



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NOLISP350

Mastergradsoppgåve i nordisk

Vår 2015

**Norsk på yrkesfag**

*Å ri to hestar*

Trude Amundsen

## **Forord**

Takkeord.

Takk til dei av dykk som har bidrege i oppgåva.

Spesielt rettar eg ein hjartans takk til Ragnhild Lie Anderson, for trygg og god rettleiing. Du er ein framifrå lesar!

Trude Amundsen

Bergen 14. Mai, 2015

# Innhald

Forord .....	II
Innhald .....	III
Figurliste .....	V
<b>1. Innleiing.....</b>	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn for val .....	1
1.2. Problemstilling og forskingsspørsmål .....	3
1.3. Tidlegare forskning .....	4
1.4. Oppbygnad av oppgåva .....	6
<b>2. Norsk på yrkesfag.....</b>	<b>7</b>
2.1. Norsk på yrkesfag i historisk lys .....	7
2.2. Norsk i Læreplanen Kunnskapsløftet .....	8
2.2.1. Utforming – hovudområder og kompetansemål .....	11
2.2.2. Yrkesretting .....	15
2.2.3. Literacy og grunnleggande dugleikar .....	17
2.2.4. Evaluering.....	20
<b>3. Læreplanteori.....</b>	<b>21</b>
3.1. Læreplanfeltet .....	22
3.2. Fem læreplannivå .....	23
<b>4. Diskursanalyse som teori og metode .....</b>	<b>27</b>
4.1. Kritisk diskursanalyse .....	27
4.1.1. Den kommunikative hendinga .....	28
4.2. Diskursanalyse som metode .....	31
4.2.1. Metodiske val .....	31
4.2.2. Analysestega.....	32
<b>5. Kvalitative forskingsintervju .....</b>	<b>35</b>
5.1. Innleiande kontakt og intervjuguide .....	37
5.2. Utval av informantar .....	39
5.3. Ethiske problemstillingar.....	40
5.4. Transkribering .....	40
5.5. Reliabilitet, validitet og generaliserbarheit .....	41
<b>6. Presentasjon og analyse av funn .....</b>	<b>42</b>
6.1. Norsk på yrkesfag .....	43
6.1.1. Eit språkfag .....	44
6.1.2. Eit danningsfag .....	46
6.1.3. Eit yrkesretta fag.....	49
6.1.4. Skal, kan og bør – frå formulering til realisering .....	50
6.2. Læreplan .....	53
6.2.1. Den formelle læreplanen.....	53
6.3. Tilpassing til utdanningsprogrammet.....	62
6.3.1. Munnleg kommunikasjon .....	62
6.3.3. Språk, litteratur og kultur .....	68
6.3.4. Balanse mellom yrkesretting og norskfaglege emne .....	71
6.4. Tekstforklaring og drøfting.....	72
6.4.1. <i>Tekstforklaring</i> : Formell læreplan .....	73
6.4.2. <i>Tekstforklaring</i> : Oppfatta læreplan.....	77
6.5. Oppsummering og konklusjon .....	81

<b>Litteraturliste .....</b>	<b>86</b>
<b>Samandrag.....</b>	<b>89</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>91</b>

## Figurliste

FIGUR 1 LÆREPLANFELTET SINE TRE OMRÅDE.....	23
FIGUR 2 LÆREPLANNIVÅA HOS GOODLAD .....	26
FIGUR 3 TREDIMENSJONAL MODELL FOR DISKURS. BASERT PÅ FAIRCLOUGH (1992, S. 73).....	30
FIGUR 4 DISKURSTYPAR.....	32
FIGUR 5 SKILDRING AV DEN HERMENEUTISKE SIRKEL .....	37
FIGUR 7 FRÅ FORMULERINGSARENA TIL REALISERINGSARENA .....	52

# 1. Innleiing

## 1.1. Bakgrunn for val

Som norsklærer med relativt kort fartstid i ei stadig foranderleg verd, ser eg elevar manøvrere seg i ein teknologisk kvardag med hurtige tilbakemeldingar, chat, e-postar, hypertekstar, applikasjonar, samansette tekstar, bloggar og kommentarfelt. Ein elev ville filme undervisninga mi, slik at vi kunne *go viral*, som han sa. Når det gjeld norskfaget, får eg ofte tydelege beskjedar om kor kjedelege enkelte emne vert opplevd, og stadige spørsmål om aktualiteten til faget. "Kva skal dette vere godt for?" og "Kvifor må vi kunne dette?" i tillegg til fraser som: "Eg skal bli dataelektroniker, ikkje språkforskar", "Kvifor kan det kome forteljing på eksamen?" og "Kven bryr seg om verkemiddel?" er gjentakande ytringar. Som stolt formidlar av det eg ser på som ein viktig fagtradisjon, svarar eg på spørsmåla deira etter beste evne. Eg forsøker i størst mogleg grad å lage undervisningsopplegg dei finn relevante, rettar faget mot elevane sitt gjeldande utdanningsprogram, og aktualiserer emne inn mot yrkeslivet så godt det let seg gjere. Likevel må eg oftare enn eg skulle ynskje forsvare det *norskfaglege* i faget mitt, både overfor elevar, kollegaer som underviser i andre fag og til dels skuleleiinga. Innimellom stiller eg meg sjølv spørsmålet om eg møter elevane, skuleleiinga, FYR-prosjektet, fagutdanninga og arbeidslivet sine ynske og sjangrar i så stor grad at målet om at norsk skal vere eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling, som jo står i formålet for faget si fyrste setning, vert meir og meir utvatna. Burde norsk på yrkesfag vere slik Sylvi Penne<sup>1</sup> skisserer: "Kanskje er det heller slik at nettopp norskfaget bør ha det verdifulle privilegium å være den åpne døren ut i livet der folk fødes, elsker, hater og dør uten noen forankring i et spesielt yrke. Der mulighetene og valgene ennå finns" (1999, s. 32).

Allereie her kan det verke som om eg har gjort meg opp ei meining og har eit ufråvikeleg standpunkt når det gjeld norskundervisninga på yrkesfaglege utdanningsprogram. Til liks med alle andre norsklærarar kan ein kanskje tenke. Det er gjerne denne oppfatninga mange har av norsklærarar, strenge stereotypiar som grensar opp til fordommar. Det er:

- Norsklærarar som hegnar om skjønnlitteraturen i all si prakt

---

<sup>1</sup> Sylvi Penne er professor ved Høgskolen i Oslo og Akershus ved fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

- Norsklærarar som ser det som si plikt å gje alle elevar høve til å oppleve Ibsen, Vold, Lagerlöf og Ravatn før dei går ut av skulen
- Norsklærarar som snakkar om V2-regelen og SVO-språk, om AIDA-prinsippet eller metonymi og allusjonar
- Norsklærarar som er framme med raudpennen før nokon har fått tid til så mykje å tenke ' det vil eg hjerne' eller 'får eksempel', og som er så opptekne av orddelingsfeil at elevane tenker dei kunne gått til val på det

Det ein må hugse på, er at dette er norsklærarar som er glade i og opptekne av faget sitt. Men i dette biletet har ein også yrkesutøvarar som i tillegg til Vold, V2-regel og verkemiddel har fokus på fagspråk på TIP, bygg og elektro. Det er norsklærarar som ser viktigheita av gode rapporteringsevner og hensiktsmessig språkbruk, og som utarbeider undervisningsopplegg saman med programfaglærarar slik at elevane kan få ei tverrfagleg tilbakemelding på arbeidet dei har gjort, og såleis nyttiggjere seg dei tilgjengelege lærarressursane på best mogleg måte. Dette er den brutale, men akk så artige kvardagen for ein norsklærer i yrkesfaglege utdanningsprogram. Det er spenningsforholdet mellom den instrumentelle bruken av språket, og til litteraturen sitt potensiale til å skape refleksjon og ettertanke. Det er forskjellane og likskapen i framgangsmåte mellom ein analyse og ei bruksrettleiing, og det er evna til å skape forståing av korleis betraktning og skildring av tekstar er ein dugleik som i stor grad er overførbar til elevane si framtidige yrkesutøving.

Så kvifor ha norsk i yrkesfaglege utdanningsprogram? Temaet norsk på yrkesfag er både interessant her og no, både for pedagogar, elevar og framtidige arbeidsgjevarar, og vil også vere av interesse i framtida. Samfunnet stiller stadig høgre krav til språkkompetanse. Viktigheita av å ha samfunnsborgarar og arbeidstakarar som er i stand til å uttrykke seg både skriftleg og munnleg, og som meistrar å innhente og formidle kompetanse, kunnskap og informasjon, får større og større betydning, også i dei tradisjonelle yrkesfaga. Og nettopp dei tradisjonelle yrkesfaga er fag og fagkompetanse med auka etterspurnad. Det har dei siste åra vore auka fokus frå både politisk hald, frå næringsliv og arbeidslivsorganisasjonar for å heve statusen til yrkesfaga i håp om at fleire ungdommar skal velje yrkesfaglege utdanningar. I følgje Statistisk sentralbyrå vil det i framtida vere stor mangel på fagarbeidarar i framtida, og i framskrivinga frå 2014 vart det estimert eit underskot på heile 134.00 personar med yrkesretta

vidaregåande utdanning i 2030.<sup>2</sup> 12. mars 2015 publiserte Utdanningsdirektoratet søkjartala til vidaregåande opplæring for skuleåret 2015/2016, og dei kunne for fyrste gong på fleire år melde om ein vekst i tal ungdommar som søker seg til yrkesfag. 50,5% av søkjarane hadde eit yrkesfagleg utdanningsprogram som sitt fyrsteval.<sup>3</sup> Med dette, ikkje i bakhovudet, men fremst i pannebrasken, er norsk – morsmålsfaget, danningfaget, reiskapsfaget, kulturfaget, språkfaget, kommunikasjonsfaget, identitetsfaget – både spanande og svært aktuelt i dei yrkesfaglege utdanningsprogramma. Ein professor ved universitetet sa ein gong til meg at norsk på yrkesfag er den rosa elefanten i rommet. No er det på høg tid at den rosa elefanten kjem seg vekk frå det rommet og ut på dansegolvet, for over halvparten av elevane i vidaregåande opplæring vil danse med han.

## **1.2. Problemstilling og forskingsspørsmål**

På bakgrunn av dette ynskjer eg å undersøke læreplanen i norsk for yrkesfaglege utdanningsprogram opp mot ei yrkesretting av faget; og kva føringar han legg, kva han legg til rette for og korleis han kan verte forstått.

I 2010 vart forskrift til opplæringslova §1-3 Vidaregåande opplæring supplert med setninga "Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma", og under hovudområda i læreplanen vart det lagt til at "Faget er et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene" (Utdanningsdirektoratet, 2013). I det fyrste avsnittet i læreplanen i norsk, i Formål med faget står følgjande:

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 (ibid.).

---

<sup>2</sup> Sjå SSB sine nettsider: <http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/200990?ts=14909943420>

<sup>3</sup> Sjå Udir sine nettsider: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/vgo/Sokere-inntak-og-formidling1/Sokere-til-videregaende-opplaring-skolearet-20152016/?WT.ac=sokerevgo&boks=3>



Med utgangspunkt i norsk på yrkesfagleg studieretning, ynskjer eg å undersøke korleis forskriftsendringa om ei tilpassing av fellesfaga til utdanningsprogrammet fell saman med læreplanen i faget.

Hovudproblemstillinga mi er som følgjer:

Norsk på yrkesfag - korleis står "opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma" i forhold til læreplanen i faget?

For å finne ut av dette har eg to forskingsspørsmål:

- Korleis fell læreplanen i norsk saman med ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet?
- Korleis forstår og oppfattar lærarar læreplanen i norsk i lys av at opplæringa i faget skal vere tilpassa utdanningsprogrammet?

### **1.3. Tidlegare forskning**

Det fins ein god del forskning på både læreplanen i norsk og norskfaget generelt, og også noko om norsk på yrkesfag. I det følgjande vil eg presentere noko av den forskinga som har blitt gjort tidlegare, for såleis plassere denne oppgåva sin aktualitet.

Heidi Renee Temple skriv i masteroppgåva *Ingen regel uten unntak* (2011) om fråfall i vidaregåande skule og ei yrkesretting av fellesfaga. Problemstillinga hennar er korleis ei tilpassing av fellesfaga til utdanningsprogrammet vil kunne bidra til at fleire elevar ved yrkesfaglege utdanningsprogram gjennomfører og består vidaregåande opplæring. Ho har valt ut eitt av fellesfaga, norsk, og har utført ein casestudie gjennom kvalitative forskingsintervju av eit lite utval norsklærarar. Funna hennar indikerer at ei samanslåing av yrkesfagklassar i fellesfaga har negativ innverknad, medan påtvungen kollegialitet med fokus på tverrfagleg samarbeid, yrkesretting av fellesfaga og tett oppfølging av elevane er noko lærarane melder attende som eit positivt tiltak. Ho poengterer likevel at det ikkje er så enkelt, og meiner at vi må passe på at ein ikkje har ein for snever innfallsvinkel til opplæringa i fellesfaga i Noreg, då dette kan bidra til å ekskludere yrkesfagelevar frå å delta i kunnskapssamfunnet, noko som har blitt ein realitet i England.

Utdanningsdirektoratet har gjennom fleire forskingsmiljø evaluert Kunnskapsløftet som læreplanverk, der SMUL, sammenhengen mellom undervisning og læring, har vore eitt av tre evalueringsområde. SMUL har hovudfokus på korleis læraren forstår, fortolkar og omset Kunnskapsløftet i praksis. I Nordlandsforskning sin sluttrapport *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (2012) er datamateriale samla inn frå 24 skular i fire ulike fylke.

Datamaterialet baserer seg på observasjon og videoopptak av undervisninga, og intervju med lærarar og elevar. Funna syner at det er god oppslutnad rundt hovudprinsippa i Kunnskapsløftet blant lærarar, og elevane er nøgde med opplæringa. På hi sida viser forskinga at det er mykje overflatelæring, og ein ser få spor av opplæring som fremjar djupneforståinga til elevane etter innføringa av Kunnskapsløftet. Læreplanreforma har heller ikkje ført til vesentlege endringar i klasseromspraksisen. Vidare funn er at læreboka styrer mykje av opplæringa, og at lærarane er tydelegare på måla for undervisninga og kva dei ynskjer å oppnå med opplæringa. Eit fleirtal av lærarane i undersøkinga tykkjer kompetansemåla i læreplanverket hjelper dei å definere mål, og mange meiner at dei nye læreplanane har endra måten dei tenker om undervisning på, frå kva som skal gjerast til kva som skal lærast. Når det gjeld vurderingspraksis tykkjer under halvparten av lærarane på vidaregåande skule at Kunnskapsløftet har bidrege til ei betring av denne.

Rita Karin Bakken har i si masteroppgåve *Danning for alle – ein utopi? Yrkesfagnorsk i eit danningperspektiv* (2014) forsøkt å få ei djupare innsikt i danningvilkåra i norsk på yrkesfag med utgangspunkt i ein hypotese om at vilkåra for danning er dårlege. Bakgrunnen for denne hypotesen er at ho opplever at norskfaget på yrkesfag vert stigmatisert, og at ho har mistankar om at danningverdiar har låg prioritet og vert gjort instrumentelle i faget i dei yrkesfaglege utdanningsprogramma. Bakken nytta i undersøkinga kvalitativ forskingsmetode og gjennomførte individuelle forskingsintervju med seks norsklærarar frå to ulike skular som underviser på både yrkesfaglege og studieførebuande utdanningsprogram. Hennar konklusjon er at det er moment som både styrker og svekkjer vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfaglege studieprogram. Det som kan fremje vilkåra for danning i faget er mellom anna gruppestorleiken. Det er i små klassar lettare å sjå alle elevane, og dette kan også bidra til at elevane er meir aktive i samtalar. Ho dreg vidare fram at informantane hennar melder om at elevane på yrkesfag les meir enn forventa, at dei er meir positive til fellesfaga enn tidlegare, og at elevane vert skildra som humoristiske og kjekke. Dei momenta som svekkjer vilkåra for

danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram, meiner Bakken er at elevane ofte kan verte møtt av stigmatiserte haldningar frå lærarar, at det er lågare forventningar til yrkesfagelevane, og at dei har svakare teoretiske evner eller interesser enn elevane på studieførebuande. Dette er mellom anna nokre av funna som tilseier at danningsoppdraget kan vere vanskeleg å gjennomføre på ein tilfredsstillande måte på yrkesfag.

#### **1.4. Oppbygnad av oppgåva**

Fyrste kapittel er ein innleiingsdel, der eg gjer greie for kva oppgåva handlar om og aktualiserer emnet. Dernest følgjer eit bakgrunnskapittel som eg har valt å kalle Norsk på yrkesfag.

Dette bakgrunnskapittelet er inndelt i tre delar. Fyrst er det ein kort gjennomgang av norsk på yrkesfag i eit historisk perspektiv. Dette er for å syne utviklingslinja i faget frå dei fyrste fagutdanningane og fram til i dag. I den neste delen tek eg føre meg norsk i Kunnskapsløftet, og dei revisjonane læreplanen har gått gjennom sidan innføringa i 2006. Vidare presenterer eg hovudområda og dei gjeldande kompetansemåla i læreplanen slik dei er i dag, og som er den versjonen av læreplanen som er gjenstand for analyse i denne oppgåva. Påfølgjande del handlar om yrkesretting i Kunnskapsløftet, noko av bakgrunnen for yrkesrettinga, og kva tiltak som vart sett i verk for å oppnå målet om å gjere undervisninga i fellesfaga relevante for elevane og deira framtidige yrkesutøving. Det siste underkapittelet handlar om dei grunnleggande dugleikane. Her syner eg korleis tre av dei tradisjonelt sett typiske norskfaglege dugleikane lesing, skriving og munnlege dugleikar, vert skildra i læreplanen i norsk, og eg grunngjev og forklarar også omgrepet literacy slik det vert forstått i samband med Kunnskapsløftet. Avslutningsvis i bakgrunnskapittelet er det eit kort oversyn over evalueringa av Kunnskapsløftet som læreplanreform.

I oppgåva sitt tredje kapittel gjer eg greie for det læreplanteoretiske grunnlaget oppgåva bygger på, og korleis eg ser læreplanen i lys av dette. Eg har valt å sjå læreplanen opp mot John I. Goodlad sin læreplanteori. Kapittelet handlar om læreplanen sine fem nivå i følgje omgrepsapparatet til Goodlad, og korleis desse fem nivåa gjer seg gjeldande for Kunnskapsløftet. Dette teorikapittelet er nokså lite i omfang, men eg vel å la det stå med kapittelstatus av di det er ut i frå to av nivåa i denne teorien at eg føretekk analysane mine.

Det fjerde kapittelet handlar om diskursanalyse, både som teori og som metode, og vert gjennomgått og forklart i den rekkjefølgja. Her presenterer eg kva teoretisk grunnlag eg vel å støtte meg til og syner korleis eg vil bruke dette metodisk mot problemformuleringa i denne oppgåva. Eg gjer også greie for metodiske val knytt til det tekstanalytiske.

Den neste delen av oppgåva, kapittel 5, er ein metodisk gjennomgang av det kvalitative forskingsintervjuet i forhold til innsamling av datamateriale frå eit utval norsklærarar og handsaming av dette datamaterialet. Også her gjer eg greie for dei metodiske vala eg har gjort i samband med dette.

I det sjette og siste kapittelet presenterer, analyserar og drøftar eg funna eg har gjort rundt læreplanen i norsk på yrkesfag opp mot ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet.

## 2. Norsk på yrkesfag

### 2.1. Norsk på yrkesfag i historisk lys

Debatten som har funne stad siste tida spesielt rundt utforminga av fellesfaga på yrkesfaglege studieretningar, er ikkje ny, og eg vil i det følgjande gje ei kort historisk oversikt over norsk på yrkesfag som eit forståingsgrunnlag for slik faget er i dag.

Allereie i 1905 var yrkesutdanninga under lupa, og ein såg behovet for ei metodisk opplæring i dei tradisjonelle yrkesfaga. Det vart oppnemnd ein fagskolekomité, og anbefalinga frå komitéen var mellom anna at dei teoretiske og praktiske faga burde sjåast i samanheng, og såleis oppnå ei breiare fagopplæring. Målet var å skape yrkesutdanningar som var likeverdige med dei allmenndannande ved å bygge ei bru mellom det teoretiske og det praktiske i utdanninga. ”Skolene skulle utdanne solide og dyktige fagfolk og oppdra dem til gode og aktive samfunnsborgere. De ga derfor både praktisk og allmenndannende undervisning og la stor vekt på samfunnskunnskap, som de kalte statsborgerlig utdannelse” (Bjørndal, 2005, s. 64). Stortinget støtta ikkje tilrådingane Fagskolekomitéen kom med, som mellom anna var ei fagopplæring som inneheldt norsk med samfunnsfag og naturfag med fysikk og kjemi. Likevel reiste komitéen eit spørsmål som har vore heftig diskutert i ettertid: ”Har allmennkunnskap en naturlig plass i yrkesutdanningen, og i såfall hvilken?” (ibid, s. 66).

Med lova om folkeskolen av 1959 vart ei niårig skuleplikt lovfesta, og økonomisk vekst og velstand utover 60-talet førte til ein auka elevmasse i både gymnasa og i yrkesutdanninga, som på denne tida var eittårig. I 1964 overtok fylkeskommunane ansvar for drift og planlegging av alle vidaregåande skular, og Skolekomitéen som vart nedsett i 1965, også kalla Steenkomitéen etter leiaren Reiulf Steen, hadde som mandat å ta eit heilskapleg grep om den vidaregåande utdanninga. Det allmennkulturelle perspektivet vart særskilt vektlagt av komitéen (Bjørndal, 2005). I 1972 la Arbeidsforskningsinstituttet fram forslag om korleis yrkesfagsopplæringa kunne bli organisert. Dei meinte skiljet mellom yrkesfag og allmennfag var for skarpt og at ”i stedet bør man forsøke å gi elevene en generell innføring i og forståelse av yrkeslivet og et bredt grunnlag av yrkeskunnskap og allmennkunnskap” (ibid., s. 145). Som også Bakken (2014) er inne på, vart ideane møtt med skepsis mellom anna frå Faglærerlaget, som med bruk av uttrykket ”ibsenferniss” gjorde det tydeleg at bruk av tid på skjønnlitteratur i yrkesopplæringa var noko dei var skeptiske til.

Frå 1976 vart eit nytt læreplanverk teke i bruk i skuleverket, og her vart norskfaget endra frå fire til to timar i veka, og fekk det nye namnet Norsk med samfunnsfag. I ein artikkel av Ove Eide om norsk på yrkesfag i *Norsklæraren* (4:2008) vert det sagt at norskfaget i praksis fekk låg status på yrkesfag i læreplanen av 1976. I planlegginga av Reform-94 kom ein attende til spørsmålet Fagskolekomitéen stilte kring allmennkunnskapen sin plass i yrkesutdanninga, og dei politiske styringsmaktene og arbeidslivet vart samde om ei løysing tufta på ei felles, brei kompetanseforståing (Bjørndal, 2005). Gjennom Reform-94 fekk ein eit norskfag med dei same danningsmålsetjingane for yrkesfag som for allmenne studieretningar, men med ein eigen norskplan, som var prega av yrkesretting. Med innføringa av Læreplanen Kunnskapsløftet i 2006 seier Eide (*Norsklæraren*, 4:2008) at då var ”[...] allmennfaggjeringa, eller akademiseringa, av norskfaget langt på veg fullført innanfor dei yrkesfaglege studietilboda”.

## **2.2. Norsk i Læreplanen Kunnskapsløftet**

Læreplanen i norsk for dei yrkesfaglege utdanningsprogramma har sidan innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 gjennomgått to revisjonar, ein i 2010 og i ein 2013. Det er den gjeldande læreplanen som er aktuell for analysen i denne oppgåva, men stega til den reviderte læreplanen som vart teken i bruk frå hausten 2013 er likevel interessante for problemformuleringa mi, og difor vil eg i det følgjande gjere greie for desse revisjonane og

bakgrunnen for dei. Ein grunn til at dette er interessant for meg, er fordi endringane i læreplanen for faget mellom anna har funne stad på bakgrunn av norsklærarar si oppfatning av læreplanen som for omfattande. Likevel er hovudgrunnen til at det er relevant og interessant for denne oppgåva å gjere greie for prosessane fram til læreplanen som er i bruk no, er at ei yrkesretting av faget har frå 2006 til 2013 gått frå noko som det var høve til å gjere dersom lærarar og skular ynskte det, til noko som er pålagt og ikkje lenger kan definerast vekk.

Som eg sa avslutningsvis i det føregåande kapittelet, var akademiseringa av norskfaget eit faktum då LK06 vart innført, i følgje Eide (*Norsklæraren*, 4:2008). Læreplanen i norsk frå 2006 var inndelt i fire hovudområde: Munnlege tekstar, Skriftlege tekstar, Samansette tekstar og Språk og kultur, og kompetansemåla for vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram og vg1 studieførebuande utdanningsprogram var dei same. Det var i denne fyrste versjonen av læreplanen ope for yrkesretting eller ei tilpassing til utdanningsprogrammet, men det kunne også verte definert vekk av den enkelte lærar og skule. Moglegheita for å kunne velje vekk yrkesrettinga i stor grad, kan også sjåast i samband med at det i Kunnskapsløftet, som eg går nærare inn på i kapittel 3.1, er mykje større fridom til val av innhald og metode enn kva det hadde vore i føregåande læreplanverk.

I 2007 nedsette regjeringa Karlsen-utvalet, som besto av representantar frå forskingsmiljøet både nasjonalt og internasjonalt, i tillegg til representantar frå arbeidslivet, i både privat og offentleg sektor. Mandatet til utvalet var å analysere endringar og utvikling i samfunnet med betyding for yrkesfagsopplæringa. Ulike tiltak som kunne gjere yrkesfagopplæringa rusta til å møte og tilpasse seg denne utviklinga i samfunnet, vart føreslege i rapporten *Fagopplæring for framtida* (2008). Når det gjeld læreplanen i fellesfaga kom utvalet med tilråding om å synleggjere kravet til yrkesretting i læreplanane:

For å fjerne enhver tvil må det etter utvalgets oppfatning stilles krav i forskriften eller i læreplanene for fellesfagene og programfagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene om at opplæringen skal yrkesrettes. Det må også fastsettes hva yrkesretting innebærer (NOU 2008:18, s. 81 ).

I Stortingsmelding 44 *Utdanningslinja* (2009), der det mellom anna vart vist til Karlsen-utvalet sine innstillingar om å gjere opplæringa meir relevant og verkelegheitsnær for elevane, gjorde regjeringa det tydeleg at dei vil: ”gjennomgå læreplanene i fellesfag med sikte på at kompetansemålene i størst mulig grad skal egne seg for yrkesretting” og ”forskriftsfeste et

generelt krav om at opplæringen i fellesfagene skal være faglig relevant og tilpasset de ulike utdanningsprogrammene” (ibid.). I 2010 kom ei endring i forskrift til opplæringslova §1-3 Vidaregåande opplæring; opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma. Under hovudområde i læreplanen er det same presisert gjennom setninga ”Faget er et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i vidaregåande opplæring. Opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene” (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Såleis var ikkje yrkesretting lenger noko lærarar kunne definere vekk dersom det vart sett på som ynskjeleg, men eit pålegg og eit krav. Bakgrunnen for kravet om ei yrkesretting av fellesfaga, er eit stadig aukande tal på elevar som fell i frå i vidaregåande opplæring.<sup>4</sup> Størsteparten av fråfallet er blant elevar på yrkesfag. I mellom anna *Utdanningsspeilet 2014* (Utdanningsdirektoratet, 2014) vert det peikt på at noko av årsaka til dette fråfallet skuldast at elevar som vel seg til yrkesfag er blant dei med svakast resultat frå ungdomsskulen, og kan såleis vere mindre motiverte og kvalifiserte for vidaregåande opplæring. ”At andelen som fullfører og består, er så mye høyere i studieforbereidende enn i yrkesfag, kan med andre ord forklaras med at det er flere elever med mange grunnskolepoeng som begynner i studieforbereidende, enn i yrkesfag” (ibid., s.104).

I tillegg til ei endring i forskrifta og i hovudområdet, vart også læreplanen endra og forenkla i 2010 i forhold til versjonen frå 2006. Kravet om tilpassing til utdanningsprogramma vart ytterlegare tydeleggjort i enkelte av kompetansemåla gjennom presiseringar som til dømes *fagtekstar og fagkunnskap frå eige utdanningsprogram*. Frå departementet si side var forskriftsendringa, og justeringa og revideringa av læreplanen eit middel i målet om at fleire skal fullføre vidaregåande opplæring. Endringane både i opplæringslova og i læreplanane gjaldt ikkje berre norsk, men alle fellesfaga i vidaregåande opplæring.

Den til no siste revideringa av læreplanen i norsk i LK06 kom i 2013, og det er denne versjonen av læreplanen som er gjenstand for analyse i denne oppgåva. Bakgrunnen for revideringa var denne gongen at implementeringa av dei grunnleggande dugleikane hadde vist seg utfordrande i det daglege arbeidet, og det var eit behov for å gjennomgå læreplanen slik at

---

<sup>4</sup> Sjå regjeringa sine nettsider: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/ny-giv-lofter-de-faglig-svakeste-elevne/id708821/>

desse dugleikane skulle kome tydeleg fram også i kompetansemåla<sup>5</sup>. Det kom også signal frå lærarstanden om at norskplanen var for omfattande, og fleire kompetansemål i den reviderte læreplanen frå 2010 vart enten fjerna eller forenkla i 2013-versjonen, i tillegg til at hovudområda vart redusert frå fire til tre. Det er ikkje naudsynt for meg å gå meir konkret inn i kva endringar som vart gjort i revideringa, då det er den læreplanen som føreligg no, som er utgangspunktet for denne oppgåva.

### 2.2.1. Utforming – hovudområder og kompetansemål

Den formelle læreplanen stod etter revidering i 2013 att med tre hovudområde: Munnleg kommunikasjon, Skriftleg kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur. I følgjande del går eg gjennom dei ulike hovudområda og kompetansemåla som gjeld for etter fullført vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram. Dette, i tillegg til formålet med faget og presiseringa av dei grunnleggande dugleikane, er det som utgjer den formelle læreplanen jamfør Goodlad sine læreplannivå, som eg kjem attende til i kapittel 3. Eg vel å syne og kort kommentere hovudområda og kompetansemåla i sin heilskap, og ikkje berre dei kompetansemåla som er konkret og direkte knytt opp til ei yrkesretting av faget. Dette gjer eg for å syne korleis den formelle læreplanen *kan* verte lesen og forstått av lærarar, jamført med den oppfatta læreplanen i Goodlad sitt omgrepssystem.

Læreplanen er som nemnt, det dokumentet som skal ligge til grunn for all undervisning og er skuleeigarar og lærarar sitt styringsdokument i den praktiske utøvinga av faget. Gunn Imsen seier følgjande om ein læreplan: ”En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte” (2006, s. 158). Som ein ser, er det nytta opne formuleringar i definisjonen; den er eit *forsøk* på å kommunisere, og det skal vere *mogleg* å overføre til praksis. Det at læreplanen skal vere mogleg å overføre til praksis, er også noko av grunnen til revideringane som har funne stad. Tilbakemeldingar frå norsklærarar har omhandla mellom anna på at planen har vore for vanskeleg å overføre til praksis. Med utgangspunkt i definisjonen til Imsen, er det tydeleg at det er både ope for og naudsynt med ei tolking av læreplanen som ei retningslinje for faget. Slik Hege Dagfrid Rusti (2014) påpeikar, skal intensjonen kome tydeleg fram, men det er opp til kvar enkelt lærar å forstå læreplanen innanfor desse retningslinjene. Dette gjer seg definitivt gjeldande i LK06 som i sin oppbyggnad

---

<sup>5</sup> Sjå Utdanningsdirektoratet sine nettsider: <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Reviderte-lareplaner/>



er open og lærarstyrt når det gjeld innhald og metode. På hi sida er måloppnåinga svært smal i formuleringa med bruk av verba ”skal kunne”.

Hovudområdet munnleg kommunikasjon med tilhøyrande kompetansemål er skildra på følgjande måte i læreplanen:

Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn. Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Ein kan kort sagt lese dette hovudområdet, det å kommunisere munnleg, både gjennom å få og overbringe informasjon, kunnskap og meiningar i ulike kommunikasjonssituasjonar, og det og forstå og skape meining ut i frå dette. Kompetansemåla etter vg2 er som følgjer:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner
- bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk
- bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv
- kombinere auditive, skriftlige og visuelle uttrykksformer og bruke ulike digitale verktøy i presentasjoner
- bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner
- mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner (ibid.)

Dei seks kompetansemåla konkretiserer dette gjennom kva elevane skal kunne mestre. Fem av dei kan potensielt tilpassast utdanningsprogrammet, medan det som omhandlar å nytte norskfagleg kunnskap og omgrep i samtaler om tekst og språk kan sjåast på som det mest *norskfaglege* av dei.

Ser ein på teksten som omhandlar skriftleg kommunikasjon i læreplanen for norsk etter vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram står følgjande:

Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk. Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet. Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve. Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver. Skrivning innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere

tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker (ibid.)

Skriftleg kommunikasjon handlar om både lesing og skriving, og det overordna målet er at elevane skal både lese og skrive ulike typar tekstar. Det er verdt å nemne at for elevar på yrkesfag er det berre aktuelt å produsere tekstar på hovudmål, ikkje på sidemål.

Kompetansemåla innanfor dette hovudområdet er:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål
- skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster
- tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv
- bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster
- vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål
- skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler
- innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett (ibid.)

Av dei åtte kompetansemåla innanfor dette hovudområdet er det andre og tredje målet dei som utpeikar seg som dei mest venlege for yrkesretting. Ettersom ei kanonisering av verk eller forfattarar ikkje er nemnt i læreplanen, i tillegg til at det er full metodefridom, er det på hi sida mogleg å tilpasse alle kompetansemåla til utdanningsprogrammet, kanskje med unntak av det som omhandlar å skrive kreative tekstar.

Det tredje hovudområdet med tilhøyrande kompetansemål er Språk, litteratur og kultur. Her står det følgjande i læreplanen:

Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring.

Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra (ibid.).

Hovudområdet for Språk, litteratur og kultur handlar om forståing og innsikt i tekst og språk.

I dette skal elevane både skildre språktrekk og språkbruk, dei skal kunne drøfte samtidskultur med utgangspunkt i tekstar, og dei skal gjere greie for språklege verkemiddel i tillegg til å tolke og vurdere samanhengar i samansette tekster. Dette hovudområdet vert av mange sett på som det mest norskfaglege av dei tre, og kompetansemåla er som følgjer:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk
- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger
- gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn
- drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har
- tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster (ibid.)

Eg har sjølv gjennom eigen undervisningspraksis opplevd mange av desse kompetansemåla som ganske krevjande for elevane, mest av di deira analytiske evner vert sett på prøve i fleire av dei. Av måla i dette hovudområdet er det som omhandlar korleis språk og sjangrar vert brukt av ulike yrkesgrupper, det som lettast er gjenkjenneleg for yrkesretting, men det er sjølvsagt opent for det i fleire av dei.

Læreplanen i norsk for yrkesfaglege utdanningsprogram slik han føreligg no, har ei måloppnåing som er gjeldande for etter fullført vg2. Det vil seie at gjennom vg1 og vg2 skal elevane oppnå ein kompetanse som gjer at dei skal kunne meistre dei ulike kompetansemåla. Planen for vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram er identisk med vg1 studiespesialiserande utdanningsprogram. Samla sett er også timetalet likt, men det er fordelt ulikt – fire timar i veka på vg1 studiespesialiserande, medan det på yrkesfag er to veketimar norsk over to år.

Faget skal i utgangspunktet tilpassast utdanningsprogrammet uavhengig av kva utdanningsprogram det gjeld. Dette gjer seg truleg meir gjeldande på yrkesfag enn på dei studiespesialiserande linjene, utan at det på nokon måte er noko eg kan seie med sikkerheit. Det hadde gjerne vore interessant og sett i kva grad norskfaget vert tilpassa utdanningsprogrammet i dei ulike studiespesialiserande utdanningsprogramma. Sidan denne oppgåva omhandlar norsk på yrkesfag, er det diverre utanfor forskingsområdet mitt.

I tillegg til identiske kompetansemål for vg1 studiespesialiserande og vg2 yrkesfagleg studieretningar og at faget skal tilpassast utdanningsprogrammet, er også formålet med faget likt. Uavhengig av om ein går på byggfag, helse og oppvekstfag eller realfagslinja i studiespesialiserande utdanningsprogram er formålsteksten identisk. Norsk er eit "[...]sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling" (ibid.) og eit fag som "[...] åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar" (ibid.), uansett kva studieprogram ein går på.

Når det gjeld karakterar, er dette eit punkt der norsk på yrkesfag skil seg frå norsk på studiespesialiserande utdanningsprogram. I sistnemnde får elevane tre standpunkt-karakterar etter fullført vg3, ein karakter i hovudmål, ein i sidemål og ein munnleg karakter. På yrkesfag er norskundervisninga over to år, og det er éin samla standpunkt-karakter for både skriftlege og munnlege dugleikar. I dei yrkesfaglege utdanningsprogramma er norsk eit trekkfag, til både skriftleg og munnleg eksamen.

### 2.2.2. Yrkesretting

Det er tydeleg at yrkesretting skal inkluderast i norskundervisninga, men det er ikkje tydeleg i kor stor grad eller på kva måte. Det kan vere vanskeleg for norsklærarar å praktisere etter intensjonen læreplanen har, ettersom det ikkje er definert kva som ligg i omgrepet yrkesretting. Målet med yrkesretting har sidan Reform94 vore å gjere undervisninga meir relevant for yrkeslivet, og såleis meir interessant for elevane (NOU 2008:18). I rapporten *Framtidas norskfag*, står det at "Det blei likevel ikkje sagt kva ein skulle leggje i omgrepet yrkesretting, og i praksis har det betydd mange ulike ting – frå litteraturval med innslag frå arbeidslivet til samarbeid mellom norsklærarar og yrkeslærarar om prosjekt og rapportskriving i yrkesfaga" (2006, s.37-38).

Då Karlsen-utvalet gjennom rapporten *Fagopplæring for framtida* (2008) kom med tilrådingar om at det i læreplanar eller i forskrifta skulle stillast krav til yrkesretting, la dei denne definisjonen av omgrepet til grunn:

Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans til den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesrettingen innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker (NOU 2008:18, s.80)

I stortingsmelding nr. 20 *På rett vei* (2013) vart det gjort tydeleg kva tiltak som har blitt gjort for å styrke yrkesrettinga av fellesfaga.

Det må tilstrebes at alle fag i grunnopplæringen i størst mulig grad er, og oppleves, relevant for alle elever. Departementet har iverksatt flere tiltak for å styrke yrkesrettingen av fellesfagene. Læreplanene er gjennomgått for å sikre at kompetansemålene ikke har formuleringer som er til hinder for yrkesretting, og forskriften til opplæringsloven er endret slik at den stiller krav om at opplæringen gjøres mest mulig relevant for elevene ved at den tilpasses de ulike utdanningsprogrammene (St.mld. nr. 20, 2013, s.128).

Her kan ein lese at grunnen til gjennomgangen av læreplanane har vore at formuleringar i kompetansemåla ikkje skal vere til hinder for yrkesrettinga i faget. Ut i frå denne setninga må ein då kunne dra slutninga at visse formuleringar i kompetansemåla har vore hinder for ei yrkesretting, utan at dette vert konkretisert kva formuleringar det er snakk om, eller kven som ser på dei som hinder. Vidare ser vi ein todelt tanke som kjem til uttrykk i læreplanen, då det i same stortingsmelding vert det presisert at Kunnskapsdepartementet ser på det som viktig med eit visst omfang fellesfag i yrkesopplæringa, både av di det er ein del av yrkeskompetansen, men også i eit livslangt læringsperspektiv. Vidare er også dette viktig for arbeidslivet. ”Partene i arbeidslivet, gjennom de faglige rådene, framhever at fellesfagene er viktige for yrket og for å sikre at også opplæringen i yrkesfagene har en allmenndannende rolle” (ibid., s. 129). Rådgjever ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning Ingrid Metliaas, seier i artikkelen *Grunnleggende ferdigheter og yrkesretting* (Norsklæreren, 2010:4) at det ikkje er manglande evne til å lære teori som gjer at elevane slit på yrkesfag, men at svært mange elevar ikkje meistrar dei grunnleggande dugleikane godt nok. Ved mangelfulle lese- og skriveferdigheter vert det tungt å tileigne seg teori, både på skulen og på ein framtidig arbeidsplass. Vidare oppmodar ho til å la elevane få behalde både norsk og engelsk som både dannelsesfag og fag som gjev læring for livet, og at yrke og arbeidsliv ikkje kan vere det einaste innhaldet i norskfaget.

Læreplanen gir rom for å arbeide med tekster om kjærlighet og vennskap, krig og fred, og ikke minst kulturmøter; temaer som opptar elever i 16–19-årsalderen, og som er fine utgangspunkt for å arbeide med språkferdigheter, gjennom lesing, skriving og dialog. [...] Ungdommene skal ikke bare bli yrkesutøvere. De skal bli voksne mennesker på mange arenaer, og de har behov for å kunne være trygge språkbrukere, for å kjenne at de også mestrer skriving der det kreves av dem (ibid., s.48).

#### 2.2.2.1. FYR – fellesfag, yrkesretting og relevans

I nesten same andedrett som forskriftsendringa kom i 2010, vart Ny Giv sparka i gang av Stoltenberg II-regjeringa. Ny Giv vart starta for å auke gjennomføringa i vidaregåande

opplæring og vart som prosjekt avslutta i desember 2013. FYR, som står for fellesfag, yrkesretting og relevans, vart hausten 2011 sett i gang som eit underprosjekt i Ny Giv under Kunnskapsdepartementet. Frå og med juni 2014 vart ansvaret for FYR overført til Utdanningsdirektoratet, og det er vidareført og vidareutvikla som prosjekt for perioden 2014-2016<sup>6</sup>.

Ei yrkesretting av fellesfaga har som mål å betre samanhengen i utdanninga og bidra til auka motivasjon og gjennomføring hos elevane. Opplæringa i fellesfaga skal verte opplevd som relevant for deira skulekvardag og vere yrkesretta mot eit framtidig arbeidsliv.

Utdanningsdirektoratet ser på kompetanseutvikling for lærarar, utvikling av læringsressursar, utvikling av metodiske grep og utvikling av ein kultur for samarbeid på skulane for å betre yrkesrettinga som nøkkelement i FYR<sup>7</sup>. Det er i kvart fylke ein oppnemnd FYR-koordinator i dei gjennomgåande fellesfaga norsk, engelsk, matematikk og naturfag, som gjennom opplæring og motivering av lærarar skal bidra til å gjere fellesfagundervisninga meir yrkesretta og relevant.

### 2.2.3. Literacy og grunnleggande dugleikar

Tradisjonelt sett har lesing, skriving og munnlege dugleikar vore delar av kjerneområdet til norskfaget, men med innføringa av Kunnskapsløftet er dette ansvaret fordelt utover alle faga. Kunnskapsløftet definerer grunnleggande dugleikar som *å kunne lese, å kunne uttrykke seg munnleg, å kunne uttrykke seg skriftleg, å kunne rekne, og å kunne bruke digitale verktøy*. Grunnen til at Kunnskapsløftet vert betrakta som ei ”literacy-reform” er fordi at faga sin språkkultur er løfta fram og står i fokus (Berge, 2005). I stortingsmelding nr. 30 vert dei grunnleggande dugleikane direkte knytte til omgrepet literacy: ”Disse grunnleggande ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet ”literacy” som favner bredere enn bare det å kunne lese” (Stortingsmelding nr.30, 2003, s. 33), og det vert i meldinga forklart som ein omfattande kompetanse definert som ei evne til å kunne identifisere, å forstå, å tolke, å skape og å kommunisere (ibid.). OECD definerer reading literacy som ”å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og

---

<sup>6</sup> Sjå regjeringa sine nettsider: Ny GIV 2010-2013.

<https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/Ny-GIV-2010-2013/id2010091/>

<sup>7</sup> Sjå Utdanningsdirektoratet sine nettsider: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/FYR/>

evner og delta i samfunnet” (Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 178). I *Framtidas norskfag* (2006) vert omgrepet forstått som den type kunnskap som omhandlar kompetanse i skrivning og lesing, omsett til norsk med skriftkunne eller skriftkyndigheit<sup>8</sup>, eit omgrep som Berge (2005) støttar seg til.

I literacy-omgrepet blir lesing og skrivning kopla saman, og ein rettar merksemda mot det å kunne lese og skrive i ulike situasjonar og til ulike formål. Omgrepet inkluderer alle dei aktivitetane der vi skaper mening med og i tekstar, og den verknaden dette har for vår måte å tenke på (Framtidas norskfag, 2006, s. 48).

Her vert den auka vektlegginga av skriftkunne i skulen forklart som eit resultat av den gjennomgripande skriftleggjeringa i samfunnet i alle postindustrielle land, og at samfunnet meir enn nokon gong tidlegare er skriftdominert.

Med ei innføring av dei grunnleggande dugleikane i alle fag, og med ei presisering av korleis desse gjer seg gjeldande for faget i kvart fag sin læreplan, skal ansvaret for teksthandsaming vere fordelt meir mellom faga. ”Medan skrivning i seg sjølv tradisjonelt er sett på som norskfaget og språkfaga sitt ansvar, får no alle lærarar ansvar for å gjere elevane medvitne om kva tekstformer som er særigne for dei ulike faga, og korleis ein uttrykker seg relevant innanfor ulike fagområde” (ibid. s.48). Innføringa av dei grunnleggande dugleikane i læreplanane som i Kunnskapsløftet, fører med seg eit nytt læringssyn og ei ny forståing av kva læring er. Metliaas og Kvithyld seier i artikkelen *Skriving i revidert læreplan i norsk* (Norsklæreren, 2013:1) at forståing, læring og utøving av eit fag må sjåast i samanheng med det å vere i stand til å skape mening med språket. Viktigheita av læreplanen i norsk og morsmålsopplæringa si rolle i samfunnsutviklinga, demokratiet og arbeidslivet vert drege fram. Dei poengterer at ordet "strategiar" går att i dei innleiande tekstane, og ser på korleis elevane skal lære strategiar for å bli gode språkbrukarar og som reiskap for å lære. Det er grunngeveleg gjennom ei innlæring av desse strategiane at elevane såleis vert rusta med ein tilgangskompetanse dei kan nyttiggjere seg av i eit samfunn der kunnskap utviklar seg hurtig.

Då læreplanen i norsk vart revidert i 2013 var fokus nettopp på grunnleggande dugleikar. Målet med revideringa var å implementere dei grunnleggande dugleikane endå tydelegare i kompetansemåla.

---

<sup>8</sup> Skriftkyndigheit er ei omgrep føreslege av Lise Iversen Kulbrandstad i *Norsklæreren*, 3, 2004, og som Berge seinare nyttar.

### 2.2.3.1. Grunnleggande dugleikar i norskfaget

Dei grunnleggande dugleikane i norskfaget er ikkje noko eg vil handsame særskilt i denne oppgåva, men det er likevel eit poeng å sjå læreplanen i lys av desse. I følgjande del vil eg kort kommentere tre av dei: Munnlege dugleikar, å kunne lese og å kunne skrive i norsk. Eg har utelatt digitale dugleikar og å kunne rekne i norsk. Dette er fordi dei digitale dugleikane er tydeleg uttalt i måloppnåinga, og det som omhandlar å kunne rekne i norsk, er ein dugleik som omhandlar andre dugleikar enn verbalspråket.

Munnlege dugleikar er i læreplanen i norsk skildra som:

Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Å kunne skape mening gjennom munnleg språk er avgjerande for kommunikasjon, og faget norsk har eit særskilt ansvar i så måte. Som det kjem fram av teksten ovanfor, er ikkje dette berre å tale, men det er også gjennom å lytte og samtale at slike dugleikar gjer seg gjeldande. Elevane skal både vere avsendarar og mottakarar og såleis skape forståing rundt mellom anna norskfaglege emne og tekstar. Overfører ein dette til norsk på yrkesfaglege studieretningar er munnlege dugleikar noko det vert jobba mykje med. Det er fleire kompetansemål som er direkte knytt opp mot å lytte, samtale og tale, i tillegg til at ein har ein potensiell munnleg eksamen mot slutten av vg2.

Den grunnleggande dugleiken lesing er skildra slik:

*Å kunne lese* i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere (ibid., 2013).

Som ein ser, er lesing som grunnleggande dugleik ikkje mindre omfattande. Elevane skal både skape mening, engasjere seg i og forstå eit utval sjangrar, og utviklinga skal gå frå enkel



avkodning, til refleksjon og vurdering av komplekse tekstar. Noko av føresetnaden her er at dei les mykje og ofte, og at dei arbeider med ulike tekstar. Ser ein norsk på yrkesfag i lys av dette, er det mogleg at både utvalet og kompleksitet i tekstane er prega av timetalet i faget.

Den grunnleggjande dugleiken skriving i norsk er skildra på denne måten i læreplanen:

Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (ibid., 2013.)

Både ut i frå erfaringar frå eigen undervisningspraksis og gjennom samtalar og diskusjonar med norsklærarkolleagaer, er det spesielt gjennom enkelte tekstsjangrar at opplæringa vert tilpassa dei ulike programfaga på yrkesfag. Dette kan vise seg av di det er enkelt å yrkesrette norskfaget gjennom til dømes skriving av rapportar, planlegging og dokumentasjonar, instruksjonar og bestillingar. Om det i tillegg er i desse tekstsjangrane elevane syner mest engasjement, interesse og ikkje minst meistring, kan det vere enkelt å vie desse yrkesfaglege teksttypane stor merksemd også i norskfaget. Slik samfunnet har utvikla seg med eit auka krav til dokumentasjon og skriftlegheit, sjølv med eit utvida tekstomgrep, er det nærast ein føresetnad å meistre å kommunisere skriftleg om ein skal vere ein aktiv deltakar i samfunns- og yrkesliv. Norskfaget har jo viteleg som mål å vere med på å bidra til å forme elevane til å vere aktive bidragsytarar i prosessen om å forandre og skape ein levande kulturarv.

#### 2.2.4. Evaluering

I rapporten *På de samme stier som før*, Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen (SINTEF, 2012) vert læreplanreforma evaluert i forhold til den innverknaden den har hatt på fag- og yrkesopplæringa. Rapporten er den siste av fire delrapportar og har fokus på erfarte resultat og effektar av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringa. Konklusjonen er at denne opplæringa stort sett følgjer dei same spora som før reforma.

Hvorfor endre noe som fungerer i det store og det hele greit? En viktig grunn til at vi ikke ser noen markante endringer innenfor fag- og yrkesopplæringen, er at det er en opplæring som i hovedsak oppfattes å fungere godt. De elever og lærlinger som går igjennom opplæringen, er i store trekk tilfreds med den. De synes opplæringen er relevant og viktig og gir dem det de trenger for å kunne fungere i arbeidslivet (2012, s. 176)

Vidare viser rapporten til at det er noko uvisse rundt kva som vert rekna for grunnleggande dugleikar, og kva ein grunnleggande dugleik er. Det vert peika på, utan at det er eit løysingsforslag, at fokus på kompetanse og kompetansemål i Kunnskapsløftet ser ut til å vere viktig for å tileigne seg dugleik.

Samtidig ser vi at det er et behov for å spre forståelsen av viktigheten av å besitte det som i dag regnes som grunnleggende ferdigheter. Fagarbeidere ser i større grad betydningen av å kunne regne, lese og skrive enn hva elever gjør. Det er et behov for å kunne vise relevansen av opplæringen for elevene (ibid., s. 181).

Evalueringsrapporten peikar også på at fråfall står fram som den store utfordringa og er eit problem som har blitt meir tydeleg under Kunnskapsløftet. Sjølv om halvparten av elevane som startar på eit yrkesfagleg utdanningsprogram fullfører, manglar opplæringa evna til å motivere og rettleie alle gjennom. Her dreg forskingsgruppa fram yrkesretting av faga som ein måte å sikre motivasjon og relevans på. ”Vi har imidlertid sett at det som synes å mangle, er en forståelse for hva arbeidslivet representer og hva som forventes der, og ikke bare innsikt i hvordan forskjellige ferdigheter kommer til anvendelse” (ibid., s.181). I samandraget vert det konkludert med at eit arbeid i kunnskapssamfunnet ikkje berre er ein stad der ein nyttar kompetanse ein har fått gjennom utdanning og opplæring, men også ein stad for sosial interaksjon og livslang læring (ibid., s.9). Med andre ord kan det verke som om fag- og yrkesopplæringa fungerte godt før implementeringa av Kunnskapsløftet, og aktørane i denne delen av opplæringssektoren framleis oppfattar den som vel fungerande.

### **3. Læreplanteori**

Læreplanen i norsk er eit vesentleg dokument i denne oppgåva. Ettersom oppgåva dreier seg om forståingsramma rundt læreplanen, og tolkinga og oppfatninga eit utval norsklærarar har av han i lys av ei tilpassing til utdanningsprogrammet, er det avgjerande å ha innsikt i læreplanteori og læreplanautonomi. Det er fleire forhold som påverkar læreplanen før han vert opplevd av elevane. Mellom anna er dette idear og prinsipp frå politisk hald, og tolkinga av læreplanen som utgangspunkt for realiseringa, der det sistnemnde i hovudsak er mitt fokusområde.

Kunnskapsløftet som læreplan har både blitt til i og fungerer i ein større samanheng, og eg vel å knytte dette opp mot John F. Goodlad sitt læreplanteoretiske grunnlag, og hans tankar om ulike nivå i læreplanar. Det læreplanteoretiske omgrepssystemet for læreplananalyse Goodlad

presenterer skal "[...] help theorists, researchers and practioners increase their understanding of what the curriculum field embraces" (Goodlad, 1979, s.1). Goodlad sitt omgrepsapparat kan bidra til å forstå utviklinga, forståinga og opplevinga av læreplanar på ein måte som er formålstenleg for problemstillinga i denne oppgåva. Dette er fordi teorien hans synleggjer den potensielle avstanden mellom intensjonen med ein plan, og læringa eller den daglege utøvinga og resultata av han.

### 3.1. Læreplanfeltet

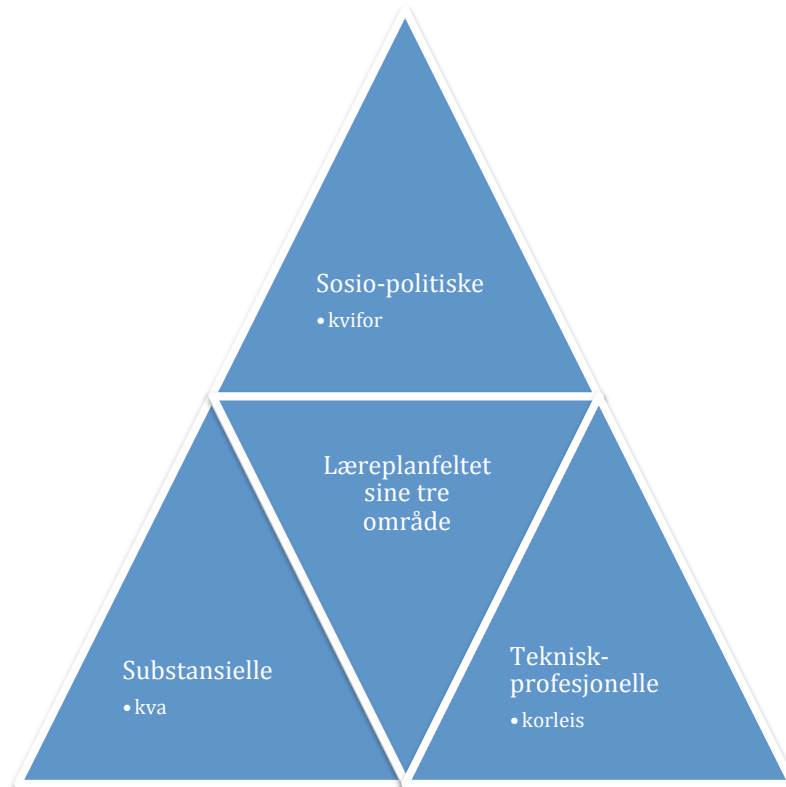
Sjølve læreplanfeltet kan grovt sett delast i tre område: Det sosiopolitiske, det substansielle og det teknisk-profesjonelle (ibid.). Som Temple (2011) også poengterer, lar desse områda seg vanskeleg skilje i den praktiske kvardagen, men dei gjev høve til å analysere dei mange aspekta ved ein læreplan.

Det sosiopolitiske området er den delen av læreplanfeltet som handlar om den samfunnsmessige konteksten til læreplanen. Det er mange aktørar som både er og som ynskjer å vere delaktige i prosessane og avgjerslene rundt skulen og utforminga av skulen sine interesser. Det sosiopolitiske området av læreplanfeltet er læreplanen sitt *kvifor*. I denne oppgåva er dette området mellom anna bakgrunnen for kvifor ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet har blitt naudsynt å presisere ytterlegare, både gjennom formålsparagrafen og i faget sitt hovudområde.

Det substansielle området vert også kalla læreplanen sitt *kva*, og dette er læreplanen mellom anna i form av det faglege innhaldet, arbeidsmåtar og metode, og kva mål læreplanen sett for undervisninga. Som nemnt i kapittel 2.2.1. er Kunnskapsløftet eit læreplanverk med stor grad av metodefridom, og det er heller inga eksplisitte føringar på innhald i planen. Derimot er formuleringa i måloppnåinga svært smal, og det er såleis gjennom desse kompetansemåla elevane *skal kunne* som fortel konkret kva mål læreplanen set for undervisninga. Dette området viser det seg også gjennom intervjua at lærarane er svært opptekne av.

Det siste området Goodlad opererer med innanfor læreplanfeltet er det teknisk-profesjonelle, og dette vert kalla læreplanen sin *korleis*. Dette omhandlar sjølve implementeringa av læreplanen i skulen, og gjennomføringa av den. Det teknisk-profesjonelle området seier også noko om dei moglegheitene og avgrensingane som påverkar korleis læreplanen vert realisert.

I denne oppgåva vil dette komme til syne gjennom korleis eit utval norsklærarar tolkar og realiserer læreplanen. Skjematisk vil læreplanfeltet sjå slik ut:



Figur 1 Læreplanfeltet sine tre område

### 3.2. Fem læreplannivå

Omgrepsapparatet til Goodlad gjev eit metodegrunnlag for forståing og analyse av læreplanar, og i det følgjande vil eg gå gjennom dei ulike læreplannivåa og aktualisere dei til norske forhold generelt, og nokre av dei til denne oppgåva spesielt. Goodlad deler dei tre områda innanfor læreplanfeltet i fem læreplannivå.

Ideane sin læreplan, ”ideological curriculum”, er det fyrste nivået. Dette nivået dreier seg om debattane rundt skulereformer. Dette viser seg i det politiske nivået i læreplanutforminga gjennom kva syn på læring som ligg til grunn, og den teoretiske grunngevinga som kjem til syne. Med læringssyn forstår ein den ideologien som er rådande i samfunnet og politikken på det gjevne tidspunktet ei læreplanreform er på trappene. Vidare vil også den generelle samfunnsdebatten, i tillegg til næring og arbeidsliv vere faktorar som påverkar utforminga av

ein læreplan. For å forstå dette må ein sjå attende til forarbeidet rundt læreplanen. Læreplanen Kunnskapsløftet har bakgrunn i Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* (2004). Allereie i føreordet vert det presisert at samfunnet endrar seg, og at skulen som ei følgje av dette må forandre seg. Ein ser også ei endring i tanken om læreplan og læraren sin autonomi for å halde tritt med det mangfaldet skulen møter av elever og føresette.

Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsnings- og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar (Stortingsmelding nr. 30, 2004, s. 3).

Ein forstår såleis at ideen om læreplanen er felles mål som er gjeldande for alle, men val av metode for å nå desse måla skal vere opp til kvar enkelt skule, og dei respektive lærarane som profesjonelle yrkesutøvarar. «De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås» (ibid. s. 25). Ei detaljstyring kring både innhald og metode vart føreslege bytta ut med fridom til den enkelte lærar og skule. Gjennom å utarbeide lokale læreplanar skulle ein då kunne tilpasse undervisninga til sine forhold og sine elevar. Læreplanen Kunnskapsløftet vart sett i verk hausten 2006 utan ei innføring eller vidare kursing av lærarar, noko Rusti (2014) også påpeikar. Dette stod i sterk kontrast med innføringa av Reform-94 som kom med ein solid kurspakke. Forum for norskfaget, som vart nedsett av Utdaningsdirektoratet i 2010, konkluderte i rapporten *Forum for norskfaget* (2012) at implementeringa av Kunnskapsløftet hadde hatt for svak sentral styring, og peikte på at måten lokale læreplanar vart utarbeidde var for tilfeldig, noko som igjen kunne vere ein trussel for einskapsskulen. Gruppa Forum for norskfaget sin konklusjon må kunne seiast å kontrastere det følgjande:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål (Stortingsmelding nr. 30, 2004, s.25).

Dei føringane Stortingsmelding nr. 30 legg mellom anna rundt tanken om at det lokale skal erstatte det nasjonale, er eit godt døme på korleis rådande ideologi og samfunnsdebatt er med å styre utforminga av læreplanen. Sitata ovanfor syner korleis dette nivået gjev føringar kring korleis ein læreplan skal sjå ut. I Noreg, i samanlikning med for eksempel Finland, har aktørar

utanfor sjølve skuleverket og dei som jobbar i skulen, til dømes politikarar og aktørar i næringslivet, ei sterk stemme i arbeidet rundt det Goodlad beteiknar som ideane sin læreplan.

Det andre nivået er den formelle læreplanen, "formal curriculum", som er det offentleg godkjende dokumentet som vert vedteke i Stortinget. Dette er den planen som skal ligge til grunn for all undervisning, og han er den overordna planen for elevane si læring og lærarane si undervisning. Dette er dokumentet vi kjenner att som læreplanen, og er styringsdokumentet til skuleeigarar og lærarar. Det er dette dokumentet ein er forplikta at opplæringa skal drivast i samsvar med. Goodlad (1979) meiner at det er i læreplannivået til den formelle læreplanen at samfunnet sine interesser er innebygd og resultatet av den politiske og ideologiske diskusjonen kjem fram. Den formelle læreplanen skal ideelt sett styre skulekvardagen, men sjølv om det er denne som skal vere utgangspunktet for undervisninga, er det ulikt korleis han vert oppfatta. For problemformuleringa i denne oppgåva er det nettopp nivået rundt den formelle læreplanen og kva han ynskjer å kommunisere, i tillegg til det neste området, den oppfatta læreplanen, som er dei mest interessante.

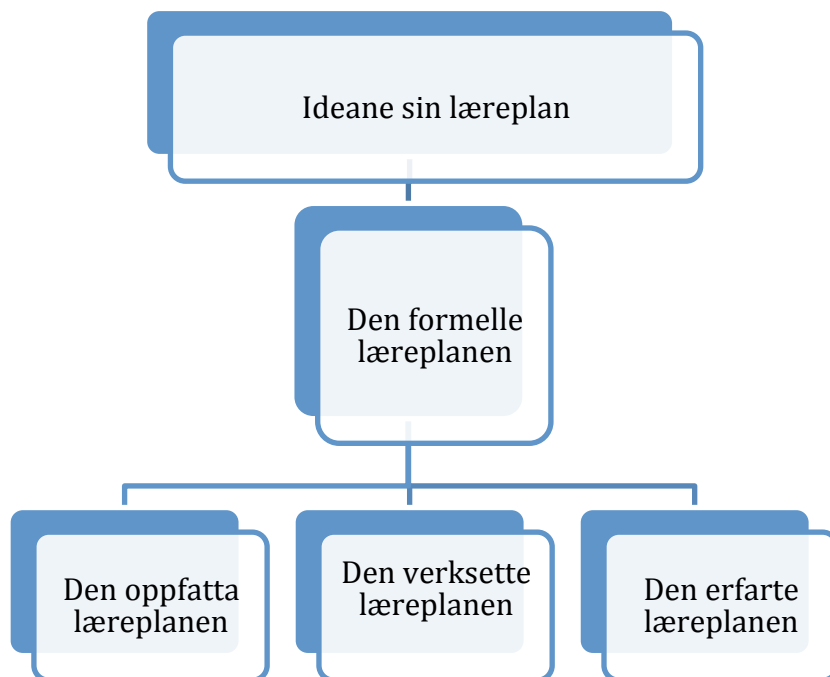
Den oppfatta læreplanen, "perceived curriculum", er det tredje læreplannivået. «Perceived curricula are curricula of the mind» (Goodlad, 1979, s.61), og i dette ligg den forståinga og fortolkinga kvar enkelt lesar tek med seg inn i oppfatninga av læreplanen. Den oppfatta læreplanen er den læreplanen som ligg til grunn slik han vert lesen, forstått og tolka av kvar enkelt faglærer eller kvart kollegium. I forskingssamanheng meiner Goodlad (1979) at det å finne ut kva lærarar oppfattar som den eksisterande læreplanen, og kva haldningar dei har til det som dei oppfattar som verkelegheita, er av stor interesse. Læreplanen Kunnskapsløftet er i stor grad prega av runde og vide formuleringar, men med sterke krav i målformuleringa, noko eg kjem attende til i presentasjon og analyse av materialet. Det er likevel rett å kommentere dette noko her, då dette fører til at potensielle tolkingar og retningar er mange. Den oppfatta læreplanen kan altså variere i stor grad, og det er også i denne forståinga og tolkinga av læreplanen at eg vil bevege meg i analysearbeidet.

Den iverksette læreplanen, "operational curriculum", er det neste læreplannivået, og dette nivået handlar om korleis læreplanen vert sett i verk og gjennomført i undervisningspraksis, rett og slett den oppfatta læreplanen sett ut i praksis. Både Temple (2011) og Indreeide (2014) peikar på at det på dette nivået kan vere element som spelar inn, mellom anna skulekodar, læringsmiljø, den skjulte læreplanen og kvar enkelt lærar sin pedagogiske ståstad, noko dei

fleste som har arbeidd i skulen kjenner til. I følgje Goodlad er den verksette læreplanen den som pågår time etter time, dag etter dag på skulen og i klasserom. Og det er ingen måte å vite sikkert kva denne faktisk er (Goodlad, 1979, s.63).

Det siste av dei fem læreplannivåa i teorien, er den erfarte læreplanen, ”experiential curriculum”. Dette er eleven si oppfatning av læreplanen slik han kjem fram gjennom undervisninga. Denne er om mogleg endå vanskelegare å få truverdige data på enn den operasjonelle. Dette er fordi observasjon av elevar fortel oss lite om kva som føregår i hovuda deira, medan det å spørje dei fremjar spørsmål knytt til validitet (ibid., s.63).

Skjematisk sett vil læreplannivåa til Goodlad sjå slik ut:



Figur 2 Læreplannivåa hos Goodlad

Karseth & Sivesind (2009) omtalar Goodlad sine nivå som vesentlege, og meiner at ein gjennom omgrepssystemet han opererer med, kan skape ei betre forståing av prosessar rundt læreplanane. Desse prosessane inkluderer alle nivåa, frå den fyrste ideen og dei politiske diskusjonane rundt læreplanane, og heilt fram til elevane møter læreplanen i praksis i klasserommet, og deira oppleving av den.

## 4. Diskursanalyse som teori og metode

Diskurs vert definert som tekst i kontekst. Med det vert det forstått slik at vi med omgrepet ”refererer på et generalisert plan til det samlede antall tekster om et bestemt emne, [...] slik disse tekstene opptrer på en bestemt tid, på et bestemt sted, i en sosial sammenheng” (Vagle, Sandvik og Svennevik 1993, s. 35). Vi skaper representasjonar av verkelegheita gjennom språket, og desse representasjonane er aldri berre speglingar av ei eksisterande verkelegheit, men er med å skape han (Jørgensen og Phillips, 2010). Diskursanalyse baserer seg på strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi som hevdar at tilgangen til verkelegheita alltid går gjennom språket, og at språket på den måten speglar verda.

Eg vel å avgrense oppgåva mi til ein læreplananalyse og ein analyse av intervjuet eg har føreteke og knyte dette saman ved å etablere diskurstypar. Diskurstypene eg vil gå inn på er *norsk på yrkesfag, læreplan og tilpassing til utdanningsprogrammet*. Det er eit poeng å sjå tekstanalysen av både læreplan og intervjuet som ei eining, der eg ynskjer å utforske på kva måte læreplanen legg til rette eller avgrensar for ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet, og å forklare korleis han gjer eller eventuelt ikkje gjer det. Dette er også grunnen til at eg etablerer diskurstypene som nemnt ovanfor, då eg ynskjer å undersøke læreplanen i møte med lesaren, og eg beveger meg såleis frå læreplanen sin formuleringsarena til læreplanen sin realiseringsarena. Som eit rammeverk for det analytiske arbeidet, vil difor diskursanalyse som teori og metode tene problemformuleringa mi på ein god måte

### 4.1. Kritisk diskursanalyse

Eg har valt å nytte den britiske lingvisten Norman Fairclough sin modell for kritisk diskursanalyse som både teorigrunnlag og metode i det analytiske arbeidet med tekstane. Dette er fordi han forstår omgrepet diskurs som sosial handling; ein måte å skape mening på ut i frå ein viss ståstad, og tekst som ein del av denne. Fairclough har utarbeidd ein modell for kritisk diskursanalyse der han nyttar det som både teori og metode (Fairclough, 2008, s.93), og det er også mitt utgangspunkt. I tråd med kva eg ynskjer å undersøke, jamfør problemformuleringa: *Korleis står 'opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma' i forhold til læreplanen i faget*, er nettopp den språklege skildringa eit ledd i å tolke og forklare ein tekst som ein del av ein større sosial kontekst, essensielt.

Som nemnt ovanfor utgjer Fairclough si kritiske diskursanalyse eit rammeverk for både ei



teoretisk og ei metodisk tilnærming. Det teoretiske synet baserer seg på diskurs som ein del av sosial praksis. Det vil seie at eit dialektisk syn på relasjonen mellom språkbruk og samfunnsstruktur er grunnleggande (Fairclough, 1992, s.63). Språket er ei sosial handling og ein del av ein sosial praksis som det vert påverka av. Samstundes kan også språket i sin tur vere med på å påverke og endre samfunnstilhøve og den sosiale praksisen. Såleis er språk og språkbruk både konsolidert og konsoliderande. Gjennom den kritiske diskursanalysen som metode, vert tekst analysert som sosiale handlingar, diskursive hendingar, innanfor større sosiale strukturar. Desse kjem då til uttrykk i ein diskursorden (Johansen, 2012). Summen av diskursive praksisar innanfor til dømes skulediskursen, utgjer ein diskursorden.

Sjølve omgrepet diskurs vert av Fairclough brukt på to måtar (Fairclough, 2008). Det fyrste er eit abstrakt omgrep for språkbruk som sosial praksis. Det andre er som eit teljeleg substantiv, og vert nytta som ein måte å gje tyding til erfaring på frå eit bestemt perspektiv, og det er slik eg i det følgjande forstår diskursomgrepet. Fairclough sjølv seier at hans fokus er på språk, og han brukar omgrepet diskurs der lingvistar normalt har skrive 'språkbruk', 'parole' eller 'performance' (ibid., s. 15). Når eg i denne oppgåva nyttar omgrepet som ein måte å gje tyding til erfaring på frå eit bestemt perspektiv, omfattar dette korleis språket vert nytta innanfor visse område i samfunnet. For mi problemstilling vil det vere aktuelt å snakke om ein norskfagleg skulediskurs. "Når jeg bruker begrebet 'diskurs', anser jeg hermed sprogbrug for at være en form for social praksis mer end en rent individuell aktivitet eller en simpel afspjeling af situasjonsbestemte variable" (ibid., s. 17). Dette inneber at det er eit dialektisk forhold mellom diskurs og sosiale strukturar, og dei sosiale strukturane både formar og avgrensar diskursen i vidaste forstand og på alle nivå.

Kritisk diskursanalyse vil vere godt eigna i forhold til problemformuleringa mi, då eg ynskjer å undersøke korleis læreplanen i norsk fell saman med ei tilpassing til utdanningsprogrammet, og korleis han i så måte kan verte forstått av eit utval lærarar. Såleis er den språklege skildringa eit ledd i å tolke og forklare teksten som ein del av ein større sosial kontekst.

#### **4.1.1. Den kommunikative hendinga**

Som eg sa innleiingsvis i dette kapittelet, er Fairclough oppteken av det sosiale aspektet ved språkbruken, og han definerer diskurs som "language used conceived as social practice" (Fairclough, 1995, s. 135). Diskursomgrepet som fenomen manifesterer seg i praksis gjennom ei rekke ulike diskursar som han definerer som "way of signifying experience from a particular perspective" (ibid., s. 135). Dette er også kjernen i mi undersøking, nemleg ein

måte å gje til kjenne erfaringar på frå ein lærar sitt perspektiv, og dermed som medlem av ein større diskurs.

Fairclough skildrar eitkvart tilfelle av språkbruk som ei kommunikativ hending med tre dimensjonar eller storleikar; Ein tekst, ein diskursiv praksis og ein sosial praksis. Til saman utgjer dei tre dimensjonane ei diskursiv hending (Fairclough, 1995, s. 135). I denne oppgåva vil den diskursive hendinga vere læreplanen i norsk, både den formelle og den oppfatta, og korleis læreplanen legg til rette for ei tilpassing til utdanningsprogrammet. For å klargjere; Med den formelle læreplanen meiner eg det fysiske dokumentet som utgjer læreplanen i norsk (vedlegg 5), og med den oppfatta læreplanen meiner eg tilgangen til forståinga og oppfatninga av han som eg har fått gjennom intervjuar med informantane mine, jamfør Goodlad sin læreplanteori.

Utgangspunktet i ei kommunikativ hending er alltid den sosiale praksisen vi er ein del av. Dette er nemleg måten kulturen artar seg på gjennom den sosiale samhandlinga. Det vil variere med situasjonen kva og kor stor del av vår sosiale praksis det er relevant å fokusere på. Ein diskursorden består av summen av dei diskurstypene som vert brukt innanfor ein sosial institusjon eller eit sosialt domene, som då til dømes skulen som institusjon. I denne diskursdimensjonen vil det vere relevant å undersøke kva samfunnsmessige, institusjonelle og situasjonelle tilhøve som både formar læreplanen og som er med på å forme han.

Den sosiale praksisen er delvis språkleg og delvis tekstleg manifestert, og den delen som ytrar seg i lingvistisk form, er den diskursive praksisen (ibid., s.135). Ein diskursiv praksis kan definerast som ei form for sosial handling beståande av produksjon, distribusjon og konsumpsjon av tekst (Johansen, 2012, s.12). Sagt på ein annan måte vert tekstar produserte og tolka ut i frå dei ressursane både avsendar og mottakar har som medlemmar av ulike diskursordenar. Ein diskurstype består av sjangrar og diskursar (Jørgensen og Phillips, 2010), der sjangeromgrepet kan definerast som ein målretta sosial aktivitet ein engasjerer seg i som medlemmer av ein kultur, og dei mønstra for kommunikasjon som vert nytta kan kallast sjanger (Maagerø, 2005, s.63), eller det spesifikke formålet med ytringa. Såleis kan ein i denne dimensjonen seie noko om korleis dei språklege vala og den kommunikative funksjonen til teksten heng saman ut i frå ressursane både avsendar og mottakar sit inne med.

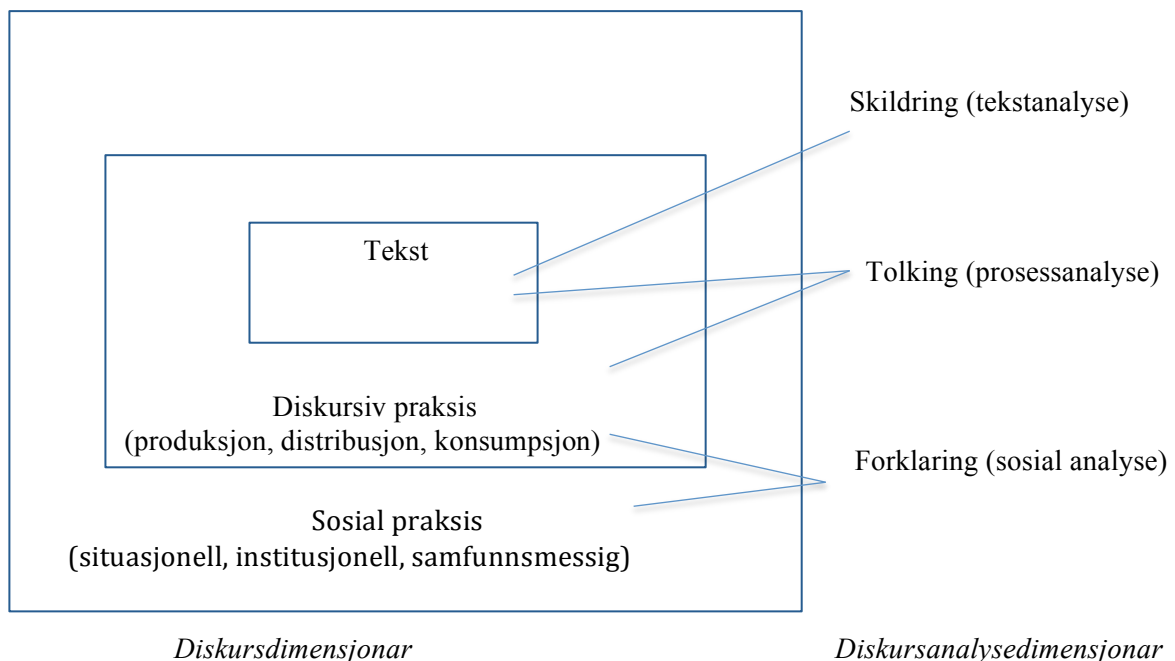
Summen av dei ulike diskursive praksisane utgjer ein diskursorden. Det er diskursordenar som styrer bruken av diskursar og sjangrar som ressursar i kommunikasjonen, då det er denne

som utgjør dei ressursane som er til stades. Dette legg føringar og avgrensingar for kva som kan bli kommunisert. Samstundes kan språkbrukarane endre diskursordenen gjennom å ta i bruk diskursar og sjangrar på nye måtar eller frå andre diskursordenar. Eit døme på dette er når skular vert omtalt som kunnskapsbedrifter eller elevar vist til som delar, så tek ein i bruk omgrep innanfor skulesektoren som tradisjonelt høyrer til ein annan diskursorden. Såleis er diskursordenen som system både struktur og praksis på ei og same tid, ettersom han både formar og vert forma av konkrete tilfelle av språkbruk (Jørgensen og Phillips, 2010).

Enkelte ledd i ein diskursorden har større påverknadskraft enn andre, der læreplanen i norsk som eit styringsdokument definitivt er eitt slikt ledd. Teksten i seg sjølv, den diskursive praksisen, og den sosiale praksisen er alle avgjerande for den faktiske operasjoniseringa av læreplanen og kompetansemåla. Korleis eit utval norsklærarar som medlemmar av sin diskursorden les og forstår læreplanen i faget, er konstituert i deira diskursive praksisar og dei ulike diskursordenar dei er ein del av. I mi problemstilling vil dette seie at eg mellom anna må ta høgde for korleis lærarar som mottakarar av læreplanen som tekst, nyttar eksisterande diskursar og sjangrar i sin konsumpsjon og fortolking av teksten, så vel som mi eiga forståingsramme i tolkingsarbeidet.

Kjernen i den diskursive praksisen igjen er dei enkelte tekstane.

Ein tredimensjonal modell vil sjå om lag slik ut:



Figur 3 Tredimensjonal modell for diskurs. Basert på Fairclough (1992, s. 73)

Ut i frå denne figuren kan vi forstå at ei kvar kommunikativ hending alltid vil verte forstått ut i frå teksten i seg sjølv, den diskursive praksisen han er ein del av og den sosiale praksisen han er ein del av. Direkte overført til mi problemformulering vil alle dei tre dimensjonane påverke korleis læreplanen i norsk vert lesen, tolka, forstått og sett ut i live av norsklærarar. Dei tre dimensjonane korrelerer med dei tre analysestega i kritisk diskursanalyse, som modellen også syner, og som eg skal komme attende til seinare.

Å kartlegge samanhengen mellom den faktiske språkbruken og den sosiale praksisen er det sentrale formålet med kritisk diskursanalyse. Målet med denne oppgåva er nettopp å undersøke samanhengen mellom forskrift til opplæringslova §1-3 og læreplanen i norsk for yrkesfaglege utdanningsprogram og den sosiale praksisen han er ein del av. Ved å analysere den kommunikative hendinga som ein del av ein norskfagleg skulediskurs, undersøker eg dette i ein komparativ analyse av den formelle læreplanen og den oppfatta læreplanen, der sistnemnde vert forstått gjennom intervjumaterialet.

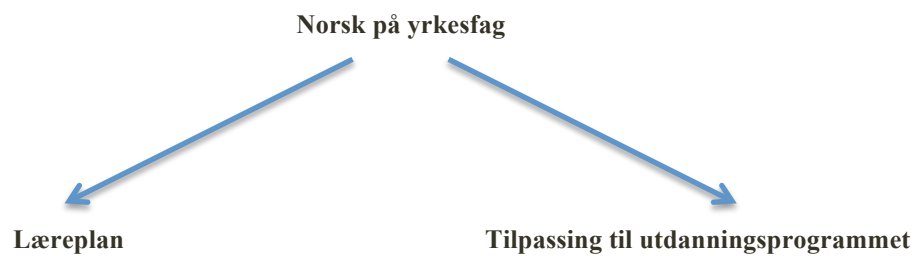
## **4.2. Diskursanalyse som metode**

I den kommande delen vil eg gje eit innblikk i kritisk diskursanalyse som metode slik det vert brukt i denne oppgåva. Kritisk diskursanalyse som metode går gjennom dimensjonane tekstschildring, teksttolking og tekstforklaring, jamfør den tredimensjonale modellen for diskurs som synt ovanfor (Fairclough, 1992). I sjølve analysen skil ein altså mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis som tre diskursdimensjonar, som *kan* skiljast i det analytiske arbeidet. Fairclough ser på tolkinga og analysestega som idealtypiske og metoden må tilpassast formålet med oppgåva (ibid.). I det følgjande vil eg syne korleis eg tilpassar den generelle teorien metodisk til mitt formål.

### **4.2.1. Metodiske val**

Korleis ein vel å gå fram, og kva ein vel å analysere innanfor dei tre dimensjonane tekstschildring, teksttolking og tekstforklaring, avheng av problemformuleringa. Av plassomsyn og omfanget av denne oppgåva vil eg i all hovudsak ta føre meg dei elementa som er aktuelle for problemstillinga mi og forskingsspørsmåla mine, og gjere greie for kvifor eg har teke dei vala eg har. Det vil av same omsyn ikkje vere aktuelt å gå breiare ut i ein metodisk gjennomgang enn det eg nyttar i den faktiske analysen.

Omfanget av analysematerialet er ganske stort når det gjeld ordtilfang, og eg må difor gjere ei tydeleg avgrensing av kva eg handsamar i dei tre ulike analysedimensjonane. Her er problemformuleringa mi naturlegvis særst styrande for kva eg fokuserer på. Eg har valt å etablere tre diskurstypar i analysen min og såleis analysere tekstmaterialet med utgangspunkt i desse. Dei tre er:



Figur 4 Diskurstypar

Å analysere tekstane ut i frå desse på førehand etablerte diskurstypane tillèt meg å gjere ein komparativ tekstanalyse av den formelle læreplanen opp mot ei tilpassing til utdanningsprogrammet, og eit utval norsklærarar si oppfatning av han, som eg forstår som den oppfatta læreplanen. Dermed nyttar eg meg av to av læreplannivåa hos Goodlad gjennom heile analysen, den formelle og den oppfatta læreplanen, noko eg vil komme ytterlegare attende til i kapittel 6. Eg vil heile tida operere innanfor dei tre etablerte diskurstypane i analysen min og arbeide gjennom dei tre dimensjonane som utgjer ei diskursiv hending ut i frå desse.

#### 4.2.2. Analysestega

I analyse av diskursive hendingar opererer ein innanfor dei tre analysedimensjonane tekstschildring, teksttolking og tekstforklaring som også er synt i figur 3. Gjennom ei kartlegging av forbindelsane mellom språkbruken og den sosiale praksisen får ein eit bilete på korleis språket er med på å skape ein representasjon av verkelegheita, og korleis ein skaper mening ut i frå ein viss ståstad. I presentasjon og analyse av dei ulike diskurstypane *norsk på yrkesfag*, *læreplan* og *tilpassing til utdanningsprogrammet* vil dei tre dimensjonane innanfor diskursive hendingar samla sett bli handsama, men i ulik grad og i ulikt omfang innanfor dei tre.

##### 4.2.2.1 Tekstschildring

Tekstschildring er ei skildring av teksten slik han ligg føre. Dette vil vere relevante språktrekk

og språkinterne funksjonar i læreplanen og intervjumaterialet. Tekstskildringa kan delast inn i tre nivå. Desse er ordnivå, grammatisk nivå og tekstnivå.

På ordnivå handsamar eg ordval. Bruken av ord, og dei vala ein tek som produsent av ein tekst, fortel noko om korleis verkelegheita vert forstått og såleis presentert. I det val vert gjort, i meir eller mindre medviten grad, vert det også gjort bortval. Ei skildring av ordvalet er ein viktig del av diskursanalysen. ”The most obvious distinguishing features of a discourse are likely to be features of vocabulary” (Fairclough, 2003 s. 129). I denne delen av analysen ynskjer eg å seie noko om kva teksten handlar om, og dette kan ein få eit bilete av ved å kartlegge dei meiningstunge orda i teksten. I mitt tilfelle vil dette vere eit utval av substantiv, adjektiv og verb. Det er isolert sett ikkje val av ord gjennom den leksikalske forklaringa av ordet som er avgjerande for korleis meining vert forma gjennom diskurs, men også samanhengen orda inngår i. Fairclough meiner samanhengen orda står i, altså dei semantiske relasjonane dei opptrer i, kan fortelje noko om kva dei er tillagte av tyding i den gjeldande diskursen. Forskjellige diskursar kan til dømes nytte dei same orda, men med ulik tyding (Johansen, 2012).

På grammatisk nivå vil eg sjå nærare på modalitet. Det er gjennom modalitet at haldninga avsendaren har til si eiga ytring, vert uttrykt. Vagle (1995) seier at modalitet gjev uttrykk for ulike måtar å halde seg til innhaldet i ytringa på. Her kjem avsendaren sin autoritet til uttrykk. Fairclough (2003) nyttar termane deontisk og epistemisk i samband med modalitet, og dette er termar også eg vil ta i bruk. Modalitet uttrykkjer meining på ein polaritetsskala, mellom det positive og negative. Innanfor gruppa av deontiske språkhandlingar finn ein grad av naudsyn eller tilbøyelegheit. Dette er typisk i direktive og kommissive språkhandlingar, mellom *gjer* – *gjer ikkje*. Modalitet uttrykt innanfor den epistemiske skalaen uttrykker sannsyn eller vanlegheit, mellom polane *er* og *er ikkje*, noko som er typisk for konstative og kvalifiserande språkhandlingar (Johansen, 2012). I min analyse har eg valt å sjå spesielt på korleis enkelte modalverb vert nytta.

På tekstnivå bind ein teksten saman, og tekstfunksjonen er overordna dei andre språkfunksjonane i den forstand at han gjer det mogleg å knyte dei ulike språkelementa saman til ein heilskap – ein tekst (Vagle, 1995). Her ser eg på teksten på eit makroplan ut i frå teksttypar og språkhandlingar. Det er aktuelt å sjå på korleis språkhandlingane i læreplanen gjer seg gjeldande for forståinga av han. Handlingspotensialet, eller det avsendaren ynskjer å oppnå, ligg i intensjonen med ytringa. Språkhandlingane kan seie noko om makrohandlinga

ved ein heil tekst, og dei språkhandlingane som dominerer, seier noko om intensjonen ved han. Ein læreplan har som mål at lærarar skal planlegge og utøve faget ut i frå dei føringar han som tekst legg. Desse føringane gjer seg også mellom anna synlege innanfor framstillingsforma til teksten eller teksttypen.

Naturleg nok, og for å unngå gjentaking, vil dei tre diskurstypene eg presenterer ha ulikt fokus på desse tre nivåa innanfor tekstschildringa.

#### *4.2.2.2 Teksttolking*

I den delen som handlar om teksttolking går ein frå tydinga av teksten til meininga med han. Her ser ein mellom anna på korleis dei språklege vala og den kommunikative funksjonen til teksten heng saman, altså møtet mellom tekst og mottakar. Som nemnt i kapittel 4.1.1. er det her prosessane produksjon, distribusjon og konsumpsjon av teksten gjer seg gjeldande, altså korleis tekstar vert produserte og tolka på grunnlag av dei ressursane ein har som medlemmar av ulike diskursordenar. Desse ressursane som ein har med seg i teksttolkinga, vert av Fairclough (2003) omtalt som 'members resources', også kalla bakgrunnskunnskap. Som eg var innom i kapittel 4.1., er det slik at bakgrunnskunnskapen eller dei ressursane ein tek med seg inn i teksttolkinga, vil i denne oppgåva gjelde både kvar enkelt norsklærer og har intervjuet, men også meg sjølv som kritisk analytiker. Den tilgangen vi har til teksten, er alltid gjennom egne ressursar. Grad av medvit i prosessen og kva ressursar ein har med seg, er vonleg noko av det som skil mi teksttolking som analytiker frå lærarane si tolking av læreplanen.

Å skilje mellom tekstschildring og teksttolking er ei problematisk side i analyseprosessen. Tolkingsprosessen føregår heile tida, og berre i det eg som kritisk diskursanalytiker gjer eit utval i tekstschildringa, har eg gjort meg opp ei meining med teksten, og analysen er såleis eit resultat av mi tolking. Fairclough (1992) er medviten denne problemstillinga. Han seier at skildring ikkje er så separat frå tolking som ein ofte går ut i frå, og det er ikkje nokon fase av ein analyse som berre er deskriptiv. I presentasjonen og drøftingane av funna utfører eg difor ei tekstschildring og teksttolking samstundes. Dette er gjort for å kunne presentere funna på ein måte som er føremålstenleg for problemformuleringa mi og forhåpentlegvis også meir interessant for lesaren.

#### 4.2.2.3 Tekstforklaring

I tekstforklaringa skal tekstane settast inn i den sosiale samanhengen dei er ein del av. ”Tekstforklaringa handlar om å drøfte korleis teksten er bestemt av sosiale strukturar, samstundes som dei sosiale strukturane og normene vert skapte, reproduserte og endra av tekstar som diskursiv praksis” (Johansen, 2012, s.18). Læreplanen som styringsdokument er ein del av fleire år med politisk arbeid og forhandlingar, fagleg funderte rapportar, høyringar og fråsegner. Samstundes er han også, og i kanskje endå større grad, ein del av ein større sosial samanheng kvar einaste dag i utøvinga av norskfaget på yrkesfagleg studieretning. Ser ein tekstforklaringa i lys av læreplanteorien eg presenterte i kapittel 3, kan ein her forstå korleis sosiale strukturar gjennom den oppfatta læreplanen vert skapt, reprodusert og endra av tekstar som diskursiv praksis. Tekstforklaringa er den einaste delen av analysen der eg presenterer den formelle og den oppfatta læreplanen kvar for seg. Dette gjer eg mellom anna fordi det er sosiale forhold som påverkar utforminga av den formelle læreplanen, og likeeins sosiale faktorar som spelar inn i forståinga og tolkinga av han. Når det gjeld den formelle læreplanen, har eg valt å sjå på det samfunnsmessige og utdanningspolitiske klimaet i tida læreplanen vart til, i tillegg til bakgrunnen for endringane av han og kva kunnskapssyn læreplanen representerer. I tekstforklaringa av den oppfatta læreplanen har eg valt å trekke fram mellom anna tid, tilrettelegging for kurs og samarbeid, og skulekultur og samarbeid. Ei slik tekstforklaring blir, som Fairclough sjølv også påpeikar, ein analyse som går utanfor det lingvistiske feltet. At forhold i ein tekstanalyse kan vere element der ein skildrar forhold som er å finne utanfor det lingvistiske nivået, er også noko som har vore kritisert med kritisk diskursanalyse. Metoden opnar for å kombinere fleire fagdisiplinar, som også set krav til kjennskap på eit godt nivå i fleire fagdisiplinar på ein gong.

## 5. Kvalitative forskingsintervju

Det er i forskingssamanheng avgjerande at den eller dei metodane som vert nytta, er dei ein held som mest formålstenlege, og at dei er avleidde av dei måla og problemstillingane ein ynskjer å sette lys på. Dette er også i tråd med Sigmund Grønmo som skriv at ”Framgangsmåten for å studere bestemte fenomenar avhenger i en viss grad av disse spesielle fenomenenes egenart” (Grønmo, 2004, s. 27).



Innanfor samfunnsvitskapen skil ein mellom kvantitativt orienterte og kvalitativ orienterte metodar. Olav Dalland (2003, s. 72) seier at dei kvantitative metodane har den fordel at dei tek sikte på å forme informasjonen om til målbare einingar som i sin tur gjev oss høve til å foreta rekneoperasjonar, som det å finne gjennomsnitt og prosent av ei større mengd. Som Bakken (2014) også seier, så vel ein kvantitativ metode når ein ynskjer informasjon som kan leie til at eit fenomen kan talfestast. Om ein derimot ynskjer informasjon og haldningar og forventningar, vel ein gjerne ein kvalitativ metode. I følgje Dalland (2003), tek dei kvalitative metodane i større grad sikte på å fange opp meining og oppleving som ikkje let seg talfeste eller måle. Kvalitative data kan ikkje talfestast og kvantifiserast på same måte som dei kvantitative.

I arbeidet med denne oppgåva har eg mellom anna ynskt å få innsikt i korleis eit utval norsklærarar som underviser i norsk på yrkesfagleg studieretning, forstår og oppfattar læreplanen, og ut i frå dette prøve å seie noko om vilkåra for å tilpasse faget til utdanningsprogrammet. Eg ynskjer med andre ord å få informasjon om deira haldningar til læreplanen, og syne at han kan diskuteras og forståast på ulike vis. Med dette utgangspunktet vil den naturlege tilnæringsmåten vere av kvalitativ art, og det kvalitative forskingsintervjuet er ein føremålstenleg metode for å kartlegge og undersøke den oppfatta læreplanen opp mot ei tilpassing til utdanningsprogrammet.

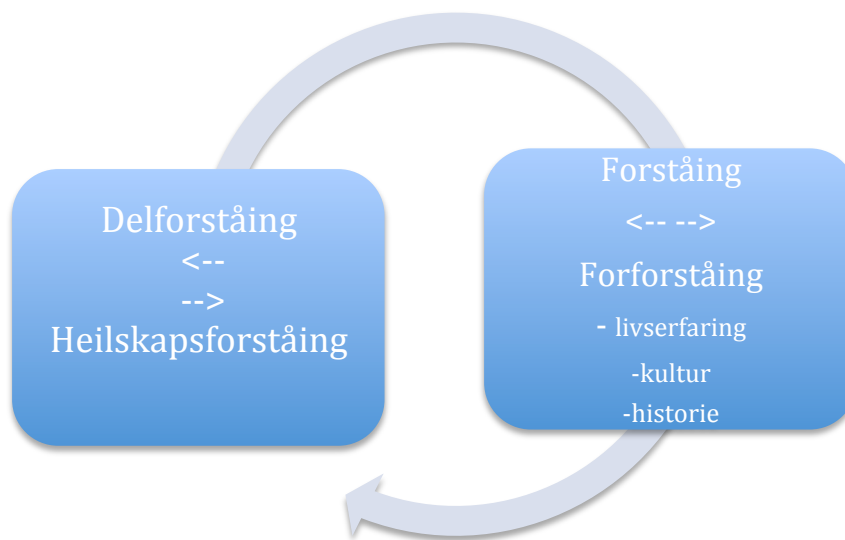
Brinkmann & Kvale (2010, s. 99) seier at ”I et *kvalitativt forskningsintervju* produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson”, og metoden kan knytast til både fenomenologiske og hermeneutiske tradisjonar. Fenomenologi som omgrep har som mål å peike på ”en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (ibid, s. 45). Dette er i tråd med det eine av forskingsspørsmåla mine som handlar om å få innblikk kva forståing og oppfatting eit utval lærarar har til eit avgrensa emne, nemleg læreplanen. Hermeneutikken har på lik linje med fenomenologien eit utgangspunkt i individet si forståing, men på ei noko breiare plattform. Hermeneutiske studiar byggjer på arbeidet til Wilhelm Dilthey<sup>9</sup> og Hans-Georg Gadamer<sup>10</sup>, og her er forskaren si eiga fortolking av individ og deira synspunkt

---

<sup>9</sup> (1833-1911). Tysk filosof og idéhistorikar, der teoriar om dei humanistiske faga sin metodologiske eigenart har vore av særleg betydning i ettertida.

<sup>10</sup> (1900-2002). Tysk filosof og si tid sin fremste representant for hermeneutikken.

vektlagd i endå større grad. I dette forstår ein at det i ein tolkingssituasjon, alltid vil vere rom for fortolking, då all forståing er basert på forforståing. Såleis er heilskapsforståinga viktigare her enn i fenomenologien, og i analysearbeidet pendlar ein mellom forståing og forforståing, og mellom del-forståing og heilskapsforståing. Dette vert gjerne kalla den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2004, s.374). Ei skjematisk framstilling kan sjåast slik:



Figur 5: Skildring av den hermeneutiske sirkel

### 5.1. Innleiande kontakt og intervjuguide

Målet mitt var å få fram refleksjonar og tolkingar den enkelte lærar hadde rundt læreplanen og ei tilpassing av denne til utdanningsprogrammet. For å få fram desse subjektive oppfatningane, valde eg å nytte semistrukturerte intervju.

I følge Brinkmann & Kvale (2010), vert ein slik metode gjennomført meir som ein samtale over tema forskaren har avgjort på førehand. Når ein skal gjere eit kvalitativt forskningsintervju av semistrukturert art, slik eg skulle, kan grad av bryderi i ein travel lærarkvardag vere av betydning, til liks med trivsel og tidsbruk. Det var av stor betydning for meg å skape minst mogleg bryderi for informantane mine, og eg forsøkte å avtale intervjutid like før og like etter jul, då dette er tider då arbeidspresset kan vere noko mindre enn til dømes rundt starten av skuleåret eller i eksamensperioden. Trivsel kan også ha noko å seie i ein slik intervjusituasjon, og det var viktig for meg at informantane sjølve tok avgjerdsla om kvar vi skulle møtast. Tre av fire ynskte å gjere intervjuet på arbeidsplassen deira, og det var såleis kjente rammer for informantane. Det var også avgjerande at informantane skulle ha tid til å

prate med meg utan å føle eit tidspress, og dei fekk difor avgjere sjølve kva tidspunkt som passa dei best opp mot timeplanen deira.

Eg ynskte at intervjuet i størst mogleg grad skulle ha form som ein samtale kring eit avgrensa emne. I innleiande kontakt med informantane gav eg dei informasjon om problemstillinga i forskingsarbeidet mitt (sjå vedlegg 1). Dette vart gjort slik at intervjuobjekta kunne tenke noko gjennom emnet før intervjuet, dersom dei ynskte det. Dette var på ingen måte noko krav frå mi side. Det å gje informantane informasjon om problemstillinga i forskingsarbeidet mitt på førehand var noko eg tenkte godt gjennom på førehand. På den eine sida kan dette føre til at ein påverkar informantane til å innta ei haldning til temaet, anten medvite eller umedvite, på førehand. På den andre sida kan det vere slik at informantane i større grad er førebudd til intervjusituasjonen, noko som kan skape tryggleik for dei. Ettersom eg i problemstillinga mi ikkje har ei hypotese av noko slag, ei heller forskarspørsmål som er farga av ei bestemt oppfatning eller overtyding kring emnet, vurderte eg at det å gje informantane noko informasjon om temaet og problemstillinga i oppgåva, ikkje ville påverke resultatane.

Sjølv om eg freista å skape ein samtalesituasjon meir enn eit intervju, hadde eg laga til ein intervjuguide på førehand (sjå vedlegg 2). Denne var samansett av relativt opne spørsmål, der målet var at informantane skulle dele refleksjonane og tankane sine rundt emnet. Rekkefølgja på emna var for meg meir likegyldig då intervjuet skulle vere semistrukturerte. I forkant av det fyrste intervjuet gjorde eg eit prøveintervju på ein tidlegare kollega. Her hadde eg utarbeidd intervjuguiden som eg etterpå reviderte noko. Den viktigaste erfaringa eg gjorde meg etter prøveintervjuet, var å ikkje vere så heit på grauten. Det framsto for meg som avgjerande å ikkje rushe vidare til neste spørsmål eller emne, men heller la intervjuobjektet bruke noko meir tid på å tenke, svare og reflektere. Slik sett ville også heile intervjusituasjonen få det samtalepreget eg ynskte å oppnå. Intervjuguiden og rekkefølgja på spørsmåla var relativt god slik eg opplevde det både undervegs og i ettertid. Emna overlappa kvarandre naturleg, og ofte kom informantane sjølve inn på neste moment i guiden min. Dette gjorde også at målet om at det skulle vere eit samtalepreg over situasjonen, vart oppfylt, og det var i mindre grad naudsynt for meg å stoppe opp og stille spørsmål, men heller vere ein samtalepartner og aktiv lyttar. Brinkmann & Kvale (2010) seier at styrken til slike kvalitative forskingsintervju er at informanten får høve til å utdjupe meiningane sine gjennom dei opne spørsmåla. Samstundes vil forskaren kunne stille oppfølgingsspørsmål for å få bekrefte eller avkrefta om meiningsinnhaldet er oppfatta slik informanten hadde som intensjon. Ettersom eg hadde

formulert sentrale moment på førehand gjennom intervjuguiden, klarte eg i stor grad å avgrense mengda informasjon, og det var greitt å dele materialet i høvelege kategoriar i etterkant.

## **5.2. Utval av informantar**

Formålet med dei kvalitative intervjuva var å innhente eit datamateriale om korleis eit utval norsklærarar forstår og oppfattar læreplanen i lys av at opplæringa i faget skal vere tilpassa utdanningsprogrammet, og korleis denne tolkinga gjer seg gjeldande i deira yrkesutøving. Dette knyter eg opp mot den oppfatta læreplanen hos Goodlad, som er den læreplanen som ligg til grunn slik han vert lesen, forstått og tolka av kvar enkelt faglærer eller kvart kollegium, også omtalt i kapittel 3.2. Opprinneleg var det eit ynskje frå mi side å få kontakt med intervjuobjekt som hadde ulik røynsle som lærarar, at dei skulle undervise på forskjellige utdanningsprogram innanfor yrkesfagleg studieretning, og helst på ulike skular. Men for å styrke reilabiliteten i forskingsarbeidet mitt vart informantane plukka ut i frå eitt einaste kriterium, nemleg at han eller ho underviser i norsk på yrkesfagleg studieretning skuleåret 2014-15. Hadde eg vore meir spesifikk i utvalskriteria og såleis enda opp med andre informantar, kunne datamaterialet vist seg å verte ulikt, men det at intervjuobjekta er relevante for problemstillinga, er det viktigaste, jamfør Brinkmann & Kvale (2010). Det er også avgjerande at informantane gjennom si rolle som norsklærarar i denne samanhengen, har inngåande kunnskap om emnet som dei ynskjer å formidle under intervjusituasjonen (ibid.). I tillegg til kriteriet om at vedkommande måtte undervise på yrkesfag inneverande skuleår, hadde eg eit ynske om at ikkje alle intervjuobjekta skulle jobbe på same vidaregåande skule. Dette var for å unngå at den indre kulturen på ein skule skulle bli det eg drøfta på grunnlag av. Når eg likevel valde å intervjuje to lærarar på same skule, var dette for at eg om mogleg kunne få eit bilete av korleis den diskursen skulekulturen innehar, formar lærarane si forståing av læreplanen, anten medvite eller umedvite. Eg tok kontakt med to ulike skular ved avdelingsleiar pr. e-post, der eg forklarte problemstillinga i forskingsarbeidet og bakgrunnen for førespurnaden, og fekk såleis kontakt med gode informantar. Eg intervjuja fire norsklærarar frå to vidaregåande skular tilknytt Hordaland fylkeskommune. Desse skulane tilbyr ulike utdanningsprogram, både innanfor yrkesfagleg og studiespesialiserande studieretning. Informantane hadde ulik grad av røynsle som norsklærarar, frå fire til heile 32 år med undervisning i den vidaregåande skulen. Dei hadde også ulik utdanningsgrad, alt i frå nordisk på grunnfag- til mastergradsnivå. Også røynsla rundt det å undervise på yrkesfag var

varierte. Ein av informantane hadde berre eitt års erfaring frå yrkesfagleg studieretning, medan ein hadde undervist på yrkesfag heile si yrkeskarriere. Informantane var også av begge kjønn. Eg hadde ingen relasjonar eller kjennskap til nokon av informantane korkje på eit personleg eller profesjonelt plan.

### **5.3. Ethiske problemstillingar**

I forkant av kvart av intervjuet signerte deltakarane ei samtykkeerklæring (sjå vedlegg 1). Her var det viktig å informere om at intervjuet vart tekne opp ved hjelp av lydopptakar, og at dei ville bli sletta etter ferdigstilling av prosjektet. Vidare vart informantane også opplyste om at all informasjon vart handsama konfidensielt gjennom anonymisering, at det ikkje vil vere mogleg å spore utsegner attende til den enkelte lærar eller skule, i tillegg til at all deltaking var frivillig. Både informanten og forskaren har ei avgjerande rolle i intervjusituasjonen, men det er likevel viktig å ha i minne at dei to partane ikkje er likeverdige deltakarar. Intervjuaren eller forskaren har det fulle ansvaret for å legge best mogleg til rette for å få fram kunnskap som er grundig utprøvd (Brinkmann & Kvale, 2010). Sjølv om eg ynskte å få til eit samtalepreg over intervjuet mine, er det viktig at eg i intervjusituasjonen er medviten mi rolle som forskar. ”Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen” (ibid., s. 23).

På bakgrunn av at det i intervjuet mine kunne komme fram sensitiv informasjon, melde eg prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD (vedlegg 3). Vidare har eg i oppgåva valt å vise til informantane utan å nemne namn, av omsyn til personvern.

Informantane vert vist til som ein samla eining i presentasjonen og analysen av funna. Dette er mellom anna slik at utsegnene ikkje skal kunne sporast attende til ein enkeltperson. I tillegg syner funna liten diskrepans blant informantane, og i dei høva det er det, vert det synleggjort. Lydopptaka som vart tekne under intervjuet, har vore oppbevart i ei passordverna mappe på ei maskin, for deretter å bli sletta ved prosjektslutt.

### **5.4. Transkribering**

Alle dei fire intervjuet er transkriberte ordrett. ”Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede abstrahert og fiksert i skriftlig form” (Brinkmann & Kvale, 2010, s.186). Transkriberingane er gjort ortografisk korrekte, men med dei variantane informatane

hadde i talemålet sitt. Dei følgjer dermed ikkje noko bestemt målform. Målet med undersøkinga var å finne fram til dei ulike lærarane sine synspunkt, tolkingar og refleksjonar, altså meiningsinnhaldet. Grunna mellom anna det store ordtilfanget i intervjuet valte eg å ikkje fokusere på ei korrekt gjengjeving av detaljar som intonasjonsmessige understrekingar, pausar og kjensleutrykk utover latter i samtalen. Dette er mellom anna fordi at eg i intervjusituasjonen ynskte å vere ein aktiv lyttar i samtalen, og ha fokus på informanten i størst mogleg grad. Brinkmann & Kvale (2010) seier at transkribert tekst er ei oversetting frå ein munnleg diskurs til ein skriftleg diskurs, som inneber ulike språklege spel, der fleire kvaliteter går tapt. ”Transkripsjonen er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (Ibid., s. 187).

### **5.5. Reliabilitet, validitet og generaliserbarheit**

I kva grad forskingsresultata er truverdige og gyldige, avheng av fleire ting, og eg vil i det følgjande gå gjennom reliabilitet, validitet og generaliserbarheit i samband med undersøkinga mi.

Reliabilitet vil seie kor truverdige og pålitelege funna i ei undersøking er (Brinkmann & Kvale, 2010). Det fins mellom anna to måtar å undersøke kor truverdig funn i ei undersøking er; gjennom å gjenta undersøkinga for å sjå om ein kjem til dei same funna, og gjennom skildringar av korleis undersøkinga har føregått frå byrjing til slutt (Dalland, 2003). Om ein som forskar er unøyaktig, vil ikkje resultatet seie noko om sanninga. Eg har undervegs i denne oppgåva gjort greie for dei metodiske vala eg har teke for å syne på kva måte undersøkinga har gått føre seg. Det har vore eit poeng for meg å drøfte problemstillingar knytt til metode i både kapittel 4.2 som handlar om diskursanalyse som metode, og også dei vala eg har føreteke i samband med dei kvalitative forskingsintervjua. Spesielt i handsaminga av datamaterialet frå informatane, var eg merksam på kravet til reliabilitet. Det var eit poeng at transkripsjonane vart så korrekte som mogleg. I presentasjonen og drøftinga av funna etablerte eg ulike diskurstypar som eg kategoriserte datamaterialet i, og i analysearbeidet har eg til ei kvar tid hatt høve til å gå attende til anten transkripsjonen eller lydfilet frå intervjuet, for å vere sikker på at eg har tolka utsegnene ut i frå den konteksten dei vart ytra.

Der reliabilitet seier noko om truverdet til funna ut i frå korleis undersøkinga har føregått, fortel validiteten noko om gyldigheita til desse funna (ibid.). Gyldigheit inneber om

undersøkinga svarar på problemstillinga gjennom utvald teori og metodebruk. Her var det å lage ein intervjuguide med spørsmål og emne som var relevante og som kunne svare på problemstillinga mi, noko eg hadde fokus på. Det var også viktig å klare å stille aktuelle spørsmål undervegs i intervjuet, og prøveintervjuet eg føretok, vart til stor hjelp. Ettersom eg berre gjennomførte eitt intervju med kvar lærar, syner undersøkinga meiningane deira berre på det tidspunktet intervjuet vart føreteke.

Det er viktig å merke seg at denne undersøkinga og oppgåva ikkje på nokon måte har hatt som mål å vere generaliserbar, i den forstand at funna kan gjelde fleire tilfelle eller med andre enn dei som deltok i undersøkinga. Målet har vore å undersøke korleis eit utval norsklærarar forstår og oppfattar læreplanen i norsk i lys av at opplæringa i faget skal vere tilpassa utdanningsprogrammet, og ein kan på ingen måte overføre desse oppfatningane til å gjelde alle norsklærarar på yrkesfag.

## 6. Presentasjon og analyse av funn

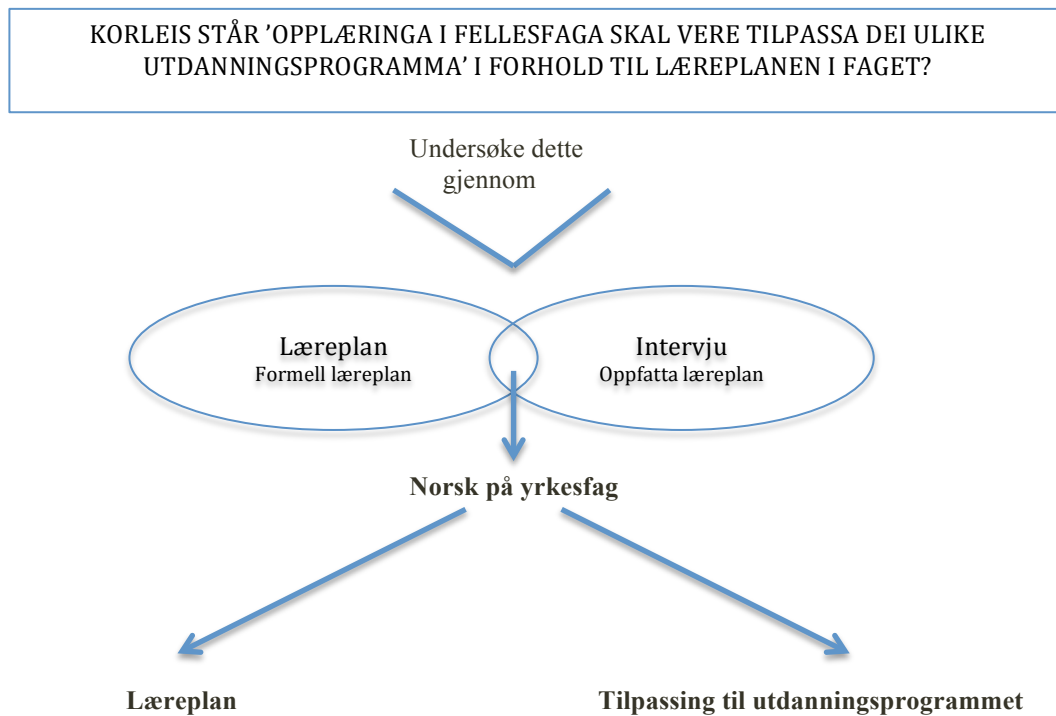
I det følgjande kapitlet vil eg presentere funna eg har gjort gjennom analysane eg har utført, og desse funna vil eg syne gjennom tre ulike diskurstypar. Undervegs i analysearbeidet har eg heile tida hatt i minne problemformuleringa mi som det overordna ved oppgåva, og såleis det som er utgangspunktet for undersøkingane, nemleg:

*Korleis står 'opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma' i forhold til læreplanen i faget?*

Bakgrunnen min for å kunne seie noko om denne problemformuleringa er ein analyse av læreplanen i norsk og ut i frå dei kvalitative forskingsintervjua. På grunnlag av dette datamaterialet har eg etablert tre diskurstypar som kategoriserer presentasjonen og drøftinga. Kapittel 6.1., Norsk på yrkesfag, fungerer som ein paraply for dei to neste kapitla, der eg syner korleis lærarane forstår og oppfattar norsk på yrkesfag i lys av nokre av intensjonane som syner seg i formålsteksten til faget. Gjennom presentasjon og analyse av diskurstypane, har eg valt å handsame analysedimensjonane tekstschildring og teksttolking på ein måte som gjer at eg samla sett gjennom dei tre diskurstypane analyserer dei utvalde elementa i tekstschildringa og teksttolkinga. Schildringa, tekstanalysen, og tolkinga, prosessanalysen,

føregår samstundes, som også gjort greie for i kapittel 4.2.2.. Kapittel 6.4. presenterer tekstforklaringa, medan eg i kapittel 6.5. gjer ei oppsummering, og konkluderer på eit overordna nivå.

Presentasjonen av analysane eg har føreteke vil difor sjå slik ut:



Figur 6 Skjematisk oversikt over presentasjon og analyse

Eg har valt å legge fram analysen ved å gå gjennom dei ulike dimensjonane av diskursanalyse på ein måte eg meiner er formålstenleg for den enkelte diskurstypen. Slik figur 6 syner, er analysane av den formelle læreplanen og den oppfatta læreplanen vevne saman i presentasjonen av funna, fordi eg vurderer denne framstillinga av analysane til å vere best eigna for problemformuleringa mi. Eg nyttar meg såleis av Fairclough sitt rammeverk for kritisk diskursanalyse gjennom heile presentasjonen og drøftinga av funn, men på ein idealtypisk måte som er tilpassa formålet med oppgåva, slik også Fairclough (1992) anbefaler.

## 6.1. Norsk på yrkesfag



Diskurstypen *Norsk på yrkesfag* fungerer som ein paraply for resten av analysen, og hovudvekta av innhaldet her er henta frå intervjumaterialet. Grunnen til at eg har etablert denne diskurstypen og har valt å starte presentasjon og analyse av funn med denne, er todelt grunnar. For det første kom eg fram til gjennom analyse av intervjumaterialet, den oppfatta læreplanen, at faget norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram, og kva det er for informantane mine, har stor innverknad på korleis dei forstår læreplanen og utøver opplæringa i faget. For det andre er det fordi det fortel noko om formålet med faget realisert i den oppfatta læreplanen.

Norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram har ein læreplan som strekkjer seg over to år, med kompetansemål som gjeld for etter fullført vg2, og som er identisk med vg1 studiespesialiserande utdanningsprogram. Opplæringa i faget kvalifiserer ikkje til studiekompetanse. For å oppnå det må elevane ta eit påbyggår med mellom anna ti timar norskundervisning i veka. Så, norsk på yrkesfag – kva er det?

I den fyrste setninga i formålet med norskfaget står: ”Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2013), og gjennom denne setninga fortel læreplanen kva faget i all hovudsak er, eller i alle fall meint å vere. Og det er ikkje småtteri, som ein av lærarane sa i intervjuet.

Korleis ser eit utval lærarar som underviser i norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram på faget sitt, kva er norsk på yrkesfag for dei?

### **6.1.1. Eit språkfag**

*Det er å lære dei å tenke, og ikkje minst lære dei å uttrykke det. Altså, både det å forstå verden rundt seg, lære dei å klare å lese ein tekst, enten om den er munnleg eller skriftleg eller visuell. Og å kunne delta i samfunnet på den måten. Gjennom at dei forstår det gjennom kva som møter dei av tekstar. Men at dei sjølve kan uttrykke sine tankar om dei tekstane, på ein måte. Og formidle. Lære seg å skrive dei tekstane som dei treng i sitt liv. Eller sei, då.*

Dette uttrykkjer ein av mine informantar om norsk på yrkesfag. Ein annan meiner at:

*Formålet med norsk på yrkesfag er at dei lærer seg korleis dei skal bruke språket i forskjellige samanhengar.*

Ein tredje informant seier:

*For meg, så er det viktigaste å bygge opp dei grunnleggande ferdigheitene. Lesing og skriving.*

Ingen av desse utsegnene, åleine eller saman, er på nokon måte korkje i brot med eller direkte i samsvar med fyrstesetninga i formålsteksten, men er meir ein stad midt i mellom. Det kjem fram at for lærarane kan faget gje høve til å fremje kulturforståing gjennom å gje elevane verktøy som gjer dei i stand til å delta i kulturen. Det er naudsynt for elevane å meistre dette verktøyet, det vil seie både det skriftlege og munnlege språket. I følgje lærarane går dette hand i hand med kommunikasjon. Ein nyttar språket til å kommunisere med, og informantane meiner at faget skal gje elevane moglegheit til å kommunisere både skriftleg og munnleg, rundt det som opptek dei og deira liv. I dette kan ein også forstå ei viss grad av danning og identitetsutvikling, og at også vegen dit går gjennom språket. Såleis kan ein innleiingsvis seie at norsk på yrkesfag, handlar om språket og tilgang til samfunnet gjennom å meistre språk.

*Dei skal jo liksom ut i samfunnet og forstå og bli voksne. Det er jo litt skremmande av og til at dei har så dårlige språkkunnskaper, altså med sitt eget språk. At det er mye som ligger skjult for dei, for dei skjønner ikkje kva det betyr, sant.*

Om ein ser på ordtilfanget i intervjuet, og rundt det som omhandlar diskurstypen norsk på yrkesfag, vert språk-aspektet også spegla att i ordvalet til informantane. Språk og språkbruk er ord som går ofte att, og som er meiningstunge i setningane dei inngår i. Alle informantane trekkjer fram kunnskap om språket, gjennom lesing, skriving, forståing og munnleg kommunikasjon som ein nøkkel til samfunnsdeltakinga. Dei brukar også synonym eller eksemplifiseringar som kan tolkast som forklaringar eller døme på kva språk og språkbruk dei som norsklærarar meiner elevane bør kjenne til og bør kunne bruke. Dette er til dømes når det er snakk om det norskfaglege ved språket, at elevane bør kjenne att ein metafor eller ei samanlikning i ein tekst, at dei bør forstå at det var ein allusjon, eller at dei må vere medvitne ulike register og variantar av formell og uformell språkbruk. Eit anna interessant funn er at alle informantane på sett og vis argumenterer for språkfokuset og dei grunnleggande dugleikane både for individet sin del, som nemnt ovanfor, men også i eit samfunnsperspektiv.

### 6.1.2. Eit dannelsingsfag

Fleire av informantane bruker ordet *stemme* og at elevane gjennom faget skal få sine egne stemmer. Dette kan sjåast i lys av formålsteksten i faget der det står at ”Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ein av lærarane meiner:

*Så dei stemmene dei skal utvikle i norskfaget syns eg handler meir om ein sånn generell mulighet til å delta i samfunnsdebatten.*

Ein annan informant seier at:

*Norskfaget har jo òg sin identitet og egenart, som du må jo framheve. Kommer litt fram i læreplanen òg tenker eg. For eksempel gjennom debattinnlegg. Det å ha en stemme. Utrykke sin egen stemme. Det har òg et dannelsesperspektiv.*

Det kan tolkast det dit hen at lærarane gjennom opplæringa i faget ser eit samfunnsansvar ut i frå eit dannelsingsperspektiv, og der dei forstår danning mellom anna som det å vere stand til å delta i samfunnet og i samfunnsdebatten. Laila Aase forstår danning 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” (Aase, 2005a, s. 37). I formålsteksten for faget, i andre setning står: ”Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnslev, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det kan tolkast i den retninga at lærarane har ei kategorial forståing av dannelsingsomgrepet, noko som gjer at ein må sjå til den tyske didaktikaren Wolfgang Klafki <sup>11</sup> og hans etablering av omgrepet. Slik Bakken (2014) påpeikar, er omgrepet slik vi kjenner det i den norskdidaktiske samanhengen knytt til den tyske bildungsstradisjonen, med Klafki som ein som påverka og fornya tradisjonen. I utgangspunktet kategoriserte han danningsteoriane i to, dei *materiale* og dei *formale* danningstradisjonane. I dei materiale tradisjonane har kulturen innhaldsmessig absolutt verdi, og det å tileigne seg dette kulturinnhaldet er det same som å bli danna. Det å vere danna er såleis synonymt med å ha ein bestemt kunnskap eller tenkemåte. I dei formale danningstradisjonane er utvikling av

---

<sup>11</sup> (1927-) Tysk pedagog og didaktikar

kritisk tenking, estetisk sans, moralsk vurdering eller evna til å lære eller skaffe seg informasjon det viktigaste, ikkje sjølv innhaldet. Denne oppfatninga av danning legg såleis vekt på personleg vekst og høve til utfolding (Aase, 2005b s. 19). Klafki såg styrkar og svakheiter ved dei gjeldande danningssyna og utvikla ein ny danningsteoretisk didaktikk som han kalla *kategorial danning*. Den kategoriale danninga rommar element Klafki meiner er naudsynte i ein danningssynsprosess, og som er verdifulle tankar frå både den materiale og den formale danningsteorien. Danninga sitt vesen i den *kategoriale danninga* avheng av at både dei materiale momenta og dei formale momenta er til stades samstundes og skapar eit grunnlag for danningsutviklinga (Bakken, 2014). Klafki sjølv seier at

Dannelse er kategorial dannelse i dobbel forstand fordi en virkelighet har åpnet seg «kategorialt» for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være «kategoriale» innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpnet for denne virkeligheten (Klafki, Kategorial dannelse, 2001, s. 193).

Mary Brekke<sup>12</sup> er ein av dei som støttar opp om det kategoriale synet på danning. Ho meiner mellom anna at det krev både allsidige kunnskapar, dugleikar og innsikt i vid forstand for å kunne navigere i det moderne samfunnet.

For å opprettholde et sivilt demokratisk samfunn som er basert på *toleranse, medbestemmelse* og *deltakelse*, kreves det en viss breddekunnskap, god begrepsforståelse, systematisk, logisk og kritisk tenkning, mot til å stå fram med egne meninger, vilje og kompetanse til å søke kunnskap, evne til samarbeid, etisk refleksjon og det å se seg selv utenfra. (Brekke, 2012, s. 164).

Det er av ei slik oppfatning eg tolkar informantane mine å vere av. Noko av det viktigaste for dei er at elevane gjennom å meistre språket skal meistre å vere deltakarar i samfunnet. Når lærarane dreg fram språk og språkkunnskapar som noko av det viktigaste ved faget, er det fordi denne kunnskapen rustar elevane til samfunnsdeltaking. Dette kan sjåast i samanheng med danningssynsperspektivet, fordi det dreier seg om både kunnskap om språk og språkbruk, om evna til sjølv å nyttiggjere seg av og bruke desse dugleikane, om høve til å få tilgang til og å kunne skape meining av dei tekstane som fins, i tillegg til sjølv å produsere tekstar.

Samstundes som informantane dreg fram viktigheita av språk og språkdugleikar i faget sitt, uttrykker dei også eit behov for litteraturen og litteraturopplevingar. Når det gjeld ordtilfang i intervju, stemmer dette også overeins. Det er tydeleg at alle lærarane opererer med eit utvida tekstomgrep, der ein tekst kan vere både munnleg, skriftleg og visuell, og at deira forståing av

---

<sup>12</sup> Dosent emerita ved Universitetet i Tromsø. Hennes faglege fokus er utdanningshistorie, didaktikk, veiledningspedagogikk, spesialpedagogikk og danningsteori, og det er innanfor disse områda ho har undervist og publisert.

ein tekst og tekstmogrepet stemmer overeins med intensjonen i formålsteksten sitt tredje avsnitt:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Informantane viser til tekst både som eit paraplyomgrep for tekstutvalet elevane skal møte i faget, men også eksemplifisert gjennom konkrete sjangrar, til dømes dikt, noveller, romanar og skodespel, eller meir brukstekstar som nyheiter, reklame, rapportar, brosjyrar, loggar og sakprosa.

*Norskfaget er så stort at vi kan gjere forskjellige ting. Det er viktigare at dei får noko ut av å lese dikt, og at dei har på ein måte, ser ei meining med å lese tekstar og kan på ein eller anna måte finne ei meining med det i livet sitt, då.*

Dette går hand i hand med det som står i formålsteksten om at faget skal gje rom for både oppleving og refleksjon.

*Eg er opptatt av fagets egenart. Eg er opptatt av språk og språklige ferdigheter, men eg er også opptatt av tekst og tekstanalyse. Det å lese noveller. Det viser seg faktisk at det er få ganger der det er meir knappenålstilt enn når vi lesar ei engasjerende novelle. Om et eller annet sånt universelt tema. Kanskje kjærlighet. Eller kanskje mangel på sådan. Eller, noe som har med rettferdighet eller en sterk opplevelse av noe slag. Og det er eg veldig opptatt av å videreføre. Og eg trur også elevane ser på det som viktig.*

Det er med andre ord også fokus på språket gjennom litteraturen.

*Det er mange som nesten aldri har lest ei bok i heile sitt liv. Så det er faktisk noko eg har hatt fokus på. Eg lesar bøker i alle klassane. Eg prøver å få til sånne felles leseopplevingar, ikkje pasifiserte.*

Her ser ein at lærarane fjernar seg noko frå det nyttige og praktiske og meir over på det litterære, og det danningspotensialet som ligg i ei litterær eller kulturell oppleving. Det

handlar om å gje elevane høve til å oppleve litteratur og kultur berre for opplevinga sin del, og at det er ein del av faget sin eigenart.

### 6.1.3 Eit yrkesretta fag

I tillegg til dette er yrkesretting noko alle lærarane er opptekne av, og som dei tykkjer er ein stor del av norskfaget. Dette er eit emne som vil bli behandla ytterlegare under diskurstypen Tilpassing til utdanningsprogrammet i kapittel 6.3., men som eg likevel finn formålstenleg å innlemme her, ettersom det var noko alle informantane mine nemnde då vi snakka om norsk på yrkesfag.

*Egentlig så er eg litt irritert på at det skal yrkesrettast alt heile tida, for om vi berre skal jobbe med tekstar som, ja, frisørar berre skal lese tekstar som har med hår og gjere. Dei blir ikkje heile menneske, tenker eg.*

Dette var ein av mine informantar sine ord, og han held fram:

*Så det syns eg egentlig er litt for mykje å forlange, at det er fellesfaga som er så små, at det er dei som er rota til alt vondt. At det er dei som skal hindre fråfallet. Eg trur ikkje egentlig at det er det som er den einaste vegen å gå. Eg tenker at mykje av feilen ligg i at yrkesfaga ikkje er fellesfagretta nok i form av at man jobbar tydeleg med dei grunnleggande ferdigheitene. At dei lærer seg å lese ein tekst i bygg- og anleggsfaget, eller service og samferdsel. At dei rett og slett manglar litt ferdigheiter der sånn at dei rett og slett ikkje klarer å møte utdanningsprogrammet på det nivået der dei burde vere.*

Kva denne læraren uttrykker om yrkesretting og grunnleggande dugleikar, er svært interessant. Vedkommande knyter dei grunnleggande dugleikane opp mot dei dugleikane som er naudsynte i kvart enkelt fag, noko som også er intensjonen med desse, som nemnt i kapittel 2.2.3.. Læraren impliserer at elevane har for svake grunnleggande dugleikar til å kunne forstå fagtekstane i det utdanningsprogrammet dei går på, og at det er programfaga, ikkje norskfaget, sitt ansvar å lære dei den gjeldande fagdiskursen innanfor feltet.

Ein annan av informantane mine seier at:

*Eg har en grunnidé i min lærergjerning. Altså med yrkesretting, at norsken her på en yrkesskole skal vere med å backe opp og bidra, i vertfall bitte litte grann, til deres yrkesutdanning. Og samtidig masse litteratur og forfattere og film, og kanskje noko teater og utstillingar. Ja, kultur.*

Medan ein tredje uttaler:

*Eg liker å jobbe med yrkesretting. Eg føler det er ganske meningsfylt da, når du jobber på ein yrkesskule. Å jobbe med yrkesretting. Og at elevane ser litt meir mål og mening med norskfaget når eg yrkesretter det. Det er vertfall min opplevelse.*

Slik sett kan ein skildre norsk på yrkesfag som eit språkfag, eit danningfag og eit yrkesretta fag ut i frå utsegnene til informantane.

#### **6.1.4 Skal, kan og bør – frå formulering til realisering**

På det grammatiske nivået er det interessant å merke seg korleis autoritet og haldning til utsegner vert synt gjennom modalitet. I læreplanen er det ein hyppig bruk av modalverbet *skal*, både i skildringa av formålet med faget og gjennom oppramsinga av kompetansemåla. Her syner læreplanen gjennom modaliteten i språkbruken ein autoritet som er ufråvikeleg. Til dømes *skal* norskfaget utvikle språkkompetanse, det *skal* motivere til lese- og skrivelyst og elevane *skal* lære å orientere seg i eit mangfald av tekstar, og mål for opplæringa er at eleven *skal* kunne. Dette er døme på deontisk modalitet der avsendaren uttrykker ein nødvendighet typisk for direktive språkhandlingar. Men det er også døme på komissive språkhandlingar der ein syner forskjellen på kva som er strengt nødvendig, og kva som kan vere ynskjeleg eller eit resultat av dette, gjennom bruk av *kan*. Det eg finn mest interessant i skiljet mellom bruken av *kan* og *skal*, er at det er tydeleg at norskfaget skal innehalde bestemte ting og skal utvikle bestemte dugleikar, medan *kan* vert brukt for å uttrykke kva elevane potensielt kan få ut av det, altså ei epistemisk modalitet som uttrykker ei grad av sannsyn. Eit døme på dette er å sjå at norsk språk, kultur og litteratur i eit historisk og internasjonalt perspektiv *kan* gje elevane større forståing, eller at norsk kulturarv byr på eit utval av tekstar som *kan* få ny og uventa betyding. Informantane på si side uttrykker ein grad av autoritet til eigne utsegner som er litt annleis. Dei krev ikkje at det treng å vere kategorisk, og nyttar modalverbet *bør* i stor grad. Det er på same måte som *skal* er eit uttrykk for deontisk modalitet, men ei oppmoding av svakare grad. Såleis gjev dei i stor grad uttrykk for kva dei sjølve meiner elevane *bør* kunne,

kva dei *bør* vite eller kva dei *bør* ha ei forståing av. Dette er interessant fordi det er mogleg dette syner ein distanse mellom det som læreplanen seier at elevane *skal*, og det lærarane meiner elevane *bør*. Noko av grunnen kan vere at dei har ei oppleving av eit fag som rommar for mykje, og at alle direktiva rundt krav om måloppnåing i den formelle læreplanen er for omfattande. Den oppfatta læreplanen vert såleis eit utval av det lærarane som profesjonelle yrkesutøvarar meiner elevane *bør* kunne. På den eine sida kan dette svært ulike uttrykket i grad av modalitet syne ulike nivå av autoritet og haldning, men det kan også tolkast i den retninga at lærarane faktisk uttrykker stor grad av autoritet til ytringa. Dette kan verte utleidd av di dei finn faget svært omfattande og stort, og at dei såleis gjer ei profesjonell vurdering rundt kva dei meiner elevane *bør* kunne etter fullført vg2 norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram, fordi kva dei per definisjon *skal* kunne, er for omfattande.

Dette kan sjåast i samband med makrohandlinga i teksten som er den overordna språkhandlinga teksten skal utføre. Kva er det kommunikative målet i diskurstypen og i ytringa? Sjølv om det som vert drege fram her er enkelttdelar i ein større tekst, kan ein likevel sjå på diskurstypen som sjølvstendige einingar med visse kommunikative mål innanfor det overordna målet, jamfør også Johansen (2012). Når vi ser på diskurstypen *Norsk på yrkesfag* der læreplanen og intervjuet er grunnlaget for den diskursive hendinga til liks med dei andre diskurstypene, er det kommunikative målet for denne diskurstypen så vel som diskurstypene *Læreplan og Tilpassing til utdanningsprogrammet*, å seie noko om norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram. Læreplanen og intervjumaterialet skil seg frå kvarandre gjennom å vere ulike typar tekstar som spelar ulike roller i kommunikasjonssituasjonen, og eg er ute etter å kunne seie noko om samspelet mellom dei to slik også problemformuleringa mi uttrykker. Etersom det kommunikative målet i teksten er å seie noko om norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram, er det naturleg å sjå attende til læreplanteorien denne oppgåva byggjer på, og den formelle versus den oppfatta læreplanen i Goodlad sitt omgrepssystem. Den formelle læreplanen i den diskursive hendinga har som mål å fortelje om korleis noko er og korleis det skal vere, medan lærarane fortel noko om korleis det vert opplevd, eller korleis verkelegheita er for dei.



<b>Læreplanen</b>		<b>Intervjumaterialet</b>
Formuleringsarena	↔	Realiseringsarena
Slik er idealet	↔	Slik er røynda
Slik er det	↔	Slik vert det opplevd
Formell	↔	Oppfatta

**Figur 6** Frå formuleringsarena til realiseringsarena

Dette er også noko av det mest spanande ved bakgrunnen for denne oppgåva; nemleg heile tida å sjå læreplanen i lys av lærarane si fortolking av han. Formålsteksten i læreplanen er prega av konstantive språkhandlingar, og dette er også den språkhandlinga som pregar lærarane sine utsegner. Konstantive språkhandlingar er kjenneteikna ved at dei påstår noko, informerer, fortel eller gjev att, og innhaldet kan vere sant eller usant. Dette er den språkhandlinga som i størst grad er gjeldande, spesielt i intervjumaterialet. I tillegg kan det nemnast at nokre av utsegnene spesielt i formålsteksten ber preg av å vere kvalifiserande. Som Johansen seier, er kvalifiseringar typisk definisjonar eller andre måtar å skape røyndom på. Den fyrste setninga i formålsteksten er eit døme, men det kan vere vanskeleg å avgjere om det er ei skildring av norskfaget, eller om avsendar har som mål å definere eit bilete av verkelegheita. Dette vil eg også komme attende til når eg ser på genrekarakteristika for ein læreplan i kapittel 6.2. Slike kvalifiseringar er ofte nytta i argumentasjonar, av di avsendar ynskjer å få andre til å akseptere ein spesiell versjon av røyndommen (Johansen, 2012, s. 89). I følgje sluttrapporten *Kunnskapsløftet intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* er det slik at

Læreplaner formidler utdanningspolitiske intensjoner. De framstiller den skole, utdanning og undervisning som våre utdanningspolitikere gir uttrykk for at de ønsker å skape, men ikke alltid gir de ressursmessige forutsetningene for (2011, s. 32).

Såleis kan ein sjå på språkhandlinga som kvalifiserande, ettersom det er ei framstilling av verkelegheita ein ynskjer. I følgje Vagle, Sandvik og Svennevig (1993) kan språkhandlingane som dominerer i enkeltytringar, også nyttast til å seie noko om intensjonen med ein tekst som heilskap – makrohandlinga i teksten. Når det gjeld språkhandlingar i den delen av læreplanen som omhandlar hovudområda og kompetansemåla, vil eg komme meir attende til det under diskurstypen *Læreplan*.

## 6.2. Læreplan

I diskurstypen *Læreplan* vil eg sjå på den formelle læreplanen slik han føreligg som tekstdokument, opp mot korleis lærarane eg intervjuar oppfattar planen. Innleiingsvis i denne diskurstypen vil eg analysere utvalde trekk ved læreplanen på tekstnivå. Heile læreplanen i norsk, det vil seie formålsteksten, hovudområde, grunnleggande dugleikar og kompetansemål er eit dokument som består av 1786 ord, og er grunnlaget for utforminga av opplæringa i faget (sjå vedlegg 5).

### 6.2.1. Den formelle læreplanen

Fyrst av alt vil eg gjere ei analyse av ordval, der eg vil sjå på enkelte innhaldstunge ord som går att i læreplanen. Desse er: kunnskap, dugleik og kompetanse.

Substantivet *kunnskap* kjem fram i teksten åtte gonger, både som eige leksem og i samansetjingar. Dette ordet er interessant av fleire grunnar, både fordi Kunnskapsløftet som reform har blitt kritisert for å ha eit instrumentelt syn på kunnskap, men også fordi omgrepet er nytta på ulikt sett i teksten. Det kan også vere interessant å sjå *kunnskap* opp mot *kompetanse* og *ferdigheit*, noko eg skal kome attende til. *Kunnskap* vert i læreplanen i norsk nytta som både det teljelege substantivet ”kunnskap(ar)”, i form av *norskfaglege kunnskapar*, og med eit meir bestemt, gjeve innhald enn det uteljelege og abstrakte ”*kunnskap*”. Kven som skal ha eller få kunnskap, er i dette tilfellet elevane. I analyseteksten er det elevane som er innehavarane av kunnskap, og kunnskap er noko som skal utnyttast eller brukast. Det kan også vere noko ein bør erverve seg eller ha, få og gje, utvikle eller reflektere over (Johansen, 2012). I følgje læreplanen skal elevane *uttrykke kunnskap*, dei skal *få kunnskap*, dei skal *tilegne seg fagkunnskap*, dei skal arbeide med *tekstkunnskap*, dei skal *utvikle kunnskap* og *bruke norskfaglege kunnskaper*, *fagkunnskap* og *kunnskap om retoriske appellformer*. Her ser ein at *kunnskap* opptre saman med verb som går på evner og dugleikar elevane skal meistre, og at det sånn sett er knytt saman med faglege mål og dugleikar, ikkje haldningar og verdier.

*Dugleik*, eller *ferdighet*, er nemnt i læreplanen i norsk 13 gonger, og er då i stor grad knytt til dei grunnleggande dugleikane. Dugleikar er, slik også Johansen (ibid.) påpeikar, noko elevane har eller ikkje har, og det er i større grad enn både kunnskap og kompetanse noko konkret. Det vert i tillegg til dette eksemplifisert i dei fem grunnleggande dugleikane kva det i norskfaget vil seie å kunne skrive, lese og rekne, i tillegg til munnlege og digitale dugleikar.

Det er også verdt å merke seg at dei grunnleggande dugleikane er noko som er meint å bidra til ei utvikling av fagkompetansen, samstundes som dei også er ein del av han. Ut i frå dette forstår ein at kunnskap og dugleik heng saman med kompetanse.

Substantivet *kompetanse* er nemnt 14 gonger i diverse samansetjingar. Fyrst av alt kan det vere på sin plass å definere omgrepet slik det er meint forstått i Kunnskapsløftet:

”Kompetanse er i LK06 forstått som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer” (Utdanningsdirektoratet, 2014, s 20). Det er verdt å merke seg at ein stor del av grunnen til den høge førekomsten, er gjentakinga av samansetjinga ”kompetansemål”. Eg vel likevel å ta det med av di omgrepet i ymse samansetjingar er ein viktig del av læreplanen sitt meiningsinnhald i form av at det er å oppfylle kompetansemåla som er målet for opplæringa i faget. Det er også noko lærarane er svært opptekne av. I tillegg fins *språkkompetanse*, *skrivekompetanse* og *fagkompetanse*. Her ser ein at dette peikar i retning av eit konkret, fagleg innhald innanfor skulen, og kompetansemåla innanfor kvart område seier konkret kva elevane skal kunne etter fullført opplæring på ulike trinn. Sjølve kompetanseomgrepet er også nytta i situasjonar der ein knyter kombinasjonen av kunnskapar og dugleik saman, og når dette vert integrert, er det kjernen til kompetansen. I *Veiledning til arbeid med lokale læreplaner* (Utdanningsdirektoratet, 2014) vert også dette påpeikt direkte knytt til eit døme med eit kompetansemål: ”Kompetansemålet krever at kunnskapene og ferdighetene kombineres”.

På det grammatiske nivået er det modalitet eg vel å undersøke. Som også nemnt i kapittel 6.1., er det deontisk modalitet som pregar læreplanen. Dette er uttrykt gjennom modalverbet *skal*. Det er gjeldande både i formålsteksten, i hovudområda og i dei målstyrte kompetansemåla, og er noko som pregar direktive språkhandlingar. Ei direktiv språkhandling i form av krav eller påbod (naudsyn – deontisk modalitet) kan til dømes vere uttrykk for eit asymmetrisk makttilhøve. I ein kritisk diskursanalyse kan dette vere interessant for å avdekkje makttilhøve (Vagle, 1995, s. 177). Makttilhøvet mellom avsendar og mottakar i læreplanteksten er absolutt. Læreplanen legg absolutte føringar og krav til kompetanse, og modaliteten og språkhandlinga i teksten understrekar dette. Delen av læreplanen som omtalar dei grunnleggande dugleikane, er i større grad prega av ein epistemisk modalitet som uttrykker sannsyn eller vanlegheit. Dette er også typisk for konstantive språkhandlingar, slik som gjennomgangen av dei grunnleggande dugleikane i norsk er. Det vert gjennom utsegnsetningar informert kva dette vil seie i norsk, frå ein avsendar som hevdar å ha høg grad av autoritet. Makrohandlinga i læreplanen er å fortelje kva formålet med faget er, og kva

elevane skal inneha av kompetanse etter at opplæringa er fullført. Også i diskurstypen *Læreplan* er det kommunikative målet å seie noko om norsk på yrkesfag. Den formelle læreplanen sitt krav om stor autoritet rundt det kommunikative målet i den diskursive hendinga og sanningsgestalten, er udiskutabel. Likevel er det slik, som også er nemnt i kapittel 2.2., at læreplanen er eit forsøk på å kommunisere dei viktigaste prinsippa og eigenskapane på ein slik måte at han er open for kritisk gransking og mogleg å overføre til praksis på ein effektiv måte (Imsen, 2006). Læreplanen opnar såleis for ulike tolkingar og oppfatningar, slik at han på best mogleg måte kan overførast til opplæring og undervisning, og dette er noko av det eg er oppteken av i problemformuleringa mi.

Når det gjeld læreplanen som teksttype, syner forskning at utdanningspolitiske tekstar representerer ein eigen teksttype med karakteristiske kjenneteikn, og dette gjeld også læreplanverk og læreplanar. Eg vel å støtte meg på dei genrekarakteristika som Britt Ulstrup Engelsen presenterer i rapporten *Kunnskapsløftet. Sentrale styrings signaler og lokale strategidokumenter* (2008), og vil kort presentere følgjande karakteristika ved læreplanen som tekst:

- pluralistiske kompromissformuleringar
- harmoni- og konsensusformuleringar
- styringstekstar
- tekstar på formuleringsarenaen

Mellom anna Temple (2011) viser til læreplanen som ein pluralistisk kompromisstekst. Eg vel i staden å seie at læreplanar kan bli karakterisert som ein tekst med *pluralistiske kompromissformuleringar* (jf. Engelsen, 2008). Teksten har formuleringar som gjev inntrykk av semje, men som kan tolkast i mange ulike retningar, slik også utsegna til informantane eg har snakka med underbyggjer. Bakgrunnen for slike kompromissformuleringar i denne typen utdanningspolitiske tekstar, er at dei blir til gjennom utgreiingar, forhandlingar og komitéarbeid, der mange partar ynskjer innverknad og ein må inngå kompromiss. Dette kan føre til at retningslinjene læreplanen gjev for undervisning vert vide og vage. ”Læreplanen styrer nok, men ved analyse og tolkning viser den seg å styre i ulike retningar. Dette gjelder både for læreplanene generelt og for fagplanene<sup>13</sup>” (ibid. s. 23). Vidare er det i læreplanar avgjerande å syne ei tilsynelatande semje, og teksten ber preg av å vere ein *harmoni- eller*

---

<sup>13</sup> Det er verdt å merke seg at Engelsen gjer eit skilje mellom læreplan og fagplan, som eg ikkje opererer med i denne oppgåva

*konsensusustekst*. Konflikter og motsetjingar som syner seg i debattar, forhandlingar og skulepolitiske diskusjonar, kjem ikkje fram i sjølve læreplanen. Planane vert såkalla harmoniplanar, der konfliktkjelder vert skjult gjennom formuleringane. ”Lære- og fagplaner påpeker tradisjonelt ikke konflikter i fagsyn. De gir i stedet inntrykk av en faglig harmoni som ikke finnes i virkelighetens verden (ibid. s. 24)”. Læreplanen er også eit *styringsdokument*, og trass litteraturteoretiske retningar som seier at ein tekst har like mange meiningar som han har lesarar, er det underforstått at ein forventar éi tolking av dei fleste styringsdokument. Den formelle læreplanen som eit utdanningspolitisk dokument er slett ikkje eintydig på tekstnivå. Den siste tekstkarakteristikken ved læreplandokumentet som er verdt å merke seg, er at det er ein tekst som er å finne på *formuleringsarenaen*, og som skildrar ei idealisert røynd:

De løfter fram den undervisning/opplæring som man gjerne skulle se ble virkeliggjort, men: En rekke rammefaktorer bidrar gjerne til at det blir et ”gap” mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen. [...] Undervisningsvirkeligheten blir aldri slik den er beskrevet i de utdanningspolitiske dokumentene. Derfor må man i analyse av slike dokumenter huske på at de ikke beskriver virkeligheten men bare den ønskede virkeligheten (som man sannsynligvis aldri når fram til ...) (ibid., s. 25)

### 6.2.2. Møtet mellom tekst og mottakar

Dette er heldigvis noko eg ynskjer å undersøke i denne oppgåva, og i det følgjande beveggar eg meg frå formuleringsarenaen og den formelle læreplanen, og over til realiseringsarenaen, og til den oppfatta læreplanen. Dette er diskursdimensjonen i ei diskursiv hending som Fairclough kallar den diskursive praksisen. Her er vi i møtet mellom teksten og mottakaren, som i dette tilfellet eit utval lærarar.

#### 6.2.2.1 Ein omfattande læreplan

Ein av informantane seier følgjande om læreplanen i norsk:

*Eg oppfatter den som ekstremt omfattande. Det er ekstremt mye som skal inn. Skriftlig og muntlig kommunikasjon, de hovedområda der er jo veldig omfattande. De skal kunne lese forskjellige tekster, de skal kunne forstå og uttrykke hovedbudskap. Det er ganske mye. Digitale tekster, innenfor forskjellige medier og sånt. Det er omfattande.*

Det viser seg hos fleire av lærarane eg har intervjuet, at dei opplever læreplanen som svært omfattande. Dette kjem også til uttrykk hos ein annan som seier at:

*Eg syns ikkje kompetansemåla er lette å forholde seg til for du har jo så mange kompetansemål.*

Vedkommande informant legg til at dette ikkje gjeld berre på yrkesfag, men også i dei studiespesialiserande utdanningsprogramma. Det kjem likevel fram at tida er meir pressa på yrkesfag på grunn av timetalet i faget, som er to timar i veka i motsetnad til fire timar på studiespesialiserande.

*Altså, målene er jo klare. Eg skjønner jo kva som skal gjøres. Problemet er at du har for lite tid, sant.*

Ein annan av lærarane meiner at dette også seier noko til elevane om faget si betyding.

*Og så er det jo óg sånn at det er et lite fag, så det er veldig begrensa kva ein får til. [...] Så det er noko med at timefordeling seier elevane at dette faget her er ikkje så viktig som dei andre faga.*

Timetalet og den avgrensa tida ein har til opplæringa er noko fleire av lærarane tek opp i samband med læreplanen. Ofte fell undervisning vekk, og dette kombinert med fráværspromatikk og eit vurderingsjag gjer at læreplanen kan oppfattast som altfor omfattande. Dette gjer også at nokre av dei uttrykker bekymring for kva elevane faktisk lærer, og eventuelt kor godt rusta dei er etter to år på yrkesfag til eit vg3 allmenn påbygg for dei som skulle velje det.

*Dette påbyggingsåret. Eg syns det er et altfor stort gap mellom kva dei egentlig kan når dei er ferdige med to år på yrkesfag, og kva som blir forventat at dei skal vere i stand til å takle når dei er ferdige med påbyggingsåret. Det er noko mellom der som eg tenker manglar, då. Og det er ikkje det at eg tenker at desse yrkesfagelevane skal drive å surre rundt i sin eigen uvitenhet, mens desse stusp-elevane skal bli så opplyste, men likevel syns eg at å ta dei på alvor der dei er, og jobbe ut i frå det, så blir likevel gapet for stort til påbyggingsåret.*

#### *6.2.2.2. Nye læreplanar og revisjonar*

Den av lærarane eg intervjuar med lengst fartstid i skuleverket kunne fortelje at han har undervist i fire nye læreplanar i norsk, i tillegg til alle revisjonane som har funne stad.

*Altså, vi er jo lojal vanligvis mot læreplanen. Selv om ikkje eg kan si at eg driver og pugger på læreplanen. Men det blir litt masete å heile tida drive å henvise til læreplaner og kompetansemål.*

Noko som er interessant i den samanhengen, er at han fortel, i likskap med kollegaen sin, at dei støttar seg i stor grad på læreboka, og læreboka si evne til å legge til rette for ei opplæring i tråd med læreplanen.

*Eg er veldig opptatt av lærebøker, og når vi har lærebøker så følger vi de, og eg formoder da at lærebøkene er i samsvar, de er godkjent av departement og direktorat, og då holder vi oss til lærestoffet der. Det er en base som er veldig god og som gir trygghet til elevane. Og der står det selvsagt også om læreplanmål og kompetansemål.*

Det hadde også vore interessant å gjere ei lærebokanalyse av dei ulike lærebøkene i norsk på yrkesfagleg studieretning og sett på kva måte eit utval lærebøker oppfyller læreplanen, men det er det diverre ikkje er rom for i denne oppgåva.

Informantane er også opptekne av endringar som skjedde i læreplanen etter revisjonen i 2013.

*No skjedde det jo ei endring i den forrige, eller i den revisjonen, så dei flytta litt opp og ned. For eksempel det kompetansemålet om kulturmøter er jo komnt ned på yrkesfag. Og det setter jo eg veldig pris på, då. Då ser eg at det var ein god tanke. For er det nokre av mine elevar som kjem til å møte folk frå andre kulturar, så er det jo nettopp dei som går på yrkesfag. [...]* Så den delen, no har eg ikkje komnt dit endå, men det er nåkke som eg gler meg til å jobbe med, for der ser en virkelig at det er nyttig. Rett og slett. Og i et sånt danningsperspektiv. Så vi kan klare å ri to hestar der.

Endringa som seier at elevane skal ha kjennskap til retoriske uttrykksformer, vert også drege fram som noko lærarane finn positivt. Dei uttrykker at dei tykkjer det er fint at også yrkesfaga skal ha den retoriske kunnskapen. Det er også fleire av informantane som er tydelege på at yrkesfagelevane ikkje vil bli like gode å analysere det dei møter retorisk, og det er i alle fall ikkje ei oppgåve norskfaget kan ta på seg aleine, rett og slett av den grunn at elevane ikkje får øvd seg nok.

Når det gjeld dei grunnleggande dugleikane og at arbeid med desse skal kome tydeleg fram gjennom kompetansemåla, seier ein av lærarane:

*Om dei grunnleggande ferdigheitane er komt til syne i læreplanen? Ja, veit du det syns eg. Det er jo delt opp i muntlig og skriftlig språk, litteratur og kultur. Bruke norskfaglig kunnskap og begreper i samtale om tekst og språk. Det er absolutt fokus på det grunnleggande. Fagterminologi og fagkunnskap. Eh.. Kombinere ulike uttrykksformer, det med retorikk. Eg syns gjennomgåande at de kjem ganske godt fram.*

### *6.2.2.3. Yrkesretting*

Fleire av lærarane er opptekne av yrkesrettinga som kjem svært tydeleg fram i læreplanen, og ein seier at:

*I læreplanen vår står det jo at.. eller, læreplanen legger veldig mykje opp til yrkesretting, då. Det med å bruke fagkunnskap og fagterminologi frå utdanningsprogrammet i samtale og presentasjonar og sånt. Det kan jo opplevast litt som ei sånn tvangstrøye. Det står vel at fellesfag skal tilpassast yrkesfaga. Så det er vi som skal på en måte ... Det står veldig mykje på oss, føler eg.*

Her handlar det mykje om det ansvaret som ligg på norskfaget. Nokre av lærarane melder at dette kan vere ganske tidkrevjande og at det ikkje alltid er like lett å få til eit god samarbeid med programfaglærarar. Dette kan skuldast timeplantekniske ting, men også det at programfaglærarane føler at hovudansvaret for yrkesretting ligg på fellesfaglærarane, noko som også ein annan av lærarane gjer merksam på:

*Men eg eg føler jo at samarbeidet mellom allmennfaglærarane og yrkesfag er litt sånn... det er dårlig egentlig.*

Dette gjeld derimot ikkje for alle lærarane eg har snakka med. To av dei fortel om eit ganske godt samarbeid mellom programfag- og fellesfaglærarar, og ein skulekultur der det er fokus på yrkesretting frå øvste hald.

*Det er veldig fokus på det òg på team-møtene, då. Og avdelingslederen vår er opptatt av det, og rektoren vår er veldig opptatt av det. Det er noe av det ho liksom framhever, då. Ved skulen vår. At det er noe vi då satser på her då. Så det er min egen oppfatning. At vi driver ganske mye med yrkesretting.*



Det er ganske stor forskjell i utsegnene til informantane mine når det gjeld samarbeid mellom programfaglærarar og fellesfaglærarar, og ein av informantane, i sitatet ovanfor, dreg fram fokuset skuleleiinga har på FYR og ei yrkesretting av fellesfaga. Dette er ein indikasjon på at den interne skulekulturen kan ha noko å seie når det gjeld både haldningar til ei yrkesretting av fellesfaga, i kva grad det er eit godt samarbeidsklima for det og på kva måte skuleleiinga legg til rette for at det skal vere eit tverrfagleg samarbeid. Eg har eit for snevert utval av informantar og skular til å kunne dra konklusjonar rundt dette, men det er absolutt eit spanande tema å forske på, som diverre fell utanfor rammene for denne oppgåva.

#### *6.2.2.4. Lokale læreplanar*

Når det gjeld temaet rundt om lokale læreplanar og om i kva grad forskriftsendringa og den reviderte læreplanen førte til diskusjonar rundt utarbeidinga av lokale læreplanar, viser det seg at det i liten grad fins lokale læreplanar i norsk ved skulane eg har besøkt. Det er den formelle læreplanen som er fundamentet, men utover dette er det lærebøkene og terminplanar som dannar grunnlaget for opplæringa i faget.

*Eg tenker nokså kollektivt, men...eg trur vi er litt forskjellige. Og sånn må det nesten vere. Vi har litt forskjellig tilnærming til, kanskje litt forskjellig prioritering. Vi prøver å oppfylle fagplanen på litt forskjellig måte. Vi lager terminplaner og vi prøver å oppfylle den.*

I kva grad terminplanane og årsplanane inneheld ei konkretisering av innhald, arbeidsmåtar, vurdering og kriterier for måloppnåing kjem ikkje tydeleg fram frå intervjumaterialet mitt. Eg sende ein e-post til ein av informantane for å spørje om dette i etterkant av intervjuet, og vedkommande lærar svarte at:

*Eg har årsplanar og terminplanar der tidsramme, innhald, arbeidsmåtar, vurdering og måloppnåing er konkretisert. Men eg er ikkje alltid like flink til å følge desse planane sjølv. Planane blir stadig revidert utover skuleåret, pga ulike og gjerne uforutsette hendingar som utplasseringar, tilpassing til programfagplanar osv. Ein må også ta litt ting på sparken, og andre ting tek ofte lenger tid enn planlagt. Nokre elevar har også personleg tilpassa minstemålsplanar, men dette er frykteleg arbeidskrevande.*

Dersom konkretiseringane som er lista opp ovanfor ikkje er med i års- og/eller terminplanar, og læraren ikkje har teke eit medvite val rundt dette på førehand, kan det vere slik at

lærebøkene i stor grad er toneangjevande for på kva måte og med kva innhald ein jobbar med eit tema eller eit kompetansemål.

Ein annan seier dette om utarbeiding av lokale læreplanar:

*Du, det er litt vanskelig å seie. No har vi jo berre det eine yrkesfagprogrammet, og det er synd å seie, men yrkesfagnorsken er liksom ikkje det vi sit og diskuterer opp og i mente. Spesielt fordi no er jo berre desse fire klassane, men gjerne berre to lærarar som har yrkesfag, eller to eller tre, så det er gjerne ikkje det vi sit og diskuterer mest. Og det seier kanskje òg noko om statusen til yrkesfagnorsken hos lærarane.*

Denne læraren arbeider på ein stor skule der dei har eitt yrkesfagleg utdanningsprogram, med fire klassar. Det er interessant å merke seg at informanten sjølv peikar på at norsk på yrkesfag ikkje har ein likeverdig status som norsk på dei studiespesialiserande utdanningsprogramma, og at det gjerne ikkje er noko ein diskuterer i stor grad.

Gjennom analysen av intervjumaterialet knytt til diskurstypen *Læreplan* tolkar eg det dit hen at informantane mine i stor grad oppfattar læreplanen og intensjonen ved han som tilfredsstillande. Fleire trekkjer fram at dei tykkjer den fridommen læreplanen legg til rette for både i form av val av metode og innhald, er svært positivt, og at det er noko som gjer faget lettare å tilpasse til dei enkelte gruppene, i tillegg til at det gjev dei handlingsrom som profesjonelle yrkesutøvarar. Vidare funn seier noko om at lærarane oppfattar læreplanen omfattande på grunn av at timetalet i faget er så lite. Dei opplever også at gapet mellom det elevane skal kunne etter vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram ikkje er tilstrekkeleg i forhold til kva som møter dei elevane som skal ta vg3 allmenn påbygg. Alle informantane tolkar læreplanen som relativt yrkesretta, noko eg kjem attende til i kapittel 6.3. I dette uttrykker dei også ein grad av tvang og at ansvaret for yrkesrettinga ligg på fellesfaglærarane, i tillegg til at eit godt samarbeidsklima med programfaglærarane er naudsynt for å få til ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet.

*Eg syns den gir oss ganske stor frihet til å tilpasse undervisninga vår til dei ulike... Altså, den er veldig åpen for tolking og gir oss frihet. Det er berre det å velge ulike tekstar, som vi nevnte. Og riktig balanse mellom yrkesretting, og det å drive med veldig sånne typiske norskfaglige ting syns eg òg kommer fram. Ehm.. Ja. Så eg syns den funkar.*

### 6.3. Tilpassing til utdanningsprogrammet

Om ei tilpassing av norskfaget til utdanningsprogrammet, eller yrkesretting, seier ein av informantane mine:

*Og for meg var det jo litt overraskende at dette kom tilbake. For det har vært litt stille om det etter at den nye reformen kom. Men vi som hadde jobba med dette fra før, vi fortsatte med det. Og så plutselig så kom jo dette, og så, eg ropte hipp, hipp hurra og heiste det norske flagg.*

I diskurstypen med namnet *Tilpassing til utdanningsprogrammet* er eg i kjernen av problemformuleringa for denne oppgåva, og her vil eg freiste å gjere ein analyse av korleis læreplanen gjennom kompetansemåla legg til rette for ei tilpassing av norskfaget til utdanningsprogramma, og korleis informantane forstår og oppfattar læreplanen i så måte. Eg har i kapittel 2.2.1. synt dei tre hovudområda med tilhøyrande kompetansemål, og eg vil i dette kapitlet presentere og analysere dei av kompetansemåla der det tydelegast er lagt til rette for yrkesretting av norskfaget, og sjå dette i lys av lærarane si tolking av læreplanen.

#### 6.3.1. Munnleg kommunikasjon

*Det er jo ein del kompetansemål som er ganske lette å yrkesrette. Ein ser ganske tydeleg at her er det, desse kompetansemåla er formulert slik fordi at du skal kunne yrkesrette. [...] Her ser eg at det er en tanke om yrkesretting, det er nokke om fagterminologi knytt til sitt utdanningsprogram.*

Det er truleg følgjande mål denne læraren siktar til:

- Bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Dette kompetansemålet står under hovudområdet ”Munnleg kommunikasjon”, og er veldig eksplisitt yrkesretta i den forstand at elevane skal bruke fagkunnskap og fagterminologi frå det utdanningsprogrammet dei går på, i både samtalar, diskusjonar og presentasjonar. På ordnivå forstår eg at sidan det skal vere *om skule, samfunn og arbeidsliv*, så er det for å skilje dette frå eit kompetansemål i eit av programfaga og såleis legge til rette for at det skal vere

annleis enn ein direkte fagpresentasjon. Det er såleis implisert at ein slik samtale, diskusjon eller presentasjon i norskfaget har eit anna mål enn berre å vise fagkunnskap og bruke fagterminologi, og også kanskje ha eit innhald i ein større kontekst som omhandlar skule, samfunn eller arbeidsliv. Det kan også bety at det er eit krav til refleksjon rundt kompetansemålet, kva dette har å seie i samband med skule, samfunn eller arbeidsliv, som går konkret på fagkunnskap og fagterminologi, og på den måten kan det også tolkast at det norskfaglege formålet om danning og identitetsutvikling gjer seg gjeldande. På ordnivå er det også interessant å merke seg at gjennom det samansette substantivet *fagterminologi*, vert det gjennom kompetansemålet presisert at elevane skal bruke fagspråket frå utdanningsprogrammet sitt også i norskfaget. Ein av mine informantar kunne fortelje at sjølv om han sjølv ikkje har eksplisitt detaljkunnskap innanfor dei programfaglege områda, opplever han at elevane fungerer som gode støttespelarar og aktive deltakarar i slike presentasjonar når det gjeld det faglege innhaldet.

*Der er altså masse samsvar. Altså, en snakker om presentasjon i både fagplan for programfag og på norsk. Og der er fleire andre samsvarspunkter.*

Alle informantane melder om at det er relativt enkelt å gjere tilpassingar til utdanningsprogrammet knytt til hovudområdet ”Munnleg kommunikasjon”. Både det konkrete kompetansemålet eg nettopp har nemnt, men også fleire av kompetansemåla under området elles kan sjåast i samband med ei yrkesretting av faget, nettopp av den grunn at kompetansemåla i seg sjølv er så opne i formuleringane sine som dei er. Både å kunne lytte til og vise openheit for andre sin argumentasjon og bruke relevante argument, å kunne kombinere ulike uttrykksformer og bruke digitale verktøy i presentasjonar kan sjåast opp mot ei yrkesretting. Det same gjeld for å kunne bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjonar og å kunne meistre ulike roller i samtaler, diskusjonar, dramatiseringar og presentasjonar, som alle er opne formuleringar der ein som lærar kan tolke kompetansemålet i den retning ein ynskjer, og tilpasse innhald og metode til kvar enkelt gruppe. Det er såleis lett å argumentere for innhald og metodar som legg opp til ei tilpassing til utdanningsprogrammet, på same tid som ein også kan sjå vekk frå den tilpassinga. Det einaste av kompetansemåla under dette hovudområdet der det vil vere vanskeleg å legge opp til yrkesretting, er at eleven skal kunne ”bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk”. Kva som inngår i *norskfaglege kunnskapar og omgrep* går ikkje fram av kompetansemålet i seg sjølv. Det kan tolkast dit hen at norsklærarar som medlemmar av sin diskursorden og med den

bakgrunnskunnskapen eller 'members resources' dei har, er innforstått med kva norskfaglege kunnskapar og omgrep betyr. Samstundes kan ein sjå dette kompetansemålet i samanheng med fleire av kompetansemåla under hovudområdet "Språk, litteratur og kultur", ved at ein der finn ei tydelegare forklaring på kva norskfaglege kunnskapar og omgrep inneber. Ettersom ingen av informatane eg snakka med hadde utarbeidd lokale læreplanar med ei konkretisering av kompetansemåla, er det tydeleg at læreboka vert svært førande i realiseringa av læreplanen.

### 6.3.2. Skriftleg kommunikasjon

Under hovudområdet "Skriftleg kommunikasjon" finn ein følgjande kompetansemål:

- "Skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster" (ibid.)

Ser ein dette kompetansemålet ut i frå ordnivået i ei tekstschildring, kjem det tydeleg fram at tema og fagterminologi skal vere *tilpassa* eige utdanningsprogram. Det står derimot ikkje at det *skal* vere identisk med tekstane elevane skriv i utdanningsprogramma sine, men det opnar for at det *kan* vere likt. Såleis legg dette kompetansemålet gjennom ordval til rette for ei tolking rundt kva som er tekstar med tema og terminologi tilpassa utdanningsprogrammet, og på kva måte dette gjer seg gjeldande og er aktuelt i ein norskfagleg diskurs.

*Der de skal skrive, de kaller det visst for en logg, det er no et slags referat av det de holder på med. Men, eg er veldig opptatt av refleksjon. Og eg ser en stor læringseffekt gjennom det å reflektere. Altså over erfaringer. Og det har eg kjørt og kjører stadig vekk. Og det trur eg er svært nyttig for de. Altså, eg får de til å stille kritiske spørsmål. Kva funka, kva kunne funka bedre? Var det noe som funka veldig bra. [...] Altså kommunikasjonsdelen. Først og fremst det som er mitt område, altså norsken og formidlingsevnen.*

Dette er eit utsegn frå ein av lærarane eg intervjuar, som ser på refleksjon og formidlingsevne som noko norskfaget kan bidra til å utvikle innanfor dei meir utdanningsprogramfaglege tekstsjangrane. Alle lærarane fortel at i samband med praksisperiodar eller utplassingar er rapporten ein sjanger som vert brukt for å tilpasse norskfaget til utdanningsprogrammet. Det er gjerne lagt opp til eit tverrfagleg samarbeid mellom programfaglærar og norsklærar, der elevane leverer ein rapport som vert vurdert i begge fag. Norsklæraren vurderer då form og

språk, medan programfaglærar vurderer det faglege innhaldet. Dette tverrfaglege samarbeidet vert gjerne avslutta med ein munnleg presentasjon. Blant mine informantar fins eit delt syn på kor godt dette fungerer, og kvifor ein faktisk gjer det. Ein av lærarane som er litt skeptisk seier at:

*Og så skal en prøve å yrkesrette det òg, sant. Eg syns at det blir litt kunstig, fordi at det vil alltid bli i forbindelse med praksisperiode, sant. At de då kan få snakke om, gjerne ha en muntlig presentasjon. En slags rapport da, muntlig. Og så en skriftlig rapport. Så det er det som eg syns er yrkesretta då, så man kan liksom si at: Dette gjør eg, og det er yrkesretting.*

I tillegg til at denne læraren syns denne forma for yrkesretting er litt kunstig, så verkar det som om grunnen til at ei slik oppgåve vert gjeven er for å kunne seie at ein har yrkesretta, og såleis seie at ein har vore gjennom eitt eller fleire av kompetansemåla som omhandlar ei tilpassing til utdanningsprogrammet. Såleis kan yrkesrettinga verke som eit pliktløp, og ikkje noko ein ser verdien av som norsklærar. Ein annan av informantane mine fortel at:

*Så for eksempel om eg har en elektroklasser som er ute i utplassering så gir eg dei i oppgave å skrive en rapport. Der de beskriver det de har gjort i utplasseringen som de leverer i elektro og som de leverer i norsk. Så de får både skrivetrening, de får trening i å skrive rapport, og etterpå så har de framføring om det. Så de får brukt både muntlige og skriftlige ... ja. Det liker elevane. De syns det er meningsfylt.*

Her ser læraren nytteverdien av å kunne bruke utplasseringsperiodar til eit tverrfagleg samarbeid mellom programfaget og norsk, der elevane får god øving i å skrive ein bestemt type tekst som dei leverer i begge faga, og som seinare er utgangspunktet for ei munnleg framføring. Informanten dreg også fram at elevane både finn det meningsfullt, og at det er noko dei likar. Fleire av lærarane eg har intervjuet seier at i samband med slike arbeid vert det ofte ei høg måloppnåing og gode karakterar fordi elevane har fått høve til å jobbe med emnet i begge faga, dei har fått tilbakemeldingar frå både programfaglærar og norsklærar, og stoffet er gjennomarbeidd. I tillegg seier ein av informantane at når ein jobbar på denne måten, kan også dei elevane med svakare skriftlege framstillingsevner gjere det godt. Dette er både grunna grad av oppfølging undervegs, men også fordi mange av elevane er sterkare munnleg enn skriftleg, og ved ein slik måte å arbeide på kan dei likevel formidle innhald på ein svært god måte gjennom den munnlege framføringa.

Det at elevane er i praksis og har utplasseringar, gjer at dei ser verdien av å kunne uttrykke seg både skriftleg og munnleg skal vi tru ein av mine informantar:

*Eg trur mange av dei får litt den opplevelsen at det er jo faktisk ganske mykje krav til dokumentasjon i arbeidslivet, sant. Og det er jo nåkke vi jobber med i norsken, altså loggføring og loggskrivning, ikkje sant. Rapportering, både skriftlig og muntlig. Det er jo veldig yrkesrelevant, og det ser de tror eg.*

Eit anna kompetansemål der det i ordlyden ikkje vert sagt noko om utdanningsprogram eller fagterminologi, men som likevel er svært aktuelt uansett om ein skriv ein rapport, eit brev, ein søknad eller eit lesarinnlegg, er følgjande:

- ”Tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv” (ibid.)

Ein av informantane dreg fram at ein av dei fyrste skriveoppgåvene vedkommande gjev elevane i norskfaget, er å skrive ein tekst om utdanningsprogrammet sitt der mottakaren er ein 10. klassing. Målet med denne oppgåva er å lære elevane forskjellen mellom ein ekspressiv, appellativ og informativ måte å skrive på, noko som er svært aktuelt i mange yrke, og læraren sjølv tykkjer at dette er ei ganske tydeleg yrkesretting. Såleis kan ein seie at denne læraren forstår verbet *tilpasse* i dette kompetansemålet mellom anna som ein måte å gjere elevane medvitne på ulike måtar å bruke språket. Ein annan av informantane seier:

*Eg vil jo sei at det er vanskelig og på en måte tilpasse. Det syns eg. Unntatt om du drive mye med sakprosaetekster, sant.*

Den same læraren dreg så fram instruksjonar som ein tekstsjanger elevane jobbar med som er nyttig på alle studieretningar, og at dei her klarar å uttrykke og forklare. Ein annan fortel at:

*Søknadsskriving, det er jo nåkke vi holder på med no da. Skrive søknad og CV. No skal jo elevane søke om læreplass. Det skjer jo i desse tider. Så det holder vi på med i norsken. Det er jo òg yrkesretting. I aller høgaste grad. Og meiningsfylt. Elevane ser jo virkelig meninga med det, for det er jo liksom framtida som står på spel.*

Også innanfor dette hovudområdet er det slik at det er fleire av kompetansemåla som kan tolkast i retning av ei potensiell yrkesretting, på lik linje med hovudområdet ”Munnleg kommunikasjon”. I tillegg til dei to kompetansemåla eg har nemnt, er det å kunne bruke ulike estetiske uttrykksformer i samansette tekstar, å kunne vurdere og revidere eigne tekstar ut i frå faglege kriterier mål som kan yrkesrettast. Vidare er det å kunne gjere greie for argumentasjon og å skrive eigne argumenterande tekstar, og å kunne innhente vurdere og bruke fagstoff frå digitale kjelder, og følgje reglar for personvern og opphavsrett, er alle mål som kan verte forstått i samband med ei tilpassing til utdanningsprogrammet. Når det gjeld den neste kompetansemålet kan ein dra inn tekstar som er aktuelle for utdanningsprogrammet, eller ein kan la vere:

- lese eit representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål (ibid.)

På ordnivå vil eg her nemne *representativt*. Eg forstår dette adjektivet til å skulle seie noko om ein kvalitativ storleik på det utvalet av tekstar elevane skal lese. Jamfør Nynorskordboka<sup>14</sup> vil dette vere eit allsidig og nyansert utval tekstar, både skjønnlitteratur og sakprosa. Ettersom det i læreplanen ikkje står noko om verk eller forfattarar, vil det vere opp til kvar enkelt lærar å vurdere kva som vil vere eit representativt utval.

Spesielt når det gjeld skjønnlitteratur er ein av informantane mine skeptisk til å yrkesrette:

*Men altså, tilpasse litterære tekster til utdanningsprogrammet, det... næh ... Går ikkje.*

I kva grad ein prøver å tilpasse også dei skjønnlitterære tekstane til utdanningsprogrammet, seier ein annan av lærarane:

*Eg gjer begge deler. På byggklassane har vi blant anna lest den her Glenn Anton, eg veit ikkje om du kjenner til den. Thor Soltvedt er norsklærer på Årstad, som har skrive ei bok om ein gutt som går på byggfag. Den er bra. Så den har eg faktisk lest i ein del byggklassar.*

---

<sup>14</sup> Sjå nynorskordboka sine nettsider: [http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=representativt&begge=+&ordbok=begge&ava=ava&type=alle\\_fo\\_rmer](http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=representativt&begge=+&ordbok=begge&ava=ava&type=alle_fo_rmer)



*Fungert veldig bra. Laga oppgaver til den og så videre. Men igjen, så er det litt sånn at ein må sjå an klassane trur eg. I nåkken klasser kan det vere meiningsfullt å, ja ... lese heilt andre ting, som ikkje er knytt til utdanningsprogrammet i det heile tatt.*

Ut i frå desse to utsegnene ser ein at den oppfatta læreplanen kan vere ganske så ulik når det gjeld innhald både frå lærar til lærar, og frå klasse til klasse. Læreplanen legg såleis godt til rette for ei tilpassing av innhald og arbeidsformer, og ein kan som lærar gjere ei vurdering ut i frå gruppa ein underviser.

### **6.3.3. Språk, litteratur og kultur**

Hovudområdet ”Språk, litteratur og kultur” med tilhøyrande kompetansemål, er det området der lærarane meiner at klimaet for ei tilpassing til utdanningsprogrammet er dårlegast.

*Og eg syns noen av emnene er veldig vanskelige å undervise i egentlig, fordi at det er veldig akademisk. Vi har mye språkhistorie og vi har språkfamilier, sant.*

Lærarane omtaler mange av kompetansemåla innanfor dette hovudområdet som veldig norskfaglege. Dei dreg likevel fram nokre kompetansemål også frå dette hovudområdet, der dei kan yrkesrette i større eller mindre grad, mellom anna:

- ”Beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper i ulike sosiale sammenhenger” (ibid.)

Fleire av informantane fortel at også her støttar dei seg i stor grad på læreboka, og tenker at denne realiserer og konkretiserer kompetansemåla på ein god måte. Kompetansemålet ovanfor er eitt av seks mål under dette området, og det som vert nemnt som det mest aktuelle å yrkesrette for informantane mine sin del.

*Når det gjeld fagspråk, ja, så har jo prøvd å knytte det litt opp til utdanningsprogrammet som dei går på. Når det gjeld dei andre kapitla, særtrekk ved norsk og andre språk og fleirspråkligheit, så tenker eg at dei må få stå for seg sjølv. Det er ikkje vits i å yrkesrette for ein kvar pris. Det er ikkje sanne naturlige kapittel eller læremål å yrkesrette.*

Dette er ei innstilling ikkje berre denne læraren viser seg å ha, men går att hos alle dei fire lærarane eg har intervjuet. Dei er opptekne av yrkesretting, og dei er ynskjer å gjere faget relevant for elevane ut i frå deira ståstad, men samstundes kjem det fram at dei ikkje vil ikkje yrkesrette for ein kvar pris.

*Er det slik at frisørar berre skal lese tekstar om hår? Ja, er det sånn? Neineinei. Og mekanikarane om bilmekking? Nei, då tenker eg nei! Då nektar eg rett og slett. Det kan ikkje vere ei sånn tenking, for dei skal uansett bli heile menneske. Og dei må jo bli dritt lei òg tenker eg, av å berre snakke om faget sitt.*

Ein av informantane mine dreg fram kompetansemålet:

- ”drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster” (ibid.)

Denne læraren vel å sjå dette kompetansemålet opp mot elevane si framtidige yrkesutøving, og dra parallellar i den retninga. Såleis kan eit kompetansemål som kanskje kan verke lite venleg i forhold til ei tilpassing til utdanningsprogrammet, likevel verte opplevd som relevant for elevane i yrkessamanheng.

Hovudområdet ”Språk, litteratur og kultur” skil seg noko frå dei to andre hovudområda når det gjeld verbbruk. Verba i ”Munnleg kommunikasjon” og ”Skriftleg kommunikasjon” seier i stor grad at elevane skal kunne *bruke, kombinere, mestre, lese og skrive*. I ”Språk, litteratur og kultur” skal elevane både kunne *skildre* grammatiske særtrekk i norsk og *samanlikne* med andre språk. Dei skal kunne *gjere greie for* eit breitt register av språklege verkemiddel og *forklare* kva funksjon dei har, og dei skal kunne *tolke og vurdere* samanhengen mellom innhald, form og føremål i samansette tekstar. Dei skal også kunne *drøfte* kulturmøte og kulturkonfliktar og *beskrive og vurdere* språk og sjangrar i ulike yrkesgrupper, som nemnt ovanfor. Verba som er nytta i ”Språk, litteratur og kultur” stiller krav til meir analytiske evner hos elevane enn vi ser i dei andre hovudområda. Dette fortel oss noko om at fleire av kompetansemåla i dette området krev andre typar dugleikar og ein annan type kompetanse hos elevane, og gjerne av meir akademisk art, noko som gjerne kan vere vanskelegare for elevane. Ein av informantane fortalde at hans erfaring var at på eksamen er det nettopp dei

oppgåvene der kandidaten skal drøfte og gjere greie for, som er dei oppgåvene elevane svarar dårlegast på og får lågast måloppnåing på.

Eg sa tidlegare at det i dette hovudområdet kanskje ville vere mogleg å få ei tydelegare forklaring på kva norskfaglege kunnskapar og omgrep vil seie. Eg tolkar det slik at både å kunne skildre grammatiske særtrekk i norsk og å kunne samanlikne det med andre språk, er døme på norskfagleg kunnskap og omgrep. Det same gjeld også mellom anna det å kunne skildre og vurdere korleis språk og sjangrar vert brukt av ulike yrkesgrupper, og å kunne gje døme på fleirspråklegheit, og ikkje minst å kunne gjere greie for og forklare funksjonen til ulike språklege verkemiddel. Dette i tillegg til å kunne tolke, vurdere og reflektere over innhald, form og formål i ulike tekstar, er slik eg analyserer norskfaglege kunnskapar og omgrep ut i frå læreplanen.

*Altså, eg klarer å ri to hester samtidig. Eg vil de skal gå ut herifra og vite ka en metafor er. Altså, de bruker sjøl så mange metaforer. De skal bli, eller de skal være bevisst ka en sammenligning er òg.*

Dette utsegnet fortel noko om korleis denne læraren, på lik linje med dei andre, ser på dei norskfaglege kunnskapane som viktige for elevane. At ein lærar på yrkesfaglege utdanningsprogram klarer å ri to hestar samstundes, gjennom både ha fokus på dei norskfaglege kunnskapane og omgrepa, og samstundes ei yrkesretting av faget, verkar so avgjerande for å realisere intensjonane ved læreplanen.

Slik sett kan ein sjå dette i lys av modalitet innanfor det grammatiske området av tekstschildringa. Korleis læreplanen som tekst syner haldning til ytringa har eg gjort greie for i det føregåande kapitlet, og dette gjer seg naturleg nok gjeldande også i denne diskurstypen, og ikkje naudsynt å repetere. Når det gjeld lærarane, er det interessant å sjå korleis deira haldningar til ytringane vert uttrykt og på kva måte. Som eg har synt ovanfor, er til dømes ein av informantane mine relativt kategorisk på at ei tilpassing av skjønnlitterære tekstar til utdanningsprogrammet ikkje går an, medan ein annan ikkje er like skeptisk, men ser an klassane og gruppene til ei kvar tid. Her ser ein at det er stor skilnad blant informantane på skalaen mellom den positive og negative polen. I denne diskurstypen som omhandlar tilpassing til utdanningsprogrammet, er det høg førekomst av epistemisk modalitet hos informantane. Sjølv om det er i ulik grad på skalaen, så uttrykker lærarane sannsyn eller

vanlegheit innanfor *er – er ikkje* på polaritetsskalaen når det gjeld ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet. Den epistemiske modaliteten er typisk for konstantive språkhandlingar, som i stor grad er gjeldande for informantane når det gjeld denne diskurstypen. Konstantive språkhandlingar er typisk å påstå, informere, gjengi eller fortelje, dei vert gjerne uttrykte i utsegnsetningar, og innhaldet kan vere sant eller usant (Johansen, 2012). Informantane påstår og fortel på kva måte og i kva grad dei forstår og oppfattar ei tilpassing av norskfaget til utdanningsprogrammet, som også er makrohandlinga i teksten og det kommunikative målet i diskurstypen og ytringa som heilskap.

#### **6.3.4. Balanse mellom yrkesretting og norskfaglege emne**

Det er også ei haldning blant informantane mine at elevane somme tider treng eit avbrekk frå programfaga, og at norskfaget for mange kan fungere som ein pause frå praktisk-teoretisk tunge emne. I den samanhengen gjev elevane uttrykk for at dei ynskjer å arbeide med typiske norskfaglege emne, og innan språk, litteratur og kultur (utan at det må forvekslast med hovudområdet med same namn). Desse meir norskfaglege emna lærarane trekkjer fram som noko elevane tykkjer er morosame å arbeide med. Når eg spør lærarane om dei trur at ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet er med på å auke motivasjonen for elevane, er det ikkje noko eintydig svar.

*Vet du ka, det tror eg egentlig ikkje, nei. Nei. Det tror eg ikkje fordi at det ser eg ofta dei føler blir en sånn "oppigjentygging" av det dei har gjort i programfagene, sant. At dette har vi gjort før. Vi har hatt framføring, vi har hatt rapportskriving, så det føles som sånn overkill. At det er for mye. At dei heller syns det er kjekkare å jobbe med å analysere en musikkvideo.*

Denne læraren meiner at ei yrkesretting av norskfaget i stort omfang kan føre til at elevane opplever det som ei gjentaking, både når det gjeld tekstar og framføringar, og at dei såleis kan verte litt lei når dei jobbar med det i norsk også. Ein annan av informantane har følgjande oppfatning:

*Eg trur det at vi driv med yrkesretting, og det at faget er mykje mindre omfattande enn kva det kanskje er på ungdomsskulen, gjer det litt... ja, litt meir håndterlig. Ja. Og kanskje at dei ser litt meir nytteverdien.*

#### 6.4. Tekstforklaring og drøfting

Denne siste delen av diskursanalysen, tekstforklaringa, er bygd opp på ein litt annan måte enn kapittelet så langt. I det følgjande undersøker eg forhold utanfor teksten og den diskursive praksisen, og eg drøftar korleis "opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma" står i forhold til læreplanen i faget ut i frå den sosiale praksisen, jamfør figur 3. Som forklart i kapittel 4.2.2. handlar tekstforklaringa om å drøfte korleis teksten er bestemt av sosiale strukturar, samstundes som dei sosiale strukturane og normene vert skapte, reproduserte og endra av tekstar som diskursiv praksis (Johansen, 2012). Denne sosiale analysedimensjonen har eg delt i to:

- Den eine er ei tekstforklaring for korleis den formelle læreplanen som sjølvstendig dokument står i forhold til ei tilpassing til utdanningsprogrammet ut i frå den sosiale praksisen. Det vil seie det institusjonelle, situasjonelle og samfunnsmessige klimaet teksten har blitt til i, som formar og har blitt forma av. Ei slik tekstforklaring blir også forklart i kapittel 4.2.2.3. med ein analyse som går utanfor det lingvistiske feltet. Eg forsøker likevel å gjere ei tekstforklaring som ein sosial analyse utanfor det lingvistiske området, utan at eg på nokon måte prøver å framstå som ein samfunnsvitar.
- Den andre tekstforklaringa er ut i frå eit lesarperspektiv, altså den oppfatta læreplanen. Her undersøker eg den sosiale praksisen læreplanen som tekst er ein del av og har blitt til i, nemleg gjennom lærarane som medlemmar av sin diskursorden. Analysen omfattar korleis læreplanen kan bli tolka og forstått opp mot ei tilpassing til utdanningsprogrammet i det samfunnsmessige, institusjonelle og situasjonelle klimaet han eksisterer i.

Dermed vil eg også i dette kapittelet undersøke den formelle læreplanen og den oppfatta læreplanen<sup>15</sup> opp mot ei tilpassing til utdanningsprogrammet i ein komparativ analyse. Både læreplanen og lærarane si tolking og oppfatning av læreplanen er forma av den sosiale praksisen og samtida, og det kan vere vanskeleg å skilje desse to analysane. Eg opplever det heller ikkje som naudsynt å ha vassette skott mellom dei to tekstforklaringane. Ei tekstforklaring av den formelle læreplanen og ei tekstforklaring av den oppfatta læreplanen

---

<sup>15</sup> Jamfør læreplanteorien til Goodlad, handsama i kapittel 2

har difor påverknad på kvarandre, og det er element i denne drøftinga som kunne vore nemnt i begge dei to tekstforklaringane. Dette er eit døme på det dialektiske forholdet mellom diskursen og den sosiale strukturen, og det er såleis med på understreke korleis språket speglar verda.

#### **6.4.1. Tekstforklaring: Formell læreplan**

Denne delen av tekstforklaringa tek utgangspunkt i den samtida læreplanen har blitt til i, blitt forma av og fungerer i. Eg vil prøve å teikne eit bilete som vil gå frå det overordna, samfunnsmessige på eit generelt plan, og nedover til det som gjeld norsk i fag- og yrkesopplæringa. Når eg prøver å forklare korleis teksten er bestemt av sosiale strukturar, har eg fyrst valt å presentere ut ifrå eit noko generelt perspektiv, nemleg korleis samtida teksten har blitt til i, er og har vore.

Gjennom den siste tida har ein opplevd at politiske strøymingar til dels har endra kurs, både nasjonalt og internasjonalt. Terrorhandlingar har blitt ein reell del av liva våre, og ein ser at ekstremistiske haldningar lettare har fått fotfeste både her på bjerget, i våre naboland og elles i verda. Noreg har fram til dei siste åra vore relativt skjerna frå den økonomiske usikkerheita ein har sett breie seg i Europa, men går i 2015 inn i eit år der vi truleg må forvente ein lågare lønnsvekst enn på lenge, om nokon i det heile teke<sup>16</sup>. Vi opplever eit fall i oljeprisane og det er usikkerheit i og rundt ein bransje som har generert behovet for arbeidskraft i ekstremt stor grad i svært mange år, både gjennom den direkte og indirekte sysselsettinga. Behova i arbeidslivet kombinert med ei visse om individuell økonomisk tryggleik er større enn på lenge, og dette gjer at vala ungdom tek når det gjeld utdanning og arbeid, kanskje har blitt meir påverka av jobbmoglegheiter enn kva det har vore dei siste ti åra. Når Stortinget i 2015 vart samde om endringar i arbeidsmiljølova<sup>17</sup> rundt midlertidig tilsetjing, er dette ein faktor som har innverknad på både arbeidsgjevarar og arbeidstakarar, inkludert våre framtidige arbeidstakarar, altså elevane. Dette er massive politiske og samfunnsmessige strøymingar ein ikkje opplever tydelege ringverknadar av heilt endå. Ser ein likevel på søkjartala til vidaregåande opplæring for heile landet skuleåret 2015-16<sup>18</sup>, er det indikasjonar som tyder på

---

<sup>16</sup> Sjø regjeringa sine nettsider: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/tbu-forelopig-rapport-2015/id2396212/>

<sup>17</sup> Sjø regjeringa sine nettsider: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/endringer-i-arbeidsmiljolooven-og-allmenngjoringsloven-trer-i-kraft-1.-juli/id2408564/>

<sup>18</sup> Sjø udir sine nettsider: <http://www.udir.no/tilstand/analyser-og-statistikk/vgo/sokere-inntak-og-formidling1/sokere-til-videregaende-opplaring-skolearet-20152016/>

at norsk ungdom er merksame på endringane i arbeidsmarknaden og kvar det er behov for sysselsetjing. Innsøkinga til vg1 helse- og oppvekstfag hadde ein auke på 8% og var saman med idrettsfag den studieretninga som hadde størst auke. På vg2 var det el-energi med 7% som auka mest, medan det på vg3-nivå var påbygg etter yrkeskompetanse med ei 25% auke i søkjartala som saman med elektrikarfaget hadde størst oppgang. Konjunkturane i arbeidsmarknaden er med andre ord med på å påverke innsøkinga til vidaregåande skule. Vg1 teknisk og industriell produksjon hadde den største nedgangen i søkjarmasse med 11%, og parallelt med dette fall talet søkjarar på vg2 brønnteknikk med heile 60%. På vg3 var nedgangen størst for påbygg til generell studiekompetanse. Dei yrkesfaglege utdanningsprogramma er i vinden som aldri før, og opplæringa både i programfag og fellesfag, skal ruste over 50% av norsk ungdom til å verte solide arbeidstakarar og samfunnsborgarar.

Når dei samfunnsmessige rammene no er grovt skissert, er det naturleg å gå over til læreplanen. Læreplanen som tekst er bestemt av samfunnsmessige og sosiale strukturar og den sosiale praksisen han er ein del av, på fleire måtar, og eg vil sjå på nokre tilhøve. Eit viktig element i tekstforklaringa og ein sosial analyse er bakgrunnen for utforminga og tankesettet bak læreplanen Kunnskapsløftet. Her finn vi mellom anna Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* som kom i 2003-2004 og vart framlagd av Bondevik II-regjeringa. I denne stortingsmeldinga er mange av hovudprinsippa og linjene til Kunnskapsløftet skildra, og også kva som var noko av målet med reforma. Slik Johansen (2012, s. 4) påpeikar, var innføringa av læreplanverket Kunnskapsløftet eit ledd i å fremje tydelegare målsetjingar for skulen og kartlegging av kvar eleven står i høve til desse måla. Ideologien og dermed også utdanningspolitikken som kom til syne i stortingsmelding nr. 30 og seinare realisert i Kunnskapsløftet, har blitt kritisert for å ha eit instrumentelt syn på kunnskap. Norske elevar gjorde det over tid svakare på internasjonale testar enn ynskjeleg, og dette førte til eit politisk krav om å sikre kvaliteten på alle nivå i norsk utdanning. Denne kvalitetssikringa har utdanningspolitisk kome til syne gjennom målstyring og instrumentalisme innanfor utdanningssektoren. Tankesettet er basert på eit reformprogram for offentleg sektor som fann stad i Storbritannia og USA på 60-talet med namnet New Public Management. Slik Bakken (2014, s. 36) også går inn på, er ideen bak denne modellen at sentrale styresmakter skal utforme måla, og lokale krefter skal sjølve avgjere metodane for å nå desse måla. Overordna

styresmakter skal sjekke om måla er nådde, og i kva grad dei er det. Det er denne utdanningspolitiske ideologien om skular som kunnskapsbedrifter som gjorde seg gjeldande spesielt for utforminga av læreplandelane av Kunnskapsløftet, og som framleis er gjeldande. Dette stiller krav til lærarane, eller ”dei profesjonelle” som lærarar og skuleleiing vert kalla i stortingsmelding nr. 30, slik også Engelsen (2008) påpeikar.

Meldingen la opp til klar målstyring ved hjelp av det den kalte *kompetansemål*. Samtidig understreket den ”*de profesjonelles*” (”de profesjonelle” = lærerne og skolelederne) frihet og ansvar. Innenfor rammen av de faglege kompetansemålene ble det forventet av ”de profesjonelle” at de skulle finne fram til et adekvat innhold og ikke minst velge hensiktsmessige arbeidsmåter i opplæringen (Engelsen, 2008, s.47).

Ut i frå dette kan ein slå fast at læreplanen har blitt til og eksisterer i ei tid der læreplanar og kunnskapssyn frå politisk hald har gått frå å vere innhaldsstyrt til å verte målstyrt. Bakken (2014, s. 36) ser på dette med skepsis ut i frå eit danningsperspektiv. Ho uttrykkjer frykt for at faglege og pedagogiske omsyn må vike for økonomiske innsparingar, at eit ynskje om effektivitet tek over for viktig kunnskap som ikkje kan målast, og at ein gjennom ei effektivisering av undervisninga, står i fare for å gjere ho instrumentalistisk.

Det er vidare verdt å nemne i den sosiale praksisen, som også Engelsen (2008, s. 19) er inne på, at læreplanen må verte forstått i lys av den samfunnsmessige situasjon i samtida si. I kapittel 2 presenterte eg endringa frå ein detaljstyrt læreplan i norsk med tydelege føringar på både innhald og metode som til dømes R94, til ein open læreplan der det er opp til lærarane å avgjere kva dei vil innlemme av innhald i faget, men med tydeleg måloppnåing gjennom kompetansemåla. Som eg var inne på tidlegare, står målstyringsprinsippet sterkt i Kunnskapsløftet. Engelsen (ibid.) ser på ei stadig større vektlegging av nasjonale standardar og nasjonal vurdering som eit uttrykk for ei søking etter tryggleik og stabilitet. Ein kan forstå det i den retninga at den nasjonale standarden og dei nasjonale vurderingane er meir opptekne av målbare einingar som til dømes lesehastigheit og avkoding enn forståing, tolking og analytiske evner. Dette er ein påstand som mogleg vil få mange til å steile og påpeike at det vanskeleg lar seg gjere å måle til dømes refleksjonsevne eller haldningar i ein standardisert test. Det er eg samd i, men det betyr ikkje at refleksjon, analyse, drøfting, vurderingar og opplevingar ikkje har verdi fordi dei ikkje let seg måle på same vis. I rapporten *Framtidens norskfag (2006)* står følgjande om det målbare og det ikkje målbare:

Det målbare og det ikkje målbare

Integritet og identitet er viktige stikkord i norskfaget. Læreplanane i Kunnskapsløftet er prega av kvantitative, målbare kompetansemål. Men opplæringa i norsk, og i andre fag, skal ikkje berre planleggast ut frå læreplanen – den skal i like sterk grad bygge på den generelle delen av



læreplanverket og på Læringsplakaten. Norskfaget rommar så mykje meir enn berre det som kan målast, og det vil vere ei utfordring å gi plass til desse sidene ved faget når tidspress og konkurranse gjer seg gjeldande (ibid., s. 37)

I den samanhengen er det også interessant å dra parallellar til læreplanen si rolle som nasjonsbygger, noko fleire læreplanforskarar peikar på. Ross (2000) hevdar at læreplanane er ein ”narrasjon av nasjonen”, og Künzli (2002) er oppteken av at læreplanar formar ein nasjonal identitet gjennom at han skal spegle det som det nasjonale samfunnet ser på som mest verdifullt å formidle i opplæringa. Med ein læreplan i norsk, som er gjenstand for analyse i denne oppgåva, der det ikkje fins spesifikke krav til fagleg innhald, vil det såleis vere veldig avhengig av læraren og skulen kva ein ser på som mest verdifullt å formidle av innhald innanfor eit knippe gjevne kompetansemål. Såleis vil også den situasjonelle praksisen i klassen og med læraren, og den institusjonelle praksisen på kvar enkelt skule, i kvar enkelt fylkeskommune, påverke opplæringa i faget i stor grad.

Avslutningsvis i dette underkapittelet vil eg sjå på forhold som gjeld konkret for fag- og yrkesopplæringa, og på kva måte læreplanen i norsk med ei tilpassing til utdanningsprogrammet møter samfunnet sine behov. Som nemnt i kapittel 2 vart Karlsen-utvalet nedsett av regjeringa i 2007. Utvalet var breitt samansett av representantar frå både nasjonale og internasjonale forskarmiljø og partar i arbeidslivet frå både privat og offentleg sektor. Dåverande kunnskapsminister Øystein Djupedal, sa i utnemninga av utvalet at det er viktig at vi har ei fag- og yrkesopplæring som er attraktiv og av høg kvalitet<sup>19</sup>. Han viste til at sjølv om halvparten av norsk ungdom vel yrkesfag har yrkesutdanninga kome i skuggen av andre utdanningar, og dette må ein gjere noko med då framtidens samfunn vil trenge denne kompetansen i aukande grad. I 2008 kom Karlsen-utvalet med utredninga *Fagopplæring for framtida*. I denne utredninga kom ei tydeleg anbefaling om å legge til rette for yrkesretting i læreplanane for fellesfaga, i tillegg til å setje krav til dette i forskrifta, noko som vart teke til etterretning gjennom forskriftsendinga i 2010, og dei to revsjonane av læreplanen i norsk. I kva grad interessene til partane i arbeidslivet vert lytta til i utdanningspolitikken, kjem mellom anna an på situasjonelle eller kontekstavhengige tilhøve. I eit tid der fråfallet i vidaregåande skule er stort, og på yrkesfag spesielt, vil det vere naturleg å dra slutninga om at det vert utdanna for lite kvalifisert arbeidskraft. Skulen skal tene samfunnet sine behov, og i

---

<sup>19</sup> Sjå regjeringa sine nettsider: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/personer-og-enheter/Styrer-rad-og-utvalg/2007/utvalget-for-fag--og-yrkesopplaringen-/id479449/>

slike tider vil kanskje partane i arbeidslivet sine stemmer vere tydelegare og uttale seg med meir autoritet, både i komitear, utval, høyringar og rapportar.

I Noreg er det slik at vi har ein utdanningspolitisk modell der læreplanen er eit resultat av politiske ideologiar, forhandlingar og drøftingar. Skulen er styrt av politiske, demografiske og arbeidsmessige forhold. Det er ikkje alltid det vert teke omsyn til og høgde for den kompetansen, kunnskapen og dei meiningane som fins innad i skuleverket. Dette gjeld både i utarbeidinga av læreplanar, men også med tanke på tida det tek å få ein læreplan implementert i den norske skulen. I tillegg til dette har ein gapet mellom det ideelle og reelle, frå formulering til realisering og frå formell til oppfatta læreplan. I dag, nesten 10 år etter implementeringa av Kunnskapsløftet, kan ein til dels hauste fruktene av det arbeidet som er blitt lagt ned for å auke talet elevar på yrkesfag og heve statusen til yrkesfaga. Arbeidslivet treng sårt både dyktige og kvalifiserte fagarbeidarar som kjem ut i jobb tidlegast mogleg, og det er spanande, utfordrande og interessant å undervise i eit fag som både skal ha fokus på ein fagtradisjon og samstundes vere eit nyttig reiskapsfag. Dersom eg skulle generalisert, kan ein sjå på tidspunktet for undersøkinga. I 2015, ni år etter implementeringa av Kunnskapsløftet, og to revisjonar med utsegner frå både Norsk Lektorlag, skular og enkeltlærarar, er det mogleg at læreplanen i norsk endeleg møter både samfunnet og elevane sine interesser og behov.

#### **6.4.2. Tekstforklaring: Oppfatta læreplan**

Det er vanskeleg, og heller ikkje noko poeng, å prøve å skilje tekstforklaringa av den formelle og den oppfatta læreplanen med vasstette skott. Språket skaper røynda og er ei spegling av verda, og analysedimensjonane i ei diskursiv hending går inn i og påverkar kvarandre både medvite og umedvite. Ein sosial analyse av den oppfatta læreplanen, både gjennom intervjuar og meg sjølv som forskar og norsklærer, vert farga av den sosiale praksisen til den formelle læreplanen og til ei viss grad også omvendt. Også i denne dimensjonen av den diskursive hendinga har ein som medlemmar av ein diskursorden visse ressursar som påverkar korleis ein forstår og forklarar. Eg vil i det følgjande gjere ei sosial analyse av den oppfatta læreplanen i lys av ei tilpassing til utdanningsprogrammet ut i frå informasjonen og kunnskapen eg har fått frå informantane mine. I tillegg vil eg ha med eigen bakgrunnskunnskap. Eg som forskar, gjer med andre ord eit val også i tekstforklaringa på korleis eg forklarar teksten ut i frå den sosiale praksisen.

Fyrst av alt vil eg kome inn på tid. Tid er ein faktor eg meiner har noko å seie i denne oppgåva. Det nærmar seg ti år sidan Kunnskapsløftet vart innført, og det er fem år sidan ei tilpassing av fellesfaga til utdanningsprogrammet vart forskriftsfesta. Med andre ord er, eller i alle fall bør, temaet for denne oppgåva vere noko lærarar kan uttale seg om med erfaring og kjennskap, og ikkje minst ha ei meining om. Som eg har vore inne på tidlegare, vart Kunnskapsløftet og dei nye læreplanane i faga innført i 2006 utan noka særleg kursing av lærarar og skuleeigarar. Dette har også blitt påpeikt i evalueringsrapportar av Kunnskapsløftet, og var noko som gjorde at implementeringa av den nye reforma vart utfordrande for brukarane av henne. Ei manglande innføring i korleis ein skulle undervise i tråd med dei nye læreplanane, kombinert med at læreplanmåla var mykje opnare i formuleringane sine, førte til ganske stor grad av usikkerheit blant lærarar, slik Engelsen (2008) peikar på. I den samanhengen kan det vere interessant å nemne ordtaket: *Det fins ingen læreplan som ikkje kan tilpassast mi undervisning*, noko som kanskje var gjeldande praksis den fyrste tida etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006, men som forhåpentlegvis har endra seg noko no. Ei anna årsak til at eg startar med tid som ein avgjerande faktor i tekstforklaringa av den oppfatta læreplanen, er at læreplanen som er gjenstand for analyse i denne oppgåva, har vore revidert to gonger sidan 2006. Tilbakemeldingar frå skuleeigarar, skular, lærarar og lærarlag har heilt sikkert forma læreplanen til eit styringsdokument som er lettare å jobbe ut i frå og som er meir handterbart for dei som brukar det til dagen. Såleis har kanskje formuleringsarenaen og realiseringsarenaen nærma seg kvarandre noko sidan 2006, og ein eventuell avstand mellom den formelle og den oppfatta læreplanen kan ha blitt mindre.

I rapporten *Framtidas norskfag* (2006) kjem arbeidsgruppa som er nedsett av Utdannings- og forskingsdepartementet med fem karakteristikkar av korleis dei meiner framtidas norskfag bør vere. Desse fem karakteristikane er:

- Språk- og kulturfag
- Grunnleggande dugleiksfag
- Dialogfag
- Danningsfag
- Heilskapleg fag

Desse karakteristikane stemmer godt overeins med korleis lærarane eg intervjuar såg på norsk på yrkesfag, nemleg som eit språkfag, eit danningsfag og eit yrkesretta fag. Dei var opptekne

av at elevane skal verte trygge språkbrukarar både skriftleg og munnleg, at dei skal få høve til å oppleve og få kjennskap til språk, litteratur og kultur ut i frå eit kategorialt danningssyn og at norskfaget skal vere med på å byggje opp ein språkleg tryggleik og kompetanse elevane treng i si framtidige yrkesutøving. Lærarane si forståing av læreplanen kan dermed vere bestemt av sosiale strukturar der den formelle læreplanen fungerer som eit rammeverk for faget, og som både formar og vert forma av lærarar og skuleeigarar.

Når det gjeld yrkesrettinga, eller tilpassinga til utdanningsprogrammet, fortel tre av informantane mine at dei har delteke på kurs og seminar i regi av både fylkeskommunen og utdanningsdirektoratet der FYR har vore tema. Som nemnt i kapittel 2.2 vart FYR-prosjektet starta opp i 2011 som ein del av Ny Giv, og den overordna målsetjinga var å auke gjennomføringsgraden i vidaregåande opplæring. FYR vart som prosjekt overført til Utdanningsdirektoratet i 2014, og i norskfaget er både Lesesenteret og Skrivesenteret viktige aktørar i kompetansehevinga av lærarar når det gjeld ei yrkesretting av fellesfaga. Der norsklærarar, og truleg andre fellesfaglærarar, like etter innføringa av Kunnskapsløftet kanskje var usikre på korleis ein skulle yrkesrette og kanskje til og med definerte det vekk frå undervisninga fordi det var høve til det, verkar det som at på grunn av eit auka fokus på FYR frå sentralt hald, at dette har endra seg mykje sidan 2006. Den samfunnsmessige praksisen og det institusjonelle tilbodet om kompetanseheving rundt ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet og ei klargjering av omgrepet yrkesretting, kan difor vere ein avgjerande faktor for korleis lærarane oppfattar læreplanen. Fylkeskommunale FYR-koordinatorar i dei ulike faga og at det i Hordaland fylkeskommune på læringsplattforma It's Learning har blitt oppretta eit FYR-fag, er også sosiale strukturar som kan vere med å påverke korleis læreplanen vert forstått.

Ei tilpassing av norskfaget til utdanningsprogrammet fordrar eit godt tverrfagleg samarbeid, i alle fall om tilpassinga skal gjerast relevant og matnyttig for både elevar og lærarar og vere i tråd med intensjonen og kompetansemåla. Her er ein inne på institusjonelle faktorar som kan påverke den oppfatta læreplanen, noko også dei lærarane eg har snakka med, kan bekrefte. To av informantane fortel at FYR er noko dei brukar mykje tid på, og er noko både avdelingsleiar og rektor er opptekne av og som vert framheva som noko skulen satsar på. I teammøte er FYR eit tema, og både fellesfaglærarar og programfaglærarar er innforstått med at dette er noko ein skal arbeide med. Gjennom eigen praksis som norsklærer deler eg oppfatninga desse to lærarane har om at når skuleleiinga ser på FYR som viktig og legg til rette for lærarsamarbeid

på tvers av faga, genererer dette gode tverrfaglege opplegg som elevane set stor pris på å arbeide med og har eit godt utbytte av. Såleis er ein inne på skulekultur og korleis kulturen på den enkelte skule kan påverke korleis lærarane forstår og oppfattar ei tilpassing av norskfaget til utdanningsprogrammet på bakgrunn av dei rammevilkåra arbeidsplassen gjev. Det er interessant, utan at eg på nokon måten kan generalisere ut i frå denne undersøkinga, at dei to lærarane som fortel om det beste samarbeidsklimaet mellom fellesfag- og programfaglærarar, jobbar på ein skule der det berre vert tilbydd yrkesfaglege utdanningsprogram, over fem ulike linjer. Dei to andre informantane, der ein av dei uttaler eksplisitt at det er eit dårleg tverrfagleg samarbeid på skulen, arbeider på ein skule med berre ei yrkesfagleg studieretning, og der majoriteten av elevane går på studiespesialiserande utdanningsprogram.

Korleis lærarane opplever skulekulturen, og om det er eit gunstig klima for samarbeid kan også påverke korleis dei ser på ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet og opplæringa i faget generelt. Alle som underviser i norsk har ei genuin interesse for faget og er opptekne av fagtradisjonen, men det kan godt vere at den sosiale praksisen gjennom mellom anna samarbeid og kultur påverkar lærarane si haldning til å undervise i norsk på yrkesfag. Ein av informantane mine trur ikkje at nokon som har undervisningskompetanse i norsk, ynskjer mest mogleg undervisningstimar i dei yrkesfaglege utdanningsprogramma.

*Eg tror nok det er mange norsklærere som underviser på yrkesfag... Eg tror det er ingen som ønsker å ha mest mulig norsk på yrkesfag. Det tror eg ikkje. For det kan være ganske tungt, sant. Og spesielt vg2-pensumet, eg veit ikkje eg, om vi klarer å komme gjennom det. For det er en litt sånn tung materie vi jobber med og mye en skal gjennom rett og slett. Og umotiverte elever ofte, da sant.*

Dette er også den av lærarane eg intervjuar som uttrykte tydelegast negative haldningar til elevane på yrkesfag, både det faglege nivået og interessa for faget. Det må likevel leggast til at også denne læraren var genuint oppteken av faget sin nytteverdi og samfunnsverdi, på lik linje med dei andre informantane.

Det verkar som ei gjennomgåande interesse blant alle lærarane eg intervjuar, at det var å gjere faget relevant for elevane, og at dei ser både glede, nytte og viktigheita av å aktualisere og tilpasse norskfaget til det gjeldande utdanningsprogrammet. Ein av lærarane eg snakka med, fortalde med glimt i auget at pensjonerte norskkollegaer ved skulen hadde omtalt kravet om

yrkesretting som *yrkeseinsretting*, utan at hans meining om å balansere dei norskfaglege emna og dei yrkesretta emna hadde latt seg påverke av den grunn.

Avslutningsvis i denne sosiale analysen av den oppfatta læreplanen vil eg kort ta føre meg lærebøkene si rolle. Det kjem fram gjennom intervjuet at fleire av lærarane opplever dei nye læreverka som har kome etter den siste revisjonen av læreplanen i norsk i 2013, som svært gode. Lærebøkene eksemplifiserer og konkretiserer korleis ein kan jobbe med kompetansemåla og inneheld naturleg nok ei tekstsamling med eit utval tilpassa dei ulike emna. Både når det gjeld dei meir yrkesretta tema som til dømes rapport og instruksjon, eller emne som retorikk eller kulturmøte, verkar det som om informantane i stor grad nyttar seg av fagstoffet læreboka tilbyr. Ettersom det ikkje er utarbeidd lokale læreplanar på nokon av skulane eg vitja, men kvar lærar har sine eigne års- og terminplanar, verkar det som om læreboka er ein viktig og god støttespelar for korleis lærarane oppfattar læreplanen og utøver undervisninga si. Lærebøkene har ein sterk posisjon i vidaregåande skule, noko også ei undersøking gjort av Nordlandsforskning peikar på: «Det kan se ut som om enkelte av lærerne, spesielt i vidaregåande opplæring, er nokså sterkt lærebokorientert i sin tenkning omkring undervisning[...]]» (NF-rapport nr. 3/2010, s.57). Det kjem også fram i denne rapporten at grunnen til dette er utforminga av kompetansemåla, og nettopp fordi desse er så vide i formuleringane sine, kan det føre til ei sterkare forankring i lærebøkene. Eg opplever gjennom informantane mine at dei ser på læreboka som ei god støtte i undervisninga og som ein bidragsytar til ei konkretisering av læreplanen og kompetansemåla, også når det gjeld å tilpasse faget til utdanningsprogrammet.

## **6.5. Oppsummering og konklusjon**

I dette kapitlet vil eg oppsummere dei funna eg har gjort, og konkludere på grunnlag av dette. Eg tek difor fram hovudproblemstillinga mi att:

Norsk på yrkesfag - korleis står "opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma" i forhold til læreplanen i faget?

Gjennom både forskrift til opplæringslova og i læreplanen, er det presisert at norsk, på lik linje med dei andre fellesfaga i vidaregåande opplæring, skal gjerast relevant for elevane ved å tilpasse faget til utdanningsprogrammet. Med bakgrunnen min som norsklærar på

yrkesfaglege utdanningsprogram veit eg at det er fleire forhold som spelar inn når det gjeld ei yrkesretting av norskfaget. Eg fall likevel ned på to forskingsspørsmål, der læreplanen i norsk spelar hovudrolla i begge:

- Korleis fell læreplanen i norsk saman med ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet?
- Korleis forstår og oppfattar lærarar læreplanen i norsk i lys av at opplæringa i faget skal vere tilpassa utdanningsprogrammet?

Både tekstanalysen av den formelle læreplanen og analysen av den oppfatta læreplanen realisert gjennom intervjuet eg har gjort, peikar i retning av at det er eit tydeleg samsvar mellom læreplanen i norsk, både den formelle og den oppfatta, og ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet. Analysane av dei tre dimensjonane i ei diskursiv hending, både tekstschildringa, teksttolkinga og tekstforklaringa, indikerer at læreplanen i norsk legg godt til rette for kravet om yrkesretting. Dette gjer han av fleire grunnar som eg i det følgjande vil summere opp.

Den fyrste grunnen til at eg kan konkludere med at det er eit samsvar mellom læreplanen i norsk og ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet, er gjennom det formelle. I kraft av å vere eit utdanningspolitisk styringsdokument som med absolutt autoritet legg føringar for kva kompetanse elevane skal inneha etter fullført opplæring i faget, seier læreplanen eksplisitt at det skal gjerast ei tilpassing til utdanningsprogrammet. Dette gjer han både under hovudområde, og gjennom fleire kompetansemål. Kunnskapsløftet er ein målstyrt læreplan, der strenge målformuleringar som fortel kva elevane skal kunne etter avslutta opplæring, er det utgangspunktet lærarane har for å planlegge undervisninga si. Det er inga vekting av kompetansemål, noko som betyr at alle kompetansemåla står fram som like viktige i opplæringa, og for eleven sin endelege kompetanse i faget.

For det andre syner læreplanen at han fell saman med ei tilpassing til utdanningsprogrammet gjennom den språklege utforminga, stilistiske val og innhaldet i kompetansemåla.

Læreplandokumentet har kompetansemål som tydeleg seier at ein *skal* yrkesrette, og han har kompetansemål som *gjev høve til* å yrkesrette dersom det er ynskjeleg, som poengtert i kapittel 6.2. Såleis er han også ein læreplan som gjev gode kår for tilpassa opplæring, då ein kan velje både innhald og metode alt etter elevgruppa. Dette er også noko informantane mine

bekreftar. Det er interessant å merke seg at der læreplanen seier at elevane *skal*, er lærarane meir opptekne av kva elevane *bør* kunne. Grunnen til denne forskjellen i modalitet, kan skuldast fleire ting. Det er mogleg at lærarane ikkje krev same autoritet som læreplandokumentet rundt kva kompetanse det er ynskjeleg at elevane skal ha. Det at lærarane og elevane er å finne i realiseringsarenaen til læreplanen, i motsetnad til formuleringsarenaen, kan også vere grunnen til dette. Vidare er det også mogleg at gjennom den konkretiseringa av kompetanemåla som vert gjort i opplæringa og grad av måloppnåing innanfor eit emne, speglar bruken av *bør* lågaste grad av måloppnåing. Dette kan også sjåast i samband med at fleire av informantane fortel om til dels fagleg svake elevar, spesielt innanfor skriftlege emne.

Når eg no har gått gjennom dei viktigaste funna i den formelle læreplanen, vil eg oppsummere funna eg har gjort gjennom analyse av den oppfatta læreplanen. Ut i frå dei kvalitative forskingsintervjua kan eg konkludere med at dei fire norsklærarane eg snakka med, oppfattar ein læreplan som legg godt til rette for ei tilpassing av norskfaget til utdanningsprogrammet. Sjølv om det også kjem fram at enkelte kompetansemål er vanskelege å arbeide med, at det er ei oppleving av for lite tid i forhold til omfanget av læreplanen, og til dels også ei fagleg svak elevgruppe, påverkar ikkje dette lærarane si oppfatning av læreplanen i faget i lys av kravet om yrkesretting. At norsklærarar på yrkesfag generelt er nógde med læreplanen som er gjeldande no, er ei slutning det er for snevert å trekke på grunnlag av dei fire informantane eg har intervjuet i samband med denne oppgåva. Det er likevel grunnar til å gå ut i frå at lærarane eg har snakka med, er gode representantar for eit større utval. Ein av desse grunnane er at læreplanen i norsk har gjennomgått fleire revisjonar og har vore ute på høyring to gonger sidan 2006. Dette igjen kan bety at det er ein læreplantekst som fungerer som eit styringsdokument som er godt gjennomdiskutert, og at det er ein læreplan der dei som arbeider med han kvar einaste dag direkte eller indirekte, har fått uttale seg om utforminga to gonger på ni år. Såleis kan ein kanskje kalle det for ein fagfelleverdert læreplan. Det er i alle fall ein læreplan med eit faginnhald som både legg til rette for ei yrkesretting av faget med ein norskfagleg litteratur, kultur og språk-del av faget. I tillegg verkar han å vere det lærarane som underviser i norsk på yrkesfag, ynskjer.

Noko av bakgrunnen for å tilpasse fellesfaga til dei ulike utdanningsprogramma, og med det auke fokuset på yrkesretting i den vidaregåande skulen, heng saman med målet om å auke gjennomføringsgraden i vidaregåande opplæring, og på yrkesfag spesielt. Ei yrkesretting av fellesfaga vart føreslege som eit middel i dette målet, med brei støtte både frå politisk hald og



frå yrkesopplæringa. Norsk vart opplevd som eit teoritungt, akademisk fag og det vart stilt spørsmål ved enkelte emne, spesielt i dei yrkesfaglege utdanningsprogramma. Gjennom eit krav om tilpassing av faget til utdanningsprogrammet og gjennom revisjonar av læreplanen, har ein no eit styringsdokument i form av ein læreplan som balanserer mellom det typiske norskfaglege og det yrkesretta. I kva grad dette fører til mindre fråfall i dei yrkesfaglege utdanningsprogramma er ennå litt uklårt. Statistikk henta frå *Utdanningsspeilet 2014*<sup>20</sup> syner at 60% av elevane som byrjar på yrkesfag gjennomfører innan fem til seks år.

Det vil vere interessant å sjå om denne gjennomføringsgraden etterkvart aukar også på yrkesfag, som ligg mellom ti og tolv prosentpoeng under gjennomføringsgraden på studieførebuande. Eit interessant tema for vidare forskning vil i så måte vere ei elev- og lærarundersøking rundt korleis ei yrkesretting av norskfaget vert opplevd, og i kva grad det fungerer som eit tiltak for å auke gjennomføringa. Vidare kunne eit anna tema for vidare forskning vore å undersøke om det er ein samanheng mellom samansetnad av studieretningar, skulekultur og haldningar til tverrfagleg samarbeid for å yrkesrette fellesfaga.

I eit overordna og samla perspektiv kan eg både gjennom analyse av læreplanen og analyse av intervju, konkludere med at den formelle læreplanen i norsk legg godt til rette for ei tilpassing av norskfaget til utdanningsprogramma. Også gjennom intervju av lærarane, og dei som representantar for den oppfatta læreplanen, og korleis dei forstår og oppfattar læreplanen, kan eg konkludere med det same. Likevel er alle informantane medvitne om at norskfaget inneheld meir enn ei yrkesretting. Dei er alle opptekne av å gje elevane høve til å få språklege, litterære og kulturelle opplevingar gjennom faget. Lærarane ynskjer at elevane skal vere klar over sin eigen språkbruk, og at dei skal få tilgang til samfunnet gjennom å meistre det språklege verktøyet, i tillegg til å kunne vere i stand til å reflektere, skape og få meining gjennom tekstar og å vere rusta til samfunnsdeltaking.

Norsk på yrkesfag kan samanliknast med å ri to hestar. Norskfaget, også i dei yrkesfaglege utdanningsprogramma, har det privilegiet å vere den opne døra der folk vert fødd, elskar, hatar og døyr utan noka forankring i eit spesielt yrke, og der moglegheitene og vala framleis finst. Samstundes, trass i det låge timetalet, har faget eit mandat om å gjere elevane rusta til ei

---

<sup>20</sup> Sjå Udir sine nettsider: <http://utdanningsspeilet.udir.no/innhold/kapittel-6/6-3-karakterer-fra-grunnskolen-har-svaert-stor-betydning-for-om-man-fullforer-og-bestar/>

framtidig yrkesutøving, der det å tilpasse faget til det gjeldande utdanningsprogrammet gjennom gode, tverrfaglege samarbeid er noko læreplanen legg godt til rette for, og som er positivt for både elevane si mestring og motivasjon.

## Litteraturliste

- Bakken, R.K. (2014). *Danning for alle – ein utopi? Yrkesfagnorsk i eit danningperspektiv*. Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med fordjupning i norsk. Universitetet i Bergen
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, A. J. og Nome, S. (red.). *Det nye norskfaget*, LNU/Fagbokforlaget
- Bjørndal, I. (2005). *Videregående opplæring i 800 år-med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum Bok
- Brekke, M. (2012). Kultur for danning – i et historisk og lærerutdanningsdidaktisk perspektiv. I A. G. Eikseth, C. F. Dons, & N. Garm, *Utdanning mellom styring og danning*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Finne, H., Aaslid, B. E., Dahl, T. (2011). Sintef-rapport *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen – på flere veier?* SINTEF Teknologi og samfunn.
- Dahl, T., Buland, T., Mordal S., & Aaslid, B. E. (2012) Sintef-rapport *På de samme stier som før*. Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen. SINTEF Teknologi og samfunn
- Dalland, O. (2003). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eide, O. (2008). Norsk i yrkesfaglege utdanningsprogram. *Norsklæraren*, nr.4.
- Engelsen, B. U. (2008). Rapport: Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change* Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London og New York: Longman.
- Fairclough, N.(2003). *Analysing discourse*. Textual analysis for social research. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. Omsett til dansk av Elisabeth Halskov Jensen. København: Hans Reitzlers Forlag.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hodgson, J. Rønning, W, Skogvold, A.S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*, NF-rapport nr. 3/2010, Bodø
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk* (3. utgave) Oslo: Universitetsforlaget
- Indreeide, T. (2014). *Norsk fordjuping- eit utopisk tilvalsfag? Ein kvalitativ studie av tilvalsfaget norsk fordjuping*. Masteroppgåve i læring og undervisning. Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Bergen
- Johansen, S.P.. (2012). *Semantisk imperialisme? Ein kritisk diskursanalyse av styringsdokument i skuleverket*. Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium. Universitetet i Bergen.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2010). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og studier. I E. L. Dale & red. (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (red.). (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale, *Om utdanning. Klassiske tekster*. (s. 167-203). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Künzli, R. (2002): Curriculum policy in Switzerland. i Rosenmund, M., A.-V. Fries & W. Heller (red.), 213 – 230
- Møller J., Prøitz, T.S., Aasen P. (red.). (2009) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Rapport 42/2009. Oslo: NIFU STEP. Henta januar 2015 frå [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE\\_andre\\_delrapport.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE_andre_delrapport.pdf?epslanguage=no)
- NOU (2008) *Fagopplæring for framtida*. Norges offentlige utredninger. Henta oktober 2014 frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2008-18/id531933/>
- Opplæringslova. Lovdata*. (u.d.). Henta november 2014 frå [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Penne, S. (1999). Om "yrkesnorsk" eller "norsk på yrkesfag" - og om identitet på 90-tallet. *Norsklæreren*, nr. 5.
- Regjeringa. (2003-2004). *Stortingsmelding*. Henta november 2014 frå Stortingsmelding 30 Kultur for læring frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

- Regjeringa. (2008-2009). *Stortingsmelding*. Henta november 2014 frå Stortingsmelding 44 Utdanningslinja frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/?docId=STM200820090044000DDDEPIS&ch=1&q>
- Regjeringa. (2012-2013). *Stortingsmelding*. Henta desember 2014 frå Stortingsmelding 20 På rett vei frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and Critique*. London: Falmer Press
- Temple (2011). *Ingen regel uten unntak*. Masteroppgave tilpasset opplæring. Høgskolen i Hedmark
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidas norskfag*. Språk og kultur i et fleirkulturelt samfunn. Henta desember 2014 frå <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk*. Henta januar 2015 frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Henta mars 2014 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Kompetanse-og-kompetansemaal/?read=1>
- Vagle, Sandvik og Svennevig (1993). *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Aase, L. (2005 a). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen, & S. Nome, *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/ Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005 b). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A. -B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Samandrag

Formålet med oppgåva er å undersøke korleis læreplanen i norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram står i forhold til ei yrkesretting av faget. I 2010 vart det i forskrift til opplæringslova §1-3 lagt til at opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma. Vidare vart det under hovudområda i læreplanen i norsk også presisert at opplæringa skal gjerast mest mogleg relevant for elevane ved å verte tilpassa dei ulike utdanningsprogramma. Ei yrkesretting av fellesfaga har som mål å betre samanhengen i utdanninga og bidra til auka motivasjon og gjennomføring hos elevane. Opplæringa i fellesfaga skal verte opplevd som relevant for skulekvardagen deira og vere yrkesretta mot eit framtidig arbeidsliv. Problemstillinga eg har arbeidd ut i frå er: Norsk på yrkesfag – korleis står "opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma" i forhold til læreplanen i faget?

Oppgåva har to forskingsspørsmål: *Korleis fell læreplanen i norsk saman med ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet, og korleis forstår og oppfattar lærarar læreplanen i norsk i lys av at opplæringa i faget skal vere tilpassa utdanningsprogrammet?* Det sentrale teoretiske grunnlaget byggjer på John I. Goodlad (1979) sin læreplanteori, og eg utfører ein komparativ analyse av to av læreplannivåa i teorien, den formelle og den oppfatta læreplanen. Den formelle læreplanen er læreplanen i norsk som styringsdokument. Gjennom kvalitative forskingsintervju av fire norsklærarar som underviser på yrkesfag, har eg fått ei forståing av den oppfatta læreplanen i lys av ei tilpassing til utdanningsprogrammet. Norman Fairclough (1992, 1995, 2008) sin kritiske diskursanalyse som teori og metode, utgjer rammeverket for analysen.

Både tekstanalysen av den formelle læreplanen og analysen av den oppfatta læreplanen realisert gjennom intervjuar eg har gjort, peikar i retning av at det er eit tydeleg samsvar mellom læreplanen i norsk og ei tilpassing av faget til utdanningsprogrammet. Ved å etablere diskurstypane *norsk på yrkesfag, læreplan og tilpassing til utdanningsprogrammet* vert analysen presentert gjennom diskursanalysedimensjonane tekstschildring, teksttolking og tekstforklaring. Analysane indikerer at læreplanen fell saman med ei yrkesretting av faget. Tekst- og prosessanalysane syner at den formelle læreplanen skil seg noko frå den oppfatta, spesielt ved å gjere krav på større grad av autoritet gjennom den smale formuleringa i måloppnåinga gjennom bruk av modalverbet *skal*. Den oppfatta læreplanen kjem fram som omfattande, spesielt i forhold til timetalet i faget, og svake lese- og skriveferdigheiter hos elevane. Med god støtte i læreboka, vert han likevel opplevd som ein læreplan som fungerer ut i frå målet om ei tilpassing til utdanningsprogrammet, og fleire av kompetansemåla i alle dei tre hovudområda legg godt til rette for yrkesretting, noko også den sosiale analysen bekreftar.

## Abstract

The purpose of this master thesis is to explore how the Norwegian subject curriculum for the vocational education programmes is relative to a vocationalisation of the subject. In 2010 regulation to the Education Act §1-3 added that training in common core subjects must be adapted to the different education programmes. Furthermore was it pinpointed in the main subject area of the curricula that learning in this subject shall be made as relevant as possible for pupils by adapting each subject to the different education programmes. A vocationalisation of the common core subjects aims to improve the coherence in the education and contribute to increased motivation and effectuation among the students. The education in the common core subjects must be experienced as relevant for their school working day and be vocational to future work. The main area of focus is: Norwegian in vocational education programmes – how is ‘training in common core subjects must be adapted the different education programmes’ relative to the subject curriculum?

The thesis has two research questions: *How does the Norwegian subject curriculum concur with an adaption of the subject to the education program*, and *how do teachers perceive and interpret the Norwegian subject curriculum in the light of its education being adapted to the education programme?* The central theoretical foundation is grounded on John I. Goodlad’s (1979) curriculum theory, and I perform a comparative analysis of two of the levels in the theory, the formal and the perceived curriculum. The formal curriculum is the Norwegian subject curriculum as steering document. Through qualitative research interviews with four teachers who teach Norwegian in vocational education programmes, I have got an understanding of the perceived curriculum in the lights of an adaption to the education programme. Norman Fairclough’s (1992, 1995, 2008) critical discourse analysis as theory and method constitutes the framework for the analysis.

Both the text analysis of the formal curriculum and the analysis of the perceived curriculum realized through the interviews, points in direction of distinct compliance between the Norwegian subject curricula and an adaption of the subject to the education programme. By establishing the discourse types *Norwegian in vocational education programmes, curriculum* and *adaption to the education programme* the analysis is presented through text description, text interpretation and text explanation as the three dimensions of discourse analysis. The analyses indicate that the curriculum concurs with an adaption to the education programme. Text- and process analyses show that the formal curriculum differs somewhat from the perceived, especially by laying claim to a greater authority through the narrow formulation in goal attainment with the modal verb *skal*. The perceived curriculum emerges as extensive, especially compared to the subject’s teaching hours, and poor skills within reading and writing among the pupils. With good support in the textbook, the curriculum is nevertheless perceived as functioning from the aim of the subject adapted to the education programme, and several competence aims in all three main subject areas make good conditions for vocationalisation, as the social analysis confirms as well.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Førespurnad om intervju og samtykke

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

Vedlegg 4: Transkriberte intervju

Vedlegg 5: Læreplanen i norsk



Vedlegg 1: Førespurnad om intervju og samtykkeerklæring

### **Førespurnad om intervjuundersøking hausten 2014.**

Eg er student ved Universitetet i Bergen, og i samband med masterstudiet i nordisk språk og litteratur ynskjer eg å gjennomføre intervju av norsklærarar på yrkesfagleg studieretning i den vidaregåande skulen. Prosjektet består av to vidaregåande skular, med intervju av to lærarar på kvar skule.

Tema for masteroppgåva mi er norskfaget i dei yrkesfaglege studieprogramma, og korleis opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma står i forhold til føremålet med faget.

Oppgåva vil vere todelt, gjennom diskursanalyse av læreplanen og ei diskursanalyse av den enkelte lærar si forståing av ei tilpassing av norskfaget til utdanningsprogrammet opp mot føremålet med faget.

Intervjua vil bli tekne opp ved hjelp av lydopptakar, og slettast etter prosjektet er ferdig. Dei sentrale momenta vil vere korleis lærarar forstår, tolkar og omset læreplanen i praksis jmf. den oppfatta læreplanen hos Goodlad.

All informasjon vert behandla konfidensielt gjennom anonymisering, og det vil ikkje vere mogleg å spore utsegn attende til den enkelte lærar/skule.

All deltaking er frivillig.

Rettleiaren min ved Universitetet i Bergen er førsteamanuensis Ragnhild Lie Anderson, ved avdeling for lingvistiske, litterære og estetiske studier. E-post: [Ragnhild.Anderson@nor.uib.no](mailto:Ragnhild.Anderson@nor.uib.no)

Med venleg helsing,

Trude Amundsen, e-post: [trudeamundsen@hotmail.com](mailto:trudeamundsen@hotmail.com)

**Skriftleg samtykke**

**Stad, dato**

Eg, \_\_\_\_\_, deltek i prosjektet "Norsk på yrkesfag" frivillig, og er innforstått med at eg når som helst kan trekke meg.

\_\_\_\_\_  
(namn)

\_\_\_\_\_  
Trude Amundsen

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide/temaliste**

Innleiingsvis: Alder, år som norsklærer ved yrkesfag, evt. år som lærar totalt, yrkesfagleg studieretning, utdanning/vidareutdanning. Tankar om norskfaget ved y.f. generelt.

Forskingsspørsmål:

Korleis forstår norsklærarar ei tilpassing av norskfaget til utdanningsprogramma opp mot føremålet med faget?

- Føremål med faget?
- Revidert læreplan 2013 – endringar i undervisningspraksis?
  
- Kva vil tilpassing av norskfaget til utdanningsprogrammet seie for deg?
- Har forskriftsendringa vore drøfta i fellesskap?
- Ført til endra undervisningspraksis? Korleis? Kvifor/kvifor ikkje?
- Korleis yrkesrette



**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Ragnhild Anderson  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier  
Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 20.02.2015 Vår ref: 42022 / 3 / HIT Deres dato: Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

*42022 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student*

*Norsk på yrkesfag Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder Ragnhild Anderson Trude Amundsen*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trude Amundsen [trudeamundsen@hotmail.com](mailto:trudeamundsen@hotmail.com)

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*



# Personvernombudet for forskning

## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)

- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) - eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Prosjektnr: 42022

## Vedlegg 4: Transkriberte intervju

### Intervju I:

T – Det er lov å spørre kor gammal du er, sant?

A – Ja, det er heilt lov. Eg er 44 år.

T – Ja, og kva utdanning er det du har?

A – Eg har, skal vi se. Eg har hovudfag i engelsk og så har eg et mellomfag i nordisk språk og litteratur. Og så har eg lingvistikk delfag og ped-en. Ett år med ped.

T – Kor mange år er det du har jobba som lærar?

A – Eg har jobba som lærer siden 1996.

T – Har du vore på yrkesfag heile tida då eller?

A – Nei, når eg begynte å jobbe så jobba eg på Laksevåg og da hadde eg yrkesfag. Ehm...og det tror eg at eg har jobba med i ca. Ti år. Bare yrkesfag. Og så fekk eg litt påbygg etter det da.

T – Så då på litt forskjellige yrkesfaglige studieretninger?

A – Mhm, mange forskjellige, vil du vite kass?

T – Ja, gjerne. Vertfall kva du har no.

A – No har eg salg og service.

T – Ja, for det er jo det som er her?

A – Ja, det er det vi har her. Eg har to vg2 klassar i norsk og en i engelsk, men det er gjerne ikkje relevant her.

Tidligere har eg også vært på bygg, elektro, TIP, helse og sosial. Over heile fjøla rett og slett.

T – Norsk på yrkesfag sånn generelt sett, ka tenker du då?

A – Norsk på yrkesfag blir jo...ehm... ka skal eg sei. Dette skulle eg sikkert ha tenkt på, men norsk på yrkesfag er jo... blir jo veldig overfladisk på et vis. Vi skal dekke over så mange emner. No tenker eg, siden eg underviser på vg2, så er det utrolig mange emner vi skal innom. Veldig. Og eg syns at noen av emnene er veldig vanskelige å undervise i egentlig, fordi at det er veldig akademisk. Vi har mye språkhistorie og vi har språkfamilier, sant. Og litt av den delen med dialekter og sosiolekter, men det kan jo kanskje være litt kjekt å holde på med, da. Men så er det mye litteratur, og det at de på en måte skal gjennom å skrive en novelleanalyse, skrive en sakprosaanalyse. Det blir jo en... ja. Skrive en diktanalyse. Skrive et leserinnlegg. Litt sånt vi holder på med.

T – Så du syns rett og slett det blir så mange emner?

A – Ja, veldig mange emner. Og så skal jo en prøve å yrkesrette det òg, sant. Eg syns at det blir litt kunstig, fordi at det vil alltid bli i forbindelse med praksisperiode, sant. At de då kan få snakke om, gjerne ha en muntlig presentasjon. En slags rapport da, muntlig. Og så en skriftlig rapport. SÅ det er det som eg syns er yrkesretta da, så man kan liksom si at: dette gjør eg, og det er yrkesretting.

T – Mhm. Det eine forskningsspørsmålet eg har er korleis norsklærarar forstår ei tilpassing av fellesfaget, i dette tilfellet då norsk, til utdanningsprogrammet, opp mot læreplanen i faget.

A – Ja, den burde eg sikkert tatt og lest godt gjennom, men det vart no ikkje sånn. For å friske den opp. Men det er jo dette at en bruker norsk språk i alle sammenhenger, sant. At det er viktig å kunne skrive og lese og lytte og alt det der. I den formålsteksten.

T – Riktig. Og så at dette med at norsk er et sentralt fag for identitetsdannelse og kommunikasjon mellom anna. Det står jo heilt først i formålsteksten i læreplanen. Men om du skulle sei, ja, formålet med norsk på yrkesfag, det er?

A – Formålet med norsk på yrkesfag det er at de lærer seg korleis de skal bruke språket i forskjellige sammenhenger. Eg tenker da sånn muntlig, da, at de ser forskjellen i register, sant. At de ser forskjellen i korleis de snakker seg i mellom. Og at de gjerne må legge seg til en annen type språk, et meir formelt språk når dei står framfor ei gruppe mennesker. Eh... Tenker sånn til salg og serviceyrket da, så er det viktig å være bevisst på språket i et serviceyrke. Det jobber vi litt med, altså. Og så er det jo òg dette med å kommunisere greit på det skriftlige. Det er vel det vi... Vet ikkje om vi har fått jobba så masse med det, altså, men det er jo det som er formålet. Eg tenker at dei må kunne det.

T – Så at norsk då fungerer som et kommunikasjonsfag rett og slett?

A – Ja, ja! Mhm... For eg vet jo at alle desse sjangrene vi er innom. Eg vet jo at det kan være det er nåkken som går vidare på påbygg, men det er jo ikkje så mange i disse klassene. Men i enkelte studieretningane så må vi innom at de må beherske en del sjangre. Eg tenker... påbyggfaget er jo veldig tungt. Så eg veit ikkje om de alltid er forberedt på det, men.

T – Ja. Så..korleis, eller, når du då leser læreplanen i norsk. Så har en då dei her hovedområda og dei forskjellige kompetansemåla. Korleis oppfatter du læreplanen sånn som den...

A – Eg oppfatter den som ekstremt omfattande. Det er ekstremt mye som skal inn i. Altså..Skriftlig og muntlig kommunikasjon. De hovedområda der er jo veldig omfattande. At de skal inn i ... ja, no kommer eg ikkje på ka som står sånn helt etter boka, men de skal jo kunne for eksempel mye når det gjelder muntlig kommunikasjon. Om dette med tilbakemeldinger, dette med å .. ja, vise at de kan på en måte... no er eg litt ute av...

T – Tenker du på dette at dei skal meste ulike roller i...

A – Ja! Nemlig. Ja, takk! Innenfor det skriftlige så er det jo mye der òg. De skal kunne lese forskjellige tekster, de skal kunne forstå og uttrykke hovedbudskap. Det er ganske mye. Digitale tekster, innenfor forskjellige medier og sånt. Og den tredje er vel de med kultur og litteratur.

T – Mhm.

A – Ja, der òg. Eg tror ikkje det så mange som kommer gjennom alt det der altså. Om en skal gjøre det skikkelig.

T – Så det er rett og slett en litt for omfattande ...

A – Ja, det syns eg. Ja! Men det er jo ikkje bare på yrkesfag at den norskfaglige planen er omfattende (latter). Eg syns jo den andre er det òg.

T – Ja. Ehm.. når læreplanen no vart revidert i fjor, eh, syns du den vart lettare å forholde seg til då?

A – Ehm... no har eg ikkje tenkt så mye på overgangen egentlig. Det er jo litt typisk. Planene endrer jo seg hele tiden. Så eg har ikkje tenkt så mye på det egentlig. Men eg syns jo at... Altså, målene er jo klare. Eg skjønner jo ka som skal gjøres. Problemet er at du har for lite tid, sant. Og ja, elevene er jo òg veldig forskjellige sant. Så det er mye sånn at du må tilrettelegge. Eg føler liksom eg svarer heilt ute på sida på alle spørsmålene dine.

T – (latter) Neeei...

A – Eg har ikkje tenkt så mye på det, den overgangen, nei det har eg ikkje.

T – Nei. For der var det jo, eller ett av hovedmåla med den revideringa var jo at dei grunnleggande ferdighetene skulle bli meir innbakt i sjølve læreplanen. Både det her med det skriftlige og muntlige ferdigheter skulle lissom...

A – Mhm..

T – Har revideringa ført til nåkken endringer i undervisningspraksisen? Om kompetansemåla vart, ja, meir lette å forholde seg til.

A – Mhm.. Ja, nei. Eg syns ikkje kompetansemåla er lette å forholde seg til For du har jo så mange kompetansemål. Eg veit ikkje. Om det har blitt ei endring. Visst eg tenke på før når eg jobba på yrkesfag var det egentlig like vanskelig som det er nå, det syns eg.

T – Men det er då mest på grunn av mengden?

A – Ja, det er så mange mål.

T – Ja. Ehm. Ja, det var liksom sånn her generelt sånn læreplanmessig. Og så lurer eg jo sånn i forhold til tilpassing til utdanningsprogrammet.

A – Mhm.

T – Og då lure eg på ka det å tilpasse til utdanningsprogrammet vil seie for deg. No sa jo du litt om yrkesretting sånn innledningsvis her.

A – Mhm. Eg vil jo sei at det er vanskelig og på en måte tilpasse. Det syns eg. Unntatt om du drive mye med sakproatekster, sant.

T – Mhm.

A – Instruksjon altså. At de... Ja, de skriver jo instruksjoner sant. Det er jo noe som er nyttig i alle studieretninger, så det gjør vi. Det kan være ei matoppskrift, det, sant. At de klarer å uttrykke, at de klarer å forklare. Men, så det går helst på... ja, på det muntlige. Kanskje at de har disse rapportene sine, at de har foredrag. Om bedriften. Eg prøver så godt eg kan å få det til å virke relevant. At de føler det er relevant, sant. At vi fokuserer veldig på korleis du framstiller deg sjøl sant, det jobber vi mye med. At du ikkje kommer og har på deg ei svære jakke, sant. Står og stirrer ned i gulvet. At de får en sånn... Det syns eg er relevant for det de skal gjør. At det er ei slags tilpassing.

T – Mhm.

A – Men altså...tilpasse litterære tekster til utdanningsprogrammet, det ... nær ... Går ikkje. Eller ...

T – Nei?

A – Nei. En kan gjerne prøve. Opplever jo at det eine læreverket prøver veldig å tilpasse læreverket til ungdommer, sånn at de nesten er litt flaut å lese sant (latter). At det blir så veldig sånn tilpassa ungdommens språk da, eller ka dei liker å lese, eg veit ikkje.

T – Der kan det jo det av og til være litt sånn at det blir påtvunge?

A – Ja, det kan være sånn at du skal lese ei novelle om ei dame som jobber i butikk sant. (Latter). Det kan sikkert finnes nåkken gode tekster, men vet ikkje om det er akkurat sånn at de føler at dette er til meg liksom. Det vet eg ikkje. Men. .. Men no underviser jo òg eg i engelsk. Der er det kanskje litt lettare å tilpasse, syns eg, enn i norsken.

T – Men korleis meiner du det var lettare å yrkesrette før?

A – Jo, fordi at... Men... No blander jo eg gjerne litt med engelsk igjen. Der er det gjerne lettere å gjøre det, for vi lever i et internasjonalt samfunn, sant. Og som yrkesutøver så skal du kunne kommunisere, sant. I norskfaget så er det kanskje litt vanskeligare å liksom tenke kva disse norskerferdighetene skal gjøre for de. Men det er vel liksom det eg tenker på.

T – Mhm....

A – Du føler, eller du prøver å gjøre det meir sånn at dette er nyttig, da.

T – Ja

A – Eg hadde en sånn intervju med de i begynnelsen av skuleåret. Ett av spørsmåla var koffor har du bruk for å være god i norsk.. Og då.. de tekstane skulle eg kanskje hatt, for der uttrykte de det ganske klart då, at eg treng å lære med å skrive skikkelig, sant. Eg trengte å kunne ha et godt muntlig språk, sant. Så de vet det sjøl.

T – Mhm.

A – Det gjør de.

T – Er det nåkken kompetansemål som du syns er lettare... Eller, det er jo nåkken som er sånn at dei skal skrive tekstar som er tilpassa utdanningsprogrammet.

A – Mhm.

T – For eksempel. Og det er jo veldig konkret.

A – Ja.

T – Men er det... syns du det en forskjell på dette med tilpassing når det gjeld muntlighet i forhold til det skriftlige?

A – Hmm.. om det er en forskjell på det...

T – Ja, om det liksom er ..

A – Om det er lettare muntlig?

T – Ja, eller skriftlig?

A – Det er, igjen, det er ingen ting som er lett (latter). Men, eg syns jo at dette med å drive med... det at de skal kjenne til grammatiske system og sånt, og det går jo under dette punktet med kultur og litteratur, sant. Det kan være vanskelig, sant. For at du, dette med at du får de til å fatte ei interesse om korleis det norske språket er sånn som det er i dag, det kan være vanskelig. Eg vet ikkje om det var svar på spørsmålet, eller... Det var litt seint dette. Eg kjenner at det var så mørkt ute, og har holdt på sia åtte i dag.

T – (latter). Då får ein kjenne litt på lærarkvardagen.

A – Neida, men eg skal ikkje klage.

T – Men denne forskriftsendinga, den kom jo i 2010, samtidig som dei reviderte læreplanen. Det er jo kanskje litt vanskelig for deg å svare, sidan du ikkje underviste på yrkesfag då, men er det nåkke som vart drøfta. På ein måte korleis, blant språklærarane, korleis dette skulle gjerast?

A – Nei, ikkje nåkke særlig. Vi drøfta en del på studiespesialiserande. Men eg føler jo at samarbeidet ... næ... mellom allmennfaglærarane på yrkesfag er litt sånn... det er dårlig egentlig.

T – Ja?

A – For det er... Eg vet ikkje om det er berre her det er sånn, eller.

T – Er det resultatet av ein travel kvardag?

A – Ja, eg trur det. Så det er veldig dumt, da. Men vi kjører jo et løp som er ganske likt, det gjør vi jo. Men vi har ikkje drøfta det på nåkke sånt overordna nivå.

T – Er det et samarbeid mellom programfaglærarane og fellesfaglærarane sånn opp mot FYR?

A – Eh, ja... Det hadde vi på Laksevåg husker eg. Då var vi liksom med på møtene og... Men ikkje her. Nei. Det er det ikkje.

T – Trur du at det er en ting som hadde gjort det lettare?

A – Det tror eg. Absolutt, ja. Men det jo grenser for kor mange møter en kan gå på. Vi har jo ganske mange møter allerede. Så... eh... så, men at det hadde vore bra med et samarbeid, det tror eg. I dag, forresten, så blei eg bedt om å hoppe inn i ein klasse, for dei hadde ikkje sin programfaglærer. Og då skulle de øve seg på framføringar da, og så skulle eg liksom berre kommentere. Og det trur eg var ganske nyttig, sant. At eg liksom kunne... no kan det godt hende at programfaglæraren hadde sagt det samme, men at eg kunne gi de råd om korleis de kunne framstille det. Og gjerne korleis de setter opp disse presentasjonene sine. Så det tror eg de syns var ganske nyttig.

T – Mhm. Ja for sånn som service og samferdsel må jo egentlig være et litt takknemlig fag å yrkesrette sidan det sånn i utgangspunktet er ganske sånn kommunikativt fag. Dei skal ut i serviceyrker og gjerne ..

A – De skal ut å jobbe i butikk, eller. Ja, det skal de. Men det kan òg være litt kunstig altså, kor... ehm... kor mye språkkunnskap trenger du for å jobbe i en Rema 1000. Altså, det er jo litt det, med. Men det jo òg det å lære for livet, de skal på en måte. Det jo det eg prøver å argumentere med for de, da. At dåkke skal jo ikkje bare stå på ein butikk, det er jo et liv utenom der òg. Så det prøver eg på.

T – Ja. Og då kommer jo en inn på nåkke som er veldig interessant, det er jo dette med norsk som et dannelsesfag eller som et redskapsfag. Ehm... ka..

A – Det er jo nåkke, eller det ser jo elevane sjøl. At visst de er bedre i norsk, så vil det òg gå bedre i programfagene, sant. For det er ofte vanskelig å lese, sant. Men vi har jo ikkje nåkke sånt samarbeid at norsklæreren leser oppgava de har i studieretningsfagene.

T – Nei...

A – Så, men de ser det jo sjøl, sant. At... Så eg vil bli bedre i norsk, det... er jo et mål for mange då. Men det er jo ikkje alltid vi har så god tid til å øve så voldsomt på det, sant. Det er et totimersfag, det er grenser for kor mye skriftlige arbeid du har... eg har 90 elever sant. Så det er begrensa kor mye de får levert, men.

T – Forstår eg deg rett at du egentlig skulle ønske, eller tenkt deg at norskfaget var i større grad et fag som skulle være et slags dannelsesfag?

A – Ja! Absolutt. Sjøl om de trengje heilt konkrete skrive.. eller veiledning innanfor skriving òg.

T – Mhm.

A – Men dette med å forstå ting, er jo òg nåkke som vi jobber med. Altså, reklame. Se om de klarer å skjønne og lese bakom-triks som reklamefolk gjør, da. Det å skjønne nyheter og skjønne ord. Mange av de har et veldig begrensa ordforråd, så det er mye å ta tak i.

T – Riktig.

A – Det er det. Sant, og de skal jo liksom ut i samfunnet og forstå og bli voksne. Det er jo litt skremmende av og til at de har så dårlige språkkunnskaper, altså med sitt eget språk. At det er mye som ligger skjult for de, for de skjønner ikke ka det betyr, sant.

T – Nei. Og har kanskje ikkje referansane for å forstå det?

A – Nei, riktig. Bare det å se ei nyhetssending tror eg for mange nesten vil være litt sånn at de ikkje forstår det.

T – Ja... Men.. Har dåkke utarbeida lokale læreplaner eller sånn som det?

A – Nei.

T – nei, det er gjennom årsplanen at det er...?

A – Ja.

T – Er det sånn at dåkke endrar og reviderer kvart år, eller? Og er det felles årsplan for alle?

A – Det vet eg ingenting om, eg begynte på SS... Den forkortelsen er jo heilt grusom (latter). Men eg begynte på SS, nei vet du, eg tror ikkje det. Eg har ikkje hørt om det. Driver liksom og tutler litt for oss sjøl.

T – Riktig. Dette med at Kunnskapsløftet som læreplanverk blir omtalt som ei literacy-reform, altså ei reform som skal gi elevane en tilgangskompetanse.

A – (latter) Javel..

T – Føler du at norskfaget er med på å gi elevane denne tilgangskompetansen? For eksempel at dei skal være i stand til å då skjønne nyhetene, eller lese ein kronikk i BT, eller kunne delta i debatten og samfunnet rett og slett.

A – Ja... vi prøver jo på det. Altså, eg har jo av og til en sånn ukentlig sånn liten muntlig ting som de har, der de skal presentere nyheter. Prøve å finne ut noe om noe, sant. Eg har òg ei gruppe med fremmedspråklige og der ser eg jo at det er mye arbeid å få nåkke sånn literacy der, då kunne vi bare sittet med norsk kvar einaste dag, for det er så mye de trengje å lære seg, både skriftlig og muntlig. Og det med å lære seg og forstå, sant, så det er nesten... Men du har to timer i uka, sant. Det er ikkje så mye du får gjort.

T – nei.

A – Det er det ikkje.

T – Korleis er det, tenker du mykje eksamen underveis, kanskje då spesielt på vg2? Er det veldig mykje sånn at ein rettar mot eksamen... Ein veit det at her vil dåkke få ein rapport eller et formelt brev i oppgave 1, ei analyseoppgave som nr. 2... ?

A – Mhm... jaaa.. Det er jo klart av eg retter mot det. Men no er det jo svært få som blir trukke ut til eksamen, så det er en liten sjanse for det. Men det er jo det eg på en måte truer (latter), eller lokker med. At eg lokker de med at det ligger en eksamen der. Men det er jo òg en lokal eksamen, sant.

T – Ja.

A – Så vi kan jo endre litt på det. Og vi vet jo ka det vil bli, så ja. Men det må en jo ha i sikte, eller så mister de vel gjerne litt av motivasjonen, eg vet ikkje.

T – Korleis opplever elevane norskfaget slik du ser det?

A – Korleis de opplever det? Eg tror de opplever det som ganske kjedelig. (Latter). Eg tror de oppleve det som litt sånn unødvendig, da. Samme kor mye vi prøver å forklare kor viktig det er så for mange av de, for mange av de så tror eg de syns det er meir relevant med engelsk altså, enn norsk, det tror eg. For det er jo en del ting som vi holder på som for de føles veldig unyttig. Alt skal jo være så brukervennlig, sant. Alt skal passe inn. Så når vi holder på med



dikt og sånt, så merker eg jo et veldig fall i motivasjonen. At det er... unntatt for de gjerne som skal videre, eg veit ikkje.

T- Mhm..

A – Men eg kan ikkje akkurat sei at det er ei veldig positiv innstilling til norsken. Eg har jo begge klassane i andre, sant. Det ville jo være veldig vanskelig for meg å samarbeide med noen siden eg har alle, så... Ja, det var jo et svar på det forrige spørsmålet egentlig. Men, nei, det ikkje nåkke sånn yndlingsfaget til noen tror eg, nei, det er det nok ikkje.

T – Så det er egentlig litt meir sånn..

A – Dette må vi gjennom.

T – Trur du at denne tilpassinga til utdanningsprogrammet kan være med på å øke motivasjonen deira, eller?

A – Vet du ka, det tror eg egentlig ikkje, nei.

T – Nei?

A – Nei. Det tror eg ikkje fordi at det ser eg ofte at de føler det blir en sånn oppigjentygging av det de har gjort i programfagene, sant. At dette har vi gjort før. Vi har hatt framføring, vi har hatt rapportskriving, så det føles som sånn overkill. At det er for mye. At de heller syns det er kjekkare å jobbe med å analysere en musikkvideo. At de syns det er meir givande for de enn å drive å skrive på disse rapportene og formelle breva, sant.

T – For då blir det meir et slags...

A – Meir et slags lite friminutt. At det kan være noe de syns er interessant eller kjekt å holde på med.

T – Korleis er refleksjonsnivået? Altså, norsk som et analytisk fag eller et refleksjonsfag?

A – Korleis de reflekterer? Det er vanskelig å få de i tale, sånn muntlig. Skriftlig er de litt redde for å skrive for mye (latter). Så du får ikkje... Eg har noen elever som er flinke syns eg. Som skriver veldig godt. Men det er mindretallet. De fleste vil egentlig berre bli ferdig. Så du får ikkje nåkke dypare tekster eller at di liksom prøver å gå inn i noe grundig. No høres eg veldig negativ ut, men det er jo sånn det er altså.

T – (latter). Jo, men eg vil jo vite virkeligheten.

A – (latter) Ja, sånn er virkeligheten. Men det at en skal yrkesrette berre for å yrkesrette, det tror eg ikkje er så motiverande egenlitg. No kjenner eg mest engelsken, og der hadde jo vi en veldig yrkesretting. Alt skulle handle om.. for eksempel på mek, så skulle alt handle om verkstedet og de skulle lære seg ka alt heitte på engelsk. Det var jo utrolig døllt, altså, det var jo... Eg lærte jo mye, men de sa jo... åh, Anita, kan ikkje vi heller lære litt om USA, da. For det vart veldig mye ei stund. Ja....

T – Men trur du at forskjellen mellom norsk og engelsk er at engelsken kan vere, det kan vere meir eksotisk? At...

A – Ja...

T – At kulturfaget engelsk er meir spennande, mens norsken blir litt sånn, jammen vi er norske, vi kan norsk?

A – Ja, det tror eg definitivt. Dei er midt i det, de ser ikkje heilt liksom meininga med det.

T – Ja, men det her er jo veldig bra. Eg har egentlig fått svar på dei tinga eg lurte på.

A – Har du det?

T – Ja, det har eg.

A – Den der introduksjonen, eller formålet heiter det gjerne, skulle eg kanskje lest. Eg satt faktisk då eg leste mailen din, så tenkte eg at eg må bare få sett på den, men så forsvant det. Så det var veldig dumt, at eg ikkje hadde meir konkret på det.

T – Eg tenker litt det at det er ei god tilbakemelding det òg. At det faktisk ikkje er sånn at vi i kvardagen finn fram eller reflekterer så voldsomt over formålsteksten.

A – Nei, en gjør jo ikkje det, en har jo ikkje tid til det.

T – Eg er ute etter virkeligheten, eg.

A – Eg tror nok det er mange norsklærere som underviser på yrkesfag... Eg tror det er ingen som ønsker å ha mest mulig norsk på yrkesfag. Det tror eg ikkje. For det kan være ganske tungt, sant. Og spesielt vg2-pensumet, eg veit ikkje eg, om vi klarer å komme gjennom det. For det er en litt sånn tung materie vi jobber med og mye en skal gjennom rett og slett. Og umotiverte elever ofte, da sant.

T – Ja, riktig. Men du, tusen takk for samtalen, og takk for at du hadde mulighet til å stille opp.

A – Bare hyggelig, Trude.

## Intervju II:

T – Ja, visst vi då begynner med, kor gammal er det du er?

H – 62.

T – 62 ja. Og så sa du at du har 34 år som norsklærer.

H – Ja, og har vel opplevd, no må eg tenke meg om, er det tre eller er det fire . Ja, det er kanskje både fire og fem, men det er litt korrigeringer på diverse planer, eg har vel egentlig... Eg tror det er tre hovedrevisjoner, altså nye fagplaner i norsk.

T – Ja, for då var det M74 og L87 og så..

H – Ja, så var det vel Reform94 og så var det den her Kunnskapsløftet som vel kom i 2006. Den kom vel ikkje... ja 2006, det stemmer. Så det har vært mye, og så har det jo kommet noen endringer seinere også. Så det har vært mye å sette seg inn, masse kurs opp igjennom tiden. Men det har òg vært givende.

T – Ja. Det her, altså, har du vore norsklærer på yrkesfag heile veien?

H - Ja, eh... det har vel stort sett vært yrkesfag. Byggfag har eg vært veldig mye, elektro også. TIP, og der heiter jo faget norsk da. Om det er det vi snakker mest om, så heitte det jo en gang i tiden norsk med samfunnskunnskap. Så det var egentlig to fag det var snakk om. No blei jo det skilt ut faktisk, eg tror det var før... eg tror det var med L97 eller. Eg kan altså ikkje huske, var det reform 94 kanskje. Det skjedde stadig nåkke nytt i de åra, siste del av åttitallet opp mot da reform 94.

T – Ehm...er du ein av dei som.. du veit at det er ein saying med at det fins ingen læreplan som ikkje kan tilpassast mi undervisning...

H – (latter) Ja, det er jo et kjent utsagn. Altså, vi er jo lojal vanligvis mot læreplanen. Selv om ikkje eg kan si at eg driver og pugger på læreplanen. Og eg er ikkje sånn kjempeinteressert i... Eller ikkje interessert, ikkje misforstå, som sagt eg er lojal, det er nesten som et motto, veffal som en slags grunnpilar i mitt arbeid her på Slåtthaug, alltid vært. Men det blir litt masete å heile tida drive å henvise til læreplaner og kompetansemål. Og elevane, har eg inntrykk, dei blir litt lei av det. Det som er min, det som eg er opptatt av. Altså, eg er veldig opptatt av lærebøker. Og når vi har lærebøker så følger vi de, og eg formoder da at lærebøkene er i samsvar, de er godkjent av departementet og direktorat, og då holder vi oss til lærestoffet der. Det er en base som er veldig god og som gir trygghet til elevane. Og der står det selvsagt også om læreplanmål og kompetansemål. Så det er min måte å se akkurat det du spør om der på.

T – mhm. Kallaks, altså om vi tenker norsk på yrkesfag. Kva tankar har du der? Ka er norsk på yrkesfag for deg?

H -Ja... det er et interessant spørsmål. Og eg er opptatt av fagets egenart. Eg er opptatt av språk og språklige ferdigheter, men eg er også opptatt av tekst og tekstanalyse. Det å lese noveller. Det faktisk viser seg at det er få ganger det der meir knappenålstilt enn når vi leser ei engasjerende novelle. Om et eller annet sånt universelt tema. Kanskje kjærlighet. Kanskje mangel på sådan. Eller, noe som har med rettferdighet eller en sterk opplevelse av noe slag. Eh... Og det er eg veldig opptatt av å videreføre. Og eg trur også elevane ser på det som viktig. Men dernest så er eg veldig opptatt av det som kalles for yrkesretting. Og det er vel nåkke som eg har vært opptatt av i fra dag en i 1981 då eg kom her. Og eg kan jo si, eg veit ikkje du kjenner jo sikkert til FYR.

T – Mhm.

H – Altså dette med fellesfag, yrkesretting og relevans som det så fint heiter. Og vi var faktisk på et kurs på Plaza i Oslo ein heil gjeng herifra. Og det var en samling, en konferanse, svært konferanse, som eg trur det var Utdanningsdirektoratet som sto som arrangør for. Eg trur vi var nesten 600 lærere fra heile landet. Og eg syns det er riktig å knytte totimersfag... Eg er veldig opptatt av å knytte norsken opp til altså da programfag. Så eg samarbeider med norsklærere, men eg samarbeider like mye og kanskje til og med meir med yrkesfaglærere, eller da programfaglærere på elektro, og ikkje minst på byggfag der eg har vært mest. Og vi har fått til en masse interessant der.

T – Riktig.

H - Der er altså masse samsvar.. altså om en snakker om presentasjon i både fagplan for programfag og på norsk. Og der er fleire andre samsvarspunkter. Vi hadde ei fra det læringssenteret oppe i Trondheim som jobber med tverrfaglig samarbeid. Så det er noe som eg har vært veldig opptatt av. Og som eg også vi si, vertfall på yrkesfag, er en del av fagets egenart. Eg syns det er en ære å få være med. Eller (latter), ikkje ære, men altså eg syns det er veldig kjekt å få være med å støtte opp om deres fagutdanning.

T - Mhm.

H – Altså, norsken skal være med å bidra. Det er så enkelt som John Deweys, eller eg tror det var Dewey, learning by doing. Så det er noe som eg har kjørt på med. Og eg vil nesten påta meg å være en slags, ikkje akkurat pioner, men eg har snakka varmt om dette i mange sammenhenger.

T – Mhm.

H – Og for meg var det jo litt overraskende at dette kom tilbake. For det har vært litt stille om det etter at den nye reformen kom. Men vi som hadde jobba med dette før, vi fortsatte med det. Og så plutselig så kom jo dette, og så, eg ropte jo hipp hipp hurra og heiste det norske flagg (latter).

T – Ja (latter).

H – Men det er nok, der er litt, ja. Litt fordommer ute og går her, ikkje minst blant oss fellesfaglærere. Norsken egner seg spesielt godt for FYR.

T – Mhm

H – Engelsk til en viss grad. Matematikk også. Altså noe yrkesrettet matematikk. Altså det går jo ut på å se helheten i læringsarbeidet. Og, ja... Eg har så mye å si.

T – Dette er jo kjempeflott. Og no er jo vi inne på FYR, og det er jo eit av punkta som eg har her. Og du snakka jo om desse kompetansemåla der dei skal ha ein presentasjon knytta til et emne i utdanningsprogrammet sitt. Kva fleire kompetansemål enn det er det dåkke jobbar utifrå når det er då FYR, og på kallaks måte?

H – Ja, det dreier seg jo om...vi jobber med litt forskjellige sjangre. Altså, foredrag er jo det vi kaller, eller presentasjon er det. Kam eir kaller vi det for. Fordypning. Altså, vi har vel noe som dei kaller programfag fordypning, altså rapportskriving. Eh, det kan være at det er litt forskjellig metodikk. Altså eg har hatt nåkken delegasjoner som både etter praksis eller om det har vært bedriftsbesøk eller konferanser, der dei skal legge dette frem for resten av klassen etterpå i form av et foredrag eller presentasjon. Men en forutsetning her er at også programfaglærerne er til stede når vi har nåkke å vise fram eller presentere. Så det er vel det eg kan si om metodikk. Dei jobber litt i norsken, men først og fremst må vi stole litt på programfaglærerne. Og her er det nok litt ymse. De må ta det også som hjemmearbeid til en viss grad. Vanligvis så deler vi de inn i to. Altså de får da vurdering. De får individuell vurdering, og det er ikkje nødvendigvis at dei skal samarbeide, i vertfall sånn som eg ser det. For det er noen som bare ønsker å jobbe aleine. Men vi legger vertfall opp til at det skal være et samarbeid. Og selvsagt vil dei generelle, altså kriteriene, vurderingskriteriene, de må vi gå ut med i forkant.

T – Og då er det slik at programfaglærer vurderer faglig innhold, mens du vurderer form og eventuelt språk?

H – Ja, ja! Det stemmer. Og det er litt viktig at en er enig om på forhånd. Og det er veldig avhengig av samarbeidet med programfaglæreren korvidt slike ting funker eller ikkje. Det er dessverre slik at det ikkje alltid har vore slik at programfaglæreren har mulighet til å være til stede. Men her er det jo logistikk, timeplantekniske ting som gjør det. De kan ikkje være på to plasser samtidig. Så det er... eh... ja. Men det er jo sånn at elevene òg forventer. Som eg sa, dette med fagets egenart og historikk og tradisjon. Eg er opptatt av det òg. Eg leser dikt med dei, eg leser noveller. Mye noveller. Ofte en kjempeopplevelse.

T – Mhm.

H – Eg har mange bøker og antologier og permer. Men eg klarer å ri to hester. Til tross for at det er to timer i veka. Og eg...det er et råkjør med vurdering.

T – Ja.

H – Men, eg klarer å håndtere det også. Det er bare å smekke til, heile tida. Og eg får til, tja, kanskje vertfall ti vurderinger. Og vi kjører jo nåkken prøver og, ja. Litt forskjellige opplegg. Prøver og en presentasjon, hovedpresentasjon, en gang hver termin. Sånn at vi også vektlegger det muntlige. Og der har eg jo også litt å si, eg vet ikkje...

T – Jo, men for at eg lurer på.. no var jo vi då inne på dette muntlige i forhold til FYR. Gjer dåkke nåkke skriftlig?

H – Ja. Det kan godt hende, at for eksempel på en prøve eller på et hjemmearbeid, at det blir, at dei skal skrive litt. Ja, en rapport eller en fordypningstekst. No skriver dei jo også, dei har jo nåkke som heiter fordypning, eller prosjekt til fordypning tror eg det heiter. Der dei skal skrive, dei kaller det visst for en logg, det er no et slags referat av det dei holder på med. Men, eg er veldig opptatt av refleksjon. Og eg ser en stor læringseffekt gjennom å reflektere. Altså over erfaringer. Og det har eg kjørt og kjører stadig vekk. Og det trur eg er svært nyttig for dei. Altså dei, eg får dei til å stille kritiske spørsmål. Ka funka, ka kunne funka bedre? Var det noe som funka veldig bra? Fikk eg respons fra publikum? Altså kommunikasjonsdelen. Først og fremst det som er mitt område, altså norsken og formidlingsevnen.

T – Mhm.

H – Det er typiske kriterier vi jobber med, som har blitt terpa på i forkant og som elevene kjenner til. Sånn da i forhold til muntlige presentasjoner. Oppgavene lager ofte programfaglærerne. På konferansen i Oslo fikk eg kritikk for et opplegg eg hadde med meg, for dei mente at eg ikkje hadde kompetanse til å vurdere dette faglig. Men min vurdering er at det ikkje er så nøye. Eg kan ikkje så mye om byggfag for eksempel, for elevene korrigerer hverandre heile tida. Ka meinte du med det? Forklar dette nærmere! Og det er vidunderlig å oppleve det der kritiske øyet som dei har på hverandre på en konstruktiv måte. Og det får dei også uttelling for, at dei engasjerer deg. At dei ikkje bare sitter og sløver på en PC.

T – Ja, ikkje sant.

H – Men det er jo klart at det er alltid en fordel om programfaglæreren er med og vurderer. Og det er jo veldig dumt om vi skal sitte på hver vår tue.

T – Forstår eg deg då rett i at det her på skulen er slik at det er du som norsklærer som er mest interessert i å yrkesrette, i forhold til programfaglærarane?

H – Ja, eg kan vel ta på meg æra for det, det trur eg nesten. Eg har jo vært her lengst. Og eg har jo drive på med dette i større eller mindre grad i alle år.

T – Mhm.

H – Det var vel egentlig på nittitallet, på slutten av nittitallet at dette med yrkesretting kom fram. Og det var noen av mine litt eldre kollegaer som no har slutta og gått av med pensjon som fleipa litt og kalla det for yrkesensretting.

T – (latter)

H – (latter) Og det syns jo eg var vidunderlig å høre. Eg er opptatt av humor òg, eg tar det ikkje så nøye. Men altså dette, eg har en grunnidé i min læringjærning. Altså med yrkesretting, at norsken her på en yrkesskole skal være med å backe opp og bidra, i vertfall bitte litte grann til deres yrkesutdanning. Og samtidig masse litteratur og forfattere og film og kanskje nåkke teater og utstillinger. Ja, kultur.

T – Ja.. Men sånn som når denne forskriftsendinga kom, dette med at opplæringa i fellesfaga skal være tilpassa utdanningsprogrammet. Når den kom då i 2013..

H – Ja, ja.

T – Men når den kom, då har en jo ikkje nåkke valg lenger. Då er det ikkje lenger opp til kvar og ein lærar sin goodwill.. vart den endringa drøfta fellesskapet her?

H – Nei. Eg trur vi snakka om det på norskseksjonen.

T – Førte forskriftsendinga til nåkken endringar i undervisningspraksis eller? Har dåkke felles årsplaner og sånt?

H – Nei, eg trur for meg... Eg tenker nokså kollektivt, men... Eg trur vi er litt forskjellige. Og sånn må det neste være. Vi har litt forskjellig tilnærming til... kanskje litt forskjellig prioritering. Vi prøver å oppfylle fagplanen på litt forskjellig måte. Vi lager terminplaner og vi prøver å oppfylle dem. Men, så... eg samarbeider med en del, blant anna Yngve som du skal snakke med etterpå, og vi trekker litt veksle på kvarandre og bytter litt forskjellig opplegg, og det gjør eg bortover gangen her. Det er jo norsklærere bortover her. Ja, så eg stikk stadig hodet fram og inn. Men eg følger læreboka veldig. For eksempel det som gjelder retorikk, så er det ulikt hvordan det går hjem. Retorikk-kapitlet er veldig gøy å holde på med.

T – Mhm.

H – Først tar vi litt teori, Obama, Gerhardsen, på NDLA ligger det masse klipp som vi ser på. Så her har vi... vi koser oss litt, og får en del sånne rare ting inn her. Og Det er jo midt inn i det med muntlig presentasjon.

T – Ja. Sånn heilt avslutningsvis. Formålet med faget... Du sa jo det at du var opptatt av både det her med språk og litteratur, og dette med FYR og yrkesrettinga. Og den første setningen i formålsteksten i læreplanen er jo det at norsk skal være et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Ka tenker du om det, sånn overordna sett?

H – Ja.. Det har vel litt sammenheng med det som er min overbygging eller grunnidé. Altså, eg klarer å ri to hester samtidig. Eg vil dei skal gå ut herifra og vite ka en metafor er. Altså, de bruker sjøl så mange metaforer. De skal bli, eller de skal være bevisst ka en sammenligning er òg.

T – Mhm.

H – Og i det heile tatt det litterære språket. Som dei egentlig bruker uten at dei er så bevisst på det. Ja.

T – Så at dei rett og slett skal kjenne til det norskfaglige språket, da?

H – Ja, ja. Dei har altså en, det står jo også i læreplanen. Det står jo om dikt, det står om noveller, fortelling. Dette er sentralt. Dette bruker vi veldig mye tid på. Lese noveller, dette med terminologi vil eg at de skal legge merke til. Og, altså kunne beherske til en viss grad. Og det klarer eg veldig fint. Og så har en for eksempel dette med brosjyrer og sammensatte tekster. Det liker de veldig godt å styre på med. Så det er min tanke. Men samtidig, altså, FYR. At de faktisk, at norsken skal være med å backe opp. Og eg må jo si at eg har hatt fantastisk artige opplevelser. Kommer vi litt til vurdering eller, for eg har lyst å si noe om det.

T – Versågod!

H – Ja, for det er jo en vurdering, muntlig og skriftlig. Og det vart jo innført i forfjor eller i fjor. Eg er motstander av det. På en yrkesskole er det litt viktig at den kvaliteten mange er i besittelse av. Muntligkvaliteten. Det er noen som er utrolig flinke til å formidle. Flott stemme har dei. Nesten som en sånn Tv2 nyhetsoppleseranker. Men dei sliter med å få seg en 3-er i skriftlig. Og da blir det noe sånt midt i mellom. Eg vil synleggjøre den kvaliteten og gi dei en enda bedre og sterkere opplevelse med at dei får seg en 5 eller 6 på karakterutskriften i stedet for at det blir en sånn middels karakter. Eh... Så eg er sterk motstander av det.

T – Trur du at den forskjellen er større på yrkesfag enn ka den er på studespesialiserande?

H – Heilt klart.

T – Har det nåkke med sjangre å gjere eller har det med kor mykje en les i utgangspunktet eller...?

H – Altså, vanligvis... Mange av dei som kommer hit har en dårlig opplevelse fra ungdomsskolen i norsk. Både skriftlig og muntlig. Mange sliter med dysleksi. Men dei er så overbevisende når dei går fram, tar kommandoen. Det er så herlig å oppleve. Og dei snakker om noe dei kan. Og viser seg fram og får en positiv opplevelse. Og virkelig

viser litt av sitt potensiale. For mange går rundt og er litt underyttere her. For meg er det en åpenbaring, for dem også. Det har vært så gøy mange ganger med framføring. Og det har gjerne vært dei som har slitt og vært nede på 2 og 2+ og 3- og sånn på enkeltprøver, men plutselig så smeller dei til. Dei er så flinke å snakke om bjelkelag og sterkstrøm og svakstrøm og det er ikkje måte på.

T – Då er det kjekt.

H – Ja, så eg vil synleggjøre den kvaliteten mye mer. Så eg er motstander av vi fikk en samla karakter. Men det hjelper noen til å få seg en 3-er. Eg har hatt elevsamtaler no siste to ukene. Og det har slått meg at du fikk en 3-er, men du fortjente kanskje ikkje meir enn en 2-er sånn samla sett.

T – Korleis er det med eksamen. Har du hatt elevar oppe til skriftlig eksamen dei siste åra?

H – Jada.

T – Korleis er karakternivået der i forhold til standpunkt?

H – Dårligare. Eg veit ikkje koffor, men det ... (latter). Det er nesten redselsfullt dårlig. Men det har litt med kem som har blitt tatt ut, og det...

T – Er det den analyseoppgåva som knekk mange, eller?

H – Mja, delvis. Altså, eksamen, eg veit ikkje om du har studert eksamensoppgaver. Dei er ofte, det er vel først en sånn rapportoppgave eller en søknad, et brev kan det være. Og så er det en analyseoppgave, en novelle eller dikt, og så meir en sånn type stiloppgave der de skal ta standpunkt til et eller annet, drøfte noe. Og det er nok som oftest den der drøftings... ja, analyseoppgaven, meiner eg. I drøftingsoppgaven er det ofte sånn at de går i den fella at de kommer med mange fordommer eller påstander og så blir det ikkje noe drøfting.

T – Nei. For det har eg òg sett. Og at dei blander mange sjangrer.

H – Ja, de blander i hop masse. Men det er det sjølsagt litt, dessverre. Eksamen. Eg snakka med elever seinest i dag, og mange gir uttrykk for at de er skoletrøtte. 11-12 års utdanning, eller skolegang. Og her er vi ved et lite kjernepunkt i norsk skole, og kanskje yrkesfag spesielt. For de her bedriftene de skal ut i lære i, de vil ha de så fort som mulig. De vil begynne å forme brøddeigen. Litt kritikk av skolesystemet i Norge òg, kanskje spesielt yrkesskolen. Det er for mye fritidsklubb.

T – Korleis?

H – De driver og spiller bordtennis her. De koser, dette er berre hygge. Vi er for dårlige til å sette grenser. Vi har ikke nåkke virkemiddel. Visst du er på en arbeidsplass er det ingen bønn. Visst du ikkje klarer å slå inn en spiker eller ikkje kjem deg opp om morgenen så blir du innkalt. Første gang er greit, men neste gang... da får du sparken. Og det er for dårlig her. Nei, her syr vi puter under armene, og på teammøter snakker vi om Per og Pål og Lise som ikkje kommer seg opp om morgenen. Ja, nei, men vi må jo vise litt hensyn. Og plutselig er det en sint mor på tråden som forsvarer sine døtre og sine sønner. Eg har ikkje så veldig mye med det, men kontaktlærere har mye sånt.

T – Ja, det er vel et tegn i tiden. Fleire og fleire droppar ut, fleire unge går på NAV og...

H – Ja, dessverre.

T – Men du H, tusen takk for praten, og at du hadde mulighet til å stille opp og hjelpe med i arbeidet mitt.

H – Det var ei sann glede. Takk skal du ha.

### Intervju III:

T – Ja! Kor gammal er du egentlig?

I – Eg er 32.

T – 32, ja. Og kor mange år er det du har jobba som lærar.

I – Ja, skal vi sjå. Eg begynte i 2008, så er vi vel komt til snart sju år... Eg er ikkje mattelærer (latter).

T – (latter) Nei, eg har ikkje masse å bidra med der. Har du jobba på yrkesfag heile tida, eller er det begge deler?

I – Nei, eg har faktisk hatt yrkesfag ganske lite. Så no er mitt andre år. Eg hadde fyrst et år med yrkesfag og då var eg ganske ny. Og så av ulike grunnar gjekk eg ut av den klassen, det var litt omrokkingar som skjedde. Så har eg ikkje hatt yrkesfag sia, men no i høst då, så har eg yrkesfag igjen. Men eg skal berre ha dei i år. Eg er òg nemlig med i FAU norsk. Og der er det ei som skal ut i fødselspermisjon, så då skal eg på en måte gå inn i henna stilling. For eg er den som har vore med lengst, sånn at for å sikre kontinuiteten, då. Så då blir det berre eit år denne gangen òg. Så eg har på en måte berre sånne gjesteopptredene (latter). Men det er jo, eg må jo gå inn i det med hud og hår likevel for det er jo, ja...

T – Men då underviser du på studiespesialiserande i norsk òg?

I – Det er der eg har mest.

T – Eg skjønner. Ka utdanning er det du har?

I – Eg har ei mastergrad i nordisk språk og litteratur, og så tok eg... ja så har eg religion og filosofi som dei faga i tillegg då. Og så har eg tatt ped-en på deltid mens eg begynte å jobbe, og så har eg også tatt historie på deltid då etterpå. Så, ja. Så eg har jo en ganske sånn humanistisk utdanning då.

T – Ja, det har du då. Underviser du i religion og historie òg?

I – Eg har undervist i religion, men der er vi mange om beinet så det kan eg berre sjå langt etter no (latter), men eg har historie og filosofi. Det er et programfag som vi har. I år har eg tre norskklassar, med denne yrkesfagklassen. Og så har eg historie og filosofi.

T – Det høres kjekt ut. Norsk på yrkesfag, sånn generelt, tankar. Ka tenker du der?

I – Det er, eg må sei at når eg går inn i det klasserommet, det er ein heilt anna verden, syns eg. Enn på stusp. Og det som er litt problematisk er at eg veit jo at nåkken av dei har tenkt seg på påbygg. Og norsk på påbygg er jo, no har eg ikkje undervist i det, men eg kan jo tenke meg at det må vere ganske vanskelig å undervise i. For det er så mykje av det, ti timar i veka. Og så faglig utfordrande for dei elevane. Så eg har på en måte tenkt at eg burde forberede dei elevane eg har på at dei kanskje skal på påbygg, men samtidig så er det en god del av dei som ikkje har tenkt seg dit og då vil eg gjerne holde på med norskfaget på ein anna måte. At det er meir den, eg vil ikkje sei matnyttige, men at det er meir, ka skal eg sei då. At det oppleves likevel meir meningsfylt for dei der dei er. For norskfaget er så stort at vi kan gjere så forskjellige ting då tenker eg. Så kanskje eg går for eksempel mindre teknisk til verks. Visst vi skal lese dikt. Enn ka vi gjere på stusp. Då er det viktigare at dei lærer seg alle dei ulike begrepa, mens her no når vi har jobba med lyrikk no, så syns eg det er viktigare at dei får nåkke ut av å lese dikt, og at dei har på en måte, ser ei meining med å lese tekstar og kan på ein eller anna måte finne ei meining med det livet sitt då.

T – mhm.

I – Det tar eg sjølsagt med med på stusp, men då er eg endå meir sånn, men ja, dåkke må vite ka en metafor er, kanskje til og med prøve å finne ut ka en metonymi er og sånne ting. Og det gjer vi òg på yrkesfag, men ikkje like.. vi har ikkje terpa så masse på det, då. For dei flinke så får dei med seg det, og for dei andre så er eg ikkje så opptatt av at det MÅ du kunne.

T – Mhm. Føler du det at man tenker masse eksamensretta i undervisning og undervisningsplanlegging?

I – No har eg berre hatt desse to åra på vg1, så har ikkje tenkt så masse på eksamen, eg i alle fall. Kan hende andre lærarar gjere det, at vi har berre så kort tid, det er så lite det norskfaget. Eg har tenkt meir yrkesretta rett og slett når eg har jobba. Det har eg syns har vore viktigare. Og på en måte for å få dei til å forstå at dette er et viktig fag for dei. Men eg trur egentlig at eg har vore ganske heldig som har hatt service og samferdsel, for det er jo et utdanningsprogram som er ganske.. norskfaget er veldig... det er ganske lett for dei å skjønne at dette har eg bruk for. Så det er lett å yrkesrette. Og no har eg hatt en del jenter som har vore veldig ambisiøse, og som skjønner at kommunikasjon det er viktig for meg uansett ka eg skal. Om eg lese dikt, om eg skriv eit debattinnlegg, ka ego jobbar med, dette er viktig for meg i mi framtidige yrkeskarriere òg. Det er ikkje alle gutane dessverre som har vore like opptatt av det. Men eg veit ikkje heilt om dei er så innforstått med ka skule skal vere godt for dei akkurat no i livet deira.

T – Så det hadde vore litt sånn uansett?

I – Eg trur det egentlig det. Eg trur dei andre lærarane i yrkesfaga òg møter dei samme utfordringane der.

T – Men det du seier med yrkesretting, det er jo midt inne i kjernen, eller problemstillinga mi. For det er jo endringa i formålsparagrafen som kom, der det står at opplæringa skal være tilpassa utdanningsprogrammet. Eh.. og då litt då sett opp mot formålet med faget.

I - Mhm.

T – Ka tenker du sånn som du ser det. Ka er formålet med norskfaget?

I - Ja. Det er å lære dei å tenke. Tenker eg.

T – ja, det er jo ambisiøst.

I – (latter) ja, og ikkje minst lære dei å uttrykke det dei. Altså både det å forstå verden rundt seg, lære dei å klare å lese ein tekst, enten om den er muntlig eller skriftlig eller visuell. Eh.. og å kunne delta i samfunnet på den måten. Ehm.. gjennom at dei forstår det gjennom ka som møter dei av tekstar. Men at dei sjøl kan uttrykke sine..sine tankar om dei tekstane på ein måte. Og formidle. Lære seg å skrive dei tekstane som dei treng i sitt liv. Eller sei då. Men i ganske vid forstand altså. Sånn at det her høres jo veldig sånn, ja retorikk og debattinnlegg og sånn ut, men eg tenker òg at litteratur er viktig for dei i livet deira. Kanskje ikkje så viktig yrkesretta sett då, men det viktig for dei som menneske. Og egentlig så er eg litt irritert på at det skal yrkesrettast alt heile tida, for om vi berre skal jobbe med tekstar som, ja frisørar berre skal lese tekstar som har med hår å gjere, (latter) dei blir ikkje heile menneske tenker eg.

T – (latter) nei...

I – Så det syns eg egentlig er litt for mykje forlangt at det er fellesfaga som er så små, det er dei som er rota til alt vondt, at det er dei som skal hindre frafallet. Eg trur ikkje egentlig at det er det som er den einaste veien å gå. Men at vi heile tida snakkar om relevansen til faga vi helde på med, enten det no er naturfag eller norsk eller engelsk, for

desse her, for dette utdanningsprogrammet, det trur eg er viktig. Men eg trur òg at, eg tenker at mykje feilen ligg i at yrkesfaga ikkje er fellesfagretta nok i form av at man jobber tydelig med dei grunnleggande ferdigheitene. At dei lærer seg å lese ein tekst i bygg og anleggsfaget, eller service og samferdsel, som eg då jobbar est med. At dei rett og slett manglar litt ferdigheter der sånn at dei rett og slett ikkje klarer å møte kanskje det utdanningsprogramfaget på det nivået der dei burde vere

T – Mhm.

I – Og det trur eg er litt for mykje for langt at dei to timane i veka skal lære dei å lese dei tekstane, det må faglærarane i programfaga hjelpe til med.

T – Og det er jo veldig ofte òg konkretisert i kompetansemåla i dei respektive programfaga.

I – Ja, ikkje sant. Vi må jobbe sammen om det, det er ikkje berre fellesfaga som må yrkesrettast tenke eg.

T – Mhm. Men sånn som med denne formålsteksten til norskfaget, så står det innledningsvis at norsk skal være et sentralt fag for identitetsutvikling, og ja, eg husker ikkje alt som står der.

I – mhm

T – og så har vi hatt denne diskusjonen, er det et nyttefag eller et dannelsesfag.

I – å ja, virkelig. Og eg tenker dannelsesfaget er nok meir framtrekande for meg på stusp enn på yrkesfag, men eg prøver å få med den danninga òg. Eh, og no er det jo veldig lett for i service og samferdsel at eg kan sei til dei og dei skjønner veldig godt at du skal kunne snakke med alle slags mulige menneske, dåkke møter alle slags mulige mennesker, då må dåkke jo vite ka er det som foregår i samfunnet. Ka er det slags referanser folk flest forstår. Det må òg desse forstå. Ehm.. Så der er det lettare enn kanskje det er på elektro eller nåkke sånt, at dei lærarane må kanskje jobbe litt hardare for å vise dei at dannelsesfaget norsk òg er viktig, då.

T – mhm.

I – Ja, og det er kanskje òg den delen av det som dei har mest fordommar mot, uten at dei veit at det er dannelsesfaget norsk. For dei er gjerne ikkje så reflekterte over det, men det er gjerne dei delane av det som elevane ikkje opplever som så veldig matnyttig då. Som dei har mest motforestillingar mot, der en må jobbe meir for å få dei motiverte.

T – ja.

I – det trur eg nok er nåkke av utfordringa.

T – Så når du les læreplanen, både med formålet og hovedområda med tilhørende kompetansemål, eh, korleis forstår du den?

I – ja, no veit eg ikkje heilt om eg forstår heilt..

T – Når ein har læreplanen som et styringsdokument, der Kunnskapsløftet et relativt åpen, både metodisk og opp mot utvalg...

I – Absolutt

T – Korleis du då oppfattar læreplanen?

I – Ja, sånn ja. No er eg med. Det er jo ein del kompetansemål som er ganske lette å yrkesrette. Man ser ganske tydelig at her er det, desse kompetansemåla er formulert slik fordi at du skal kunne yrkesrette, og det er sånn at eg har meir tenkt på stusp at eg slit meir med formuleringane der, nesten. Her ser eg at det er en tanke om yrkesretting, det er nåkke om fagterminologi, eh som knytta til sitt utdanningsprogram, og spå stups har dei jo egentlig ikkje heilt valgt ka dei skal gå til, og uansett. Men det er jo klart at dette service- og samferdselsfaget der er det jo snakk om kommunikasjon og den typen begrep, fagterminologi, som vi uansett er innom i norskfaget. Så for meg har den jobben vore ganske lett, då. Der hadde eg nok måtte jobba mykje hardare når det er andre yrkesfaglige programemne, elektro eller bygg. Då måtte jo eg ha lært meg mykje nytt òg.

T - mhm

I - Men det ser eg absolutt verdien i. At dei får muligheten til å jobbe meir med instruksjon og den typen tydeligare sånn utdanningsprogramretta. Sjangra.

T – Så det er liksom dei kompetansemåla som er veldig sånn, for eksempel sånn at dei skal holde en presentasjon knytta til sitt utdanningsprogram eller at dei skal skrive tekstar knytta til sitt utdanningsprogram med utgangspunkt i eksempeltekstar. Det er liksom dei der veldig sånn her konkrete..

I – Ja. Og så er det jo sjølvsagt.. eller no skjedde det jo ei endring i den forrige, eller i den revisjonen, så dei flytta jo litt opp og ned. For eksempel det kompetansemålet om kultur møter er jo komnt ned på yrkesfag. Og det setter jo eg veldig pris på, da. Då ser eg at det var en god tanke. For er det nåkken av mine elevar som kjem til å møte folk frå andre kulturar, så er det jo nettopp dei som går på yrkesfag. Det er jo der vi ser at den fysiske, eller det fysiske møtet faktisk skjer då. Eh.. trur mykje mindre av det av dei som velger høgare utanningar og går inn i, ja, meir sånn.. Eg ser berre på min eigen arbeidsplass, det er veldig få frå andre kulturar vi har der. Så, den delen, no har eg ikkje komnt dit endå, men det er nåkke som eg gler meg til å jobbe med, for der ser en virkelig at det er nyttig. Rett og slett. Og i et sånt dannelsesperspektiv. Så vi kan klare å ri to hestar der.

T – Ja.

I – Eh, og det er jo ikkje dei som er, altså, det jo ikkje det kompetansemålet som er mest sånn teknisk. Eh, yrkesretta. Det er meir den der, ja, det sosiale som dei kjem til å oppleve i arbeidstida si og sånt. Det er viktig at dei reflekterer over det tenker eg. Så det, ja. Ei positiv endring.

T – Ja, for det er jo den revideringa som du no snakkar om, syns du det vart tydeligare at dei grunnleggande ferdighetane kom meir inn i kompetansemåla og at det vart ...

I – Ja, det syns eg. Men det er kanskje fyrst og fremst i progresjonen opp mot vg2 og vg3 at det er endå tydeligare då, men eg syns for eksempel at det er positivt at vi har fått nåkken kompetansemål som er knytta til retorikk i vg1. Som òg betyr at yrkesfaga skal ha den kunnskapen. Nånne anna ville ha vore rart syns eg. Eller, eg syns det var rart som som det var, at det var plassert i vg3 kun. Det er litt for seint å møte det der, sjøl om.. ja. Eg syns egentlig at alle elevane burde kunne nånne om det. Og no er det jo flytta heilt ned i ungdomsskulen òg, då. Sjøl om eg merker lite av det foreløpig. Elevane kan ikkje så mykje om det når dei kjem.

T – Mhm.

I – Men det vil jo komme seg meir med tida, når det blir vanlig for ungdomsskulelærarane å tenke at det skal vi òg innom.

T – Heilt sikkert. Men syns du at undervisningspraksisen endra seg litt når den revideringa kom?

I – mhm.

T – Altså, snakka dåke om det, korleis var det innad i norskseksjonen?

I – Du det er litt vanskelig å sei. No har vi jo berre det eine yrkesfagprogrammet, og det er synd å sei, men yrkesfagnorskens er liksom ikkje det vi sit og diskuterer opp og i mente.

T – Nei..

I – spesielt fordi at no er det jo berre desse fire klassane, men gjerne berre to lærarar som har yrkesfag, eller to eller tre, så det er gjerne ikkje det vi sit og diskuterer mest. Og det seier kanskje òg nånne om statusen til yrkesfagnorskens hos lærarane.

T – Ja.

I – Eg trur det er nånne heilt anna på dei skulane som virkelig har mange yrkesfaglinjer, at der er det nok mykje meir samtalar om didaktikken rett og slett då. Så om det har endra seg, så er det litt vanskelig å seie. Men eg har jo inntrykk av at, eg har jo vore leiar i FAU norsk og har fått med meg ka som skjer rundt om, så eg vil jo seie at det har vore ei endring i fokus uansett. Kor godt den har forplanta seg til lærarane det er eg ikkje sikker på, men frå øverste hold så er det veldig tydelig fokusendring med heile dette FYR-prosjektet for eksempel. Som alle lærara har blitt lagt inn i, enten dei vil det eller ikkje (latter), inn i itslearning-faget. Så det er veldig tydelig at dette skal du tenke på. Og det trur eg nok at dei aller fleste lærarar gjer altså. At det er, dei har blitt tilbudt kursing, som eg veit mange har sett veldig pris på. Eg veit at mange har opplevd det som veldig nyttige kurs. Så eg trur nok at det, ja, at det er nok over tid ei praksisendring der. Som eg trur er veldig positiv. I tillegg så har det jo vore ein del sånne NY Giv-kursing som eg trur mange av dei lærarane, meg deriblant, og syns det kanskje var det beste eg har opplevd av kursing og etterutdanning. Og der trur eg nok dei fleste lærarane som har vore der ser at det er spesielt nyttig på yrkesfag, då.

T – Ja

I – At det er gjerne den elevgruppa som treng den typen tilrettelegging mest då.

T – Mhm.

I – Ehm.. Og så er det jo skrivesenteret for eksempel, har jo jobba veldig mot yrkesfag, sant. Det er jo òg sammen med den FYR-satsinga. Så eg trur vi har fått mange, holdt på å seie, intensivar og hjelp til å kunne klare å endre praksisen vår då, som norsklærarar i yrkesfag. Men akkurat kor konkret endra den er, det er litt vanskeleg å sei.

T – Mhm. Du sa jo litt om det, men no når vi kjem inn på FYR og den her tilpassinga til utdanningsprogrammet.. For når denne formålsendringa kom, og ein har FYR som den praktiske utøvinga av den, så sa du litt om dette at du har dei her konkrete kompetansemåla som er veldig lette å yrkesrette. Men sånn yrkesretting, eller tilpassing som ein meir presis term, ka vil det egentlig sei syns du?

I – Hm..

T – Altså, er det sånn at du tenker at då skal frisørane lese tekstar om hår, eller

I – (Latter) Ja, er det sånn? Neineinei. Og mekanikare om bilmekking? Nei, då tenker eg nei! Då nektar eg rett og slett. Det kan ikkje vere ei sånn tenking, for dei skal uansett bli heile menneske. Og dei må jo bli dritt lei òg tenker eg, av å berre snakke om faget sitt. Men at man, eller i alle fall den måten eg har løyst det på er at eg har både.. Fyrste skriveoppgåva eg gir dei då skal dei skrive ein tekst om service og samferdsel, og egentlig var målet at dei skulle lære seg forskjellen mellom ekspressiv og appellativ og informativ måte å skrive på, då. Og det er jo veldig nyttig for dei, som skal bli servicearbeidere, dei må jo vite kor tid dei informerer og kor tid dei faktisk appellerer og kor tid dei.. ja, er litt for ekspressive (latter). Det er jo ikkje bra å være. Nødvendigvis. Men så ville eg jo òg at dei skulle tenke gjennom ka utdanningsprogram er det egentlig eg går på. Bli litt meir bevisst. Så derfor skulle dei då skrive ein tekst til ein 10. Klassing. Koffor skal du gå, eller eventuelt ikkje gå, på SS. Ehm. Og då tenker at det er ei



ganske tydelig yrkesretting syns eg. Fordi at det òg må vere klar over kor tid dei, kass triks dei kan bruke for å appellere til andre. Som dei vel skal gjere ganske mykje vil eg tru som servicearbeidere.

T – mhm.

I – Ellers så har eg gitt ei oppgåve der det er et debattinnlegg. Det er ikkje nødvendigvis så veldig yrkesrelevant for dei, men då snakka vi om koffor skal vi jobbe med det her. Så det er på en måte min løysing sånn heilt konkret, då. Ka kan, ka nytte kan dette ha for dåkke som menneske, og ka nytte kan dette ha for dåkke i det framtidige arbeidslivet dåkka. Eh.. og det samme òg.. då hadde eg behov for å bryte heilt, så då begynte vi med, no jobbar i med dikt, og analyse av dikt. Og då òg har vi ein samtale om det, då. Koffor skal dåkke drive på med det her. Ka er verdien av å drive med det? Prøver å passe meg litt for å berre snakke om nytte.

T – Ja!

I – For eg syns det er litt sånn.. då er vi inne i reiskapsfaget norsk, og ikkje så mykje i danningfaget norsk. Eh.. Men så er det jo nok en gang dette service og samferdselsfaget. Jaja, eg må jo kunne lese ka andre.. lese andre sine ord på en måte. Forstå ka dei meiner. Og dikt, ved å lese dikt kan eg øve meg på det. Dei er veldig kjappe med å, i alle fall desse ihuga yrkesfagelevane som veit koffor dei går på den linja, dei ser veldig tydelig at, ja, dette har eg nytte av. Så der opplever eg nesten at eg kunne komt med ka som helst og dei ville kunne funne ein eller anna form for verdi ved å drive med det, då.

T – Då er du nok kanskje litt heldig?

I – Ja! Det er eg!! Men det er både utdanningsprogrammet, og det er dei elevane eg tilfeldigvis har i min klasse. Og som sagt, det gjeld ikkje for alle, men dei som slit mest med å sjå nytteverdien og verdien av det, dei, som sagt, trur eg også slit med å sjå heile verdien av å gå på skulen, akkurat no. Dei er ikkje heilt der.

T – Korleis syns du, eller, korleis virker det som om elevane opplever den her yrkesrettinga?

I – Ja. Eg trur dei setter pris på det. Ja, nei, at dette syns dei gir meining å snakke om. Eh.. Eg er ikkje sikker på kor mykje dei har blitt møtt med den typen metasamtaler, der vi snakkar om koffor lære dette. Så det i seg sjøl trur eg òg dei setter pris på. Eh.Ja. Eg opplever ikkje nåkke motstand mot den yrkesrettinga. Men så er det som sagt då, litt at dei er ganske positivt innstilt til å begynne med. Men det er jo av og til sånn at dei seier: kan ikkje vi gjere nåkke heilt anna. Kan ikkje vi få litt friminutt frå programfaga. Og det trur eg dei opplever norsken som òg. Eg har hørt litt med. Ja, seinast, vi hadde ein sånn i FAU som eg er med i, i FAU norsk, der skulle alle FAU-ar samlast i Hordaland fylkeskommune, og der var det FYR som var temaet.

T – mhm.

I – Og då sa ho som var leiar for nettopp service og samferdsel, at mine elevar opplever fellesfaga som ein slag fri. Fordi ho meinte at elevane veldig ofte opplevde fellesfaga som enklare. Enn..akkurat det utdanningsprogrammet SS. Fordi det er ganske vanskelig matematikk, eh, dei skal sette opp budsjett og rekneskap og alt det der, og det er nok meir utfordrande enn mange av dei var klar over rett og slett. Sånn at sånn sett så trur eg ho har rett i. Det kan eg kjenne igjen i mine timar òg då. At dei opplever det litt sånn at åh no er det norsk, det er heilt fint. Til å begynne med...vi begynte jo med kass forhold har du til norsk, og då hadde dei jo ikkje eit veldig positivt forhold til norsk. Men eg opplever ikkje at det er veldig stor motstand no. Men det er jo berre ein gang i veka vi møtes, og det er jo liksom.. ja.. Veit ikkje. Personlig syns eg jo det går litt sakte i dei timane. Eg gir for eksempel ikkje lekser på yrkesfag. Det gjer eg som oftast på stusp.

T – Mhm.

I – Det er kanskje litt mine fordommar. At eg tenker at eg må gi mykje meir på en måte, eg kan ikkje stille så høge krav har eg tenkt. Men om det reelt er.. ja, nei eg slit med nåkken av dei, det gjere eg. Med å få dei til å faktisk begynne å jobbe og sånn då. Og då har eg tenkt litt sånn, visst vi klarar det denne timen, så er eg fornøgd.

T – Ja.

I – Men det er kanskje òg ein mindre lydhør motstand i stusp-klassane (latter). Og så kan eg banke i bordet og seie, dette må dåkke kunne sånn og sånn, til dåkke skal vidare. Det er vel ikkje sånn.. i alle fall på det utdanningsprogrammet service og samferdsel, så er det mange som ikkje heilt veit ka anna dei skulle gjort. Så der trur eg nok eg hadde vore mindre lydhør for det om eg hadde jobba på .. om eg hadde hatt norsk på bygg og anlegg eller tip eller ja.. helse og oppvekst.

T – Der du veit det at det er et høgt snitt for å komme inn og her er dei som har lyst til å vere her?

I – Ja...eller ikkje nødvendigvis så høgt snitt. Eg trur ikkje det er så mykje høgare snitt på TIP. Det eg veit at nevøane mine som har gått på bygg og anlegg og tip, så høyre eg jo at der er det ikkje det høgste snittet og motivasjonen er kanskje ikkje så høg. Men likevel så har jo dei valgt ei veldig sånn konkret yrkesfaglinje, så då hadde eg nok følt at eg kunne pushe meir på dei tinga. Men det er klart det viktig for deg å kunne gi en instruksjon i faget ditt og meir dei sånn heilt ... eh.. der hadde eg nok syns det hadde vore vanskeligare å selge inn diktanalyse for å sei det sånn då.

T – mhm.

I – Mens det klarar eg kanskje lett i SS. Så det er nok litt forskjellig der. Men...

T – Men vil det då sei.. no har vi snakka litt om forskjell i forventningar på stusp og yf. Men formålet med faget er jo likt, sant. Og ein har det samme utgangspunktet sånn sett. Det er spesielt ei setning i formålsteksten eg syns er fascinerande og det er det at faget skal gi elevane mulighet til å finne sine egne stemmer, dei skal bli hørt og dei skal få svar. Vil det då seie at stemmene til ungdommar på SS er anleis enn stemmene til elevane på stusp?

I – Ja sant...og korleis blir dei stemmene best hørt?

T – Nettopp. Er dei best hørt gjennom rapportar og instruksjonar eller..

I – Ja, det er akkurat det. Det trur eg ikkje nåkke på. Eh... Det er meir at eg tenker at dei som går på stusp skal inn i. Altså dei driver og studieforbereider, så eg veit på ein måte mykje meir om ka dei går inn i då. Men akkurat SS er eg glad for at eg er på, for eg har jo jobba som servicearbeider sjøl mens eg studerte. Eg har aldri jobba som vektar, det kan dei òg bli. Så det aner eg egentlig ikkje heilt, men eg kan jo tenke meg ka dei møter (latter). Mens på stusp der så tenker eg... det er nok ikkje det at stemmene deira er anleis, eg trur nok akkurat at det å jobbe med for eksempel debattartiklar og den type ting, det er like. Det likna veldig på yrkesfag og på stusp., men i tillegg skal desse stusp-elevane inn i ein heilt anna diskurs på ein måte. Som er mykje meir avansert når det gjeld ordforråd som eg tenker at der må eg pushe meir for å forberede dei til det. Og eg trur ikkje egentlig at i utgangspunktet så er dei nødvendigvis så mykje meir rusta for det enn desse yrkesfagelevane er, men dei har no likevel valgt å skulle inn i den retning. Så der må eg på ein måte stille strengare krav til at no må du komme deg oppover, no må du lære deg fleire ord og dette her. Mens på yrkesfag er eg kanskje meir opptatt av at dei skal.. eh.. ikkje nødvendigvis klare å bruke dei orda sjøl, då, men ...det blir litt feil å sei, eg veit ikkje heilt. Der er jo fagbegrepa dei har i utdanningsprogrammet sitt, det er jo gjerne ganske avansert, men kanskje opplever eg ikkje først og fremst at det er mi oppgåve å lære dei. Det må faktisk programfaglærarane ta, og jobbe med grunnleggande ferdigheter der. Ehm.. Så, dei stemmene dei skal utvikle i norskfaget syns eg hadler meir om ein sånn generell mulighet til å delta i samfunnsdebatten. Mens stusp-elevane skal inn i ganske tunge, dei skal lese ganske tung litteratur på studia sine.

T – mhm.

I – No er jo meir og meir av det på engelsk egentlig, då. Men likevel. Så der handler det egentlig om å få dei til å forstå ein ganske tung fagtekst syns eg. Ehm.. Ja. Og meir blir det kanskje sett krav til desse referansane frå litterære verk og... eh.. og dei forstår at det var ein allusjon til Peer Gynt eller nåkke sånt, ikkje sant. Det bør jo i teorien òg yrkesfagelevane våre kunne gjere, sånn at dei kan delta på lik linje, men det er jo veldig begrensa med tid då.

T – Ja..

I – Så kanskje ikkje det eg ville lagt mest vekt på der då.

T – Mhm.

I – Og dei av dei som då skal gå påbygg dei vil få den typen..

T – dei vil få dei ti timane i veka

I – (latter) ja, dei vil det, sant. SÅ ja. Men eg syns jo det er et gap der då. Eit stort gap mellom.. Det syns eg jo er et problem med heile utdanningsmodellen vår.

T – mhm.

I – Dette påbyggsåret. Eg syns det er et altfor stort gap ka dei egentlig kan når dei er ferdig med to år på yrkesfag, og ka som blir forventa at dei skal vere i stand til å takle når dei er ferdige med det påbyggsåret. Det er nåkke mellom der som eg tenker mangler då. Og det er ikkje det at eg tenker at desse yrkesfagelevane skal drive å surre rundt i sin eigen uvitenhet, mens desse stusp-elevane skal bli så opplyste, men likevel syns eg at å ta dei på alvor der dei er, og jobbe ut i frå det ... så blir gapet likevel for stort til påbyggsåret. Eg veit at det er mange om brukar året på vg2 yrkesfag til å førebu dei litt på påbygg, altså. Når eg har hørt med mine levar no, så er det veldig usikre. For eg har tenkt litt sånn at om dåkke har tenkt å gå påbygg, så må vi kjøre litt på mykje meir med begrepsinnlæring er. Då må dåkke vite ka en metafor er på en måte. Men no er det meir sånn at det er fint om du veit ka en metafor er. Då oppnår du dei høgare karakterane, men du må fyrst og fremst få nåkke ut av dette diktet tenker eg. For å få ein ståkarakter i faget.

T – Ja, for i kompetansemålet står det vel berre språklige virkemiddel...

I – Sant.. og det kan vere så mangt.

T – Det kan vere så mangt, ja.

I – Så at det nødvendigvis akkurat må være anafor, det er ikkje nødvendigvis sikkert tenker eg på yrkesfag, men eg er meir opptatt av det på stusp, for eg veit at dei må kunne nåkke av dette om dei i det heile tatt skal gjere ei retorisk analyse av ein tale i vg2 for eksempel Som vi ikkje forventar på vg1-nivå, men som er tydelig at det skal dei kunne på vg2. Så då må vi har litt fleire begrep å leike oss med, i den analysen.

T – Vil det da si at du tenker litt sånn tilgangskompetanse?

I – Ja. Dei skal ha kompetanse til å få tilgang til dei tekstane som fins der ute. Ja! Eg tenker det. OG så prøver eg å tenke det at dei klassane er så mykje mindre, ein kan gå meir på kvar enkelt person og sei, ja ka er du klar for her?

Eh... og prøve å gi dei, i den grad det er mulig, den inputen som dei treng for å komme seg vidare frå sitt nivå, sant. SÅ den tilpassa opplæringa for min del der, går i det heile tatt på å prøve å nå fram til dei, og då er det jo.. Eg har nåkken jenter som er ganske flinke, så då kan eg gi meir av det eg kanskje ville gitt på stusp. For eg veit at det er en viss sjanse for at dei kanskje velger påbygggsveien. For no er det litt sånn at eg veit ikkje heilt ka eg skal, men det kan forandre seg mykje frå vg1 til vg2 ser eg. Så kanskje det er mulig òg då, som lærar på vg2, å gi dei meir, å pushe dei meir på det.

T – Ja.

I – Så eg er meir opptatt av, for eksempel når vi skulle skrive debattinnlegg, så var eg mest opptatt av at dei ikkje nødvendigvis skal inn i ei sak, og dette må dåkke meine nåkke om. Det er mykje viktigare for meg at dei finn ei sak dei er opptatt av, sånn at vi kan begynne å jobbe der. På en måte. Korleis kan vi legge det fram. Ka er et godt argument her? Eh... mens eg mykje heller kanskje på stusp kanskje ikkje hadde vore så opptatt av ka dei er opptatt av. (latter) Der er det meir sånn at denne saka er det viktig at dåkke veit nåkke om, no debatterer vi den.

T – mhm.

I – Så eg trur nok det der med tilgang ja, å gi dei tilgang til å på en måte begynne å bygge si stemme då, som er viktigare for meg på yrkesfag enn på stusp. Der er det meir sånn, her er den boksen, dåkke skal inni den på en måte (latter).

T – Ja! Men det er jo litt fascinerande det du seier med ka er dåkke interessert i og korleis bygge opp ein god argumentasjon i forhold til det, sant. I stedet for det her seier samfunnet at man skal kunne nåkke om.

I – Ja, sant.

T – Så det er egentlig et lite skille der, som ikkje nødvendigvis ikkje er nåkke positivt for nåkken av..

I – Nei, det har du egentlig heilt rett i. Og så er det jo òg sånn at det er et lite fag, så det er veldig begrensa ka ein får til. Egentlig skulle ein jo hatt like mange timar i dei klassane som.. eg ser ikkje heilt det store poenget i at dei skal ha halvparten av det dei har på stusp. Det er veldig stor forskjell. Og så er det jo slik at så plutselig forsvinn det ei veke. Det var OD-dagen, og så er det plutselig lenge til neste gang eg ser dei. Så det er nåkke med det at timefordelinga seier elevane at dette faget her er ikkje så viktig som dei andre faga.

T – Mhm.

I – Og det veit eg ikkje kor bra det er. Men det er jo klart at eg syns jo at mitt fag er det viktigaste (latter).

T- (latter) ja, det syns jo alle.

I – Ja, men det er jo det å gi dei den stemma, då. Muligheten til å delta på lik linje. Den er kanskje ikkje heilt til stades fordi dei har faktisk færre timar i faget.

T – mhm.

I – Så at dei skal bli like gode til å analysere det dei blir møtt med retorisk for eksempel, nei det er nok ikkje heilt mulig rett og slett. At norskfaget kan ta på seg den oppgåva i alle fall.

T – nei..

I – Dei får ikkje øvd seg nok. Visst ikkje dei andre lærarane då er opptatt av å få det inn i sine fag.

T – Ja, for for eksempel sånn som med analyse, så har jo man mange forskjellige måter å møte det på. Eg har sagt til mine elevar at grunnen til at vi gjer dette er, eller tenk på det på den måten at du følger egentlig ei oppskrift, og du skal betrakte og beskrive og reflektere, og den oppskrifta er litt gjeldande uansett.

I – Ja, og det seier eg òg. Den oppskrifta, og det å betrakte er viktig uansett, ikkje berre når ein møter ein lyrisk tekst. Og så det å analysere for eksempel nåkke dei møter heile tida, som til dømes reklame. Som dei heller ikkje har et anstrengt forhold til (latter).

T – Men du, dette er jo heilt supert og tida flyr i godt selskap. Eg vil få takke deg for at du delte tankane dine med meg, det var veldig hyggelig.

I – Joda, my pleasure, på godt norsk

## Intervju IV:

T - Eg kan jo begynne med å spørre kor gammal er du?

Y - Eg er 33.

T – 33. Og har då jobba ...

Y – Eg har jobba fem år her på denne skulen. Og så har eg jobba tidligare på Fana gymnas, det var et vikariat i cirka ett år.

T – Mhm.

Y – Og så et halvt år på Fyllingsdalen, så cirka sia 2007.

T – Ja. Men Fana Gymnas er jo berre studiespesialiserande, så der var det jo då ikkje yrkesfag?!

Y – Nei, det var ikkje yrkesfag. Fyllingsdalen var yrkesfag.

T - Ja.

Y – Der var det musikk, dans og drama. Det var kjekt.

T – (latter) Ja, det kan eg tenke meg.

Y – Kjekkkaste klassen eg har hatt (Latter).

T – Kallaks yrkesfaglig studieretning er det du underviser på no?

Y – På yrkesfaglig studieretning så er eg på bygg, eg er på TIP vg2, eg er på helse og omsorg på vg2, barne- og ungdomsarbeider, eg er på design og håndverk vg1 og eg er på elektro vg2.

T – Å, så bra. Då har du det meste du då.

Y – Altså, eg er på alle fagområda (latter).

T – Nydelig. Ka utdanning er det du har?

Y – Eg har bachelorgrad i nordisk. Ehm.. ikkje ferdig med masteren (latter).

T – (latter) Nei, er den påbegynt?

Y – Den er påbegynt (latter). Men akkurat no så holder eg på med pedagogikk, så eg har jo faktisk ein del å ta. Så det tar eg samtidig mens eg jobber her.

T – Det er den PPU-en?

Y – Ja. Eg mister litt livsmotet av det der altså (latter).

T – Eg har hørt at det kan være litt sånn...

Y – Det blir litt masse, med 100% jobb. Eh.. ja og så har eg grunnfag historie og grunnfag religion.

T – Ja. Undervier du historie og religion óg?

Y – Nei, ikkje nå. Det er veldig lite fag på denne skulen, så det er kun på påbygg, og dei som har det er ivrige etter å beholde det kan du sei (latter)

T – Ja... Sånn generelt. Norsk på yrkesfag. Ka tenker du då?

Y – Mhm.. Eg har jo jobba på begge deler, så eg liker jo veldig godt å jobbe med norsk på yrkesfag. Eg liker å jobbe på ein yrkesskule. Det er små klassar. Eh.. Ja, små grupper. Eh.. Og du får mer tid til kvar enkelt elev når det er mindre klassar. For eksempel når eg jobba på Fana, så var det kanskje 30 elevar sant. Så det er en fordel. Men det er et lite fag, sant. Det er bare to timer i veka, så eg må ha mange klassar då, for å få 100%. Så det er veldig mange elevar å forholde seg til. Eg har godt over 100 elevar.

T – Ja.

Y – Eh.. så det er jo en ulempe då. Ja, men eg liker å jobbe med yrkesretting. Eg føler det er ganske meningsfylt da, når du jobber på ein yrkesskule. Å jobbe med yrkesretting.

T – Mhm..

Y – Og at elevane ser litt meir mål og meining med norskfaget når eg yrkesretter det. Det er veffal min opplevelse da.

T – At det ikkje berre blir metaforar og ...

Y – Ja. Full pakke der. Det er jo ofte ganske skuletrøtt ungdom som velger seg til yrkesfag, spesielt dei linjene på bygg og TIP og... eller elektro er litt forskjell.

T – For der er det høgt snitt for å komme inn?

Y – Høgt snitt for å komme inn og ofte veldig målretta og målbevisst ungdom der, som har en klar plan. Dei er ofte veldig ambisiøse, dei skal liksom ha.. det er veldig høgt snitt i den klassen.

T – Mhm.. så det er forskjell på bygg og TIP og elektro?

Y – Ja. Elektro skiller seg ut.

T – Men sånn.. altså når du då har ... Har du hørt om den endringa i den formålsparagrafen som eg sendte då eg spurte om eg fekk intervju deg?

Y – Ja, ja.

T – For i .. då i 2013 så vart påplagt at ein skal tilpasse opplæringa i fellesfaga til utdanningsprogrammet. Åssen forstår du det? No skjønner jo eg litt kor du står sia du sa det at du liker godt å yrkesrette...

Y – Ja. Det kan jo opplevast som ei litt sånn tvangstrøye. Det står vel at fellesfag skal tilpassast yrkessfaga. Så det er vi som skal på en måte... Det står veldig mykje på oss føler eg.

T – Mhm.

Y – Men.. eg føler at vi har et godt samarbeid her på skulen. Vi har ganske mange teammøter. Der vi prøver å diskutere litt såne ting. Litt sånn tverrfaglige prosjekt. Der norsken og der engelsken og samfunnsfag kan delta i prosjekt som dei holder på med på helse og omsorg og bygg og alt. Så vi har liksom et fora for det då, der vi diskuterer det. Ehm.. Så, ja, eg liker å yrkesrette. Eg prøver å gjere det mest mulig. Der det er hensiktsmessig. Det er ikkje alltid det er like hensiktsmessig.

T – Nei. Kor henne syns du det er ... eller i kallaks emner eller på kallaks måte er det du pleier å ...

Y – Ja. Ehm.. Ja. I læreplanen vår så står det jo at.. eller, læreplanen legger veldig mykje opp til yrkesretting, då. Det med å bruke fagkunnskap og fagterminologi frå utdanningsprogrammet i samtale og presentasjonar og sånt. Så for eksempel om eg har en elektroklasser som er ute utplassering så gir eg dei oppgave å skrive en rapport. Ehm... Der de beskrive det de har gjort i utplasseringen, som de leverer i elektro og som de leverer i norsk.

T – Mhm.

Y – Så de får både skrivetrening, de får trening i å skrive rapport, og etterpå så har de framføring om det. Så de får brukt både muntlige og skriftlige ...ja. Det liker elevane. De syns det er meningsfylt. Og det er ofte gode karakterer der. For de har jo jobba så mykje med det liksom, så de er så godt forberedt.

T – Er det bedre karakterer på den type presentasjonar og skriftlige arbeid enn ka det er på...

Y – Ja, for de får, eller de bruker så mykje tid på det. De får jobbe både i elektro og i norsk. Det er veldig gjennomarbeida opplegg, då.

T – Når dåkke har presentasjonar f.eks, er programfaglærar til stede under presentasjonen og så er det felles vurdering og..?

Y - Av og til. Av og til så er det, det. Men det er ikkje alltid. Det er vanskelig å få koordinert det med timeplaner og alt sånt. Det er ofte vanskelig. Nåkken ganger.

T – Men ønsket er der? Eller klimaet for samarbeid er i utgangspunktet godt?

Y – Ja, ja! Blant... det er selvfølgelig ikkje alle du snakker like masse med, det har jo med sånn kjemi og sånt å gjere. Så det er nåkken du kanskje samarbeider bedre med. Så det kan bli litt tilfeldig.

T – Mhm

Y – At det fungerer.

T – Så det er nåkken klasser som på en måte blir heldige som har dei to som samarbeider godt og går godt i hop, og så er det..

Y – (Latter) ja.. det trur eg

T – Eh.. Men sånn av skriftlige sjangre, så nevnte du jo rapport. Er det nåkken andre?

Y – Ja, søknadsskriving, det er jo nåkke vi holder på med no da. Skrive søknad og CV. No skal jo elevane søke om læreplass. Det skjer jo i desse tider. Så det holder vi på med i norsken. Det er jo óg yrkesretting. I aller høgaste grad. Og meningsfylt. Elevane ser jo virkelig meininga med det, for det er jo liksom framtida som står på spel.

T – Det er det jo definitivt. Kor store klassar er det dåkke har, er det 14 som er maks?

Y – Eh.. Ja, ca 14. Og så er det nåkken som er... I elektroklassen er det ein og ein halv klasse som er slått sammen. Fordi at det er vanligvis sterkare elevar. Dei treng kanskje mindre hjelp, så der er det kanskje greit med større grupper.

T – Eg forstår. Ja.. skal vi sjå.. Ja. Formål. Norsk. Formålet med faget.

Y – Mhm.

T – I den her teksten som står i begynnelsen av læreplanen så er det dette med at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon og dannelse og identitetsutvikling...og

Y – (latter) Ja, det er søren ikkje småtteri.

T – (latter) Ka tenker du er formålet med faget. Altså, en ting er jo fra politisk hold, men sånn som du ser på norskfaget på yrkesfag.

Y – Ja. For meg, så er det viktigste å bygge opp dei grunnleggande ferdighetane. Lesing og skriving.

T – Ja.

Y – Det er så mange elevar her på denne skulen som heng etter då. Eller som er veldig svake på dei to områda, og som treng å bygge opp det heilt grunnleggande. Og så har vi ganske mange fremmedspråklige elevar, der det er stort sprik og som har den utfordringen. Så..Ja.

T – Så det er rett og slett grunnleggande ferdigheter?

Y – Grunnleggande ferdigheter. Ja.

T – Det er jo interessant. For kunnskapsløftet blir jo omtalt.. No høres eg ut som en sånn læreplannerd, det er eg egentlig ikkje, men eg har lest så masse no i sammenheng med denne oppgava.

Y – (latter) Ja, det seie dei alle

T – Men kunnskapsløftet blir jo kalla for ei såkalt literacy-reform.

Y – mhm

T – Altså, der det med tilgangskompetanse. En gir elevane kompetanse til å skaffe seg tilgang til det som fins av tekstar, i utvida forstand, der ute.

Y – Ja

T – Og der då dei grunnleggande ferdighetane skal være innbakt i kompetansemåla. Innbakt i læreplanen i kvart enkelt fag. Ka tankar har du om det når det gjeld norsk?

Y – Om dei grunnleggande ferdighetane er komte til syne i læreplanen? Ja, veit du, det syns eg. Det er jo delt opp i muntlig og skriftlig og språk, litteratur og kultur. Nå... Eh... Bruke norskfaglig kunnskap og begreper i samtale om tekst og språk. Det er jo absolutt fokus på det grunnleggande. Eh.. Fagterminologi, fagkunnskap. Eh..kombinere ulike uttrykksformer, det med retorikk. Eg syns gjennomgående at de kommer ganske godt fram.

T – Mhm. Ehm... Så no, eller husker du, læreplanen vart jo revidert i.. det bli jo no i forfjor, i 2013. Når den revideringa kom, då vart jo det færre kompetanssmål og dei tok vekk et hovedområde.

Y – Ja, sammensatte tekstar ja.

T – For dei vart vel inn i fleire av dei tre hovedområda som står igjen. Bruke ulike estetiske uttrykksformer i.

Y – Stemmer, i sammensatte tekstar. Og så er det i fleire av dei.

T – Riktig. Men når den revideringa kom, vart det nåkken endringa i undervisningspraksis eller i lokale læreplanar eller? Sånn for din del?

Y – Eh.. nei. Eg føler ikkje at førte til så store endringar. Det som kom inn var jo det med retorikk, då. Det kom inn. Det var jo ikkje før så vidt eg husker. Så det er jo nåkke vi har begynt med. Og så er vi så heldige vi har fått et læreverk som er liksom komte etter den her nye reformen.

T – Ja, riktig

Y – Den kom i 2013, så den er tilpassa da, så vi forholder oss ganske mye til det på norskfaget. Det som vi hadde før, det var Signatur. Så det var ei ganske stor forbedring altså. Så det er veldig bra. Så nåkken endringar. Det med retorikk ja. Det er jo en endring som kom inn. Var det det du spurte om?

T - Ja, eg spurte om det vart ei endring i undervisningspraksisen. Ofte er det jo sånn at læreplaner kjem, altså nye, men ein gjere det ein alltid har gjort.

Y – Jaja. Klart det der med retorikk kom jo inn. Når vi snakker om reklame for eksempel. Vi brukte jo ikkje det før. Snakke ikkje om retorikk før. Så det er jo komte inn og når det gjelde sånne her muntlige framføringar.

T - Mhm.

Y – Bruke retorikk der. Ja. Etos, patos og logos.

T – Riktig. Men då når det vart den her forskriftsendringa om at ein skulle ha den tilpassinga til utdanningsprogrammet. Ehm.. var det nåkke som vart drøfta i fellesskap her blant norsklærarane?

Y – Nei. Og det var veldig lite fokus på. Eg veit ikkje kor. Det var nåkken av oss som reiste på et kurs når den reformen og det der komte. Eg var på et sånt kurs. Og en anna. Men det var veldig få av oss som var der da. Så eg veit ikkje..eg veit ikkje kor godt folk egentlig var klar over at det var ei sånn endring om det der, og at det var så store endringa i læreplanen. Det var litt ulik sånn ordbruk, og det var dette med at det var delt opp på en anna måte. Retorikken var komte inn. Men ellers så fikk eg og inntrykk på det kurset at det ikkje var så veldig store endringer.

T – Mhm.

Y – Så det har ikkje vært så veldig stor fokus på det. Det har ikkje vært nåkke sånt stort tema egentlig. Blant kollegaene her.

T – Korleis er dåkke sånn i utgangspunktet med det som gjeld yrkesretting her syns du? Å drive med tilpassing til utdanningsprogrammet.

Y – Eg opplever at vi er veldig flinke faktisk. Det er fleire av oss som har vore på FYR-kurs både i Oslo og i Bergen. Det er veldig fokus på det og på team-møtene då. Og avdelingslederen vår er opptatt av det, og rektoren vår er veldig opptatt av det. Det er noe av det ho liksom framhever då. Ved skulen vår. At det er noe vi då satser på her då. Så det er min egen oppfatting. At vi driver ganske mye med yrkesretting. Ja. Og spesielt kanskje med den der vekslingsklassen, der er det jo veldig spesielt.

T – Ja, kan du fortelle litt om det. For det har eg aldri hørt om før.

Y – Nei. Det er på byggfag. Det er dei som søke seg inn. Det er vel særskilt opptak der. De skal gjennom et intervju. Sånn at det er de som er mest motiverte som får gå på der. De er periodevis på skule, og periodevis ute i bedrift. Så de begynne på høsten sånn som alle andre. Og så allerede i februar så skrive de lærlingekontrakt. Altså første året. Og då er de og ferdige med første året i norsk. For de har veldig intensivt. De har... skal vi se.. fem norsktimer i veka.

T – Åh.. det må jo være kjekt. For deg veffal (latter)

Y – Jaja (latter). Det er veldig kjekt. Det som er litt slitsomt er når eg har veksling både på vg1 og vg2. Så når dei er inne samtidig så er det litt heftig. Så da er det 30 timar i veka i sju veke. Så det er... Men du får meir kontinuitet då. Du får drive litt meir sammenhengande. Du får jobbe med tema på ein mykje bedre måte, det blir ikkje så oppstykk.

T – Ja.

Y – Så det er plusset da. Og det er veldig flinke, motiverte elevar. Lita gruppe. Ti-tolv elever bare. Så det er veldig bra.

T – Men vil det då seie at det er PTF som dei bruker som praksistimane?

Y – Det vet eg ikkje. Det vet eg ikkje så mykje om. Men når dei er ute i bedrift så ser ikkje vi så mykje til dei då. Vi har litt kontakt på mail og på sånn. Og gir dei litt oppgaver. Gjerne knytt til det dei holder på med. Gjerne sånn skriving av logg eller sånne ting.

T – Mhm.

Y – Og så kommer dei inn igjen neste gang. Og då har dei norsk vg2. Og så skal dei ha engelsk. For dei har berre matte og norsk på vg1. Så ingen engelsk på vg1. Så dei tar liksom fellesfaga sånn gradvis over perioder.

T – Men er det her over to år, eller over tre år?

Y – Det er tre år meiner eg. No er eg liksom ferdig med den vg2-klassen då. Eg veit ikkje så masse om det opplegget vidare egentlig.

T – Men eksamen då? Visst at dei då kjem opp i norsk? Så har dei den på vårparten sånn som alle dei andre?

Y – Eh.. eksamen i norsk har dei.. for no var eg ferdig med dei på høstparten. Eg var ferdig med dei i slutten av november. Så då var det ein trekk då i slutten av november.

T – Så då har dåkke liksom ein litt anna termin?

Y – Ja, heilt anna termin, heilt anna termin. Men så har vi nåkken samlinger underveis da. Når dei er ute i bedrift. Sånn som den vg1-klassen som er ute no, skal inn igjen på en sånn todagers-samling i april. Og mai trur eg.

T – Når dei då er tilbake på dei her samlingane, eller ting som dei då leverer til deg underveis, er det ..eh.. føler du at det som en då har gjort i norsktimane av yrkesretting, at det er nåkke dei har utbytte av når dei er ute i arbeidslivet óg?

Y – Ja! Fordi ein ser jo...eg trur mange av dei får litt den opplevelsen at det er jo faktisk ganske mykje krav til dokumentasjon i arbeidslivet sant. Og det er jo nåkke vi jobbe med i norsken, altså loggføring og loggskriving. Ikkje sant. Rapportering, både skriftlig og muntlig. Det er jo veldig yrkesrelevant, og det ser de tror eg. Eg har ikkje hatt nåkke undersøkelse der eg har spurt de om det, men..

T – Det er magefølelsen?

Y – Magefølelsen som seier det. Ja.

T – Veldig ofte når ein seier det at det er høgt krav til dokumentasjon, og så kan ein gjerne bli litt fnyst av heilt til dei er ute og opplever det sjøl.

Y – Nettopp. Det er min opplevelse óg. Ja. Då møter de virkeligheten og ser korleis det er. Og av og til litt sånn koffor gjorde vi ikkje meir av det her? Og då opplever eg at de ser meir nytten av å drive med norsk, eller yrkesretting i norskfaget veffal. Så jo tidligare de kommer ut i arbeidslivet, jo tidligare oppdager de det, trur eg. Det er jo lett det kan bli litt sånn i ei boble på ein skule. Ein har ikkje kontakten med arbeidslivet. Så det er gull.

T – men altså, har du hatt nåkken av dei vekslingsklassane opp til eksamen?

Y – Nei, aldri.

T – Det vil jo berre bli synsing, men trur du at en ville sett forskjell i eksamensresultat på dei som hadde hatt et meir intensivt løp enn dei som kjører vanlig?

Y – Det som har vært med eksamen, veffal dei siste åra. Er at eg syns ikkje det har vore så masse yrkesretting i dei eksamensoppgavene. Det har vore... greitt nok det har vore sånn her søknader og sånn formelt brev. Ehm.. No er vel det ute etter den neste. Trur det skal være rapport eller logg eller et eller anna sånn som oppgave 1 no. Og så har det jo vore veldig masse sånn novelleoppgaver og reklameoppgaver og sånn typisk norsk, ikkje så veldig yrkesretta egentlig. Så føler vel egentlig ikkje at eksamen har stått så veldig i stil då, med akkurat det der målet om meir yrkesretting.

T – Det er jo interessant, for eksamen er jo gjerne det ein trua med og lokkar med og seier at dette må ein kunne, og det ein gjerne jobbar mot.

Y – Ja. Og det er jo noe som egentlig sånn som det har vore nesten hindrar yrkesretting. For du må jo fokusere på. Du må jo liksom øve litt på eksamen då. Sånn som eksamen har vore dei siste åra, så er det jo veldig mye sånn typisk analyseoppgaver og reklame og fortelling og sånne ting. Så det er jo sånne ting en må jobbe med.

T - Har du hatt elevar oppe til muntlig eksamen? I det siste?

Y – Eh.. Nei. Eg har hatt oppe til skriftlig. Men ikkje til muntlig.

T – Har du laga oppgave likevel sjøl om du ikkje har hatt elevar oppe? Eller har du hatt prøveeksamen eller sånn som det der?

Y – eh... ja, det har vi hatt. Det har vi hatt. Vi har hatt sånn her heildagsprøver. Men ikkje sånn muntlig. Det har eg ikkje. Har eg det? Nei, det trur eg ikkje.

T – Nei, for eg berre tenkte på korleis ein då kunne ha laga yrkesretta oppgåve. For no vart jo forma på muntlig eksamen endra på óg. Med tvungen lang førebuingstid, og det heile tatt.

Y – Stemmer det, vi lagde nåkken sånne felles oppgaver på det, i fjor vår. Ehm.. det stemmer i fellesskap med norsklærarane, vi gjorde det. Ehm..

T – På grunn av at det var litt usikkerhet rundt faktisk korleis denne eksamen skulle vere?

Y – Ja, stemmer vi gjorde det. Eg husker ikkje heilt i hodet korleis dei oppgavene var, men ..

T – Nei. For det er jo en litt sånn dum ting, når undervisninga, eller det en har mykje fokus på i timane ikkje er det som en nødvendigvis blir i på eksamen.

Y – Nei, det er akkurat det.

T – Men korleis er det med..altså, ein ting er jo yrkesrettingen i norskfaget. Den reint norskfaglige, dannelsesfaget norsk, ka tenker du om det?

Y – Mhm.. Eg tenker at det har sin plass på en måte. Ehm.. At norskfaget har jo óg sin identitet og egenart, som du må jo framheve. Kommer jo fram litt i læreplanen óg tenker eg. For eksempel gjennom debattinnlegg. Det å ha en stemme. Uttrykke sin egen stemme. Det har óg et dannelsesperspektiv det. Ehm.. Ja, så har vi jo også selvfølgelig skjønnlitteratur, ja forskjellige sjangrar. Dikt. Noveller. Altså, det er jo en del kapittel her, en del læreplanmål som det óg er tenkt på norskfaget i det. Så det kommer fram det óg.

T – Korleis...

Y – Så er det å finne den balansen då..

T – Ja, det er det. Korleis opplever du elevane si holdning, eller si innstilling til da det norsk-norske til faget er?

Y – Ja (latter). Det er ikkje alltid like lett å på en måte få entusiasme på det området, då. Men der óg er det veldig forskjell. Det er veldig forskjell på klasse til klasse. Eg har ein klasse på design- og håndverk for eksempel, som er veldig sånne kreative typer da. Som elsker skuespill, og sånne ting. Vil gjerne lese Ibsen. Flest jenter, då. Så eg har det óg, men det er veldig forskjell frå linje til linje. Dei linjene som vi nevnte i stad, bygg, TIP og elektro – dei skal sjå nytten i det. Det er veldig nytten. Så det er jo ... ja. Ein må tilpasse litt til dei ulike klassane.

T – Velger du, altså i forhold til skjønnlitterære emne , prøver du å velge ut tekster, eller, det kan gjelde sakprosa óg. Men velger du ut tekstar som er knytta til dei dei gjere. Altså, at dei kan sjå ei nytte der óg.

Y – Ja.

T – Eller tenker du meir at, nei no skal vi legge bort det, og her er ein skjønnlitterær tekst.

Y – Eg gjer begge deler. På byggklassane har vi blant anna lest den her Glenn Anton, eg veit ikkje om du kjenner til den. Thor Soltvedt er norsk lærar på Årstad, som har skrive ei bok om ein gutt som går på byggfag. Den er bra. Så den har eg faktisk lest i ein del byggklassar. Fungert veldig bra. Laga oppgaver til den og så vidare. Men igjen, så er det litt sånn at ein må sjå an litt klassane trur eg. I nåkken klassar kan det vere meningsfullt å, ja.. lese heilt andre ting, som ikkje er knytt til utdanningsprogrammet i det heile tatt.

T – Mhm.

Y - Så eg prøve å sjå dei litt an. Ka som fungere.

T – Sånn sett så syns du at det er OK at det ikkje står nåkke sånn spesifikt om verk eller forfattere i læreplanen.

Y – Ja, herregud.

T – Men at det er din profesjonelle vurdering å avgjere.

Y – Ja, det gir en meir frihet til oss lærarane, sant. Og kunne tilpasse det litt. Det er et pluss.

T – Men sånn som med det der å lese ulike tekstar, oppleve litteratur på en måte som gjerne då, sei gutta på bygg om ein skal bruke dei som eit eksempel, kanskje ellers ikkje ville ha gjort eller fått muligheten til.

Y – Mhm.

T – Altså, visst ein ikkje gjer det i norskfaget på videregående, blir det gjort visst ikkje då, trur du?

Y – Nei, det trur eg ikkje. Det er mange som nesten aldri har lest ei bok i heile sitt liv. Så det er faktisk nåkke eg har hatt fokus på. Eg leser bøker i alle klassane. Enten om det er ei bok som den Glenn Anton-boka som eg leste på bygg. Ehm.. Eg har lest skuespel, Klaus Hagerup. Eg prøver å få til sånne felles leseopplevelser, ikkje pasifiserte.

T – Brukar dåkke, eller, kor lang tid bruker dåkke? Leser dåkke gjennom heile?

Y – Jaja.. Det går veldig fort det. Fire norsktimar, så er vi i gjennom. Det er korte stykker, og det er mange som har lesevegring, det å lese høgt, det er ei barriere for mange. Og ein får inn litt kulturforståelse.

T – Ikkje sant.

Y – Det er kultur, kulturhistorie, moral, og den er veldig aktuell óg sant.

T – Absolutt. Språkbiten av norskfaget då?

Y – Ja..

T – No stiller eg det sånn veldig åpent (latter).

Y – (latter) Ja, eg merker det. Om vi fokuserer på det?

T – Ja, eller korleis?

Y – Ja, når vi gir tilbakemeldingar på tekstar som dei skriver, så fokuserer vi på det språklige sant. Prver jo å gi dei konkrete meldinga om ka dei kan gjøre bedre. Om det er språklige feil som gjerne går igjen, så fokuserer vi på det. Tar ikkje for masse selvfølgelig, men. Ja... Så, ja. Det er det óg fokus på. Særlig i forhold til sånn tekstskriving, da.

T - Ja. Ka med den språk, litteratur og kultur-delen av læreplanen? Der har en jo det an en skal kjenne til ulike fagsspråk, dette med språkbruk og en bevissthet rundt dette...



Y – Ja.. jaja! Det har, der syns eg faktisk læreboka er veldig god på det, så det har vi forholdt oss mykje til. Ehm.. Så vi har gått gjennom dei kapitla i læreboka der det er om fagspråk, personlig språk og formelt språk. Fleirspråklighet i norge, norsk og andre språk. Ehm.. Ja! Så det er faktisk tema som dei har likt. Og eg har prøvd å vise litt sanne filmklipp og sånt, for å belyse det.

T – Ja!

Y – Brukt den der dialektriket blant annet.

T – Den er god. Er det et emne som du pleier å yrkesrette, altså, sånn fagspråk er vel kanskje greit å gjere, eller lar du det då stå litt for seg sjøl?

Y – Når det gjelde fagspråk ja, så har eg jo prøvd å knytte det litt opp til utdanningsprogrammet som dei går på. Når det gjeld dei andre kapitla, særtekk ved norsk og andre språk og fleirspråklighet, så tenker eg at dei må få stå for seg sjøl. Det er ikkje vits i å yrkesrette for einkvar pris. Det er ikkje sanne naturlige kapittel eller læreplanmål å yrkesrette.

T – Nei... Er det emne som elevane likar godt?

Y – Ja, det er det. Fleirspråklighet i Norge. Det med fleirspråklighet, det opplever eg har fenga ganske bra i ein del klassa. Særtekk i norsk og andre språk (latter) ikkje fullt så masse.

T – (latter) Nei, det kan ein jo gjerne skjønne.

Y – (Ler) Ja, det er litt vanskelig å skape så veldig engasjement der. Dialekter er ofte veldig kjekt. Der har vi kjørt litt sånn dialektquiz, og det har funka veldig bra.

Då speler eg av sånne dialektprøver, og så sitter dei i grupper og skal prøve å finne ut kor dei kjem i frå. Og liksom ta utgangspunkt i dei ulike kjennetegna for målformene då. Ja.. Då får du litt sånn konkurranse, og det liker dei.

T – Det er klart det. Sånn avslutningsvis. Syns du norskfaget på yrkesfag, sånn som det foreligg no, i forhold til planverket som da er vår arbeidskontrakt egentlig...

Y – Ja.

T – Syns du det funkar?

Y – Eh.. Ja! Det vil eg sei. Ehm.. Eg syns det gir oss ganske stor frihet til å tilpasse undervisninga vår til dei ulike.. altså den her er veldig open for tolking, og gir oss frihet. Det er berre det å velge ulike tekstar, som vi nevnte. Ehm.. Og en riktig balanse mellom yrkesretting, og det å drive med veldig sånne typiske norskfaglige ting syns eg óg kommer fram. Ehm.. Ja. Så eg syns det funker.

T – Ka med dette frå to til ein karakter?

Y – Det er egentlig óg positivt, i og med at norsk er et så lite fag som det er. Så blir det ofte... før så var det ofte sånn, eg husker det var mykje press på å få nok muntlige vurderingar, og nok skriftlige vurderingar. Ikkje sant? Og du skal ho helst ha vurdert på begge. Det blir veldig ofte tidspress på å få bare få gjennomfør, bare få nok karakterer på elevane rett og slett.

T - Veffal med fraværspblematikk og...

Y – ikkje sant. Med det i tillegg. Så det er mindre sånn masete på det no veffal. Så der veit eg at eg og min kollega er ueinige. Eg er av den oppfatting av at sjøl om den muntlige karakteren er vekke, så betyr det ikkje at vi ikkje driv med det. Får nesten bedre tid til å drive med det no. Og så er det jo så fint med den muntlige tilbakemeldingen at det er så kjapt gjort. Det er så ferskt for eleven når dei får tilbakemelding, og dei veit ofte veldig godt kor henne i forhold til måloppnåelsen dei ligg. Så eg liker veldig godt å drive med muntlige arbeid og presentasjonar. Kanskje særleg på yrkesfag der du har ein del elevar som kanskje er litt skriftlig svake, men mykje sterkare muntlig. Så å drive masse med muntlig aktivitet, det er eg veldig for altså.

T – Mhm. Korleis, altså.. norsk, opplever du at elevane syns det er et kjekt fag, eller er det et sånt fag som dei har dårlige erfaringar med og det er litt sånn..

Y – Ja, eg trur mange har dårlige erfaringar med det frå grunnskulen, men så... eh.. og dei kommer her kanskje med en del fordommar mot norskfaget. Men ut i fra sånn her målinga som vi har kvart år der vi ser trivsel og korleis dei trives med dei ulike faga, så scorer egentlig norsk ganske bra.

T – Åh, så bra!

Y – Ja, kjempepositivt. Ehm.. Så, ja. Eg trur det at vi driv med yrkesretting, og det at faget er mykje mindre omfattande enn kva det kanskje er på ungdomsskulen gjer det litt... ja. Litt meir håndterlig. Ja. Og kanskje at dei ser litt meir nytteverdien.

T – Ja! Det er jo veldig bra. Då trur eg at eg har fått spurt om det eg ynskte. Tusen takk for at du hadde mulighet og lyst til å prate med meg.

Y – Takk for at eg fekk lov til det, det var interessant. Og lykke til.

## Vedlegg 5: Læreplanen i norsk

### Læreplan i norsk

#### Formål

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.

Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn. Faget skal motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier.

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier. Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre.

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsyttere i denne prosessen.

I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.

Læreplanen i norsk gjelder også for elever med samisk eller finsk som andrespråk. Opplæringen i norsk skal sammen med opplæringen i andrespråket bidra til disse elevenes tospråklige kompetanse. For elever med tospråklig opplæring er det derfor viktig med et nært samarbeid mellom de to fagene.

#### Hovedområder

Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor.

Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Faget er et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Opplæringen skal gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.

Norsk har kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring. I yrkesfaglige

utdanningsprogram er det kompetansemål etter Vg2 og etter påbygging til generell studiekompetanse.

Kompetansemål for opplæring i skriftlig sidemål gjelder ikke for yrkesfaglige utdanningsprogram etter Vg2.

Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, elever med opplæring i samisk eller finsk som andrespråk, og andre elever som er fritatt fra opplæring og vurdering i sidemål, skal bare skrive på hovedmålet sitt.

#### **Oversikt over hovedområder:**

<b>Årstrinn</b>	<b>Hovedområder</b>		
1.–10. Vg1– Vg3	Muntlig kommunikasjon	Skriftlig kommunikasjon	Språk, litteratur og kultur

#### **Muntlig kommunikasjon**

Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn.

Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen.

#### **Skriftlig kommunikasjon**

Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk. Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet. Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve. Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver.

Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.

#### **Språk, litteratur og kultur**

Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring. Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra.

#### **Grunnleggende ferdigheter**

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I norsk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

*Muntlige ferdigheter* i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet.

*Å kunne skrive* i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.

*Å kunne lese* i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere.

*Å kunne regne* i norsk er å tolke og forstå informasjon i tekster som inneholder tall, størrelser eller geometriske figurer. Det vil si å kunne vurdere, reflektere over og kommunisere om sammensatte tekster som inneholder grafiske framstillinger, tabeller og statistikk. Utviklingen i regneferdigheter i norskfaget innebærer å skape helhetlig mening i stadig mer krevende tekster der ulike uttrykksformer må ses i sammenheng.

*Digitale ferdigheter* i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre. I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster. Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder.

**Kompetansemål - kompetansemål etter Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram**

## **Muntlig kommunikasjon**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- . lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner
- . bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk
- . bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv
- . kombinere auditive, skriftlige og visuelle uttrykksformer og bruke ulike digitale verktøy i presentasjoner
- . bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner
- . mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner

## **Skriftlig kommunikasjon**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål
- skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster
- tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv
- bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster
- vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål
- skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler
- innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett

## **Språk, litteratur og kultur**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk
- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger
- gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn
- drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har
- tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster