlet vil jeg gi en kort presentasjon av informantene i studien. Jeg vil også gi en beskrivelse av klassene jeg har observert i, basert på observasjonsnotater og intervjuene med lærerne og elevene.

4.1.1 Norsklærerne

Norsklærerne i denne studien går under de fiktive navnene Dina og Bjørn, og begge har relativt lang erfaring i å jobbe som norsklærere, både på studieforberedende og yrkesfaglige studieprogram. Dina er lektor i norsk og fransk, og har jobbet som norsklærer på videregående skole i elleve år. Bjørn er lektor i norsk og historie, og har over 20 års erfaring som norsklærer, både som lærer i ungdomsskole og i videregående skole. Felles for Dina og Bjørn er at de har hovedfag i nordisk. Dette skoleåret er Dina norsklærer for en klasse i vg2

interiør- og utstillingsdesign, i tillegg til studiespesialisering. Tidligere har hun også undervist på andre yrkesfaglige studieretninger, som for eksempel bygg- og anleggsteknikk og elektro. Bjørn er norsklærer ved vg2 bygg- og anleggsteknikk og studiespesialisering dette året, og han oppgir selv at bygg- og anlegg stort sett er det yrkesfaget han underviser ved.

Selv om norsklærerne er ulike med hensyn til kjønn og fartstid i yrket, fremstår de likevel som ganske samstemte i hvordan innfallsvinkelen til FYR bør være og hva som er gode praksiser i klasserommet. Begge to har god kjennskap til FYR. Bjørn gikk inn i rollen som den første FYR-koordinatoren ved skolen da prosjektet startet, og Dina overtok denne rollen høsten 2016.

Felles for norsklærerne i denne studien, er at begge underviser både på yrkesfag og studiespesialisering. Jeg var derfor nysgjerrig på om de merker noen forskjell ved å undervise i norsk på de ulike utdanningsprogrammene, og hva de eventuelt anser som den største forskjellen. Begge norsklærerne mener at innstillingen til faget og elevsammensetningen med rene gutte- og jenteklasser nok er det som skiller yrkesfag og studiespesialisering mest. Bjørn utdyper hva han mener skiller yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram:

Først og fremst motivasjonen for teorifag. De på studiespesialisering går på skolen fordi de i utgangspunktet interesserer seg for teorifag og er innstilt på at de må lese og skrive ganske mye, mens for de fleste på yrkesfag vil norskfaget være en parentes. ”Det er ikke derfor de går her”. Så innstillingen er nok den største forskjellen.

4.1.2 Bygg- og anleggsteknikk

Vg2 bygg- og anleggsteknikk er en klasse på 24 elever, hvorav alle er gutter. Nivåmessig i klassen er omtrent alle karakterene på skalaen representert. Elevene fremstår som generelt aktive i timene jeg er tilstede for å observere, og de er tilsynelatende uredde for å si tydelig i fra hvis de er uenige i noe som angår norskfaget. Bjørn beskriver klassen som ekstremt velfungerende sammenlignet med tidligere bygg- og anleggsklasser han har undervist i norsk, til tross for at elevene i utgangspunktet ikke har så stor interesse for norskfaget. Bjørn gjør seg noen tanker om hva rene gutteklasser kan ha å si for klassemiljøet:

Det positive er at det er mer direkte kommunikasjon. De gir direkte uttrykk for det dersom det er noe de ikke liker. Det negative er jo at de ofte kan bli mer utagerende, lage mer bråk og uro dersom de ikke finner seg til rette. Og de kan i større grad enn

jenter dra hverandre opp, at det kan gi litt status å være en slags urokråke i klassen. Men gutter er nok mer ”rett på sak”. For min egen del, så takler jeg det stort sett bra. Men det kan så klart være utfordrende.

I starten av intervjuene med elevene fra bygg- og anleggsteknikk ba jeg elevene fortelle litt om hvorfor de valgte å søke seg til et yrkesfaglig utdanningsprogram. Felles for elevinformantene B1, B2 og B3 i denne studien er at alle tre har valgt å gå yrkesfag fordi de liker å jobbe praktisk og er mindre motiverte for teorifag. I intervjuene sier de at de liker å vise hva de kan gjennom praksis, og dette var en av hovedårsakene til at de valgte den aktuelle linja. Alle tre synes norskfaget er et helt greit fag og de er fornøyde med norsklæreren sin. De synes ikke det er så veldig moro å skrive lengre tekster og analyser, men én av informantene skiller seg ut ved at han liker å skrive fortellinger.

4.1.3 Interiør- og utstillingsdesign

Vg2 interiør- og utstillingsdesign er en klasse bestående av 13 jenter. Også her er omtrent alle nivåene på karakterskalaen representert. Mitt inntrykk basert på observasjonsdataene er at klassen fremstår som relativt stille og rolig. I løpet av tiden jeg observerte der, var det ikke mange elever som rakk opp hånda for å ta ordet i helklassesamtalen, men de hadde faglige diskusjoner i mindre grupper der mange deltok aktivt. Dina forteller litt om klassen sin som helhet:

På design er det nok flere jenter som synes at norskfaget er ålreit. Klassen jeg har i interiør- og utstillingsdesign nå består av det vi nok ville kalle ”skoleflinke” jenter, mange av dem er faglig sterke. Det er mange som liker å lese og skrive mye.

I intervjuene med informantene D1, D2 og D3 oppgir samtlige at de har valgt denne yrkesfaglinjen fordi de ønsket å jobbe med noe praktisk og fordi de tenkte det ville bli for teoretisk og stillesittende å gå studiespesialisering. Alle tre liker å lese, skrive og analysere ulike typer tekster. De sier selv at de er mest glade i den skjønnlitterære sjangeren. De liker norskfaget godt og er fornøyde med norsklæreren sin.

4.2 Norsklærernes perspektiv på yrkesretting og relevans

Intervjuene med norsklærerne startet med en innledende samtale rundt yrkesretting og relevans i norskfaget. Her ønsket jeg å finne ut hvilket innhold begrepene yrkesretting og relevans blir tillagt av de ulike informantene og hvordan dette arbeidet foregår og fungerer i praksis, sett fra norsklærernes perspektiv. Denne tematiske kategorien har jeg igjen delt inn i tre underkategorier. Den første tar utgangspunkt i den innledende begrepsavklaringen av *yrkesretting* og *relevans*. Den andre knytter seg til hvordan norsklærerne går frem for å yrkesrette norskundervisningen, og den tredje og siste tar for seg muligheter og utfordringer som gjør seg gjeldende i arbeidet med yrkesretting i et norsklærerperspektiv.

4.2.1 Begrepsavklaring

Ved å foreta en begrepsavklaring, ville jeg gi informantene muligheten til å sette ord på hvordan de selv forstår innholdet i begrepene *yrkesretting* og *relevans*. Her ønsket jeg også å finne ut om det er samsvar mellom lærerne og elevenes forståelse rundt hva det faktisk innebærer at norskfaget skal oppleves som yrkesrettet og relevant for elevene. Elevenes perspektiv blir gjort rede for i delkapittel 4.3.1.

På spørsmål om hvilket innhold Dina og Bjørn tillegger begrepet *yrkesretting*, definerer begge norsklærerne begrepet som den mer konkrete måten å tenke FYR på, som innebærer at man gjør ulike grep for å knytte fellesfagene tettere opp mot programfagene. Det at man trekker inn sentrale sider ved elevenes yrkesfag inn i norskfaget, blir altså sett på som en viktig del av det å yrkesrette norskundervisningen. Dina eksemplifiserer hvordan man kan gå frem for å oppnå dette:

Avhengig av den studieretningen elevene går, at man prøver å dra inn de fagspesifikke elementene fra yrkesfagene inn i fellesfagene. Det blir på en måte selve yrkesrettingen. Men også at man jobber med ferdigheter og sjangere som elevene kommer til å fortsette å bruke i yrket sitt.

Dina vektlegger altså den induktive yrkesrettingen av norskfaget, fordi det er de fagspesifikke elementene fra yrkesfagene som blir fremtredende og danner utgangspunktet for at elevene

skal se norskfaget i sammenheng med programfaget. Dette er også i tråd med yrkesrettingsbegrepet slik det er fremstilt i FYR-rammeverket.

I tillegg til å snakke om *yrkesretting*, ønsket jeg å spørre informantene om hva de legger i *relevansbegrepet*, og hva de mener det innebærer at norskfaget skal oppleves som relevant for elevene. Ifølge norsklærerne ble selve *yrkesrettingen* av fellesfagene viet ganske stor oppmerksomhet i oppstarten av FYR-prosjektet. Elevenes opplevelse av relevans i fellesfagundervisningen ble tett knyttet til yrket deres, og det var i stor grad dette som stod i fokus. Men norsklærerne understreker at det også er andre måter å skape en følelse av relevans på. Felles for både Dina og Bjørn er at de mener relevansbegrepet inneholder flere dimensjoner enn yrkesrelevans alene. De mener, overordnet, at relevansbegrepet favner om alt elevene opplever at de får bruk for, og som de kan kjenne seg igjen i. Det er altså ikke en absolutt forutsetning at all undervisning må yrkesrettes for at elevene skal oppleve norskfaget som relevant. Lærerne poengterer at yrkesrettingen fortsatt blir sett på som et sentralt tiltak for å oppnå en følelse av relevans for elevenes del, men at det samtidig kan være fordelaktig å snakke om andre former for relevans, som Dina her trekker frem:

Hensikten med FYR er at yrkesfagelevne skal oppleve fellesfagene som relevante. Vi snakker ofte om yrkesretting, men jeg tror det med relevans er viktigere. Da kan man også snakke om ungdomsrelevans og samfunnsrelevans og si at ”dette er tekster som angår dere, dette er sjangere dere får bruk for senere i livet, dette er ferdigheter dere får bruk for senere i livet, uavhengig av yrket dere har valgt”.

Relevansbegrepet, og opplevelse av relevans, kan altså favne videre enn yrkesretting i lærernes øyne, noe vi også ser i FYR sitt rammeverk. Som Dina understreker, er det mulig for elevene å oppleve norskfaget som relevant ved for eksempel å jobbe med tekster og sjangere som er forankret i deres situasjon og hverdag som ungdommer og som deltakere i et samfunn, i tillegg til yrkesveien de har valgt å gå.

4.2.2 Yrkesretting og relevans i praksis

I løpet av perioden med observasjon fikk jeg se ulike fremgangsmåter lærerne brukte for å jobbe med yrkesrelevante sjangere- og ferdigheter i norskfaget. Disse varierte også mellom de ulike yrkesfagene. Felles for begge norsklærerne er at de anser årsplanene i de ulike fagene som et fint sted å begynne når man skal planlegge- og vektlegge yrkesretting og relevans i

undervisningen. Dina forteller hvordan hun legger opp årsplanen i norskfaget med utgangspunkt i programfagene:

Jeg tenker at uansett hvor du er, så er veien å gå å ta utgangspunkt i årsplanen til det programfaget elevene har. At man får tak i noen årsplaner og ser hva de driver med. Så ser man om det er noen treffpunkter med det de holder på med i yrkesfagene og i norskfaget. Jeg synes det har vært veien å gå. At man først snakker med programfaglærerne og så prøver å finne en ordning der.

Ved å ta utgangspunkt i årsplanen fra elevenes programfag har Dina blant annet klart å trekke en kobling til et av Henrik Ibsens verk:

Sånn som med den designklassen jeg har nå, så har jeg jo lagt inn i årsplanen at vi skal lese Ibsen, men det ville jeg nok ikke valgt å gjøre i byggfagklassen jeg hadde i fjor. Fordi det ville ikke appellere til dem, tror jeg da. Grunnen til at jeg har valgt å lese Ibsen i år, er fordi jeg tror mange temaer der er kompatible med design. I dette tilfellet tenkte jeg på idéen da jeg så at de skulle ha om stueinteriør. Og da tenkte jeg på Ibsens sceneanvisninger som er veldig detaljerte og at vi kunne laget en kobling der. I tillegg handler jo en del av tematikken om kvinnens stilling, noe jeg også tenker kan oppleves som relevant for elevene.

Her ser vi at Dina tar hensyn til det elevene skal jobbe med i programfag når hun legger opp årsplanen i norsk, og i dette tilfellet blir elevsammensetningen og yrkesfaget tatt med i vurderingen om hvorvidt Ibsen skal leses eller ikke. Men Dina begrunner også valg av litteratur med at tematikken kan oppleves som relevant for elevene ved å appellere til deres situasjon som unge kvinner og deltakere i et samfunn, som legitimeres gjennom ungdoms- og samfunnsrelevans.

Bjørns utarbeidelse av årsplanen i norsk for bygg- og anleggsteknikk bærer også preg av den induktive yrkesrettingen. I likhet med Dina ser han også hvilke muligheter som ligger i programfagene og tilpasser norskfaget etter det. Han har dessuten erfart at det kan virke motiverende for elevene å ha et ganske stort fokus på såkalt yrkesrettet norsk den første halvdel av skoleåret, for deretter å bruke tid på den mer kulturelle delen av norskfaget:

Første delen av skoleåret, frem til rundt vinterferien, knytter jeg norskfaget tett opp til programfaget. Da bruker jeg veldig mye de mulighetene som ligger der. Vi samkjører.

Jeg får periodeplanen fra anleggslærerne og ser hvilke muligheter som ligger for norskfaget. Yrkesfaglærerne er også klare over hva jeg gjør og hvordan vi kan samordne oss. Jeg lar språk og språkforskjeller, skjønnlitteratur og lignende vente til etter vinterferien, sånn grovt sett. Da har elevene sett at de har bruk for norskfaget, noe jeg har opplevd har gjort dem mer mottakelige for den mer kulturelle delen av norskfaget.

Både Dina og Bjørn forklarer altså hvordan de jobber aktivt for å finne ”treffpunkter” mellom norskfaget og yrkesfagene, og at en slik tilnærming er gunstig fordi det gjør det mulig å tilpasse norskfaget etter yrkesfagene og knytte dem sammen. Ifølge Bjørn, er det hensiktsmessig å legge vekt på ferdighetsdimensjonen i norskfaget den første delen av skoleåret, for å vise elevene hvordan de kan nyttiggjøre seg det i arbeidslivet.

Kartleggingen av hvilket innhold som lar seg kombinere på tvers av norsk og yrkesfag er imidlertid ikke nok i seg selv. Lærerne mener det også er viktig å inkludere elevene i denne tankegangen. Det ble tydelig ved at Dina hadde laget en oversikt i en årsplan, som hun viste elevene sine før de gikk i gang med et nytt tema. Da fikk elevene se felles læringsmål fra årsplanene i norsk og programfag, med det overordnede temaet som skulle arbeides med den kommende perioden. Deretter hadde de en plenumssamtale der de snakket om hvorfor det er viktig å ha kunnskap om reklame og hvorfor det er viktig å kunne analysere slike tekster. Dina viste til yrket deres, men også til elevenes roller som ungdommer og samfunnsdeltakere. I intervjuene med elevene kom det frem at dette var noe de satte pris på:

D1: Når vi blir vist en felles årsplan er det lettere å forstå hvorfor vi skal jobbe med et bestemt tema i norskfaget. Det er lettere å se sammenhengen da. Læreren vår nevner også ofte at ”dette er relevant for dere, fordi ...”. Det gjør at vi tenker litt mer over hvorfor vi lærer ulike ting og at vi kanskje klarer å reflektere over hvorfor det er nyttig for oss å lære det.

Når det blir synlig for elevene hvordan lærerne har tenkt, og når det blir gjort eksplisitt hva som skal jobbes med både i norsktimene og i programfagene, kan det altså gi elevene en økt forståelse for- men også en legitimering av - hvorfor det er aktuelt å jobbe med et bestemt tema i norskfaget.

Et annet grep lærerne gjorde for å implementere FYR i norskundervisningen, var å tilpasse ulike oppgaver etter de ulike yrkesfagenes innhold og til praksis og utplasseringer. Den første

timen jeg observerte norskundervisningen i vg2 interiør- og utstillingsdesign, jobbet elevene med å skrive idébeskrivelser. Elevene skulle designe et barnerom for en tenkt kunde i programfaget, og skulle dokumentere denne planleggingen skriftlig. Dina informerte om at dette er en sjanger elevene vil få bruk for i yrkeslivet sitt, dersom de velger å gå den retningen videre. Dette var en tverrfaglig oppgave som skulle vurderes både i norsk og programfag, men med ulike vurderingskriterier. Norsklærerens oppgave var i dette tilfellet å vurdere de mer strukturelle og språklige aspektene ved teksten, mens yrkesfaglæreren skulle vurdere det faglige innholdet. På spørsmål om hvorfor det er hensiktsmessig at norsklæreren inntar en slik rolle, svarer Dina:

I alle programområdene driver de med noe skriftlig, noe som skal rapporteres, dokumenteres eller beskrives. Og da tenker jeg at norskfaget kan komme inn og hjelpe til for at dette skal bli gode tekster. Til og med en enkel instruks kan alltid gjøres bedre med norsklærerens perspektiv.

Det kan altså være nyttig for elevene å bearbeide teksten og lære å strukturere den på en hensiktsmessig måte i tråd med gitte sjangere, et arbeid norsklæreren kan hjelpe til med.

Også på bygg- og anleggsteknikk jobber elevene med oppgaver med direkte tilknytning til yrkesfagene. Ifølge Bjørn blir det brukt mye tid på logg og rapporter for å jobbe med de skriftlige ferdighetene. I en av norsktimene jeg observerte leste elevene dessuten en skjønnlitterær tekst med yrkesrelatert tema. I løpet av norsktimene jeg observerte på bygg- og anleggsteknikk, skulle elevene jobbe med tre ulike oppgaver i norsk og programfag etter endt utplassering. De skulle skrive en rapport, lage en muntlig presentasjon og skrive en fortellende tekst fra en egenvalgt episode fra tiden ute i bedrift. Bjørn forteller hvordan arbeid med skriving kan gi en innfallsvinkel til yrkesrettet undervisning:

De mulighetene som ligger for yrkesretting, helt konkret, er logg- og rapportskriving, som jeg kan velge å bruke til vurdering og la elevene jobbe med i timene. Så drar klassene på besøk til et bestemt museum hver høst og da skal de skrive reportasje derifra. Da får de i stedet for rapport en litt mer omfattende sak, men de får samtidig bruke det de har opplevd og knytte det direkte opp til det de holder på med, og de får en reell mottaker.

4.2.3 Muligheter og utfordringer i et norsklærerperspektiv

Muligheter for yrkesretting

I intervjuene med norsklærerne var jeg interessert i å finne ut hvilke muligheter og utfordringer de anser som fremtredende i implementeringen av FYR i norskfaget. Hva fungerer bra og hvor er det rom for forbedring, slik de ser det? På spørsmål om dette, svarte begge lærerne at det finnes gode muligheter for å gjøre norskfaget yrkesrettet, og en av hovedgrunnene er metodefriheten i læreplanen. Mulighetene som ligger i arbeidet med FYR avhenger samtidig av de ulike yrkesfagene og tilhørende læreplaner, noe Dina viser ved å sammenligne design og elektro:

Det er nok litt flere treffpunkter mellom norsk og design, enn på elektro for eksempel. Jo mer de skriver og har muntlige presentasjoner, jo lettere er det å koble på norsken. I design opplever jeg at de skriver mye, blant annet idébeskrivelser og refleksjonsnotater. De befatter seg generelt mye med det skriftlige og jobber mye med skriftlig kommunikasjon til kunder. Slik som skriftlige tilbud. Og da er det nok lettere for elevene å se behovet for å uttrykke seg godt skriftlig, og norskfagets rolle i det.

Når det finnes flere møtepunkter mellom læreplanene i norsk og de ulike programfagene, ligger forholdene bedre til rette for å etablere et tverrfaglig samarbeid og for at elevene skal kunne oppleve verdien av ulike kompetanser som er sentrale i norskfaget. Dessuten ser vi at Dina bruker arbeid med muntlige og skriftlige ferdigheter som mulige innfallsvinkler til yrkesretting av norskundervisningen.

En annen sentral faktor for å lykkes med FYR-prosjektet i skolen, er tilrettelegging fra ledelsen. Dette er noe informantene synes fungerer godt og peker på ulike grep som har blitt gjort for å få til et samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere:

Dina: Vi har en rektor som har sagt at vi skal satse spesielt på FYR. Så vi som er FYR-koordinatorer i de ulike fellesfagene har fått en ganske generøs stilling på 15 % hver, som er satt av til det. Vi har også en person over oss, som skal koordinere oss koordinatorene igjen, og som samler til møter der vi snakker om hvordan situasjonen er og hvordan vi skal arbeide videre. Det at det er en vilje og en styring ovenfra ser jeg

på som veldig viktig og positivt. Det er også en gjensidig respekt for de fokusområdene vi velger å ha og det tror jeg er veldig viktig.

Norsklærerne anser det altså som en sentral suksessfaktor at skoleledelsen legger til rette for møter der lærerne kan vurdere hva som fungerer bra og hva som kan gjøres annerledes i prosjektet. Når det blir satt av tid i timeplanene og det legges til rette for møtepunkter mellom lærerne, er det lettere å samarbeide på tvers av fag. Bjørn nevner noen konkrete grep som har blitt iverksatt fra ledelsens side for å styrke dette samarbeidet:

Fellesfaglærerne som underviser på yrkesfag skal fortrinnsvis bare forholde seg til ett programfag. Enten bygg eller design for eksempel. Klassene på yrkesfag skulle heller ikke slås sammen i fellesfagene, men ha 15 elever per klasse. Det ble også satt opp spesifikk møtetid på timeplanen for å legge til rette for at man kunne møtes. Så det har fungert.

Tverrfaglig samarbeid

En annen suksessfaktor for vellykket yrkesretting av fellesfagene, er et velfungerende samarbeid mellom fellesfag- og yrkesfaglærere. Begge norsklærerne er samstemte i at dette samarbeidet ved skolen stort sett fungerer godt, og de opplever at yrkesfaglærerne anser det som positivt at fellesfaglærerne involverer seg i det elevene gjør på yrkesfag. Også elevene legger merke til at norsklærerne og yrkesfaglærerne kommuniserer med hverandre, noe de ser på som positivt.

Det er en felles oppfatning blant norsklærerne at de synes det er positivt å samarbeide med yrkesfaglærerne når norskundervisningen skal yrkesrettes. Elevene får en opplevelse av at lærerne snakker med hverandre og ser hvordan fagene henger sammen. For de involverte lærernes del blir det også nevnt at man får en mer variert hverdag og at man får anledning til å bli bedre kjent med kollegaene sine på tvers av utdanningsprogram. Norsklærerne opplever også at de fleste yrkesfaglærerne er interesserte i å finne ut hvordan de kan bidra i arbeidet med FYR og at de synes det er positivt at fellesfaglærerne henvender seg til dem i spørsmål som angår elevene deres:

Bjørn: Slik jeg ser det i dag, ved denne skolen, så synes jeg at også yrkesfaglærerne er interesserte i og tenker veldig mye FYR, at de gjerne kobler seg på fellesfaglærerne og ser nytten av et slikt samarbeid.

Også Dina er enig i dette, og mener samtidig det er lurt å samarbeide med de lærerne som kjenner yrkesfagelevne aller best:

De fleste yrkesfaglærerne er glade for at fellesfaglærerne kommer til dem og ønsker et samarbeid, for da viser vi at vi engasjerer oss i elevene deres. De har jo yrkesfagelevne mange flere timer i uka enn det vi norsklærerne har, så de har nok derfor et litt nærmere forhold til dem enn det vi har. Jeg opplever også at elevene får en følelse av at vi lærerne spiller på samme lag når vi samarbeider på denne måten.

På den aktuelle informantskolen er det altså en kultur for at både fellesfag- og yrkesfaglærerne kan samarbeide om elevene de har felles. I og med at yrkesfaglærerne tilbringer et større antall timer med yrkesfagelevne i løpet av en uke, mener Dina at det er naturlig å henvende seg til dem når man skal tilpasse norskundervisningen og gjøre den mer yrkesrettet. Felles for informantene både på bygg- og anleggsteknikk og interiør- og utstillingsdesign, er at elevene også har et inntrykk av at kommunikasjonen går frem og tilbake mellom lærerne deres, noe de anser som positivt:

B1: Jeg synes det er bra at de snakker sammen og prøver å tilpasse fagene så godt det lar seg gjøre. Det merkes at norsklæreren har satt seg inn i yrkesfaget vårt, for han har jo ikke noen interesse av å sette seg inn i det egentlig.

Elevene stiller seg også positive til å skulle gjøre tverrfaglige oppgaver, der samme oppgave skal vurderes både i norsk og programfag, men med ulike vurderingskriterier. De fleste synes dette er fint fordi det er tidsbesparende, men også fordi de da får muligheten til å legge ned mer arbeid i oppgaven og fordype seg mer i emnet. Noen ganger kan det imidlertid være litt utfordrende å forholde seg til en tverrfaglig oppgave, hvis elevene får motstridende beskjeder fra norsklærerne og yrkesfaglærerne. Dette er en problemstilling norsklærerne også selv er klare over. Dina problematiserer dette:

Det kan så klart være utfordrende for elevene å ta hensyn til to ulike mottakere i samme produkt, og det tror jeg noen, særlig de ”sterke” elevene synes var litt vanskelig i oppgaven med idébeskrivelsen. Men det betyr jo at vi lærerne må kommunisere veldig godt, og det krever tid og et tett samarbeid. Men når det gjelder den aktuelle oppgaven, synes jeg de fleste fikk det til på en god måte.

For at tverrfaglige oppgaver skal bli vellykkede, forutsetter det altså tett samarbeid og det stiller krav til tydelig kommunikasjon til elevene fra lærernes side. Dette er noe lærerne jobber kontinuerlig med for å forbedre.

Utfordringer

Selv om forholdene ligger godt til rette for å lykkes med implementeringen av FYR-prosjektet i fellesfagene, blir det samtidig pekt på noen faktorer som kan være utfordrende i denne satsingen. Norsklærerne trekker blant annet frem at elevenes interesseområder og innstilling til norskfaget kan variere veldig fra elev til elev og variere mellom yrkesfag. Noen har valgt yrkesfag fordi de er lei skolen og lite motiverte for teorifag, mens andre kanskje ikke har et like klart mål i sikte og planlegger å gå påbygging til generell studiekompetanse i stedet for tid i lære. Bjørn har undervist en del år i norsk på byggfag, og han opplever det som en utfordring å skulle trekke inn de mer kulturelle delene av faget i norskundervisningen på yrkesfag:

Utfordringen er egentlig ikke hvordan man kan yrkesrette, men heller hvordan man skal implementere den mer kulturelle biten av norskfaget, den mer skjønnlitterære delen. De kompetansemålene som dreier seg om litterære virkemidler, retoriske appellformer, begreper som er litt mer orienterte mot studieforbereidende løp. Det er en utfordring å få elevene til å oppleve en glede av den biten.

Situasjonen er derimot en litt annen i Dinas klasse i interiør- og utstillingsdesign. Når jeg spør om hun har elever i klassen som liker å lese og skrive mye, svarer hun:

Ja, absolutt. Jeg tror nok mange elever som har valgt yrkesfag ikke har et klart mål om et spesielt yrke enda. Vi vet jo at mange elever velger påbygging til generell studiekompetanse etterpå. Og mange av elevene liker jo å lese noveller og analysere dem og mange koser seg med å lese og skrive dikt. Det er viktig å ikke ta fra dem det. Så det må jo være en balanse, man kan ikke bare yrkesrette og undergrave norskfagets egenart. Man bør tilpasse til den enkelte klasse og individuelt også.

Det kan altså være store ulikheter på tvers av yrkesfagklassene og fra elev til elev, som stiller norsklærerne overfor ulike utfordringer. Jeg spør hvordan det er å ta hensyn til yrkesretting i norskfaget når det eksisterer så store forskjeller i elevgruppene, og Dina svarer:

Det er klart det er vanskelig å balansere det når det er så store individuelle forskjeller. Men jeg ber jo elevene skrive logg til meg om hva som interesserer dem. Så gjelder det å finne noen fellesnevner man kan jobbe med. Prøve å finne en balanse så alle synes de får noe ut av faget.

For å ivareta elevene og imøtekomme ulike innstillinger til faget, mener Dina det er viktig å tilpasse undervisningen så godt som mulig til den enkelte elev. For å klare dette, er hun lydhør for hva elevene liker og interesserer seg for, slik at flest mulig forhåpentligvis kan oppleve norskfaget som relevant og meningsfullt.

En annen utfordring som gjør seg gjeldende i arbeidet med FYR, er av en mer strukturell karakter; nemlig eksamen i norsk skriftlig. Frem til april 2016 var eksamen i norsk skriftlig på yrkesfag lokalgitt, som vil si at den skal utformes i hvert enkelt fylke. Dina og Bjørn informerer om at eksamen fra 2013–2015 har hatt samme struktur; en tredelt oppgave med varighet på fem timer. De tre delene bestod av kortsvar, en yrkesrettet oppgave og langsvar. Tekstomfanget skulle ikke være for stort, for å treffe flere elever. Etter april 2016 ble fylkene slått sammen og skulle samarbeide om en felles eksamen på tvers av regioner. Deres eksamen ble da utarbeidet i et annet fylke. I den nye eksamensoppgaven var den yrkesrettede oppgaven borte. Eksamenstiden var blitt redusert til fire timer og det var elleve sider med tekstvedlegg, et større antall vedlegg enn på eksamen for studiespesialisering dette året. Dina og Bjørn opplevde derfor at yrkesrettingsperspektivet var tilnærmet fraværende og at oppgaven var veldig tekstorientert.

Bjørn: Vi opplevde at det nye eksamenssettet bar preg av en mer tradisjonell forståelse av norskfaget. Vi følte at de som hadde laget eksamensoppgavene hadde glemt FYR-prosjektet.

I: Vil dette kunne få noen konsekvenser for den videre FYR-satsingen?

Bjørn: Nei, altså, jeg ser jo at det vil gjøre det vanskeligere å jobbe FYR-orientert og tett opp mot programfagene fordi de elevene som trekkes ut til eksamen må ha fått såpass mye av tradisjonelt tekstarbeid som analyser og lignende, som gjør at det vil være mindre tid igjen til å jobbe markert yrkesrettet. Så jeg synes det er litt skremmende at fylket ikke ser det.

Det kan altså virke begrensende for arbeidet med FYR at det ikke er en sammenheng mellom den nasjonale satsingen og skriftlig eksamen i norsk. For Dinas del, som for tiden er FYR-

koordinator i norsk ved informantskolen, kan en slik type eksamen gjøre det mer utfordrende å motivere andre norsklærere til å implementere FYR i norskundervisningen:

Det er veldig frustrerende for min del, som skal være en FYR-motivator her ved skolen. Det blir vanskeligere å argumentere for at yrkesretting er en god vei å gå når eksamen ikke følger opp. Dette gjelder jo særlig på vg2. Det har gjort utfordringen adskillig mye større.

Og nettopp det å få alle norsklærerne til å dra i samme retning, er den siste faktoren som kan være noe utfordrende i forbindelse med FYR-satsingen. For det eksisterer fortsatt en viss skepsis blant noen lærere, selv om det ifølge Dina har blitt mye bedre med tiden:

Det finnes jo en viss motvilje, særlig blant den eldre garde, selv om jeg synes at dette har bedret seg veldig i løpet av de siste årene. Jeg husker at i begynnelsen, da vi begynte med dette, så var det veldig mye snakk om yrkesretting, og da var det en del motvilje, særlig blant norsklærerne. Man opplevde at det var en form for undergraving av norskfaget. Men når vi snakker om relevansbegrepet, tror jeg det blir litt mer ”spiselig”.

Innenfor norskavdelingen på skolen har man altså vært engstelig for at FYR-satsingen skulle undergrave norskfaget og gå på bekostning av dets egenart. Men som Dina påpeker, har det vært motiverende å legge mer vekt på relevansbegrepet, fordi man da også kan snakke om ungdoms- og samfunnsrelevans i tillegg til yrkesrelevans. På denne måten kan det også åpne opp for norskfaglig innhold i undervisningen som favner om danningsdimensjonen og den erfaringspedagogiske dimensjonen, i tillegg til norsk som rent ferdighetsfag.

4.2.4 Oppsummering

Hovedfunnet i denne tematiske kategorien er at det i et norsklærerperspektiv foreligger gode muligheter for å yrkesrette norskfaget. Dette på grunn av læreplanens metodefrihet, god tilrettelegging fra skoleledelsen samt et velfungerende, tverrfaglig samarbeid. Yrkesretting forstås som den mer konkrete måten å tenke FYR på, og det er særlig den induktive formen for yrkesretting som blir fremtredende i dette arbeidet. Ifølge norsklærerne defineres relevansbegrepet som relevans knyttet til yrkes-, ungdoms- og samfunnsnivå. De mener en slik utvidet forståelse av begrepet kan gi rom for å legitimere en mer kulturell og erfaringspedagogisk tilnærming til faget, i tillegg til yrkesrettingen og ferdighetsfaget norsk.

Selv om hovedtendensen tilsier at det er gode muligheter for å yrkesrette norskundervisningen, er det samtidig enkeltfaktorer som kan virke utfordrende. En av disse er elevenes ulike interesseområder og innstilling til faget. Dette er faktorer som kan variere fra elev til elev og på tvers av ulike yrkesfaglige utdanningsprogram. Eksamen i norsk skriftlig kan også potensielt virke begrensende for FYR-satsingen, ved at elementer av yrkesretting uteblir i eksamensoppgavene. Norsklærerne trekker også frem at de har møtt skepsis til yrkesretting blant andre norsklærere, som også kan være en potensiell utfordring for å videreutvikle FYR-prosjektet.

4.3 Elevenes opplevelser av yrkesretting og relevans

I samtaler om hvordan norsklærerne kan realisere yrkesretting og relevans i praksis, ville jeg også undersøke hvordan yrkesfagelevne responderer på en slik tilnærming til faget. Innledningsvis i elevintervjuene ønsket jeg finne ut hvilken forståelse informantene hadde av *yrkesretting* og *relevans*, og hvilke forventninger de har til at undervisningen skal oppleves som yrkesrettet og relevant. Videre spurte jeg om elevene har lagt merke til konkrete grep lærerne har gjort for å yrkesrette undervisningen, og hvilke tanker de eventuelt hadde omkring dette.

4.3.1 Begrepsavklaring

Yrkesfagelevne er av samme oppfatning som lærerne når det kommer til hva de legger i begrepet *yrkesretting*. Også blant elevinformantene står den induktive forståelsen av yrkesrettingen sterkt. Både på bygg- og anleggsteknikk og interiør- og utstillingsdesign, sier samtlige elevinformanter at de tror yrkesretting innebærer at norskfaget skal tilpasses yrkesfagene de har valgt og gjøres relevant for det de skal jobbe med etter endt utdanning. Her representert ved informant B1, B3 og D1:

B1: Jeg tror yrkesretting innebærer at norskfaget blir forsøkt rettet mest mulig mot de spesielle yrkene elevene har valgt. Prøve å gjøre ting felles. For eksempel at man drar inn det vi gjør i praksis og utplassering i norsktimene.

B3: Jeg tenker at yrkesretting innebærer at norskfaget skal handle om yrket elevene har valgt, at det skal være mer for yrkesfagelevne.

D1: Yrkesretting innebærer nok at norskfaget skal ha mye å gjøre med det som foregår i interiørfaget. Det kan ikke bare være ”vanlig” norsk, som å lese en novelle.

Felles for elevene er at de anser yrkesretting som et grep for å tilpasse norskfaget mer etter det de driver med i yrkesfagene og for deres videre yrkesliv. I utsagnet til B3 ser vi at yrkesretting skaper en forventning om at norskfaget skal ”være mer for yrkesfagelevne”. Det kan indikere at yrkesfagelevne har behov for en litt annen form for norskundervisning enn elevene som går studieforbereidende utdanningsprogram. Dette gjenspeiles også i de øvrige elevintervjuene, der det blir presisert at yrkesretting av undervisningen skal bidra til at norskfaget ikke blir nøyaktig det samme som for studieforbereidende.

Elevene deler til en viss grad samme syn som lærerne når det spørres om hva det betyr at norskfaget skal oppleves som relevant for dem. Felles for alle elevene er at de synes begrepet i seg selv er litt vanskelig å forklare og sette ord på. Noen sier også at de ikke har tenkt så mye over hva det innebærer. Til tross for dette, mener elevene at det å oppleve norskfaget som relevant må dreie seg om at innholdet skal fenge deres interesse, og at de lærer noe de kan ha bruk for i fremtiden. Informant B1 og B2 fra bygg- og anleggsteknikk beskriver det slik:

B1: At det [norskfaget] skal være relevant, tenker jeg betyr at det skal være bra for meg da. Og at jeg klarer å få det til å passe sammen med yrkesfag liksom.

B2: Jeg tenker det betyr at norskfaget blir tilpasset elevene, at det skal fenge interessen og at vi skriver om ting vi driver med på yrkesfag. Noe vi får bruk for.

Informantene fra interiør- og utstillingsdesign nevner ikke yrkesfaget eksplisitt, men sier samtidig noe liknende:

D1: Hvis vi for eksempel skal lese en bok, så burde man kunne kjenne seg igjen i det som blir lest.

D2: At norskfaget skal være relevant tror jeg betyr at vi lærer og har om noe vi får bruk for i fremtiden.

D3: Det innebærer vel at det man lærer i norsk kan brukes til å gjøre deg bedre i andre fag også.

Fra elevenes perspektiv defineres altså relevansbegrepet i norskfaget som noe de får bruk for i nær og fjern fremtid, og som noe de får bruk for både i yrkesfagene og i andre fag. Det skapes forventninger om et norskfaglig innhold som skal fenge interessen, og som tilpasses elevene. Informantene fra bygg- og anleggsteknikk setter relevansbegrepet i tydelig sammenheng med yrkesfaget og mener det innebærer at man for eksempel skriver tekster i norsktimene som handler om det som skjer i programfagene. Assosiasjonene til yrkesrelevans er klare, men samtidig mener B1 og B2 at norskundervisningen skal fenge interessen deres, og det er ikke nødvendigvis gitt at det utelukkende må være relatert til yrket. Informantene fra interiør- og utstillingsdesign nevner ikke yrkesfaget direkte, men de trekker frem at man skal kunne kjenne seg igjen i lærestoffet og at de lærer noe de får bruk for. Selv om ingen av informantene bruker uttrykket *ungdomsrelevans* eller *samfunnsrelevans* eksplisitt, og selv om relevansbegrepet av flere blir koblet tett mot yrkesfagene, kan man likevel ikke utelukke at elevenes krav til gjenkjenning og interesse kan favne videre og også dreie seg om relevans knyttet til ungdoms- og samfunnsliv.

4.3.2 “Med yrkesretting tror jeg lærerne og elevene kan få det bedre sammen, og lære av hverandre også”

Med utgangspunkt i observasjonsdataene, fikk jeg ganske tidlig inntrykk av at begge norsklærerne har innsikt i yrkesfagene de underviser ved. Observasjonene strekker seg som nevnt over tre undervisningsøkter i hver av yrkesfagklassene, og i hver time observerte jeg ulike elementer som styrket dette inntrykket. Begge norsklærerne brukte fagterminologi fra programfagene aktivt i samtale med elevene, både i plenum og i én til én-veiledning. For eksempel snakket Dina om ulike materialer man bruker for å pusse opp et rom og Bjørn snakket om pukk og ulike typer anleggstrør. Dette kan tyde på at de har satt seg inn i relevante faglige begreper fra elevenes ulike yrkesfag. Begge lærerne snakket også med elevene sine om hvor de hadde vært i utplassering og hva de hadde gjort der. Dette kan eksemplifiseres med en episode fra Dinas klasse, der elevene akkurat hadde kommet tilbake fra utplassering, da jeg var tilstede for å observere første time. Da brukte hun tid på å spørre hver enkelt elev hvilken bedrift de hadde jobbet for, hvordan de hadde hatt det og hvilke arbeidsoppgaver de hadde hatt ansvar for. Begge norsklærerne viste på denne måten overfor elevene at de interesserte seg for yrkesfagene deres, i tillegg til det rent norskfaglige. Da jeg spurte elevene om de hadde lagt merke til konkrete grep lærerne brukte å gjøre for å yrkesrette norskfaget, trekker samtlige informanter frem at de har lagt merke til norsklærernes bruk av yrkesfaglige

begreper og at de har satt seg inn i det elevene driver med på yrkesfag, her representert av D2 og B1:

D2: Jeg synes det er bra at hun [Dina] har satt seg inn i og bruker fagbegreper fra yrkesfaget vårt. Det viser at hun tar hensyn og viser interesse for det.

B1: Jeg synes det er bra at han [Bjørn] bruker ord og uttrykk fra arbeidslivet, det som snart er vårt. For vi har kanskje en litt annen forståelse rundt ting enn de på studiespesialisering for eksempel. Det gjør det lettere å kommunisere med norsklæreren. Med yrkesretting tror jeg lærerne og elevene kan få det bedre sammen og lære av hverandre også.

Det er tydelig at elevene setter pris på at norsklærerne viser en interesse for yrkesfaget deres. Det skaper en form for fellesskap og gjør det lettere å kommunisere med hverandre. Informant B1 skiller mellom ulike forståelsesformer i yrkesfag og på studiespesialisering, og mener derfor det er bra at norsklæreren tilpasser det norskfaglige innholdet og måten han snakker på. At det blir rom for å ”snakke yrkesfag” i norsktimene, gir også elevene anledning til å lære norsklærerne sine ting de kanskje ikke visste fra før, noe informantene fra begge yrkesfagklassene anser som positivt. Også lærerne er enige i at det er viktig å vise elevene at de har satt seg inn i hva yrkesfaget deres dreier seg om. Bjørn utdyper nærmere:

At man kan noe om det de [elevene] holder på med er viktig, så du ikke bare blir en fremmedfugl som snakker om norskfaglige begreper, men også kan si noe om hvordan norskfaget henger sammen med yrkesfaget. Så å kunne si noe om yrket tror jeg er viktig for å kommunisere med elevene dine.

Norsklærerne er altså opptatt av å vise elevene hvordan norskfaget henger sammen med yrkesfaget deres, og de synes dette er et viktig grep for å snakke et felles språk og dermed kunne kommunisere bedre med elevene.

4.3.3 Motiverende og begrensende?

I delkapittel 4.2.2 kunne vi se at norsklærerne gjør ulike grep for at elevene skal oppleve norskfaget som yrkesrettet og relevant. Jeg anså det derfor som sentralt å snakke med elevinformantene om hvordan de opplever yrkesretting og relevans i praksis. Hovedtendensen i datamaterialet viser at yrkesfagelevne i stor grad er positivt innstilt til yrkesrettede

oppgaver. Både informantene på bygg- og anleggsteknikk og interiør- og utstillingsdesign mener det er nyttig og lærerikt å kunne bruke og vise det de har lært i programfag, også i norskfaget:

B2: Sånn som nå da, så handler alle tre oppgavene om yrket vårt. Jeg synes det er lettere å skrive når jeg får skrive om noe jeg kan og interesserer meg for. At vi kan bruke det vi har lært fra praksis. Det er også morsommere å skrive om noe man interesserer seg for. Sånn som vi har det nå er det mye lettere å sette seg ned og skrive.

D2: Når vi får en oppgave i norsk om det vi holder på med i produksjonsfaget er det lettere å se sammenhengen mellom fagene og man skriver på en lettere måte enn når man for eksempel må skrive om temaer som man ikke har så stor kjennskap til. Det oppleves som mer relevant da.

Fra elevenes perspektiv kan altså yrkesrettede oppgaver fungere som en motiverende faktor, fordi elevene opplever at de kan bruke kunnskap om yrkesfaget i skriftlige oppgaver i norsk. Informant B2 synes det er lettere å motivere seg for å skrive når han får skrive om noe han behersker og interesserer seg for, og dette er et syn samtlige elevinformanter deler. Det blir også påpekt av flere at det er nyttig å kunne jobbe med sjangere som er relevante for den videre yrkesutøvelsen. Informant B1 mener også det er lettere å motivere seg for å lese en skjønnlitterær tekst når temaet er yrkesfaglig forankret:

Da vi leste det romanutdraget, som handlet om de arbeiderne og sånt, synes jeg det var mer interessant. Jeg tror det er mange som ikke liker å lese så mye, så da fenger det litt bedre når det kan handle om noe som angår yrket vårt.

Selv om elevene er tydelige på at yrkesretting av norskundervisning er noe de anser som positivt, er det likevel ikke alle former for yrkesrettede oppgaver som fungerer like motiverende for elevene. Et eksempel på dette ble tydelig da elevene ved bygg- og anleggsteknikk skulle skrive en fortellende tekst som én av tre innleveringsoppgaver i norsk. De to øvrige oppgavene gikk ut på å skrive en rapport fra utplassering og lage en muntlig presentasjon med tilhørende powerpoint. Den fortellende teksten skulle ta utgangspunkt i en episode fra praksis og elevene skulle bruke ulike virkemidler de hadde jobbet med i norsktimene. Til tross for at denne oppgaven hadde en tydelig yrkesrettet forankring, var flere av elevene motvillige til å gjøre denne. Under observasjonen registrerte jeg at flere elever kommenterte denne oppgaven negativt og flere spurte om de kunne slippe å gjøre den. Noen

elever kommenterte at de ikke hadde bruk for å skrive en slik type tekst. Denne situasjonen tok jeg opp i intervjuet med Bjørn, som til slutt bestemte at den fortellende teksten fikk vente til en senere anledning:

Elevene har gitt uttrykk for at det ble litt mye, så jeg har foreløpig satt den på vent. Jeg mener det er bedre at elevene føler at de behersker det de leverer og får en opplevelse av mestring enn at de gir opp. Derfor var det den fortellende teksten som røk, fordi den er minst viktig foreløpig.

Bjørn valgte å prioritere elevenes opplevelse av mestring, og utsatte derfor den fortellende teksten, for ikke å gjøre elevene motløse. Han vurderte at det viktigste for elevene på det aktuelle tidspunktet var å gjøre ferdig rapporten og forberede den muntlige presentasjonen fra praksis, noe de også virket mer motivert for. Dette kan indikere at selv om elevene får oppgaver som bærer preg av å være yrkesrettet, skaper det ikke nødvendigvis økt motivasjon for å skrive i en bestemt sjanger. At noen av elevene dessuten anså denne oppgaven som unødvendig fordi de ikke hadde bruk for å skrive den, kan også indikere at graden av autentisitet kan spille en rolle for elevenes motivasjon.

I interiør- og utstillingsklassen var jeg derimot vitne til en annen problemstilling. I intervjuene ble det nevnt av informantene at det noen ganger rett og slett kunne bli litt for mye yrkesretting:

D2: Når lærerne driver med yrkesretting og vi jobber med det samme både i produksjonsfaget og norsk, i tillegg til de andre fellesfagene, kan det også bli litt mye.

D1: Selv om vi har et yrke som vi vil bli, så betyr jo ikke det at vi ikke synes noe annet er interessant. Jeg har mange ting jeg synes er interessant, som ikke har noe å gjøre med yrket mitt i det hele tatt.

Selv om elevene liker å jobbe yrkesrettet, betyr altså ikke dette at de ikke vil jobbe med andre ting også. Samtlige informanter på interiør- og utstillingsdesign sier at de liker å skrive analyser og kreative tekster. Informant D2 har blant annet et ønske om å bli bedre til å skrive både kreative og argumenterende tekster, og hun skulle ønske det ble viet mer tid til dette i norsktimene:

D2: Jeg har lyst til å lære meg å skrive bedre. Jeg er veldig glad i å skrive, men så er jeg veldig dårlig til det. Så er det veldig ofte at vi ikke går så nøye inn på hvordan man

skriver en god tekst. Vi holder for eksempel på med instruksjoner og hvordan man setter opp en idébeskrivelse. Mye dreier seg kun om produksjonsfaget, og da må jeg jobbe med det hjemme og det er litt trist.

I: Hvilke typer tekster er det du vil bli bedre til å skrive?

D2: Kreative tekster. Men jeg skulle også ønske jeg lærte mer om hvordan skrive en god saklig tekst, for det er også noe jeg aldri har lært sånn i detalj.

Denne intervjusekvensen kan tyde på at eleven mener at for mange yrkesrettede norskoppgaver, da særlig i form av instruksjoner og idébeskrivelser, kan gå på bekostning av skriveopplæringen og være til hinder for at hun får utvikle seg til en bedre skriver av tekster med litt større omfang. I ytterste konsekvens kan dette virke demotiverende og begrensende for eleven.

4.3.4 Oppsummering

Elevenes forståelse av yrkesretting sammenfaller i stor grad med norsklærernes, og det er særlig den induktive yrkesrettingen som blir fremtredende her. Elevene er av den oppfatning at norskundervisningen bør ta utgangspunkt i det de holder på med i yrkesfagene, og at norskfaget skal være noe annet enn på studiespesialisering. Den utvidede forståelsen norsklærerne har av relevansbegrepet er ikke like fremtredende blant yrkesfagelevne, som knytter begrepet tett opp mot yrkesretting og fremtidig yrke. Noen av elevene mener imidlertid også at et relevant norskfag skal fenge interessen og være meningsfullt for elevene, og her kan vi ikke utelukke andre interesser enn de rent yrkesfaglige.

Elevene opplever yrkesretting som motiverende og som et positivt grep for å tilpasse undervisningen til yrkesfagelevne. Dette fordi de da får muligheten til å bruke kunnskaper og ferdigheter fra programfagene, også i norskfaget. De oppgir dessuten at det gjør det lettere å se sammenhengen mellom norskfaget og yrkesfaget. Det blir også ansett som positivt at norsklærerne viser elevene at de har satt seg inn i de aktuelle yrkesfagene. Men selv om yrkesrettingen absolutt er en motiverende faktor, kan det også virke begrensende. Det viser seg nemlig at for mye av den samme typen yrkesretting samt yrkesrettede oppgaver som er lite autentiske, kan stå i fare for å virke mot sin hensikt.

4.4 Hva skal norskfaget på yrkesfag være?

Hva norskfaget skal være, og hva som blir ansett for å være hensikten med norskfaget, var også et tema som ble tatt opp i intervjuene. Jeg ønsket å undersøke nærmere hva norsklærerne og yrkesfagelevne anser som hensikten med norskfaget, og om denne defineres ulikt på tvers av utdanningsprogram. Videre ønsket jeg å finne ut hvilke dimensjoner ved norskfaget som blir tillagt mest vekt av de ulike informantene, og undersøke hva de anser for å være verdifull og nyttig kunnskap i undervisningen.

4.4.1 "Vi går jo her for å bli gode til å kjøre maskin"

I intervjuene med norsklærerne ønsket jeg å finne ut hva de anser som hensikten med norskfaget på yrkesfag og om tilnærmingen til det faglige innholdet skiller seg fra studiespesialisering. Begge norsklærerne er enige om at norskfaget bør ha en litt annen tilnærming på yrkesfag enn studieforberedende utdanningsprogram. Selv om læreplanen er felles for vg1 studiespesialisering og vg1 og vg2 yrkesfag, mener de, at man innenfor yrkesfagene, bør fokusere på en litt mer konkret tilnærming der elevene først og fremst får norskfaglig kompetanse som er forenlig med- og i en yrkes- og samfunnssammenheng. Norsklærerne fikk muligheten til å formulere hva de anser for å være hensikten med norskfaget på yrkesfag, og Bjørn formulerer det slik:

Jeg tenker at for yrkesfag er hensikten med norskfaget at elevene skal bli fungerende samfunnsborgere innenfor sitt yrkesfelt. Det betyr at den tekstkompetansen de skal ha er å kunne uttrykke seg både skriftlig og muntlig innenfor en jobbsammenheng og en samfunnssammenheng. Da tenker jeg mer på den sakprosaorienterte delen av norskfaget. Det skal også de som går på studiespesialisering, men det er et studieforberedende løp og der ser jeg at, kall det den kulturelle kompetansen, som ligger i skjønnlitteratur og tolkning av denne, blir viktigere for dem. Nå sier jeg ikke at yrkesfagelevne ikke skal ha noe av dette, men hovedperspektivet ligger ikke der, slik jeg ser det.

Også Dina mener hensikten med norskfaget er en litt annen på yrkesfag enn på studiespesialisering:

For yrkesfagelever tenker jeg at norskfaget bør være mer konkret. De trenger også, i likhet med elever på studiespesialisering, å kunne uttrykke seg på en presis måte, men det blir jo på en mer praktisk, konkret og yrkesrettet måte. De er litt mer avhengig av

fagbegreper tilknyttet et bestemt yrke. Mens når man skal bruke norskfaget i en akademisk utdannelse, så trenger du et annet språk.

Norskfagets overordnede hensikt avhenger altså av hvilket utdanningsprogram det er snakk om. Lærerne begrunner dette med at de ulike elevgruppene stilles overfor ulike kompetansekrav innenfor de ulike studieløpene. Både Bjørn og Dina viser til ulikheter mellom studieretningene, som følger av at studiespesialisering er et *studieforberedende* løp og ikke et *yrkesfaglig* løp. De mener disse ulikhetene er viktige å ta hensyn til i norskundervisningen, ved at man tilpasser opplæringen til de ulike elevgruppene. Norsklærerne mener undervisningen bør ivareta en konkret, praksisnær og fagspesifikk kompetanse, som elevene kan få bruk for i yrke og samfunn. Ifølge Bjørn kan dette innebære at man bruker mindre tid på skjønnlitteratur og analyser, og heller retter et større fokus på mer saktekstorienterte sjangere som logg, rapport og presentasjoner, som elevene kan oppleve en større nytte av innenfor jobb og samfunnsliv.

Elevene som går bygg- og anleggsteknikk, deler i stor grad samme generelle oppfatning som norsklærerne i denne studien. For dem oppleves det som meningsfullt å lære ting de kan få bruk for i direkte tilknytning til yrkeslivet. Mer fagspesifikke, norskfaglige temaer opplever ikke elevene som like relevante. Da jeg spurte informantene hva de anser som hensikten med norskfaget, svarte blant annet informant B2 at:

Nei, før – det er jo lenge siden da – så lærte vi jo rettskriving og grammatikk. Nå lærer vi mer å skrive tekster, og jeg ser vel ikke at jeg skal få bruk for det. Men vi lærer å skrive logg da, og det får vi jo bruk for i yrkeslivet. Og i yrkesfag har vi lært å fylle ut ulike skjemaer, så det er også nyttig. Det er noe vi får bruk for i norsk, men det er mye jeg føler vi ikke får bruk for. Vi lærer jo å holde foredrag også, og det kan jo komme til nytte.

Det kommer tydelig frem at informant B2 vektlegger ferdighetsdimensjonen i norskfaget, og knytter dette tett opp mot yrkesfaget og fremtidig arbeidsliv. Loggskrivning, muntlige presentasjoner og utfylling av ulike typer skjema blir definert som nyttige sjangere fordi eleven opplever å få bruk for det i praksis og utplassering. En annen oppfatning som er felles blant flere av elevinformantene, er at man trenger norskfaget fordi man skal forberedes til deltakelse i samfunnet.

B1: Jeg tror vi trenger å ha norsk fordi vi skal ut og fungere i arbeidslivet. Men når vi blir eldre skal vi jo også inn i et samfunn, så vi trenger det også for å kunne delta der.

Hva som går under betegnelsen ”nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å fungere i samfunnet”, er imidlertid et definisjonsspørsmål og tillegges ulikt innhold blant informantene:

B3: Vi må jo ha norsk for å lære det vi trenger for å kunne fungere i samfunnet. Det er mye vi får bruk for i fremtida, men ikke alt. Kåseriet er et eksempel på det. Og dikt er heller ikke helt moro.

I løpet av observasjonsperioden fikk jeg et generelt inntrykk av klassen som helhet at de syntes det var greit å skrive i sjangere de kunne gjøre seg nytte av i forbindelse med praksis og utplassering i bedrift. Av observasjonsdataene fra norsktimene ved bygg- og anleggsteknikk, satt jeg også igjen med et inntrykk av at det var mindre greit for elevene å skrive innenfor mer kreative sjangere. Dette kom tydelig frem da elevene skulle skrive den fortellende teksten som ble nevnt i kapittel 4.2.2. Elevene protesterte tydelig mot denne oppgaven, og det endte som sagt med at elevene slapp å skrive denne teksten. Jeg valgte derfor å ta denne episoden opp i intervjuene med informantene på bygg- og anleggsteknikk:

I: Hvorfor tror du så mange av elevene var enige i å fjerne akkurat den oppgaven?

B3: Nei, de føler vel at det ikke er noe de får bruk for videre, at det er bortkasta tid. Men jeg synes det er en grei oppgave, bedre enn fremføring. Når den kan handle om noe jeg interesserer meg for er det lett å skrive.

Informant B3 var ikke personlig i mot å skrive den fortellende teksten, fordi han kunne skrive om noe han interesserte seg for, i dette tilfellet om en bestemt retning innenfor bygg- og anleggsteknikk. Men til tross for dette prøver han likevel å se for seg hvorfor noen av de andre elevene i klassen ikke ønsket å gjøre akkurat denne oppgaven. Han forteller om da han opplevde noe lignende i norsk på vg1:

B3: I fjor jobbet vi med kåseri. Det var ikke helt innafor. Det var kjedelig, fordi det er ikke noe jeg ser for meg å bruke i fremtida. Så det er unødvendig for meg egentlig. Det er ikke så relevant for meg.

Av utsagnene ovenfor ser vi også her at nytteorienteringen i norskfaget blir fremtredende. Oppgaven i seg selv mister verdi fordi elevene ikke opplever den som tilstrekkelig relevant og definerer dette som sjangere de ikke vil få bruk for i fremtida. Fordi de ikke ser for seg å

bruke den fortellende teksten, eller kåseriet, som sjanger videre fremover, kan det bli sett på som bortkastet tid å skulle utvikle seg som skrivere innenfor disse sjangerne.

I norsktimene jeg var tilstede for å observere i bygg- og anleggsklassen, uttrykte flere elever misnøye ved å skulle gjøre alle tre oppgavene de hadde fått utdelt, og i den forbindelse spurte en elev høyt i klassen om det ikke var litt mye å kreve av en bygg- og anleggsklasse at de måtte gjøre dem alle. Dette utsagnet ønsket jeg også å følge opp videre i intervjuene:

I: Hva tenker du om at det ble spurt om det ikke var litt mye å kreve av en bygg- og anleggsklasse å gjøre alle tre oppgavene i løpet av de fire norsktimene?

B2: Nei, for vi går jo ikke her for å bli gode til å skrive en tekst, det er ikke derfor vi har valgt denne linja. Vi går jo her for å bli gode til å kjøre maskin. De som går studiespesialisering har jo ikke et like klart mål enda, så da blir det jo viktig å være gode på det de gjør der. Vi har et annet mål i sikte.

Informant B2 er klar i sin tale på hvorfor de har valgt bygg- og anlegg, og det er, ifølge ham, ikke for å bli gode til å skrive tekster. Det at yrkesfagelevne har et såpass klart mål i sikte, kan forklare hvorfor elevene ønsker å ha en praksisorientert tilnærming til norskfaget og hvorfor de ønsker å lære om noe de får bruk for i nærmeste fremtid. Eleven sammenligner også sitt eget yrkesfaglige utdanningsprogram med studiespesialisering, og hevder at det blir viktigere for elevene der å bli gode til å skrive tekster, fordi mange kanskje ikke har en like klar tanke for hva de skal videre. B2 sitt utsagn kan tyde på at det innenfor en studieforberedende studieretning er viktig med en mer generell tekstkompetanse som favner vidt, mens det innen bygg- og anleggsteknikk er nødvendig med en litt mer spesiell tekstkompetanse, rettet mot sjangere som logg, rapporter og presentasjoner. Da jeg spurte hva Bjørn trodde bygg- og anleggsklassen opplevde som hensikten med norskfaget, svarte han:

Jeg tror de anser hensikten som at de skal kunne få bruk for det i yrket sitt, punktum. Og så kommer det med den samfunnsmessige biten, forhåpentligvis får de en økt forståelse for det etter hvert. Men jeg tror nok at deres oppfatning av hensikten med norskfaget er at de skal få bruk for det i yrket. For de fleste på yrkesfag vil norskfaget være en parentes. ”Det er ikke derfor vi går her”. I utgangspunktet ser nok mange på norskfaget som et heft, noe unødvendig og noe de ikke er interessert i.

Selv om mange av elevene ved bygg- og anleggsteknikk nok knytter norskfagets hensikt tett opp mot deres yrkesutøvelse, finnes det også nyanser internt i klassen. Informant B1 anser det

som positivt at deler av norskfaget blir yrkesrettet, men ønsker likevel å vise en åpenhet for mer fagspesifikke emner i norskundervisningen:

B1: Jeg har forståelse for hvorfor vi må ha om andre ting i norskfaget i tillegg til yrkesrettet norsk. Jeg er veldig interessert i hvert nye tema vi skal ha. Det som er helt nytt er jeg selvfølgelig nysgjerrig på. Senere skal vi ha om novelleanalyse og jeg har et håp om å få mer interesse for det. Jeg er veldig åpen for å lære nye tema som kanskje ikke har så mye med yrkesretting å gjøre. For min egen del i fremtida, hvis jeg kanskje skal begynne med noe annet. Man vet jo aldri hva man skal jobbe med til syvende og sist. Jeg vil holde muligheten til omskolering åpen.

Dette synet deles blant informantene i interiør- og utstillingsdesign, her representert ved D1:

Vi kan jo kanskje tro nå at det yrket vi har valgt er det vi ønsker å drive med, men vi har jo faktisk ikke prøvd det ordentlig.

Elevene tenker tydelig over hva som kan skje dersom de i fremtiden ønsker å gjøre noe annet og velge en annen yrkesvei. De ønsker de å kunne benytte seg av muligheten til å omskolering, og mener derfor det er viktig at man ikke bare fokuserer på yrkesrettet norsk.

4.4.2 "En novelle er bare en liten godbit i hverdagen"

Den første undervisningstimen jeg observerte i norsk på interiør- og utstillingsdesign, jobbet elevene med å skrive idébeskrivelser i norsk og programfag. Et stykke ut i timen observerte jeg at noen av elevene ikke gjorde det de skulle. De satt og diskuterte en novelle de hadde lest i norsktimen uken før. Dette var en novelle uten noen tematisk forankring i yrkesfaget deres. De virket tilsynelatende engasjerte, så denne episoden ønsket jeg å undersøke nærmere i intervjuet med de tre elevinformantene:

I: I norsktimen rett før høstferien satt du og to medelever og diskuterte en novelle. Kan du fortelle litt om det?

D2: Ja, jeg har alltid likt å analysere ting. Alt fra sangtekster til noveller. Så da jeg hørte at de andre diskuterte den novellen, ble jeg nysgjerrig. Så da måtte jeg bare droppe den oppgaven jeg holdt på med og lese novellen i stedet for. Jeg synes det er morsomt å dele det man analyserer med andre, for å få andre innspill og perspektiver som kanskje ikke er det samme som ditt eget. Jeg synes bare det er veldig gøy. En

novelle er bare en liten godbit i hverdagen.

I: Hva var det som engasjerte deg i diskusjonen?

D2: Det var en veldig bra novelle fordi den kunne tolkes ulikt og vi hadde ulike oppfatninger om hva som var riktig, så det skapte diskusjon.

Her fremkommer det tydelig at eleven liker å analysere ulike typer tekster og liker å diskutere med andre for å dele hvilke tanker og opplevelser andre har fått av å lese den samme teksten.

Dette støttes av informant D3:

Jeg synes novelletolkninger er ganske spennende, og jeg liker å skrive noveller. I noveller er det veldig mye som ligger bak, som man ikke leser. Og jeg synes det er spennende å prøve å tolke og finne ut hvorfor personene handler og tenker som de gjør, og hva som ligger bak.

Novellen åpnet opp for ulike tolkningsmuligheter som igjen dannet grunnlag for diskusjon. Felles for informantene ved interiør- og utstillingsdesign er at de liker å lese og analysere ulike typer tekster. D2 betegner novellen som ”en liten godbit i hverdagen”, som signaliserer at dette er tekster hun liker å jobbe med. Den erfaringspedagogiske dimensjonen i norskfaget kan derfor sies å være fremtredende her. Informant D1 skulle ønske klassen fikk en oppgave som gikk ut på å skrive en analyse av novellen de leste, fremfor å bare lese den:

Da kunne vi gått mer i dybden på den. Da får man ”tenke litt selv” og ikke bare følge en oppskrift som er gitt av læreren på forhånd.

Det er tydelig at yrkesfagelevne fra interiør- og utstillingsdesign, som er informanter i denne studien, finner glede ved ulike deler av norskfaget. De anser ikke bare hensikten med norskfaget for å være noe de får bruk for i yrket sitt, men noe som også kan forberede dem på andre områder i livet.

D3: Jeg tenker at norsk er relevant uansett. Man trenger jo norsk for å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i alle sammenhenger. Også uavhengig av jobb. Man må kunne skrive formelt i ulike sammenhenger og kommunisere bra. En ting jeg liker ved norskfaget og ved å tolke noveller er også å lære å kjenne litt hvordan andre mennesker tenker og handler. Det gir nye perspektiver på ting. Og det kan være viktig å ta med seg når man skal ut i arbeidslivet, men også ut i livet generelt og når vi møter

andre mennesker man kanskje ikke vet noe om på forhånd. At det kan forberede oss til samhandling med andre i samfunnet da.

Dette utsagnet kan med andre ord sies å speile ett av norskfagets oppdrag, nemlig dannelsesperspektivet. Ved å analysere og gå i dybden på ulike typer tekster, mener informant D3 at elevene kan oppleve å se ting fra ulike perspektiver og øve dem i kompetanser som er sentrale i deres rolle som samfunnsdeltakere.

Dina er klar over at noen elever i klassen har en stor interesse for å lese, skrive og analysere ulike tekster. Hun reflekterer litt over hva grunnen kan være til at såpass mange av elevene på interiør- og utstillingsdesign interesserer seg for dette:

Jeg tror det er mer individuelt betinget. Kanskje norskfaget er et ”jentefag”, at det oftere er jenter enn gutter som liker faget. Det er kanskje flere jenter som synes det er ålreit med norsk enn gutter på yrkesfag. For eksempel på design da. Men det er veldig individuelt, for noen gutter synes for eksempel det er veldig gøy å skrive noveller. Selv de på yrkesfag.

Det er altså vanskelig å peke på avgjørende faktorer som gjør at noen yrkesfagelever er mer interesserte i norskfaget enn andre. Men selv om man går på yrkesfag, betyr det ikke nødvendigvis at elevene ikke kan interessere seg for andre ting enn yrket sitt.

4.4.3 Norskfaglige begreper eller ”de vanlige ordene”?

Et annet funn i datamaterialet var de ulike holdningene elevinformantene hadde til yrkesretting og begrepsbruk. Disse varierte mellom de ulike yrkesfagene i denne studien. Bakgrunnen for at jeg ønsket å ta opp dette med elevene var en episode Bjørn beskrev, der han i en norsktime på bygg- og anleggsteknikk, skulle undervise i de retoriske begrepene *etos*, *patos* og *logos*. Elevene stilte seg motvillige til dette, og så ikke vitsen i å lære disse fagbegrepene. På spørsmål om hva elevene tenkte om å lære typiske norskfaglige begreper i norsktimene, svarte informantene ved bygg- og anleggsteknikk følgende:

B3: Ja, det kunne man jo liksom brukt de vanlige ordene på da. Det er litt mer avansert å lære seg de fagbegrepene, det er litt sånn du må øve på.

B2: Da er det bedre å bruke de norske ordene i stedet for fagbegrepene. Jeg ser ikke noen nytte i å lære det der. Jeg har aldri hørt det utenfor skolen i hvert fall. Jeg mener

det ikke er så veldig viktig å lære dem. Tror nok ikke det er de ordene vi får mest bruk for når vi er ferdige på skolen, i hvert fall ikke i det yrket vi skal.

Elevene ved bygg- og anleggsteknikk stilte altså spørsmål ved hvorfor de ikke kunne bruke de ”vanlige”, ”norske” ordene på de retoriske appellformene. Dette er begreper de ikke kommer over så ofte i sin hverdag, noe som kan gjøre det vanskelig å forstå hvorfor man må lære det. B2 sier at han aldri har hørt ordene utenfor en skolesammenheng, og i hvert fall ikke i en yrkessammenheng, og derfor kommer elevene sannsynligvis ikke til å få bruk for dem heller. Det blir også pekt på at denne typen fagbegreper oppleves som avanserte og vanskelige å lære seg, at det er noe elevene må øve på for at de skal huske betydningen av dem. Fra mine observasjonsdata la jeg imidlertid merke til at elevene aktivt brukte fagterminologi fra yrket sitt og fra tid i utplassering. Dette kan tyde på at elevene opplever det som mindre problematisk å lære betydningen av begreper når de kan bruke dem i en yrkessammenheng, og samtidig kan knytte det til praktisk arbeid.

Bjørn kan forstå hvorfor yrkesfagelevne synes det er lite motiverende å skulle bruke tid på å lære seg å bruke begrepene for de retoriske appellformene:

Jeg er jo egentlig litt enig med elevene mine når de spør hvorfor vi må innføre begreper som etos, patos og logos for at de skal kunne bruke den type begreper. Det blir en akademisk tilnærming slik jeg ser det, som sånn sett ikke beriker norskfaget for den elevgruppa sin del. Det gjør det bare mer teoretisk og unødvendig teoretisk. Man kan jo si at det er fagbegreper elevene må kunne, men det virker nok kanskje fremmedgjørende fordi det ikke er den sfæren de egentlig er interesserte i å bevege seg i. De kan godt praktisere det, men å bruke de begrepene er ikke viktig for dem.

Innstillingen til å lære fagspesifikke begreper i norskfaget er litt annerledes blant informantene fra interiør- og utstillingsdesign. Felles for disse elevene er at de mener det er viktig å lære fagbegreper som er særegne for norskfaget på lik linje med fagterminologi tilknyttet yrkesfaget.

D1: Norskfaget kan ikke bare knyttes opp mot yrket. Hvis vi kommer ut av skolen og bare har lært ”yrkesnorsk”, kan det jo hende vi går glipp av kunnskap og begreper som vi får bruk for senere i livet.

D2: Jeg synes absolutt det er bra at norsklæreren vår bruker tid på norskfaglige begreper i timene. Det synes jeg man burde vite uansett hva man vil bli. Det er viktig å bruke begrepene for å huske bedre hva det er. At man får et begrep for noe, en knagg å henge det på.

Som utsagnene til D1 og D3 viser, synes de det er viktig at det blir viet tid og oppmerksomhet til annen fagterminologi enn ”yrkesnorsk” alene, fordi de tror de kan få bruk for det senere i livet. For dem oppleves det som noe positivt å ha et begrep for noe og at det gjør det lettere å huske hva det er. Det hersker altså ulike meninger om hvilken status norskfaglige begreper, som de retoriske bevismidlene, har innenfor ulike yrkesretninger. Det som for noen anses for å være tungt og unødvendig, oppleves av andre som noe nyttig og nødvendig.

4.4.4 Norsk som støttefag?

I intervjuene ville jeg finne ut hvilken posisjon norsklæreren og norskfaget inntar i et tverrfaglig samarbeid mellom fellesfag og yrkesfag. I kapittel 4.2.2 så vi ulike eksempler på hvordan norsklærerne kunne gå frem for å tilpasse norskfaget etter de ulike yrkesfagene, og her så vi at den induktive yrkesrettingen ble fremtredende. De snakket om at i oppgaver og prosjekter på tvers av fagene, kunne norsklærerne for eksempel veilede og vurdere elevenes språk, stil og struktur i ulike tekster og muntlige presentasjoner. I lærerintervjuene ble det nevnt at noen norsklærere fryktet at en slik tilnærming og form for yrkesretting ville gå på bekostning av norskfagets egenart og undergrave faget. Jeg ville derfor forfølge det videre og undersøke hvordan norsklærerne opplever at samarbeidet med yrkesfaglærerne fungerer, og hvem som setter premissene for et slikt samarbeid.

Dina: Det er nok litt sånn at yrkesfaget blir litt styrende, men det føler jeg er fordi det er fellesfaget som ønsker å innrette seg og vi norsklærerne som ønsker at faget skal oppleves som relevant for elevene som har valgt ”deres” fag. Det er deres fag de har valgt og det er vårt fag de må ha med på kjøpet, så derfor blir det på en måte et maktforhold som ikke er helt i balanse.

Hun tenker altså at yrkesfaget nok ofte blir litt styrende i forbindelse med det tverrfaglige samarbeidet, men at dette har sin naturlige årsak i FYR-prosjektets målsetting; at det er fellesfagene som skal oppleves som relevante for yrkesfagelevne. Dette gjør at norskfaget og norsklærerne kanskje må tilpasse seg litt mer etter det som skjer i yrkesfagene, enn omvendt,

og at arbeid med grunnleggende ferdigheter blir en naturlig innfallsvinkel i en slik sammenheng.

Bjørn: På presentasjonen de skal ha nå, skal elevene få karakter både i norsk og yrkesfaglig fordypning. Da skal jeg vurdere de muntlige ferdighetene, mens yrkesfaglærerne skal vurdere det faglige innholdet.

På spørsmål om norsklærerne frykter at norskfaget reduseres til et støttefag, er begge klare på at de ikke opplever det på den måten:

Dina: Jeg tenker at jeg tror ikke det er helt riktig å si det, men om det så var, er det så gærent på en måte? Det er litt å banne i kirka som norsklærer, men jeg tror ikke det er helt riktig, for norskfaget er så mangt. Og selv om man har litt mindre fokus på litterære analyser, så tror jeg ikke det ødelegger faget som fag – tvert i mot. Uansett, så må det jo være et viktigere perspektiv at elevene opplever det som relevant og noe de har bruk for. Og når de bare er på skolen i to år, at de da har lært noe de har bruk for. Og for de som er mottakelige for det, så må det gjerne være Ibsen, men for de som ikke er mottakelige for det, må det da være bedre å skrive gode søknader, rapporter og instruksjoner. Ja, kanskje vi faktisk må gi litt slipp på de tingene vi ser på som identitetsbærende for norskfaget, men jeg tenker, er det så stor krise hvis vi vinner noe i andre enden, som er viktigere? Det er litt å banne i kirka som norsklærer, jeg vet det, men jeg tenker litt sånn da.

Det blir med andre ord viktig at yrkesfagelevne deres sitter igjen med noe etter to år med norsk, og igjen blir nytteperspektivet sentralt for å motivere elevene. For elever som i utgangspunktet ikke er så veldig motiverte for teoretiske fag, som fellesfagene representerer, kan det være viktigere at de lærer noe de har bruk for og noe de opplever som relevant.

Selv om norsklærerne mener at yrkesfagelevne bør ha en litt annen tilnærming til norskfaget enn elevene på studiespesialisering, mener de ikke at man skal gi slipp på det særegne ved norskfaget. Det er imidlertid ikke uproblematisk å balansere yrkesretting og norsk som dannelsesfag, ferdighetsfag og erfaringspedagogisk fag. Norsklærerne er tydelige på at også yrkesfagelever bør lese skjønnlitteratur og at man ikke bør fjerne den mer kulturelle siden ved norskfaget, fordi det da ville bli betydelig svekket. Bjørn problematiserer dette:

Det er helt klart et dilemma, for å gi helt slipp på den kulturelle delen av norskfaget tror jeg hadde blitt feil. Det hadde blitt et mindre spennende fag, for selv om de er mindre

motiverte for det, så er det noe med det å få elevene til å se at det går an å snakke om litteratur, finne ut hva som skjer og se på hvilke grep forfatteren gjør for å fenge leseren. Hvis det perspektivet hadde blitt helt borte, hadde faget blitt fattig.

Også Dina reflekterer rundt problemstillingen om hva som ville skjedd dersom yrkesfagelevne bare skulle lære de mer instrumentelle ferdighetene i norsktimene:

Jeg har alltid ment at norsk skal være et dannelsesfag og at det må være et element som er med i faget, for hvis det blir for instrumentelt, så det blir det for det første veldig kjedelig. Det er nok en viktig bit og en vel så viktig bit for yrkesfagelevne, for de skal jo også være samfunnsborgere og delta i samfunnsdebatten. Det jeg er redd for hvis man skulle sluppet opp mye med norskfaget, er at vi ville få et større skille mellom de som har gått yrkesfag og de som har gått en akademisk vei, at vi vil få et større klaseskille. At yrkesfaget dermed vil få enda lavere status enn det har i dag, for det er jo dessverre sånn at yrkesfag har lavere status enn studieforberedende. Det kjempes det jo veldig for å motvirke. Jeg tror at hvis du er snekker eller frisør, så bør du kunne uttrykke deg godt skriftlig og muntlig for å bli oppfattet som seriøs, og for å være en likeverdig deltaker i samfunnsdebatten. Men så kan vi kanskje til gjengjeld prøve å gjøre faget yrkesrettet og relevant for å kompensere litt og møte elevene litt på halvveien.

Lærerne gir altså uttrykk for at et norskfag uten kulturelle inntrykk og litterære analyser hadde blitt et fattig og kjedelig fag, og man ville mistet sentrale sider ved norskfagets dannelsesoppdrag. For norsklærerne i denne studien er det viktig at også yrkesfagelevne får tilgang til dette. Det handler litt om å gi og ta, og yrkesrettingen blir en måte å gi elevene noe mer konkret å forholde seg til i de teoretiske fagene og forhåpentligvis gi dem en følelse av relevans. Bjørn mener dette er viktig, for å gi elevene muligheten til å se norskfaget i en større sammenheng:

Det er lettere å få norskfaget til å fungere når det kan fungere sammen med noe. At det ikke bare forblir en parentes, men at man kan vise at det har en hensikt også på tvers av fag og ikke blir isolert.

Dersom norskfaget kan ses i sammenheng med andre fag, kan det forhåpentligvis bidra til at elevene opplever faget som relevant og meningsfullt, og at de får en forståelse for hvorfor de må ha norsk på skolen, selv om de også skal bli gode designere eller bli gode til å kjøre maskin.

4.4.5 Oppsummering

Hva som er hensikten med norskfaget, er et spørsmål informantene har ulike oppfatninger om. Norskklærerne mener norskfaget bør være mer konkret for yrkesfagelevne og ha en litt annen tilnærming enn på studieforbereende utdanningsprogram. Da bør hovedfokuset ligge på den kompetansen elevene får bruk for i yrkes- og samfunnsliv, som igjen kan gå litt på bekostning av den mer kulturelle delen av læreplanen. Det betyr ikke at yrkesfagelevne ikke skal ha eller utvikle et forhold til norskfagets danningstradisjon og mer kulturelle dimensjon, men at hovedperspektivet ikke ligger der.

Ifølge informantene på bygg- og anleggsteknikk, er hovedtendensen at norskfaget først og fremst bør være orientert mot ferdighetsdimensjonen i faget. Da bør det hovedsakelig inneholde elementer som er nyttige for deres yrkesutøvelse. Også informantene på interiør- og utstillingsdesign er enige i at norskfaget bør ha et slikt nytteperspektiv, men mener samtidig at det er viktig å jobbe med mer typiske norskfaglige emner, som for eksempel skriving og analysing av ulike typer tekster. Dette for å utvikle ferdigheter som favner videre enn yrkesutøvelsen deres alene.

4.5 Oppsummering av studiens hovedfunn

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg gi en oppsummering av hovedfunnene i denne studien, som har blitt synliggjort gjennom datamaterialets tematiske kategorier; *norskklærernes perspektiv på yrkesretting og relevans, elevenes opplevelser av yrkesretting og relevans, og hva skal norsk på yrkesfag være?*

4.5.1 Gode muligheter for yrkesretting

Analysen viser at det, i et norskklærerperspektiv, finnes gode muligheter for å yrkesrette norskundervisningen. Metodefrihet i læreplanen og god tilrettelegging for samarbeid fra skoleledelsen trekkes frem som sentrale faktorer for å lykkes med dette arbeidet.

Norskklærerne anser dessuten yrkesretting som viktig for å motivere yrkesfagelevne, og de er av den oppfatning at yrkesrettingen gjør norskfaget mer konkret for den aktuelle elevgruppen.

4.5.2 Ulike preferanser blant elevene

Elevene mener at de konkrete grepene norsklærerne gjør i undervisningen fører til at norskfaget oppleves som yrkesrettet. Dette anser de som positivt, fordi det gjør det lettere å se sammenhengen mellom norskfaget og yrkesfagene. Både lærerne og elevene er dessuten enige i at kommunikasjonen mellom dem blir bedre med yrkesretting. Analysen viser samtidig at elevene har ulike preferanser når det kommer til ulike former for yrkesretting. Dersom elevene får for mange like oppgaver, kan det virke begrensende selv om de bærer preg av å være yrkesrettet. Den samme tendensen viser seg dersom oppgavene oppleves som lite autentiske. Det som fungerer motiverende på bygg- og anleggsteknikk kan virke begrensende for elevene på interiør- og utstillingsdesign, og omvendt.

4.5.3 Et balansert norskfag

I samtale om hva norsk på yrkesfag skal være, eller bør inneholde, kommer det frem delte meninger blant informantene. Fagets ferdighetsdimensjon og nytteperspektiv blir høyt verdsatt av informantene på bygg- og anleggsteknikk. Norskfagets innhold oppleves som verdifullt hvis elevene får direkte bruk for det i yrket sitt. Også informantene på interiør- og utstillingsdesign deler dette synet, men mener samtidig det er viktig at kompetansen de tilegner seg i norskfaget favner videre enn yrket alene. Danningsperspektivet virker å være noe mer fremtredende her. Norsklærerne på sin side mener norsk på yrkesfag bør ha en litt mer konkret tilnærming enn på studieforberedende utdanningsprogram, men at det samtidig er viktig å innlemme elevene i en kultur- og danningstradisjon som er særegent for norskfaget. Dessuten mener de det er viktig å ivareta de elevene som liker å lese og skrive mye, og som kanskje gir uttrykk for at de har andre interesser i tillegg til yrkesfaget.

I tverrfaglig samarbeid kan det være lett for at norskfaget inntar en slags støttefunksjon for yrkesfagene. Norsklærerne i denne studien frykter imidlertid ikke at norskfaget reduseres til et redskapsfag, men at et slikt samarbeid på tvers av fag snarere kan fungere som motivasjon for elevene deres. Lærerne er også tydelige på at det er viktig å bevare sentrale sider ved norskfagets egenart, som for eksempel lesing av skjønnlitteratur og ulike former for tolkningsarbeid. De er opptatt av å finne ulike innfallsvinkler til yrkesretting og norskfagets ulike dimensjoner. De mener norskfaget fungerer best når det kan fungere sammen med andre fag, og ikke isolert, fordi det gjør det lettere for elevene å forstå hensikten med norskfaget og oppleve det som relevant og meningsfullt.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil studiens hovedfunn bli diskutert opp mot relevant teori og tidligere forskning. Formålet med denne studien har vært å undersøke opplevelser av og erfaringer med yrkesretting og relevans i norskfaget blant norsklærere og yrkesfagelever i den videregående skolen. Problemstillingen jeg har hatt som mål å belyse, er:

Hvilket syn har lærere og yrkesfagelever på yrkesretting og relevans i norskfaget?

Denne problemstillingen er blitt forsøkt besvart med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- I. Hvilke muligheter foreligger for å gjøre norskfaget yrkesrettet og relevant, sett fra norsklærernes perspektiv, og hvordan foregår dette arbeidet i praksis?
- II. Hvordan responderer yrkesfagelever ved to ulike utdanningsprogram på yrkesrettet norskundervisning?
- III. Hva uttrykker norsklærere og yrkesfagelever at de mener norskfaget på yrkesfag skal være?

Den påfølgende diskusjonen vil gå nærmere inn på studiens tre hovedfunn. Av analysen ser vi for det første at norsklærerne i denne studien mener det foreligger gode muligheter for å gjøre norskfaget yrkesrettet og relevant. De anser dette for å være et viktig pedagogisk grep for å tilpasse undervisningen til yrkesfagelevne, men mener samtidig at norskfaget har en egenverdi som bør ivaretas. Studiens andre funn viser at yrkesretting kan virke både motiverende og begrensende, avhengig av elevsammensetning og utdanningsprogram. Yrkesfagelevne ved de to ulike utdanningsprogrammene i denne studien responderer noe ulikt på en yrkesrettet fellesfagundervisning. Det kommer til uttrykk ved at elementer av yrkesretting som virker motiverende for noen elever, kan virke begrensende for andre. Dette leder videre til studiens tredje hovedfunn, nemlig at norskfaget på yrkesfag befinner seg i et spenningsfelt mellom yrkesretting og fagets mange kunnskapsformer. Dette aktualiserer igjen spørsmål om hvordan nytte og danning skal og bør balanseres og realiseres i norskundervisningen. Ved å diskutere disse funnene opp mot teori og tidligere forskning, vil jeg i dette kapitlet diskutere hva funnene kan bety.

5.2 Muligheter for yrkesretting

Norsklærerne i denne studien er av den oppfatning at det foreligger gode muligheter for å yrkesrette norskundervisningen. En av grunnene til dette er metodefriheten i læreplanen. Begge norsklærerne mener at flere læreplanmål i norskfaget åpner opp for en yrkesrettet tilnærming. Informantene tar da utgangspunkt i årsplanene for yrkesfagene og ser etter ulike treffpunkter med årsplanen i norsk. Denne induktive formen for yrkesretting (Myren og Nilsen, 2001) er blitt kritisert for å redusere norskfaget til et redskapsfag for yrkesfagene (Berg, 2001). Haugset et al. (2014) finner at fellesfaglærere som er skeptiske til å yrkesrette fellesfagundervisningen blant annet begrunner dette med at faget mister noe av sin egenart. Hva som defineres som ”fagets egenart” blir imidlertid ikke ytterligere redegjort for av forskerne. Selv om norsklærerne i denne studien er positive til- og ser gode muligheter for yrkesretting, er de likevel klare på at ikke alle læreplanmål skal eller lar seg yrkesrette, og mener det er viktig å ivareta norskfagets egenart, da særlig med tanke på områder som berører skjønnlitteratur. De viser videre til relevansbegrepet og målet om at elevene skal oppleve undervisningen som meningsfull og relevant. Da kan yrkesretting være ett av flere midler for å få til dette. Men utvider man relevansbegrepet og i tillegg fokuserer på samfunns- og ungdomsrelevans, er det ifølge Dina og Bjørn også mulig at elevene opplever norskfaget som relevant uten at det er direkte yrkesrettet. Dette er også i tråd med forståelsen av relevansbegrepet i FYR-prosjektets rammeverk (Utdanningsdirektoratet, 2014).

En annen suksessfaktor i arbeidet med å gjøre norskundervisningen yrkesrettet og relevant er godt samarbeid på tvers av fellesfagene og yrkesfagene. En avgjørende forutsetning for å få til dette er, ifølge norsklærerne, god tilrettelegging fra skoleledelsen. At skolen har valgt FYR som særlig satsingsområde og følger dette videre opp ved å sette av tid og legge til rette for møtepunkter i timeplanene, blir trukket frem som sentrale faktorer for at prosjektet skal fungere og bli utviklet videre. Bell & Donnelly (2006; 2009) finner også at skoleledelsens organisering og tilrettelegging spiller en viktig rolle i arbeidet med å skape en mer yrkesrettet fellesfagundervisning. Blant skolene som ikke lyktes helt med å implementere Applied Science i sin skolehverdag, ble organisering utpekt som ett av områdene som kunne vært forbedret (Bell & Donnelly, 2006; 2009). For at fellesfaglærerne skal få til å gjøre undervisningen yrkesrettet og relevant, er det altså et behov for å samarbeide med yrkesfaglærerne. Dette samarbeidet nyter godt av at skoleledelsen ser verdien av god organisering og tilrettelegging. Tidligere forskning viser også at noen lærere opplever

yrkesretting som tidkrevende og pedagogisk utfordrende (Bell & Donnelly, 2006; 2009), men dette avviker imidlertid med funnene i denne studien.

Selv om hovedtendensen blant norsklærerne i denne studien er at det foreligger gode muligheter for å gjøre norskfaget yrkesrettet og relevant, eksisterer det også en utfordring av mer strukturell karakter. Eksamen trekkes her frem som et potensielt hinder for yrkesretting, dersom elementene av yrkesretting blir betraktelig tonet ned eller helt utelatt i eksamenssettene. Det fikk norsklærerne i denne studien erfare ved fjorårets eksamen i norsk skriftlig, og dette er en utfordring som også blir tatt opp i forskningslitteraturen (Wendelborg, Røe og Martinsen, 2014). I ytterste konsekvens kan dette forhindre arbeidet med yrkesretting, fordi lærerne må velge om de skal yrkesrette undervisningen eller forberede elevene til eksamen (Wendelborg, Røe og Martinsen, 2014).

5.3 Motiverende eller begrensende?

Analysen av studiens datamateriale viser at yrkesfagelevne i stor grad opplever det som positivt at norskundervisningen blir forsøkt gjort yrkesrettet. Elevinformantene mener at de ulike grepene norsklærerne gjør for å yrkesrette undervisningen fører til at det er lettere å se yrkesfagene og norskfaget i sammenheng med hverandre. Dette ser vi blant annet av utsagnet til informant D1, som mener at slike grep gjør at "[...] det er lettere å forstå hvorfor vi skal jobbe med et bestemt tema i norskfaget [...]" og at "[...] vi kanskje klarer å reflektere over hvorfor det er nyttig for oss å lære det". Hiim (2014) viser at en slik sammenheng ikke alltid gjøres like lett tilgjengelig for alle elever, og utpeker dette som en av årsakene til at motivasjonen for fellesfag ofte er nokså lav blant yrkesfagelevne.

Elevinformantene i denne studien opplever det også som motiverende at norsklærerne gjør en innsats for å sette seg inn i- og viser en interesse for det elevene driver med i yrkesfagene. Dette kan ses i sammenheng med tidligere forskning, der Wendelborg et al. (2014) blant annet finner at fellesfaglærernes kunnskap om de ulike programfagene, eller mangel på sådan, spiller en rolle for hvordan den yrkesrettede undervisningen blir mottatt av elevene. Videre understreker forskerne viktigheten av en god relasjon mellom lærere og elever, og både lærere og elever i denne studien er samstemte i at yrkesretting forbedrer kommunikasjonen mellom dem, noe informant B1 formulerer: "Med yrkesretting tror jeg lærerne og elevene kan få det bedre sammen og lære av hverandre også". Ved at yrkesfagene trekkes inn i norskfaget kan

lærerne vise elevene at de anerkjenner den yrkesretningen elevene har valgt å gå. I tillegg får elevene muligheten til å introdusere norsklærerne sine for ny, yrkesfaglig kunnskap, som åpner for at kommunikasjonen kan gå begge veier.

En annen motiverende faktor, sett fra yrkesfagelevens perspektiv, er at de opplever å få bruk for kunnskapen de tilegner seg i programfagene, også i norskfaget. At elevene får muligheten til å bruke sin yrkesfaglige kompetanse fra yrkesfaglig undervisning og utplassering i praksis, blir ansett som verdifullt fordi det gjør det lettere å motivere seg for norskfaglige oppgaver. Både informantene fra bygg- og anleggsteknikk og interiør- og utstillingsdesign er av den oppfatning at å løse norskfaglige oppgaver med utgangspunkt i noe de allerede kan, og samtidig interesserer seg for, virker motiverende. For elevene på bygg- og anleggsteknikk er det særlig teksttyper som rapporter og skriving av logg som her blir fremtredende, mens det for elevene på interiør- og utstillingsdesign pekes på idébeskrivelser. Informantene trekker særlig frem tverrfaglige oppgaver som motiverende, og dette er en av oppgavetyperne som forskningen viser at yrkesfagelevne ønsker å få, fordi de da lettere kan relatere fellesfaget til sitt fremtidige yrke (Hiim, 2014).

Variert respons på tvers av yrkesfag

Selv om hovedtendensen blant yrkesfagelevne er at de opplever yrkesretting av norskfaget som positivt og motiverende, eksisterer det samtidig nyanser mellom informantene på bygg- og anleggsteknikk og interiør- og utstillingsdesign. Informantene B1, B2 og B3 fra bygg- og anleggsteknikk opplever i størst grad den induktive yrkesrettingen (Myren og Nilsen, 2001) som motiverende når norskfaget knyttes direkte opp mot yrket deres og det de opplever å få bruk for i nær fremtid. De synes det er motiverende å skrive logg og rapporter fordi de da får muligheten til å skrive om noe de kan og interesserer seg for. Slike tverrfaglige skriveoppgaver i norskfaget oppleves også som tidsbesparende, noe informantene på bygg- og anleggsteknikk anser som positivt. De mener dessuten det er lettere å skrive når de får skrive logg og rapporter etter modelltekster og instruksjoner. At elevene setter pris på modellering og instruksjoner i skriveopplæringen, kan tyde på at elevene verdsetter verdier innenfor den eksplisitte sjangerundervisningen (Herzberg, 2001; Helstad, 2013).

Informantene på interiør- og utstillingsdesign er også generelt positive til yrkesretting av norskfaget, men mener samtidig at det noen ganger kan bli litt mye av de samme oppgavetyperne på tvers av fag. Dette blir blant annet eksemplifisert med at dersom logoer er

et tema i programfaget, kan dette også bli temaet i flere av de andre fellesfagene på samme tid. Dette kan i ytterste konsekvens virke mot yrkesrettingens hensikt, nemlig at elevene opplever det som mer begrensende enn motiverende. Videre savner informantene på interiør- og utstillingsdesign å få skrive flere tekster uten å forholde seg til maler og forhåndsgitte ”oppskrifter”, men at de får ”tenke litt mer selv”. I lys av debatten om eksplisitt sjangerundervisning kan det her se ut som at jentene på interiør- og utstillingsdesign også ønsker å skrive mer prosessorientert og fritt, enn å kun forholde seg til faste mønstre og modelltekster i skriveopplæringen (Hertzberg, 2001). Samtidig ønsker informantene å bli bedre til å skrive skjønnlitterære analyser og mer sakpregete tekster, i tillegg til idébeskrivelser, og de mener at ikke alt det norskfaglige innholdet trenger en yrkesrettet tilnærming.

På samme måte som at en for stor mengde yrkesrettede oppgaver kan fungere begrensende for noen yrkesfagelever, kan også motivasjonen påvirkes negativt dersom den yrkesrettede oppgaven bærer preg av å være lite autentisk. Purcell-Gates et al. (2007) finner i sin studie av andre- og tredjeklassinger en sammenheng mellom grad av autentisitet og elevenes utvikling av skriftkyndighet. Dersom skriveoppgaven ikke oppleves som meningsfull, kan det virke demotiverende og begrensende for skriveopplæringen. Analysen av datamaterialet kan tyde på at autentiske oppgaver kan påvirke hvordan elevene responderer på yrkesrettede oppgaver. Dette kan vi se av situasjonen i bygg- og anleggsklassen, der elevene skulle skrive en fortellende tekst fra tiden i utplassering. Til tross for at denne skriftlige oppgaven bar tydelig preg av å være yrkesrettet, falt ikke oppgaven i smak hos elevene. Det hele endte med at oppgaven ble utsatt og at elevene heller skulle fokusere på å skrive rapport og lage en muntlig presentasjon fra praksis.

Et annet funn, som skiller informantene på bygg- og anleggsteknikk og interiør- og utstillingsdesign, er forholdet elevene har til lesing og analysing av skjønnlitterære tekster. Mens hovedtendensen blant informantene på interiør- og utstillingsdesign er at de liker å lese og analysere skjønnlitterære tekster, er dette noe byggfagelevne ikke ønsker å gjøre så mye av. Tidligere forskning viser at jenter, generelt sett, presterer bedre enn gutter når det gjelder lesing og analysing (Roe, 2014; Roe og Vagle, 2012). Dette knyttes blant annet til modenhet og til de erfaringene elevene har i å lese ulike typer tekster (Roe og Vagle, 2012). I intervjuet sitt oppgir informant B1 at det er lettere å motivere seg til å lese en skjønnlitterær tekst hvis temaet er yrkesrelevant. Dette er ikke et krav blant informantene på interiør- og

utstillingsdesign. Roe og Vagle (2012) finner gjennom sin forskning at slike kjønnsforskjeller tilknytning lesing av skjønnlitteratur ofte avhenger av at guttenes engasjement og leseutbytte avhenger av tematikk og identifiseringsmuligheter. Guttene har ofte et større behov for å identifisere seg med- og interessere seg for det de leser, enn det jentene har (Roe og Vagle, 2012; Molloy, 2013), og dette kan forklare hvorfor informantene fra bygg- og anleggsteknikk motiveres av å lese skjønnlitterære tekster med yrkesfaglig tematikk.

5.4 Hva skal norskfaget på yrkesfag være?

Funnene i denne studien leder frem til nok en aktualisering av hva norskfaget på yrkesfaget skal være og hvordan de ulike tradisjonene i faget bør balanseres og ivaretas i møte med kravet om yrkesretting. Ludvigsen-utvalget har i sin utredning gitt en anbefaling om at fellesfagenes læreplaner bør revideres og ses tettere i sammenheng med de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene (NOU 2015: 8, 2015). Bør norskfaget først og fremst være et ferdighetsfag, eller er norskfagets dannelsesoppdrag og erfaringspedagogiske tradisjon viktigere? Helt siden yrkesrettingsbegrepet for første gang ble introdusert i norsk skolesammenheng på 1960-tallet, er dette spørsmål som med jevne mellomrom har vært gjenstand for debatt. Norskklærerne i denne studien er samstemte i at yrkesretting er et positivt grep for å motivere yrkesfagelevne, samtidig som de mener det er viktig å ivareta det særegne ved norskfaget. Yrkesfagelevne er mer splittet og delt når det kommer til hva norskfaget skal være, og svarene varierer fra å være tilnærmet et rent ferdighetsfag, til å være alle dimensjonene i skjønn forening. Olsen og Reegård (2013) forklarer denne forskjellen på tvers av yrkesfaglige studieretninger med ulike elevsammensetninger og fremtidsplaner. I det følgende vil jeg diskutere studiens funn opp mot Hultins (2006) inndelinger av morsmålsfaget i dannelses-, ferdighets-, og erfaringspedagogisk fag.

5.4.1 Norsk som dannelsesfag

Norskfaget består av mange ulike kunnskapsformer og skal ivareta flere ulike målsettinger. Læreplanen i norsk sier blant annet at faget skal bidra til elevenes dannelses- og identitetsutvikling, slik at elevene innlemmes i en felles kultur, men også at de skal bli i stand til å skape kultur selv (Aase, 2005a). Denne dimensjonen i norskfaget er altså viktig for at elevene skal kunne forstå, beherske og delta i bestemte kulturformer i samfunnet (Aase, 2005b).

På spørsmål om hva som er hensikten med norskfaget på yrkesfag, svarer Bjørn at elevene først og fremst skal bli fungerende samfunnsborgere innenfor sitt yrkesfelt, og at dette innebærer tekstkompetanse innen en jobb- og samfunnssammenheng. Samtidig understreker han at det ikke betyr at yrkesfagelevne *ikke* skal utvikle sin kulturelle kompetanse, men at hovedperspektivet ikke ligger der. Informantene på bygg- og anleggsteknikk har på sin side en enda mer snever oppfatning, og oppgir at hensikten med norskfaget er at de skal lære ting de i all hovedsak vil få bruk for i yrket sitt. Som informant B3 sier, passer ikke teksttyper som kåseri og dikt inn under denne kategorien. Aase (2010) betegner en slik form for nytteorientering som snever, og mener dette kan resultere i en for instrumentell tilnærming til faget. Noe av kritikken som er rettet mot yrkesrettingsbegrepet er nettopp at det reduserer norskfaget til å bli et støttefag for andre fag, og Berg (2001) henviser til begrepet ”blankettnorsk” (s. 14), som ble tatt i bruk fordi en stor del av norsktimene ble brukt til å skrive søknader og rapporter.

På den ene siden sier læreplanen og dannelsingsoppdraget at norskfaget skal vie plass til en kulturell del og det å utvikle komplekse ferdigheter gjennom arbeid med ulike typer tekster. På den andre siden viser forskningen at yrkesfagelever er lite motiverte for fellesfag og at det er vanskelig for dem å se sammenhengen mellom fellesfagene og yrkesfagene. Det er her kravet om yrkesretting kommer inn i bildet. Muligheten til å kunne ivareta begge disse perspektivene i norskundervisningen, finner norsklærerne i denne studien i relevansbegrepet. Det gjelder å finne innfallsvinkler til ulike norskfaglige tema som kan oppleves som relevante og meningsfulle for elevene. Da er yrkesretting ett av grepene lærerne kan bruke. Wendelborg, Røe og Martinsen (2014) finner imidlertid at yrkesretting ikke nødvendigvis alltid er veien å gå, og viser til klasseromssituasjoner der elevene virket ytre motiverte for fellesfagene selv om innholdet i undervisningen ikke var yrkesrettet. Lignende funn kommer også til syne i denne studien. Som informant D1 sa i sitt intervju: ”selv om vi har valgt et yrke, betyr ikke det at vi ikke interesserer oss for andre ting også”. Dette utsagnet ble ytterligere bekreftet da jeg observerte norskundervisningen i interiør- og utstillingsdesign, der elevene diskuterte en novelle de syntes var interessant uten at den hadde en spesiell kobling til yrkesfaget deres. Selv om yrkesretting kan være et viktig virkemiddel for at elevene skal oppleve fellesfagene som relevante, er det også mulig å inkludere mer typiske norskfaglige tekster uten en tydelig forankring til elevenes yrke. Ungdoms- og samfunnsrelevans spiller også en rolle, men funnene i denne studien viser at det som oppleves som relevant varierer på tvers av yrkesfagklasser og med ulike elevsammensetninger.

Et annet viktig aspekt ved norsk som danningsfag er at elevene skal få muligheten til å utvikle seg selv og sin egen identitet i møte med tekstkulturen (Penne, 2001). Dette blir dermed et argument for å presentere elevene for et mangfoldig tekstutvalg, også på yrkesfag. Dersom faget domineres av en for stor nytteorientering i form av ferdigheter som blir viktige i et gitt yrke, kan det argumenteres for at arbeidet med elevenes identitetsutvikling kan lide under dette. Samtidig påpeker norsklærerne i denne studien at de tror mange yrkesfagelever anser norskfaget for å være en parentes, og at innstillingen til norskfaget er den største forskjellen mellom yrkesfaglige og studieforbereidende utdanningsprogram. Samtidig hevder Aase (2005b) at en av hovedoppgavene i norskfaget er å tilby elevene ulike tenke- og skrivemåter, som de ikke uten videre møter andre steder, på en betydningsfull måte. Dette kan ses i sammenheng med skolens utjevne funksjon, nemlig at elevene skal tilbys like muligheter selv om de går ulike studieretninger. Dette blir også tatt opp blant norsklærerne i denne studien; at et norskfag på yrkesfag uten kulturelle innslag kan bidra til å øke de sosiale forskjellene i samfunnet.

5.4.2 Norsk som ferdighetsfag

Analysen av studiens datamateriale indikerer at norsk som ferdighetsfag blir høyt verdsatt både av yrkesfagelevne og norsklærerne. Da er det særlig skriveopplæring som grunnleggende ferdighet som trekkes frem. Norsklærerne mener at ferdighetsdimensjonen i norskfaget er særlig viktig, fordi det ofte er slik at yrkesfagelevne har et behov for konkret kunnskap og noe de opplever å få bruk for i nær fremtid. For elevene på bygg- og anleggsteknikk er dette rapporter og logg, for det er sjangere de må kunne skrive i når de skal ut i arbeidslivet. Informantene på interiør- og utstillingsdesign synes også det er nyttig å kunne skrive idébeskrivelser og uttrykke seg presist for å bli oppfattet som profesjonelle yrkesutøvere. Men de ønsker samtidig å få bruke mer tid på å skrive kreative tekster og analyser.

En annen forskjell mellom elevene på de ulike yrkesfagene er preferanser tilknyttet skriveopplæringen. Mens byggfagelevne i stor grad foretrekker å skrive sakorienterte tekster etter instruksjoner og modelltekster, ønsker interiørelevne å skrive mer frie, reflekterende tekster uten å følge forhåndsgitte instruksjoner. Den eksplisitte sjangerundervisningen har som mål å gjøre skriveopplæringen tilgjengelig for alle ved å fungere som læringsstøtte i skriveundervisningen (Helstad, 2013; Hertzberg, 2001). Det kan tyde på at elevene ved bygg- og anleggsteknikk har et behov for dette, mens informantene på interiør- og utstillingsdesign

uttrykker ønske om å få skrive mer fritt, noe som kan sies å ligge nærmere den prosessorienterte skrivepedagogikken.

5.4.3 Norsk som erfaringspedagogisk fag

Det erfaringspedagogiske norskfaget har blant annet som formål at elevene skal lese skjønnlitteratur og få gode leseopplevelser, samtidig som de får muligheten til å oppnå kunnskap om seg selv og verden (Hultin, 2006; Aase, 2010). Dette forutsetter at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, og at mening blir konstruert i samspill med elevene. Informant D3 sier blant annet at noe hun liker ved å lese og tolke noveller, er at man får muligheten til å lære å kjenne hvordan andre mennesker tenker og handler. At det tilfører nye perspektiver på ting. Videre trekker hun frem at det kan forberede elevene til samhandling med andre i samfunnet, og dette kan ses i tråd med norskfagets dannelsesperspektiv og det å utvikle kunnskap om den kulturen man er en del av.

Innstillingen til å lese tekster, da spesielt skjønnlitterære, varierer på tvers av yrkesfagene i denne studien. Samtlige informanter på interiør- og utstillingsdesign sier at de liker å lese og analysere skjønnlitterære tekster, mens tendensen er motsatt blant informantene på bygg- og anleggsteknikk. Kjønnforskjeller i lesing er ikke et ukjent fenomen, og en fremtredende årsak til at gutter er mindre interesserte i skjønnlitteratur er identifiseringsmulighetene som er tilgjengelige (Roe 2014; Roe og Vagle, 2012; Molloy, 2013). For guttenes del er tematikk og muligheten til å kunne identifisere seg med det som skjer mer avgjørende for det litterære engasjementet enn for jentene. Det at lesing av skjønnlitteratur skal bidra til elevenes identitetsutvikling, hevder dessuten Molloy (2013) virker mot sin hensikt for guttene, fordi de ikke anser seg selv som skjønnlitterære lesere. Derfor mister denne legitimeringen av skjønnlitteratur i skolen noe av sin troverdighet. Lesing av skjønnlitteratur skal bidra til elevenes identitetsutvikling, men for at dette skal kunne skje, må en først og fremst lykkes i å skape et engasjement for lesing. Forskningen viser at engasjementet for lesing blant gutter henger tett sammen med identifiseringsmuligheter og tematikk. Funnene i denne studien viser at det å lese tekster med tematikk forankret i yrkesfag, kan virke motiverende for noen yrkesfagelever.

5.5 Oppsummering

Analysen av studiens datamateriale viser at yrkesfagelevne fra begge utdanningsprogrammene i all hovedsak mener at yrkesretting av norskfaget er et positivt tiltak for å kunne oppleve faget som mer relevant og meningsfullt. For elevene virker det motiverende å trekke kunnskaper og ferdigheter om yrkesfagene inn i norskfaget, og at norsklærerne anerkjenner elevenes yrkesfag ved å sette seg inn i hva elevene gjør både i programfag og utplassering. Det viser seg imidlertid at ikke alle former for yrkesretting nødvendigvis fungerer like godt i de to ulike yrkesfagene i denne studien. Mens elevene på bygg- og anleggsteknikk motiveres av en induktiv yrkesretting der norskfaget knyttes tett opp mot yrkesfaget, åpner elevene på interiør- og utstillingsdesign opp for at typiske norskfaglige tema, som skjønnlitterære analyser, kan vies mer plass i undervisningen. Disse ulike preferansene medfører at det som fungerer som motiverende i én yrkesfagklasse, kan virke begrensende og mot sin hensikt i en annen. Olsen og Reegård (2013) peker også på slike forskjeller på tvers av yrkesfaglige utdanningsprogram, og begrunner disse med variasjon i elevsammensetninger og elevenes ulike fremtidsplaner. De trekker for eksempel frem at flere elever på salg, service og sikkerhet planlegger å gå påbygg til generell studiekompetanse etter vg2. Dette gjelder for betraktelig færre elever som går industriteknologi og klima, energi og miljøfag, der de fleste elevene ønsker å gå ut i lære etter vg2. Forskerne mener dette kan ha en innvirkning på elevenes innstilling til fellesfagene og på hvor stor nytte elevene opplever å få bruk for fellesfagene i nærmeste fremtid. Dette indikerer at det er nødvendig for lærerne å differensiere metodene de bruker for å motivere elevene i faget.

Det er utfordrende å komme frem til et entydig svar på hva norskfaget på yrkesfag skal være. Norskfaget befinner seg i et spenningsfelt mellom å ta vare på de ulike tradisjonene som utgjør norskfaget, i tillegg til at kravet om yrkesrettet og relevant undervisning skal ivaretas. Dessuten skal skolen på den ene siden tilby like muligheter til alle elever og ha en utjevne funksjon, samtidig som det særegne ved yrkesfagene skal ivaretas og trekkes inn i fellesfagundervisningen. Aase (2010) mener vi må innse at det er ”mange krefter som påvirker et instrumentelt syn på norskfaget, at det først og fremst er et ferdighetsfag som skal tjene som en hjelpedisciplin for annen kunnskap” (s. 178). Men det betyr ikke nødvendigvis at man skal gi etter av den grunn. Et for instrumentelt syn på norskfaget ville redusert faget betraktelig. Laila Aase setter ord på utfordringen skolen og norsklærerne på yrkesfag står overfor, når hun sier at:

Det er ikke uproblematisk at norskfaget på yrkesfag og studieforbereende utdanningsprogram er så like, men det er heller ikke uproblematisk å tilby yrkeselevene et norskfag uten de samme dannelsesmålingene som andre elever i videregående skole møter. (Aase, 2010, s. 178).

Det er ikke uproblematisk å kombinere og balansere disse noe motstridende hensynene, men som norsklærerne i denne studien påpeker, er det også viktig å ivareta det kulturelle og skjønnlitterære ved faget, i tillegg til ferdighetsfaget norsk. Hvis det hadde forsvunnet, hadde vi stått igjen med et norskfag uten egenart. På bakgrunn av dette kan man hevde at elevene trenger et sammensatt norskfag med sine mange kunnskapsformer, men som samtidig møter dem der de er i form av yrkesrettet og relevant undervisning.

6 Avsluttende kapittel

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Målet med denne studien har vært å si noe om hvilket syn norsklærere og yrkesfagelever har på yrkesretting og relevans i norskfaget, med utgangspunkt i den nasjonale satsingen, FYR-prosjektet. Gjennom studiens forskningsspørsmål har jeg ønsket å undersøke hvilke muligheter som foreligger for å gjøre norskundervisningen yrkesrettet og relevant, sett fra et norsklærerperspektiv, hvordan yrkesfagelever responderer på en slik tilnærming til undervisningen, og hva lærere og yrkesfagelever mener norskfaget på yrkesfag skal være. Det finnes per i dag relativt få studier som omhandler yrkesfag og yrkesretting av fellesfag, og et formål med denne studien har derfor vært å tilføre ytterligere kunnskap til dette forskningsfeltet. Av denne oppgavens analysekapittel fremkommer tre hovedfunn som jeg i det følgende ønsker å se i sammenheng med hvert av de tre forskningsspørsmålene i denne studien.

For det første viser analysen at det, i et norsklærerperspektiv, foreligger gode muligheter for å gjøre norskundervisningen yrkesrettet og relevant. Metodefrihet i læreplanen samt god tilrettelegging for tverrfaglig samarbeid fra skoleledelsen trekkes frem som suksessfaktorer i dette arbeidet. Norsklærerne fremhever dessuten viktigheten av at utformingen av eksamen i norsk skriftlig følger opp tanken om yrkesretting. Dersom dette elementet forsvinner, vil det bli vanskeligere å tenke og legitimere FYR i en undervisningssammenheng.

Videre kommer det frem av analysen at yrkesfagelevne i stor grad stiller seg positive til yrkesrettet norskundervisning, og at dette ofte kan ses i sammenheng med opplevd relevans. Elevene opplever yrkesretting som motiverende, og de mener det gjør det lettere å kommunisere med norsklærerne sine og se sammenhengen mellom yrkesfag og fellesfag. Samtidig viser det seg at for mye av den samme formen for yrkesretting, i tillegg til yrkesrettede oppgaver som er lite autentiske, kan virke begrensende for yrkesfagelevne. Noen elever oppgir dessuten at de også har glede av å skrive og analysere skjønnlitterære tekster, i tillegg til mer yrkesfagrelaterte rapporter og idébeskrivelser.

Til sist viser analysen at det er utfordrende å komme frem til et entydig svar på hva norskfaget på yrkesfag skal være. Norskfaget er sammensatt av mange ulike kunnskapsformer. I tillegg

til å ivareta kravet om yrkesrettet fellesfagundervisning, skal norsklæreren også forholde seg til norskfaget som dannings-, ferdighets-, og erfaringspedagogisk fag. Norsklærerne i denne studien er samstemte i at yrkesretting er et positivt grep for å motivere yrkesfagelevne, samtidig som det er viktig å ivareta det særegne ved norskfaget. Blant yrkesfagelevne viser det seg å være delte meninger på spørsmålet om hva norskfaget på yrkesfag skal være. Mens noen elever mener at norskfaget i all hovedsak bør være et ferdighetsfag tett knyttet opp mot elevenes yrkesvalg, er andre av den oppfatning at det er fint å også bruke tid på det mer særegne ved norskfaget, som for eksempel skjønnlitterære analyser.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Denne studien viser at det foreligger gode muligheter for å gjøre norskundervisningen yrkesrettet og relevant, og at dette i stor grad virker motiverende på yrkesfagelever ved to ulike utdanningsprogram. Samtidig fremkommer det at yrkesretting også kan virke begrensende dersom det blir for mye av den samme formen for yrkesretting, eller hvis oppgavene oppleves som lite autentiske. Dessuten oppgir noen elever at de også interesserer seg for å lese og skrive skjønnlitterære tekster og analyser, og ønsker derfor at norskundervisningen også inneholder elementer av dette. Elevenes ulikheter når det gjelder preferanser og opplevd relevans av norskundervisningen leder videre til spørsmålet om hvordan norsklæreren kan ta hensyn til dette på en god måte.

Yrkesretting oppleves som en motiverende faktor blant yrkesfagelevne, men ikke alle former for yrkesretting fungerer like godt i de ulike elevgruppene. For å finne ut mer om hva som fungerer og ikke fungerer i en bestemt klasse, kan læreren undersøke hvordan elevene liker å jobbe med norskfaget og hva som motiverer dem. Noen elevgrupper har kanskje et større behov for yrkesrettet norskundervisning enn andre, og gjennom samtaler med elevene kan læreren kartlegge det reelle behovet for yrkesrettet undervisning. Norsklærerne i denne studien bruker tid på å bli kjent med elevene sine og er opptatte av å bygge gode relasjoner, noe elevene også tydelig setter pris på når de snakker om lærerne sine. Elevmedvirkning og god relasjonsbygging kan derfor være nyttige verktøy for å kartlegge i hvor stor grad og på hvilken måte man bør yrkesrette undervisningen for en bestemt yrkesfagklasse.

Elevenes noe ulike preferanser i denne studien når det gjelder forskjellige former for yrkesretting, stiller også krav til læreren om å utvikle et didaktisk repertoar innenfor

yrkesretting, som han eller hun kan spille på. Det medfører også at man som norsklærer bør ha en viss kjennskap til elevenes yrkesfag. Dette for å best mulig kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev og elevgruppe. Det at noen yrkesfagelever også viser en interesse for å lese og skrive skjønnlitterære tekster og analyser, kan dessuten indikere at yrkesretting i seg selv ikke er et absolutt krav for at yrkesfagelever skal oppleve norskfaget som meningsfullt og relevant. Dette kan igjen tyde på at lærerne bør være lydhøre for elevenes meninger, og være åpne for at yrkesfagelever kan ha andre interesser enn ett bestemt yrke alene. Da kan det være hensiktsmessig å benytte seg av det utvidede relevansbegrepet, som også favner om ungdoms- og samfunnsrelevans, i tillegg til yrkesrelevans.

6.3 Forslag til videre forskning

Denne studien har gitt et innblikk i to norsklærere og seks yrkesfagelevers perspektiver på yrkesretting og relevans i norskfaget. Forskning på yrkesfag og yrkesretting av fellesfag er et felt som er relativt lite berørt per i dag. Denne masteroppgaven er et lite bidrag til dette feltet, men for å utvikle ny kunnskap om yrkesfagelever og fellesfagenes posisjon på yrkesfag, er det behov for nye og ulike metodiske og tematiske innfallsvinkler - i større og mindre skala.

I denne studien har norsklærerne og yrkesfagelevne stått i fokus. Det kan være interessant å utforske en lignende problemstilling sett fra yrkesfaglærernes perspektiv, og undersøke nærmere hvordan samarbeidet mellom fellesfag- og yrkesfaglærere foregår og fungerer i praksis. Lignende problemstillinger kan også være hensiktsmessige å undersøke på tvers av flere ulike yrkesfag og fellesfag, for å sikre en større bredde og rikholdighet på feltet.

FYR-prosjektet er et landsomfattende prosjekt for videregående skoler som tilbyr yrkesfaglige utdanningsprogram. Prosjektet var ment å vare til utgangen av 2016, og etter dette er det uttalt mål at det skal jobbes systematisk med yrkesretting av fellesfag ved de aktuelle skolene. Denne studien har vist hvordan yrkesretting står i fokus ved én enkelt skole, som dessuten har status som ”Knutepunktskole” i sitt fylke. I et større perspektiv hadde det vært interessant med et forskningsprosjekt som studerer hvordan arbeidet med yrkesretting fungerer i praksis ved flere ulike skoler i landet. Det kunne også vært interessant å undersøke om de ulike lærerne har en felles forståelse av begrepene yrkesretting og relevans, og om prosjektet har fungert etter sin hensikt.

En siste, spennende innfallsvinkel til temaet yrkesretting og relevans kan være å studere eventuelle positive eller negative virkninger yrkesretting kan ha for yrkesfagelevne, i kortere og lengre tidsperspektiv. Dette for å få en oversikt over elevenes utbytte av en slik tilnærming til fellesfagene.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005a). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen, & S. Nome, *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). ”Norskfaget – skolens fremste danningsfag?”. I K. Børhaug, A.B. Fenner og L. Aase (Red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak, & O. Erstad, *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bell, J., & Donnelly, J. (2006). A Vocationalized School Curriculum? *International Journal of Science Education*, 28(12), 1389–1410.
- Bell, J., & Donnelly, J. (2009). Applied Science in the English School Curriculum: The Meaning and Significance of “Vocationalization”. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), 25–47.
- Bell, J., Donnelly, J., Homer, M., & Pell, G. (2009). A value-added study of the impact of science curriculum reform using the National Pupil Database. *British Educational Research Journal*, 35(1), 119–135.
- Berg, T. (1996). Innledning. Norsk i yrkesfag. I T. Berg (Red.), *Norsk i yrkesfag* (s. 13–16). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Berg, T (2001). Yrkesretting av allmennfag: Pliktløp eller kjærlighet?. I W. Wasenden (Red.), *Yrkesretting som pedagogisk prosess* (s. 32–45). Høgskolen i Akershus.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper (Red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs* (s. 57–71). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London: Routledge.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Eide, O. (2008). Norsk i yrkesfaglege utdanningsprogram. *Norsklæreren*, nr.4.
- Fasting, R. og Thygesen, R. (2007). Skriveferdighet som nasjonal prøve. Vitner resultatene om et forsømt felt i skolen? I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 292–306). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haugset, A.S., Iversen, J. M. V., Nossun, G., Martinsen, A., Stene, M., & Wendelborg, C. (2014). *Fellesfaglærere og vg1-elevers opplevelse av yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Arbeidsnotat 2014:17. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Heath, S. B. (1988). What no bedtime story means. Narrative skills at home and at school. I N. Mercer & N. Mercer. (Red.), *Language and Literacy from an Educational Perspective* (s. 22–41). Open University Press.
- Helstad, K. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I A. Veum & D. Skjelbred (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225–248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. I *Rhetorika Scandinavica* (s. 92–105).
- Hiim, H. (2014). Yrkesretting av fellesfag. Yrkesfaglæreres og elevers erfaringer i forsøk med yrkesretting av fellesfag. I M. B. Postholm og T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8–13* (s. 178–200). Oslo: Cappelen Damm.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hultin, E. (2006). Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnedidaktisk studie (Doktoravhandling). Örebro: Örebro Universitet.
- Iversen, J. M. V., Haugset, A. S., Wendelborg, C., Martinsen, A., Røe, M., Nossun, G., & Stene, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med*

sammenstillinger og analyser. TFoU-rapport 2014:16. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk* (NOR1-05). Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>

Kunnskapsdepartementet. (2016). Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.

Molloy, G. (2013). Jag ryser når jag ser en bok. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 33–45). Bergen: Fagbokforlaget.

Myren, K.A., & Nilsen, S. E. (2001). Hvordan arbeide med yrkesretting av de almenne fag i yrkesfaglige studieretninger? I W. Wasenden (Red.), *Yrkesretting som pedagogisk prosess*. Rapporter og utredninger 4/2001 (s. 66–79). Kjeller: Høgskolen i Akershus.

Nore, H., & Lahn, I. C. (2013) "Vi gjør så godt vi kan". Lokale og faglige variasjoner i arbeid med innhold og vurdering i yrkesopplæring på Vg2. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæring. Fokus på skoleopplæringen*. Rapport 2 (s.17–74) Oslo: NIFU.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>

Olsen, O. J., og Reegård, K. (2013). Læringsmiljø og gjennomføring i tre yrkesfaglige opplæringsløp. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæring. Fokus på skoleopplæringen*. Rapport 2 (s.17–74) Oslo: NIFU.

Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Purcell-Gates, V., Duke, N. K & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. I *Reading Research Quarterly*, 42(1) (s.8 –45).
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Vagle, W. (2012). Kjønnforskjeller i lesing - et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2012 (6) s. 425–440.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stene, M., Haugset, A. S., & Iversen, J. M. V., (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt*. TFoU-rapport 2014:1. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014–2016)*. Hentet fra: <http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i et fleirkulturelt samfunn* (Rapport). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Wasenden, W. (2001). I W. Wasenden (Red.), *Yrkesretting som pedagogisk prosess* (s. 5–19). Høgskolen i Akershus.
- Wendelborg, C., Røe, M., og Martinsen A. (2014). *Yrkesretting og relevans i praksis. En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglige studieprogram*. Rapport 2014, mangfold og inkludering. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Vedlegg

Vedlegg A: Informasjonsskriv	94
Vedlegg B: Intervjuguide lærerintervju	95
Vedlegg C: Intervjuguide elevintervju.....	96
Vedlegg D: Godkjenning NSD	97

Vedlegg A: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet ”Yrkesretting og relevans i norskfaget”

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan det arbeides med deler av norskfaget på utvalgte yrkesfaglige studieretninger i forbindelse med FYR-prosjektet. Formålet er å få frem elever og læreres opplevelser og erfaringer knyttet til denne satsingen, og kunne synliggjøre gode praksiser fra klasserommet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Metodene jeg ønsker å bruke i dette prosjektet er intervju og observasjon. Jeg ønsker å intervju to norsklærere på ulike yrkesfagretninger og tre elever per utdanningsprogram. Intervjuene vil finne sted etter observasjonsperioden (nøyaktig tidspunkt avtales nærmere mellom forsker og informanter) og varer rundt 45 minutter, med mulighet for at samtalen varer kortere eller lengre avhengig av gangen i intervjuet. Spørsmålene vil i hovedsak handle om elevene og lærernes egne opplevelser og erfaringer knyttet til yrkesretting og relevans i norskfaget, hvilken betydning begrepene tillegges, og hvordan arbeidet foregår i praksis.

Observasjonene vil finne sted i norsktimene i uke 41-43, og vil i hovedsak ha fokus på lærerens rolle og hvordan læreren går frem for å gjøre undervisningen yrkesrettet og relevant. Datamaterialet vil bli registrert i form av lydopptak (intervjuene) og feltnotater (observasjonene). All data vil være anonymisert, og vil ikke kunne spores tilbake til lærere eller elever.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forskeren, Mona Andersen Nødtvedt, og veileder Kari Anne Rødnes som vil ha tilgang til datamaterialet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.17 og alt av datamateriale og personopplysninger vil bli slettet og makulert etter dette.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du nå meg på e-post:. Du kan også nå min veileder, Kari Anne Rødnes, på e-post:.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B: Intervjuguide lærerintervju

Intervjuguide for prosjektet ”Yrkesretting og relevans i norskfaget”: Lærerintervju

Innledning: kort om hvem jeg er, hvorfor jeg er her og hva jeg vil finne ut.

Om intervjuobjektet:

1. Kan du fortelle litt om utdanningsbakgrunnen din?
2. Hvor lang erfaring har du som norsklærer? Hvor lenge har du undervist på yrkesfag?
3. Andre undervisningsfag?
4. Underviser du både på yrkesfag og studiespesialisering? Hvilke yrkesfaglige utdanningsprogram?
 - a. Hva er den største forskjellen med å undervise på yrkesfag og studiespesialisering, slik du ser det?
 - b. Forskjeller på tvers av yrkesfaglige studieretninger?

Om FYR-prosjektet:

5. Hva er egentlig FYR?
6. Hvorfor satser man på FYR?
7. Hvordan vil du definere begrepene yrkesretting og relevans?
8. Hva innebærer ditt arbeid som FYR-koordinator i norsk?
9. Kan du si litt om hvordan dere jobber med FYR ved denne skolen?
10. Er det noe som fungerer spesielt bra i arbeidet med FYR?
11. Er det spesielle utfordringer knyttet til FYR-satsingen, generelt?

Om yrkesretting og relevans i norskfaget:

12. Hva anser du som hensikten med norskfaget? Ulikt for yrkesfag og studieforberedende?
13. Hva tror du yrkesfagelevene dine anser som hensikten med norskfaget?
14. Hvilke muligheter ser du for å gjøre norskfaget yrkesrettet og relevant?
15. Er det noe som kan være utfordrende i dette arbeidet?
16. Er det noen emner/læreplanmål som er lettere enn andre å jobbe med på yrkesfaglige studieprogram?
17. Hvordan fungerer samarbeidet mellom norsk- og yrkesfaglærerne? Hvem setter premissene for samarbeidet?
18. Hva tenker du om forholdet mellom danning og nytte i norsk på yrkesfag?

Avslutningsvis:

19. Er det noe du vil legge til helt til slutt? Vil du legge til noe jeg ikke har spurt om?

Vedlegg C: Intervjuguide elevintervju

Intervjuguide for prosjektet ”Yrkesretting og relevans i norskfaget: Elevintervju

Innledning: hvem jeg er, hvorfor jeg er her og hva jeg vil finne ut.

Om intervjuobjektet:

1. Yrkesfaglig studieretning
2. Hva motiverte deg til å begynne på denne studieretningen?
3. Hvilke planer har du etter dette skoleåret? Lærlingetid eller påbygg?

Om yrkesretting og relevans i norskfaget:

4. Har du hørt om FYR?
5. Hva tenker du når jeg sier at norskfaget skal yrkesrettes?
6. Opplever du at norskfaget er yrkesrettet mot ditt fremtidige yrke? Lærer du ting du har bruk for i yrket ditt?
7. Hva tenker du når jeg sier at norskfaget skal være relevant for elevene?
8. Opplever du at norskfaget er relevant for deg? Hvorfor/Hvorfor ikke?
9. Har du lagt merke til konkrete grep norsklæreren din har gjort for at undervisningen skal være yrkesrettet og relevant?
10. Er det viktig for deg at norskfaget legger vekt på yrkesretting og relevans? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Elevens forhold til norskfaget:

11. Kan du fortelle litt om hvilket forhold du har til norskfaget?
 - a. Hva er hensikten med norskfaget, slik du ser det?
12. Er det emner du synes er spesielt nyttige og/eller interessante i norskfaget? Noe du vil ha mer av?
13. Er det emner i norskfaget du synes er mindre viktige/uinteressante? Noe du vil ha mindre av?
14. Dere har hatt i oppgave å skrive en tekst som skal vurderes både i norsk og programfag. Hvordan synes du det er å forholde seg til to ulike vurderinger samtidig?

Avslutningsvis:

15. Har du noen spørsmål til slutt? Vil du legge til noe jeg ikke har spurt om?

Vedlegg D: Godkjenning NSD



Kari Anne Rødnes
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 12.09.2016

Vår ref: 49528 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49528</i>	<i>Yrkesretting og relevans i norskfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Anne Rødnes</i>
<i>Student</i>	<i>Mona Andersen Nødtvedt</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.