

# **Danning for alle – ein utopi? Yrkesfagnorsk i eit danningperspektiv**

**Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med fordjuping i norsk**

**Rita - Karin Bakken**



**Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar  
Universitetet i Bergen**

**Mai 2014**

## FØREORD

Danningsreisa har vore sær sars intensiv den siste tida. Eit deltidstudium, over fire år, har tvinga meg til å tenkje over mangt og mykje, både praksis og livsfilosofi. I det eg augnar målstreken, er det tid for ettertanke, og med det fylgjer eit ynske om å takke alle dei som har vore støttespelarane mine gjennom arbeidsprosessen med masteroppgåva.

Tusen millionar takk til alle ti lærarane som stilte som informantar. Kva slags undersøking hadde det vorte, utan dykk å intervju!

Så vil eg takke rettleiaren min, Endre, som har medverka med solid kunnskap, og kome med innspel som har gjeve meg tru på arbeidet mitt.

Dernest går tanken til Edit. I tillegg til å dele kontor og samarbeide på jobben, har vi òg studert saman, lenge. Særleg vil eg takke for inspirasjonen som Edit har gjeve meg i alle desse åra. Det sprudlande humøret og den optimistiske livshaldninga hennar har leia til mange trivelege arbeidsøker og muntre stunder med god mat og drikke. Så må eg, for all del, hugse å nemne galgenhumoren og sjølvironien vår, som har vore ei drivkraft gjennom heile studiet.

På kontoret vårt har vi to fantastiske damer til, Hilde og Kjersti. Dei har vorte hefta med uteljelege og merkelege problemstillingar, men tolmelige har dei vore og teke seg tid til å slå fylgje i mang ei tankereise. Eg takkar dei for at dei har gjeve meg mykje å fundere på.

Heldige er vi som har så flinke og hjelpsame folk som Kenth-Rune, Torill, Charles og Unni hos oss. Dei vil eg takke for gode diskusjonar, tips til litteratur, bestilling av bøker, og for at dei har redda meg når eg har trengt praktisk assistanse.

Eg vil seie hjarteleg takk til familie og venner som har spurt om korleis det går med oppgåva, det har auka motivasjonen nokre grader for kvar gong.

Så ein takk til Eiken som med logrande hale, jamleg har teke meg rundt i skog og mark, og gjort sitt til at det framleis er «stål i bein og armar».

Endeleg går takken til dei to gode jentene mine, Ingvild og Marianne, som har skjønna ei travel mor. «Kåleis gaor da me masteren, mamma?», eller «Mamma, du mao'kje tru at masteren skrive seg sjøl!», har både oppmuntra meg og skjerpa meg.

Og til sist, men ikkje minst, takkar eg Sverre, den snille og tolmelige mannen min, som heile tida har roa ned stresstilløp, ved å vere «på bana» og sørgja for «lys og varme» i heimen.

## SAMANDRAG

Gjennom arbeidet med oppgåva «Danning for alle - ein utopi? Yrkesfagnorsk i eit danningperspektiv», har eg forsøkt å få ei djupare innsikt i danningvilkåra i norskfaget på dei yrkesfaglege utdanningsprogramma. Eg har arbeidd ut i frå hypotesen: Det er dårlege vilkår for danning i norskfaget på yrkesfag.

I undersøkinga tek eg utgangspunkt i vidaregåande skular i Sogn og Fjordane, der ein i perioden 2012-2015 satsar særskilt på danning. Det vert informert om dette i den gjeldande strategiplanen. Det er fleire gjeldande styringsdokument for skulen som syner at danning skal vektleggast. Likevel er det grunn til å spørje om det er gode vilkår for ei danningutvikling i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram.

Bakgrunnen for oppgåva er at eg har ein mistanke om at verdiar som vert knytte til danning, ikkje har høg prioritet eller vert gjorde instrumentelle i norskfaget på yrkesfag. Norsk på yrkesfag vert utfordra frå fleire hald. I Noreg er det slege fast at partane i arbeidslivet skal ha avgjerande innverknad på utforminga av fag- og yrkesopplæringa i den vidaregåande skulen. Utfordringa i dette er at det er usikkert om alle partane i arbeidslivet ser verdien i norskfaget og faget sitt særskilde danningoppdrag. Både offentlege og private institusjonar og bedrifter vert, i dag, ofte leia etter bedriftsøkonomiske modellar. Slike modellar søkjer først og fremst å redusere kostnadane og auke effektiviteten. Det er ikkje alltid at desse måla let seg sameinast med danningmåla, som i motsetnad til effektivitet, krev tid til ettertanke.

Det er òg andre forhold som syner at norskfaget på yrkesfag er i ein særskild posisjon. Det kan verke som at norskfaget og elevane på yrkesfag vert skildra på ein stigmatiserande måte.

Evalueringa av Kunnskapsløftet syner at gjennomføringsgraden i den vidaregåande skulen er låg, og dårlegast står det til på yrkesfag. For å bøte på dette er det avgjort at fellesfaga skal yrkesrettast. I arbeidet med oppgåva vert det fokusert på danning i samband med yrkesretting, skjønnlitteratur og samtalar.

I undersøkinga har eg nytta kvalitativ forskingsmetode og gjennomført individuelle forskingsintervju. Materiale eg byggjer på er individuelle pilotintervju med fire lærarar som underviser i norsk på yrkesfag, og individuelle intervju med seks norsklærarar som arbeider på to ulike kombinerte skular og underviser på både yrkesfaglege og studieførebuande utdanningsprogram.

I oppgåva har eg forsøkt å syne fleire samanhengar og mange forhold. Det har difor vore bruk for mange og ulike kjelder. I hovudsak har eg støtta meg på tekstar av Wolfgang Klafki, Laila Aase, Olga Dysthe, Jon Hellesnes, Inga Bostad og Inge Eidvåg. I kapitlet om instrumentalisme og målstyring står eg meg i tillegg til tekstar av Alfred Oftedal Telhaug, Petter Aasen og Kjell Arne Røvik. I yrkesfagkapitla har eg teke utgangspunkt i Ivar Bjørndal si skildring av skulehistoria, i kapitlet om yrkesretting av norskfaget vert særleg synspunkta til Sylvi Penne trekte fram.

Etter å ha avslutta undersøkinga, konkluderer eg med at det er moment som styrkjer vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdaningsprogram, men det er òg moment som svekkjer vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram.

## SUMMARY

Through working on the master dissertation ‘Bildung For All – A Utopian Concept?’ The Norwegian Subject within Vocational Studies – in a Context of Bildung. I have aimed to achieve a thorough insight into the conditions for bildung in the Norwegian subject in the vocational education programs. The research is built on the thesis which is following: The condition for bildung in the Norwegian subject in the vocational education programs seems to be poor.

In my research I have focused on upper secondary education in Sogn og Fjordane county, where there is a focus on enhancing bildung throughout the period of 2012-2015. This was informed through the current strategy plan for the county. There are several management documents for education that depict that bildung will be a focus. Still there is reason to question if the conditions for enhanced bildung in the Norwegian subject are sufficient.

The background for my choice of focus for the master dissertation is that I am uncertain that values tied to bildung has a high priority or is implemented in the Norwegian subject in the vocational education programs. The Norwegian subject in the vocational education programs is challenged from several holds. In Norway it has been decided that partakers in the workforce shall have a determining influence on the design of vocational education in upper secondary education. The challenge is that it is uncertain if all partakers in the workforce acknowledge the value of the Norwegian subject and its distinctive bildung objectives. Both public and private institutions and businesses are today often managed after business economical models. These models seek foremost to reduce costs and boost efficiency. It is uncertain that these goals can be achieved while simultaneously achieving the goal of bildung, which unlike efficiency requires time for afterthought.

There are also other conditions that demonstrate that the Norwegian subject in vocational education has a distinct position. It might seem as the Norwegian subject and the students in vocational education are portrayed in a stigmatizing way. The evaluation of ‘Kunnskapsløftet’, the National Curriculum for Knowledge Promotion, demonstrates that the amount of students graduating upper secondary education is low, especially among students in vocational studies. Therefore it was decided that the general subjects in vocational studies were to be focused on work life. In the work on my master dissertation I have focused on bildung in the context of adapting education to work life, fiction literature and conversations.

In my research I have used the qualitative research method and I have held individual research interviews. I base my work on individual pilot interviews with four teachers that teach the Norwegian subject in vocational studies, and individual interviews with six teachers that teach the Norwegian subject in two different combined schools, where they teach both vocational studies and general studies.

In my master dissertation I have aimed to show several connections and many conditions. Therefore I have based my work on many different sources. Some sources, for example Geir Lippestad, have also aided me in making the thesis current. Otherwise the theory chapters are largely based on literature by Wolfgang Klafki, Laila Aase, Olga Dysthe, Jon Hellesnes, Inga Bostad and Inge Eidvåg. The chapter on instrumentalism and objectives are, in addition, based on literature from Alfred Oftedal Telhaug, Petter Aasen and Kjell Arne Røvik. In the chapters on vocational education I have based my work on the literature of Ivar Bjørndal who describe the history of education. In this chapter texts by Sylvi Penne, and her point of view upon the Norwegian subject in vocational studies have been central.

After finishing the work I have concluded that there are segments that enhances the conditions for bildung in the Norwegian subject in vocational studies. However, there are also segments that impair the conditions for bildung in the Norwegian subject in vocational studies.

## 0 Innhold

0	Innhold .....	6
1	Innleiingskapittel .....	9
1.1	Innleiing .....	9
1.2	Problemstilling og forskingsspørsmål.....	11
1.3	Kjelder og litteratur .....	12
1.4	Metode .....	14
1.5	Disposisjon.....	14
2	Danning .....	16
2.1	Danning .....	16
2.1.1	Danning i styringsdokument.....	16
2.1.2	Danning; forståing av omgrepet.....	17
2.1.3	Den borgarlege danninga .....	18
2.1.4	Folkedanninga - eit demokratisk prosjekt .....	19
2.1.5	Kategorial danning.....	20
2.1.6	Danning og utdanning .....	24
2.1.7	Danning og tilpassing.....	25
2.1.8	Danning og demokratisk sinnelag .....	26
2.1.9	Samtalen.....	28
2.1.10	Instrumentalisme og målstyring.....	35
2.2	Yrkesfaglege utdanningsprogram .....	41
2.2.1	Yrkesfag i eit historisk perspektiv .....	41
2.2.2	Norsk i yrkesfaglege utdanningsprogram.....	46
2.2.3	Yrkesretting av norskfaget.....	49
3	Metode .....	55
3.1	Kvalitativ og kvantitativ metode .....	55
3.2	Det kvalitative forskingsintervjuet .....	56
3.2.1	Utval av informantar .....	59
3.2.2	Etiske problemstillingar .....	60
3.2.3	Transkribering.....	61
3.2.4	Reliabilitet og validitet.....	63
4	Presentasjon og analyse av resultat.....	64

4.1	Presentasjon av informantane .....	64
4.2	Yrkesfagnorsk sin status og rolle .....	66
4.2.1	Ei samanlikning av norskundervisninga på yrkesfag og studieførebuande .....	66
4.2.2	Samarbeid mellom norsklærarane og programfaglærarane .....	69
4.2.3	Innhaldet i norskfaget på yrkesfag .....	72
4.2.4	Lærarskildringar av elevane på yrkesfag .....	73
4.2.5	Oppsummering og samanlikning .....	76
4.3	Elevdeltaking .....	77
4.3.1	Samtalar i klasserommet .....	77
4.3.2	Utgangspunkt for faglege samtalar .....	79
4.3.3	Skjønnlitteratur og yrkesfagnorsk .....	80
4.3.4	Samtale i læreprosessen .....	82
4.3.5	Kritisk refleksjon .....	82
4.3.6	Oppsummering og samanlikning .....	83
4.4	Danning i yrkesfagnorsk .....	84
4.4.1	Danningssosialisering .....	84
4.4.2	Tilpassingssosialisering .....	86
4.4.3	Faktastoff og danning i undervisninga .....	87
4.4.4	Organiseringa av norskfaget på yrkesfag .....	90
4.4.5	Konstruksjonen på skulebygga og danningarbeidet .....	93
4.4.6	Oppsummering og samanlikning .....	94
5	Drøfting og konklusjon .....	98
5.1	Drøfting .....	98
5.2	Konklusjon .....	105
6	Litteraturliste .....	108



**Vedlegg 1:** Kvittering frå NSD

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv til informantane i pilotundersøkinga

**Vedlegg 3:** Informasjonsskriv til informantane i undersøkinga

**Vedlegg 4:** Intervjugaid til pilotundersøkinga

**Vedlegg 5:** Intervjugaid til undersøkinga

**Vedlegg 6:** Transkriberte intervju frå pilotundersøkinga i mai 2013

**Vedlegg 7:** Transkriberte intervju frå undersøkinga i oktober 2013

# 1 Innleiingskapittel

## 1.1 Innleiing

Skulen har lang tradisjon i å utvikle det heile mennesket. Gjennom historia har mange vore opptekne av å ta vare på dette dannelsesperspektivet i alle skuleslag, òg i den vidaregåande skulen. Særleg har norskfaget hatt eit sentralt oppdrag i å leggje til rette for danning, og dette vert understreka i faget sin føremålsdel: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Er det slik at temaet danning framleis er aktuelt i den vidaregåande skulen, og at alle elevane der får delta i ein danningssprosess? Temaet er aktuelt av fleire grunnar vil mange hevde, mellom anna fordi ulike styringsdokument for skulen krev at danning skal vere eit element i undervisninga. Men krava i styringsdokumenta, aleine, sikrar ikkje at alle elevane får ta del i ein tilfredsstillande danningssprosess, slik intensjonen vert skildra i til dømes den generelle delen til LK06 og i føremålsdelen til norskfaget. Bakgrunnen for oppgåva er at eg har ein mistanke om at verdiar som vert knytte til danning, ikkje har høg prioritet eller vert gjorde instrumentelle i norskfaget på yrkesfag. For å få djupare innsikt i vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram, vil eg forsøke å få kunnskap om korleis lærarane som underviser i norskfaget på yrkesfag forstår danningssomgrepet, og på kva måte dei arbeider med danning i undervisninga si. Det er tre variablar eg særleg vil fokusere på; yrkesretting og arbeidet med skjønnlitteratur og samtalar. Ei årsak til at eg fokuserer på skular og lærarar i Sogn og Fjordane, er at det i perioden 2012-2015 vert fokusert på danning i den vidaregåande skulen i dette fylket. (Opplæringsavdelinga, Sogn og Fjordane fylkeskommune, 2012).

I Noreg har vi nokre grunnleggjande verdiar som framleis står sterkt. Det kjem mellom anna til uttrykk i ei undersøking som handla om demokratiforståing, frå våren 2010, i regi av International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). Der vert det slått fast at «De norske elevene skårer høyt på sitt syn på ytringsfrihet, støtte til kvinners rettigheter og tillit til demokratiske institusjoner» (Norske elever får toppkarakter i demokratiforståelse, 2010).

Samstundes ser vi teikn på at samfunnet vårt, i dag, er prega av eit resultat-, nytte- og effektivitetspress. Kanskje kan vi seie at danninga er under press. «Aldri har så mange ment at dannelselse er verdt så lite. Aldri har verdier vært så tett knyttet til økonomi og effektivitet,

tellekanter og målrasjonalitet» hevdar Inga Bostad (Bostad, 2009, s. 2). Under påverknad av dette vert mange bedrifter og institusjonar, både offentlege og private, leia etter bedriftsøkonomiske modellar, gjerne kalla for New Public Management. Mellom anna peikar Bernt Hagtvet på at universitets- og høgskulereformene er påverka av slike modellar. (Hagtvet, 2011). New Public Management ser vi òg spor av i grunnskulen og den vidaregåande skulen.

I evalueringa av LK06 kjem det klart fram at Kunnskapsløftet ikkje har ført til at fleire fullfører den vidaregåande skulen. Rekrutteringa til fag- og yrkesopplæringa har heller ikkje auka. Evalueringa syner at utfordringane med fråfall og sviktande rekruttering i størst grad gjeld yrkesfaga. (Tønnesen L. K., 2011)<sup>1</sup>. I den samanhengen har spørsmålet om det er for teoritung undervisning på yrkesfaglege utdanningsprogram, kome opp. Tidlegare kunnskapsministar Kristin Halvorsen, uttrykte at ein måte å auke gjennomføringsgraden på, er å yrkesrette fellesfaga, som òg omfattar norskfaget. (Kunnskapsdepartementet, 2011). Yrkesrettar vi norskfaget vil i så fall elevane på yrkesfaglege utdanningsprogram få ei anna norskundervisning enn elevane på studieførebuande utdanningsprogram.

Samstundes ser vi at ideen om yrkesretting av norskfaget reiser ein del kritiske spørsmål knytte til norskfaget som danningfag. Kan det ende med at lærarane let effektive handlingar og målbare resultat dominere skulekvardagen, og gjere seg til talsmenn for at det er dette som gjev den nyttigaste og beste kunnskapen. I så fall er det ein fare for at danningmålet, som krev tid til ettertanke og som ikkje kan målast, kan bli lågt prioritert. Laila Aase seier det slik: «Et fokus på den målbare kunnskapen kan komme til å underslå de dimensjonene ved faget som ikke så lett kan måles, ...» (Aase, 2005 b, s. 35).

Gledeleg er det at vi framleis kan trekke fram mange dømer på haldningar og handlingar i daglegverda vår, som vitnar om danning. Danning som grepet famnar òg om empati; og dei fleste av oss kjenner til at det vert teke ansvar for, og synt omsorg for, menneske som på ulikt vis har det vanskeleg. «(...) sommeren 2011 har med sine blomsterhav demonstrert at danning faktisk eksisterer (...)» (Gujord, 2012).

Ser vi derimot på kva som ligg bak tragedien 22. juli, og blomsterhavet, forstår vi at dette vitnar om noko heilt anna enn demokrati og danning. Geir Lippestad skriv i boka si «Det vi

---

<sup>1</sup> Tønnesen syner til rapporten «Gull av gråstein» som kom i 2010.

kan stå for» at han ikkje er redd for tryggleiken i framtida. «Med det fokus vi har fått på sikkerhet etter 22. juli, vil alle disse praktiske og nyttige forholdsreglene sikkert bli tatt» (Lippestad, 2013, s. 15). Det han er meir uroa for «(...) er om det blir gjort noe med de grunnleggende strømnningene *bak* de grufulle handlingene» (Lippestad, 2013, s. 15). Han seier vidare: «Det handler ikke bare om økonomi, men like mye om å slå ring om de grunnleggende verdiene i samfunnet – og ikke minst om vilje og mot til å sette foten ned for det vi ikke kan akseptere, fordi det strider mot våre demokratiske grunnverdier» (Lippestad, 2013, s. 16).

Det er gode grunnar til å vere meir medvitne oppdraget som skulen har kring danning og demokratiske grunnverdiar. I iveren etter å minske fråfallet frå den vidaregåande skulen må vi vere forsiktige med å underestimere innhaldet i føremålsdelen til norskfaget, med mellom anna vekt på utvikling av danning.

## 1.2 Problemstilling og forskings spørsmål

I arbeidet med denne oppgåva ynskjer eg å få ei djupare innsikt i danningvilkåra i norskfaget på dei yrkesfaglege utdanningsprogramma. Bakgrunnen for oppgåva er at eg har ein mistanke om at verdiar som vert knytte til danning, ikkje har høg prioritet eller vert gjorde instrumentelle i norskfaget på yrkesfag. I dette arbeidet tek eg utgangspunkt i fylgjande hypotese: Det er dårlege vilkår for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram. Eg grunnjev hypotesen slik: Elevane på yrkesfag er lite motiverte for norskfaget og har vanskar med dei teoretiske faga. Norskfaget er eit lite fag med to timar i veka som gjev liten kontinuitet. Sidan faget i tillegg skal yrkesrettast, vert det lite tid til danningfremjande undervisning. Eg grunnjev hypotesen med støtte i:

- Tove Berg som skildrar elevane på yrkesfag som mindre motiverte enn elevane på studieførebuande. (Berg, 1996).
- Kristin Halvorsen som meiner at årsaken til fråfallet på yrkesfag er for teoritung undervisning for denne elevgruppa. (Kunnskapsdepartementet, 2011).
- Tove Berg som peikar på at tidsressursen til norskfaget på to timar i veka gjev liten kontinuitet. (Berg, 1996)
- Kristin Halvorsen som føreslår yrkesretting i fellesfaga (Kunnskapsdepartementet, 2011)
- Den reviderte planen til norskfaget der det vert skrive at norskfaget skal yrkesrettast på yrkesfaglege utdanningsprogram. (Utdanningsdirektoratet, 2013 b)

- Anne- Lise Høstmark Tarrou som peikar på at sosialiseringa i yrkesfaga vert prega av krav frå partane i arbeidslivet. (Tarrou, 2005).

For å finne svar på om det stemmer at det er dårlege vilkår for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram, vil eg forsøke å få svar på fylgjande problemstilling: Korleis forstår lærarane som underviser i norskfaget på yrkesfag danningssomgrepet?

Korleis arbeider lærarane med danning i norskundervisninga si?

I arbeidet med denne problemstillinga vil eg særleg fokusere på tre variablar; yrkesretting og arbeidet med skjønnlitteratur og samtalar.

Anne -Lise Høstmark Tarrou peikar på at yrkesfaga sitt danningssprosjekt står overfor nokre utfordringar. Det er fleire agentar i det yrkespedagogiske delfeltet. På den eine sida har vi lærarar, forskarar og leiarar i skulen og i lærarutdanninga, og på den andre sida har vi partane i arbeidslivet. Desse agentane har ulike habitusar og handlar ut ifrå egne interesser. Det kan hende at dei vil oppfatte innhaldet i danningssomgrepet ulikt. Somme stør seg kanskje til den «boklige, allmennfaglige forståelsen av danning» medan andre vil stø seg til «en danning forankret i en fagarbeiderkultur, (...)» (Tarrou, 2005, s. 215).

Det utilitaristiske perspektivet kan komme til å dominere innhaldet på dei yrkesretta utdanningsprogramma, og stå i vegen for andre verdiar som vi ikkje har råd til å misse. Vi som har ei rolle i skulen bør vere klar over kva verdiar som har hegemoni i samfunnet, og ta innover oss at «(...) skolen må konkurrere om makten til å definere danningens verdigrunnlag» (Aase, 2005 b, s. 36).

### **1.3 Kjelder og litteratur**

I dette arbeidet har eg bygd på informasjon som primærkjeldene har gjeve meg. Til saman utgjer primærkjeldene eit utval av ti lærarar som arbeider i den vidaregåande skulen i Sogn og Fjordane. Dei fire første deltok i ei pilotering, dei seks siste deltok i intervjuundersøkinga som dannar hovuddelen av det empiriske materialet mitt. Alle ti lærarane har delteke i individuelle forskingsintervju, og alle desse intervju er transkriberte.

Ei årsak til at eg har ynskt primærkjelder frå Sogn og Fjordane, er at det i dette fylket vert satsa på danning i den vidaregåande skulen. Danning er eit av tre satsingsområde i perioden 2012-2015.

I denne oppgåva har eg forsøkt å syne fleire samanhengar og mange forhold. Det har difor vore bruk for mange og ulike kjelder. I det fylgjande presenterer eg dei som eg i hovudsak har støtta meg til.

Sidan denne oppgåva handlar om danning i skulen har teoriar om dannelsesdidaktikk vore viktige inspirasjonskjelder. Ein av dei mest dominerande didaktikarane i Tyskland og Norden frå sekstitalet og fram til vår tid er Wolfgang Klafki. I danningssynet hans som er særleg uttrykt gjennom den «kategoriale danninga», finns mykje som eg meiner er av stor verdi og som det er god grunn til å vidareføre.

I Noreg er det særleg fagdidaktikaren Laila Aase som har arbeidd med og skrive mykje om danning i seinare tid. Ho har hatt vesentleg påverknadskraft, og ho står for eit danningssyn som eg i mange høve støttar. Eg har difor valt å nytte arbeidet og tekstane hennar til å underbygge og forklare mine egne synspunkt, særleg gjeld det i kapitla om danning, samtalar og målstyring.

Danning er òg eit filosofisk-pedagogisk emne. Filosofen Jon Hellesnes, stiller kritiske spørsmål ved mangt av det etablerte i samfunnet vårt og ser danninga i eit samfunnsperspektiv. Forståinga hans har vore viktig å ha med seg undervegs i dette arbeidet.

Inga Bostad er filosof og mellom anna leiar for *Dannelsesutvalget for høgere utdanning*. Tekstane hennar har vore til inspirasjon, særleg då eg tok føre meg motsetninga mellom danning på den eine sida og målstyring og instrumentalisme på den andre sida. Inga Bostad syner eg til i innleiinga og i kapitlet om samtale, der òg saman med Ole Petter Ottesen.

I arbeidet med å klargjere kva som kan meinast med samtale har eg støtta meg på Laila Aase og Olga Dysthe. Olga Dysthe har forska på norske elevar i fleire tiår og kan gje av egne erfaringar frå klasserommet. I bolken om «Det demokratiske sinnelaget», har eg nytta forfattar og lektor Inge Eidsvåg sitt arbeid i «Mennesket først», som han har skrive for utdanningsdirektoratet.

For å setje meg inn i det skulehistoriske perspektivet har eg i hovudsak støtta meg på Ivar Bjørndal si bok om vidaregåande opplæring i 800 år.

Då eg tok føre meg norskfaget på yrkesfag spesielt, er det først og fremst Sylvi Penne sine tekstar og synspunkt som vert presenterte.

## 1.4 Metode

I forskingsarbeidet mitt ville eg undersøke om det er dårlege vilkår for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram.

For å få ei djupare innsikt i dette kunne eg velje mellom fleire innfallsvinklar. Det har vore aktuelt å få meir kunnskap om dette feltet ved å ta utgangspunkt i leiarar i skulesystemet, lærarar eller elevar. For å avgrense arbeidet i høve tida eg hadde til rådvelde, valde eg å konsentrere meg om ei av gruppene, og valet fall på å ta utgangspunkt i lærarane. Lærarane er i ei mellomstilling i høve dei to andre gruppene, og eg tenkte at lærarane dermed var dei som kunne gje meg eit best mogeleg heilskapleg bilete av danningvilkåra i skulen.

Sidan eg ynskte å få ei djupare innsikt i fenomenet danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram, ville haldningane og handlingane til intervjupersonane vere vesentlege for meg. Når grunnlaget for forskinga er subjektive perspektiv, slik som haldningar og handlingar, er det vanleg å velje kvalitative metodar. Ved å velje ein kvalitativ metode, i form av kvalitative forskingsintervju, kunne eg gå djupare inn i fenomenet eg forska på og få ei djupare forståing for problematikken kring danning. Subjektive perspektiv er vanskelegare å fange opp i ei kvantitativ undersøking sidan ein der gjerne brukar standardiserte spørsmål og spørjeskjema. (Brinkmann & Kvale, 2010). I undersøkinga som er basert på kvalitative forskingsintervju, gjennomførde eg først ei pilotundersøking der fire lærarar vart intervju, seinare gjennomførde eg ei undersøking der seks lærarar vart intervju. Alle ti intervju vart transkriberte og dermed gjort klare for analysearbeidet. Pilotintervju danna eit grunnlag for neste intervjuundersøking. Det er dei seks forskingsintervju i siste intervjuundersøking som utgjer det empiriske materialet mitt.

## 1.5 Disposisjon

Oppgåva byrjar med ein innleiingsdel, der eg gjer greie for kva oppgåva handlar om. Derneft fylgjer bakgrunnsdelen som eg kallar *Danning*.

Danningsdelen i oppgåva er delt i to delar. I den første delen gjer eg greie for dei danningssområda eg meiner peikar seg ut som vesentlege i tilknytning til forskinga i dette prosjektet. Først gjer eg greie for danning i gjeldande styringsdokument, så fylgjer danning i eit historisk perspektiv. Vidare legg eg vekt på danningssområde eg meiner gjer seg gjeldande i undervisninga. Oppgåva er didaktisk og difor vil eg i hovudsak trekke inn teori som knyter danning til didaktikk og pedagogikk. Seinare i oppgåva synleggjer eg danning i samband med utvikling av demokratiske ferdigheiter. I kapitlet *Demokratisk sinnelag* forklarar eg kva

eg legg vekt på andsynes demokratiske verdiar. I ei vidareføring av dette kjem dialogen inn, og i kapitlet *Samtalen* vert det teke opp kva rolle samtalen spelar i danningutviklinga. Innhaldet i oppgåva gjev preg av at danning er under press. Denne problematikken går eg grundigare inn i i kapitlet om *Instrumentalisme og målstyring*.

I den siste delen av danningkapitlet vil det handle om yrkesfag spesielt. Sidan eg i oppgåva mi undersøker vilkåra for danning for elevane på yrkesfaglege utdanningsprogram, vil eg syne einskilte faktorar som kan forklare elevane sin situasjon i eit utdanningsperspektiv. Eg startar med å klargjere den historiske bakgrunnen for utviklinga av den vidaregåande skulen med vekt på yrkesfag. Deretter forklarar eg rāmene til norskfaget på yrkesfag, og i det tredje delkapitlet vil eg syne ulike haldningar som har kome fram i diskusjonen kring yrkesretting av norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram.

I oppgåva sin tredje del gjer eg greie for metoden som eg har nytta, det kvalitative forskingsintervjuet.

I fjerde delen er det den empiriske undersøkinga eg tek føre meg. Undersøkinga mi byggjer på ei pilotundersøking der fire norsklærarar vart intervjuet, desse intervjuet danna grunnlaget for neste intervjuundersøking. I den neste undersøkinga gjennomførte eg kvalitative forskingsintervju med seks norsklærarar som arbeider i den vidaregåande skulen. I denne delen fokuserer eg først og fremst på presentasjon og analyse av funna.

Drøfting og konklusjon fylgjer i del fem. Der knyter eg resultatane frå undersøkinga med forskning og diskusjon knytt til danning i skulen, særleg yrkesfag. Til slutt legg eg fram konklusjonen av undersøkinga.



## 2 Danning

### 2.1 Danning

Danning er eit omgrep som vert forstått på ulike vis. Omgrepet er særleg kjent frå antikken, den tyske nyhumanismen og vidare frå det norske skulesystemet som tok form frå midten av 1800-talet. Det har vore knytt ulike assosiasjonar til omgrepet, til dømes «fine manerer» (Aase, 2005b) og at danning var for «dei få» (Arneberg og Brised 2008). Det er ikkje desse forståingsmåtene som dominerer danningssynet vårt i dag. I dag stiller vi oss til at alle elevane skal få ta del i danningssprosjektet. Evne til sjølvstendig tenking og kritisk refleksjon er eigenskapar elevane skal få utvikle i skulen. Alle faga har eit danningssopdrag. På yrkesfaglege utdanningsprogram har vi to praksisfelt, skulen sitt og arbeidslivet sitt. Danninga skal ha ein plass i begge. Danningssarbeidet i yrkesfaga er påverka av ein yrkeskultur og danningssarbeidet i norskfaget vil vere påverka av ein skulekultur. At elevane møter to kulturar, treng ikkje vere problematisk. Vi kan seie at danningssutviklinga elevane får på dei to ulike områda har komplementære rollar i høve kvarandre. Men norskfaget har eit særleg danningssopdrag synt i føremålsdelen til faget. I arbeidet mitt har eg fokusert på det norskfaglege danningssopdraget, og vil i det fylgjande peike på faktorar som påverkar danningssarbeidet i norskfaget.

#### 2.1.1 Danning i styringsdokument

I dag er det fleire styringsdokument som krev at lærarane skal ha eit danningssperspektiv i undervisninga si. I Opplæringslova står det at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova. Lovdata).

Den generelle delen av læreplanen som framleis gjeld, vart klar i 1993. Her vert skulen sitt danningssopdrag synt ved ei skildring av det heilskaplege mennesket: Det meiningssøkjande mennesket, det skapande mennesket, det arbeidande mennesket, det allmenndanna mennesket, det samarbeidande mennesket, det miljømedvitne mennesket og det integrerte mennesket.

Den generelle delen av læreplanen vert avslutta med: «Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode – å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Oppdraget kring danning er presisert i føremålsdelen for norskfaget. Der står det: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I fylket der informantane i dette prosjektet arbeider, er danning òg eit av dei viktige satsingsområda i den vidaregåande skulen. Dette vert gjort til kjenne i dokumentet med tittelen *God – betre – best! Mål og strategiar for vidaregåande opplæring i Sogn og Fjordane 2012 til 2015*. Danningssomgrepet i dokumentet vert forklart nærare på fylgjande måte:

Alle elevar og lærlingar utviklar etisk, sosial og kulturell kompetanse, identitet og tryggleik i eigen kultur, demokratiforståing og deltaking. Alle elevar og lærlingar har reell medverknad og kan gjere medvitne verdival (Opplæringsavdelinga, Sogn og Fjordane fylkeskommune, 2012).

I dokumentet vert det òg skrive at Sogn og Fjordane fylkeskommune ynskjer å auka fokus på danning i den vidaregåande skulen gjennom kompetanseutvikling og ved å stimulere til utviklingsprosjekt om danning. (Opplæringsavdelinga, Sogn og Fjordane fylkeskommune, 2012).

### **2.1.2 Danning; forståing av omgrepet**

Omgrepet danning er kjent frå antikken si tid. Det tyske omgrepet for danning, *Bildung*, med eit religiøst ideal, vart i opplysningstida skifta ut med verdsleg humansime. I opplysningstida var mange filosofar opptekne av danning og meina med det allmenndanning, utdanning for alle. (Garm, Eikseth, & Dons, 2012). Danning er eit vidt omgrep med uteljelege definisjonar. I tilknytning til arbeidet mitt med fokus på danning i den vidaregåande skulen, er det somme definisjonar og forklaringar som stemmer meir overeins med den retninga arbeidet mitt har, enn andre. Det er dei som vert trekte fram i denne oppgåva.

Temaet danning er både interessant og komplisert fordi det famnar vidt. Per Arneberg og Lars Gunnar Briseid forklarar omgrepet slik: «Begrepet handler om innvielse i fag og kultur, og er knyttet til selvbestemmelse, demokratiforståelse, refleksjon og handling. Det er vidare knyttet til håp og evnen til å se alternativer» (Arneberg & Briseid, 2008, s. 16).

Temaet danning er òg interessant og komplisert fordi ulike aktørar nærmar seg temaet med ulike innfallsvinklar.

Det dreier seg om hvem som skal ha *makt* til å definere hva som er de viktigste kulturelle verdiene i et samfunn. Det dreier seg igjen om spørsmål som det ikke er enighet om i et samfunn som vårt . (Aase, 2005 b, s. 36).

Laila Aase meiner òg at danning er: «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, 2005 b, s. 37). Jon Hellesnes peikar på at «Dana er noko vi *er* i verda, ikkje noko vi er i ånda. Vi danar oss gjennom kulturell sjølvforståing ved å leve denne forståinga ut i praksis» (Hellesnes, 1992 a, s. 88). Dei syner at tenkjemåtar og sjølvforståing er ein del av danninga og at dette skal synast att i måten ein lever på, «handlingspotensial» og «praksis». Marit Ulvik ser på danning som ei utvikling og samanliknar danning med ei reise: «En spennende metafor for danning er reisen. Mennesker bryter opp fra det hjemlige og trygge og legger ut på reiser som former og endrer dem» (Ulvik, 2005, s. 1). Ved å sjå på danning som ei reise, forstår vi at ein danningssprosess er noko som varer livet ut.

### 2.1.3 Den borgarlege danninga

På 1800- og 1900- talet var det to danningstradisjonar som dominerte i Noreg; den borgarlege danninga og folkedanningstradisjonen. Desse tradisjonane er ulike på mange måtar, men begge har humanitetsidealet som utgangspunkt. (Arneberg & Briseid, 2008).

Den borgarlege danninga var tufta på dei tyske nyhumanistane frå 1700-talet si nyorientering. I tillegg til utdanningsmåla som hadde vore vektlagde i antikken og renessansen (grammatikk, dialektikk og retorikk), skulle utdanninga no få ein utvida dimensjon ved å ta den klassiske kulturen sitt innhald og tenking meir på alvor. Nyhumanistane sitt fornyingsprosjekt var ei tydelegare orientering mot «en handlende person som var synlig i offentlige rom (...). Han skulle beherske språket og kulturformene med naturlig eleganse, med *smak*» (Aase, 2005 b, s. 40). «De *dannede* ble forstått som en utvalgt gruppe mennesker med privilegier som hadde tilegnet seg visse måter å snakke og være på» (Arneberg & Briseid, 2008, s. 20). Dei menneska som ikkje fekk ta del i danninga vart rekna som uuddanna eller ukultiverte. Etter kvart vart ordet danning oppfatta på ein negativ måte av mange. «Ordet dannet er omgitt av den respekt og skyhet som pleier å følge makten» (Arneberg & Briseid, 2008, s. 21)<sup>2</sup>. Bjarne Bjørndal<sup>3</sup> seier det slik: «Dei einskilde individ skulle lærast opp til å fylle sin plass som nyttige og gagnlege borgarar i kvar sin stand» (Arneberg & Briseid, 2008, s. 21). Det er ikkje denne danningssprossens forståinga som dannar grunnlaget for det danningssynet som rår i skulen og samfunnet vårt i dag. I Noreg vart det etter kvart folkedanninga som slo rotfeste.

---

<sup>2</sup> Arneberg & Briseid syner til Foss, K. (1949). *Almen danning i skolen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

<sup>3</sup> Bjørndal, B. (1964). *Frå formaldanning til allmenndanning; eit studium av allmenndanningsomgrepet i norsk pedagogikk i det 19. Århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.

#### 2.1.4 Folkedanninga - eit demokratisk prosjekt

Folkedanninga kan historisk koplatt til nasjonalromantikken og var Johann Gottfried Herder (1744- 1803) sitt dannelsingsomgrep.

Folkedanningen ble forstått som et kulturnivå knyttet til særegenhetene ved et folks kultur, og uttrykt gjennom folkespråket og folkets tekster (folkediktingen). I dette dannelsingsbegrepet lå kimen til en oppvurdering av kulturbærende lag i allmuen, i praksis bondekulturen (Aase, 2005 c, s. 24).

Laila Aase seier òg: «Men etter hvert ble også folkedanningstanken en forståelsesramme for læring og danning i nye samfunnssjikt» (Aase, 2005 b, s. 41).

Denne tradisjonen vart utforma i siste halvdel av 1800-talet, under nasjonsbyggingsperioden. «Gjennom *folkeopplysning* skulle allmuen istandsettes til å delta i samfunnet som demokratiske borgere, og undervisningen skulle omfatte *alle*» (Arneberg & Briseid, 2008, s. 20). Ideen om folkeopplysning fekk ein sterk embetsstand gjennomslag for. Men det er viktig å understreke at i Noreg var det òg sterke folkelege rørsler som medverka til allmenndanninga. Ungdomslag, mållag og historielag høyrer til slike frivillige organisasjonar som engasjerte mange og spreidde kunnskap. Folkeopplysningstiltaket var altså ikkje noko som berre vart bestemt «ovanfrå», men like mykje eit ynske «nedanfrå», frå allmugen. I tillegg var det Lutherske presteskapat i stor grad påverka av opplysningsideala. Dei støtta «(...) ikkje berre lesekunne og allmenn opplæring for heile folket, men også forskning og praktiske forbetringar, til dømes dyrking av potet, (...)» (Skirbekk, 2010, s. 26).

Filosofane som gjorde seg gjeldande i opplysningstida påverka synet på utdanning, og dei gjorde sitt til at utdanning vart noko alle skulle få ta del i. Den tsjekkiske pedagogen Johann Amos Comenius (1592-1670), hadde alt i si tid idear om «en felles skole for alle barn i samfunnet med undervisning på morsmålet, en enhetsskole (...)» (Bjørndal, 2005, s. 21). I fylgje Kamil Øzerk var Comenius grunnleggjaren av det moderne pedagogikkfaget. «Han var den første som argumenterte for opplæring som en rett og plikt til alle, dvs. opplæring for både yngre og eldre, gutter og jenter, fattige og rike og for mennesker med ulike evner og anlegg» (Øzerk, 2006, s. 302).

Dei første sjølvstendige skulelovene fekk vi i 1739. Desse lovene innehaldt mellom anna ei forordning om skulane på landet i Noreg. Ho innebar at alle barn over sju år fekk skuleplikt. Og med dette kan vi seie at grunnsteinen til ein offentleg barneskule i Noreg vart lagt, sier Bjørndal. (Bjørndal, 2005).

Hartvig Nissen (1815-1874) var ein markant skulereformator i 1860-åra. «Han ville ha en skole som var mer i pakt med tidens behov, og han ville «Fællesskap i Dannelse» så langt opp i skolen som mulig, fordi det ville styrke det åndelige fellesskap mellom landets innbyggere. Han ønsket at skolen skulle tjene en nasjonal og demokratisk utvikling» (Bjørndal, 2005, s. 26). Det var fleire som delte ynsket til Hartvig Nissen, og då Johan Sverdrup (1816 -1892) vart statsminister i 1884 gjorde han det klart for *Kirkedepartementet* at «en nasjonal enhetsskole var målet» (Bjørndal, 2005, s. 28).

Dette ynsket om ein einskapsskule for alle barn og unge, samt etablering av eit fellesskap og ei demokratisk utvikling, høyrer framleis til grunnpilarane i den norske grunnskulen og den vidaregåande skulen. Med skulelovene av 1889 vart folkeskulen innført. Mary Brekke seier at:

Skolen var både betinget av og en betingelse for nasjonens politikk og demokratiets framvekst. Et viktig mål var at de unge skulle utvikles til våkne og samfunnsbevisste mennesker. Folkeskolen skulle i tillegg til å fremme demokratiet, også legge forutsetningene for materiell vekst, og den skulle styrke nasjonens kultur og den nasjonale bevissthet (Brekke, 2012, s. 157).

Heilt sidan folkedanningstanken gjorde seg gjeldande og fram til i dag, har det vore lagt vekt på å etablere ein nasjonal læreplan for alle i skulen.

Den grunnleggende verdien at alle mennesker har samme verdi, skulle gjennomsyre samtlige fag, både ved det innholdet som ble presentert, og gjennom lærerens væremåte. Gjennom læreplanene har det på den måten vært lagt føringer for å gi barn og unge *felles innholdsmessige referansepunkter* som gir substans til begreper som humanitet, frihet, rettferdighet og demokrati (Arneberg & Briseid, 2008, s. 23).

### **2.1.5 Kategorial danning**

Danningsomgrepet slik vi kjenner det i norskdidaktisk samanheng i dag, er i stor grad knytt til den tyske tradisjonen. (Aase, 2005 b). Den tyske didaktikaren Wolfgang Klafki (1927-) har hatt ein særleg påverknad, han står i denne tyske tradisjonen, men samstundes var han ein fornyar av den. «Han knytter danning direkte til vitenskapsfagene og skolefagenes kunnskapsformer og tradisjoner. I dette ligger et syn på fagtradisjonens betydning som kulturbærer, og dermed på skolens særegne rolle for den enkelte og for samfunnet» (Aase, 2005 c, s. 19). Han systematiserte dei ulike rådande danningsteoriane, og han fann det tenleg å skilje tankane kring danningoppfatningane i to polare grupper; materiale danningsteoriar

og formale danningsteoriar. Skilnaden på materiale og formale danningsteoriar kan kort forklarast med at dei materiale har stoffutvalet i undervisninga i fokus, medan dei formale har eleven i fokus.

Under kvar einskild polare gruppe er det to grunnformer. Under materiale danningsteoriar ligg den danningsteoretiske objektivismen og den klassiske danningsteorien. Under formale danningsteoriar ligg teorien om den funksjonelle danninga og teorien om den metodiske danninga. (Klafki, Kategorial dannelselse, 2001).

Laila Aase gjer greie for dei to ulike hovudgruppene, materiale og formale danningstradisjonar, på fylgjande måte:

I de materiale danningstradisjonene har kulturen innholdsmessig absolutt verdi, og det å tilegne seg dette kulturinnholdet, er det same som å bli dannet.(...) Å være dannet blir utfra en slik tenkning synonymt med å ha tilegnet seg en bestemt kunnskap eller tenkemåte. (Aase, 2005 c, s. 19).

De formale danningstradisjonene legger (...) ikke vekten på innholdet, men på den virkningen dannelsingsinnholdet har på barnets åndelige krefter, utvikling av kritisk tenkning, estetisk sans, moralsk vurdering, eller rett og slett evnen til å lære eller skaffe seg informasjon. En danningstenkning som hovedsakelig legger vekt på personlig vekst og utfoldelsesmuligheter for barn og unge er da i hovedsak formal. (Aase, 2005 c, s. 19).

Marit Ulvik skildrar dei to danningstradisjonane slik:

Den materiale danningstradisjonen legger vekt på stoffet/innholdet enten ved å hevde at en må kunne litt om mangt (encyklopedisme) eller ved at en konsentrerer seg om det klassiske (klassisisme), om det som bidrar til humanitet. I formale danningsteorier legges vekt på subjektet som enten skal utvikle bestemte evner og anlegg, for eksempel kritisk sans, eller utvikle de riktige metodene, for eksempel lære og lære. (Ulvik, 2005, s. 2).

Laila Aase forklarar vidare:

Når lærere uttaler at de ikke legger så stor vekt på hva elevene skal lære, men mer på at de skal lære å samarbeide, omgås hverandre og trives i et hyggelig miljø, gjør de seg til talsmenn for formal danning. Og når lærere sier at de synes at alle norske elever må kjenne til, eller snarere lære å sette pris på, de fire store i norsk litteratur, er dette et argument i forhold til material danning (Aase, 2005 c, s. 19).

Klafki fann både styrkar og manglar ved dei gjeldande danningssyna. Styrkane han såg gjorde at han ikkje kunne avvise heile den eldre danningstradisjonen, men tvert om sørgje for å vidareføre det som var verdfullt. Ei syntese av dei fire ulike grunnformene let seg heller ikkje gjere, sidan det var klare manglar eller uheldige moment i dei alle. Klafki vart altså ein fornyar, han utvikla ein ny danningsteoretisk didaktikk som han kalla for «kategorial danning». Den «kategoriale danninga» rommar «nye» element som Klafki meiner er nødvendige i ein danningssprosess, og verdfulle moment frå både den materiale danningsteorien og den formale danningsteorien (Klafki, Kategorial danning, 2001).

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 danningutviklinga. Sjølv seier Klafki: ««Danning» er alltid en helhet, ikke en sammenføyning av «del-dannelser», eller uttrykt på en annen måte: av dannelsesdeler, faktorer, byggestener av material art på den ene siden, av formal art på den andre. Teori om danning er ikke en teoretisk fortolkning av slike dannelsesdeler som så avveies imot hverandre og føyes sammen til en helhet.» (Klafki, Kategorial danning, 2001, s. 186).

Ved einseitig vektlegging på formal danning oppnår vi ikkje kategorial danning. Laila Aase forklarar dette på fylgjande måte:

Hvis det er slik at vi i dagens skole har nedtonet fagkunnskapen til fordel for trivsel, omsorg eller generelle ferdigheter som samarbeidsevner eller kommunikasjonsevner, uten å ta på alvor hva vi skal samarbeide og kommunisere om, undergraver vi skolens kulturelle danningssoppgave.(...) fordi elevene ikke får tilgang til den kunnskapen som vår kultur bygger på, og heller ikke til de kulturelle verktøyene de trenger (Aase, 2005 a, s. 45).

På same vis leier heller ikkje ein-sided vektlegging av material danning til kategorial danning. Til dømes kan undervisning om litteratur fort berre bli ei material danning om elevane berre lærer om forfattarar, dei ulike litterære periodane og får kjennskap til eit utval av dei litterære verka. Seinare reproduserer elevane denne kunnskapen ved å ramse opp titlar og årstal og gje att innhaldet i tekstane. Ei undervisning med ein-sided fokus på faktastoff manglar fleire av dei momenta som vert kravd i den kategoriale danninga. Ei undervisning ut frå ein slik tanke vil truleg føre til at elevane får faktastoff som kan reproduserast, men snever innsikt i det fagområdet eller den kulturen faktastoffet er ein del av. «Halv-daning» er eit uttrykk som Jon Hellesnes nyttar. «Å vere «halv-dana» vil seie at ein isolerer det åndelege frå det konkrete, teorien frå praksis» (Hellesnes, 1992 a, s. 89). Laila Aase forklarar *halv-danninga* på denne måten: «Danning krever problematisering, refleksjon og dialog, men må også sees i samheng med viten og ferdigheter. Viss dannelsesmålingene blir stående uten en korpus av kunnskap og innsikt kombinert med praksis, blir de også postulater (...)» (Aase, 2005 b, s. 46).<sup>4</sup>

I somme høve vil vi i skulen vektlegge formal danning fordi målet til dømes kan vere å auke samhaldet i ein klasse. Andre gonger kan ei rein material danning vere nødvendig som eit trinn på veg til danning, til dømes den første leseopplæringa og innlæring av grammatikalsk terminologi. Men for å oppnå kategorial danning set vi forholda kring eleven, faktastoff og kunnskap i fokus samtidig.

Mary Brekke står opp om dette synspunktet ved å seie: «Å kunne navigere i det moderne samfunn krever både allsidige kunnskaper og ferdigheter og innsikt i vid forstand» (Brekke, 2012, s. 164). Ho skriv vidare:

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).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Aase syner til Adorno, Theodor W. (1959): Halvdannelsens teori. I Per Quale (red.) (1972): Kritik og krise i pedagogikken. Oslo: Pax forlag

<sup>5</sup> Brekke refererer til Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Bjørhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv. Bergen: Fagbokforlaget.



Vert det i skulen arbeidt med alt dette som Brekke syner ovanfor, vil vi kome langt på veg i å kombinere dei verdfulle momenta i formal danning og material danning i det som Klafki kallar kategorial danning.

«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)

Marit Ulvik tolkar Klafki slik: «Det materiale, innholdet i kulturen, trer fram for et subjekt som åpner seg for det. Individet åpner seg for kulturen og kulturen åpner seg for individet», og ho føyer til: «Det forutsetter fordypning, at man både griper og blir grepet og at kunnskapene blir ens egne. Frivillighet og personlig engasjement er en forutsetning» (Ulvik, 2005, s. 3).

### 2.1.6 Danning og utdanning

Jon Hellesnes hevdar at det er ei klar skilnad mellom omgrepa danning og utdanning. Mellom anna meiner han at vi i ei utdanning kan skilje mellom elevrolla og lærarrolla, og ei utdanning har ei byrjing og ein slutt. «Daninga, derimot, kan vi ikkje avslutte. Daninga har heller ikkje noko byrjingspunkt, for når vi tek til å dane oss sjølve, så er vi alt dana av andre» (Hellesnes, 1992 a, s. 79).

Hellesnes knyter danning og visdom til «det gode samfunn». «I det gode samfunn vil utdanning føre med seg daning og dermed visdom» seier han (Hellesnes, 1992 a, s.79). Men vi kan ikkje vere trygge på at alle verdas samfunn er gode og legg til rette for ei utdanning som Hellesnes skildrar her. Kristin Clemet og Eirik Vatnøy skriv i ein artikkel at det framleis er nasjonar, der befolkninga har høgt utdanningsnivå og forvaltar avansert kunnskap på fleire felt, som «undertrykker enhver form for kritisk, intellektuell debatt og nekter befolkningen akademisk frihet og ytringsfrihet» (Clemet & Vatnøy, 2011, s. 812).

Tilhøva Clemet og Vatnøy skildrar her er samfunn der danninga har tronge kår. Jon Hellesnes ser faren ved dette og har sagt:

Daning er mellom anna det å problematisere samfunnet som totalitet og dermed dei einskilde funksjonane. I eit samfunn som har eliminert daninga, vert samfunnet som totalitet ikkje problematisert, og eit slikt samfunn er totalitært. Eit samfunn som er i

ferd med å eliminere daninga, er eit samfunn som er i ferd med å verte totalitært. (Hellesnes, 1992 a, s. 80).

Laila Aase syner til Hellesnes som meiner at det er fleire grunnar til at ikkje utdanninga alltid tenar danninga. Mellom anna hender det at utdanninga vert dominert av teknikk. Teknikk vert her brukt synonymt med føremålsrasjonalitet. Hellesnes meiner at teknikk alltid vil vere ein del av praksis. Det er når teknikken eller føremålsrasjonaliteten vert altoverskyggande at danninga vert eliminert.

Faren oppstår når formålsrasjonaliteten dominerer eller blir enerådende i en pedagogisk samanheng. Behandler vi elever som objekt for læringsmetoder og kunnskapen ensidig ut frå praktisk nytte i snever forstand, og måler vi kunnskaper ut frå snevre testkategorier, har vi langt på vei falt i formålsrasjonalitetens grøft (Aase, 2005 c, s. 18).

Skilnaden på utdanning og danning kan problematiserast sidan skulen har både eit utdanningsoppdrag og eit dannelsesoppdrag.

### **2.1.7 Danning og tilpassing**

«Oppdragelse til demokrati er oppdragelse til ansvar, ikke til lydighet» seier Inge Eidsvåg (Eidsvåg, 2004, s. 67). Jon Hellesnes tek opp den same problemstillinga. Han skil mellom ein veltilpassa person og ein danna person.

Den veltilpassa er ein pliktoppfyllande person som utfører dei funksjonane han har fått tildelt utan å tenkje særleg mykje over kva slags maktforhold og kva slags sosiale prosessar han med det eventuelt stadfestar og opprettheld. Han finn seg til rette i ei verd som er ordna og lagt til rette av andre, (...). Han aksepterer tingas tilstand slik den er, utan å førestille seg at den kunne vere annleis» (Hellesnes, 1992 b, s. 139).

Ein danna person skildrar han på denne måten:

Ein dana person har tiltru til si eiga fornuft, og i staden for å tenkje ved hjelp av herskande tankar, som mange gjer, prøver han å gripe sin eigen situasjon med si eiga fornuft. Han har føresetnader for å forstå *at* og *korleis* den særreigne situasjonen han står i, er bestemt ut frå den allmenne samfunnstilstanden (Hellesnes, 1992 b, s. 143).

Hellesnes knyter vidare *indoktrinering* til *tilpassing* og *politisering* til *danning* (Hellesnes, 1992 b, s. 143). Han er oppteken av at elevane ikkje skal *tilpassast* ei kunnskapsformidling

og har skrive: «Danande og politiserande oppseding inneber å gi borna tillit til si eiga fornuft ved til dømes å vise at saker og ting er diskutabile. Den inneber å gi dei noko å seie over sin eigen situasjon.» (Hellesnes, 1992 b, s. 147).

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire (1921-1997), vart med arbeidet sitt mot fattigdom og analfabetisme, ein trussel mot det totalitære samfunnet i Brasil. Han var kritisk til det han meina var tradisjonell undervisning. Han hevda at: «undervisning ikkje er å programmere, men å problematisere, ikke å gi svar på spørsmål, men å stille nye. Læreren oppgave var ikke å oppdra eleven, men snarere å provosere til selverkjennelse og bedømmelse» (Haddal & Ohrem, 2011, s. 34). Freire arbeidde i eit totalitært samfunn, men han peika på utfordringar i undervisninga som òg kan gjelde oss, trass i at vi underviser i eit sosialdemokratisk skulesystem. Sjølv om det er slik som Aase seier, at: «Å utvikle evne til selvstendig og kritisk tenkning er en uttalt dannelsingsmålsetting i den norske skolen» (Aase, 2005 c, s. 18), er det ei utfordring å nå desse måla. At dialogen høyrer til i ei undervisning der sjølvstendig og kritisk tenking er målet, er ganske sannsynleg. Arneberg og Briseid seier det slik: «Sentralt i dette dannelsingsperspektivet blir dermed dialogen mellom likeverdige mennesker i et jeg-du forhold. (...) Det betyr at læreren må forsøke å møte eleven som et menneske, og ikke bare som et objekt som skal «fylles» med kunnskap» (Arneberg & Briseid, 2008, s. 24).

### **2.1.8 Danning og demokratisk sinnelag**

I kampen om å spreie opplysning og kunnskap til fleire samfunnsgrupper, markerte den tyske filosofen Immanuel Kant (1724 -1804) seg. I artikkelen frå 1784 «Was ist Aufklärung», i dansk språkdrakt; «Hvad er oplysning?», understreka han idealet til opplysningstida: «Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglende evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse. Sapera aude!» Oplysningens valgsprog er derfor: «Hav mod til at betjene dig af din egen forstand!» (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 10)<sup>6</sup>. I eit samfunn med eit klart klasseskilje og tydeleg undertrykking av einskilde samfunnslag, peika Kant si oppmoding fram mot ei endring for folket. «(...) folket blev forvandlet fra en undersåtskategori til en suverænitetsskategorie, (...)» (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 13). Det er rimeleg å hevde at ungdommane i Noreg lever i ein annan røyndom enn den Kant tek utgangspunkt i. Dei veks opp i eit samfunn som i generasjonar har vore prega av demokrati og sosial utjamning. I samfunnet vårt vil difor dei fleste einast om det Inge Eidsvåg meiner er tilfelle: «Demokrati er noe som er vedtatt og vunnet en gang for alle» (Eidsvåg, 2004, s. 62). Men det tyder ikkje at det i vår tid ikkje er

---

<sup>6</sup>Dei syner til Immanuel Kant «Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?», 1993:71

nødvendig å setje demokrati på dagsorden. Eidsvåg føyer til om demokratiet at det heile tida må fornyast: «Det er alltid ufullstendig og underveis. Det må erobres, verdsettes, brukes – og gjenerobres» (Eidsvåg, 2004, s. 62). Det er i den samanheng at Kant si oppmoding framleis kan vere aktuell. For elevane våre vil det verke meir som ei oppmoding til å syne mot og sjølvstende som eit ledd i å *ivareta* det demokratiske samfunnet vårt. Mot er òg ein dyd som Gorana Ognjenovic legg vekt på i sin definisjon av danning: «For meg er dannelse *mot* og *evne* til å tenke nye, annerledes og kreative tanker, reflektere og formidle; selv utvikle seg som menneske, til en person fullt i stand til å foreta egne valg, og også kunne akseptere ansvar for konsekvensene som disse egne valg avstedkommer» (Ognjenovic, 2011, s. 829).

Eidsvåg stør seg på teologen Hal Kock når han argumenterer for utvikling av demokratisk innsikt i form av haldningar og mentalitet. Hal Kock skreiv i 1946: «Det er samtalen og den gjensidige forståelse og respekt, som er demokratiets væsen.» Eidsvåg meiner at det skal òg små barn lære. «Skolens oppgave er å danne mennesker med demokratisk sinnelag og demokratiske ferdigheter, (...)» (Eidsvåg, 2004, s. 67). I ei forlenging av dette forklarar Eidsvåg at:

Demokrati er altså ikke bare navnet på en bestemt statsform med regler for hvordan beslutninger fattes. Demokrati handler også om holdninger og mentalitet. Det handler om hvordan man tiltaler andre, hva man sier, hvordan man lytter, om innlevelse og respekt. Om gjennom samtalen å finne det felles beste for mennesker som skal leve sammen (Eidsvåg, 2004, s. 62).

Inga Bostad og Ole Petter Ottersen peikar på dei innsiktene som kjem frå filosofien; «Filosofisk tenkning kjennetegnes av å være kritisk, systematisk og kreativ- og det er samfunnets mål å utdanne borgere til å kunne beherske disse dydene» (Bostad & Ottersen, 2011, s. 61). Å vere undersøkjande og spørjande er ein del av filosofien sin eigenart (Bostad & Ottersen, 2011), og dette er eigenskapar eit menneske har gjennom heile livet, ikkje minst i barndommen, og som heng saman med overordna dannelsesideal. Bostad og Ottersen seier at:

barnet ikke er noe som «skal bli» til noe vi ønsker, men at barnet «er» et helt menneske – uansett stadier i utvikling. Vi har altfor lett for å se på dannelse og oppdragelse som et redskap for hva barnet en dag skal kunne endre på, i stedet for å betrakte barnet som et allerede selvstendig individ (Bostad & Ottersen, 2011, s. 61).

Oppseding må handle om å sjå barnet, den unge og eleven som eit likeverdig menneske og ein kritisk medspelar. Det set krav om at barna, dei unge og elevane må kunne setje «saker på dagsorden», og sjølve få delta i diskusjonar og debattar - kome med innspel og gode løysingar.

Resonnementet som er skildra ovanfor finn vi òg att i Stortingsmelding 20 På rett vei under kapitlet *Demokrati og deltakelse*, der står det fylgjande:

Skolen skal bidra til å gjøre norske elever og lærlinger til aktive medborgere i dagens og framtidens samfunn. Å stimulere til medbestemmelse og deltakelse i demokratiet i og utenfor skolen, for eksempel gjennom engasjement i elevråd, organisasjoner og frivillig sektor, er en viktig del av demokratiopplæringen. (...) Skolens opplæring til kritisk tenkning og selvstendighet er særlig utfordrende og viktig i et moderne mediesamfunn. I dette sammensatte landskapet skal skolen arbeide for å gi hver enkelt elev og lærling en allsidig utvikling med evne til å ta vare på og utvikle sitt eget liv, til å vise omsorg, handle rett mot andre og bidra i samfunnet. Opplæringen skal gjøre at elevene kan kombinere kunnskap og ferdigheter med holdninger og etisk orienteringsevne (Regjeringa, 2013, s. 11).

### 2.1.9 Samtalen

Ei utvikling av kritisk tenking og sjølvstende, kan sjåast på som nærast umogleg utan å ta i bruk ei form for dialog.

Samtalen vart allereie i antikken nytta som ein metode til å få folk til å sjå ei sak i fleire perspektiv. Til dømes er den Sokratiske dialogen med spørsmål og svar godt kjend. Spørsmåla til Sokrates var ofte ironiske og elevane vart dermed tvungne til sjølvrefleksjon. Gjennom sjølvrefleksjon skjønna elevane at nokre av meiningane deira var fordommars og at «fordommene i sin tur måtte forkastes til fordel for ny innsikt. Den nye innsikten måtte komme innenfra og nedenfra, det vil si fra en selv» (Haddal & Ohrem, 2011, s. 33).

Platon sine dialogar er òg velkjende. Han vevde filosofien og pedagogikken intimt saman (Bostad & Ottersen, 2011). Bostad og Ottersen forklarar her kva Platon la vekt på i samtalan: «Platon skaper en særegen stemning og en felles forståelse for hva man skal gjøre i samtalen, hva som forventes av deltakerne – hva som vil skje. Det forventes blant annet av deltakerne å være saklige, ærlige og åpne – ikke være redde og engstelige» (Bostad, 2009, s. 3). Skal elevane sleppe å vere redde eller engstelege i klasseromssamtalane, føreset det mellom anna godt førearbeid frå læraren si side. Å lære elevane å sjå verdien i å syne respekt for kvarandre

og kvarandre sine synspunkt, vil høyre til ei slik førebuing. Dette peikar òg Bostad og Ottesen på: «Den dialogiske dannelsen kan være et fruktbart ideal i den forstand at den bygger på en grunnleggende respekt for deltakerne i lærings situasjonen. Et sentralt premiss er at alle som deltar vil komme til bunns i saken» (Bostad & Ottersen, 2011, s. 59). Bostad og Ottersen syner til Sokrates som har sagt: « (...) for å nå målet om å få kunnskap om det samtalen gjelder, må man være enige om at man ikke skal angipe hverandre» (Bostad & Ottersen, 2011, s. 59).

Når Dysthe skriv om dialogen finn ho støtte i teoriane til Mikail M. Bakhtin (1895- 1975) og Lev Vygotsky (1896 – 1934). Begge framheva dialogen som viktig i ein læringsprosess. «I følge Bakhtin kan vi aldri se oss selv som et hele uten i forhold til den andre, og vi kan bare nå bevissthet om oss selv gjennom kommunikasjonsprosessen» (Dysthe, 1995, s. 62). Dysthe forklarar at Vygotsky meina at vi i skulen har vore for lite opptekne av sjansane elevane har til framtidig læring. «Det potensialet oppdages når læreren finner ut hva eleven kan gjøre med assistanse, i samarbeid med lærer eller medelev. Slik interaksjon vil fremme læring, (...)» (Dysthe, 1995, s. 55). I dette samarbeidet vil samtalen vere viktig. Både Bakhtin og Vygotsky var opptekne av dei sosiale faktorane, og begge la vekt på at språket er viktig. (Dysthe, 1995).

Om ein meiner at samtalen er viktig i ein læreprosess og i ei dannelsesutvikling, står ein truleg eit konstruktivistisk lærings syn. Olga Dyste forklarar at eit konstruktivistisk syn på kunnskap inneber «at kunnskap ikkje eksisterer uavhengig av den som lærer. Kunnskapen konstrueres eller skapes på nytt av hver enkelt, og fordi den veves sammen med det som individet vet og kan frå før, vil kunnskapen variere med den som lærer» (Dysthe, 1995, s. 47). Vidare forklarar ho at det er først når informasjonen er integrert i dei kunnskapsstrukturane eleven har frå før vi kan snakke om kunnskap. For det andre er verdiar og haldningar ein integrert del i denne kunnskapsstrukturen. Ho avsluttar med at for det tredje må kunnskap verte forankra i livsverda til eleven «fordi det endelige målet for læring er å sette eleven i stand til å forstå seg selv, å forstå verden rundt seg og å bedømme og handle som et individ og som et medlem av ulike sosiale grupper» (Dysthe, 1995, s. 48). «Sosial-interaktiv» undervisning er ei form for konstruktivisme.

Kunnskap kan òg sjåast på som allmenn akseptert sanning. Ein trur på at kunnskap kan formidlast og overførast. «Eleven kan ses på som et tomt kar som fylles med autorisert kunnskap» (Dysthe, 1995, s. 47). Ein pedagogisk konsekvens av dette vil vere ei «presenterende» undervisningsform.

Det er ofte ei utfordring å få elevane til å delta i klasseromssamtalane. Det er ulike grunnar til at somme elevar vegrar seg for å ta del i samtalen. Av sitata ovanfor kan vi konkludere med at faktorar som tryggleik og respekt skapar godt grunnlag for samtalar. Olga Dysthe legg fylgjande til grunn for ein god samtale:

Selvtillit er en forutsetning for å gå inn i en ekte dialogsituasjon, tillit og respekt mellom dialogpartnerne en annen. Men det ene eksisterer ikke før det andre, for det er nettopp gjennom dialogen at jeg får en oppfatning av meg selv, og dette er igjen et nødvendig skritt i retning av å få selvtillit, så vel som tillit til andre (Dysthe, 1995, s. 63).

I samtalar som lærarane styrer, vil kanskje elevane vere opptekne av å finne eit svar som dei trur læraren vil rose dei for. Aase peikar på at ein i staden bør gje elevane tilbod om ei utfolding, ho forklarar det slik:

Utgangspunktet må vere at elevane sjølve ser korleis deltaking i samtalen inneber eit tilbod om utfolding. Det vil ikkje alle gjere dersom samtalen berre fungerer som kontroll av kunnskap, eller dersom elevane berre svarar av di dei veit det løner seg eller av lojalitet til læraren og skolen. Mange elevar brukar mykje tid på å gisse kvar læraren vil hen, kva han ønskjer å høyre og kva som løner seg å seie (Aase, 2005 a, s. 110).

Innhaldet i samtalen vil påverke i kva grad elevane deltek. Kva innhald skal vi så velje? Skal vi alltid leite etter emne frå elevane si livsverd, eller skal vi utfordre dei med noko dei opplever som ukjent?

Lars Johan Larsen syner til den tyske pedagogen Thomas Ziehe som meiner at dersom læraren berre klarar å fange elevane si interesse ved å fokusere på det som direkte høyrer til deira livsverd, vil elevane tape høve til å møte noko anna enn det dei kjenner og det dei forventar. (Larsen L. J.,2005)<sup>7</sup>. Ziehe meiner at dei unge i dag er knytte til ein kvardagskultur som er sterkt prega av massekulturen. «Denne hverdagskultur tillader unge at oppbygge en parallel verden til foreldre og institusjoner- og de konstruerer hermed en personlig livsverden» (Ziehe, 2001, s.1). Ziehe hevdar vidare at den «personlige livsverden» har teke over for tradisjonar og den kulturelle arven. Han meiner òg at i skulen vert dei tradisjonelle emna

---

<sup>7</sup> Larsen refererer til Ziehe, T: „School and youth – a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions.” I: Young: vol. 10. No. 1, 2002

erstatta med emne frå elevane sitt daglegliv. «Hverdagslivet har trengt inn over alt og er blitt standardkulturen også i skolen» (Larsen,L.J., 2005, s. 93).<sup>8</sup> Han sier at:

Når skolen verken i form eller innhold skiller seg fra unge menneskers hverdagsliv, innebærer det en innsnevring av erfarings- og identitetsmulighetene deres. Bare når skolen er forskjellig fra hverdagslivet og fra andre institusjoner, og når den stiller krav, kan den gi de unge nye og annerledes erfaringer (Larsen, L.J., 2005, s. 93).<sup>9</sup>

Han understrekar at innhaldet i skulen bør vere noko anna enn det dei unge møter i kvardagslivet sitt.

(...)Forventningen om at alt som foregår i klasserommet skal kobles til hverdagslivet til de unge, innsnevrer området for hva som bør være relevant for dem. Nettopp de fagområder som skiller seg frå hverdagslivet, er viktige for at ungdom skal utvikle seg(...) (Larsen,L.J., 2005, s. 93).<sup>10</sup>

Thomas Ziehe meiner at det finst andre emne som er relevante for elevane, enn dei elevane møter i kvardagslivet sitt. Om elevane skal få kjennskap til desse emna, må lærarane ta dei med vidare. Ziehe meiner at ein verkeleg læreprosess er ein dialektikk mellom regresjon og progresjon. Han knyter både regresjon og progresjon til lyst eller ei kjensle av lukke. I regresjon søker ein stadfesting av noko kjent og godt, i progresjonen søker ein forandring og utvikling. Ei fin veksling mellom regresjon og progresjon i undervisninga er det beste hevdar Ziehe. Ved einssidig vekt på ein av desse vert lystkjensla borte. Resultatet kan bli umotiverte elevar, eller vi får elevar vi kallar augetenarar. (Smidt, 1989).

Elevane sine kunnskapar vert utvikla på grunnlag av ei mengde opplevingar og inntrykk. Det er viktig at både skulen og fritida deira er fylt med meningsfulle stunder som gjer dei rike på røynsler, og som gjev dei drøssevis av knaggar til å henge framtidig kunnskap på. Om vi gjer skulen sitt innhald synonymt med fritida sitt innhald, vil vi redusere mengda av gode erfaringar og kunnskap som kan medverke til å ruste elevane for både samtid og framtid.

---

<sup>8</sup> Larsen refererer til Ziehe, T: „School and youth – a differentila relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions.” I: Young: vol. 10. No. 1, 2002

<sup>9</sup> Larsen refererer til Ziehe, T: „School and youth – a differentila relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions.” I: Young: vol. 10. No. 1, 2002

<sup>10</sup> Larsen refererer til Ziehe, T: „School and youth – a differentila relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions.” I: Young: vol. 10. No. 1, 2002



Læraren sin rolle i ein klasseromssamtale er ikkje like klar, skal læraren stille seg på sidelinja eller skal læraren styre samtalen? Aslaug Louise Kongshavn peikar på at elevane er lite aktive i klasseromssamtalane. Ho syner til Pernille Rattleff som har hevda at «60-80% af den verbale utvekslingen i timen i et klasseværelse kommer frå læreren (...),» (Kongshavn, 2011, s. 7).<sup>11</sup> Dette syner at læraren må forsøke å gje meir taletid til elevane.

Det kan hende at læraren har livserfaring og innsikt som han meiner kan vere relevant for elevane. Sidan maktforholdet i klasserommet er asymmetrisk, er det lite som hindrar ein lærar i å bruke mykje tid på å undervise med egne erfaringar som basis. Men, då seier det seg sjølv at fokuset på elevane si livsverd og taletida deira vert redusert. Haddal og Ohrem uttrykker det slik: «Lærere har større makt til å flagge ståsted og sine livsfunn enn elevene har (...). Elevene har også krav på å få være tro mot seg selv og sitt ståsted» (Haddal & Ohrem, 2011, s. 35).

På den andre sida er det grunnar til at læraren ikkje kan stille seg heilt utanfor klasseromssamtalen, læraren har erfaringar og kunnskap å bidra med, han må vere den som er eksperten. Dessutan hender det at samtalen går i stå utan ein lærar til å styre. Laila Aase syner til Vygotsky som meiner at «eleven lærer bedre i sosiale samhandlingssituasjonar saman med «more competent peers». Ho meiner at denne utsegna òg stør eit syn på at læraren er ein viktig person i klasseromsarbeidet fordi han i så stor grad må vere den som er «more competent». (Aase, 2005 a, s. 116,117).

Men læraren må vere medviten rolla si som del av ein samtale. Laila Aase seier at «Den som skal leie, må vere lydhøyr for dei innspela som kjem, og både improvisere, gå omvegar og likevel ha ei retning på samtalen i tråd med ein plan» (Aase, 2005 a, s. 117). Vidare legg ho til: «Men først og fremst må han vere istand til å vurdere om kvaliteten på samtalen er god nok til at han kan fungere som læring og danning» (Aase, 2005 a, s. 117).

Laila Aase understrekar at samtalen er sentral i norskundervisninga:

Å klare å praktisere norskfaget som et danningsfag er ikke mindre utfordrende nå enn tidligere. Nå som da er faget avhengig av lærere som har kunnskap og innsikt i grunnleggende formål med faget, som klarer å skape et klima for samtale og refleksjon i klasserommet, og som forstår hvor viktig nettopp dette er (Aase, 2005 b, s. 47).

---

<sup>11</sup> Ho syner til Rattleff, Pernille(2001): Studiegruppers faglige discussioner i computerkonferencer i et fjernstudium, Pdh-afhandling. Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.

I norskfaget har lesing og samtalar kring litteraturen, både sakprosa og skjønnlitteratur, lenge vore ein viktig del av undervisninga. Desse samtalanene vert gjerne kalla litterære samtalar. Laila Aase seier at på sitt beste fungerer den litterære samtalen «som eit dynamisk utviklingsmoment i høve til lesing, både fordi han tvingar oss til å stoppe opp og sjå attende på lesinga, og fordi vi blir tvinga til å møte andre lesingar enn vår eiga. Slik kan den litterære samtalen vere avgjerande for kva danningsfunksjon litteraturlesinga har» (Aase, 2005 a, s. 106). Samhandling i klasserommet er av stor verdi. Klasserommet kan vere «ein arena der ulik tolking og forståing kan møtast» (Aase, 2005 a, s. 107).

Det er fleire vilkår som påverkar om vi vil lukkast med ein samtale. Aase seier at det difor er vanskeleg å trekke opp generelle retningslinjer og ein metodikk. «Dersom samtalen blir redusert til teknikk, er han spolert» (Aase, 2005 a, s. 109). Holger Henriksen, som snakkar om samtalar generelt, meiner at undervisninga ikkje kan knytast til organisering, leiing og instruksjon fordi «mennesket har bevidsthed og vilje» (Aase, 2005 a, s. 109). Henriksen seier vidare at samtalanene i eit klasserom er «eit stykke liv» i motsetning til prosedyrar. Til liks med Haddal og Ohrem er han òg oppteken av maktstrukturane i klasserommet, og meiner at ved å tone ned dei, kan ein lettare «realisere potensialet i samtalen».

Aase skil dei litterære samtalanene frå daglegdagse samtalar ved å peike på at dei er *formelle*, det er eit klart *føremål* med samtalanene og *iscenesettinga* er planlagd (Aase, 2005 a, s. 107). Det er òg andre inspirasjonskjelder enn litteratur som leier til samtalar som inkluderer forhandlingar, og fører til ny forståing. Læraren vil ha både uformelle og formelle samtalar med elevane sine, individuelle samtalar og gruppesamtalar. Elevane vil òg samtale seg i mellom og nytte ulike sjangrar som avheng av situasjonen dei er i. Kanskje kan vi seie at i mange høve vil dei pedagogiske føremonene ved litterære samtalar, òg kunne overførast til andre typar samtalar med anna innhald enn litteratur. I tillegg er det råd å vere einig med Aase som meiner at alle språklege situasjonar krev ein viss sjangerkunnskap. «Å vere deltakar i ein språkleg sjanger, krev kjennskap til sjangeren» (Aase, 2005 a, s. 109).

Ho støttar seg på Bakhtin som har skrive: «Mange menneske som meistrar språket glimrande, kjenner seg ofte fullstendig hjelpelause i enkelte kommunikasjonssfærer nettopp fordi dei ikkje meistrar dei praktiske genreformene» (Bakhtin, 1998, s. 23). I teksten Aase syner til, held Bakhtin fram med:

(...), det dreiar seg om å ikkje kunne genrerepertoaret for mondene samtalar, om at det forrådet av førestillingar om ytringas heilskap som hjelper ein raskt og uanstrengt til å

støypa talen i bestemt kompositorisk – stilistiske former ikkje strekk til, om å ikkje vite å ta orde på rett tidspunkt, byrje og avslutte på rett måte (...). (Bakhtin, 1998, s. 23).

I framhaldet til Bakhtin kan det dreie seg om ei tilpassingssosialisering og gjerne det vi kallar sosial kompetanse. Kanskje kan vi knyte dette til Aase sin definisjon av danning som i tillegg til ei tilpassingssosialisering, inkluderer danningssosialisering: «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, 2005 b, s. 37).

Henriksen, som snakkar om samtalar generelt, peikar på at: «Det krev at deltakarane møter kvarandre med velvilje og openheit (...).» (Aase, 2005 a, s. 109). Å møte kvarandre med velvilje og openheit er vel det som er nøkkelen i alle samtalesjangrane våre, og eit godt grunnlag for ein utvikling og læring.

I dag vert samfunnet vårt skildra som eit «kunnskapssamfunn», og i skulen er vi kjende med formuleringar som læringsutbytte og læringsstrykk. Inga Bostad peikar på at desse politisk aktuelle omgrepa indikerer kortsiktig utbytte av det ein lærer, og eit formalistisk og produktivt kunnskapsomgrep. «Det kommer noe *inn* på den ene siden av hodet og så går det noe *ut* på den andre siden som kan telles eller veies eller evalueres» (Bostad, 2009, s. 4). Slik einvegsoverføring av kunnskap er ikkje uvanleg, særleg ikkje når tida er knapp. Dysthe støt seg på Bakhtin og kommenterer dilemmaet slik:

Enveisooverføring av kunnskap fremmer ikke forståelse, ifølge Bakhtin. Forståelse krever alltid en eller annen form for respons, gjensvar, dialogisk utveksling. Det skjer ikke alltid verbalt, men i en undervisningssituasjon vil tilrettelegging av en reell dialog gjøre forståelse og tilegnelse lettere. (Dysthe, 1995, s. 64).

Bostad meiner at den filosofiske dialogen er sentral når auka innsikt og ny søken er eit mål:

Den filosofiske dialogen følger et spesielt mønster som skal lede samtalepartene frem til større klarhet og innsikt i allmenne spørsmål knyttet til menneskets liv, først og fremst gjennom å avdekke problemer, men også gjennom å søke etter gode og holdbare argumenter, ståsted og perspektiver. Et godt eller holdbart argument er ikke nødvendigvis det samme som et korrekt svar. Dialogens mønster har ideelt sett ikke rom for ferdige løsninger eller korrekte svar, den hviler til syvende og sist på

muligheten for at den enkelte kan foreta slutninger som i neste omgang vil bli endret. I praksis viser dialogen seg å være drevet av en «sjeleleder», jordmor eller innsiktsfull samtaleleder som lar denne åpenheten være et aktivum, og stimulere til stadig ny søken (Bostad, 2009, s. 2).

For å oppnå ei dannelsesutvikling må vi i skulen setje av tid til den filosofiske dialogen som Inga Bostad har skildra i sitatet ovanfor, den litterære samtalen slik den er skildra av Laila Aase og den generelle samtalen som Holger Henriksen, Olga Dysthe og Mikhail Bakhtin omtalar. Samtalen er eit naudsynleg pedagogisk verkemiddel i dannelsesprosessen. Dersom kravet om effektivitet, evaluering og målstyring fører til at tida vert for knapp til å ha samtalar, vil dannelsesutviklinga bli redusert. Ein effektiv skule krev evaluering. Ei evaluering kan berre finne stad ved at klare mål vert definerte. Ei evaluering krev insitament som skal føre til ei betre måloppnåing og ytterlegare effektivisering. Vi kan spørje oss om kor stor grad eit slikt system vil oppmode til å nytte samtalar som eit pedagogisk verkemiddel. Det er fleire faktorar som er viktige for å kunne lukkast med filosofiske, litterære og generelle samtalar, men tid er iallfall påkravd. Tid og rom til å dvele er Elise Seip Tønnesen òg merksam på. I samband med litteraturformidling seier ho: «En av de store utfordringene for litteraturformidleren i dag, er å fange lesernes interesse og gi tid og rom for å dvele ved litterære tekster» (Tønnesen E. S., 2002, s. 148).

#### **2.1.10 Instrumentalisme og målstyring**

Danning kan òg forklarast ved å sjå på kva som ikkje er danning. Arneberg og Briseid seier at «Danning er akkurat som kjærlighet et vidt begrep, men det kan ikke omfatte alt» (Arneberg & Briseid, 2008, s. 16). I det fylgjande vert det spesielt fokusert på to moment som frå nokre hald kan verte vurderte som motstykke til danning, eller i alle fall som problematisk for dannelsesoppdraget, nemleg – instrumentalisme og målstyring.

Instrumentalisme og målstyring er i ferd med å overta hegemoniet på fleire område i offentleg sektor, i skuleverket merkar vi òg til dette.

New Public Management er eit reformprogram for offentleg sektor. Programmet kan sporast tilbake til USA og Storbritannia der det frå 1960-talet var ei gryande oppfatning om at offentleg sektor var prega av ineffektivitet og høge kostnader. Det vart hevda at ved å leie offentleg sektor etter bedriftsliknande løysingar, ville ein oppnå auka effektivitet og reduserte kostnader. Ei føresetnad for denne oppfatninga er å vurdere offentleg og privat sektor som

ikkje vesentleg forskjellige. (Bukholm & Reppen, 2013)<sup>12</sup>. Ideen bak denne modellen er at sentrale styringsmakter skal utforme måla, og lokale krefter skal sjølve avgjere metodane for å nå desse måla. Overordna styringsmakter skal i sin tur sjekke om måla er nådde og i kva grad dei er nådde. Det var desse prinsippa som tidleg på nitti- talet, vart introduserte i utdanningssektoren. (Tønnesen L. K., 2011). I Noreg var Gudmund Hernes mellom dei som engasjerte seg i arbeidet med maktstrukturane i utdanningssystemet. Han meinte at ansvarsforholda i skulen var uklare, og han ynskte difor å «samle trådane» hos den sentrale politiske leiinga. Det vart vedteke at den offentleg sektoren skulle fornyast gjennom «Målstyring», eller «New Public Management» som modellen òg vert kalla. (Tønnesen L. K., 2011).

Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas (1929-) byggjer, med utgangspunkt i den fenomenologiske tradisjonen, ein teori om livsverda og systemverda. Livsverda sitt styringsmedium er *kommunikasjon*, medan styringsmedia til systemverda er *pengar og makt*. (Larsen, L.J., 2005). Systemverda kan sjåast på som ein metafor til faktorar som kan knytast til New Public Management.

Ved innføring av slike system kan målet vere å auke effektivitet og redusere kostnader, men òg å medverke til ei trygging av samfunnsmedlemmane sine rettar. Målstyringa krev som nemnt definerte mål og ei evaluering. Evalueringa kan føre til insitament som vidare kan gje grunnlag til ein betre livskvalitet for mange menneske. Slike insitament kan òg føre til ein betre skule som aukar elevane sin livsmeistringskompetanse.

Det som uroar ved dette, er faren for at denne systemverda koloniserer livsverda. Då er det systemverda sine sterke styringsmedia, peng og makt, som tek over. (Larsen, L.J.,2005). I utdanningssektoren er vi redde for at faglege og pedagogiske omsyn må vike til fordel for økonomiske innsparingar. Og vi er uroa for at ynsket om auka effektivitet tek over for viktig kunnskap som ikkje kan målast. Om målet er å effektivisere undervisninga, står vi i fare for å gjere undervisninga instrumentalistisk. I ei slik undervisning har danninga dårlege kår.

Kristin Clemet overtok i 2001 som utdannings- og forskingsminister i Noreg. Ho vidareførte målstyringstanken, og stod mellom anna for innføringa av eit meir omfattande vurderings- og kontrollsystem. (Rognaldsen, 2005). Vurderingssystem som skulane i Noreg tek del i, er

---

<sup>12</sup> Dei syner til Burnes, B. (2009). *Managing Change: A strategic approach to organisational dynamics*, Harlow: Financial Times/Prentice Hall og Jøntvedt, M.(2011). *Terrasaken: Norske kraftkommuner i finanskrisen*. Oslo. M.A. Jøntvedt

mellom anna dei internasjonale leseprestasjonsundersøkingane PISA og PIRLS. Noreg vart tilslutta OECD i 1982. Samstundes vart landet ein del av dei internasjonale komparative studiane av skule innafor OECD- området (Garm, Eikseth, & Dons, 2012). I 1988 målte OECD kvaliteten i grunnopplæringa, og i Noreg vart resultatane sett på som lite tilfredstillande. Dette førte til eit politisk krav om å sikre kvaliteten på alle nivå av norsk utdanning, noko som vart ei merkesak for utdannings- og forskingsminister Kristin Clemet. Gjennom Kvalitetsutvalet vart det skissert eit system for å måle kvaliteten i grunnopplæringa og ei styrking av basiskomponentane. (Bjørndal, 2005).

Fokuset på dei internasjonale prestasjonsundersøkingane har vore stort, ikkje minst i media og blant politikarar. Denne merksemda har ført til auka engasjement kring skulen, både frå personar innanfor og utanfor skulesystemet. Dette kan gje positive utslag for skulen. Men ein overdriven fokus på dei internasjonale undersøkingane kan òg vere med på å skape ei gal forståing av kva som er viktig kunnskap i skulefaga. (Tønnesen L. K., 2011).

Det er ei fare for at testar og prøvar generelt, og dei internasjonale testane spesielt, er konstruerte på ein slik måte at vi berre får måle einiske kunnskapsområder i faga. Laila Aase seier at i eit system med reproduksjon av kunnskap gjennom testar og prøvar, vil danningmålsetjingane bli oppfatta som postulat eller tilfeldige verknader av undervisninga. Ho poengterer at: «kravet om rask og effektiv dokumentasjon av kompetanse ofte fører til ein type tester som er basert på en instrumentell forståelse av kunnskapsinnholdet i fagene» (Aase, 2005 c, s. 26). I ei undervisning med instrumentelle prøvar kan ein tenkje seg at «Hele undervisningen blir lett innskrenket til fragmentariske og helt instrumentelle skjema og systemer som reduserer fagenes innholdsrikdom og danningspotensiale» (Aase, 2005 c, s. 26)<sup>13</sup>.

I etterkrigstida var det ein sosialdemokratisk forståingsmåte som dominerte norsk utdanningspolitikk. For å skape ein velferdsstat, vart utdanning sett på som nyttig og vart dermed høgt prioritert. «Den sosialdemokratiske orden satte den vitenskaplige rasjonaliteten i høyetet. Den representerte en utviklingsoptimistisk tid med tro på ingeniørmentalitet, som innebar at en teoretisk kompetent elite skulle lede massene mot en ny og bedre verden» (Aasen, 2004, s. 14).

---

<sup>13</sup> Aase syner til Dale, E. L. og J.I. Wærnes (2003): Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Den sosialdemokratiske utdanningsmodellen stod for ein einskapsskule der alle skulle få dei same rettane og sjansane, men nytteperspektivet har òg alltid hatt ein plass, ved at elevane skulle verte «gangs menneske». I dag er det ei utfordring å finne ein balanse i utdanningssystemet, slik at ikkje krava om nytte skuggar for andre viktige moment i skulen. I denne oppgåva er læraren si rolle sentral. Synet på styring og leiing som rår elles i samfunnet vil òg påverke læraren si rolle i skulen. I samfunnet vårt har det vore ei veksling mellom styring og leiing. Omgrepa styring og leiing kan forklarast på denne måten:

Felles for begge er at det dreier seg om «virkemidler» for å kanalisere ansattes adferd og andre organisatoriske ressursar slik at best mulig resultater oppnås. Men mens «ledelse» handler om desentralisert, direkte og gjerne dialogbasert påvirkning primært utøvd i relasjon mellom den enkelte leder og ansatte, innebærer «styring» ein sentralisert, direktivlignende påvirkning utøvd indirekte, bl.a gjennom formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner (Røvik, 2007, s. 146)<sup>14</sup>.

Målstyring eller New Public Management var a-politisk (Bukholm & Reppen, 2013) og hadde positive trekk som nemnt under «ledelse» i sitatet ovanfor. Røvik forklarar overgangen frå styring til leiing i den antiautoritære samfunnskritikken som gjorde seg gjeldande i 1960-1970-åra. Denne kritikken kom særleg frå samfunnsvitskapelege og filosofiske hald. (Røvik, 2007)<sup>15</sup>. Kritikken frå desse retningane var særleg retta mot «den teknokratiske, sentralistiske og hierarkiske styringens mange mangler, bl.a et forenklet menneskesyn som ofte ikke tar høyde for at moderne ansatte behøver argumenter og dialog og tilsvarende lett lar seg provosere av direktiver» (Røvik, 2007, s. 145)<sup>16</sup>. Fleire var motstandarar av målstyringstenkinga, mellom anna skeptiske forskarar. Jon Hellesnes meina at lærarane blei «degradert til vanmektige opplæringsfunksjonærer» (Hellesnes, 1998, s. 214). Svein Rognaldsen peikar òg på lærarrolla ved å syne til Peter Dalin<sup>17</sup>. «Han kritiserer myndigheten for å mangle en helhetlig strategi for skoleutvikling. Myndighetene har bl.a. oversett den grunnleggende tesen om at lærere ikke styres av påbud ovenfra og utenfra (...)» (Rognaldsen, 2005, s. 254).

Målstyring skal, som tidlegare synt, ideelt sett involvere dei tilsette, i sitata ovanfor er det snakk om å bli styrt av påbud. Det kan forståast med at pendelen har svinga. Røvik forklarar

---

<sup>14</sup> Røvik syner til Byrkjeflot, H. (1997): Frå styring til ledelse

<sup>15</sup> Røvik syner til Byrkjeflot, H. (1997): Frå styring til ledelse

<sup>16</sup> Røvik syner til Adorno 1969, Skjervheim 1976

<sup>17</sup> Dalin, P. (1995): Skoleutvikling, teori og praksis. Oslo: Universitetsforlaget.

at rundt år 2000 var det uttrykt ein skepsis til ideala for «god leiing». Interesse for leiing vart redusert og indirekte styring overtok (Røvik, 2007). Rehierarkisering er eit omgrep som vert brukt i samband med denne prosessen, og er ein «felles betegnelse på en rekke idéer og grep som alle sikter mot å øke toppledelsens kapasitet til å bedrive styring av underordnede enheter og ansatte» (Røvik, 2007, s. 149). Røvik forklarar vidare:

I et godt styringssystem har man kartlagt i detalj verdidriverne (...), og for hver verdidriver etableres så operasjonelle og målbare mål. Det utvikles så informasjonsinnhentings- og rapporteringsordninger som gjør det mulig for ledelsen og kontinuerlig overvåke utviklingen i ulike deler av virksomheten på en lang rekke variabler som antas å være kritiske for verdiskapningen (Røvik, 2007, s. 150-151).

Dette sitatet syner det Hellesnes hevdar: «At kontrollørane sjølve blir kontrollerte, høyrer til det utdanningsteknologiske programmet» Han legg til: «Lærarane taper dermed sjansen til å verke inn på sin eigen arbeidssituasjon» (Hellesnes, 1998, s. 214). «Det skal lønne seg å vere lydig og resultatorientert», seier han i same teksten. Tønnesen skriv at sjølv om det vart sagt at det skulle bli slutt på reformer ovanfrå, at lærarane skulle sleppast fri og synast tillit, «så står det jo ikkje til å nekte at også denne reformen<sup>18</sup> både er introdusert og blir kontrollert ovenfra – pekestokken er erstattet med målestokken» (Tønnesen L. K., 2011, s. 165).

I dag styrer vi skulen etter Kunnskapsløftet som, gjennom kompetansemåla, er bygd på eit målstyringsprinsipp, men vi er i tillegg godt kjende med det som Røvik kallar «rehierarkisering» gjennom «informasjonsinnhentings- og rapporteringsordninger». Mellom lærarane som ynskjer å vere lojale mot læreplanane og dei andre styringsdokumenta, er det truleg somme som vil kjenne på motstridande krav og forventningar. Samstundes som det er krav og forventningar til å nå flest moglege kompetansemål, er det òg krav og forventningar til å nå tidkrevjande dannelses målsetjingar. På den måten opplever skulen å bli stilt overfor motstridande eller inkonsistente forventningar og krav, eller motstridande målsetjingar, normer og verdiar.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Ho siktar til Kunnskapsløftet.

<sup>19</sup> Astrid Sandvoll tek dette opp i masteroppgåva si under kapitlet om hykleri. Ho syner til Nils Brunsson som seier: «Hypocrisy means that ideas and action do not directly support one another» (Sandvoll, 2013, s. 33). Brunsson hevdar at hykleri er umogleg å unngå i organisasjonar, og at det er meir ein del av løysinga enn problemet. Han deler organisasjonar inn i to ideelle typer; handlings-organisasjonen og den politiske organisasjonen. «Den ene fokuserer på handling og produksjon, og med dette som eneste mål preges organisasjonen av en hierarkisk oppbygging og liten grad av konflikt. Den andre har imidlertid motsetninger og interessekonflikter som et eksistensgrunnlag, og kjennetegnes ved å være multi-ideologisk» (Sandvoll, 2013, s.



Med motstridande ideologiar og mål, og ulike måtar å leie eller styre på kan utfordringane bli mange og innfløkte. Då må lærarane òg ha tid til å tenkje og til å drøfte. Kravet om å «Skjere igjennom» er det same som å seie at det fins ei enkel løysing. «Då kjem utdanningsteknologien på dagsorden» (Hellesnes, 1998, s. 211). Alfred Oftedal Telhaug spør om det er slik at vi må velje det eine eller det andre. Kanskje er det slik at vi i skulen kan halde oss til både målstyring og instrumentalisme og danning på same tid. Han seier det slik:

Utdanningspolitikk må hele tida søke etter en balanse mellom de krav om faglig nivåheving, effektivitet, konkurranse og belønning som instrumentalisme fører med seg, og de krav som forpliktelsen overfor nesten stiller oss overfor. Viss skolen levendegjør beretningen om den barmhjertige samaritan for elevene, kan den da ikke også gi rom for konkurransen? Hvis skolen utrettelig forteller elevene at vi ikke først og fremst er kommet til verden for å forstå seg selv, men for å ta vare på vår neste, kan den da ikke også tillate seg å bruke et belønningssystem? (Telhaug, 2002, s. 268).

Dette sitatet handlar om å få til ein balanse mellom målstyring og instrumentalisme på den eine sida og danning på den andre. Det er ei utfordring å få til ei slik løysing.

Det vert påstått at det viktigaste for elevane på yrkesfaglege utdanningsprogram er at dei vert gode fagarbeidarar. For det er nettopp dyktige fagarbeidarar både det private næringslivet og den offentlege arbeidsmarknaden spør etter. «Sentrale aktører mener at opplæringsmodellen fører til sviktende motivasjon hos elevene og til svake fagarbeidere hos fagarbeiderne i enkelte bransjer. Disse bransjene uttrykker behov for mer fleksible og målrettede løp mot en yrkesfaglig kompetanse». (Utanningsdirektoratet, 2012 a).<sup>20</sup> Det vert frå nokre hald hevda at norskfaget i sterkare grad bør yrkesrettast på yrkesfaglege utdanningsprogram. Mellom anna har tidlegare kunnskapsministar Kristin Halvorsen uttala i pressemeldinga «10 millioner til yrkesretting av yrkesfaglige utdanningsprogram», at ein måte å redusere fråfall frå

---

33)<sup>19</sup>. Organisasjonane med prosessar og ideologiar som på ulike vis er motstridande og inkonsistente kan handterast med hykleri. Det vil seie at « organisasjonar kan snakke på et vis, beslutte på et annet vis og handle på det tredje vis. Disse faktorene beskytter hverandre. Det handler til syvende og sist om å opprettholde legitimitet, og for å oppnå dette tvinges aktørene i organisasjonen til å håndtere motstridenhetene» (Sandvoll, 2013, s. 33).

<sup>20</sup> Det vert synt til NIFU sin forskingsrapport «Strukturer og konjunkturer : evaluering av Kunnskapsløftet : sluttrapport fra prosjektet Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring».

yrkesfaglege utdanningsprogram er å praksisrette opplæringa i fellesfaga (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I vårt målstyrte og effektive samfunn er elevane på yrkesfaglege utdanningsprogram ei utsett gruppe. Det vert kravd at dei først og fremst skal gjere praktisk nytte for seg. Innhaldet i fag og metode på yrkesfaglege utdanningsprogram bør bli sett på og vurderte med kritiske blikk, elles kan resultatet bli at desse elevane i hovudsak vil oppleve ei instrumentalistisk undervisning der nytteperspektivet vert tungt vektlagt.

Norsk skole er i dag preget av et sterkt effektivitets-, nytte- og resultatpress. (...) Det helhetlige danningperspektivet, som vektlegger skolens oppgave med å utvikle det *hele* mennesket, er kommet i bakgrunnen. (...) Produksjonskravet i skolen må ikke senke kravet til og respekten for *fagenes* betydning som elementer i elevenes helhetlige danningprosess og skolens oppgave som samfunnsbyggende institusjon i retning av respekt for menneskeverdet, demokrati, likhet og rettferdighet (Arneberg & Briseid, 2008, s. 15).

Vi kan ikkje seie at instrumentelle og strategiske handlingar ikkje skal førekome i skulen. Men det er «fare på ferde» når dei instrumentelle og strategiske faktorane blir altoverskyggande og skapar tronge kår for anna kunnskap som elevane òg skal få ta del i. «Det instrumentelle mistaket er ikke det samme som strategiske og instrumentelle handlinger. Mistaket oppstår når en ikke ser den begrensede gyldigheten til de strategiske og instrumentelle handlingene» (Dale, 1992, s. 200).

## 2.2 Yrkesfaglege utdanningsprogram

I komande bolc vil det handle om yrkesfag spesielt. Sidan eg i oppgåva mi undersøker vilkåra for danning for elevane på yrkesfaglege utdanningsprogram, vil eg syne einskilde faktorar som kan forklare elevane sin situasjon i eit utdanningsperspektiv. Eg startar med å klargjere den historiske bakgrunnen for utviklinga av den vidaregåande skulen med vekt på yrkesfag. Deretter forklarar eg rāmene til norskfaget på yrkesfag, og i det tredje delkapitlet vil eg syne ulike haldningar som har kome fram i diskusjonen kring yrkesretting av norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram.

### 2.2.1 Yrkesfag i eit historisk perspektiv

I *Kongsspegelen* frå midten av 1300-talet dreiar handlinga seg om ein far som fortel sonen sin om kunnskapar og ferdigheitar som er nyttige å ha som deltakar i kongen si hird og på

handelsferder i utlandet. (Bjørndal, 2005). Her er det faren som tek ansvar for å ruste sonen sin for framtida, eit ansvar som sonen seinare ville overta når det vart hans tur. På dette viset vart kunnskap og ferdigheitar bringa vidare i mange hundre år. I førmoderne tid tok bøndene ansvar for å lære opp sønene sine på gardane, fiskarane tok med sønene sine på sjøen og mødrene såg det som sitt ansvar å lære opp døtrene sine i heimane. På same vis tok handverkarane ansvar for neste generasjon. Fleire av dei ulike handverka fekk dessutan tidleg ein særskild status. (Bjørndal, 2005).

Bygging av kyrkjebygga i mellomalderen gav arbeid til mange handverkarar, og handverket som vart utført måtte vere av høg kvalitet. Dette stilte krav til opplæringa. Det var meistarane innafor dei ulike handverka som tok ansvar for å ta ungdommane i lære. Rangordninga var klar; først lærling, så svein og til sist meistar. Etterkvart organiserte meistarane seg i laug, og det var berre medlemmar av meisterlauga som fekk drive næringsverksemd. (Bjørndal, 2005).

I tillegg til praktiske ferdigheitar var det allereie tidleg i middelalderen trong for teoretisk kunnskap. Å formidle denne kunnskapen var det kyrkja som tok ansvar for og etablerte dei første skulane vi kjenner til; katedralskulane (*schola cathedralis*). Føremålet til skulane var «først og fremst å sikre rekrutteringen til prestestanden» (Bjørndal, 2005, s. 17). I mellomalderen var skulegangen i første rekkje tenkt til barn frå velstående familiar og for barn med sær gode evner. Det vart ikkje stilt spørsmål ved dette. (Bjørndal, 2005). At opplysning skulle bli tilgjengeleg for vanlege folk, vart først akseptert av styresmaktene ved reformasjonen. Då overtok staten ansvaret for katedralskulane, men skulane var framleis under geistleg tilsyn.

Det var særleg politikarar, skulefolk og aktørar med akademisk bakgrunn som tok på seg ansvar for utviklinga av den teoretiske skulegangen. Når det gjeld handverksfaga såg vi i tillegg eit stort engasjement frå næringslivet. Og slik er det framleis. «Et skolesystem lever ikke sitt eget liv. Det lever og utvikler seg i en vekselvirkning med det samfunnet det er en del av. Det gjelder i særlig grad den utdanningen som direkte forbereder unge mennesker for praktiske yrker» (Bjørndal, 2005, s. 48).

Frå byrjinga av 1800-åra forandra samfunnet seg raskare, og fra midten av århundret kom omveltningar som vert omtala som *den industrielle revolusjon* om vareproduksjonen og *det store hamskiftet* om jordbruket sin overgang fra den gamle naturalhusholdninga til pengehusholdninga. (Bjørndal, 2005). Den tekniske utviklinga gjorde sitt til at det ikkje lenger var bruk for alle gamle fag innafor handverksnæringa. I staden vart det skapt nye

fagområde og nye funksjonar. Og etterspørselen etter arbeidskraft auka. Snekkarmeister Hans W. Schrøder engasjerte seg i utdanninga av handverkarar, og med eit stipend frå regjeringa skaffa han seg kunnskap om fagopplæringa i nokre andre europeiske land. Han fekk òg handverkarane og industrien sine eigne organisasjonar til å ta del i utviklinga av fagskulane (Bjørndal, 2005).

Schrøder vart òg medlem og ein viktig ressurs i *Fagskolekomitéen* som vart oppnemnd i 1905. *Fagskolekomitéen* såg behovet for ei metodisk opplæring: «Verkstedarbeidet ga ikke lærlingene godt nok grunnlag i faget. For å bli dyktige arbeidere trengte de metodisk opplæring i en pedagogisk planlagt fagskole» (Bjørndal, 2005, s. 68).

Georg Kerschensteiner var ein pioner innafor grunnlegginga av moderne yrkesopplæring for handverk og industri. Han let seg inspirere av John Dewey sine *reformpedagogiske* og *progressivistiske* idéar om *problem metode* og lanserte *arbeidsskoleprinsippet*. (Øzerk, 2006). Fagskolekomitéen var godt kjend med idéane til Kerschensteiner og meinte som han at «den grunnleggende fagopplæringen burde være bred, og at de teoretiske og praktiske fag burde knyttes nærmere sammen» (Bjørndal, 2005).

Kerschensteiners pedagogiske tenkning gikk ut på at undervisningen skulle ta utgangspunkt i konkrete arbeidsoppgaver innenfor fagene, men at opplæringens mål skulle være både faglig dyktighet og intellektuell, moralsk og sosial vekst. 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).

Sitatet over syner at skulen sitt arbeid vart sett inn i eit breitt sosialt perspektiv. Det var ikkje spørsmål om å velje mellom allmennfag og yrkesfag, men å bygge bru mellom den teoretiske og praktiske utdanninga og skape yrkesutdanningar som var likeverdige med dei allmenndannande. (Bjørndal, 2005).

*Fagskolekomitéen* var inspirert av nye tankar og såg føre seg ei fagopplæring med både norsk med samfunnsfag og naturfag med fysikk og kjemi. Komitéen fekk ikkje støtte av Stortinget. Til dømes såg ikkje fleirtalet i Stortinget «noen samanheng mellom innholdet i fagopplæringen og den demokratiske utviklingen i samfunnet eller likestillingen» (Bjørndal,

2005). Føremålsparagrafen for *de tekniske aftenskoler*<sup>21</sup> fekk difor eit utprega teknisk-fagleg siktemål, noko som ville prega utviklinga av fagopplæringa. (Bjørndal, 2005). Men med dette hadde iallfall *Fagskolekomitéen* «reist et spennende spørsmål som det i alle senere år har vært diskusjon og til dels hard strid om: Har allmennkunnskap en naturlig plass i yrkesutdanningen, og i så fall hvilken?» (Bjørndal, 2005, s. 66).

Ivar Bjørndal skisserar dei to hovudsyna som vart utvikla vidare etter 1905. På den eine sida å gje ei praktisk, kort og nyttig yrkesopplæring, på den andre sida å leggje eit allment grunnlag for å kunne utøve ulike nærskylde yrke.

1) Yrkesopplæringen i skole skal være praktisk og nyttig og gi en grunnleggende opplæring. Den skal bygge på den allmennkunnskap elevene har fått i folkeskolen. Den nødvendige teori skal knyttes til de aktuelle yrkesfagene og begrunnes utfra deres behov. Faget selv læres best gjennom arbeid i bedriften. Der er også det stedet der elevene oppøves best til ansvar og samarbeid. Skoleopplæringen bør derfor være kort, og er bare en nødvendig forberedelse til den egentlige opplæring i arbeidslivet.

2) Yrkesopplæringen i skole skal være bred og allsidig og legge et grunnlag for arbeid i flere beslektede yrker. Opplæringen skal være en kombinasjon av yrkespraksis, yrkest teori og allmennfag. Ferdigheter i morsmål og språk, regning, naturfag og samfunnskunnskap er av grunnleggende betydning for omstilling og ny læring, for aktiv deltagelse i demokratiske organer og et rikere personlig liv. Undervisningen i de allmenne fag skal så langt det er naturlig ta sitt utgangspunkt i og hente eksempler og illustrasjoner fra de aktuelle yrkesområdene. (Bjørndal, 2005, s. 66).

Han forklarar vidare at vi kan kalle dei to variantane for ei *smal* og ei *brei* yrkesopplæring, og poengterer at: «Dette ble et kjernepunkt og en skillelinje i debatten om yrkesopplæringen gjennom hele hundreåret» (Bjørndal, 2005, s. 66).

Dei mange skulane som kom til i perioden frå 1860- 1940, med mål om å utdanne til praktiske yrker, vart lite regulerte av styresmaktene. I 1940 fekk mange av desse ei samla lov, under fellesnemninga «yrkeskular for handverk og industri». (Tønnesen L. K., 2011, s. 50).

---

<sup>21</sup> Poenget med dei såkalla *tekniske aftenskolen*e var at «elevene fikk den praktiske opplæringen på arbeidsplassen sin, og så gikk de på skole om kvelden, der de fikk den teoretiske. Som regel varte skolen tre år, før de så kunne avlegge svenneprøven og få svennebrev» (Tønnesen, 2011, s. 50).

Etter krigen vart skuleutviklingsarbeidet teke opp att. I dei politiske partia sitt fellesprogram frå 1945 vart det uttala at «alle unge, uten omsyn til sine økonomiske kår eller hvor de bodde i landet, måtte få mulighet til å skaffe seg en ordentlig utdanning avpasset etter deres anlegg og evner» (Bjørndal, 2005, s. 95).

På 60-talet hadde vi fått eit industrialisert samfunn, «massefattigdommen var avskaffet, og velferdssamfunnet var blitt til virkelighet» (Bjørndal, 2005, s. 96). Optimismen var stor og det var «en utbredt oppfatning at et høyt utdanningsnivå i befolkningen var avgjørende for økonomisk vekst og fremgang. Mange trodde at en nå skulle bli i stand til å skape det bortimot perfekte skolesystem» (Bjørndal, 2005, s. 97).

Lova om folkeskolen av 1959 gav kommunane høve til å innføre ni års skuleplikt, dette innebar ei forlenging av skuleplikta med to år.

Store fødselskull og økonomisk velstand på 60-talet førte til at fleire fekk høve til å ta utdanning. Frå 1950-1975 hadde tal elevar på gymnaset stige med 40 000. Elevane representerte i aukande grad alle lag av befolkninga. Innafor yrkesutdanninga var det òg auka søknad. Men dei fleste kursa i yrkesfagutdanninga gjekk over berre eitt år. « Dette svarte ikke lenger verken til den enkelte ungdoms eller til samfunnets behov. Både arbeidsgiverne, fagforeningene og de politiske partiene etterlyste et nasjonalt krafttak for yrkesopplæringen» (Bjørndal, 2005, s. 100). Frå 1.januar 1964 overtok fylkeskommunane ansvaret for planlegging og drift av alle vidaregåande skular. (Bjørndal, 2005).

Etter krigen vart yrkesopplæringa «et viktig ledd i gjenoppbyggingen av landet, og skolen skulle tjene næringslivets behov» (Bjørndal, 2005). *Plankomiteén* frå 1945 var òg oppteken av statusen til yrkesskulane og skreiv: «Skal en forsøke å lede strømmen av ungdommer vekk fra de høyere allmennskoler til yrkesskolene, må disse siste med hensyn til utseende, beliggenhet og utrustning ikke stå tilbake for de første» (Bjørndal, 2005, s. 106). Nils Hjelmtveit sa òg i stortingsdebatten om den nye lova i 1940 at: «Det skal ikke være noe mindreverdig ved en yrkesskole» (Bjørndal, 2005, s. 106).

Etter at lova om 9-årig grunnskule vart innført endra innhaldet i grunnskulen seg. Dette fekk konsekvensar for dei vidaregåande skulane og kravde omstillingar og tilpassingar. Eksempel på dette var den mellombelse gymnaslova og den nye normalplanen for yrkesskulen for handverk og industri. (Bjørndal, 2005).

Dei vidaregåande skulane og kursa hadde liten eller ikkje samanheng med kvarandre. Somme av dei hadde verken lov eller læreplanar og det var vanskeleg å gjennomføre overgangar. (Bjørndal, 2005). Det vart stilt spørsmål, blant andre: «Hvilke mål og retningslinjer skulle heretter gjelde for utdanningen etter grunnskulen?» (Bjørndal, 2005, s. 123). «Behovet for et velfundert helhetssyn og langsiktige retningslinjer ble mer og mer påtrengende» (Bjørndal, 2005, s. 123). Det var denne situasjonen som førte til at departementet oppnemnde Skolekomitéen av 1965, *Steenkomitéen*, med Reiulf Steen som leiar. Denne komiteen fekk som mandat å ta eit heilskapsgrep på utdanninga mellom grunnskulen og den høgare utdanninga. (Bjørndal, 2005). Først skulle arbeidet med den 9-årige grunnskulen fullførast, dernest skulle det store løftet bli å gje alle ungdommane tilbod om 3-årig vidaregåande opplæring. (Bjørndal, 2005).

### 2.2.2 Norsk i yrkesfaglege utdanningsprogram

*Steenkomitéen* omfatta heile det vidaregåande skuleverket, og det vart lagt vesentleg vekt på det allmennkulturelle perspektivet. Det vert sagt at mellom andre, kan leiaren Reiulf Steen ta litt av æra for det. Då Steen vart spurd om «hvilke råd han ville gi unge mennesker som skulle ta fatt på en yrkesfaglig utdanning, svarte han kort og godt: «Lær mest mulig norsk!»» (Bjørndal, 2005, s. 145).

Frå Arbeidsforskningsinstituttet vart det i 1972 lagt fram idear for måtar å organisere verkstadskulane på. Etter deira meining var opplæringa

altfor mye preget av et skarpt skille mellom yrkesfag og allmennfag. Arbeidslivet endrer seg hurtig. For skolen betyr det en forskyvning bort fra fagområder som er isolert fra hverandre, bort fra en opplæring som tar sikte på høyt spesialiserte kunnskaper, på mestring av spesialiserte, manuelle ferdigheter. I stedet bør man forsøke å gi elevene en generell innføring i og forståelse av yrkeslivet og et bredt grunnlag av yrkeskunnskap og allmennkunnskap (Bjørndal, 2005, s. 145).

Føredraget med dette innhaldet vart møtt med skepsis. *Steenkomitéen* sitt arbeid vart òg møtt med skepsis, og det kom forslag om at fleire alternativ enn *Steenkomitéen* sitt burde prøvast ut. Ein kunne høyre spørsmål som: «Var man for opptatt av studiekompetanse og dermed villig til å ofre for mye av den praktiske opplæringen?» (Bjørndal, 2005, s. 146). Egil Kjølnner, Faglærerlaget sin leiar, «forkynte med fynd og klem og til stor applaus at yrkesopplæringen ikke trengte noen «Ibsenferniss» (Bjørndal, 2005, s. 146). Ved å tolke uttrykket

«Ibsenferni» som klassisk skjønnlitteratur, kan vi vel ut av dette forstå at somme var skeptiske til å bruke tid på skjønnlitteratur i yrkesopplæringa.

I 1976 fekk vi eit nytt læreplanverk med ein generell del som peika tilbake til Normalplanen av 1939 og fram mot den nye generelle læreplanen av 1993. Læreplanverket «savner sitt sidestykke i norsk skolehistorie når det gjelder omfang, systematikk og demokratisk bredde i prosessen», hevdar Bjørndal. (Bjørndal, 2005, s. 147).

Norskfaget vart endra og Ove Eide skildrar endringane på fylgjande måte:

Med den nye strukturen frå 1976 vart timetalet i norsk redusert til det halve, frå fire timar til to timar i veka. Faget hadde tidlegare hatt ei klår yrkesretting, faget skulle vere til hjelp for elevane i seinare yrkesliv. Frå 1976 heitte faget «Norsk med samfunnskunnskap», norskdelen fekk i praksis ein veketime. (Eide, 2008).

Endringane var ikkje heilt uproblematisk. Han legg til at elevtalet kunne vere inntil 30 i norsktimane, for det var vanleg å slå saman to yrkesklasser med 15 elevar i kvar. Nokre av desse samanslegne klassane kunne vere nokså ueinsarta, seier han og slår fast at i praksis fekk norskfaget låg staus på yrkesfag. (Eide, 2008).

Tidlegare har eg vore inne på at *Fagskolekomitéen* som vart oppnemnd i 1905, og eit spennande spørsmål som vart reist derifrå: «Har allmennkunnskap en naturlig plass i yrkesutdanningen, og i så fall hvilken?» I denne debatten kom variantane ei *smal* og ei *brei* yrkesopplæring klart til syne. Striden kring desse ulike hovudsyna skulle vare lenge. Bjørndal minner om at først om lag nitti år seinare, under planlegginga av og debatten kring Reform 94, vart dei politiske styresmaktene og arbeidslivet einige om ei løysing tufta på ei felles, brei kompetanseforståing. (Bjørndal, 2005).

«Så sent som i 1994 definerte Reform 94 et norskfag med de samme dannelsmålsettingene for yrkesfag og allmennfag i videregående skole» skriv Laila Aase i ein artikkel (Aase, 2005 b, s. 41). Til denne tid hadde altså norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram og studieførebuande utdanningsprogram vore ulike i både organisering, innhald og omfang. Ei årsak til dette er nok tanken om at yrkesfag skulle leie til ei yrkesutdanning, og at det dermed vart vektlagd ei nytteorientert norskundervisning på yrkesfaglege utdanningsprogram. Norskfaget sin eigenart med stor vekt på skjønnlitteratur kom ikkje inn under denne kategorien. Ove Eide skisserar norskfaget i R- 94 som fylgjande:



Med Reform 94 blir norsk eit «felles allment fag for alle studieretningar», med slik timefordeling: 4-5-5 for studieretningane for allmenne og økonomisk/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag. Elevane kom opp til skriftleg eksamen i hovudmål og sidemål, og kunne trekkjast ut til munnleg eksamen.

Yrkesfaglege studieretningar fekk timetalet 2-2, fordelt over to år, svarande til dei fire veketimane på grunnkursa elles. Elevane fekk to standpunktarakterar, ein i skriftleg (hovudmålet) og ein i munnleg. Elevane kunne komme opp til lokalt gjevne skriftleg og/eller munnleg eksamen. Yrkesfaglege studieretningar hadde eigen norskplan, sterkt prega av yrkesretting. Elevar herfrå som ønskte generell studiekompetanse, kunne ta allmennfagleg påbygging, der norskfaget hadde ti veketimar. (Eide, 2008).

Målet med Reform 94 var òg å styrke samanhengen mellom grunnskulen og den vidaregåande skulen. Den nye generelle læreplanen av 1993 skulle bli eit reiskap til det. Hernes snakka om den «nye norske folkeskolen» for å understreke at den 13-årige opplæringa norske barn og norsk ungdom fekk tilgang til, skulle vere eit samanhengande løp. (Bjørndal, 2005).

I Kunnskapsløftet (LK06) hadde vi ei tid, som i Reform 94, framleis eit norskfag med dei same danningmålsettingane for yrkesfaglege og studieførebuande utdanningsprogram. Eide seier det slik: «Med LK06 er allmennfagleggjeringa, eller akademiseringa, av norskfaget langt på veg fullført innan dei yrkesfaglege studietilboda» (Eide, 2008). Kravet til yrkesretting var til å byrje med, tona ned i denne læreplanen, det vil seie det var rom for yrkesretting, men yrkesretting kunne òg definerast bort. Grunnen til å sjå slik på det, var at i denne læreplanen vart det opp til skulane å avgjere innhald og metode. Etter ei tid vart det sett fram ynske om ei revidering av norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram, og med det er yrkesrettinga komen sterkare tilbake. I juni 2013 publiserte utdanningsdirektoratet den reviderte fagplanen i norsk. Yrkesretting er inkludert i fylgjande samanhengar:

I innleiinga til hovudområder i faget vert det sagt 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.*

Under Kompetansemål etter Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram/Kompetansemål etter Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram- Muntlig kommunikasjon står det å lese: *Bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv.*

I kompetansemålet skriftlig kommunikasjon står det: *Skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram etter mønster fra ulike eksempeltekster.*

Under språk, litteratur, kultur vert det skrive: *Beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger.*

(Utdanningsdirektoratet, 2013 b).

Her kjem det tydeleg fram at yrkesretting skal inkluderast i norskundervisninga på yrkesfag. Men, til liks med dei andre kompetansemåla i læreplanen, er det ikkje sagt noko om kor stor del av undervisninga som skal brukast til yrkesretting. Og mange spør seg; «kva er yrkesretting?» Omgrepet yrkesretting er ikkje definert i læreplanane. I rapporten *Framtidas norskfag* står det: «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» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 37 - 38).

Innhaldet i norskplanen for yrkesfaglege utdanningsprogram vg1 og vg 2 og studieførebuande utdanningsprogram vg1 er i hovudsak sams. Skilnaden vedrørande kompetansemåla er at faget på yrkesfag skal yrkesrettast som skissert ovanfor. I tillegg skal resultata i sidemål, hovudmål og munnleg slåast saman i ein karakter. Elles er faget som i Reform -94, organisert ulikt, norsk på yrkesfag har fire timar fordelt på to skuleår, medan norskfaget på studieførebuande utdanningsprogram har fire timar det første året. Men fleire kompetansemål er altså like, og danningsmålsettinga som vert tydeleggjort i føremålsdelen til norskfaget er den same for alle utdanningsprogramma: «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2012 b).

### **2.2.3 Yrkesretting av norskfaget**

Yrkesretting er eit omgrep som vert forstått på ulike vis. I NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida* vert yrkesretting av fellesfaga teke opp. Definisjonen av yrkesretting som utvalet legg til grunn, meiner eg syner at det er relevansen i forhold til programfaga som dominerer og fellesfaga vert framstilte som reiskapsfag.

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. Fagopplæring for framtida, 2008, s.80).

Denne måten å forstå yrkesretting på må sjåast i lys av at dei yrkesfaglege utdanningsprogramma er vortne utvikla i samråd med arbeidslivet sine partar. I 1976 fastslo til dømes Stortinget at partane i arbeidslivet «skal ha avgjørende innflytelse på utformingen av fag- og yrkesopplæringen i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2013 a). Då godkjende Noreg ILO-konvensjonen (The internasjonal Labour Convention) som «forplikter staten til gradvis å bygge ut sin yrkesretting og yrkesopplæring i samarbeid med partene i arbeidslivet» (Utdanningsdirektoratet, 2013 a). Med dette forstår vi at dei yrkesfaglege utdanningsprogramma er i ein annan situasjon enn dei andre utdanningsprogramma. I eit danningperspektiv ser Anne -Lise Høstmark Tarrou at det innafor yrkesfaga vil føregå ei sosialisering som vil vere «dominert av de krav som settes av partene i arbeidslivet innenfor de ulike yrker» (Tarrou, 2005, s. 219). Vi kan seie at utdannings- og opplæringsfeltet på yrkesfag har to ulike praksisfelt. I eit danningperspektiv vil elevane i yrkesfaga halde seg til arbeidslivet sin danningkultur, og i norskundervisninga vil dei halde seg til norskfaget sin danningkultur. (Tarrou, 2005). Dette treng ikkje vere problematisk, vi kan seie at danningutviklinga på dei to felta har komplementære rollar i høve kvarandre. Men norskfaget har eit særleg danningoppdrag, som skulen òg er forplikta til å ivareta.

Kunnskapsministar Kristin Halvorsen melde i talen sin på NHO – konferansen *Yrkesfag 2012* at «Frafallet fra videregående opplæring er spesielt stort i yrkesfagene og det er vanskelig å få de unge til å velge yrkesfaglig utdanning og fagbrev». Ho ynskjer «eit statusløft for yrkesfagene», og seier at : «Vi må vise fram yrkesstolthet, karriereveier og valgmuligheter (...)». Ho peikar på at ein kritikk av dagens fag- og yrkesopplæring er at den er for teoretisk, med for stort innslag av fellesfag. Ho fortel at: «Denne kritikken deles ikke av arbeidslivets hovedorganisasjoner. Ikke minst har LO understreket at fellesfagene ikke må svekkes. Derimot er det relativt stor enighet om at disse fagene må yrkesrettes og gjøres mer relevante» (Halvorsen, 2013).

I dagens skule stiller lærarane seg til at omgrepet yrkesretting inngår i FYR-prosjektet som er ein del av Ny GIV –satsinga. Ny GIV er eit tiltak som er sett i gang for å lette overgangen frå grunnskulen til den vidaregåande skulen og på den måten minske fråfallet. Bokstavane i FYR

står for fellesfag, yrkesretting og relevans. I kvart fylke er det FYR-koordinatorar i fellesfaga norsk, engelsk, matematikk og naturfag, som har i oppdrag å lære opp og motivere lærarane til å gjere fellesfagundervisninga meir yrkesretta og relevant. (Kunnskapsdepartementet, 2012).

«Opplæringa skal gjerest mest mulig relevant for elevene ved å tilpassast de ulike utdanningsprogrammene» ser vi å lese i den reviderte læreplanen i norsk.

(Utdanningsdirektoratet, 2013 b). Sylvi Penne uttrykker i artikkelen *Om «yrkesnorsk» eller «norsk på yrkesfag» - og om identitet på 90-tallet* skepsis til ein slik praksis. «Norskfaget på yrkesfag bør ikkje tilpassast en yrkesidentitet som elevene ikkje har. Norskfaget bør heller vere en hjelp til å orientere seg i stadig skiftende «identiteter», så kan andre fag ta seg av yrkestilpassinga» meiner ho. (Penne, 1999, s. 30).

Tove Berg har arbeidd med å analysere lærebøker i norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram. Sylvi Penne kommenterer Tove Berg sitt arbeid, og ho hevdar at Berg føreset «noen «yrkesfaglige» fellestrekk både i kulturen og som felles framtidsmål hos halvparten av de norske 16-åringene – trekk som i mindre grad finnes hos den andre halvparten» (Penne, 1999, s. 30). Med det sår Penne tvil om elevane på yrkesfag har røter i ein annan kultur enn elevane på andre utdanningsprogram, og om dei er tryggare på framtida si enn andre elevar. Med utgangspunkt i Berg si forståing held ho fram med: «Videre må vi da forutsette at disse fellestrekkene er så uttalte og tydelige at vi kan og bør tilpasse grunnbøkene i norsk etter dem – til å bli optimalt tilpassast yrkesfagene, altså mer «yrkesnorskbøker» enn «norskbøker på yrkesfag» (Penne, 1999, s. 30). Ho meiner at: «(...) grunnbøkene i norsk yrkesfag bør ikkje «lukke» norskfaget til å bli meir yrkesnorskbøker enn de allerede er. Et slikt prosjekt vil muligens kunne inkludere noen entusiastiske yrkesfagelever, men risikoen for å ekskludere mange elever kan vere for stor» (Penne, 1999, 30). Ho skriv at vi lever i ei tid der samfunnet endrar seg raskt, og at det vil krevje ei endring i norskfaget, til liks med andre fag. Det kan difor hende at det er viktigare at elevane heller får generell språkleg og kulturell kompetanse, enn kunnskap som er knytt til ein konkret og realiserbar yrkeskarriere. Penne knyter problemstillinga til eit dilemma som er kjent i høgare utdanning; kor profesjonsretta skal profesjonsutdanningane vere i ei tid der « tradisjonane er frisatt og selvet stadig må skape og gjenskape seg selv» (Penne, 1999, s.31).

I ein artikkel om eleven i eit literacy- perspektiv peikar Penne på kva morsmålsfaga alltid har handla om, og framleis handlar om: «(...) tekster og tekstforståelse på ulike nivå og i ulike kontekster. I mediasamfunnet er dette blitt enda viktigere. Mange elever trenger skolens hjelp til å skape distanse til tekster, få kunnskap om tekster, lære å tolke sjangrer og diskurser og derved utvikle metaspråk om tekster» (Penne, 2012, s. 290). Ho meiner at nøkkelordet til literacy-omgrepet er tolking. «Alt som fremstilles i vår multimediale og skriftliggjorde verden, må aktivt tolkes i ulike kontekster, og vi må erfare, eller aktivt lære, at vi tolker med ulike kognitive skjema, og ulik forforståelse, (...)» (Penne, 2012, s. 299). Om elevane skal få innsikt i literacy slik som Penne skildrar ovanfor, må lærarane setje av tid til å arbeide med tekstar i ulike sjangrar i norskimane.

Tommy Moum skriv i artikkelen *Med Platon i klasserommet*: «De viktigste sjangrene på yrkesfag bør være rapport, referat, brev, instruksjon, søknad, jobbintervju og liknande» (Moum, 2008, s. 18). Mange norsklærarar slår seg til ro med at mykje av tida skal gå med til dette. Men det er ei fare for at ei undervisning med stor vekt på desse sjangrane kan bli instrumentalistisk<sup>22</sup>. Ei instrumentalistisk undervisning kan kjenneteiknast ved å vere effektiv, enkel å leie og enkel å halde seg til som elev. Laila Aase<sup>23</sup> skriv om dette og seier at både elevar og lærarar kan trivast med, og vere godt nøgde med ei slik undervisning. Men på denne måten senkar elevane og lærarane kvalitetskrava for kvarandre. (Aase, 2005 c).

Ei yrkesretting kan òg som Penne peikar på, føre til at fleire i klassen finn undervisninga lite interessant, det er ikkje alle elevane som har kome inn på førstevalet sitt. Det er òg elevar som har stor interesse for norskfaget sin eigenart; det er elevar på yrkesfag som mellom anna likar å skrive og er glad i skjønnlitteratur. Penne føreslår: «Kanskje er det heller slik at nettopp norskfaget bør ha det verdifulle privilegium å være den åpne døren ut til livet der folk fødes, elsker, hater og dør uten forankring i et spesielt yrke. Der mulighetene og valgene ennå finns» (Penne, 1999, s.32).

Danningsomgrepet vert i USA kalla *Liberal Education*. Liberal arts-utdanningane legg vekt på Liberal Education og vert definert som fylgjande: «Liberal arts education does not aim to train a student in the particulars of a given career. Instead its goal is to develop deep skills that

---

<sup>22</sup> Instrumentalistisk undervisning vert òg omtala i kapitlet Instrumentalisme og målstyring

<sup>23</sup> Aase syner til Dale, E.L. og J.I. Wernes(2003): Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

people can bring to bear whatever work they eventually choose” (Sandvoll, 2013, s. 25).<sup>24</sup> Slik eg tolkar Karsten Alnæs støttar han eit danningssyn som vi finn i det amerikanske *Liberal art Education*. Alnæs tek føre seg utdanning i høgskule og universitet. Men synspunkta hans kan òg gjelde i vidaregåande skule. Han seier: «I stedet for å ta makten over yrket kan yrket ta makten over de nyutdannede og gjøre dem til lydige tjenere av innarbeidede rutiner. Gang på gang opplever man at unge, nyutdannede mennesker overtar de sjabloner, rutiner og håndgrep som rår» (Alnæs, 2011, s. 101). På yrkesfaglege utdanningsprogram vil lærarane i dei ulike programområda fokusere på dei yrka som elevane skal ta til med når utdanninga er gjennomført. Programfaga har stor prioritet på yrkesfag. Dersom norskfaget får behalde ein allmenndannande praksis med fokus på danning, kan norskfaget medverke til å utvikle elevane til å møte arbeidslivet på ein meir sjølvstendig måte enn å gå inn i rolla som «lydige tjenere».

Steinar Kristian Dillevig tek føre seg norskfaget på yrkesfag, før Reform-94, i artikkelen *Ting vi ikkje snakker (høyt) om*. I essayet sitt fortel han at «Norsk var i stor grad redusert til et ferdighetsfag, der ferdigheten ikke var knyttet til formuleringsevne og litterær forståelse, men til utfylling av skjemaer (...).» Og han skildrar norsklærarane på yrkesfag som slitne: « (...) for i norsk på yrkesfag var det tradisjon å være sliten, og myten om de uinteresserte elevene skulle opprettholdes.» Han innrømmer òg at han som norsklærer på yrkesfag høyrde til B-gjengen. (Dillevik, 2008). Tove Berg gjev uttrykk for den same haldninga i boka *Norsk i yrkesfag*: «I yrkesfaglige studieretninger har norsk hatt mye lavere status – både blant elever, kolleger og skoleledere. Norsk med samfunnsfag har vert redskapsfaget som skulle tjene mange herrer og helst ikke stjele elevenes energi, den trengte de til de viktige fagene» (Berg, 1996, s. 16). Berg peikar òg på at elevane på yrkesfag i mange tilfelle var mindre motiverte for norsk enn elevane på studieførebuande.

Ivar Bjørndal melder den same problemstillinga:

Mange allmennfaglærere fant det lite meningsfylt å undervise i allmennfag på kombinerte grunnkurs fordi det var for mange elever som var svake og dårlig motiverte, på same måte som mange lærere med høy utdanning mislikte sterkt å undervise i allmennfagene på de yrkesfaglige studieretningene (Bjørndal, 2005, s. 249).

---

<sup>24</sup> Sandvoll syner til Bostad, I. (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling frå Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Oslo:UiO.

Berg skriv òg at allmennfagl raran  f retrekte å undervise på studieførebuande. «I den vidaregåande skolen har det tradisjonelt vert forbundet med høyere status å undervise i norsk på allmennfaglig studieretning, særlig for lærere med utdanning utover grunnfagsniv » (Berg, 1996, s. 16). Ho meiner det er r d   forstå det fordi: « Det er bedre samsvar mellom fagtradisjonar i egen utdanning og i skolefaget (...). Læreren f r følge klassen i tre år, det blir kontinuitet i arbeidet og mer tilfredstillende faglig arbeid» (Berg, 1996, s. 16).

Det er forskarar som har undersøkt utdanningsnivået til l raran  i den vidaregåande skulen, og i utredninga NOU 2008:18 står det:

Når det gjelder lærerne i fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram viser NIFU STEPs undersøkelse (...) at sammenliknet med lærerne på studiespesialiserte utdanningsprogram har disse gjennomsnittlig lavere utdanning. F rre har hovudfag, mens flere har faglærer- eller allmennlærerutdanning. Flere mangler også godkjent pedagogisk utdanning. Det er lite kunnskap om årsakene til disse forholdene. Det er derfor behov for mer kunnskap rundt disse forholdene, og hvilke konsekvenser dette kan ha for elevenes læringsutbytte (NOU. Fagopplæring for framtida, 2008, s. 30).

Det er mangt som bør vurderast og betrast i høve fellesfaga på yrkesfaglege utdanningsprogram. Norsk på yrkesfag står overfor ei utfordring. Kva rolle yrkesretting vil ha i ei løysing av desse utfordringane, står att   sjå.

### 3 Metode

Hovudmaterialet i denne oppgåva er kvalitative forskingsintervju der målet er å få djupare innsikt i synspunkt og oppfatningar lærarar har om danning i norskfaget på yrkesfag, og ut frå det prøve å seie noko om vilkår for danning. På denne bakgrunnen er tilnæringsmåten kvalitativ og mykje prega av samfunnsvitskapelege metodar.

#### 3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Metoden utgjer framgangsmåten for å samle inn, handsame og analysere dei dataa som vert nytta som materiale i eit studie. Sigmund Grønmo skriv at vitskapelege metodar utgjer eit sett med retningslinjer som skal sikre at vitskapeleg verksemd er *faglig* forsvarlig. (Grønmo, 2004). Metoden, eller metodane ein held fram som best eigna, vil i sin tur vere avleidde av oppgåva sitt mål og oppgåva si problemstilling. «Framgangsmåten for å studere bestemte fenomenar avhenger i en viss grad av disse spesielle fenomenenes egenart» (Grønmo, 2004, s.27).

Kvantitative og kvalitative metodar utgjer to hovudtypar i den samfunnsvitskapelege forskinga. (Larsen A. K., 2007). Skilnaden på kvantitative og kvalitative metodar er mellom anna at i den kvantitative metoden vert dataa uttrykt i tal, og i den kvalitative metoden vert dataa registrert i form av tekst. Ein vel gjerne ein kvantitativ metode når ein ynskjer informasjon som kan leie til at eit fenomen kan talfestast. Ynskjer ein å få informasjon om til dømes haldningar og forventningar, vel ein gjerne ein kvalitativ metode. Kvalitative data kan på si side normalt ikkje kvantifiserast. (Larsen A. K., 2007). Harald Grimen skil mellom kvalitative og kvantitative opplegg ved å forklare at kvantitative opplegg er *ekstensiv* og kvalitative opplegg er *intensiv*. I eit ekstensivt forskingsopplegg arbeidar forskaren med mange einingar, men med få variablar; i eit intensivt opplegg arbeider forskaren med få einingar, men med mange variablar. (Grimen, 2004).

Sjølv om kvantitative og kvalitative metodar utgjer eit viktig skilje, er det likevel ikkje tale om absolutte kategoriar. Dei kvantitative og kvalitative tilnæringsmåtene kan kombinerast. Desse datatypene er komplementære og kan klargjere ulike aspekt ved samfunnslivet. (Grønmo, 2004).



I arbeidet med å undersøkje vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram, var det eit ynske å få innsikt i dei ulike livsverdene til lærarane, og syne at saker og ting kan diskuteras og forståast på ulike vis. Dette arbeidet ville i hovudsak handle om lærarane sine haldningar, og då er det den kvalitative forskingsmetoden som eigna seg best. Sidan eg ynskte å bli kjend med lærarane sine haldningar ved å møte dei og snakke med dei, peika det kvalitative forskingsintervjuet seg ut som ein eigna metode.

### 3.2 Det kvalitative forskingsintervjuet

Resonnementet ovanfor førte til at eg valde det kvalitative forskingsintervjuet som forskingsinstrument. Brinkmann og Kvale seier at: «I et *kvalitativt forskingsintervju* produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson» (Brinkmann & Kvale, 2010, s. 99).

Det kvalitative forskingsintervjuet har ei form som kan koplase til den fenomenologiske forskartradisjonen. Fenomenologi er eit omgrep «som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut frå aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene, ut frå den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Brinkmann & Kvale, 2010, s. 45). Dette er ein definisjon som stemmer godt overeins med føremålet mitt med intervjuet, å få innblikk i lærarane si livsverd.

Reidar Myhre har valt å gruppere fenomenologien under *personalistiske teoriar*.

Personalistiske teoriar og system byggjer på at mennesket har ei særstilling i tilværet.

Mennesket er «selvaktivt, vurderende, villende og handlende vesen» (Myhre, 1994, s. 159).

Dei fenomenologiske studiane byggjer i stor grad på Edmund Husserl sine filosofiske arbeid frå byrjinga av det 20. århundre. (Myhre, 1994). Grunnleggjande utgangspunkt for fenomenologiske analyser er at røyndommen er slik som aktørane opplever han. Det er aktørane si livsverd som er grunnlaget for analysen. Forskaren si forståing byggjer på aktørane si eiga forståing av eigne handlingar og meiningar. (Grønmo, 2004).

Hermeneutikken er nært knytt til fenomenologien. Hermeneutiske studiar byggjer på det filosofiske arbeidet til Wilhelm Dilthey (1833-1911) og Hans- Georg Gadamer (1900-2002). Hermeneutiske studiar tek òg utgangspunkt i aktørane si eiga forståing, men på eit breiare grunnlag og i lys av ein større samanheng enn i fenomenologiske studiar. I hermeneutiske studiar legg forskaren meir vekt på si eiga fortolking av aktørane og synspunkta deira.

Hermeneutiske analyser føreset at all forståing er basert på ei for-forståing. I hermeneutikken er heilskapsforståinga meir vektlagt enn i fenomenologien. Hermeneutiske analyser vert gjennomførte som ei pendling mellom forståing og for-forståing, mellom del-forståing og heilskapsforståing. Dette vert gjerne omtala som den *hermeneutiske sirkel*. (Grønmo, 2004, s. 373, 374). I arbeidet mitt som lærar har eg erfart at det er mykje kunnskap å hente gjennom gode samtalar, og ved å gjennomføre kvalitative forskingsintervju med lærarar, håpa eg at «den hermeneutiske sirkelen» skulle gjere seg gjeldande.

I undersøkinga tykte eg det var viktig å få fram var kva lærarane sjølve meinte om deira eige arbeid kring danning. Meinte dei at forholda låg godt til rette for dannelsesarbeid på skulen deira, eller opplevde dei forhold som gjorde det vanskeleg å arbeide med danning? For å få ei djupare innsikt i dette, var det om å gjere at informantane fekk fortelje om danning ut frå si eiga oppfatning av omgrepet, dei måtte altså sjølve få definere nøkkelomgrepet danning. Spørsmålet om kva som er danning, og kva som ikkje er danning er nødvendig å ha ei formeining om i dette arbeidet. Men danning vert definert på ulikt vis, difor var det viktig at det var dei einskilde informantane si forklaring av omgrepet som vart utgangspunkt for resten av intervjuet. Ved å fristille informantane så mykje som råd var, og syne dei tillit, var intensjonen at deira livsverd skulle trå klårare fram og «ynskesvar» og lærarar i «forsvarsstilling» vart, slik eg vurderer det, unngått.

Faguttrykka som vert nytta i eit forskingsarbeid er gjerne abstrakte. Desse intervjuar vart gjennomførde fordi eg som forskar ynskte å få kjennskap til lærarane i den vidaregåande skulen si livsverd. Då måtte eg formulere spørsmåla på ein slik måte at det var livsverda deira som trådde fram, og at fagverda og faguttrykka vart tona ned.

Det var viktig at informantane skulle trivast i intervjusituasjonen. Eg innleia intervjuet med å takke for respons og velvilje, fortalde noko meir om prosjektet og sa elles noko om den praktiske gjennomføringa. Innleiingsvis syntest eg òg at det var riktig å rette merksemd mot informantane sin arbeidssituasjon og trivsel i yrket. Informantane fekk høve til å kome med spørsmål før intervjuet tok til.

Det har vore viktig for meg å skape minst moglege bryderi for informantane mine, og eg valde difor å intervjuar dei på dei skulane som dei arbeider. Intervjuar vart haldne i møterom som var skjermte frå andre aktivitetar på skulen. Harald Grimen peikar på at: «Sosiale aktører

vil gjøre og si forskjellige ting på forskjellige steder, og det er derfor viktig på hvilke steder de blir observert og intervjuet» (Grimen, 2004, s. 243).

Det var ei føresetnad at informantane hadde god tid kring intervjuet, det var difor viktig å unngå å leggje intervjuet til periodar med stort arbeidspress. Pilotintervjuet måtte gjennomførast våren 2013. Dei valde eg å halde i mai før arbeidet med gjennomføring av eksamenar sette i gang. Informantane var i tillegg med på å avtale nøyare tidspunkt. Informantane var førebudde på å bruke om lag ein klokke time på intervjuet. Etter denne pilotundersøkinga erfarte eg at dette vart for lang tid utan pause.

Neste intervjuerunde måtte gjennomførast hausten 2013. Her ville eg vente til haustferien var over sidan dei første vekene etter skulestart er særskilt travle for lærarane. Desse lærarane var og med på å avtale nøyare tidspunkt. Det vart òg sett av ein klokke time til kvar av desse informantane, men eg prøvde å korte ned intervjuet til om lag 45 minuttar.

I eit kvalitativt forskingsintervju, nærare bestemt det semistrukturerte livsverdenintervjuet vert det søkt å få skildringar av intervjupersonen si livsverd og så fortolke dei. Det er vanleg å på førehand avgjere kva tema som skal dekkast og ha forslag til spørsmål. I slike intervju står forskaren fritt til å endre rekkefylgja av spørsmåla, og spørsmåla kan formulerast på ulike måtar. Det er høve til å setje seg grundigare inn i historiene til intervjuersonane ved å formulere nye spørsmål. (Brinkmann & Kvale, 2010).

Som skildra i sitatet ovanfor, valde eg tema og formulerte spørsmål før intervjuet vart gjennomført, eg forma altså ei intervjugaid. I intervjuet endra eg ofte rekkefylgja på spørsmåla, og nye spørsmål vart stilte der eg såg det kunne bidra til å få fram nyansane i det informantane ville formidle. Ved å formulere dei sentrale spørsmåla på førehand, avgrensa eg informasjonsmengda, og det vart greitt å kategorisere materialet i ettertid.

I ein intervjusituasjon vil både informanten og intervjuaren ha ei viktig rolle, men heilt likeverdige deltakarar kan intervjuaren og intervjupersonen ikkje bli. «Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen» (Brinkmann & Kvale, 2010, s. 23). Det er altså intervjuaren som har hovudansvaret for «(...) å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd» (Brinkmann & Kvale, 2010, s. 23), og med det som mål for auga leggje til rette på best mogeleg måte.

Kvalitative forskingsintervju krev mykje frå intervjuaren si side, noko som vert understreka av Brinkmann og Kvale: «Forskingsintervju som håndverk læres ved å praktisere intervjuer, fortrinnsvis i et fellesskap av erfarne intervjuere. Ferdigheter, kunnskap og personlig skjønn som er nødvendig for å utføre et kvalitativt intervju av høy kvalitet, forutsetter omfattende trening» (Brinkmann & Kvale, 2010, s. 105). Dette kunne skræme ein urøynd forskar frå å velje denne metoden. Men sidan eg har erfaring frå læraryrket og difor noko kjennskap til korleis ein skulekvardag artar seg, tenkte eg at eg hadde føresetnader til å gjennomføre kvalitative forskingsintervju. For å bøyte noko på lita røymsle, meina eg at ei pilotundersøking kunne vere til nytte.

### **3.2.1 Utval av informantar**

Undersøkinga mi byggjer på ei pilotering eg gjennomførde våren 2013, og intervju eg gjennomførde hausten 2013. I piloteringa intervjuar eg fire norsklærarar frå same skule, som arbeider på yrkesfaglege utdanningsprogram i Sogn og Fjordane. I intervjuundersøkinga eg gjennomførde om hausten, snakka eg med seks norsklærarar som arbeider på to ulike vidaregåande skular i Sogn og Fjordane. Alle seks lærarane har erfaring frå både studieførebuande og yrkesfaglege utdanningsprogram.

Ei årsak til at eg valde lærarar i Sogn og Fjordane til informantar, er at denne fylkeskommunen har danning som satsingsområde i dei vidaregåande skulane dei komande åra. I Mål- og strategidokumentet for dei vidaregåande skulane i dette fylket, «God- Betre – Best! Mål og strategiar for vidaregåande opplæring i Sogn og Fjordane 2012 til 2015», vert det informert om at danning, saman med læringsutbytte og gjennomføring, skal vere utgangspunkt for eit kriteriesett for kvaliteten for opplæringa dei næraste åra. (Opplæringsavdelinga, Sogn og Fjordane fylkeskommune, 2012). Ei anna årsak til at eg valde informantar frå Sogn og Fjordane, er at eg sjølv arbeider og bur i fylket og ynskde å lære meir om læringskulturen som rår i eige område.

Først gjennomførte eg pilotintervjuar. Dei fire norsklærarane som var med på desse intervjuar arbeider på ein skule med yrkesfaglege utdanningsprogram og ein påbyggingsklasse til generell studiekompetanse. I pilotundersøkinga fekk eg difor berre informasjon om undervisning på yrkesfaglege utdanningsprogram, altså ikkje frå studieførebuande utdanningsprogram. Tre av desse lærarane hadde hovudsakleg undervisningserfaring frå

yrkesfag, den fjerde læraren underviste i tillegg i norsk på påbygging til generell studiekompetanse. Tre av lærarane har allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning, den fjerde har hovudsakleg utdanninga si frå universitet. Den eine er i gang med ei mastergradutdanning i norsk, dei tre andre har utdanning som svarar til grunnfag i nordisk. Desse intervjuar var ei nyttig erfaring. Lærarane var engasjerte og gav meg tru på at eg i dei neste intervjuar òg ville møte lærarar som er opptekne av innhaldet i norskundervisninga, danning spesielt og skulen generelt. Intervjuar gav meg òg ein peikepinn på kva eg burde endre før neste undersøking.

I neste intervjurunde hadde eg valt meg ut to kombinerte skular; skular som har både yrkesfaglege utdanningsprogram og studieførebuande utdanningsprogram. Dei seks informantane som takka ja til å delta i prosjektet kjende eg ikkje på førehand. Først tok eg kontakt med leiinga på dei to skulane eg hadde valt ut og spurde om det var råd å føreta ei undersøking på skulen deira. Leiarane gav meg positiv respons og sende meg ei oversikt over lærarar som fylte kriteriene mine; dei skulle ha undervisningserfaring i norskfaget både på yrkesfaglege og studieførebuande utdanningsprogram. Eg plukka tilfeldige personar frå desse listene og sende ut førespurnad om deltaking i prosjektet (vedlegg 3). På den eine skulen tok dei saka opp på eit fagmøte og kom sjølve med forslag til informantar, på den andre skulen hadde eg direkte kontakt med kvar einskild.

Alle desse seks lærarane hadde undervisningserfaring både på studieførebuande og yrkesfaglege utdanningsprogram. For å få djupare innsikt i danningforholda til elevane på yrkesfag, meina eg at ei samanlikning med studieførebuande kunne vere ein relevant innfallsvinkel. For å kunne samanlikna norskfaget på studieførebuande utdanningsprogram og yrkesfaglege utdanningsprogram, var det viktig at informantane hadde erfaring frå begge utdanningsprogramma. Av desse lærarane har fem høgare utdanning. Den eine informanten er i ferd med å avslutte ei utdanning i nordisk på masternivå, dei andre fem har mastergrads- eller hovudfags – utdanning i nordisk.

### **3.2.2 Ethiske problemstillingar**

Sidan det i intervjuar mine kunne kome fram opplysningar om elevar, melde eg inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, om arbeidet mitt og fekk godkjenning (vedlegg 1). For å verne informantane har dei i rapporten fiktive namn og lydfilene med intervjuar har

eg lagra på PC som er verna med passord. Minnekortet med lydopptaka vil under prosjektperioden bli lagra i eit låst skap og deretter sletta.

I pilotundersøkinga eg gjennomførte, intervjuja eg fire lærarar som eg kjenner godt. Eg tok direkte kontakt med kvar og ein av dei og spurde om dei ville stille som informantar i prosjektet mitt. Dei fekk seinare eit brev med informasjon om prosjektet og viktige opplysningar (vedlegg 2). Det er nokre etiske problemstillingar ved å involvere personar ein kjenner godt. Kanskje kunne dei vere engstelege for å verke negative ved å ikkje ville stille til intervju. Det kunne òg vere vanskeleg å vere heilt ærleg om alt sidan både informantane og intervjuar hadde ynske om å ivareta gode relasjonar òg etter avslutta intervju. Dessutan kan det vere at ein i ein slik situasjon kjenner på at ein vert «gått i saumane», og det kan vere vanskeleg å innrømme svake sider ved seg sjølv og eiga undervisning for personar ein kjenner. På den andre sida kan det òg vere at informantane kan synast at det er vanskeleg å snakke om si eiga undervisning som god og vellykka, sidan det kan oppfattast som upassande.

I somme høve gjev informantane informasjon som forskaren ser kan setje informanten i eit dårleg lys. Det er vanskeleg for forskaren å gje att slik informasjon i eit skriftleg dokument, det kan opplevast som umoralsk. (Larsen A. K., 2007). Dette meiner eg er eit etisk dilemma. Informanten har sett av tid til forskaren, medan forskaren på si side, set informanten i eit dårleg lys. Men for å komma nær sanninga, treng vi informantar som snakkar om livsverda si på ein ærleg måte. Utan det ville det vere vanskeleg å kome vidare med forskinga. På det viset kan vi seie at informantar som er oppriktige i intervjuja, kan medverke til forskingsresultat som er reliable og kan føre til insitament på det gjeldande forskingsfeltet.

### **3.2.3 Transkribering**

Føremålet med intervjuja var å få kjennskap til lærarane sine haldningar og synspunkt. Med eit slikt føremål er det ikkje nødvendig å gjengje detaljar som pausar og intonasjonsmessige understrekingar og kjensleutrykk som latter og sukk i samtalen. Men intervjuja er gjengjevne relativt ordrette, og eg har teke med kjensleutrykk som latter. Eg har ikkje transkribert målforma til informantane korrekt, men halde meg så nær skriftspråket deira som mogeleg. På den måten vart ytringane til informantane meir lettlete.

For å gjere kunnskapen som vart produsert under intervjuja tilgjengeleg for vidare arbeid, måtte intervjuja transkriberast. Brinkmann og Kvale skil mellom intervju og transkripsjon på

fylgjande måte: «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). Vidare seier dei at ein transkribert tekst, eller ei utskrift, er «en oversettelse fra én narrativ form – muntlig diskurs – til en annen narrativ form – skriftlig diskurs» (Brinkmann & Kvale, 2010, s.187). Det er altså snakk om to ulike språklege uttrykk, eller spel: «Talt språk og skrevne tekster innebærer forskjellige språklige spill(...)» (Brinkmann & Kvale, 2010, s.187). Frå sjølve intervjusamtalen til utskrifta ligg føre, har fleire kvalitetar gått tapt. I første omgang misser ein kroppshaldning og gester, i neste omgang stemmeleie, intonasjon og åndedrett. (Brinkmann & Kvale, 2010, s.187). Brinkmann og Kvale seier vidare: «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Brinkmann & Kvale, 2010, s.187). Samstundes som ei transkribering er nødvendig med omsyn til å gjere materiale tilgjengeleg for ei analyse, må eg som forskar òg ta omsyn til at nokre kvalitetar har gått tapt om ein samanliknar utskriftene med sjølve intervjusituasjonen.

Intervjua med Evy og Gry i pilotundersøkinga gjennomførte eg utan lydopptak. Brinkmann og Kvale peikar på at det kan vere «(...) distraherende å ta omfattende notater under et intervju, fordi det avbryter samtaleens frie flyt» (Brinkmann & Kvale, 2010, s.188). Dette vil eg seie meg samd i. Samstundes støttar eg Brinkmann og Kvale når dei hevdar at: «Intervjuerens aktive lytting og hukommelse kan fungere som et selektivt filter, ikke bare som en ensidighet, men potensielt også for å fastholde nettopp de betydningene som er vesentlige for intervjuets tema og formål» (Brinkmann & Kvale, 2010, s.188). Språkføringa i transkripsjonane frå desse to intervjua er ikkje alltid identisk med språket informantane normalt ville ha brukt. Men informantane sine haldningar og synspunkt meiner eg er komne like tydeleg til syne i desse transkripsjonane som i dei andre, som er baserte på lydopptak. På grunn av at det kunne bli slitsamt å gjennomføre fleire intervju med notering og eit ynske om å delta meir i samtalen, valde eg å halde fram intervjuinga med lydopptakar. Eg erfarte at intervju med lydopptak gav det beste resultatet sett i ein større heilskap. Transkripsjonen vart mest autentisk med eit lydopptak som utgangspunkt. Korleis spørsmåla vart stilte (kontekst og formulering), og kva tilleggsspørsmål som vart gjevne, vart og lettare å få med i transkripsjonen med eit lydopptak som grunnlag.

Intervjua vart lagra på eit minnekort. Samtalane vart så overførte til PC-en min og transkriberte ved hjelp av eit teksthandsamingsprogram.

### 3.2.4 Reliabilitet og validitet

I eit forskingsarbeid er det krav til høg reliabilitet gjennom heile prosessen. Om ein forskar er unøyaktig, vil ikkje resultatet av forskingsprosjektet seie noko om sanninga.

I arbeidet mitt var eg særleg merksam på kravet til reliabilitet då eg arbeidde med materiale frå informantane. Det var viktig at transkripsjonane vart så korrekte som råd. Det førte til at eg under transkriberinga måtte lytte til einskilde delar av intervjuane fleire gonger. Det er ei styrke at intervjuane framleis er tilgjengelege i form av lydfiler på PC –en min, slik at eg kan lytte på intervjuane om eg tvilar på teksten i utskrifta. I arbeidet med kategoriseringa var utfordringa å plassere rette utsegner under riktige kategoriar, og det var ei utfordring å få med det innhaldet som var relevant, å unngå å klyppe bort innhald som burde ha vore med. Dette var særleg ei utfordring i fortettinga av materiale. Undervegs i arbeidet med materiale frå informantane, har eg heile tida knytt dei ulike utsegnene til rette informant. Av den grunn har eg, når eg har vore usikker på kva informanten eigentleg meiner, kunna gått tilbake til den opphavlege transkripsjonen for å sjå utsegnene i ein større kontekst.

Eit forskingsarbeid set òg krav til validitet. Ei av dei første utfordringane i forhold til dette var å lage ein intervjugaid med spørsmål som var relevante for problemstillinga. I sjølve intervjusituasjonen var det òg ei utfordring å stille spørsmål som var aktuelle for oppgåva mi. Samstundes vil ein i kvalitative forskingsintervju ha høve til å kome med tilleggsspørsmål slik at informanten får forklare nærmare om det er noko som er uklårt, dette er ei styrke ved det kvalitative forskingsintervjuet. For å lukkast med å lage relevante spørsmål, var pilotgranskinga til hjelp. Informantane der gav meg ei munnleg tilbakemelding på korleis dei opplevde intervjuane.

Seinare var arbeidet med materiale, til dømes kategoriseringa, òg ei utfordring i forhold til validitet. Det var vanskeleg å avgjere kva kategori som høvde best for informasjonen eg hadde til rådvelde. Ved å plassere ei utsegn frå ein informant under feil kategori, ville informasjonen bli annleis enn informanten hadde tenkt. Her òg kjem det til nytte at eg heile vegen har knytt utsegnene til riktig informant, og dermed kan gå tilbake til dei opphavlege transkripsjonane for å sjå utsegnene i ein større kontekst og dermed forstå ytringa betre.



## 4 Presentasjon og analyse av resultat

I dette kapitlet vil eg leggje fram ein presentasjon og ein analyse av informasjonen som informantane har gjeve meg. For å syne funna på ein tydeleg måte har eg plassert dei i ulike kategoriar. Hovudkategoriane er delte inn att i underkategoriar. Til slutt i kvar hovudkategori, fylgjer *oppsummering og samanlikning*.

Dei tre hovudkategoriane er namngjevne med; *yrkesfagnorsk sin status og rolle, elevdeltaking og danning i yrkesfagnorsk*. I det fylgjande vil eg kort fortelje kvifor desse kategoriane er relevante.

*Yrkesfagnorsk sin status og rolle*: Om ein skal kunne seie noko om vilkår for danning i norskfaget på yrkesfag, er det interessant å vurdere kva haldningar som rår i forhold til faget og elevane. Her skildrar lærarane haldningar dei møter hos elevane, men haldningane til lærarane kjem òg fram. Ei samanlikning av norskundervisninga på yrkesfag og studieførebuande, synleggjer faktorar som kan påverke vilkåra for danning.

*Elevdeltaking*: For å oppnå ei dannelsutsutvikling er det nødvendig at elevane på eit vis deltek i undervisninga. I denne undersøkinga er det fokusert på samtalen og utfordringar med å lukkast med den metoden. Kva tema samtalen dreier seg om vert òg drøfta, og i den samanheng er det naturleg å seie noko om skjønnlitteraturen sin plass på yrkesfag. I denne kategorien vert det sagt noko om lærarane si oppleving av elevane sitt engasjement, og korleis dei sjølve vektlegg og legg til rette for elevengasjement.

*Danning i yrkesfagnorsk*: Lærarane har eit dannelsoppdrag og det er difor vesentleg kva dei legg i dannelsomgrepet. Det er i hovudsak det som kjem fram i denne kategorien. I tillegg seier lærarane noko om strukturelle faktorar som organisering av norskfaget og konstruksjonen av skulebygg og knyter dette til vilkår for danning.

Informantane har hatt ei vesentleg rolle i undersøkinga. Først fylgjer ein presentasjon av dei.

### 4.1 Presentasjon av informantane

Tilsaman har det delteke ti lærarar i undersøkinga. I pilotintervjua deltok fire lærarar som eg kjenner. Alle fire arbeider på same skule i Sogn og Fjordane. Dei underviser i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram. Ein av dei underviser òg på påbygging til generell studiekompetanse. Tre av lærarane har allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning, den fjerde har hovudsakleg utdanninga si frå universitet. Den eine er i gang med ei

mastergradutdanning i norsk, dei tre andre har norskutdanning som svarar til grunnfag eller mellomfag i nordisk.

Den andre undersøkinga byggjer på erfaringa eg fekk frå pilotintervjua. I denne undersøkinga intervjua eg seks lærarar som eg ikkje kjende på førehand. Dei underviser på to ulike kombinerte skular i Sogn og Fjordane. Alle seks har erfaring frå undervisning i norskfaget både på yrkesfag og studieførebuande. Av desse lærarane har fem høgare utdanning. Den eine informanten er i ferd med å avslutte ei utdanning i nordisk på masternivå, dei andre fem har mastergrads- eller hovudfags – utdanning i norsk eller nordisk.

Sidan det er viktig å knyte dei ulike utsegnene til riktig informant, gjev eg fylgjande oversikt:

I pilotgranskinga våren - 13 tok desse lærarane del:

- Jorunn: Ho underviser i norsk på yrkesfag. Ho har allmennlærerutdanning og norskutdanning svarande til grunnfag i nordisk.
- Tone: Ho underviser i norsk på yrkesfag. Ho har universitetsutdanning og norskutdanning svarande til grunnfag i nordisk.
- Evy: Ho underviser i norsk på yrkesfag. Ho har allmennlærerutdanning og mastergrad i norsk.
- Gry: Ho underviser i norsk på yrkesfag. Ho har allmennlærerutdanning og norskutdanning svarande til mellomfag i nordisk.

I intervjuundersøkinga hausten – 13 tok desse lærarane del:

- Ingrid: Ho underviser i norsk både på yrkesfag og studieførebuande. Ho har universitetsutdanning og mastergrad i norsk.
- Maria: Ho underviser i norsk både på yrkesfag og studieførebuande. Ho har allmennfaglærerutdanning og mastergrad i norsk.
- Marianne: Ho underviser i norsk både på yrkesfag og studieførebuande. Ho har hovudsakleg universitetsutdanning og hovudfag i nordisk.
- Johannes: Han underviser i norsk både på yrkesfag og studieførebuande. Han har bakgrunn som lærar i programfag på yrkesfag. Han har vidareutdanning i historie og mastergrad i norsk.

- Henriette: Ho underviser i norsk både på yrkesfag og studieførebuande. Ho har universitetsutdanning og hovudfag i nordisk.
- Ingvild: Ho underviser i norsk både på yrkesfag og studieførebuande. Ho har universitetsutdanning og hovudfag i nordisk.

## 4.2 Yrkesfagnorsk sin status og rolle

Den første av hovudkategoriane, *Yrkesfagnorsk sin status og rolle*, er delt inn att i fire underkategoriar. Dei er som fylgjer: *Ei samanlikning av norskundervisninga på yrkesfag og studieførebuande, samarbeid mellom norsklærarane og programfaglærarane, innhaldet i norskfaget på yrkesfag og lærarskildringar av elevane på yrkesfag.*

### 4.2.1 Ei samanlikning av norskundervisninga på yrkesfag og studieførebuande

Alle seks informantane meiner at det er forskjell på å undervise på yrkesfag og studieførebuande. Dette har dei uttrykt på ein slik måte at eg graderar ei av utsegnene, Ingrid si, til middels sterk grad og dei fem andre i sterk grad. Dei nyanserar dette ulikt. Ingrid er mest forsiktig med å stadfeste ulikskapen. Ho meiner at det er vanskeleg å samanlikne klassane på desse to ulike utdanningsprogramma fordi elevane i utgangspunktet er dei same, dei høyrer til den same ungdomsgruppa. Men ho stadfestar at ho må arbeide med elevane på yrkesfag på ein annan måte enn på studieførebuande: *«Nei, men eg tenker at du må, altså for meg så tenker eg at eg må jobbe med dei på ein annan måte.»* Ho har delteke på Ny – GIV-kurs som er eit ledd i å betre fellesfagundervisninga på yrkesfag. Ho er nøgd med innhaldet i kursa, og legg til at kunnskap og metodikk frå Ny GIV – kursa òg er aktuelt å bruke på studieførebuande. Det er òg elevar der som strevar med for eksempel å skrive lange tekstar. *«Altså, for det er no ikkje sånn at alle som går på studiespesialiserande automatisk syns det er heilt greitt å skrive ein lang tekst, verken i norsk eller engelsk.»*

Maria seier at: *«Det blir annleis på studiespesialiserande uansett altså, det blir det.»* Før ho konkluderer seier ho: *«Det er veldig blanda etter... , det varierer frå år til år. Nokon klassar er fantastisk flotte å jobbe med, og interesserte og er med på det du føreslår, og andre dei strittar mykje meir i mot, (...).»*

Maria understrekar òg at det er ofte kjekkast å vere på yrkesfag.

*«Men eg tykkjer ofte at det er kjekkare på eit vis å vere på yrkesfag fordi at eg opplever at elevane kan vere meir spontane, meir, det er rom for meir ablegøyer og litt sånn, enn blant mange av desse, spesielt jentene. Fordi på studiespesialiserande så er det jo ofte overvekt av jenter i klassane, og det kan lett bli litt sånn surmuling og litt*

*sånn uff og æsj og nei og vil ikkje og kan ikkje. Mens gutane på yrkesfag gripe ting an på ein annan måte.»*

Maria peikar vidare på at studieførebuande klassar er store, at det kanskje er tre gonger så mange elevar i desse klassane som i klassane på yrkesfag. Johannes peikar òg på at det er færre elevar i yrkesfagklassane enn i dei studieførebuande klassane. Når det er sett inn støtteundervisning vert yrkesfagklassane redusert ytterlegare, legg han til.

Marianne seier at det er stor forskjell på studieførebuande og yrkesfag.

*«Eg synst det er kjempestor forskjell (latter), ja. Det kan nesten ikkje samanliknast synst eg. For, altså nivået på det faglege... det er jo kjempestor forskjell. Det er eit superthopp synst eg, og når du tenker at vg2 yrkesfag har same læreplanen som studiespesialiserande vg1, så er ein ikkje i nærleiken av å nå det same, det har eg aldri opplevd. Og det er no sånn at når vi snakkar her på huset også, så er det på ein måte at; ja,ja... det er no same læreplanen, men alle veit jo at i realiteten er det jo ikkje det.»*

Ho trur at dei som vel å gå på yrkesfag ikkje har den same teoretiske interessa eller evna. Ho har snakka med andre om at det kanskje er slik at på yrkesfag så kjem dei inn i eit miljø der dei ikkje jobbar så mykje med fellesfaga.

Johannes er klar på at det er forskjell: *«Nei, det er forskjell. Først og fremst på nivå og forutsetninger, hos elevar.»*

Johannes held fram med at ein underviser etter same læreplanen på vg1 studieførebuande som ein gjer på vg1 og vg2 yrkesfag, men han legg vekt på at det vert brukt ulike lærebøker<sup>25</sup>, og at dei på studieførebuande er fagleg meir grundige.

*«(...) men man bruker jo forskjellige læreverk og slike ting, ja, og... Skilnaden er, dei er jo tjukkare (latter). Ja, der (på studieførebuande) er det tjukkare bøker ja, og der står meir og det er tyngre å lese, altså ein høgare leseindeks på det. Og det er meir, eg vil sei dei òg behandlar alle emne grundigare då.»*

---

<sup>25</sup> Dei skulane som er med i undersøkinga har brukt, eller brukar Signatur frå Samlaget på yrkesfag. Den eine skulen har, frå hausten-13, gått over til å bruke Norsk for yrkesfag frå Aschehoug på yrkesfag. Begge skulane med studieførebuande utdanningsprogram brukar no Panorama frå Gyldendal der. Den eine skulen har tidlegare brukt Grip Teksten frå Aschehoug på studieførebuande.

Det er òg teoretisk sterke elevar på yrkesfag, svarar han, etter å ha fått eit direkte spørsmål om det. Han forklarar at desse elevane er gjerne på dei mest populære programområda. På dei minst populære programområda kjem det andre- og tredje –vals søkjarar på. Dei elevane som kjem inn på andre og tredje val er gjerne lite motiverte, dei er i gang med ei utdanning til eit yrke dei ikkje ynskjer å byrje i.

Han meiner at yrkesfagelevane opplever ei ny verd når dei byrjar på yrkesfag. Over halvparten av tida går til programfag som er nye for dei.

*Men så kan du nå oppleve at mange elevar de sliter med traumer då ifrå matte og norsk, og engelsk òg, mens andre syns det er heilt greitt i forhold til det. Men de fleste av de som virkelig sliter med fellesfagene, de møter du på de yrkesfaglige klassane, ja.*

Johannes vedgår at det vert stilt strengare krav på studieførebuande. Han gjev døme på ei skriveoppgåve der elevane på yrkesfag skriv mykje kortare tekstar enn elevane på studieførebuande.

Henriette er tydeleg på at ho synest at det er forskjellar på å undervise på yrkesfag og studieførebuande. I første klasse studieførebuande byrjar elevane på eit treårig løp og har fire timar i veka med større fokus. På yrkesfag er det norskundervisning to timar i veka, om skulen organiserer dette i dobbeltimar, så er det eit treff i norskfaget i veka. Det gjer faget sårbart, seier ho. Henriette meiner òg at det er ein nivåforskjell mellom elevane på yrkesfag og studieførebuande: «(...) og hos oss så er det nok òg en nivåforskjell, og den har styrka seg litt gjennom årene, mellom elevene på yrkesfag og studieforbereidende og idrett, at du har en del svakere elever på yrkesfag.» Ein har kanskje mindre forventningar til yrkesfagelevane, seier ho. Men ho nemner òg lyspunkt som at elevane i elektroklassen lånte mange bøker i lesekonkurransen som skulen organiserte tidlegare i haust, fleire enn i idrettsfagklassen til og med!

Til liks med dei andre meiner Ingvild òg at det er forskjell på å undervise på yrkesfag og på studieførebuande. Klassestorleiken betyr mykje. På yrkesfag er gjerne ikkje elevane så motiverte. Det er sjeldan at ein har elevar som har lyst til å fordjupe seg i faget eller jobbe skikkeleg med det. Elevane på yrkesfag ser meir praktisk på faget, og ynskjer seg noko dei kan få bruk for. I motsetnad til elevane på yrkesfag er det sjeldan at elevane på studiespesialiserande spør om dei får bruk for det dei jobbar med i faget.

Så er det dette med tid. Slik som Henriette, meiner Ingvild òg at eit totimarsfag på yrkesfag, det blir mindre uansett, sjølv om timetallet til saman er likt. Ein får ikkje det same læringstrykket på yrkesfag. På yrkesfag er norskfaget meir eit reiskapsfag enn på studieførebuande. Maria kommenterer òg tida. Ho seier at i tilfelle det er lettare å drive med danning i norskfaget på studieførebuande enn på yrkesfag, så ligg skilnaden i dette med tid. På yrkesfag har ein mindre tid til å drive med dannande ting, spesielle tema eller diskusjonar.

Slik som Johannes, trekkjer òg Ingvild fram dei ulike lærebøkene. I lærebøkene for yrkesfag er det enklare tekstar og emna er til dels enklare forklart. Innhaldet i desse bøkene er ikkje så krevjande for tanken som innhaldet i lærebøkene for studieførebuande, seier Ingvild. Men yrkesfagelevane får iallfall nokre knaggar å halde seg til. *«Så det er meir sånn fakta og, eller punktvis oppsett og ...Men eg trur nok kanskje det er nødvendig også, i og med at det er eit totimarsfag, at de får skaffe seg desse knaggane, og så har de iallfall de å holde deg til når det er så langt imellom.»*

Ingvild er òg eining med Johannes i at på yrkesfag er det òg strålande flinke elevar. Det er absolutt veldig sterke elevar der òg som tek ting kjapt, er raske og får ting gjort. Difor er det i ein yrkesfagklasse ofte stort sprik, der ein brukar karakterskalaen frå ein til fem. Det kan vere vanskelig å legge opp undervisninga når det er slik. Samstundes nemner Ingvild at det er òg elevar som slit fagleg på studieførebuande.

Dei som er svake skriv kortare enn dei som er sterke, forklarar Ingvild. Ho prøver å tilpasse undervisninga, mellom anna får dei som strevar hjelp undervegs i skrivninga ved at ho går rundt og les og kommenterer tekstane deira. Avslutningsvis seier ho at på yrkesfag må ein tenkje meir gjennom korleis ein forklarar, ein må byrje heilt frå botnen. *«(...)og vere meir bevisst på at dei må ha det meir inn med teskei enn en kanskje kunne forvente då.»*

#### **4.2.2 Samarbeid mellom norsklærarane og programfaglærarane**

I denne bolken vil eg byrje med å syne kva lærarane har sagt om programfaglærarane sine haldningar til norskfaget.

Ingrid, Johannes og Henriette meiner at programfaglærarane på yrkesfag har positive haldningar til norskfaget. Ingvild og Marianne deler ikkje den same oppfatninga.

Ingrid på si side meiner at programfaglærarar er ganske støttande. Men ho legg til at når det gjeld lese- og skriveopplæringa, så verkar det som at programfaglærarane meiner at det, *det* er norsklæraren sin jobb.

Johannes opplever at norsklærarar er etterspurde av mange programfaglærarar. Det er mange programfaglærarar som gjerne vil dra inn norsklærarar i samband med til dømes skrivning av loggar og rapportar. Det vert òg ynskt å involvere norsklæraren i anna arbeid som vert gjort i programfaga.

Henriette opplever ikkje at programfaglærarane har negative haldningar til norskfaget. . «(...) så jeg synes ikke det er en dårlig holdning, jeg har personlig aldri møtt en dårlig holdning hos programfaglærarane når jeg kommer opp som fellesfagslærer der oppe, aldri. Nei...». Ho meiner at det har skjedd ei utvikling, fokuset på kartleggingsprøvar, i for eksempel lesing, kan vere ei årsak. Elles nemner Henriette tettare samarbeid; lærarane er vortne meir opptekne av å bruke kvarandre sine læringsarenaer og dei samarbeider mellom anna om rapportskrivning.

Men Marianne er i tvil om programfaglærarane har så positive haldningar til norskfaget. Ho har opplevd at nokre programfaglærarar uttalar at dei forstår at elevane deira ikkje er interesserte i norsk, og forstår kvifor dei ikkje vil jobbe så godt i norskfaget. Men ho er usikker på kva programfaglærarane seier direkte til elevane.

*«For eg tenker at det kjem no litt an på kva læraren som har dei på verkstedet seier. «Men, gutta, de må hugse på at norsk er viktig». Seier dei det, eller seier dei: «Nei, men gutta, nei, dette er nå ikkje dette de er interessert i, veit du.» Ja, så det veit eg ikkje. Men eg har nå inntrykk av at kanskje lærarane på yrkesfag skjønner elevane sine då. At dei skjønner godt at dei ikkje likar norsk.»*

Ho seier at nettopp dette har vore tema på skulen. Lærarane har på eit fellesmøte teke opp at det er viktig at programfaglærarane på yrkesfag hjelper fellesfaglærarane med lesing, at dei bør snakke godt om norskfaget og ikkje minst fortelje elevane at faget er viktig.

Ingvild har òg ein sjeldan gong fått inntrykk av at programfaglærarane på yrkesfag meiner at norskfaget berre er eit reiskapsfag. «(...) me har jo kanskje fått spørsmål (latter), kommentar om at norskfaget kanskje, det er jo berre eit redskapsfag, frå lærarar på yrkesfag, mens en sånn holdning vil ein ikkje få blant andre lærarar. Men dette hører absolutt til sjeldenhetene altså.»

I det fylgjande vil eg syne kva lærarane seier om kva dei og programfaglærarane samarbeider om.

Alle seks informantane stadfestar at dei har samarbeid med programfaglærarane. Ingrid seier at det er vanleg å lage presentasjonar om faginnhald frå programfaga, og at det er vanleg å skrive tekstar med faginnhald frå programfaga som utgangspunkt. Men kor vidt samarbeidet om undervisning med programfaglærarane lykkast, avheng mellom anna av norsklæraren sin kunnskap om det aktuelle programfagområdet. «*Der eg føler at eg kan lite, på TIP (Teknikk og industriell produksjon) så var det vanskeleg for meg. Mens eg på NN hadde restaurant og matfag for eksempel, så har eg på ein måte interesse for mat og sånne ting (...)*».

Maria gjev rapportskriving som eit døme på samarbeid. Dette blir gjort i samband med eit opplegg om formelle tekstar. Elevane har skrive rapport om noko som dei har gjennomført og som er knytt til programfaga.

Marianne har hatt samarbeid med programfaglærarane om føredrag. Elevane vart oppmoda til å velje tema frå programfaga sine. Nokon valde òg norskfaglege tema. Det er nokon som går på yrkesfag som er interessert i norskfaget og synst det er kjekt, seier ho.

*Og då var det jo fleire som heldt foredrag om, om sånne der nettverkskort og kabinett og ...ja, vi lærte mykje vi norsklærarane. Men, so var det fleire som synst at det var kjekt, ein han hadde om norrøn mytologi og, og sånn. Så nokon, men då fekk dei velje. Ja, så nokon valde eit norsk, eit tradisjonelt norskemne og nokon valde eit programfagemne, og det synst eg kanskje er fint da, for det er jo nokon som går på yrkesfag som er interessert i norskfaget og synst det er kjekt, sånn tradisjonelt då.*

Johannes hugsar at det før Kunnskapsløftet var veldig fokus på tverrfaglege opplegg. Desse opplegga har han ikkje hatt nokon god erfaring med. Dei vart for kunstige og langvarige og kva læringsutbytte ein oppnådde med dette kan diskuteras, meddelar han. Vidare seier han at kravet om tverrfaglege opplegg fall bort i Kunnskapsløftet. Likevel føregår det samarbeid mellom programfaglærarane og fellesfaglærarane, men om mindre og meir handterlege opplegg.

Ingvild understrekar at det er viktig med godt samarbeid mellom norsklærarane og programfaglærarane. Lærarane samarbeider når elevane skal skrive rapportar eller søknadar. Ein prøver òg å få innsyn i kva elevane lærer i programfaga sine generelt og så tilpasse norskundervisninga etter det. Ho forklarar at på den måten kan ein dra vekslar på det elevane gjer i programfaga.



### 4.2.3 Innhaldet i norskfaget på yrkesfag

Henriette er oppteken av at yrkesretta emne høyrer heime i norskfaget på yrkesfag. Ho meiner det er positivt å yrkesrette meir. Då trur ho at eleven kjenner at norskfaget er meir nyttig. Det er ikkje det kjekkaste å lese lyrikk og noveller. Dette er sjangrar elevane ikkje er så kjende med. «*For jeg har jobba i så pass mange år hvor det å lese noveller og det å drive med lyrikk, det er ikke det kjekkeste. Se en film kan være kjekt, jobbe med reklame kan være kjekt, fordi det er en del av hverdagen deres. Men det andre, det er noe som de ikke føler tilhørighet til(...)*». Så det kan altså vere vanskeleg å argumentere for å arbeide med desse tekstane, held ho fram med. Å skrive rapport og søknad, eller lære å instruere, er òg aktuelt sidan elevane får bruk for dette i samband med jobb eller jobbsøking. Elevane vil tenkje at dette har nytteverdi for dei.

Ho meiner vidare at elevane si oppleving av fellesfaga ikkje er avgjerande for om dei gjennomfører vidaregåande opplæring eller ikkje. Fellesfaga på yrkesfag er marginale i forhold til programfaga. For å auke gjennomføringsgraden må først og fremst programfaglærarane vere opptekne av å praksisrette programfaga.

I spørsmålet om yrkesretting av norskfaget kan redusere fråfallet frå vidaregåande skule, syner dei andre informantane ei noko anna oppfatning. Maria seier at elevane har behov for anna påfyll òg, som å lese ei novelle eller eit dikt og sjå ein film. Elevane skal ikkje berre arbeide med motorar, straum, leidningar og bruksrettleiingar. Vi må finne ein balanse, seier ho. Ein kan lese skjønnlitterære tekstar som har ei tilknytning til programfaga; til dømes novelle om tekniske ting og dikt om «PC-en min».

Ingrid forklarar at det er viktig at norskfaget spegla den posisjonen elevane skal ha i samfunnet, i framtidig jobb og i livet dei møter. Norskfaget bør òg bidra med tankar om elevane si verd. Det er viktig at elevane får kunnskap om kulturarven og tekstkompetanse på eit breiare plan. Ho er redd for at ved for mykje fokus på kravet om yrkesretting, vil elevane oppleve at all undervisning som ikkje er yrkesretta er kjedeleg. I somme høve kjem ikkje elevane inn på dei programområda dei ynskjer. Desse elevane er kanskje ikkje så glade i programfaga sine, og i slike tilfelle bør ein gjerne ikkje fokusere så mykje på yrkesretting, legg ho til. Marianne meiner at det kan hende at yrkesretting vil vere ein motivasjon for dei elevane som ikkje er så flinke i det tradisjonelle norskfaget. På den andre sida så har alle godt av å lese tekstar på den tradisjonelle måten. Det er lurt å gjere begge deler, avsluttar ho med.

Johannes er klar på at vi ikkje får med oss fleire elevar på yrkesfag, ved å yrkesrette norskfaget. Eit pedagogisk verkemiddel er å gjere alt relevant og forståeleg. Det kan handle om framtida til eleven og gjerne om fritida deira. Det er eit overdrive fokus på at yrkesretting kan redusere fråfallet. Yrkesretting av fellesfaga er eit hjelpelaust tiltak mot fråfallet, seier han bestemt.

Ingvild seier at det er greitt at elevane på yrkesfag les tekstar eller jobbar med saktekstar som har med yrkesfag å gjere og prøver å relatere det til programfaga deira. Men samtidig så er norskfaget òg eit eige fag. Ein skal lese noveller og lyrikk, og ein skal jobbe med kommunikasjon. Kommunikasjonsbiten kan ein gjerne yrkesrette. Men det er ein del kompetansemål ein må dekke som er vanskelegare å yrkesrette. Ingvild synest at det er viktig at elevane les lyrikk og noveller fordi at med det lærer elevane seg å tenkje og forstå. Og det meiner ho er kjernen i norskfaget.

#### 4.2.4 Lærarskildringar av elevane på yrkesfag

I løpet av intervjuet har alle lærarane kome med skildrande ytringar som er med på å skape ei oppfatning av elevane på yrkesfag. I denne delen gjentek eg nokre av desse skildringane for å syne korleis elevane kan bli oppfatta av lærarane sine.

Ingrid meiner ein må arbeide med elevane på yrkesfag på ein annan måte enn på studieførebuande. « (...)ein jobbar meir med å finne tekstar som ein føler at yrkesfagelevar kan ha ein form for gjenkjenning i, for at dei i det heile tatt skal, ja...».

Maria seier at i somme klassar er det vanskelegare enn i andre klassar, «(...) der er kanskje fleire som er tekne inn på vedleggsskjema og har problem av ymse slag. Og då brukar du kanskje mykje meir energi på å i det heile tatt motivere elevane.»

Marianne er i tillegg til norsklærer òg gymlærer, og meiner det er gull verdt å undervise i begge desse faga samstundes. Det er mange, spesielt gutar, som kanskje ikkje synest norsk er så kjekt. Så får dei i det minste syne læraren at dei er flinke i fotball. Marianne opplever òg at elevar på studiespesialiserande er sprekare og flinkare i idrett. «I går hadde eg handball med ei yrkesfagklasse, tredjeklasse, og ei allmennfagklasse, tredjeklasse, eit hav av forskjell.» «Ja, så desse som går på studiespesialiserande springer lengre, hoppar høgare og kastar betre.» Når det gjeld tekstlesing så når ikkje elevane same innsikt som på studieførebuande. I skriving brukar ein lettare oppgåver på yrkesfag, og ein brukar meir tid på skulen for å hjelpe dei.

Når Marianne får spørsmålet om det er lettare å drive med danning på studieførebuande har ho lyst til å svare ja. Men ho tilstår at svaret hennar kan kome av fordommar. Ho fortel at det er lettare på studieførebuande på nokre område. Elevane på studieførebuande er flinkare til å levere arbeidet til rett tid. Det er meir rusk i yrkesfagklassane. Elevane kjem for seint, dei et i timane, brukar PC-en når dei ikkje skal, leverar ikkje inn arbeidet når dei skal og dei gjev ikkje beskjed. Men den andre type danninga, som å snakke om tekstar, er ikkje vanskelegare, seier ho. Det er heller lettare fordi klassen er liten, det er lettare å få alle i tale. Ho opplever at det er kjempestor forskjell på å snakke med fjorten og tredve.

Johannes seier at Ny GIV elevar frå ungdomsskulen blir som oftast elevar på yrkesfag. Han seier at *«mange elevar de sliter med traumer då ifrå matte og norsk og engelsk òg (...)*» Dei elevane som kjem inn på andre og tredje val er gjerne lite motiverte, meiner han.

Henriette meiner at et er ein nivåforskjell mellom elevane på yrkesfag og studieførebuande. Som Johannes seier ho at ein har kanskje mindre forventningar til yrkesfagelevane. Ho opplever at elevane kanskje ikkje har interesse av det teoretiske, dei er ikkje interesserte i tekst. Elevane på yrkesfag kan engasjere seg i opplevingstekstar, men er ikkje så interesserte i å tenkje kritisk. Ein kan merke forskjell på dei elevane som har planar om å ta påbygging til generell studiekompetanse og dei som ikkje vil det.

Statusen til norskfaget er lågare på yrkesfag, seier ho, og legg til at det er heilt naturleg. Ho trur at lærarar med høgare utdanning, som ho sjølv, synest det er ein kjekkare utfordring å undervise i tredje klasse norsk enn i ein første klasse med to timar norsk. I tredje klasse vil ein ha seks timar med djupn og fokus. *«Ja, for en norsklærer, sånn som meg, som har høyere utdanning, så må jeg si at jeg syns det er kjekkere utfordringer å ha for eksempel tredje klasse norsk, med en eksamen i enden enn en første klasse på yrkesfag med to timer norsk. Seks timer med dybde og fokus og ...»*

Ho meiner at lærarar likar arbeidet sitt betre når dei har elevar som er interesserte. *«Ja, der (på studieførebuande) en får liksom tatt ut kunnskapen sin, og har elever som sitter og hører på deg. Ja, sant. Det trigger jo oss det når elevene er litt interessert, selyfølgelig.»*

Ny GIV – kurset ho deltok på, gav ein del innspel om korleis ein kan møte elevane som er på eit lågare nivå. Nokre av opplegga er krevjande meiner ho, og dei svakaste elevane på skulen går på yrkesfag (med berre ei norskøkt i veka).

Ingvild seier at på yrkesfag er gjerne ikkje elevane så motiverte. Det er sjeldan at ein har elevar som har lyst til å fordjupe seg i faget eller jobbe skikkeleg med det. På yrkesfag må ein tenkje meir gjennom korleis ein forklarar, ein må byrje heilt frå botnen, *«og vere meir bevist på at dei må ha det meir inn med teskei, enn ein kunne forvente då.»*

Alle informantane skildrar òg elevane eller opplegget rundt dei på ein positiv måte. Ingrid seier at elevane i utgangspunktet er dei same, dei høyrer til den same ungdomsgruppa. Ho er òg oppteken av Ny GIV – kursa og seier at Ny GIV - kursa har gjeve inspirasjon til å endre undervisninga på yrkesfag. *«Men no har no eg og gått på dette her Ny GIV- kurset, og då fått masse input til nye måtar å tenke på. Så eg vil jo seie at, på ein måte, at undervisninga eg har på yrkesfag, her på denne skulen no, er annleis enn den eg hadde då eg begynte her for nokre år sidan.»*

Maria seier at nokre klassar er fantastisk flotte å jobbe med. Ho tykkjer at det ofte er kjekkast å vere på yrkesfag fordi elevane er meir spontane der. Det er rom for ablegøyer, der er meir humor. Gutane på yrkesfag grip ting på ein annan måte. Ny GIV – kursinga har vore nyttig og mykje av innhaldet på desse kursa handlar om korleis ein ser på elevane, elevsynet. *«Det går rett og slett på korleis du betraktar elevane.»*

Marianne meiner at det er viktig å bli kjend med elevane for å kunne hjelpe dei. I samanlikning med ungdomsskulen er det i vidaregåande meir fokus på det faglege og mindre fokus på omsorg. *«Men, men det er no mange som trengje ei ekstra mor i vidaregåande også, (...)»*, forklarar ho. Ho seier på ein overtydande måte at *«elevane er jo like kjekke, det er jo same ungdomsgruppa»*. Ho erfarer at når ein snakkar om dei same tekstane på studieførebuande og yrkesfag, kan ein kome fram til mykje det same.

Ingvild seier at det på yrkesfag òg er strålande flinke elevar. Det er absolutt veldig sterke elevar der òg, elevar som tek ting kjapt og er raske og får ting gjort. Johannes er samd i at det er òg teoretisk sterke elevar på yrkesfag. Desse elevane er gjerne på dei mest populære programområda. For det er det er som Maria seier, nokre programfagområde på yrkesfag som krev høgt karaktersnitt.

Henriette peikar på at elevar på yrkesfag kanskje les meir enn mange forventar. Ho syner til ein lesekonkurransen skulen har hatt denne hausten, der lånte elevane i elektroklassen fleire bøker enn elevane på idrettsfag. Maria fortel òg at mange elevar på yrkesfag les. *«Mange elevar på yrkesfag les teikneseriar, mange les faktisk romanar, dei les fantasy –litteratur,*

*sånne ting. Mange les engelske, engelske tjukke romanar altså. Sånn at dei er ikkje så veldig forskjellige. Eg har elevar på studiespesialiserande som ikkje kløyver ei bok altså.»*

#### **4.2.5 Oppsummering og samanlikning**

Alle seks informantane meiner at det er forskjell på å undervise på yrkesfag og studieførebuande. Dei har grunngjeve dette på ulike måtar, som synt ovanfor.

Det vert sagt at det er skilnad på nivå og føresetnader mellom elevane på yrkesfag og studieførebuande. Det kjem fram at ein må arbeide med elevane på yrkesfag på ein annan måte enn med elevane på studieførebuande. I somme høve må ein bruke mykje energi på motivere elevane. Dette gjeld særleg elevar med vedleggskjema og elevar som er komne inn på andre og tredje valet sitt. Den eine informaten trur at elevane på yrkesfag ikkje har den same teoretiske interessa, eller evna som elevane på studieførebuande. Elevane på yrkesfag er òg svakare i kroppøving enn elevane på studieførebuande. Det vert sagt at elevane på yrkesfag kanskje ikkje er så interesserte i tekst. På den andre sida vert det av to informantar hevda at elevane på yrkesfag les meir enn mange forventar. Det er strengare krav på studieførebuande, og mindre forventningar til elevane på yrkesfag. Læringsstrykket på yrkesfag er lågare enn på studieførebuande. Sjølv om læreplanen i hovudsak er sams vert det brukt andre lærebøker i norsk på yrkesfag enn i norsk på studieførebuande. Det vert hevda at bøkene på yrkesfag er enklare. Men det er elevar på studieførebuande òg som strevar fagleg, og det er elevar på yrkesfag som er teoretisk sterke. Det er færre elevar i klassane på yrkesfag. På yrkesfag har norskfaget to timar i veka, noko som informantane opplever som knapt og gjer faget sårbart. Det vert uttrykt at det er kjekkare å undervise på yrkesfag enn på studieførebuande. Elevane på yrkesfag er kjekke og dei er meir spontane enn elevane på studieførebuande. Det vert òg uttrykt at det er meir interessant for lærarar med høgare utdanning å undervise på studieførebuande fordi det der er elevar som er interesserte i norskfaget. Det vert trekt fram at Ny-giv kursa har gjeve lærarane inspirasjon til å endre undervisninga si og elles medverka til eit anna elevsyn.

Alle informantane samarbeider med programfaglærarane. Lærarane er vortne meir opptekne av å bruke kvarandre sine læringsarenaer. Dei samarbeider om presentasjonar, føredrag, rapportar og søknad. Dei fleste opplever at programfaglærarane har ei positiv haldning til norskfaget. Men det vert òg skildra ei utryggleik kring dette som handlar om kva signal programfaglærarane gjev elevane sine om norskfaget. Det vert òg hevda at programfaglærarane meiner at lese –og skriveopplæringa er norsklærarane sitt ansvar. Av ein

informant vert det sagt at kor vellukka eit undervisningsopplegg mellom norskfaget og programfaga vert, avheng av kva kunnskap norsklæraren har om det aktuelle programfaget. Ein informant meiner at statusen til norskfaget er lågare på yrkesfag enn på studieførebuande.

Når det gjeld innhaldet i norskfaget på yrkesfag, meiner ein informant at yrkesretta emne høyrer med. Elles vert det frå fleire sagt at yrkesretting av norskfaget ikkje vil medverke til høgare gjennomføring på yrkesfaglege utdaningsprogram. Dei fleste informantane er opptekne av at elevane treng meir enn yrkesretta emne i norskfaget. Det vert sagt at norskfaget er eit eige fag og at ikkje alle kompetansemåla kan yrkesrettast.

### 4.3 Elevdeltaking

Den andre av dei tre hovudkategoriane, *Elevdeltaking*, har eg delt inn att i dei fem fylgjande underkategoriane; *samtalar i klasserommet, utgangspunkt for samtalar, skjønnlitteratur og yrkesfagnorsk, samtale i læreprosessen og kritisk refleksjon*.

#### 4.3.1 Samtalar i klasserommet

Alle informantane seier at dei brukar å ha samtalar i klasserommet, dei uttrykker dette frå middels til sterk grad. Ingrid seier at ho har lagt opp til mange diskusjonar i somme klassar. «*I nokre klassar har eg hatt masse diskusjonar, og i andre så er det jo umulig å få dei til å meine noko om noko som helst.*» Maria diskuterer med elevane i kvar time. «*Eg prøver å ha ei sånn lita økt kvar, kvar time sånn at vi diskuterer litt, eitt eller anna.*» Marianne har mykje samtale i klassane, både på yrkesfag og studiespesialiserande. Ho trur at ho aldri har ein norsktime utan at ho diskuterer noko.

Utifrå eit kontant svar «ja», kan ein forstå at samtalar òg er ein innarbeidd del av undervisninga til Johannes. Han seier at det kan bli tungt å få i gang samtalar i små klassar med elevar som ikkje er så taletrengde. Men er det nokon som har lett for å engasjere seg, kan dei dra med seg fleire. Det er viktig at det som vert diskutert treffer og er aktuelt.

Engasjementet varierer frå klasse til klasse.

Gjennom intervjuet kjem det klart fram at Henriette brukar å ha samtalar i klassane sine, men kor ofte dette skjer vert det ikkje sagt noko om. Ingvild snakkar mykje med elevane uansett kva studieretning ho underviser på.

I det fylgjande skal eg ta føre meg korleis lærarane opplever elevdeltakinga i samtalane i klasserommet.

Dei fleste informantane meiner at elevane på yrkesfag og studieførebuande deltek i samtalar i like stor grad. Men Henriette er ikkje overtydd om dette og seier at : *«(...) Men på studieforbredende, spesielt på høyere nivå, viss de har tema som elevene er trygge på, da kan du få mange hender opp, og da er det egentlig bare for deg å delegere ordet og så kan samtalen gå litt mellom de. Ja, men da må du litt opp i nivå, syns jeg.»* Samstundes seier ho at den eine klassen ho har på vg1 i år har mange elevar som kjem med innspel: *« (...) jeg har en første klasse på elektro nå hvor det er mange som kommer med innspill, ikke alltid kvalitative gode innspill, men de er nå iallfall med.»*

Ingrid har erfart at klassane varierer. Klassar på studieførebuande kan òg vere vanskeleg å få med på diskusjonar.

Maria hevdar at kor aktive elevane er varierer frå klasse til klasse. Her er det uviktig om det er ein yrkesfagklasse eller studieførebuande klasse. Men ofte er yrkesfagselevane lettare å engasjere enn elevane på studieførebuande.

Marianne har erfart at det kan vere tungt å få alle med i samtalen. På studieførebuande er det større klassar der gjerne berre fem-seks stykk deltek. Det er lett å gøyme seg for dei som ikkje er aktive. I dei mindre klassane (yrkesfag) så ser ein alle lett. I yrkesfagklassar er det ofte nokon som er veldig aktive og andre som er vanskelege å få i samtale. I yrkesfagklassane så er det òg nokon som er veldig stille. Men det er mange som seier mykje, berre dei få litt tid på seg.

Johannes seier det kan vere tungt å få i gang samtalar i små klassar med elevar som ikkje er så taletrengde. Men er det nokon som har lett for å engasjere seg, kan dei dra med seg fleire.

Det er viktig at det som vert diskutert treffer og er aktuelt. *«(...) du må treffe, og det gjeld uansett klasse, du må føle at emnet vi diskuterer treffer, er litt aktuelt der og da»*. Til liks med fleire av dei andre seier han òg at engasjementet hos elevane varierer frå klasse til klasse.

Ingvild meiner òg at klassane er forskjellige. Spørsmåla ho stiller vert tilpassa gruppene. Ho opplever gjerne at elevane på yrkesfag er meir spontane. Dei snakkar rett frå levra. Dette er eit godt utgangspunkt for samtale. På studieførebuande ligg det meir refleksjon bak utsegnene. Dei seier ikkje rett ut det dei tenkjer på. Ho meiner at ei årsak til at elevane på yrkesfag er meir spontane enn elevane på studieførebuande, kan vere at yrkesfagklassane er mindre. I yrkesfagklassane kan det vere sju eller ti stykk, medan det i ein studieførebuande klasse kan vere fem og tjue til tretti stykk.

Vidare skal eg ta føre meg kva lærarane meiner om kva rolle lærarane har eller bør ha i samtalanane.

To av dei informantane som drøfta dette stadfesta at læraren har ei viktig rolle i samtalen. Ingrid meiner at ho må styre diskusjonen i dei fleste klassane. Elevane kan styre meir sjølve når dei får klare føringar på kva som er rolla deira i samtalen. Men her kan det òg bli nødvendig at læraren kjem med innspel for å hjelpe elevane vidare med diskusjonen.

Johannes meiner at læraren ikkje kan stille seg på sidelinja i ein samtale i klassen. Ein må styre litt, dra i gang og snu og vende. *«Eg må styre littegrann, altså eg har jo en tanke med det ikkje sant.»*

Henriette meiner at læraren kan stille seg på sidelinja om samtalanane er førebudde. Men ho skil mellom yrkesfag og studieførebuande, og meiner at det er sjeldan at du kan gå ut av samtalen på yrkesfag. Ein måte å gjere seg overflødig på er å gje elevane kvar sine roller. I ein styrt debatt kan elevane få roller som innleiarar og ordstyrarar, og dei må førebu innlegg og spørsmål før debatten vert sett i gang, føreslår ho.

#### **4.3.2 Utgangspunkt for faglege samtalar**

Marianne kom inn på dette emnet under første del av intervjuet, og stadfesta då i middels sterk grad at skjønnlitteratur ofte er utgangspunkt for samtalar. Ingrid meiner òg i middelssterk grad at skjønnlitteratur ofte er utgangspunkt for samtalar, men ho skyt inn at dei samtalanane som dukkar opp spontant kan vere dei beste.

Tre av informantane meina i sterk grad at det er òg andre tema enn skjønnlitterære som eignar seg for samtale. Maria tenkjer at temaa for samtalanane kan vere noko som har skjedd, noko fagleg, det kan dreie seg om oppførsel og haldningar. Marianne seier at temaa for samtale kan vere lekser, eit emne, ein tekst eller om noko dei har opplevd. *«Norskfaget har nå veldig mykje som er tatt frå livet og oss, av tekstar som vi les og ting dei har opplevd, historie.»* Samtalar har ho òg i samband med skriveoppgåver. Elles meiner ho at film er eit godt utgangspunkt for samtalar. Særleg kortfilmar meiner ho er smart å bruke. Det tek ikkje lang tid å sjå dei, og dei gjev grunnlag for mange fine samtalar etterpå, seier ho.

Johannes prøver å få i gang diskusjonar med å ta utgangspunkt i noko som han trur vil vere av interesse for eleven. Det kan vere noko som er veldig aktuelt, eller noko som handlar om det du held på med i undervisninga. Slike samtalar kan òg vere ein innfallsvinkel til det emnet som læraren eigentleg har planlagt å snakke om. Sosiale medium er eit gyldig tema. Elevane kan mykje om sosiale medium, det vil seie teknisk bruk av dei. Men dei har mindre kunnskap



om kva ein kan legge ut og kva ein ikkje bør legge ut. Johannes har erfart at elevane kan vere ganske opne i samtalanane om dette emnet.

### 4.3.3 Skjønnlitteratur og yrkesfagnorsk

Alle seks informantane avkreftar at det er bortkasta å bruke tid på skjønnlitteratur i norskøktene på yrkesfag.

Ingrid seier samstundes at det spørst kva det å jobbe med skjønnlitteratur er. Det veldige analysefokuset som gjerne er på studieførebuande er veldig knytt til deira veg vidare som studentar. På yrkesfag vert analyse ikkje så viktig. Men dei treng å lese skjønnlitterære tekstar for å bli utfordra på eigne tankar og haldningar. Dei treng òg å sjå at ein skjønnlitterær tekst har ei anna utforming og ein annan funksjon enn ein rapport, skildring av ei arbeidsoppgåve eller ei bruksretteleing. Elevane har godt av å lese skjønnlitteratur og få ei oppleving av at samfunnet vårt er fullt av forskjellige menneske. Ho gjev eit døme på eit opplegg ho har hatt om ei novelle<sup>26</sup>:

*Og eg har jo hatt eit sånt opplegg med ein sånn tekst som handlar om ein gut og ei jente som har forskjellig syn på kva, om dei er forelska og er kjærstar eller ikkje då. Jenta meiner at han er ei plage, og han meiner at dei er kjærstar. Så får ein det fortalt, ein vekslar synsvinkel i teksten. Den har eg lese både i, altså i ein jenteklasse på design – og handverk og ein guteklasse på elektro og TIP. Og det er ganske tydeleg, og det er jo artig å sjå at, hos jentene så er det frå jentene sitt perspektiv og tenker om gutane sånn og sånn, mens det frå gutane blir sagt, altså at ho driv med lureri, at det kjem fram då, forskjellane i elevmassen gjennom måten dei forholder seg til teksten på. Ja, og nokon gutar dei skiftar undervegs, og jenter og, og så ikkje...*

Maria meiner at ein del skjønnlitteratur har verdi i seg sjølv. «(...)det er vesentleg å få formidle nokre av dei opplevelsane det kan vere å lese ein god tekst. At du forflytter deg i tid og rom og alt dette her altså.» Mange elevar på yrkesfag les hevdar ho. Det gjeld berre å finne noko som dei tykkjer er kjekt å lese.

Marianne er veldig ueinig i at det er bortkasta å bruke tid på skjønnlitteratur på yrkesfag. Ho meiner elevane vil trenge skjønnlitteraturen som menneske, så det er dumt om dei skulle miste det. Ho synest at elevane har glede av skjønnlitteraturen. Det er dei trivelegaste timane dei har, når dei les og snakkar om tekstar. For det er elevane flinke til. Ho meiner at dei vil

---

<sup>26</sup> «Elskar meg – Elskar meg ikkje» av Jónína Leósdóttir. Elskar, elskar ikkje – noveller for ungdom. Samlaget 2010.

trene meir enn det dei har bruk for til dagen i yrket sitt. Som menneske har ein mykje igjen for å lese skjønnlitteratur. Ein utviklar seg mykje og kan reflektere over rett og gale gjennom tekstlesing poengterer ho.

Johannes minner på at det er noko som heiter allmenndanning. Ein skal lære meir enn akkurat det som vert kravd i yrket ein får. Ein skal lære om kulturen, ein skal lære om livet. « (...) *man skal lære om fleire aspekt om livet enn kva det er å være skomaker, sant.*» Dei fleste blir ikkje til det dei utdannar seg til. Dei flest skiftar yrke gjennom livet. Somme yrker er ikkje funne opp enno. Skulen har eit større mandat enn å berre utdanne for eit yrke. Han har òg snakka om skjønnlitteratur tidlegare i intervjuet, då repliserte han:

*Vi skal ikkje lese dikt på yrkesfag? Nei, det meiner eg er, e- altså viss man går i den retningen og tenker meir sånn at man bare skal skrive rapportar på yrkesfag så fratar du elevar, altså, ein stor del av det som er viktig i kulturen, altså skjønnlitterære ting, sjølv om man kanskje opplever at elevar ikkje er de som les mest bøker og sånne ting, men likevel, viss man sier det at desse elevane, denne elevgruppa her, e-er ikkje god nok for å lære de tingene her, så er man og litt inn på farlige veier tenker eg. Ja. Då stigmatiserar du på ein måte som slettes ikkje er bra.*

Henriette må medgje at det av og til kan vere vanskeleg å sjå at lyrikk, noveller eller kåseri er nyttig å lese på yrkesfag. Men legg til at då er det om å gjere for oss lærarar å sjå kva som er viktig for elevane å ta med vidare. Ho nemner verdiar, menneskeforståing og språkføring. Skjønnlitterære tekstar er danningstekstar som gjev ei forståing for korleis det er å vere menneske. Tekstane skapar refleksjon. Denne refleksjonen er viktigare enn kunnskapen om kva ei novelle er. Ho meiner at tekstane kan vere tankevekkjande og føre til refleksjon og forståing hos elevane.

Ingvild er klar på at skjønnlitteratur så absolutt høyrer heime på yrkesfag. Alle elevar på yrkesfag har med menneske å gjere og difor har elevane bruk for å lese om folk. «*Ja, en skal nå snakke om andre ting enn akkurat det en bygger også*», skyt ho inn. Gjennom litteraturen lærer ein seg òg større ordforråd, ein blir meir presis i ordvala sine og kommuniserer betre. Så elevane har bruk for skjønnlitteratur, sjølv om dei ikkje ser nytte av det der og då. Når elevane får fortalt at dei skal jobbe med skjønnlitteratur fordi det står i læreplanen, slår dei seg til ro med det. Ho forklarar vidare at det er ikkje sikkert at elevane sjølve ser nytten av skjønnlitteraturen dei les, det kan ein kanskje ikkje rekne med. Mange treng å bli litt eldre før

dei ser det. Ingvild synest òg at det er viktig at elevane les lyrikk og noveller fordi at dei med det lærer seg å tenkje og forstå. Og det er nettopp det som er kjernen i norskfaget meiner ho.

#### 4.3.4 Samtale i læreprosessen

Alle dei fire informantane som drøfta dette, stadfesta påstanden om at samtale er ein vesentleg del av læreprosessen, i sterk grad. Både Johannes, Marianne og Maria meiner at samtalar er viktig i ein læreprosess. Maria føyer til at det er viktig at elevane lærer seg å lytte og å gripe fatt i sak i staden for person. Elevane må lære seg å vere opne overfor andre og andre sine haldningar. Dette seier ho er viktig å jobbe med i eit samfunn som i aukande grad vert meir fleirkulturelt.

Henriette nikkar samtykkjande. Det er naturleg å lære av kvarandre, seier ho. Desse samtalanene treng nødvendigvis ikkje vere kllassesamtalar, vi kan òg legge opp til gruppesamtalar, parvise samtalar og individuelle samtalar med lærar.

#### 4.3.5 Kritisk refleksjon

Dei tre informantane som drøfta kritisk refleksjon spesielt, stadfestar at utvikling av kritisk refleksjon er viktig. Ingrid seier at elevane skal seinare vurdere eigen arbeidsgjevar og rettar som arbeidstakar og innbyggjar i ein kommune. Det må vere eit mål at elevane skal kunne vurdere kva folk fortel dei, og at dei lærer å tenkje rundt det sjølve. Ingrid kjenner på at i staden for å leggje til rette for at eleven skal tenkje sjølv, så fører læraren eleven inn på læraren sitt eige spor. *«Føler vel ein sånn der frykt innimellom for at det blir for ofte at ein er fastlåst i sitt eige syn på kva ein tekst handlar om eller sånn, og dermed fører elevane inn på det sporet automatisk då.»*

Maria synest at på grunn av alt vi får presentert i media og på Internett, er det viktig å vere kritisk. Det er viktig å arbeide med haldningar til databruk og haldningar generelt. Dette er ein vesentleg del av skulen si oppgåve. Det er ikkje skilnad på elevane her, dette må gjelde alle.

Johannes meiner at kritisk refleksjon er viktig òg på yrkesfag. Han minner om samfunnsmandatet vårt. Elles skal vi påverke korleis elevane oppfører seg overfor kvarandre og media. Vi skal hjelpe dei til å vurdere korleis dei uttrykker seg sjølve, og korleis dei sjølve tolkar det andre skriv og seier, seier han. Når vi opplever at eleven uttrykker seg uheldig, til dømes i ein skriftleg tekst, bør vi diskutere med eleven korleis ein bør snakke og skrive for å bli forstått på rett måte. Han syner til ei oppgåve han har brukt, der elevane skal levere inn ein

skriftleg kommentar til ein tekst<sup>27</sup> dei har lese. Der kom det kommentarar som «Ho drit ut norske elevar fordi ho er frå Kina». Då held det ikkje å rette språket, då må ein diskutere med eleven korleis ein snakkar og skriv, strekar han under.

#### 4.3.6 Oppsummering og samanlikning

Alle informantane har sagt noko om elevdeltaking. Dei har omtala emnet på ulike måtar, som synt ovanfor.

Alle informantane seier at dei brukar å ha samtalar i klasserommet. Dei har ofte samtalar både på yrkesfaglege og studieførebuande utdanningsprogram. Fem av informantane seier til å byrje med at elevane på yrkesfag og studieførebuande deltek i samtalar i like stor grad. Etter kvart seier nokon at det er lettast å engasjere elevane på yrkesfag. Dei er meir spontane og snakkar «rett frå levra», men innspela deira er kanskje ikkje kvalitativt gode. På studieførebuande ligg det meir refleksjon bak utsegnene. Storleiken på klassane er ulike og det meiner informantane verkar inn på graden av deltaking. I store klassar på tretti elevar er det gjerne berre 5-6 elevar som deltek, i små klassar på yrkesfag er det lettare å sjå alle og få fleire med. To av informantane som drøfta lærarane si rolle i samtalanene, meiner at læraren ikkje kan stille seg på sidelinja i samtalanene men må vere med å styre. Det vert sagt at i samtalar som er førebudde, kan læraren gå ut av samtalen. Den eine informanten meiner at dette går fint på studieførebuande, men er vanskelegare å få til på yrkesfag. Den eine informanten skyt inn at spontane samtalar gjerne vert dei mest vellukka. Det er ulike utgangspunkt for samtalanene, ein av informantane seier at ho har samtalar i samband med skriveoppgåver. Utgangspunktet for samtalar kan gjerne vere skjønnlitteratur meiner ein av informantane, medan dei andre meiner at det er òg andre tema som eignar seg. Alle informantane avkreftar at det er bortkasta å bruke tid på skjønnlitteratur. Dei grunngjev dette ulikt. Det vert sagt at elevane treng å lese skjønnlitterære tekstar for å bli utfordra på eigne tankar og haldningar, eller lære å tenkje og forstå. Elevane treng skjønnlitteraturen for å forstå korleis det er å vere menneske, dei får reflektere over rett og gale. Ein informant seier at skjønnlitteraturen har verdi i seg sjølv, og det vert hevda at elevane har glede av skjønnlitteraturen. Elevane er flinke i øktene der dei les og diskuterer skjønnlitteratur. Mange elevar på yrkesfag les mykje. Elevane skal ikkje berre arbeide, dei må kunne snakke om noko anna enn det dei arbeider med.

---

<sup>27</sup> «Ja til lekser» i Gitmark,C., Haraldsen,M., Nøstedal, R. K.: 2013, Norsk for yrkesfag, Oslo: Aschehoug

Fire informantar drøfta om samtale er viktig i læreprosessen. Tre av dei meiner at samtalar er viktig i ein læreprosess, og den fjerde informanten meiner at det er naturleg å lære av kvarandre. Samtalane treng nødvendigvis ikkje vere klassesamtalar, men gruppesamtalar, parvise samtalar og individuelle samtalar med lærar.

Dei tre informantane som drøfta kritisk refleksjon spesielt, meiner at utvikling av refleksjon er viktig. Elevane må kunne vurdere kva folk fortel dei. Den eine informanten kommenterer lærarrolla, og peikar på at lærarane ofte fører elevane inn på sitt eige spor. Den eine informanten meiner kritisk refleksjon er særleg viktig i eit moderne samfunn med stor påverknad frå media og Internett. Ein av informantane minner om samfunnsmandatet og meiner med det at skulen må legge til rette for at elevane både på studieførebuande og yrkesfag, kan utvikle kritisk refleksjon.

#### **4.4 Danning i yrkesfagnorsk**

Den siste av dei tre hovudkategoriane, *Danning i yrkesfagnorsk*, er delt inn att i dei fem fylgjande underkategoriane; *dannings sosialisering, tilpassings sosialiseringa, faktastoff og danning i undervisninga, organiseringa av norskfaget på yrkesfag og konstruksjonen på skulebygga og danningsarbeidet.*

##### **4.4.1 Dannings sosialisering**

Då informantane forklarte danning somgrepet snakka alle om danningselement som høyrer inn under danningssoliseringa. Dei vektlegg dette perspektivet i sterk grad.

Etter litt områdingstid seier Ingrid at danning må handle om å ha forståing for at andre menneske er annleis enn deg sjølv. At det må handle om å komme ut av sjølvsentringa og opne blikket utover. Vidare handlar det gjerne om å kunne sjå at andre kulturar er annleis enn den kulturen ein sjølv har vakse opp i. Ein må få ei forståing for dei som er utanom seg sjølv og klare å sjå gjennom andre sine auge. Når elevane kjem i vidaregåande skule og nærmar seg ein vaksenalder, då bør dei kunne forstå andre sine perspektiv og lære seg å moderere egne perspektiv ut frå nye ting dei lærer. Ungdomstida er ein viktig utviklingsfase. Som norsklærer har ein ein jobb å gjere i denne samanhengen. Det er viktig at norsklæraren ikkje går fast i eit spor og blir for einsretta. Det kjem fram andre måtar å tenke på når ein les tekstar, ser filmar, lyttar til debattar og høyrer på andre sine synspunkt, seier ho.

Maria går ut ifrå at har du danning, har du òg kunnskap om samfunnet du lever i. Du har kunnskap og grunnleggjande ferdigheiter til å klare deg i eit moderne samfunn. Du er litterat. Du kan lese og skrive og hente informasjon på data og i bibliotekbasar og andre stader. Vi må

ha ei motvekt til kunnskapsløyse, ei motvekt til uheldig språkbruk og tematikk som vi møter i media. Vi treng ei motvekt til all underhaldninga i samfunnet. Livet er ikkje berre underhaldning. Vi må ha kunnskap om korleis samfunnet fungerer. Og vi må ha litt kunnskap om kunst og kultur, det skadar ikkje det heller!

Marianne meiner at danning inneber å ha nok kunnskap til å kunne delta som vaksen i samfunnet. Det er viktig at vi i norskfaget, når vi les tekstar, snakkar om mennesket, tekstane kan handle om menneske som er annleis enn oss. Ho syner til teksten «Er det synd i afrikanarar?»<sup>28</sup>. Etter å ha lese han, skriv nesten alle elevane at dei har fått eit anna syn på afrikanarar. Dei har lært noko om afrikanarar og det er vel ein del av danninga. Norskfaget byr på kjempefine høve til å ha diskusjonar og utveksle meiningar. I norskundervisninga har vi ein arena der vi kan sjå ting på ein annan måte frå ein annan person sin ståstad og respektere andre. Marianne gjev døme på eit munnleg føredrag som to elevar hadde for ei tid sidan:

*Så har vi altså, det var jo fantastisk egentleg, når vi hadde munnleg føredrag, så er det to elevar i klassa som er veldig spesielle, og dei hadde eit foredrag om eit emne, hadde nesten ikkje trudd at dei kom til å gå fram å gjere det. E-, dei hadde eit føredrag om eit emne som mange av dei andre i utgangspunktet syns er kjempeteit. Og dei stod der med sånn, på ein måte stoltheit over dette dei var interesserte i, som er sånn som du trur jenter på fem år er interesserte i. Men dei gjorde det på ein sånn fin måte at etterpå så seier desse sytten år gamle gutane på yrkesfag at dette syns dei var bra. «Eg syns egentleg at dette er teit, men no skjønner eg at det er noko bra med det». Ja. Det var jo heilt supert, det var jo nesten til å få tårer av. Og det tenker eg at det er vel danning. Ja, det var heilt fantastisk egentleg.*

Johannes konstaterer at danning er eit fleksibelt omgrep. Danning handlar om kunnskap og det handlar om å lære elevane å ta val. Det handlar kanskje litt om etikk. Det handlar om å gjere elevane i stand til å klare seg sjølve, saman med andre, i eit samfunn. Det vert mykje meir enn å ha kunnskapar, men heller meir om korleis du skal bli ein samfunnsborgar i det landet og den verda du lever i. Dannelsingsarbeidet i den vidaregåande skulen er viktig for når elevane er ferdige med vidaregåande skule, då er dei ferdig med obligatorisk skulegang. Men det handlar òg om korleis elevane vert tekne vare på, poengterer Johannes og stiller til slutt

---

<sup>28</sup> «Er det synd i afrikanarar?» av Haddy N'jie i Signatur, Norsk vg2 Yrkesfag, Samlaget.

spørsmålet: « (...) klarer vi å ta vare på elevane godt nok til at de kommer vidare og kan klare seg sjølv?»

Etter å ha fått summa seg, forklarar Henriette at danning er ei forståing for den einskilde og ei forståing for at ein er ein del av ein større samanheng. Ein er ein del av ein historie og ein er ein del av eit verdigrunnlag. Ein er ein del av konvensjonar som styrer ein. Vi er i mange høve ikkje bevisste på kvifor vi oppfører oss som vi gjer, eller deler eit bestemt standpunkt. Ho understrekar at dannelsprosessen er ein bevisstgjeringssprosess. Det handlar om å bli bevisst på kvar du er i samfunnet og kva rolle du spelar i forhold til andre. Ho vurderer norsk og historie som to viktige danningfag, og ho peikar på at det er viktig å fokusere på danning i heile utdanningsløpet. I eit danningperspektiv får alle ei form for «viktighet». Lærarane er viktige i arbeidet med å hjelpe elevane til å lære seg å tenke gjennom, vere reflekterte, vere bevisste på eigen handling og eige tankegods. For eksempel må lærarane gjere elevane bevisste på kva kjelder dei hentar stoff frå, og korleis dei brukar stoffet i oppgåvene sine. Ho avsluttar med: «*Men det er den kritiske refleksjonen tenker jeg, ja. Og ikke minst lære seg til å være, kan vi kalle det et gangs menneske? Et godt menneske?*»

Ingvild meiner at elevane skal kjenne kulturtradisjonen vår. Elevane skal kjenne historia vår og sjå ein samanheng mellom kva folk tenkte i tidlegare tider og kva vi tenkjer i dag. Dei skal sjå at folk tenkjer ulikt og kunne reflektere rundt det. Ho seier at danning er eit livslangt prosjekt, og det handlar om å tenkje og forstå.

#### **4.4.2 Tilpassingssosialisering**

I løpet av intervjuet snakkar informantane om danning som høver inn under tilpassingssosialiseringa. Fem av informantane har med denne dimensjonen i forklaringa si, og eg har vurdert ytringane deira frå frå middels til sterk grad.

Ingrid er stemt for at ein skal òg formidle noko konkret som å vere til stades og vere presis. Då må læraren sjølv vere tilstades, både mentalt og fysisk, vere førebudd og ha ein plan. Dette handlar om korleis ein opptre overfor elevane. Læraren bør òg hjelpe elevane ved å finne ein balanse mellom å stille krav til dei, og forstå dei når dei har det vanskeleg. Elevane bør lære å fylle krava som ventar, sjølv om det er faktorar i livet deira som gjer det vanskeleg, seier ho.

Maria tykkjer at er du danna så veit du korleis du skal oppføre deg blant folk, og du kan møte andre menneske med respekt og få respekt tilbake. Marianne er einig med Maria og meiner at den eine biten av danning er vanleg høfleg framferd og oppførsel. Elevane skal lære å ikkje ha beina på bordet, ha med seg nødvendig utstyr på skulen og levere arbeid i rett tid.

Johannes seier at nokon skal studere, andre skal i lære. Både elevane på yrkesfag og elevane på studieførebuande skal vere rusta til å møte det som ventar. For eksempel bør yrkesfagelevane ha fått eit godt innblikk i lærefaget sin kultur og normer. Dei skal vite korleis dei skal oppføre seg.

Henriette seier at programfaglærarane har òg eit dannelsingsoppdrag; å førebu elevane på arbeidslivet ved å fokusere på etikk, moral og reglane som gjeld. Elevane må vite korleis dei skal oppføre seg, kva reglar som styrer dei og kvifor reglane er viktige.

#### 4.4.3 Faktastoff og danning i undervisninga

I denne bolken vil eg ta føre meg kva lærarane meiner om faktastoff versus danning på yrkesfag.

Maria stadfestar denne påstanden «Faktastoff er viktigare enn danning på yrkesfag» i svært svak grad. Ho forklarar at faktastoff kan vere ein del av danninga. Det kjem an på kva oppgåver eller faktastoff elevane får. Det ligg mykje danning i å utføre ei oppgåve ein blir pålagt, og utføre oppgåva på den måten ein har fått beskjed om, at det vert skikkeleg og ordentleg gjort. Danning er ikkje noko lausrive som vi arbeider med til bestemte tider. Danning er å sjå mennesket som heilskap, hevdar ho.

Dei andre informantane er ueinige i påstanden i sterk grad. Ingrid er av den oppfatninga at elevane skal vere menneske som skal kunne nyte alle sidene av livet, ikkje berre fakta, men òg kjensler. Ho seier at i naturfag, når dei jobbar med helse, så er det viktig at elevane lærer at helse ikkje berre handlar om den fysiske kroppen. Helse handlar og om opplevinga av kvardagen, med tankar og kjensler. Når tankane og kjenslene er gode, er helsa god.

Marianne er ueinig i at faktastoff er viktigare enn danning på yrkesfag. «*Nei, det er eg no heilt ueinig i då. Ja, det må eg no vel som norsklærer seie (latter), ja.*» Ho trekkjer fram gode opplevingar i klasserommet: «*(...)eg blir ikkje overraska over det, men ein får på ein måte bekrefta det då gjennom så fine samtalar som ein kan ha med desse her, nå har eg mest hatt guteklassar, om tekstar då, og kor fine refleksjonar dei kan gjere seg om tekstar og ting vi les. Så eg syns at dei, dei likar det, og dei er flinke til det og dei engasjerer seg i det, syns eg, ja.*»

Ved å berre skrive rapportar og ikkje arbeide med skjønnlitteratur, til dømes dikt, vil ein ta ifrå elevane noko som er viktig i kulturen vår, hevdar Johannes. Ved å seie at denne gruppa ikkje har føresetnad til, eller glede av å arbeide med skjønnlitteratur, stigmatiserer ein.



Henriette er heller ikkje einig i at faktastoff er viktigare enn danning på yrkesfag. Henriette trur kanskje at faktastoffet får mindre å seie på yrkesfag fordi faget er så lite der. Det faglege tyngdepunktet ligg på studiespesialiserande andre og tredje klasse. Då blir faktastoffet viktig, òg fordi ein får ein obligatorisk eksamen til slutt. Men i første klasse studieførebuande og første og andre klasse på yrkesfag så blir kanskje ikkje faktastoffet så viktig, men meir evna til å stille seg kritisk, forstå og reflektere. Det er viktigare å få dei til å tenke enn å lære dei detaljkunnskap. Faktakunnskap er ein god ting, men ein bør stille spørsmål eller stille seg kritisk til faginnhaldet.

Ingvild trur ikkje på at faktastoff er viktigare enn danning. Det handlar om det heile mennesket. Elevane treng å tenke kring det å vere menneske, vere eit menneske i samfunnet.

Vidare vil eg seie noko om lærarane meiner at dei brukar tid på haldningsskapande arbeid i undervisninga. Alle informantane seier at dei brukar tid på haldningsskapande arbeid, to meiner det er viktig i middels sterk grad og dei andre fire i sterk grad.

Ingrid seier at tekstane ein vel, er styrt utifrå kva dei handlar om og kva dei kan fortelje oss. Det er lurt å bli utfordra. Det er òg lurt for læraren å la seg utfordra ved å velje tekstar som ein i utgangspunktet tenkjer handlar om ting han meiner er uhøyrte. Ein bør våge å ta inn slike tekstar òg, og sjå kva elevane tenkjer om noko som læraren opplever som fjernt. Dei vala ein gjer er gjerne knytte til kva haldningar ein som lærar ynskjer å formidle. Ingrid konstaterer at ein måte for ein lærar å syne gode haldningar på, er å møte elevane med eit ope sinn og syne respekt for dei individa dei er.

Maria gjev døme frå ein tekst<sup>29</sup> henta frå antologien som vart gjeven ut til stemmerettsjubiléet. Teksten handlar om religiøs ekstremitet. Denne teksten får oss til å reflektere over eigne haldningar og vår eigen religion seier ho. Elles meiner ho at vi bør arbeide med haldningar til databruk, til dømes Facebook. Vi bør vere litt kritiske der. Vidare seier ho at å arbeide med tekstar er eit godt utgangspunkt for å fokusere på haldningar. Dessutan meiner ho at innhaldet i nokre av kompetansemåla syner oss at vi skal sjå på verdiar og haldningar i tekstane.

Marianne fortel at i kroppsøving er «fair play» ein del av faget. Når ho har om dette i kroppsøving så snakkar ho òg om andre arenaer ein skal bruke det på, som for eksempel i norsktimane. Slik blir noko ein arbeider med i eit fag òg vektlagt i eit anna. Vidare legg ho til

---

<sup>29</sup> «Det normale og det ekstreme» av Åste Dokka i Münch, A.(red.): Sånn er det bare, 2013, Oslo, Aschehoug.

at haldningsskapande arbeid i norskfaget kan vere mykje. Eit døme er å få gode haldningar til å gjere arbeidet sitt. Ho veit ikkje om haldningsskapande arbeid er hovudmålet i undervisninga hennar, men ho vurderer det slik « halvt om halvt».

Johannes meiner at når ein lærar gjev elevane tilbake tekstar han har retta, må han få elevane til å reflektere over det dei har skrive. Høver det å uttrykke seg slik i det offentlege rom, sosiale media? «...ville eg ha gjort det viss at eg såg på den personen?». Han meiner i tillegg at programfaglærarane òg må jobbe slik med elevar: «Er det greit at han ryddar alt verktøyet på plass og du bare går i garderoben?» Dette har med haldningar å gjere, seier han, og lærarane må bake det inn i undervisninga.

Ingvild tenkjer at ho inkluderer haldningsskapande arbeid gjennom arbeid med tekstar som dei les i aviser, til dømes artiklar. Argumentasjonsanalyse er ein måte å jobbe med haldningar på ved plukke frå kvarandre kva folk seier og sjå kva som eigentleg ligg i botnen. I tillegg arbeider ho med haldningar ved å organisere rollespel der elevane får ei bestemt rolle som dei skal spele ut. Å lese tekstar som noveller og romanar, er òg eit godt utgangspunkt til å arbeide med haldningar skyt ho inn.

Vidare vil eg seie noko om lærarane meiner at dei prøver på å kombinere haldningsskapande arbeid og faktastoff i undervisninga. Ein av informantane drøfta ikkje dette. To er opptekne av dette i liten grad og dei tre andre i sterk grad.

Ingrid meiner at ho har mest av slik undervisning. Ein vel tekstar som handlar om noko som kan skape diskusjon om kva teksten seier om menneskelege gjerningar. Samstundes ser ein på argumentasjon og sjanger.

Maria meiner òg at mykje undervisning inneheld både faktastoff og haldningsskapande arbeid. Ved å diskutere innhaldet i tekstane fokuserer ein på haldningar. Arbeidet med analyse og sjangerkunnskap reknar ho som faktastoff.

Marianne trekkjer fram teksten «Er det synd på afrikanarar?»<sup>30</sup> som døme på ei slik undervisning. Først vert det arbeidd med argumentasjon, deretter med sakprosa der du lærer om fakta, og så les dei teksten og finn ut kva teksten består av. Til slutt reflekterer dei over teksten. Dette er ein tekst som er kjempefin til det. Ein må gå litt i seg sjølv. Så dette må vere ein god kombinasjon tykkjer ho. Eit anna døme er arbeidet med novelle. Marianne meiner

---

<sup>30</sup> Denne teksten vert grundigare omtala under danningssosialisering.

«Renslighet er ein dyd»<sup>31</sup> av Kim Småge er ei novelle som eignar seg godt til å få dekke både faktastoff og haldningsskapande arbeid. Sjangeren er lett atkjenneleg, her er mange verkemiddel og ho engasjerer til samtale.

Henriette seier det er måten ein arbeider med stoffet på som avgjer om ein kan setje faktastoffet inn i ein samanheng der ein kan oppmode til refleksjon eller ikkje. *«Men det er jo tilnærmingen da som kanskje gjør at du kan sette det inn i en sammenheng som gjør at du oppfordrer til refleksjon, ja.»*

Ingvild har ikkje tenkt på dette, men ho trur at begge faktorar inngår i undervisninga. Ho har ikkje døme på det.

#### 4.4.4 Organiseringa av norskfaget på yrkesfag

Alle informantane trekkjer fram uheldige sider ved organiseringa av norskfaget på yrkesfag. Ingrid meiner at det er problematisk at elevane skifter lærar etter første klasse. På vg2 kjem elevane frå forskjellige skular og har gjerne hatt ulike læreverk. I tillegg har ein gjerne gått bort frå læreverka fordi dei ikkje har stemt overeins med dei nye kompetansemåla. Då er det vanskeleg å vite kva eleven har arbeidd med året før. Ho meiner òg at det er eit problem at ein på yrkesfag møter elevane berre ein gong i veka, medan ein møter elevane på studieførebuande to gonger i veka. (Dei fleste skulane organiserer faga i dobbeltøkter, dvs. 90 – minuttarsøkter). Når det er ei veke mellom kvar norskundervisning, har elevane gjerne gløymt kva dei jobba med sist, og læraren må bruke tid på å setje elevane inn att i emnet. Det tek òg lengre tid å bli kjend med elevane når du har dei berre to timar i veka. Maria peikar òg på dette. Har du elevane i norsk to timar i veka og ikkje har fleire fag i klassen, så ser du dei berre to timar i veka. Det påverkar undervisninga.

*«Og så dette det vekk to timar, og så er du kanskje vekke sjølv ein gong i to timar, og plutselig så var heile hausthalvåret gått og du har ikkje lært namna deira eingong! Det har eg opplevd altså.» «Eg trur at det er meir dilling i første klasse på yrkesfag, at ein tar det ikkje så alvorleg. I andre klasse så har ein nok vore flinkare til å bruke kompetansemåla.»*

Derimot er det på studieførebuande meir alvor. Der er det ein klar progresjon å følgje. *«Men i første klasse så er det tut og kjør frå dag ein altså, på studiespesialisierende.»*

---

<sup>31</sup> Teksten er i Signatur Norsk vg2 yrkesfag, Oslo, Samlaget

Marianne vil påstå at fire timar i veka er mykje meir enn to timar i veka over to år! Med fire timar i veka får ein meir kontinuitet. Er du vekke ein gong på yrkesfag så blir det lang tid mellom norsktimane. *«Det er veldig rart korleis fire timar kan vere så mykje meir, enn to (latter), over to år, ja.»*

Ho er einig i at det er uheldig med lærarskifte etter første klasse. På studieførebuande prøver vi å la den same læraren ha klassane i to eller tre år. På yrkesfag er det ikkje på same måten, og ho meiner at det burde dei gjere noko med.

Johannes er oppteken av at det skal setjast mange karakterar. På studieførebuande er det eit «veldig pes» å få karaktergrunnlag, fordi der skal ein setje tre karakterar. På yrkesfag opplever ein det ikkje på same måten, der skal det no, ifrå hausten 2013, berre setjast ein karakter.

Det er ei hjelp på yrkesfag at talet på formelle vurderingar går ned, fordi då kan ein bruke meir tid på dei vurderingane ein faktisk gjer. Johannes opplever karakterpresset som verre, det er meir styrande for kva ein brukar tida på enn kompetansemåla i seg sjølv.

Kompetansemåla vert opplevd som *«så høgtsvevande mange at, det faller på sin egen urimelighet, nesten»*. Nokre mål vert behandla med ein «haralabb» innrømmer Johannes. Og nokre kompetansemål er problematiske; *«Ja, nokre av de. Det er, eller de er så vide at de er vanskelig å få fatt på egentlig.»* Ein kan ikkje behandle alle kompetansemåla like grundig. Nokre kompetansemål er der heile tida, medan andre er ein innom i bolkar.

Henriette seier òg at intensiteten i norskfaget vert redusert ved at faget er så lite. Faget er sårbart og vert påverka av at det skjer andre ting. Ingvild meiner òg at det verkar som om ein får gjort mindre på yrkesfag enn på studieførebuande. Det er mindre kontinuitet i norsk på yrkesfag enn i norsk på studieførebuande. I tillegg tek ein oppatt emne i andre klasse, som til dømes novelle. Det blir ikkje det same læringstrykket. På studieførebuande kan ein gjere meir spennande ting og utfolde seg meir fordi ein har betre tid. På yrkesfag har du gjerne gløymt kva du gjorde sist. Og så skal elevane på utplassering, då misser ein tid. Nei, det blir ikkje det same.

Vidare vil eg syne noko om kva lærarane opplever som positive sider ved organiseringa av norsk på yrkesfag. To av informantane har ikkje kommentert dette. Ein nemner ikkje positive sider i særleg grad, ei nemner positive sider i middels grad og dei to andre nemner positive sider i sterk grad.

Marianne kommenterer klassestorleiken ved å forklare at den andre type danninga, som å snakke om tekstar, ikkje er vanskelegare på yrkesfag. Det er heller lettare fordi klassen er liten, det er lettare å få alle i tale. Det er kjempestor forskjell på å snakke med fjorten og tretti elevar.

Johannes tykkjer at det er positivt at ein på yrkesfag skal setje berre ein karakter. Det er ei hjelp på yrkesfag at talet på formelle vurderingar går ned, meiner han, fordi då kan ein bruke meir tid på dei vurderingane ein faktisk gjer.

Henriette nemner nokre positive sider ved påbygg til generell studiekompetanse. Ho fortel at norskfaget på påbygging har ti timar og dermed er det ikkje vanskeleg å hjelpe elevar med trong for tettare oppfølging. Norskfaget på påbygging har mange timar og gjev rom for stor variasjon og mykje elevkontakt.

Ingvild meiner det er lurt å ha norsk over to år og vil ikkje gå inn for ei anna organisering av norskfaget. Det er viktig å fokusere på rettskriving og på skriving og lesing parallelt med dei andre kompetansemåla.

Når lærarane snakkar om organiseringa av norskfaget nemner dei òg faktorar som kan auke kvaliteten på norskundervisninga. Den eine informanten har ein idé om kva faktorar som kan auke kvaliteten på norskundervisninga. Tre informantar har eit middels sterkt engasjement i dette medan den eine har sterk grad av engasjement.

Maria seier at no har skulen vorte flinkare til å sørgje for at ein får følgje opp gruppa i andre klasse. Det vil rettnok vere ein «ny» klasse, men nokre av elevane er iallfall med framleis. Det er òg positivt at ein prøver å få legge til rette for at fellesfaglærarane kan få undervise i fleire fag i same klasse, då vert lærarane og elevane betre kjende. Ved at ein lærar har fleire fag i ein klasse, vert det òg lettare å drive prosjektarbeid og yrkesretting.

På skulen deira har dei fremja forslag om å ha to ulike norskurs, eit for dei som vil avslutte etter andre klasse, og eit for dei som vil ta påbygging til generell studiekompetanse.

Marianne fortel at dei har samarbeid på norskseksjonen, både mellom alle norsklærarane, mellom dei som underviser på yrkesfag og mellom dei som underviser på studieførebuande. Ho seier at dei prøver å ha felles årsplan for alle vg1 klassane og for alle vg2 klassane, på den måten veit ein kva som er gjort tidlegare. I tillegg snakkar dei med dei lærarane som hadde elevane deira året før.

Johannes kunne tenkt seg at det hadde vorte færre karakterar på studieførebuande òg, slik som på yrkesfag, då kunne ein for eksempel opne for mappevurdering.

Henriette har prøvd periodeundervisning og meiner at det kan vere ein god idé. Skulen hennar har prøvd å ha norsk i 1. termin og engelsk i 2. termin. Då hadde dei plutselig eit firetimarsfag og det vart det lettare å jobbe metodisk annleis, for eksempel med prosjektarbeid.

Ingvild vil ikkje gå inn for ei anna organisering av faget, men meiner det er lurt å ha norsk over to år. Det er viktig å fokusere på rettskriving og på skriving og lesing parallelt med dei andre kompetansemåla, seier ho.

#### **4.4.5 Konstruksjonen på skulebygga og dannelsesarbeidet**

Tre av informantane drøfta konstruksjonen på skulen dei arbeider på. Den eine informanten utdjupa ikkje dette i særleg grad, men dei to andre kommenterte fleire sider ved dette med eit sterkt engasjement.

Marianne meiner at det er lettare å vere fellesfaglærer etter at skulen hennar vart bygd om, og yrkesfag og studieførebuande kom under same tak. Før var det eit skilje på to kilometer mellom yrkesfag og studieførebuande. Det var tungvindt og lite kjekt for fellesfaglærarane å flytte mellom yrkesfag og studieførebuande når avstanden var så stor. Det var mindre kontakt med yrkesfaglærarane, fellesfaglærarane visste nesten ikkje kven dei var. Og det var mykje mindre kontakt med elevane. No kan ho berre gå innom verkstaden å gje elevane ulike beskjedar, og det har mykje å bety at ein er «på hei» i kantina, seier ho. Ho synest at kombinerte skular med alle utdanningsprogramma under same tak er veldig fint. Ei slik løysing er kjekt for elevane og tek bort fordommars, meiner ho. Ho har rettnok eit døme på at elevane i ein klasse på yrkesfag kommenterte at det er skilnad på korleis elevane på yrkesfag og på studieførebuande kler seg; «gutane på studieførebuande har tronge bukser». Men likevel trur ho helst at nokre stengslar vert mindre ved at elevane møtest i kantina og i gangen, og at dei veit at lærarane deira er lærarar på både yrkesfag og studieførebuande. Ho set pris på at ho no kan treffe elevane i pausane, og at ho òg har dagleg kontakt med programfaglærarane. Ho er litt usikker på årsaken, men ho synest at elevane ikkje har «*sånn piggane ute*» for fellesfaga som dei hadde då. «*Så eg syns at det kanskje har, men det har eg tenkt litt på, om det er blitt betre eller om det berre har bakgrunn i, altså dei klassane ein har. Men eg syns at det er blitt litt betre då, at elevane ikkje har sånn piggane ut for fellesfag som*

*dei kanskje hadde då. Men om det har med sånn generell trend i tida å gjere eller, det veit eg ikkje.»*

Henriette er òg glad for at skulen hennar er bygd om. Etter ombygginga ligg kantina i fellesarealet midt i huset. Samlingspunktet er «midt på» for alle. Ein slik fysisk ting skaper ei form for likeverd, seier ho. Før hadde studieførebuande kantina rett i nærleiken, «dei får alltid dei beste plassane» vart det sagt. Slik er det ikkje lenger. Ho er oppteken av at skulen er «begge deler», både studieførebuande og yrkesfag. På skulen hennar legg dei vekt på at alle lærarane skal få erfaring med alle elevgruppene. Difor underviser alle fellesfaglærarane ei yrkesfaggruppe, og elles prøver dei å få til at alle lærarane skal få erfaring med ulike grupper elever, som grupper med særinntakselevar og framandspråklege elevar.

Ingvild synest at konstruksjonen på hennar skule er bra. Det verkar som at det er eit tett forhold mellom elevane på studieførebuande og yrkesfag. Dei møtest i myldringsområdet med kantine og bibliotek, og elevar frå ulike utdanningsprogram møtest og pratar med kvarandre. Det verkar som at elevane frå ulike utdanningsprogram er meir ilag etter at kantina vart flytta og skulen og fekk myldringsområdet. «(...) *men etter vi, det var spesielt etter at vi har fått kantina og myldringsområde her ute, så syns eg eg ser dei mykje meir ilag. Før hadde vi kantine nede i kjellaren, og då var det vanskelegare tilgjengelig, og ein følte ein var litt meir delt, eg synst at no er det, ja, går det veldig greitt.»*

Ingvild meiner at yrkesfag har bra status. Einskilde yrkesfag er veldig populære. Det verkar ikkje som at det er nokon som oppfører seg nedlatande overfor yrkesfagelevane. «*Ja, og enkelte yrkesfag er veldig populære, sant. Så det, dette varierar jo litt. Men det er absolutt, ja, det verkar ikkje som at det er nokon som ah-gud, dei der, nei. Nei.»*

#### **4.4.6 Oppsummering og samanlikning**

I forklaringa av danning snakka fem av lærarane om både tilpassingssosialisering og danningssosialisering. Den sjetta snakka berre om danningssosialisering. Under kategorien tilpassingssosialisering har eg plassert utsegn som handlar om åtferd. Lærarane meinte at elevane må lære seg å vere til stades og møte presis. Elevane må lære å gjennomføre arbeidskrav sjølv om det er faktorar i livet deira som gjer dette vanskeleg. Det vert sagt at elevane må lære å oppføre seg, eller vite korleis dei skal oppføre eg. Dei må syne respekt. Den eine informanten seier at dei må lære om kulturen og normene i lærefaga sine. Ein annan seier om lag det same ved å peike på at elevane skal førebuast på arbeidslivet ved å lære om

reglane som gjeld der. Ein informant snakkar om lærarrolla i denne samanhengen; ho legg vekt på at læraren må sjølv gjere det som er riktig.

Utsegn som handlar om refleksjon, respekt og å utvikle sjølvstende vel eg å knyte til danningssosialiseringa. I denne samanhengen ytrar lærarane at elevane må komme ut av sjølvsentringa, og at elevane må sjå at dei er ein del av ein større samheng. Vidare vert det sagt at elevane må bli i stand til å sjå saker i andre perspektiv, å sjå ting frå andre sine ståstar. Elevane må lære å tenkje på andre måtar, seier ein annan. Ein annan informant seier òg dette: «å sjå ting på ein annan måte». Ein informant snakkar om å reflektere og gjere seg bruk av kritisk refleksjon. Ein annan informant peikar òg på refleksjonen og i tillegg verdien av å lære å tenkje og forstå. To av informantane seier kunnskap er eit danningselement. Ein informant snakkar òg om grunnleggjande ferdigheiter, kunnskap om samfunnet og kunnskap om kunst og kultur. Ein informant seier at elevane må lære å ta val og klare seg sjøve i samfunnet. At danning er eit livslang prosjekt vert det òg peika på. Norskfaget sitt danningoppdrag vert trekt fram av ein informant, og ein annan fortel at norskfaget tilbyr ein arena for danningutvikling. To informantar seier noko om lærarrolla; den eine seier at læraren ikkje må bli for einsretta, og må sjølv gjere det som er rett. Den andre stiller spørsmål ved om lærarane tek vare på elevane på rett måte.

Når det gjeld påstanden «Faktastoff er viktigare enn danning på yrkesfag», meiner ein informant at faktastoff kan vere ein del av danninga. Det ligg mykje danning i å utføre ei oppgåve ein er pålagd på ein skikkeleg måte. Danning er å sjå menneske som heilskap. Dei fem andre var ueinige i påstanden. Ein av dei meiner elevane skal vere menneske og nyte alle sidene av livet, ikkje berre fakta men òg kjensler. Ein informant seier at ho på si side har erfart mange fine samtalar med elevane på yrkesfag med utgangspunkt i tekstar. Elevane uttrykkjer fine refleksjonar, dei likar det og engasjerer seg. Ein informant hevdar at ved å berre skrive rapportar og ikkje arbeide med skjønnlitteratur, vil ein ta ifrå elevane noko som er viktig i kulturen vår. Ved å seie at yrkesfagelevar ikkje har føresetnad til, eller glede av å arbeide med skjønnlitteratur stigmatiserer ein. Ein annan svarar at elevane bør stille spørsmål eller stille seg kritisk til faginnhaldet. Ho seier vidare at på yrkesfag i første og andre klasse og studieførebuande første klasse, er ein meir oppteken av evna til å stille seg kritisk, forstå og reflektere. Ein informant forklarar at danning handlar om det heile mennesket. Elevane treng å tenkje kring det å vere menneske, vere eit menneske i samfunnet.



Alle informantane seier at dei brukar tid på haldningsskapande arbeid i undervisninga si. Tre av informantane seier at dei legg vekt på at arbeidet med tekstar er haldningsskapande arbeid. Ein annan trekkjer fram at etterarbeidet med elevproduserte tekstar er eit høve til å skape gode haldningar. Han seier òg at programfaglærarane bør bake haldningsarbeidet inn i yrkesfaga, ein annan informant seier noko av det same ved å peike på at å arbeide med haldningar mellom anna er å lære elevane å gjere arbeidet sitt. Det er ein informant som nemner lærarrolla; ho er oppteken av at læraren må vere bevisst på kva tekstar han vel og ikkje vere for oppteken av å formidle eigne haldningar. I tillegg poengterer ho at læraren syner gode haldningar ved å møte elevane med eit ope sinn og syne dei respekt.

Fem av informantane meina at dei kombinerte haldningsskapande arbeid og faktastoff. Dei tre første seier at dei kombinerer haldningsskapande arbeid med faktastoff gjennom arbeidet med tekstar, både sakprosa og skjønnlitterære tekstar. Ved å reflektere over innhaldet, og som den eine seier det: «dei menneskelege gjerningane», arbeider dei med haldningar. Ved å arbeide med argumentasjon og sjantrar arbeider dei med faktastoff. Ein av informantane ytrar at det kjem an på kva måte ein arbeider med faktastoffet, det er mogeleg å reflektere over faktastoff om det vert sett inn i den rette samanhengen. Ein informant trur at begge faktorar inngår i undervisninga, men har ikkje tenkt særleg over dette.

Alle informantane trekkjer fram uheldige sider ved organiseringa av norskfaget på yrkesfag. To av informantane seier at det er uheldig at elevane på yrkesfag skifter lærarar i norsk etter første klasse. Fem av informantane peikar på at to timar i norsk for veka er lite, det fører til at kontinuiteten i faget vert redusert. Johannes peikar på at det i norskfaget er mange kompetansemål og at mange av måla er kompliserte. Maria seier at det er meir «dilling» i første klasse på yrkesfag enn på studieførebuande.

Fire av informantane nemnde positive sider ved organiseringa av norskfaget. Tre av informantane meiner at det er positivt at klassane på yrkesfag er små. Ein seier at det er positivt at ein på yrkesfag skal setje berre ein karakter no. Det er ei hjelp at formelle vurderingar går ned. Ein av informantane meiner at det er positivt å ha faget over to år. Ein annan nemner positive sider ved påbygg til generell studiekompetanse, der har norskfaget ti timar og der er rom for stor variasjon og mykje elevkontakt.

Lærarane snakka òg om faktorar som kan auke kvaliteten på undervisninga. Den eine informanten seier at på deira skule har dei vorte flinkare til å la lærarane fylgje gruppene frå første klasse opp i andre klasse. Det er òg positivt å leggje til rette for at fellesfaglærarar får undervise i fleire fag i same klasse. På skulen til nokre av informantane er det lagt fram eit forslag om to ulike norskkurs for elevane på yrkesfag. Ein informant fortel at det på hennar skule er utvikla eit godt samarbeid på norskseksjonen. Ein av informantane meiner at mappevurdering er bra, og om ein hadde fått redusert talet på formelle vurderingar kunne ein ha sett i gang mappevurderingar. Ein av informantane har prøvd periodeundervisning og har god erfaring med det. Det er lettare å jobbe med prosjektarbeid då. Ein informant held fast på at det er lurt å ha norsk over to år på yrkesfag.

Tre av informantane drøfta konstruksjonen på skulen der dei arbeidar. Ein av informantane meiner at det er lettare å vere fellesfaglærar etter at skulen hennar vart bygd om, og yrkesfag og studieførebuande kom under same tak. Nokre av informantane hevdar at ein slik konstruksjon fører til meir kontakt med elevane og dei andre lærarane på yrkesfag, og i tillegg verkar det som om fordommar mellom elevane vert tekne bort. Dei møttest i fellesromma, og dei veit at det er dei same fellesfaglærarane på begge utdanningsprogramma. Det vert sagt at samlingspunktet er no «midt på» for alle. Dette skapar likeverd, seier Henriette.

## 5 Drøfting og konklusjon

### 5.1 Drøfting

I det fylgjande vil eg knyte resultata frå intervjugrønskinga med forskning og diskusjon knytt til danning i skulen, særleg i yrkesfag. Eitt viktig aspekt gjeld forskjellen mellom yrkesfag og studieførebuande, og oppfatninga av elevgruppene på dei to ulike utdanningsprogramma.

I undersøkinga mi sa alle lærarane at dei opplever ein skilnad på å undervise i norskfaget i yrkesfagklassar og klassar på studieførebuande. Det vert sagt at elevane på yrkesfag kanskje ikkje har dei same teoretiske interessene og evnene som elevane på studieførebuande. Dei gjev uttrykk for at elevane på yrkesfag har svakare faglege føresetnader enn elevane på studieførebuande. Lærarane skildrar elevane på yrkesfag som elevar som strevar med teorifaga. Deira opplevingar stemmer overeins med Tove Berg og Kristin Halvorsen si skildring av elevane på yrkesfag. Elevane på yrkesfag har åtferdsvanskar og presterar dårlegare enn elevane på studieførebuande i kroppsøving. Den eine læraren meiner at på hennar skule har skilnaden på fagleg nivå på yrkesfagklassane og klassane på studieførebuande auka dei seinare åra. Lærarane gjev i første omgang eit stereotypt bilete av elevane på yrkesfag. Skildringane er direkte og kan bli oppfatta som stigmatiserande. Ei mogleg årsak til at informasjonen vert uttrykt på denne måten, kan vere at intervjuaren er lærar. Intervjuaren har presentert seg som det, og informantane legg kanskje meir vekt på intervjuaren si rolle som lærar enn som forskar. Difor vert det ein samtale av typen «oss kollegaer imellom», vi snakkar slik om elevane på yrkesfag. På den andre sida er det like sannsynleg at informantane skildrar røyndommen slik dei opplever han.

Lærarane skildrar òg elevane i positive ordelag. Det er òg flinke elevar på yrkesfag seier nokre lærarar, dei fleste av dei er på populære utdanningsprogram. Elevane på yrkesfag vert av somme lærarar skildra som kjekke å arbeide med. Nettopp dette er i eit danningperspektiv eit godt utgangspunkt. Om elevane er kjekke, og lærarane møter dei med ei positiv haldning ligg det til rette for eit godt læringsmiljø.

Fleire av lærarane meiner at det er lågare forventningar til elevane på yrkesfag. Statistikkane som syner poengsum ved inntaket og standpunkt og eksamenskarakterar ved skuleslutt gjev oss noko informasjon om det faglege nivået til elevane i den vidaregåande skulen.

(Utdanningsdirektoratet. Skoleporten. Læringsresultat.) Men uansett kva statistikkane viser; låge forventningar til elevane kan aleine påverke møtet med dei og undervisninga på ein

uheldig måte. Terje Ogden har arbeidd med samanhengen mellom forventningar og prestasjonar. Han seier fylgjande:

Forventninger som det i utgangspunktet ikke er grunnlag for, kan bli sanne i sine konsekvenser. Slike forventningseffekter er vanlige i skolen, og kan gi elever med gode forutsetninger ekstra støtte. Men negative forventninger kan også forsterke negative utviklingsspiraler. Elevens forventninger til seg selv avspeiler ofte lærernes og foreldrenes forventninger til dem (Ogden, 1990, s. 124).

At lærarane seier at ein må arbeide med elevane på yrkesfag på ein annan måte og forklare grundigare, kan oppfattast som stigmatiserande. Samstundes kan utsegnene tolkast annleis, som at lærarane her ser danningsoppdraget sitt. Dei ser at elevane er ulike og at undervisninga må tilpassast den einaskilde. Tilpassa opplæring er eit krav i skulen i dag, i *Opplæringslova* står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen» (Opplæringslova. Lovdata). Poul Nissen peikar på at tilpassa opplæring er nødvendig for å unngå at elevane skal li nederlag:

Elevene må tilpasse seg etter skolens krav og struktur, og dersom de ikke gjør det, lider de nederlag og blir behandlet av skolens vurderingssapparat som er med på å forsterke den negative identitet. Om arbeidet i skolen skal lykkes, er det nødvendig at man først erkjenner elevene som de er med sine individuelle forskjeller og forutsetninger. Deretter må man utforme undervisningen slik at den gir elevene muligheter til positiv identitetsutvikling (Nissen, 1990, s. 139).

At det òg er elevar på yrkesfag som er teoretisk sterke syner at tilpassa undervisning er viktig, det er i yrkesfagklassane, som i andre klassar, ulike elevar.

Klassestorleiken vert nemnt av fleire, på studieførebuande er det to til tre gonger så store klassar som på yrkesfag. Det er fleire fordelar med små klassar. Mellom anna vert elevane og lærarane betre kjende, og det er lettare å hjelpe og fylgje opp kvar einaskild elev.

Dei ulike lærebøkene vert òg trekte fram. På studieførebuande har bøkene fleire sider og innhaldet er meir krevjande seier to av informantane. På yrkesfag vert dei ulike emna forklart på ein enkel måte, gjerne punktvis seier den eine av dei. Dette kan opplevast som stigmatiserande. Det er ikkje sjølvsagt at klassar på ulike utdanningsprogram, men med i hovudsak sams læreplan i norsk, skal ha ulike lærebøker i faget. I eit danningperspektiv kan ein seie at yrkesfagklassane kjem uheldig ut. Lærebøkene som er tenkte til dei, gjev ikkje rom

for fordjuping i same grad som lærebøkene for elevane på studieførebuande. Ingvild seier at elevane får iallfall nokre knaggjar å henge kunnskapen på. Dersom norskundervisninga handlar om å undervise om det lærestoffet som vert rekna som sentralt, på ein slik måte at elevane berre får litt kjennskap til det, kjem vi ikkje til den kategoriale danninga. Om ikkje læraren organiserer eit undervisningsopplegg som krev lærestoff frå andre kjelder, vil det her ikkje vere rom for fordjuping som er eit sentralt moment i den kategoriale danninga.

Norskfaget vert òg organisert ulikt, med to timar i veka på yrkesfag over to år, og fire timar på studieførebuande over eitt år. Tilsaman har norskfaget like mange timar på yrkesfag som på studieførebuande, men einskilte lærarar opplever at tida til norskundervisning på yrkesfag er knappare enn på studieførebuande. Knapp tid vil òg redusere høvet til fordjuping.

Marit Ulvik tek utgangspunkt i den kategoriale danninga, og peikar på at ei føresetnad for at individet kan opne seg for kulturen og la kulturen opne seg for individet, er fordjuping, eigen vilje og personleg engasjement. «Det materiale, innholdet i kulturen, trer fram for et subjekt som åpner seg for det. Individet åpner seg for kulturen og kulturen åpner seg for individet», og ho føyer til: «Det forutsetter fordypning, at man både griper og blir grepet og at kunnskapene blir ens egne. Frivillighet og personlig engasjement er en forutsetning» (Ulvik, 2005, s. 3). Klafki forklarar «den doble åpninga» slik: «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). Det er ein del som tyder på at ei undervisning prega av knapp tid og bøker som formidlar lærestoffet på ein overflatisk måte, er mellom kjenneteikna på norskundervisninga på yrkesfag. Det er vanskeleg å tenkje seg at ei slik undervisning vil føre til kategorial danning slik ho er forklart ovanfor. Men i intervjuet gav lærarane døme på undervisning der elevane fekk arbeide med ein tekst eller eit emne på ein slik måte at det kan ha resultert i ei endring hos eleven. Ingrid peikar på at ho i arbeidet med novella «Elskar meg -Elskar meg ikkje», opplever at nokre elevar endrar synspunkt undervegs. Det same opplever Marianne i arbeidet med teksten «Er det synd i afrikanarar?». Johannes har opplevd at i arbeidet med teksten «Ja, til lekser», har han hatt høve til å ta opp med elevane kva språk som er akseptabelt og ikkje. Ein slik diskusjon kan føre til endring. Maria meiner at arbeidet med teksten « Det normale og det ekstreme» engasjerer og gjev elevane noko å fundere på. Marianne snakkar om framføringar klassane hennar har hatt. Då har dei fått velje emne sjølve. I eit slikt arbeid vil gjerne eleven ha eit personleg engasjement. Her vert det lagt til rette for ei

kategorial danning, både med arbeidet undervegs og framføringa. Sjølve framføringa krev mykje av eleven som presenterer, men eleven som publikum kan òg lære av dei andre og oppleve ei endring. Dette syner at lærarane har undervisning på yrkesfag som legg til rette for danning.

Elevane på yrkesfag ynskjer seg noko dei får bruk for seier Ingvild. Det kan bli oppfatta som at ei yrkesretting av norskfaget vil endre faget frå noko irrelevant for elevane på yrkesfag, til eit fag som dei vil få bruk for i det framtidige yrket sitt. Ingrid seier at ved å fokusere veldig på yrkesretting vil elevane kanskje meine at alt anna av innhald i norskfaget vil vere kjedeleg eller unyttig.

Anne -Lise Høstmark Tarrou viser til eiga forskning der ho har analysert kultur møtet mellom yrkesfaglærarar og fellesfaglærarar som i hennar studie var representert av norsklærarar. Ho avdekkjer «at det er betydelige ulikheter mellom de to lærergruppene i utdanningsbakgrunn, i synet på seg selv som lærer, og i synet på morsmålets betydning for elevene for å lykkes på skolen og i arbeidslivet» (Tarrou, 2005, s. 220). Med dette som bakgrunn kan det det hende at fellesfaglærarar og yrkesfaglærarar har ei ulik oppfatning av kor viktig norskfaget er på yrkesfag. I undersøkinga seier fire av seks lærarar at dei møter positive haldningar til norskfaget frå programfaglærarar. Fleire opplever programfaglærarane som støttande. Mange programfaglærarar ser norsklæraren sin kompetanse og ynskjer hjelp med til dømes rapport- og loggskrivning. Det vert òg ynskt at norsklæraren tek del i anna arbeid som vert gjort i programfaga. Lærarane er vortne meir opptekne av å bruke kvarandre sine læringsarenaer vert det sagt.

Men det vert òg gjeve uttrykk for at nokre av lærarane ikkje er heilt trygge på kva haldningar programfaglærarane har til norskfaget. Det vert gjeve uttrykk for at ein kan kjenne seg uttrygg på kva programfaglærarane seier til elevane om faget. Dersom det er slik at einskilte elevgrupper møter programfaglærarar som ikkje støttar opp om norskundervisninga, er det uheldig. I eit danningperspektiv kan vi seie at dette vil påverke danningutviklinga i negativ lei. Det kan føre til at elevane sin motivasjon for norskfaget vert redusert.

Alle lærarane seier at dei har samarbeid med programfaglærarane. Det verkar som om at samarbeidet er godt innarbeidd. Truleg er dette samarbeidet positivt for læringsmiljøet og læringa til elevane. Om emnet det vert samarbeidd om er yrkesretta eller ikkje, er neppe det vesentlige. Når fellesfaglærarane og programfaglærarane arbeider tett kring elevane, vil det føre til at det er lettare å fange opp dei elevane som strevar og hjelpe dei vidare. Når

fellesfaglærarar og programfaglærarar samarbeider får dei òg ei betre forståing for kva utfordringar dei einskilde møter og kan såleis hjelpe kvarandre med å dra i den same leia.

Om vi kan bruke omgrepet yrkesretting på samarbeidet som lærarane skildrar, kan ikkje yrkesretting sjåast på som noko ukjent i undervisninga til desse lærarane. Det vert samarbeidd om presentasjonar om faginnhald frå programfaga og det vert skrive tekstar med faginnhald frå programfaga. Det vert samarbeidd om å skrive rapportar frå noko elevane har gjort i programfaga og det vert skrive søknader. Det ein ser her er at ved yrkesretting av norskfaget, er det programfaga sitt faginnhald som er i fokus. Ved det vert det mindre tid til dei norskfaglege temaa. Dersom rapportane og søknadane vert skrivne etter malar, kan dette arbeidet opplevast som instrumentalistisk. Om yrkesretting vert synonymt med slike instrumentalistiske oppgåver og i tillegg tek over for andre tema i norskundersvisninga, då blir den dannelsesutviklinga som norsklærarane legg i omgrepet, truleg svekka.

Ein av lærarane seier at nokre programfaglærarar gjev uttrykk for at lese- og skriveopplæringa er norsklæraren sitt ansvar. At arbeidet med grunnleggjande ferdigheiter er ei oppgåve som òg programfaglæraren skal ta del i, synest å vere ukjent for mange framleis. Ei årsak til det kan vere at det er uklart kven som har ansvaret for å setje i gang arbeidet med å spreie denne oppgåva til fleire. Ein av lærarane er tydeleg oppteken av at støtte frå programfaglærarane er viktig og seier at dette er teke opp på fellesmøte på skulen deira. Her vert det synt at lærarane er merksame på problemet, og at dei er i gang med tiltak.

Det vert gjeve uttrykk for at det har skjedd ei haldningsendring i forhold til norskfaget på yrkesfag. Det er truleg at fokuset på kartleggingsprøvene, til dømes i lesing, medverkar til ei auka merksemd på norskfaget, vert det sagt. Denne haldningsendringa kan sjåast i samanheng med eit auka fokus på innhaldet i skulen, som eg peikar på i kapitlet *Instrumentalisme og målstyring*. Kanskje har det sterke fokuset på dei nasjonale prøvene og det internasjonale samarbeidet OECD –landa har kring elevane sine ferdigheiter, på ulike fagområde, òg ført til ei auka interesse for skulen generelt og elevane sine prestasjonar spesielt.

Den eine læraren meiner at det er positivt å yrkesrette meir i norskfaget. På den måten vil elevane kjenne at norskfaget er nyttig for dei. I kapitlet *Yrkesretting av norskfaget* syner eg til Sylvi Penne som skriv om dette. Ho meiner at «Et slikt prosjekt vil muligens kunne inkludere noen entusiastiske yrkesfagelever, men risikoen for å ekskludere mange elever kan være for stor» (Penne, 1999, s.30 ). Det er ikkje alle elevane som går på det programområdet som dei aller helst ynskjer, for dei vil kanskje ikkje yrkesretting vere ein motivasjon.

Dersom ein vert einseitig oppteken av nytteaspektet i norskfaget, vil norskfaget sin eigenart bli vanskeleg å sjå. Skal det berre arbeidast med emne som kan vurderast som nyttige, vil nok ein del emne som kan vere viktige i ein dannelsingsprosess bli luka bort. I kapitlet om *Yrkesretting av norskfaget* har eg òg synt til ein artikkel der Penne skriv om morsmålsfaga si tilknytning til literacy, der ho minner om at morsmålsfaga handlar om tekstar og tekstforståing. I mediasamfunnet er dette viktigare enn nokon gong, skriv ho, og meiner at elevane treng hjelp til å utvikle eit metaspråk om tekstane. (Penne, 2012). Ein kan tenkje at den kunnskapen som yrkesretting leier til, er kunnskap elevane kan få i programfagtimane. Norskfaget på yrkesfag har få timar, og difor bør vi kanskje prioritere å bruke tida på norskfaglege emne der.

Lyrikk og noveller er sjangrar som elevane ikkje er kjende med, vert det sagt av ein informant, og læraren opplever det som tungt å jobbe med desse tekstane på yrkesfag. Det er samstundes vanskeleg å godta påstanden om at elevane ikkje er kjende med lyrikk. Lyrikk har vore ein del av kvardagen deira, heilt sidan dei gjekk i barnehagen og deltok i songaktivitetar og hadde moro av ymse rim og regler. Ikkje minst er lyrikk ein del av ungdomskulturen i dag. Likeeins er noveller for det meste korte tekstar og mange har innhald som ungdommane kjenner seg att i, det er difor òg vanskeleg å godta påstanden om at novellesjangeren skal vere så tung å arbeide med på yrkesfag.

På den andre sida kan vi seie at det rettnok er slik at skjønnlitterære tekstar kan opplevast som kompliserte. Dei fleste sakprosaetekstane står fram som tydelege med logiske resonnement. I dei kunstnarlege tekstane kan vi òg finne noko anna; i staden for eller i tillegg. Forfattarane av skjønnlitterære tekstar prøver gjerne å fange noko som berre kan fornemmast intuitivt eller kan tydst på mange måtar. Lesaren må då gå inn i usikkerheita som teksten byr på og òg tore å sjølv skape meining i teksten (Aase, 2010).

Det er ei brei semje blant dei intervjua lærarane om at elevane treng noko meir enn undervisning som er relatert til programfaga. Dei seier at elevane skal ikkje arbeide heile tida når dei er ferdige med utdanninga, og har trong for å lese til dømes ei novelle, eit dikt eller sjå ein film. Norskfaget bør òg bidra med tankar om elevane si verd og formidle kunnskap om kulturarven og tekstkompetanse på eit breiare plan. Lærarane meiner at skjønnlitteratur hører heime på yrkesfaglege utdanningsprogram.

Når det gjeld å auke gjennomføringa i den vidaregåande skulen, meiner lærarane at yrkesretting av norskfaget betyr lite i den samanhengen. Det vert heller framheva at eit pedagogisk verkemiddel er å gjere alt relevant og forståeleg.



Det vert sagt at det er elevar som kjem med ryggsekken full av dårlege opplevingar frå ungdomsskulen, og møter norskfaget på vidaregåande skule med skepsis og kanskje angst. Det er då viktig at læraren forstår situasjonen elevane er i og kan hjelpe. I slike høve er det nødvendig at norsklæraren kan bidra med meir enn norskfagleg faktastoff, den pedagogiske innsikta er i somme tilfelle vel så viktig. Lærarane vurderer Ny-GIV- kursa som gode, og meiner at dei har gjeve inspirasjon til å endre undervisninga for å hjelpe elevane på ein betre måte. Det tyder på at det er god bruk av ressursar å bruke peng på å utdanne lærarar. Lærarane seier òg at kursa har medverka til eit meir positiv elevsyn.

Alle lærarane seier at dei set av tid til å samtale med elevane, og at dei meiner at samtale er viktig i ein læreprosess. I kapitlet *Samtale* har eg synt til Olga Dysthe som med støtte frå Bakhtin og Vygotsky framhevar dialogen som viktig i ein læringsprosess. «I følge Bakhtin kan vi aldri se oss selv som et hele uten i forhold til den andre, og vi kan bare nå bevissthet om oss selv gjennom kommunikasjonsprosessen» (Dysthe, 1995, s. 62).

Lærarane meiner at det kan by på utfordringar å få elevane engasjerte i samtalar i somme klassar. Men erfaringa tilseier at elevane på yrkesfag og elevane på yrkesfag deltek i like stor grad. Det er kanskje meir respons i yrkesfagklassane, for dei er meir spontane. Dei snakkar «rett frå levra» seier Ingvild. Lærarane peikar òg på at det er lettare få elevane i tale når klassane er små. Nokre av lærarane seier at elevane på yrkesfag er flinke til å samtale kring skjønnlitteratur, men dei samtalar og om andre tema.

I nokre av intervjua vart det naturleg å spørje om konstruksjonen av skulebygga. Dei lærarane som drøfta dette, var alle nøgde med ombygginga som hadde vorte gjennomført på skulane deira. Tidlegare hadde det vore eit fysisk skilje og stor avstand mellom yrkesfagklassane og dei studieførebuande klassane. På begge skulane var begge desse utdanningsprogramma under same tak no, og elevane møttest i fellesareal som kantine og bibliotek. Lærarane meiner at det ser ut for at elevane er i lag på tvers av utdanningsprogramma. Den eine læraren seier òg at det er lettare å samarbeide med yrkesfaglærarane sidan dei møttest oftare, og det er lettare å nå elevane sidan verkstaden er i nærleiken. Desse utsegnene peikar i retning av at skulen sin arkitektur og innreiing påverkar åtferda og vanane til elevane. Det stemmer med det Terje Ogden seier:

Skolens arkitektur og innredning påvirker elevenes opplevelser og atferd. Det fysiske miljøet kan bidra til samling eller isolasjon av elever. Når de er samlet i et stort skolelandskap eller i en felles skolegård, stimuleres den sosiale samhandlingen.

Skoler som består av flere bygninger, og med atskilte utearealer, bidrar til å avgrense den sosiale kontaktflaten (Ogden, 1990, s. 113).

Alle lærarane vart spurde om kva innhald omgrepet danning har for dei. Alle hadde eit svar på dette og det kom fram danningselement som kunne plasserast både under tilpassingssosialiseringa og danningssosialiseringa. Eg meiner at det er stort samsvar mellom lærarane sine oppfatningar av omgrepet danning og definisjonane og forklaringane på danning som er teke med i bakgrunnsdelen om danning.

## 5.2 Konklusjon

Eg byrja undersøkinga med fylgjande hypotese: Det er dårlege vilkår for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram. Eg grunn gav hypotesen slik: Elevane på yrkesfag er lite motiverte for norskfaget og har vanskar med dei teoretiske faga. Norskfaget er eit lite fag med to timar i veka som gjev liten kontinuitet. Sidan faget i tillegg skal yrkesrettast, vert det lite tid til danningfremjande undervisning.

I undersøkinga kom eg fram til funn som gjev støtte til hypotesen, det vil seie at det er generelt dårlegare vilkår for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram sett i høve til studieførebuande utdanningsprogram. Men hypotesen vert òg utfordra ved at undersøkinga syner at det er faktorar som styrkjer vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfag.

Det er, med andre ord, moment som styrkjer vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdaningsprogram, men det er òg moment som svekkjer vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram.

I det fylgjande vil eg klargjere grunnlaget for denne konklusjonen. Først vil eg syne dei momenta som kan fremje danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram: Lærarane som er intervjuar trekkjer fram at det er få elevar i klassane. Det er vanleg at det er 12-15 elevar i yrkesfagklassane. I somme klassar vert det sett inn støtteundervisning, og dermed vert talet på elevar redusert ytterlegare. Det vert sagt at det i små klassar er lett å sjå alle elevane. Lærarane seier at elevane på yrkesfag ofte er aktive i samtalar og meiner at små klassar kan vere ei årsak. Fleire av lærarane meiner òg at samtalen er viktig i ein læreprosess. Lærarane meiner at elevane får kunnskap og har glede av arbeidet med skjønnlitteratur, og dei brukar tid på dette. Lærarane sjølve meiner at gjennom arbeidet med skjønnlitteratur lærer elevane mellom anna om det å vere menneske. Elevane les meir enn forventa seier to av informantane.

Det vert sagt at elevane i dag er meir positive til fellesfaga enn før. Det er kjekt å undervise på yrkesfag seier ein informant. Elevane vert skildra som humoristiske og kjekke. At yrkesfaglege utdanningsprogram og studieførebuande utdanningsprogram er samla på eit felles område, vert av nokre informantar framstilt som positivt. Dei seier at det medverkar til eit positivt læringsmiljø der elevane frå begge utdanningsprogramma er i lag, og fellesfaglærarane vert betre kjende med elevane og programfaglærarane på yrkesfag. Det er funn som tyder på at det er eit godt samarbeid mellom programfaglærarar og fellesfaglærarar. Alle lærarane har ei meining om innhaldet i danningssomgrepet. Lærarane syner til undervisning som dei meiner har danningssinnhald. Alt det som her er ramsa opp, tyder på at det er vilkår for danning i norskfaget på yrkesfag – vilkår som skaper eit didaktisk rom for norsklæraren.

Dernest vil eg syne dei momenta som svekkjer vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfag. Måten informantane skildrar elevane på syner at elevane møter stigmatiserande haldningar av personar innafor skulesystemet. Alle lærarane som er intervjuja uttrykker skildringar av elevane som kan opplevast som stigmatiserande. Lærarane meiner at elevane har svakare teoretiske evner eller interesse, samanlikna med elevane på studieførebuande. Det vert sagt at nokre elevar er lite motivert for faget. Elevane på yrkesfag har fleire åtferdsproblem enn elevane på studieførebuande. Nokre av lærarane uttrykkjer at det er lågare forventningar til elevane på yrkesfag enn til elevane på studieførebuande. Norskfaget på yrkesfag har to timar i veka, det vil for dei fleste tyde eit møte i veka. Dette meiner mange lærarar er knapt, og dei seier at det vert lite kontinuitet i faget. Om det er andre aktivitetar i norskøktene, til dømes utplassering i bedrift eller institusjon, vil tida bli ytterlegare redusert. Elevane skifter ofte norsklærar etter første klasse. Dette er ein faktor som reduserer kontinuiteten seier ein av informantane. Lærarane og elevane møtest sjeldan og det tek lang tid før dei blir kjende med kvarandre peikar ein informant på. På dei to skulane som vert omtala i undersøkinga, brukar dei ulike lærebøker i norskfaget på studieførebuande og yrkesfaglege utdanningsprogram. Nokre av lærarane skildrar bøkene på yrkesfag som enklare enn bøkene på studieførebuande. Den eine informanten peikar på at det er mindre interessant å undervise på yrkesfag for lærarar med høgare utdanning. Lærarane sine dømer på yrkesretta oppgåver er i mange høve instrumentelle. Det er funn som tyder på at ikkje alle lærarane er overtydde om at alle programfaglærarane framstiller norskfaget i eit positivt lys overfor elevane sine. I motsetnad til førre oppramsing, syner denne lista at danningssopdraget kan vere vanskeleg å gjennomføre på ein tilfredstillande måte på yrkesfag.

Momenta som styrkjer vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram, må vi verne om og prøve å vidareutvikle. Momenta som svekkjer vilkåra for danning i norskfaget på yrkesfaglege utdanningsprogram, må vi forsøke å gjere noko med. Det føreset at leiarane og lærarane i skulen og politikarane og partane i arbeidslivet, syter for at det vert gjort endringar som betrar vilkåra for danning. Det handlar om å sjå verdien i norskfaget, og å ta dannelsoppdraget på alvor. Vidare handlar det om å sjå eleven der han er, og sørgje for gode vilkår for danning for den einskilde. Om det ikkje vert handla, er danning for alle - ein utopi. Då er det nokon som ikkje får ta del i dannelsprosjektet, slik intensjonen vert skildra i føremålsdelen til norskfaget, i tilfredstillande grad. Denne undersøkinga syner at det i så fall vil gjelde halvparten av elevane i den vidaregåande skulen – elevane på dei yrkesfaglege utdanningsprogramma.

## 6 Litteraturliste

- Alnæs, K. (2011). Det myndige, selvstendige menneske som historiefremidler, journalist og bibliotekar. I B. Hagtvvet, & G. Ognjenovic, *Dannelse. Tenkning Modning Refleksjon*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). Danning i vår tid- mer enn kunnskap- introduksjon. I P. Arneberg, & L. G. Briseid, *Fag og danning- mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Berg, T. (1996). Innledning. Norsk i yrkesfag. I T. Berg, *Norsk i yrkesfag* (s. 13-20). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.
- Bjørndal, I. (2005). *Videregående opplæring i 800 år-med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum Bok .
- Bostad, I. (2009). *Dannelse med tellekanter*. Henta juli 2013 frå [http://www.idunn.no/file/ci/36287980/samtiden\\_2009\\_02art11.pdf](http://www.idunn.no/file/ci/36287980/samtiden_2009_02art11.pdf)
- Bostad, I., & Ottersen, O. P. (2011). Dannelse i kryssild. I B. Hagtvvet, & G. Ognjenovic, *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Brekke, M. (2012). Kultur for dannelse - 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.
- Bukholm, M. U., & Reppen, I. M. (2013). *Terraskandalen: For kommunane var vegen til helvete brulagt med gode hensikter*. Henta 4 27, 2014 frå [http://www.nb.no/idtjeneste/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_40612](http://www.nb.no/idtjeneste/URN:NBN:no-bibsys_brage_40612)
- Clemet, K., & Vatnøy, E. (2011). Hva innebærer det å være et dannet menneske i det 21. århundret? I B. Hagtvvet, & G. Ognjenovic, *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Dagbladet.(2010) Norske elever får toppkarakter i demokratiforståelse.
- Dale, E. L. (1992). Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon. I E. L. Dale, *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Dillevik, S. K. (2008). Ting vi ikke snakker(høyt) om. *Norsklæraren, nr. 4*.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Eide, O. (2008). Norsk i yrkesfaglege utdanningsprogram. *Norsklæraren, nr.4*.
- Eidsvåg, I. (2004, desember 4). *Utdanningsdirektoratet*. Henta desember 2011 frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Skolepriser/Menneske-forst/>
- Garm, N., Eikseth, A. G., & Dons, C. F. (2012). Innledning. Om utdanning og styring. I A. G. Eikseth, C. F. Dons, & N. Garm, *Utdanning mellom styring og danning*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gujord, H. (2012). Kortreist danningsideal. *Nytt Norsk Tidsskrift, nr. 2*.
- Haddal, O., & Ohrem, S. (2011). Pedagogikk på en fri læringsarena. I S. Ohrem, & O. Haddal, *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Hagtvet, B. (2011). Kunnskap og allmenndannelse for et nytt århundre. I B. Hagtvet, & G. Ognjenovic, *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. Oslo: Dreyer Forlag.
- Halvorsen, K. (2013). *Regjeringen*. Henta Juni 2013 frå [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2011/kristin-halvorsens-tale-pa-konferansen-n.html?id=668961](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2011/kristin-halvorsens-tale-pa-konferansen-n.html?id=668961)
- Hellesnes, J. (1992 a). Ein utdana mann og eit dana menneske. I E. L. Dale, *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992 b). Tilpassings - ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I E. L. Dale, *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1998). Skulen og den teknokratiske freistinga. *Syn og segn, nr. 3*.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale, *Om utdanning. Klassiske tekster*. (ss. 167-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kongshavn, A. L. (2011). *Litterære samtalar i lause lufta? Ein komparativ analyse av litterære samtalar i det tradisjonelle og virtuelle klasserommet*. Henta Mai 1, 2014 frå <https://bora.uib.no/browse?value=Kongshavn,%20Aslaug%20Louise&type=author>
- Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2011). Indledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie, *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Kunnskapsdepartementet. (2011, August 17). *10 millioner til yrkesretting av yrkesfaglige utdanningsprogram*. Henta August 17, 2011 frå <http://www.regjeringen.no>: <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2012, Juni 5.). *Ny giv*. Henta frå <http://www.regjeringen.no>.

- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase, *Kultur møte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Lippestad, G. (2013). *Det vi kan stå for*. Oslo: Aschehoug.
- Moum, T. (2008). Med Platon i klasserommet. *Norsklæreren, nr 4*.
- Myhre, R. (1994). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nissen, P. (1990). *Involveringspedagogikk. Vekst i skolen gjennom klasse-møter med barn og voksne*. Oslo: Aventura Forlag.
- (2008). *NOU. Fagopplæring for framtida*. Norges offentlige utredninger.
- Ogden, T. (1990). *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ognjenovic, G. (2011). Etterord. Tilbake til fremtiden? Et hegelsk perspektiv på allmenndannelsesdebatten. I B. Hagtvedt, & G. Ognjenovic, *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. Oslo: Dreyer.
- Opplæringsavdelinga, Sogn og Fjordane fylkeskommune. (2012). *God- Betre –Best! Mål og strategiar for vidaregåande opplæring i Sogn og Fjordane 2012 til 2015*. Sogn og Fjordane fylkeskommune.
- Opplæringslova. Lovdata*. (u.d.). Henta mars 2014 frå [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Penne, S. (1999). Om "yrkesnorsk" eller "norsk på yrkesfag" - og om identitet på 90-tallet. *Norsklæreren, nr. 5*.
- Penne, S. (2012). Elevorientering i et literacy-perspektiv. I S. Ongstad, *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. (ss. 290-308). Oslo: Novus Forlag.
- Regjeringa. (2013). *Stortingsmelding*. Henta april 7, 2014 frå Stortingsmelding 20 På rett vei: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>
- Rognaldsen, S. (2005). Prosjektarbeid- en læringsvei for danning eller...? I K. Børhaug, A. B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvoll, A. (2013). *Inn-eller utdanning? Om dannelsesaspektet i høyere utdanning*. Henta Mai 1, 2014 frå <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/92963/browse?value=dannelse&type=subject>

- Skirbekk, G. (2010). *Norsk og moderne*. Otta: Res Publica.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tarrou, A. L. (2005). Danning i yrkesfagene i skolen og i lærerutdanningen. I K. Børhaug, A. -B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Telhaug, A. O. (2002). *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2002*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Tønnesen, E. S. (2002). Å lede elever inn i teksten. I E. SeipTønnesen, & A. M. Bjorvand, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesen, L. K. (2011). *Norsk utdanningshistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2005). Bør danning være et mål for skolen? *Bedre skole, nr. 3*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag*. Språk og kultur i et fleirkulturelt samfunn. Henta Januar 2013 frå <http://www.regjeringen.no>.
- Utdanningsdirektoratet. (2012 a). *Fortsatt utfordringer i videregående opplæring*. Henta Mai 2, 2014 frå <http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Fortsatt-utfordringer-i-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012 b). *LK06*. Henta juni 2012 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013 a). *Retningslinjer for samarbeid mellom Samarbeidsrådet for yrkesopplæring(SRY), de faglige rådene og Utdanningsdirektoratet*. Henta 4 17, 2014 frå [http://www.udir.no/PageFiles/6018/Retningslinjer\\_for\\_trepartssamarbeidet.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/6018/Retningslinjer_for_trepartssamarbeidet.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013 b). *Utdanningsdirektoratet*. Henta Juni 2013 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Norsk---revidert-lareplan/>
- Utdanningsdirektoratet. *Skoleporten. Læringsresultat*. (u.d.). Henta Mai 2014 frå <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=14&vurderingsomrade=11&underomrade=15&skoletype=1&skoletypemenuid=1>
- Ziehe, T. (2001). Personlige livsverdener som den dominerende kultur. *Uddannelse, Nr. 10*
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Aase, L. (2005 a). Litterære samtalar. I K. B. Nicolaysen, & L. Aase, *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aase, L. (2005 b). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen, & S. Nome, *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/ Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005 c). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A. -B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.



Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak, & O. Erstad, *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Aasen, P. (2004). Pedagogikk og politikk. I P. Aasen, P. B. Foros, & P. Kjøl, *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelens Forlag.

## Vedlegg 1: Kvittering frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25  
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

Endre Brunstad  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier  
Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 10.05.2013

Vår ref:34377 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.04.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34377	<i>Danning for alle - ein utopi? Danning i norskfaget i den vidaregåande skulen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Endre Brunstad</i>
Student	<i>Rita - Karin Bakken Bakken</i>

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

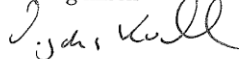
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Rita - Karin Bakken Bakken, Galden 22, 6869 HAFSLO

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@svt.uio.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 34377

Personvernombudet har tatt høyde for at opplysningene som registreres på opptak kan være indirekte personidentifiserende. Prosjektet kan i utgangspunktet gjennomføres uten melding selv om det er lydopptak, forutsatt at det ikke framgår opplysninger som navn, arbeidssted, yrke eller andre bakgrunnsopplysninger som kan bidra til identifisering. Dette kan være vanskelig å forutse i en intervjusituasjon, derfor har vi tatt høyde for at det kan framkomme personopplysninger.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantane i pilotundersøkinga**

Hafslo, 22.04.13

### **INFORMASJON TIL INFORMANTAR SOM HAR FÅTT FØRESPØRSEL OM Å STILLE TIL PILOTINTERVJU I SAMBAND MED MASTERGRADSARBEID.**

Eg syner til samtale der de fekk førespurnad om å stille til intervju i ei pilotundersøking i samband med mastergradsarbeidet mitt.

Noverande arbeidstittel på masteroppgåva eg arbeider med er «Danning for alle-ein utopi? Danning i norskfaget i den vidaregåande skulen.» Eg er oppteken av korleis danning let seg operasjonalisere i klasserommet, og kva opplevingar, vurderingar og erfaringar de har i arbeidet med dette.

I forskingsarbeidet vil eg gjennomføre kvalitative semistrukturerte forskingsintervju med lærarar som er tilsette i Sogn og Fjordane fylkeskommune. For at kvaliteten på dette arbeidet skal bli så god som råd er, ser eg at gjennomføring av ei pilotundersøking vil vere nyttig. I denne pilotundersøkinga vil eg gjere meg kjend med intervjusituasjonen, og eg vil få ei oppfatning av kvaliteten på intervjuguiden.

Pilotundersøkinga vil bli nemnd i masteravhandlinga. I avhandlinga vil de som stiller som informantar vere anonyme, opplysningane som vert publiserte vert gjort på ein slik måte at utsegnene frå informantane ikkje vert knytte til personane. De vil bli omtala som lærarar frå Sogn og Fjordane fylkeskommune som underviser i norskfaget på VG1 studiespesialiserande eller på VG1 eller VG2 yrkesfaglege utdanningsprogram.

Etter avklaring med NSD, kan pilotundersøkinga gjennomførast utan godkjenning frå dei under føresetnad av at undersøkinga ikkje vert gjort elektronisk, og at informasjonen som vert gjeven frå informantane ikkje vert knytte til personen som informerer. Eg ynskjer å gjennomføre to slike intervju utan elektronisk opptak. I tillegg ynskjer eg å prøve ut intervjumetoden med elektronisk opptak. Desse intervju må utsettast ein månads tid då eg er avhengig av godkjenning frå NSD. Så håpar eg at ein eller to av dykk kan stille til intervju utan elektronisk opptak, og at ein eller to av dykk har høve til å stille til intervju med elektronisk opptak.

Det er viktig at informantane deltek frivillig. Difor vil eg understreke at det til ei kvar tid er høve til å trekke seg frå intervjuet.

Intervjuet vil vare i om lag 45 minuttar. Eg vil ta kontakt med kvar og ein av dykk for å gjere nærare avtale.

Med vennleg helsing

Rita – Karin Bakken

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantane i undersøkinga**

#### **Førespurnad om å stille til intervju i samband med masteroppgåve**

Eg har vore i kontakt med leiinga ved skulen din for å få hjelp til å finne informantar til intervju som eg skal gjennomføre i samband med mastergradsarbeidet mitt. Etter positiv og rask respons, har eg no fått ei oversikt over fleire norsklærarar som har erfaring med norskundervisning både på studieførebuande og yrkesfaglege utdanningsprogram.

Noverande arbeidstittel på masteroppgåva eg arbeider med er «Danning for alle-ein utopi? Danning i norskfaget i den vidaregåande skulen.» Eg er oppteken av korleis danning let seg operasjonalisere i klasserommet, og kva opplevingar, vurderingar og erfaringar du har i arbeidet med dette.

I forskingsarbeidet vil eg gjennomføre kvalitative semistrukturerte forskingsintervju med lærarar som er tilsette i Sogn og Fjordane fylkeskommune. Det vil bli gjort elektronisk opptak av intervju og kvart einskild intervju vil vare i om lag 45 - 60 minuttar. Intervjua vil bli gjennomførde på arbeidsplassen din.

Intervjua utgjør hovuddelen av det empiriske datamateriale og vil bli analysert. I avhandlinga vil de som stiller som informantar vere anonyme, opplysningane som vert publiserte vert gjort på ein slik måte at utsegnene frå informantane ikkje vert knytte til personane. Informantane vil bli omtala med fiktive namn, eller bli omtala som lærarar frå Sogn og Fjordane fylkeskommune som underviser i norskfaget på VG1 studiespesialiserande eller på VG1 eller VG2 yrkesfaglege utdanningsprogram.

Til slutt vil eg understreke at deltakinga skal vere frivillig, og at du til ei kvar tid kan trekke deg frå intervjuet.

Med dette ynskjer eg å spørje om du har høve til og interesse av å delta i dette arbeidet ved å stille til intervju. Eg håpar på positivt svar!

Eg har planlagt å gjennomføre intervju til hausten, i september/oktober, og vil i god tid ta kontakt med deg for å gjere nærare avtale.

Med vennleg helsing

Rita – Karin Bakken

#### **Vedlegg 4: Intervjugaid til pilotundersøkinga i mai 2013**

##### **Del 1: Korleis forstår lærarane omgrepet danning?**

1. Kva legg du i omgrepet danning?
2. Kva meiner du kan vere argument for at det bør fokuserast på danning i skulen i dag?
3. Kan du nemne eit eller fleire område innafor danning som du brenn særskilt for?

##### **Del 2: På kva måte påverkar ytre faktorar danning i undervisninga?**

4. Kva rolle spelar materielle ordningar som tid på dannelsfokuseringa di?
5. Kva rolle spelar materielle ordningar som målstyring på dannelsfokuseringa di?

##### **Del 3: På kva måte meistrar lærarane å operasjonalisere danning i undervisninga?**

6. Kva meiner du er viktig for å skape motivasjon for læring hos elevane?
7. Korleis vil du skildre diskusjonane slik du som opplever dei i klasserommet?
8. Legg du til rette for at elevane kan få ytre ulik argumentasjon og kritiske refleksjonar? Eventuelt, på kva måte?
9. Legg du til rette for einigheitsorienterte diskusjonar der målet er at alle partar skal lære noko? Eventuelt, på kva måte?
10. Kva rolle meiner du eleven si omgrepsforståing/språk spelar i dannelsutviklinga?
11. Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di som du vil karakterisere som hovudsakleg haldningsskapande og lite kunnskapsorientert?
12. Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di som hovudsakleg er kunnskapsorientert?
13. Kan du nemne døme på undervisninga di som du meiner inkluderer både kunnskap og kritisk refleksjon?

## Vedlegg 5: Intervjugaid til undersøkinga oktober 2013

### **Før intervjuet startar:**

Informantane og eg er ukjende for kvarandre. Det vil difor høve med ein presentasjon. Sidan det er intervjuar som er initiativtakar passar det at eg startar med å fortelje om bakgrunnen min, om masteroppgåva og om føremålet med dette arbeidet. Deretter gjev eg ordet til informantane.

Spørsmål til informantane:

#### **1. Presentasjon av intervjuobjekta og deira rolle på skulen og på yrkesfag generelt:**

Kan du fortelja litt om utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring? Kva fag har du undervist i? Kva underviser du i no? Kva skuleslag har du erfaring frå? Trivst du som lærar i vidaregåande skule? Kva erfaring har du med yrkesfag opp gjennom åra? Korleis er det å undervise på yrkesfag samanlikna med på studieførebuande?

#### **2. Norskfaget i yrkesfag:**

Kan du seie noko om norskfaget si rolle og status på yrkesfaglege utdanningsprogram, slik du opplever det på skulen din? Vil du seie at norskfaget på yrkesfag i praksis skil seg frå norsk på studieførebuande?

Det har vore snakka om yrkesretting av norskfaget. Det har vore sagt: For å få fleire elevar til å gjennomføre yrkesfagutdanning, trengst det ei yrkesretting av norskfaga. Eg lurar på kva de vil seie om den påstanden. Er de samde? Har de nokre idear om kva som kan liggje i yrkesretting?

#### **3. Deltaking hos elevane i klasserommet:**

Har de ofte diskusjonar i klasserommet? Kva handlar dei om, t.d.? Kva med samtalar? Mellom elev og lærar og mellom elevar? Dette å fremje kritisk refleksjon i norskfaget, er det eigentleg eit poeng i yrkesfaga? Korleis/kvifor?

Vil du seie at samtalar og diskusjonar i klasserommet er ein viktig læringsarena?

#### **4. Danning:**

Danning er ikkje noko nytt. Danning er noko som folk har vore opptekne av heilt sidan antikken. Sidan har vi forstått danning på ulikt vis. Tidsepokar, stader, kulturar og politikk har påverka vår oppfatning av omgrepet. På seksti-syttitalet var det igjen ei særskild interesse for danning og kva tyding danninga har i vår tid. I dag krev opplæringslova og den generelle læreplanen at vi som lærarar skal ha eit danningperspektiv i undervisninga vår. Som norsklærarar er oppdraget kring danning ytterlegare understreka i føremålsdelen for norskfaget. I fylket du arbeider i er danning og eit av dei viktige satsingsområda i den vidaregåande skulen (Mål –og strategidokumentet God – betre – best!).

Kva tenkjer du på når du høyrer omgrepet danning? Kva meiner du kan vere gode grunnar for at det bør fokuserast på danning i den vidaregåande skulen i dag?

Kva vil seie om påstanden: Elevar på yrkesfag treng faktakunnskap, ikkje danning.

I danningsarbeidet vårt tenkjer vi gjerne på å legge til rette for at elevane skal få utvikle gode haldningar.

Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di som i hovudsak er haldningsskapande? Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di der det er faktastoffet som har hovudfokuset?

Vil du seie at undervisninga di stundom har fokus både på det haldningsskapande og læring av faktastoff?

#### **5. Vilkår for danning:**

Det er mange kompetansemål i norskfaget. På yrkesfaglege utdanningsprogram er faget fordelt over to år, det vil seie at faget har berre to timar i veka. På kva måte, med dette utgangspunktet, er det mogeleg å inkludere danning i norskøktene? Er det lettare å inkludere danning i norskøktene på studieførebuande utdanningsprogram?

Kva kommentar har du til fylgjande påstand: Det er bortkasta å bruke tid på skjønnlitteratur (med lesing, skriving og samtale som metode) på yrkesfaglege



utdanningsprogram. Elevane i desse klassane vil ikkje få bruk for kunnskapen som arbeidet med skjønnlitteratur kan bidra til, i yrket sitt.

**Vedlegg 6:** Transkriberte intervju frå pilotundersøkinga i mai 2013

## **TRANSKRIBERTE INTERVJU MED FIRE INFORMANTAR**

### **TRANSKRIBERING AV INTERVJUET MED TONE**

INTERVJUAR: Kva legg du i omgrepet danning?

TONE: At en når inn til eleven på en sånn måte at eleven utvikler seg og at det fører til en forandring.

INTERVJUAR: Kva meiner du kan vere argument for at det bør fokuserast på danning i skulen i dag?

TONE: Et godt argument kan være at, viss en legger min definering av danning til grunn, ligger det at eleven må gjøre ting til sitt eget. Og for å gjøre det, då må en jo ha et engasjement fra eleven sin side. Og eleven må forstå, eleven må ha tid til å jobbe med det nok til å kunne ta det inn sånn at det fører til en forandring. Rett og slett at fordi at eleven skal utvikle seg. At ikkje eleven bare skal pugge ting og kunne det, sånn sett då. Eleven skal kunne forstå og utvikle seg, og ta det med seg vidare. Då må du fokusere på danning. Og ikkje bare på å raskt komme gjennom ting, progresjon og så vidare.

INTERVJUAR: Kan du nemne eit eller fleire område innafor danning som du brenn særskilt for?

TONE: Det er vel kanskje, at, dette med refleksjon. Det å diskutere og reflektere over fagstoffet. Det må til for at det skal føre til, det som eg kaller ordentlig danning da. Og heller bruke litt meir tid. At eleven skal kunne få diskutere og få prate om fagstoffet. Bruke timene til det, istedet for å bruke timene til bare forelesing og så vidare. Eleven sjølv må jobbe med stoffet, prate om stoffet, samarbeide.

INTERVJUAR: Kva rolle spelar materielle ordningar som tid på dannelsfokuseringa di? Kan dette med tid vere med på å begrense dannelsfokuseringa i skulen?

TONE: Ja, det tror eg. Fordi viss en er veldig opptatt av, i hvertfall slik som eg definerer begrepet danning da. For viss man er veldig opptatt av progresjon, av å komme gjennom ting fort og rekke mest mulig, då kan det vere til hinder for en god dannelsingsprosess. Då får kanskje ikkje elevene gjerne sjansen til å internalisere kunnskapen sånn at de kan ha han med seg vidare og bruke han til å utvikle seg. Men, då blir det kanskje mer å pugge ting uten så mye refleksjon og så vidare. Så, ja, eg føler at det er så absolutt et hinder for danning, sånn som eg ser på danning.

INTERVJUAR: Det vert ikkje rom for fordjuping, rett og slett?

TONE: Nei, det vert lite rom for fordjuping viss en får for liten tid. Viss en vil oppnå ordentlig danning så må en ha fordypning, ja.

INTERVJUAR: Så er det dette her med målstyring og kompetansemål da, i norskfaget. Styrkar dette dannelsingsfokuset, eller hindrar dette dannelsingsfokuset?

TONE: Ja, det kan jo egentlig gjøre begge deler, det kommer faktisk an på målene. Men, så er det at det er ikke alt som kan måles da. Og mye av det som eg føler hører til danning det kan jo egentlig ikke måles. Sånn som refleksjon, for eksempel sånn som dette med som det står i den generelle delen av læreplanen, med toleranse, empati, og alle disse andre tingene som er en viktig del av danningen egentlig, det er vanskelig å måle. Sånn at på den måten så kan målstyringen hindre for danning. Fordi at viss det er konkrete mål for akkurat kva du skal gjennom og akkurat kva de skal kunne som går mer på fakta, og det blir fokus på det, så kan det hende at disse andre tingene blir skjøvet til side. Og så får en ikkje egentlig ordentlig danning. Men samtidig så er det jo fag, så er det jo mål i fag som går på dette med å diskutere og reflektere og det er jo mer dannelsingsmål. En kan jo gjøre det, men det er vanskelig å måle det likevel. Men, selv om det er vanskelig, så er det likevel en del av målet i en del fag da. Så det er litt sånn både og. Men eg er litt ambivalent i forhold til alt for sterk målstyring da, fordi eg føler at det er en litt sånn dannelsingsfiende på en måte.

INTERVJUAR: Kva meiner du er viktig for å skape motivasjon for læring hos elevane?

TONE: Det er viktig å prøve å skape engasjement og få elevene til å vere aktive, det er med på å skape motivasjon føler eg. Kanskje at de kan velje litt arbeidsformer. Være med på å

styre deler av undervisningen sjølv, innimellom. Det at en kan ta inn andre utenfor skolen for eksempel, få inn andre personer til å fortelle. At en kan bruke andre undervisningsformer enn akkurat bare seg sjølv. Alt fra film til at en har mer leikpreget undervisning. Da kan eleven være engasjert, så er det kanskje litt moro og, selv om man i utgangspunktet syns at temaet ikke er så moro. Ja, men det er ikke alltid like lett då å få til i en travel hverdag.

INTERVJUAR: Korleis vil du skildre ein typisk klasseromsdiskusjon?

TONE: Det kan være en diskusjon utifra et tema, eller kanskje en tekst som man har lest. Ofte lar jeg eleven diskutere i mindre grupper først. Da får en gjerne mye større aktivitet. Da blir de litt tryggere, i hvertfall viss klassen er litt stor da. I noen klasser er det mange som er aktiv muntlig, i andre klasser er ikkje alle aktive muntlig, og da blir det lett de samme som uttaler seg. Så det er utfordringen, å få med alle, absolutt, i en sånn klasseromsdiskusjon. Og det er klart at jo større klassen er jo vanskeligere er det kanskje. Men det kan hjelpe viss en har diskusjon i grupper først da, før en har diskusjon i hel klasse. Eventuelt at viss en vet at en har elever som har vanskelig for å diskutere i klassen, at en rett og slett har gruppediskusjoner i stedet for. Men ofte er det jo spontane diskusjoner som oppstår og, at en driver med tema eller tekst og så kommer en elev med et innspill og så blir det en diskusjon ut av det. Det er kanskje gjerne de beste diskusjonene. Det som en kan ta på sparket, og som en eller flere elever er engasjerte i, for da kommer jo det fra de. Så det er og viktig å ha tid til det da. Selv om en da kanskje ikke kommer så langt som en hadde tenkt, så får en gjerne gode diskusjoner ut av det i stedet.

INTERVJUAR: Korleis vil du beskrive læreren si rolle i en slik diskusjon?

TONE: Læreren sin oppgave blir å ta initiativ til en diskusjon, viss initiativet da ikke kommer fra elevene, og så er det i utgangspunktet, viss det skal være en god diskusjon så må du ha en slags trygghet i læringssituasjonen. Det er læreren si oppgave å skape et undervisningsmiljø som gjør at eleven kan føle at de kan uttale seg, føler at de kan komme med det de har på hjertet. Det er jo en av hovedoppgavene til læreren mener nå jeg da. Så er det jo å prøve å få elevene mest mulig til å diskutere og kanskje holde seg litt i bakgrunnen sjølv. Men viss det stopper opp, komme med litt innspill. Kanskje en har mye å si sjølv. Men det er stross alt viktigere at elevene får sagt det de vil si da. Og prøve å få med flest mulig.

INTERVJUAR: Ja, men det kan vel ofte vere at læraren snakkar vel mykje i ein slik situasjon?

TONE: Ja, vi har jo ofte veldig mye vi har lyst til å si da. Og så har vi så lyst til at elevene skal bli klar over ting, vi har så lyst til å ...Så der er dette der med at en må holde seg litt tilbake. Noen ganger stiller vi litt for ledende spørsmål, for å prøve å få noen av elevene til å si det vi mener...

INTERVJUAR: Legg du til rette for einigheitsorienterte diskusjonar der målet er at alle partar skal lære noko? Eventuelt, på kva måte?

TONE: Eg vil jo si at de fleste diskusjoner er sånn. At det er det som er poenget med de aller fleste diskusjonene i klasserommet. Som oftest er det ikkje å komme til enighet om en sak, men det er å få belyst et tema fra ulike innfallsvinkler.

INTERVJUAR: Kva rolle meiner du eleven si omgrepsforståing/språk spelar i dannelsingsutviklinga? Ser du ein samanheng mellom språk og dannelsingsutvikling?

TONE: Tenker du på eleven sitt språk?

TONE: Ja, det er vel en samanheng der. Eg har ikkje tenkt så mye på akkurat det. Jo betre språk en elev har, jo lettere vil det jo vere å tilegne seg fagstoffet, jo lettere vil det vere å forstå, jo lettere vil det vere å ta til seg kunnskap i alle typer tekster egentlig. Og kanskje og å videreformidle det. Og en del elever sliter med dette her å ha presist nok språk for eksempel. Det er ikkje alle som har et veldig stort ordforråd, som kanskje vil gjøre det vanskelig å få uttrykt seg helt presist og få frem meningene sine. Da tenker eg at det og kan være et hinder å få skjønne innholdet i noe godt nok til at det kan bli ordentlig danning av det. For då må en kunne ta det inn og bearbeide det sjølv viss det skal bli ordentlig danning. Det er klart at det er vanskelig viss det er noe som er litt ullent rundt det, for språket gjør at du egentlig ikke helt skjønner det til bunns. Så der vil jeg så absolutt si at det er en sammenheng ja.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme i undervisninga di der eleven er i fokus og kunnskapsformidlinga kjem i bakgrunn?

TONE: Eg vil si at det er ofte sånn i diskusjonen om tekster. Da er eg opptatt av å få elevene sine reaksjoner, meninger og refleksjoner og så vidare i forhold til teksten, enn å foreta en meir teknisk analyse av tekstene. Så der vil eg si at eleven er i fokus. Så dette med arbeidsmåter. At vi har et tema å jobbe med, men så får kanskje ofte eleven sjølv bestemme om han vil jobbe aleine, eller jobbe i lag med andre, kanskje man vil sitte i klasserommet å jobbe eller finne seg et grupperom fordi noen syns det er godt med stillhet. Da er eleven i fokus, og det eleven opplever som sin beste læringsmåte da. Eg er opptatt av å ha en kontinuerlig kommunikasjon med elevene, det føler eg er veldig viktig, og det gjelder ikke bare om formidling av fagstoff men helt generelt når det gjelder rundt hele lærings situasjonen egentlig. Eleven kommer ofte med gode innspill og forslag underveis som eg prøver å høre på, og kan gjøre at det vi driver med blir forandret underveis. At du gjør ting på en litt annen måte enn du hadde tenkt.

INTERVJUAR: Elevsamtalar?

TONE: Det er noe med den kommunikasjonen du har hele tiden. Den er vel så viktig som de. Og så har vi muntlig prøve for eksempel. Der blir det også som en liten elevsamtale, nesten. Da får eleven tilbakemelding muntlig. Den kontinuerlige kontakten med enkelteleven og klassen er viktig.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di som hovudsakleg er kunnskapsorientert? Der kunnskapsformidling er i fokus og eleven vert sett litt til sides?

TONE: Ja, forelesingssituasjonen egentlig mest. Eg prøver å ikkje ha så lange forelesinger da, men det er klart at da går det direkte på kunnskap og faktadelen av stoffet eller tema. Der er meir sånn lærerstyrt og lærer...aktivitet som blir samtidig for hele klassen. Selv om det blir spørsmål og det kan likevel bli en kommunikasjon. Men det er vel likevel den situasjonen som i utgangspunktet er minst elevfokusert.

INTERVJUAR: Er det ein skilde tema du og vil seie er meir faktaorientert enn andre tema i norskfaget?

TONE: Det er litt kva du gjør det til egentlig. Det kommer an på kordan du legger opp ting da. Så eg vil ikkje si at det nødvendigvis må være noen tema som er mer sånn enn andre.

Noen tema har mer detaljinformasjon, for eksempel i temaet «Norsk og andre språk», der det går litt på ulike typer språk, litt mer på detaljer i språk.

INTERVJUAR: Grammatikk kanskje?

TONE: Ja, grammatikk. Så det er kanskje meir faktaorientert enn andre. Verdier i litteraturen for eksempel, det er ikkje så mye fakta der. Det er meir på diskusjon og sånne ting. Men så er det jo ofte likevel om man har grammatikk eller ...så har man gjerne elever i klassen med ulik språkbakgrunn. De kan da sammenligne de ulike språkene. Det er vel noen tema som er meir fakta orienterte og detaljorienterte enn andre, det er det vel gjerne ja.

INTERVJUAR: Meiner du sjølv at du har døme på undervisning der du klarar å kombinere kunnskapsformidling og omsyn til elev?

TONE: Velje litt sjølv hvordan de skal jobbe. I en økt prøver jeg å ha ulike metoder. Slik at en har gjerne litt forelesinger, litt diskusjon, litt samarbeid, og så videre. Då kombinere en de to tinga.

INTERVJUAR: Er det noko eg ikkje har spurd om så du kunne tenkt deg å seie noko om?

TONE: Ja, eg skulle ønske at det var mer fokus på danning egentlig. Danning er noe som er veldig lite diskutert egentlig. Det er lite fokus på danning. Dette med målstyring kan være dannelsesfientlig. Det kommer litt an på målene, men de kan være dannelsesfientlig da. Så eg er litt opptatt av at ikkje målstyringen skal være altfor sterk. Eg er litt ambivalent i forhold til veldig sterk målstyring. Målstyringen kan føre til at en har for mye fokus på mål og for lite fokus på innhold. Ved å ha for lite fokus på innhold, vil en også ha for lite fokus på danning. Ulikt i ulike fag, men norsk er jo et typisk dannelsesfag da. Målene i fagplanen er ganske omfattende, og det kan og være en hindring for danning. Viss du har for mye du må gå gjennom, progresjonen må være rask og dette er et lite fag. På yrkesfaglege studieretninger er det bare to timer i uken, det og er jo noe vi sliter med, som gjør at det kan være et hinder for danning. Og dermed er det egentlig ganske viktig å ha fokus på danning, og det fokuset er kanskje for lite.

INTERVJUAR: Vi må jo ha denne vurderingen.

TONE: Ja, det er jo det. Vi må på en måte ha en progresjon for å kunne gi en skriftlig karakter, en muntlig karakter, og vi må noe å vurdere, et karaktergrunnlag. Så det blir jo hele tiden et jag etter det. Mens en egentlig helst kunne tenkt seg å fokusere på litt andre ting da.

INTERVJUAR: Det vert fokusert på danning i mål og strategidokumentet for vidaregåande skule i Sogn og Fjordane. Meiner du at danning vert vektlagt på skulen vår? At leiinga, for eksempel, fokuserer på danning overfor kollegiet?

TONE: Det har eg ikkje tenkt over. Ja, eg føler vel kanskje det. Det elevsynet som hersker på skolen her, går veldig hånd i hanske med synet på danning. Det er jo et fokus på eleven og eleven sine behov. Og på at eleven skal få en best mulig tilpasset undervisning. Og det sammenfaller med danning da. Møte eleven der de er, og legge til rette og undervise utfra eleven sin ståstad.

INTERVJUAR: Kan vi seie at leiinga syner danning i praksis?

Ja, egentlig. Sjølv om ordet danning ikkje blir konkret diskutert på personalmøte og såne ting da. Innhaldet i dannelsbegrepet blir praktisert og er viktig på vår skole, det vil eg egentlig si. Kanskje meir enn andre steder, eg tror nok at vi her har et veldig sterkt elevfokus.

INTERVJUAR: Leiinga i fohold til lærarane?

TONE: Ja, positive til at vi skal få utvikle oss. Prøve ut ting, når det gjeld undervisning, fleksible. De tilrettelegg for at vi skal kunne danne oss.

## **TRANSKRIBERING AV INTERVJUET MED JORUNN**

INTERVJUAR: Kva legg du i omgrepet danning?

JORUNN: Fritt assosiert, er det første som detter ned folkeskikk. Også utdanning, det ligger i ordet utdanning tenker jeg. Så det har noe med å utvikle seg på en eller annen måte. Og så tenker jeg at det har noe med holdninger å gjøre. Trur jeg.



INTERVJUAR: Kva meiner du kan vere argument for at det bør fokuserast på danning i skulen i dag? Ja. Er danning så viktig. Kan vi ikkje berre sløyfe dette her og konsentrere oss om andre ting. For eksempel så er det jo vanskeleg å måle danning. Om faktisk elevane har noko nytte ut av dette her.

JORUNN: Danning for meg er heilt intuitivt. Så det kan hende at du som har lest så mykje om danning har en annen oppfatning av kva danning er.

INTERVJUAR: Men no er det kva du tenker.

JORUNN: Ja, såklart. Kva var spørsmålet igjen?

INTERVJUAR: Kva meiner du kan vere argument for at det bør fokuserast på danning i skulen i dag, i vidaregåande skule?

JORUNN: Ja, det er jo lett å finne. Viss jeg tenker på det som holdning og utvikling. Så er det klart at det å skape de rette holdningene, som vi ser på som gode, (latter). Så er det å finne hva som er de gode holdningene, det er klart at det er, det mener jeg er interessant å ha fokus på. Skape utdanning, viss jeg tenker på det. Ja, danning må da vere viktig. Men det er klart at det er som du sier, vanskelig å måle. Det er vanskelig å sette, jeg mener du kan ikke ha et læreplanmål. Det vil si du kan jo ha et læreplanmål, men da må du jo definere hva danning er og åssen du skal gjøre det. Sånn at det er, ja, kanskje vanskelig å få det inn sånn konkret. Men det er klart, det fins jo definisjoner på hva danning er, så viss en vil bruke...

INTERVJUAR: Kan du nemne eit eller fleire område innafor danning som du brenn særskilt for?

JORUNN: Jeg skal ha en viss tanke for norskfaget?

INTERVJUAR: Du kan tenke generelt, kva tenker du om danning i undervisninga?

JORUNN: Ja, da vil jeg litt tilbake til det med folkeskikk som jeg sa først. Dannelse handler om at de vet hvordan de skal oppføre seg. Og der er det en del å ta tak i av og til. Og det går på holdninger. Hvilke holdninger en har i forhold til fag og til hverandre og til lærerne. Så det ville vært å, ja, at vi kanskje kunne bruke mer tid på å egentlig å være pedagoger tenker jeg.

Og på en måte få tilrettelegge for det pedagogiske mer enn... Eller ikke bare det faglige, men bruke ...Ja, for folk som jobber lengre nede i klassene de er jo pedagoger først og fremst. Og så er de faglærere deretter. Kanskje vi kunne få litt mer av det hos oss. Jeg snakker litt rundt grøten her, for jeg vet ikke egentlig hva jeg snakker om (latter).

INTERVJUAR: Så tenker jeg at dannelsesmålet er veldig tydelig i norskfaget. I føremålsdelen til norskfaget. Skal me som norsklærere ha eit større sosialiseringansvar enn dei andre lærarane?

JORUNN: Nei, det må jo vere likt. Ja. Men da tenkes dannelse mer som kulturopplysning og da tydeligvis. Og det er klart at norskfaget har meir kultur. Nå kjenner eg matematikkfaget minst like godt som norskfaget. Og det er klart at det er jo en kultur der og. Men den er veldig matematikkfaglig, den går ikke på samfunnet sådan. Og det er klart at identitet og, det er jo knytta mye mer opp til norskfaget. Språk og identitet er knytta tett i hop. Tekster og, samfunnet blir jo mye meir gjenspeila i norskfaget enn mattefaget for å si det sånn. Det er mye meir subjektivt på mange måter. Så sånn sett kan en kanskje si at norskfaget har en litt spesiell...

INTERVJUAR: Meir naturleg?

JORUNN: Ja, naturlig at der blir det. Hvis en tenker på det kulturelle. Når det gjelder holdninger og folkeskikk må det være helt likt for alle. Men innafor det mer kulturelle, for å bygge identitet, og analysere litt, hvem er vi, så er det jo mere naturlig der.

INTERVJUAR: Me gjer jo ikkje akkurat som me vil då, det er jo en del ting som me må rette oss etter. Kva tenker du i forhold til, ja for eksempel dette med tid. Har det innvirkning på om du fokuserer på dannelse eller ikkje?

JORUNN: Ja, det er jo klart det. I hvertfall i norskfaget snakker vi om at tida er så knapp. Vi rekker jo ikke gjennom alt. Vi har alltid noen kapittel i boka, eller noen læreplanmål som vi må feie litt over med en harelabbe, føler vi. Eller vi diskuterer ofte dette her at enten må du gå veldig fort gjennom alt, på en måte suse over, ellers så gå grundigere gjennom noe og så droppe noe. Så det er klart at ved å fokusere på læreplanmåla og ikke så mye på de grunnleggende ferdighetene. som vi har en tendens til å gjøre. Vi bruker læreboka som en viss rettesnor, så blir det litt mer av det tekniske (hermetegn). Det er litt mer sånn enn å

fokusere på danning. Det er klart vi leser gjennom tekster og sånne ting. Og da har vi kanskje, vi diskuterer innholdet i tekstene og sånn og da har vi kanskje danning. Vi ser jo og på språklige virkemidler og oppbygging. Det er ikke så knytta opp til danning sånn som... Så det er jo klart at vi driver med grammatikk og så driver vi med sånn ja, det med å skrive tekster, åssen man bygger opp tekster og sånn. Så kan man jo si at det og er kulturelt betinga, kanskje, det vet ikke jeg. Åssen de bygger opp tekster i Kina har jeg ikke noen forutsetning for å si noe om. Men at tida er avgjørende, for at en kanskje prioriterer danning litt ned, det er helt sikkert.

INTERVJUAR: Så har vi andre ting som styrer oss, det er læreplanen og kompetansemål. Er dette med på å oppfordre oss til å bruke tid på danning, eller kan det tvert i mot vere med på å gjere det vanskelig for oss å bruke tid på danning?

JORUNN: Nei, jeg opplever at kanskje, at egentlig har kanskje læreplanmåla...dem er jo forholdsvis runde, og egentlig så er det jo en god del danning i de læreplanmåla. Nå husker jeg dem ikke på rams i hue, men det jeg tenker er at ...For meg er de litt sånn ulne på en måte. De er kanskje litt runde. Men det er kanskje gjort med vilje, slik at vi kan putte danning inn i læreplanmåla. Så jeg tror nok at vi velger vekk, på grunn av tida så velger vi vekk den delen av læreplanen som kunne ha spora oss inn på danning. Læreplanmåla opner opp for at vi kan fokusere på det, tenker jeg.

INTERVJUAR: Så tenker eg på dette med kompetansemål, som vi skal dekke. Vi var inne på det i stad. Dette med at danning er kanskje litt vanskeleg å måle. Då er det jo gjerne naturleg å legge vekt på det andre, vi skal jo ha karakter på dei?

JORUNN: Og så opplever ein kanskje og at, erfaringen med elevane er kanskje det at det som går på den kulturelle biten, elevane kan seie «men kå ska me med dette», liksom. Så det er enklere å få forståelse for det med at de må lære seg å skrive rett. Sjølv om de sukker oppgitt for det og, ikke sant, men det ligger en forståelse for at de må lære seg å skrive riktig. For alle skjønner det, at det er enklere å kommunisere viss du skriver skikkelig, sant.

INTERVJUAR: Dette handlar om konkrete oppgåver ikkje sant?

JORUNN: Ja, helt konkrete oppgaver, som er lette og måle. Viss en skal se på det sånn så vil nok elevene oppleve det av og til mer meningsløst. Eller, ja, å jobbe med det sånn andre ting, men det er klart at det kommer jo an på at viss jeg hadde lagt det bedre eller annerledes fram så kan de hende at de hadde opplevd det mer meningsfylt. Så det går kanskje på tradisjon på hva det er som er viktig. Hva vi skal legge vekt på.

INTERVJUAR: Kva meiner du er viktig for å skape motivasjon for læring hos elevane?

JORUNN: Det var det da. Vi skulle vel egentlig ha gjort slik vi gjorde på lærerskolen, at vi skulle ha skrevet kva, kvifor og korleis. Eller brukt MAKVIS-prinsippet. Skrive ned hva er motivasjonsfaktoren er her. Den blir vel ofte litt sånn, ja vi tar det for gitt at sånn er det bare. Men det er klart at det å variere, og prøve å ikke bare stå å prate, for det er jo slik at av og til blir det til at læreren prater litt mer enn han burde. Mange sier at engasjerte lærere er de beste, sånn at viss du føler eit engasjement i det du jobber med, eller i det du legger fram så smitter det til en viss grad, sånn at det ...

INTERVJUAR: At du rett og slett brenn for det du legg fram i klassen, at det smittar over.

JORUNN: Ja.

INTERVJUAR: Kva vil du seie om dei diskusjonssituasjonane du har opplevd opp igjennom?

JORUNN: Det som først og fremst er kjennetegnet her på skolen er at det går via en lærer. Jeg har svært sjelden opplevd, i hvertfall spontane diskusjoner, der elevene henvender seg til hverandre. De henvender seg til læreren og så er det opp til læreren å parere og sånn, eller stille spørsmål, eller på en måte å få den diskusjonen til å gli. Og så er det neste elev som har sin mening om noen ting, og så. Men de henvender seg hele tiden til læreren. Så å få til en diskusjon, iallfall en spontan en, der elevene henvender seg til hverandre, det tror jeg at jeg aldri har opplevd. Men, det er klart at viss du legger opp til at nå skal vi diskutere, med at eleven får forberede seg så kan en få det til å fungere. Viss du har sterkere grupper, iallfall litt mindre grupper. Men sånn spontan diskusjon...det skjer ikke mellom elevene i hvert fall.

INTERVJUAR: Nei, læreren har ei stor rolle.

JORUNN: Ei stor rolle. Det avhenger av åssen elevene er. Noen må du hale ut av, og får ingen respons enda du provoserer eller ikke provoserer, mot for andre kan du ikke si en pip så er diskusjonen i gang. Men læreren er viktig.

INTERVJUAR: Ja, men ser du det som en kvalitet at læreren er innom med sine, altså leier dei vidare i disusjonen, eller ser du det som en hemsko at det må innom læreren før det ...

JORUNN: Jeg ser det, jeg tenker at det måtte være en fordel om elevene måtte kunne engasjere seg på egenhånd. Kanskje at læreren setter de i gang, men at du får i gang et engagement, da du er engasjert i noe sier du gjerne det du mener.

INTERVJUAR: Så du tenker at uten læreren hadde diskusjonen stoppa fort? At læreren er eit nødvendig onde egentleg, for å få dette til å utvikle seg?

JORUNN: Ja, elevene kan snakke seg i mellom om mange ting, men skal det snakkes om det faglige så må læreren være der som et nødvendig onde.

INTERVJUAR: Legg du til rette for at elevane kan få ytre ulik argumentasjon og kritiske refleksjonar? Eventuelt, på kva måte?

JORUNN: En vil jo gjerne ha kritiske elever, sånn at de som er det vil alltid få ros for det. En sier til de at «det er flott at du er sånn». Men, en er kanskje ikke flink nok til å tenke på det i forkant at en skal prøve å gjøre det sånn at elevene blir kritiske. Kanskje en ikke bruker de rette metodene for at de skal bli det, så ofte. En kunne nok stille spørsmål litt mer på spissen for å få dem til å reflektere litt mer, men...

INTERVJUAR: Men ynsket ditt er at de skal vere kritiske?

JORUNN: Ja. Så lenge de er kritiske på en saklig måte, selvfølgelig. Det er jo enkelte elever som er kritiske til alt, uansett. Og det er og en del av pakken, å lære dem at av til er vi kritiske, og av og til passer det ikke.

INTERVJUAR: Legg du til rette for einigheitsorienterte diskusjonar der målet er at alle partar skal lære noko? Eventuelt, på kva måte?

JORUNN: Det er jo absolutt det jeg tenker på når jeg jobber med diskusjoner, så er det akkurat derfor, at alle skal få lov til å komme fram med sin mening, og være litt kritiske til andre, men og kanskje da utvikle seg sjølv gjennom å høre andre sine meninger, og at de kanskje da kan reflektere litt utover sitt eget syn. Og så, da en da blir enig eller er uenig eller, men i hvert fall at man kan akseptere at folk er forskjellige og har ulike syn, men. Det er det som er poenget med en diskusjon i vår situasjon da. Det er ikke om å gjøre å komme til en konklusjon eller at noen skal vinne. Poenget er at alle skal ha fått sagt noe som de mener. Mange ganger er målet å lokke frem en mening, for ofte sier de at de vet ikke.

INTERVJUAR: Me har ofte elever som er dominerande og er vane med å ha det siste ordet, både i privatlivet og skulen, som kjem med sine smarte innlegg og så er diskusjonen over.

JORUNN: Ja, de er de ideelle, åssen det kunne ha vert. Men, det er noen som er dominerende og som tenker at de skal vinne, men det er jo klart at det er. Men man vil nå prøve å lokke frem de andre litt og. Men, det er kanskje der at læreren er det nødvendige ondet, at en tenker på dem som er veldig dominerende og prøve å lokke de andre frampå litt. Fordi at ellers så tror jeg nok at, noen dominerer. Og viss de i tillegg er kunnskapsrike og har litt status...Nå må jeg tenke meg om litt. De som er kunnskapsrike vil kanskje prøve å få i gang en diskusjon hos de andre og. Men, det er noen som til enhver tid vil vinne, og som bare er dominerende, der er det kanskje en større utfordring å dempe dem. Jeg har ikke tenkt over det. Du har satt i gang noen prosesser her...(latter).

INTERVJUAR: Ja, det gjer du hos meg og (latter).

INTERVJUAR: Kva rolle meiner du eleven si omgrepsforståing/språk spelar i dannelsingsutviklinga?

JORUNN: Da tenker du på hvor stort ordforråd de egentlig har?

INTERVJUAR: Kor stort kjennskap dei har til språket, bruk og forståing av språket. Lat oss seie, kan dårleg språk stoppe eller hemme ei danningutvikling?

JORUNN: Dårlig språk vil kunne hemme det meste tenker jeg. Språket lager jo knagger inni huet vårt, ikke sant. Viss du ikkje har noen knagger å henge ting på så vil du jo ha dårligere utvikling totalt sett. Så, men en kan vel få en forståing for kva danning er utan å ha et godt språk og kanskje. Ofte så har et godt språk en samanheng med et intellektuelt nivå kanskje. Ikkje alltid, du har dyslektikere og folk som har problem med språk på grunn av funksjonshemninger, men for normalt fungerende får de vel inn danning betre med et godt språk.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di som du vil karakterisere som hovudsakleg haldningsskapande og lite kunnskapsorientert? At du i undervisninga di først og fremst legg vekt på eleven, at det er eleven som er i fokus, eleven sin bakgrunn, eleven sin trivsel, eleven sitt utgangspunkt. At det er det som er utgangspunktet for undervisninga di. At du fokuserer noko mindre på det kunnskapsmessige og faget.

JORUNN: Nokon gonger? Ja, selvfølgelig når man har desse mindre gruppene så tenker eg at det er jo der man ofte må begynne. Her må man ta mer hensyn til eleven sitt utgangspunkt. Her tenker jeg ikke bare på PK-klassen, men og på støttegruppene. Ellers så tenker vi jo på eleven, men vi kjører jo de samme planene i ulike klasser. Skulle vi ha satt elevene i fokus, måtte vi hatt forskjellige planer i de ulike klassene. Strengt tatt burde vi hatt en plan til hver elev.

INTERVJUAR: Vi har jo snakka om det, ideelt sett har vi sagt at elevane skal vere med å å lage periodeplanane, eller desse firevekers- planane som vi køyrer her på skulen. Kvifor gjer vi det ikke?

JORUNN: Nei, det blir det faglige...Så ligger eksamen der og truer da...Den må jo på en måte, eller den må ikke...Jeg er veldig uenig i eksamensformen i norsk. Fordi jeg mener at vi bruker så masse tid på så mange andre ting enn bare på det å skrive en god tekst. Så å ha en eksamen som gjenspeiler mye mer av det norskfaget innholder. Nå får eleven et generelt tema, som mobbing og alt det der, sant, og så er egentlig den eneste ferdigheten de skal ha er å skrive en god tekst der språket er rett, punktum på rett plass og strukturen er på plass. Men

alt det andre vi styrer med, det er klart at du kan legge inn språklige virkemiddel og få en bedre tekst ut av det. Men den kulturbiten som vi holder på med, den forsvinner.

INTERVJUAR: Men det kan vi kanskje seie kjem i det munnlege, men så har vi jo på yrkesfag få munnlege eksamenar da. Du syns det er lite sammenheng mellom kompetansemåla og utforminga av eksamen, rett og slett?

JORUNN: Ja. Det er det, veldig lite. Og det er klart at skal vi tenke dannelsbegrepet så. Dersom eksamen hadde gjenspeila meir av innhaldet i norskboka så hadde danningen kommet bedre fram.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di som hovudsakleg er kunnskapsorientert? Du har allereie nemt dette med felles planar i alle klassane.

JORUNN: Ja, og så forelesing. Du ramser opp tema. Du prøver selvfølgelig å engasjere elevene og snakke til dem, men du veit jo det at det er jo helt sikkert noen som sitter der som ikke hører etter, når du spør dem fem minutter etter så aner de ikke hva du har sagt. Mange elever ønsker forelesinger, men grunnen kan være at det er forpliktelsesløst. Dersom jeg hadde lagt mer opp til å, ja slik som NN driver med alle disse spela sine, der eleven er involvert, så får de kunnskapen inn på en helt annen måte. Forelesingar med les og svar på spørsmål så er det som å prøve å dytte inn noe fag uten å ta hensyn til hvordan elevmassen er. Denne metoden er enkel for læreren, lite tidkrevende, trygt for læreren- det jo slik skolen alltid har vært. Elevene forventer at det er slik det skal være og. De av elevene våre som blir lærere vil sikkert gjøre det samme.

INTERVJUAR: Kan du sjå at det er forskjell på vidaregåande og grunnskulen?

JORUNN: Ja, det håper jeg. Men opp igjennom grunnskulen så blir det vel meir og meir slik som vi har det.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme på undervisninga di som du meiner inkluderer både kunnskap og kritisk refleksjon? Undervisning der eleven tek opp kunnskap samtidig som du har sett eleven sitt utgangspunkt i fokus?



JORUNN: Ja, det er klart at viss en får til gode diskusjoner som du nevnte, så er jo eleven i fokus viss han får diskutere faglig. For han må jo bruke, ja tenke med kunnskapen sin. Der vi lager spel, lager fremføringer, kanskje ikke i norskfaget for der blir det ofte å finne en tekst å lese opp. Men i yrkesfaga for eksempel har de med rollespel, og elevene må tenke bevisst på hva gjør jeg og åssen skal jeg få fram de ulike kunnskapane jeg har. Der tror jeg du setter eleven i fokus, samtidig som du formidler god kunnskap. Jeg har stor tro på elevinvolverte aktiviteter.

INTERVJUAR: Altså stor elevaktivitet?

JORUNN: Ja. Meir spel. Prosjektarbeid er for de som har en viss grad av sjølvstendighet og klarer å styre seg sjøl litt mer. Spela er meir styrte, og krev deltaking.

INTERVJUAR: Stort engasjement over kort tid?

JORUNN: Ja, og så har du konkurransemomentet som for nokre er motiverende, fører til høgre engasjement. I sånne aktiviteter har du høyt fokus i begge retninger.

## **TRANSKRIBERING AV INTERVJUET MED EVY**

INTERVJUAR: Kva legg du i omgrepet danning?

EVY: Vere oppdregen. Eigne ungar- ynskjer at dei er danna. Slik at dei får gode tilbakemeldingar frå andre. Dei skal bli gode samfunnsborgarar. Eg ynskjer at dei skal få gode nettverk rundt seg, og alt dette ynskjer eg for elevane og. Elevane må kjenne seg som ein del av ein klasse, det er viktig at dei ikkje vert eit utskot. Dei må vere såpass danna at dei har syn for ulikskap. Dei må tolerere at andre er annleis enn dei sjølve. Dei må tore å akseptere det som er utanfor A-4. På den måten får dei det best i livet. Akseptere og bli akseptert. Ikkje utslette seg sjølv – det har med sjølvrespekt å gjere. Dei skal ha respekt for seg sjølv, stå opp for seg sjølv.

INTERVJUAR: Kva meiner du kan vere argument for at det bør fokuserast på danning i skulen i dag?

EVY: Livskvalitet. Oppføre deg. Få dei gode tilbakemeldingane.

INTERVJUAR: Kan du nemne eit eller fleire område innafor danning som du brenn særskilt for?

EVY: Respekt- gje og få. Livskvalitet. Føle seg anerkjend. Både få og syne respekt. Her er mange nyansar. Alt avhenger av situasjonen og folka du er med. Ein bør vere i stand til å sjå at ein deltek i ulike «settingar» som krev ulik åtferd. Ein må vere tilpassingsdyktig. Ein må skilje mellom tid/stad. Kyrke-«blåtur»: Her gjeld ulike normer og reglar. Det er ulike kulturar. Kommunikasjon: Varierer i ulike settingar. Ein må vere audmjuk. Gi seg tid. Bli kjend med den nye kulturen/ «settingen». Dette har og mykje med intelligens å gjere. - Dei ulike intelligensane. - Sosial intelligens. - Interpersonal intelligens, som går ut på å kjenne seg sjølv og sine eigne begrensingar.

Dette har med utdanning å gjere. Kunnskap fører til forståing. Til dømes kan ein seie at framandfrykt er å ikkje ha kunnskap om det ein har frykt for. For eksempel Hell Angels, Emo. Dess meir ein forstår til lettare er det å tilpasse seg og få respekt.

Ein kan bli så oppteken av å tilpasse seg at ein gløymer sine eigne behov, noko som kan føre til sjølvutsletting. Å gjere andre til lags heile tida er å ikkje vere danna.

INTERVJUAR: Kva rolle spelar materielle ordningar som tid på dannelsfokuseringa di?

EVY: Nokre av faga mine er dannelsfag i seg sjølv, til dømes psykologi. I andre fag legg eg ikkje inn danning konkret. Men du sjølv er ein rollemodell- lærarane må iallfall vere seg sjølve- framstå som ekte (sjølv om vi spelar jo ei rolle og, som lærar). Vi har jo ulike roller i ulike «settingar». Som lærarar må vi behandle elevane med respekt. Då lærer dei noko om respekt og menneskeverd. Vi skal behandle elevane rettferdig. Det betyr mykje korleis du kommuniserer med dei. Det er viktig å setje grenser, det er ein del av dannelsprosessen. Lærarane bør setje berre nokre få reglar. Elevane bør involverast og få eigarforhold til

reglane. Når elevane skal lage reglar for til dømes klassen, kjem dei som regel fram til dei same reglane år etter år.

Elles er det umogleg å ha reglar for alt. I kvardagen set vi grenser i det små. Desse grensene er meir eller mindre synlege. Har ein elev føtene på bordet er det gjerne nok å gje eit blikk og eit nikk. Alt treng ikkje seiast høgt i klasserommet. Ein kan ta kontakt med vedkomande utan å lage ei stor sak av det. Ved å lage ei sak av alt tek ein og av dei andre elevane si tid og det er ikkje rett. Elevane er sårbare og kan kjenne seg trakka på om alt vert teke opp i klasserommet. Dersom dei tek signal er dei tilpassingsdyktige i utgangspunktet. På skulen her har vi så å seie ikkje disiplinproblem. Vi har kjekke elevar. Det var meir trong for oppdraging og korrigering før enn no.

Det vi slit med i dag er at elevane er seine med innleveringsarbeida sine. Dette har med respekt å gjere, elevane kan godt ha respekt for lærarane som set av tid til retting på eit bestemt tidspunkt. Elevane er kanskje ikkje modne nok til å ha det heilskapssynet. Vi bør kanskje forklare *kvifor* oftare.

INTERVJUAR: Det var dette med tid?

EVY: Det er altfor knapp tid i norskfaget. Vi må skaffe oss to karakterar med berre to undervisningsøkter (ei undervisningsøkt) i veka. Det betyr at å legge til rette for arbeidskrav er prioritet ein. Vi opplever og at andre aktivitetar i skuleregi forstyrrar, til dømes når elevane skal på «Den kulturelle skulesekken». Det er kunnskap som dette som er vesentlig i forhold til danning...

Nokre krav er danning: Drøfting, tverrfaglege opplegg. Vi har tekstar som kan vere utgangspunkt for drøfting av psykisk helse, rus og samfunnsproblematikk.

I tekstane i norskfaget ligg mykje danning. Vi bør lære elevane å sjå ein heilskap-både faga seg imellom og i samfunnet.

INTERVJUAR: Kva rolle spelar materielle ordningar som målstyring på danningfokuseringa di? Heftar eller styrkar målstyring danningsutviklinga?

EVY: Danninga kan bli skubba bort i eit hjørne fordi vi ikkje har tid. Vi har dette karakterjaget. Vi brukar ikkje ordet danning, men driv med danning likevel. Når vi jobbar

med kompetansemåla er vi fokusert på karakterar. Slik er det i vidaregåande. I grunnskulen på 1.-7. steget har dei ikkje karakterar, der kan dei då legge meir vekt på danning og oppdraging.

Det er viktig å få elevane til å reflektere. Det er viktig at dei forstår at det ikkje er svar på alt. Det kan hende vi set elevane i gang med mykje og overlet det vidare arbeidet til dei. Kanskje er for mykje overlete til elevane. Vi som lærarar har ikkje tid til å vere med på å arbeide fram ein god konklusjon. Forelesingane vi har på faktastoff- dette hadde elevane klart på eiga hand. Kategorial danning, det er metoden i seg sjølv.

INTERVJUAR: Kva meiner du er viktig for å skape motivasjon for læring hos elevane?

EVY: Variasjon i undervisninga. Ting bør formidlast på ulike måtar. Variere aktivitet, vi bør ha både hjerneaktivitet og fysisk aktivitet. For å halde eleven topp motivert må vi nytte ulike strategiar – det er eit stort register å spele på. Vi kan presentere ein meny med ulike tilbod som eleven kan plukke frå. Alle elevane treng ikkje gjere det same. Dette er motiverande fordi elevane kjenner at dei kan velje.

I samfunnet vårt er vi vane med underhaldning, at noko skal skje, det er lettfint å aktivisere seg. Elevane har den stor digitale verda å ta frå. På fritida har dei ulike aktivitetar; idrett, musikk, dans, TV, PC. Dei har eit val heile tida. Det er ikkje rett å ta alle tilboda inn i skulen, på skulen kan vi gje dei andre val.

INTERVJUAR: Korleis vil du skildre diskusjonane slik du som opplever dei i klasserommet?

EVY: Ofte er det ein diskusjon mellom nokre få og læraren. Læraren må organisere diskusjonen. Til dømes kan ein ha nokre grupper som skal finne mot-argument og andre grupper som skal finn for-argument. Så diskuterer alle i mot-gruppene med kvarandre og for-gruppene med kvarandre før dei får bryne seg på dei som meiner det motsatte. Ein metode kan vere å organisere bloggskrivning med «anonymiserte» elevar.

I ein diskusjon i samla klasse er det gjerne læraren som snakkar mest. Diskusjon i samla klasse er ikkje verdifull.

INTERVJUAR: Legg du til rette for at elevane kan få ytre ulik argumentasjon og kritiske refleksjonar? Eventuelt, på kva måte?

EVY: Ja. Eg ser verdien i dette. Der er viktig å dele elevane inn i små grupper for å auke deltakinga. Læraren kan bidra med støttespørsmål.

INTERVJUAR: Legg du til rette for einigheitsorienterte diskusjonar der målet er at alle partar skal lære noko? Eventuelt, på kva måte?

EVY: Dette er ein problematikk eg ikkje kjenner eller har opplevd som nokon stor utfordring. Eg legg ofte vekt på at her er det ikkje eit endeleg svar. Det er veldig vanleg i faga psykologi og kommunikasjon og samhandling. Som oftast eksisterer det ikkje eit fasitsvar. Alle utsegnene er like verdfulle fordi elevane uttalar seg med utgangspunkt i ulike ståstader.

INTERVJUAR: Kva rolle meiner du eleven si omgrepsforståing/språk spelar i danningutviklinga?

EVY: Kommunikasjon og språkbruk har mykje med danning å gjere. Korleis vi snakkar til eleven. Korleis eleven snakkar til oss. Korleis elevane snakkar til kvarandre. Det som for oss er udanna kan vere danna dei imellom. Ein lærar kan då... vere usikker på om ein skal akseptere eller kommentere.

Det er når ein kjem inn i klasserommet eller når undervisningsøkta er avslutta at ein får høyre ord og uttrykk som ein stussar på.

Elevane må vite når dei skal bruke høfleg språk og vite korleis dei skal snakke til ulike grupper.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di som du vil karakterisere som hovudsakleg haldningsskapande og lite kunnskapsorientert?

EVY: Elevane må trivast og vere trygge for å lære. Dei må vere trygge på meg som lærar og trygge i klassen, utan dette fell læring på steingrunn.

Kunnskapsfokuset ligg i bakgrunn- ein tilrettelegg og tilrettelegg og finn stadig nye løysingar. Tida og energien vert brukt til å finne nye løysingar for å få eleven til å meistre, reduksjon i fag etc. Dette fokuset og arbeidet kan gå på kostnad av kunnskapen.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di som hovudsakleg er kunnskapsorientert?

EVY: Planane, opplegg og vurderingskriterier. Desse brukar vi og prøver å fylgje. Her har vi fokus på resultat og dyttar på elevane for at dei skal heve seg.

Døme på kunnskapsorientert undervisning er førelesingar. Men dei kan og vere ein tovegskommunikasjon. Elles har vi faktaformidling som grammatikk som er reint pugg. Men det er nødvendig med noko faktastoff i botnen for at elevane skal kunne vidareutvikle språket sitt. Då er dei og betre rusta. Pugging kan vere bra, for å seinare bruke dette i ein samanheng. Døme: Faguttrykk, multiplikasjonstabellen.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme på undervisninga di som du meiner inkluderer både kunnskap og kritisk refleksjon?

EVY: For det meste. Det er sjeldan at ein doserar. Eg prøver på å ha eit samspel med elevane heile tida. Eg tek med stolen rundt, set meg ned med elevane og snakkar med dei. Eg snakkar mykje med elevane, det kan eg gjere sidan gruppene ikkje er så store.

I elevsamtalane vert det gjeve framovervurderingar.

Denne kontakten, nære relasjonar mellom lærar og elev er viktig. Eleven gjer sitt beste, får fortent ros, eller betrar kunnskapen. Vi må vise interesse for den einskilde eleven, alle elevane må bli sett. Det er viktig å syne stor respekt for elevane, dei merkar om dei får respekt eller ikkje. Dei er gode på å tolke det underliggande. Dei har mykje erfaring, om lag ti år med erfaring på nettopp dette.

INTERVJUAR: Vert det fokusert på danning frå leiinga?

EVY: Leiinga syner respekt for personalet, dei er deltakande, tek oss med på råd og drøftar saker med tillitsvalde. Dei syner danning i praksis. «Indre Sogn -Modellen» er konstruktiv jobbing og danning på sitt beste. Her har det ikkje vore skitkasting. Vi har ikkje selt oss- vi set att med sjølvrespekt.

INTERVJUAR: Er det noko du brenn for som eg ikkje har gjeve deg muligheita for å uttrykke?

EVY: I undervisninga er motivasjon og variasjon kjempeviktig. Elevane må vere motiverte og aktive for at det skal kunne føregå læring og dannelsesutvikling.

Vi må unngå at eleven er passiv-det er vår jobb. Vi kan ikkje seie: «Dei får no berre sitje der, dei har valt det sjølv.»

### **TRANSKRIBERING AV INTERVJUET MED GRY**

INTERVJUAR: Kva legg du i omgrepet danning?

GRY: Danning handlar om dine relasjonar til dine medmenneske. Livslang læring. I oppstarten på skuleåret tek eg opp med elevane korleis vi bør vere mot kvarandre. Danning handlar om haldningar og handlingar, kulturarven vår, humanitet og toleranse. I klassen er det to elevar frå ein annan kultur. Elevane må tolerere at dei ikkje har like godt språk som dei sjølve. Eg seier at vi kan le med kvarandre men ikkje av kvarandre. Når eg byrjar med ein klasse grip eg tak i dette med danning med ein gong for å skape gode haldningar. Dei skal lære seg å syne solidaritet med mellom anna å samarbeide med alle i klassen. Elevane er opptekne av rettferd og eg legg vinn på å vere rettferdig. Eg diskuterer med elevane om kva eg legg i rettferd.

Elevane får ta del i å bestemme kven dei skal samarbeide med ved at dei skriv på lappar namn på tre personar dei ynskjer å samarbeide med, då får iallfall alle minst ein av desse som samarbeidspartnar. Dette reknast og som en demokratisk prosess. Gjer dette i store arbeid.

Norskfaget: I litterære tekstar ser eg etter kva vi kan diskutere. I mange tekstar finn eg tema som toleranse, kulturarv og mobbing. Eit døme på ein slik tekst er «Matteus 18.20» som handlar om toleranse og «Liket» av Tor Johnson, som seier noko om kva folk tenkjer og synest. Handlar om det skjulte – det som ikkje kjem til overflata. Eg forklarar elevane om tema og budskap i tekstane.

Danning lærer barna seg allereie i barnehagen; dei lærer å oppføre seg, lærer å lytte- egoismen vert sett til side. Det er viktig å halde fram med danning i skulen, også i den vidaregåande skulen. På Vg 3 tek eg mellom anna opp danning ved å undervise om Herder og humanismen.

Elevane vert mykje påverka frå Internett. Vi som pedagogar må vere meir opptekne av danning i forhold til sosiale medium. Vi kan bruke sosiale medium til noko positivt- vi når elevane ved å bruke sosiale medium og liknande.

INTERVJUAR: Kva meiner du kan vere argument for at det bør fokuserast på danning i skulen i dag?

GRY: Vi lever i eit fleirkulturelt samfunn. Til dømes såg vi program om Rom-folket i går på TV. Dette er ei sak som har mange sider og som difor er viktig å ta opp. Elevane høyrer foreldra sine snakke; somme av foreldra er motstandarar til Rom-folket, somme har og negativ fokus på dei fattige.

Det er viktig å ta dette opp i skulen, vi har ansvar for kvarandre. Det er viktig at elevane lærer om toleranse. TV-program kan vere eit godt utgangspunkt for å fremje toleranse blant elevane. Det er sjeldan vi ser heile programma, men eg syner delar til dei, eller vi les samandrag på nettet. Eg legg opp til ei meningsutveksling. Eg kan risikere harde og negative uttrykk. Nokre av desse overhøyrer eg. Eg prøver å trekke fram det som er positivt. Nokre gonger tek eg fram dei negative kommentarane og spør om dette kan uttrykkast på ein annan måte. Nokre elevar kan og uttrykke seg meir positivt. Nokre hermar, dei let seg påverka av vennene sine.

Det allmenndanna mennesket er sentralt.

INTERVJUAR: Kan du nemne eit eller fleire område innafor danning som du brenn særskilt for?

GRY: Toleranse er viktig. Vi må lære oss å høyre på andre. Alle må få seie det dei meiner. Difor kan vi ikkje stoppe dei som er negative. Alle har rett til å seie det dei meiner, vi har ytringsfridom. Eg vil og trekke fram haldningar som handlar om måten du opptrer på. Kroppsspråket er viktig, ikkje berre det verbale. Eg ynskjer ein open og tillitsfull klasse. Eg har førelesing som handlar om kroppsspråk og litt om korleis vi skal oppføre oss. Eg tek opp dette med å unngå verbal utestenging. Mimikk er viktig å vere obs på. Vi på denne skulen er skåna for mange ting. Til dømes er ikkje kleskode eit problem her.



INTERVJUAR: Kva rolle spelar materielle ordningar som tid på danningfokuseringa di?

GRY: Under grammatikkundervisninga er danningfokuset borte. I det litterære arbeidet ligg det mykje danning. I arbeidet med både sakprosa, lyrikk, skjønnlitteratur ligg det godt til rette for å jobbe med danning. Kvar veke les vi ein historie, tekst, sitat eller dikt som elevane må tenke gjennom, etterpå diskuterer vi.

Tida er for knapp til å komme gjennom alle kompetansemåla. Ein har kjensla av at ein del vert halvgjort. Vi mistar litt tid når elevane skal andre ting, som til dømes utplassering i bedrifter. Noko oppjaga kan det bli.

INTERVJUAR: Kva rolle spelar materielle ordningar som målstyring på danningfokuseringa di?

GRY: Kompetansemåla er overordna for leksjonane. I kompetansemåla ligg det mykje danning. På yrkesfag skal det setjast to karakterar.

Nokre gonger har eg bedt elevane om å lage fotostory frå utplasseringa si. Med dette dekker eg fleire kompetansemål. I dette arbeidet skisserte dei korleis dei var i forhold til kundar og andre tilsette i bedrifta. Dei leverer eit første utkast og får tilbakemelding på det. Eg kommenterer særleg språket, det skal vere skikkeleg språk. I analyse av tekstar er det og danning.

INTERVJUAR: Kva meiner du er viktig for å skape motivasjon for læring hos elevane?

GRY: Ærlegheit, openheit, rettferdigheit, korleis du ser på fusk. Frist er frist. Eg legg vinn på å halde det eg har sagt og lovt. Eg spelar på lag med elevane samtidig som eg overheld mine reglar. Dette kjem elevane til nytte.

Elevane jublar ikkje over å ha faget norsk. Vi må bruke tid på å forklare kvifor norsk er viktig. Det kan vere lurt å trekke inn film. Elevane vil gjerne ha action i filmene vi skal sjå-dette møter eg dei ikkje på. Etter at elevane har sett filmen, diskuterer vi han og jobbar med relevante oppgåver.

Eg prøver å ta med elevane si livsverd inn i undervisninga. Då inkluderer eg film, sosiale medium, TV-program og musikk når det høver. Bruk av Facebook i undervisningsøktene overser eg. Elevane må lære seg å bruke tida fornuftig.

Eg tek gjerne med meg stolen og set meg ned attmed eleven. Med det syner eg at eleven vert prioritert, og at eg har tid.

INTERVJUAR: Korleis vil du skildre diskusjonane slik du som opplever dei i klasserommet?

GRY: Enkelte har meiningar om alt, og det kan skje ei overstyring av somme elevar.

Meininga til den eine eleven vert meininga til dei andre. Eg styrer diskusjonen og prøver å dra med alle.

Som døme vil eg nemne framføring i engelsk. Då spør eg gjerne elevane om: «Korleis skal vi ha denne framføringa?» Elevane deltek i dette- noko som er demokratisk. Ikkje alle jubla over å måtte ha framføring, men alle hadde noko å leggja fram.

INTERVJUAR: Legg du til rette for at elevane kan få ytre ulik argumentasjon og kritiske refleksjonar? Eventuelt, på kva måte?

GRY: Eg har ein del for – mot oppgåver, både munnleg og skriftleg. Alle skriv ned sine argument først, slik at ikkje nokre få påverkar alle.

Eg driv og med samskriving. Til dømes skrivning av kriminalnovelle. Alle skriv ei byrjing, så flyttar dei seg rundt på maskinene og skriv framhald på dei ulike tekstane. Nokon kan rope: «Men, det var ikkje slik det skulle bli!» Men, dei må godta at andre ser annleis på teksten enn dei sjølve. Innimellom ler dei. Her må dei lære seg toleranse og samarbeid.

INTERVJUAR: Legg du til rette for einigheitsorienterte diskusjonar der målet er at alle partar skal lære noko? Eventuelt, på kva måte?

GRY: Det vil alltid vere nokre sterke personlegdomar i klassane. Etter ein diskusjon plar eg å ta ordet og lage ei oppsummering. Det er viktig med ei god avslutning. Somme uttrykker seg på ein negativ måte, eg høyrer på kva dei seier, men oppfordrar til å seie det på ein annan måte. Under ein diskusjon prøver eg og å gje støtte til dei elevane som treng hjelp og oppmuntring til å fremje sine synspunkt. Eg som lærar deltek aktivt i diskusjonane.

Eg plar og å organisere dei i smågrupper, tre elevar på kvar gruppe. Dei får gjerne velje grupper sjølve, men eg passar på at ikkje nokon vert utstøytt. Vi diskuterer ulike tema. Vi tek utgangspunkt i dei litterære tekstane i boka og diskuterer munnleg, vi har ikkje tid til å gjere dette skriftleg. Vi diskuterer oppbygging av teksten, tema, budskap og korleis vi kan trekke

det vi har snakka om inn i vårt samfunn. Eg prøver å skape gode haldningar for framtida. I det arbeidet er det viktig å høyre på andre, ikkje drepe meiningsytringar i utgangspunktet.

Dei elevane som ikkje er sterke verbalt får sagt meir i smågrupper.

INTERVJUAR: Kva rolle meiner du eleven si omgrepsforståing/språk spelar i danningutviklinga?

GRY: Språk er det sentrale. Elevane må kunne beherske språk på ein god måte for å ikkje bli misforstått. Elevane frå andre kulturar må lære språket, det verbale er viktigast i første omgang, seinare legg eg meir vekt på det skriftlege.

Dialektar – nynorsk/bokmål ( her vart det sagt noko som intevjuar ikkje fekk notert).

Norskfaget er viktig i språkopplæringa. Men heimane er og veldig viktige.

Eg tolerera ikkje at elevane brukar banneord direkte mot nokon andre. Språkopplæringa vert og vektlagt i barnehagane. Dei lærer seg relasjonar og må vente på tur når dei skal snakke.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di som du vil karakterisere som hovudsakleg haldningsskapande og lite kunnskapsorientert?

GRY: Usikker på kva du meiner?

INTERVJUAR: Gjer du noko særskilt for at elevane skal trivast?

GRY: Kontaktlæraren har ansvar for trivselstiltak. Påbygg er ein stor klasse, der brukar eg ca. ein time kvar veke til saker som har med trivsel å gjere. Det kan og vere små utfordringar som kan vere grobotn til ei stor sak, som eg ynskjer å løyse i tide.

På Vg2 tek eg opp aktuelle saker, elles overlet eg ansvaret til kontaktlæraren.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme på innhald i undervisninga di som hovudsakleg er kunnskapsorientert?

GRY: Grammatikkundervisninga. Setningsanalyse. Tilbakemelding på språk og struktur, til dømes på heildagsprøvar.

Reine førelesingar kan vere faktaorienterte. Dei er då retta mot kompetansemåla. I diskusjonen etterpå vert det opna for danning.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme på undervisninga di som du meiner inkluderer både kunnskap og kritisk refleksjon?

GRY: Eg tek inn eleven si livsverd (sosiale medium osv.). Elevane frå andre land har gjerne fått ei oppgåve der dei kan få fortelje om oppvekst, staden dei kjem frå, vennene dei hadde, mat osv.

INTERVJUAR: Kva vil du seie om norskfaget si inndeling?

GRY: Ved å ikkje ha norsk på Vg1 misser vi mykje. Då vil vi få fire timar på Vg2, då misser elevane mykje norskundervisning på grunn av utplassering osv. Men det er klart at fire timar i norsk, fordelt på to år, er for lite sett utifrå ein norsklærer sitt synspunkt. Vi slit med haldningar i lærarkollegiet generelt, danning er norsklæraren sitt bord. Andre lærarar bør og sjå sitt ansvar her, til dømes er toleranse viktig for alle å jobbe med.

INTERVJUAR: I mål og strategidokumentet for dei vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane vert danning vektlagt. Tykkjer du at leiinga har fokusert på danning?

GRY: For meg så verkar et som om at leiinga tek det for sjølvsagt at vi arbeider med danning. Og ansvaret ligg på norskfaget.

INTERVJUAR: Er det noko du ynskjer å seie noko om som eg ikkje har spurt etter?

GRY: Plikter går begge veger. Elevane kjem med forventningar, men dei har og plikter. Dette vert det lite handtert på huset. Det er viktig at det i klasserommet er trygt, elevane skal føle seg trygge. Danning er humanitet, medmenneskelighet og livslang læring. Eg ynskjer å vere med på å forme elevane til å vere gode medmenneske. Eg håpar å ha påverka dei.

Fokuset på danning i lærarutdanninga var sterkare før. I lærarutdanninga som er no vert det mindre danning. Allmennlærerutdanninga har ein sterk tradisjon i forhold til danning. Lærarar frå universitetet har ikkje denne erfaringa.

**Vedlegg 7:** Transkriberte intervju frå undersøkinga i oktober 2013

## **TRANSKRIBERTE INTERVJU MED SEKS INFORMANTAR**

### **TRANSKRIBERING AV INTERVJUET MED INGRID**

INTERVJUAR: Min bakgrunn er, eg jobbar på NN vidaregåande, eg jobbar der i det trettande skuleåret tenkjer eg. Før det så jobba eg i grunnskulen

INGRID: Ja,

INTERVJUAR: Så eg har utdanning som allmennfaglærer då. Så har eg drive å teke vidareutdanning. Har engelsk og kroppsøving då. Etter eg byrja på Luster vidaregåande tok eg grunnfag i norsk, så eg byrja rimeleg på skretsj i forhold til norsk då. Så tok eg grunnfag i norsk over to år, og så begynte eg på master då.

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Planen er å avslutte til våren, så eg håpar at det går greitt (latter)

INGRID: (latter) Det er hektisk. Det er ikkje så lenge sidan eg skreiv masteren min, så det.

INTERVJUAR: Nei, kva skreiv du masteren din om, kva var din problemstilling?

INGRID: Nei, eg skreiv om noko som ikkje har med skulen å gjere i det heile tatt

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Men, eg skreiv om tekststruktur egentlig, om tekstlingvistikk vil eg sei.

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Og i forhold til medisinsk forskning. Så dreier seg om at eg har litt variert bakgrunn då, at eg har jobba med forskjellig før eg tok master i norsk.

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Og då såg på korleis fagtakstane som medisinsk forskning kjem ut av, blir forandra og kva som skjer med dei i møte med då, hold eg på å sei, Aftenposten som er retta mot

folket og Dagens medisin som er retta mot eit breiare lag av helsepersonell då. Samanlikna Dagens Medisin og Aftenposten si framstilling av forskjellige medisinske problemstillingar

INTERVJUAR: Ja, det høyrer då interessant ut.

INGRID: Ja, det var spennande. Det var jo og livsfarlig (latter)

INTERVJUAR: Ja

INGRID: For ingen hadde gjort noko linande før

INTERVJUAR: Nei

INGRID: Så du møtte jo på ein måte, med heldigvis god hjelp av veiledaren då, liksom finne veien gjennom oppgåva mykje meir sjølv då,

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Kva skal eg skrive kor og

INTERVJUAR: Ja, men det er jo erfaringar du har med deg når du ser på tekstar seinare og då

INGRID: Ja, da

INTERVJUAR: Altså, når me skal lese forenkla artiklar i Dagbladet og sånn,

INGRID: Ja, ...

INTERVJUAR: Så ser ein jo kva som har skjedd med ...

INGRID: Ja, veldig mykje på denne kontrasten mellom den saklege fempunktsmodellen vi har i forskningspråket, korleis den er strukturert gjennom argumentasjon og beskrivelse og korleis avisa sin tekst egentlig likna veldig mykje på fortellinga. Veldig mykje fortellande struktur, om enn ikkje veldig likt forteljing slik vi lærer den først i livet men, det er fortsatt det at ein skal fortelje om kva som har skjedd, såg på forskjellige, ja for eksempel på korleis ein forklarte forskjellige faguttrykk og sånn på forskjellig vis. Det var masse spennande egentlig å finne.

INTERVJUAR: Ja, det vil eg tru. Mm

INTERVJUAR: Ja, eg vil...ja, oppgåva mi går ut på å...Eg har erfaring ifrå vidaregåande då, så har eg erfaring frå yrkesfag

INGRID: Mm

INTERVJUAR: og i undervisning i norsk, altså fellesfaga på yrkesfag. Så då er det jo ein del ting eg har reagert på og studert litt på som eg då har teke med meg inn i denne oppgåva. Og erfaringen frå både engelsk og norsk er jo at me har lik læreplan både på vg1 og vg2 i norsk og engelsk med studieførebuande, og så er det interessant då å sjå kor lik han er i praksis

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Ja, eller om me klarar å gjennomføre dette i praksis. Men, det byr jo på ein del problemstillingar då...yes

INGRID: Ja, det opplever vel alle

INTERVJUAR: Ja. Og då er det jo voldsamt interessant å snakka med andre lærarar om dette her. Og heilt til å byrje med så hadde eg nok ein hypostese, men eg må seie at akkurat no så, altså...eg får moderert nokre av forførestillingane mine etter kvart som eg har jobba med tema

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Ja, og akkurat no så er eg veldig spent på kva som kjem ut av dette, for eg sjølv har nok endra ein del synet, og ein haldningar, og det kan gjerne bli, altså eg tenkjer at konklusjonen kan like gjerne bli det motsatte av det hypotesen min var (latter)

INGRID: Ja, ja ,ja...

INGRID: Spennande det

R: Ja, så akkurat no tykkjer eg at eg er inne i ein spennande fase

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Og eg er veldig open for det som de har å seie og målet mitt er sjølv sagt å ikkje styre dykk inn på ei retning (latter)

INGRID: Ja,ja

INTERVJUAR: Så er eg oppteken av at, eller interessert i dykkar livsverd, slik som de opplever det,

INGRID:

INTERVJUAR: Ikkje, eg vil ikkje ut i klassane å undersøke om kva som skjer fordi eg vil høyre på kva det opplever forholda ligg til rette for å gjennomføre det som de ynskjer. Ja, så det er altså lærarane si livsverd...

INGRID: Ja

INTERVJUAR: ...eg, mm..ynskjer å få eit innblikk i.

INTERVJUAR: Ja. Då trur eg egentlig eg har sagt det som eg vil seie om meg sjølv. Så då kan du få fortelja, du har sagt litt om utdaningsbakgrunnen din, men du har meir enn norsk forstår eg...du har utdanning på fleire område...

INGRID: Ja, eg har norsk og engelsk, men, før eg fant ut at eg skulle bli lærar så trudde eg at eg skulle bli lege

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Så eg har studert medisin i tre og eit halvt år. Og så jobba eg med medisinsk forskning mens eg tenkte på om eg skulle fullføre det eller ikkje. Og det er derfor eg gjorde, altså den masteren i nordisk då,

INTERVJUAR: Ja,

INGRID: Så landa eg på , begynte eg på skretsj, på universitetet med nordisk grunnfag og så tok eg engelsk opp til bachelorgrad, så pedagogikk og så mastergrad til slutt.

INTERVJUAR: Ja, men får du undervise, ja du kan vel undervise på helsefag for eksempel?

INGRID: Eg har fått godkjenning, iallfall her lokalt, til å ha naturfag på yrkesfag iallfall

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Så i år har eg det

INTERVJUAR: Mm

INGRID: To klassar i yrkesfag i naturfag og...

INTERVJUAR: Mm

INGRID: ...ei i norsk på yrkesfag, og så tredje klasse studiespesialiserande norsk



INTERVJUAR: Ja

INGRID: Men, eg har hatt masse både norsk og engelsk på yrkesfag

INTERVJUAR: Ja

INGRID: I dei, eg har då berre, dette her er vel fjerde året eg jobbar som lærar. Så eg har ikkje så mange år erfaring endå

INTERVJUAR: Nei, men du har fersk erfaring i hvertfall (latter)

INGRID: Ja, det har eg

INTERVJUAR: Og då er det denne skulen du har jobba på som lærar?

INGRID: Eg jobba eit år på NN vidaregåande skule i NN og, som er ein skule som var tre gonger så stor som denne her, det var tusen elevar der. Men med kombinert, studiespes og mest yrkesfag, men der hadde eg berre undervisning i fellesfaga på yrkesfag det året eg var der.

INTERVJUAR: Ja, det var første året ditt då

INGRID: Ja, då hadde eg på det beste før jul, seks dobbeltimar i norsk i veka. Ja, det var ganske slitsomt, utfordrande på mange plan( latter)

INTERVJUAR: Ja, mm. Vil du seie at du trivst som lærar?

INGRID: Jau, det gjer eg no. Det er alltid nok som skjer, og ting ein må førebu og jobba med, og så blir det ikkje sånn som ein har tenkt, og så må ein tenke nytt. Og det møtet med elevane, det gjer at kvardagen min syns eg er spennande

INTERVJUAR: Ja, mm...så du angrar ikkje på at du ikkje blei lege(latter)

INGRID: Nei, det gjer eg ikkje. Slik som det til tider er, utfordringar som ikkje er slik kjekke, men det er å vere lærar. Når elevane spør om fem minuttar, kor tid er det friminutt (humring), ja,

INTERVJUAR: Ja, då misser ein litt motet

INGRID: Mm

INTERVJUAR: Ja. Erfaring med yrkesfag det har du sagt litt om. Men kva vil du då seie om, viss me samanliknar undervisning på yrkesfag med undervisning på studieførebuande? Viss me tek utgangspunkt i norskfaget då, viss du berre seier litt generelt om det først, i denne omgang, så skal me komme litt grundigare inn på dette etter kvart då men...

INGRID: Ja, korleis då, at eg tenker det er forskjellig eller?

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Em...

INTERVJUAR: Kva er , kva består forskjellane av eventuelt?

INGRID: Hm

INTERVJUAR: Viss me, no må me egentleg tenke vgl studiespesialiserande

INGRID: Ja. Eg har jo hatt dei i både engelsk og norsk, og anna heldt eg på å seie. Yrkesfag. Men det var sånn her, eit vanskeleg spørsmål, eg veit eg gjer ting forskjellig , men akkurat å setje konkrete ord på...

INTERVJUAR: No spør eg jo som om det er forskjell, men det er ikkje sikkert du opplever det som forskjellig ?

INGRID: Nei, altså. I utgangspunktet tenker eg jo at det er dei same, men at dei gjerne, ja, ein jobbar meir med å finne tekstar som ein føler at yrkesfagelevar kan ha ein form for gjenkjenning i, for at dei i det heile tatt skal, ja...

INTERVJUAR: Tykkjer du det er tyngre å jobbe med tekstar i ein yrkesfagklasse, i forhold til ein studiespesialiserande eller studieførebuande klasse?

INGRID: Nei, men eg tenker at du må, altså for meg så tenker eg at eg må jobbe med dei på ein annan måte. Men no har no eg og gått på dette her Ny giv kurset, og då fått masse input til nye måtar å tenke på. Så eg vil jo seie at, på ein måte, at undervisninga eg har på yrkesfag, her på denne skulen no, er annleis enn den eg hadde då eg begynte her for to år sidan

INTERVJUAR: Mm. Så du har hatt nytte av Ny giv kursinga?

INGRID: Ja, altså eg opplevde det, og eg har no gjennomført veldig mykje av dei råda og tipsa som vi fekk, spesielt i den klassa eg hadde i fjor på elektro. Og der følte eg at, sjølv om

vi ikkje, på ein måte, jobba med sånn standard skriveopplæring, men at eg jobba mykje med det her «før og etter tekst» og førlesing, men og tenkeskriving og sånn. Eg jobba mykje med tenkeskriving. Til slutt blei det slik at: «Å, må vi jobbe med denne tenkeskrivinga no»? Men dei utvikla seg som skivarar i dei vurderingstekstane og, slik som eg opplevde det, ifrå hausten til våren, utan at eg hadde jobba så, ja på den måten som eg jobba i studiespes. med tilbakemeldingar på det skriftlege. Men det ved å passe på at dei skreiv meir småting, altså små tekstar skriftleg, i fleire økter, jamt.

INTERVJUAR: Ja, sånn at det vart, ja det vart ikkje berre skriving for å få innlevering og karakter, men det vart ...

INGRID: Ja, eg tvang dei til å skrive (latter)

INTERVJUAR: Ja, elles og...

INGRID: Ja, for eksempel i samband med tekstlesing, når vi skulle sjå filmar og, jobbe med reklame og sånn.

INTERVJUAR: Var det rettleiing frå skivesenteret?

INGRID: Ja, det var vel kombinert frå skrivesentret og lesesenteret, den kursinga der. Så der var det nokre tips i forhold til korleis ein jobbar når ein skal lese tekstar og nokon med skriving, ja. Og så har eg brukt mykje då for skriving, og når eg har skriveoppgåver med dei. Det gjer eg no fortsatt og, altså skriverammer og litt sånn at ein hjelper dei i gang i starten med startsetningar på ulike avsnitt, og, her er fyrste setninga i det avsnittet – no må du skrive noko meir om det der og. Sånn at istedet for at de berre begynnar på toppen og skriver innleiing og så er dei ferdige etter fire linjer, så har dei på ein måte fire sånne punkter nedover på arket der dei skriv ut på dei enkelte

INTERVJUAR: Ja, so arbeidet med metodikken då, det kan vere nyttig i forhold til yrkesfag?

INGRID: Ja, men ogso studiespes med dei som strevar. Altså for det er no ikkje sånn at alle som går på studiespesialisierende automatisk syns det er heilt greitt å skrive ein lang tekst, verken i norsk eller engelsk. Men då har det vore meir at eg har på ein måte, har gitt dei råd da. Eg har brukt nokon like til heile klass og. Med det å tenke på, men ikkje så tydeleg at dei har fått skriverammer då. Så den visualiseringa som ...

INTERVJUAR: Ja. Korleis opplever du det her på skulen når det gjelder dette med norskfaget sin rolle på skulen og status på yrkesfag. Møter du andre haldningar frå lærarar på programfaga på yrkesfag enn hos programfaglærarane på studiespesialiserande eller studieførabuande då?

INGRID: Eg veit ikkje. Eg opplever vel at dei fleste yrkesfaglærarane er ganske støttande der, norskfaget og på ein måte meiner at det er viktig, at det, men det er litt sånn at det er min jobb då, at dei skal lære seg skriving og lese(latter), ja, og sånn og, men no er jo ikkje eg den som, altså, vi er jo forskjellige norsklærarar tenker eg, og eg har vel ikkje fronta så veldig sånn at eg vil tyngje dei ned med novelleanalyse og sånne ting. Eg har vore meir sånn ute etter å samarbeide med dei,

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Ja. Er det noko de held på med som vi kan bruke i ein presentasjon eller, skrive om, at dei kan skrive tekstar om det.

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Så, ja

INTERVJUAR: Ja, så du samarbeider ein del då med programfaglærarane?

INGRID: Ja, men det er litt avhengig av programfaget og den enkelte lærar

INTERVJUAR: Ja, det er enkelte programfag det er lettare å ta inn i norsken, eller ha tverrfaglege opplegg med?

INGRID: Ja, det er veldig, ja og så, dei har andre typer tekstar. Så går det og litt på meg, på min, holdt eg på seie, kunnskap om og forståelse for kva dei enkelte ulike yrkesfagprogramma handlar om.

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Der eg føler at eg kan lite, på TIP så var det vanskeleg for meg. Mens eg på NN hadde restaurant og matfag for eksempel, så har eg på ein måte, interesse for mat og sånne ting, det hadde eg på ein måte med meg, sånn at eg. Då hadde vi jo prosjekt med kokebøker og korleis dei er forskjellige og sånn, me snakka om sammensatte tekstar og sånn. Det er

lettare å få slike tankar sjølv då, mens ein meir avhengig av hjelp på TIP og elektro for eksempel ... frå programfaglærarane for å vite kva type tekstar dei jobba med.

INTERVJUAR: Hm, ja no hugsar eg deg ifrå i fjor haust når du snakkar om opplegget med kokk,

INGRID: Ja,ja

INTERVJUAR: Då hugsar eg du la fram eit opplegg på Øyrane

INGRID: Ja, eg syns at eg har sett deg før, så då var vi på det i lag

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Ja, så det var artig

INTERVJUAR: E- altså det er no. No var me jo i lag på dette kurset i fjor. Og det vert snakka veldig mykje om yrkesretting av norskfaget då

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Og det vert sagt at for å få elevane til å gjennomføre utdanninga si så lyt me yrkesretta norskfaget. E- ja. Kva meiner du om det? Er det nød.. Er det der skoen trykker...

INGRID: Nei

INTERVJUAR: ... når det gjeld dette med gjennomføring?

INGRID: Eg meiner vel at, ja. Det er viktig at dei kan oppleve at norskfaget gjenspeglar kanskje den posisjonen dei skal ha i samfunnet, eller jobben og livet dei skal ha etter at dei er ferdige hos oss. Men samtidig så meiner eg at og norskfaget, sjølv om det er på yrkesfag, skal bidra med andre tankar enn dei som er i deira umiddelbare verd, eller kva ein kan kalle det då. Sånn at eg tenker at, men ein må liksom, eg veit ikkje eg, lure dei litt(latter). Til å på ein måte fatte interesse for det her norskfaglege og. Og jobbe med det på måtar sånn at det ikkje berre blir eg som står og snakkar om folkedikting og så skal dei ta det inn over seg, men altså – bruke forskjellige innfallsvinklar sånn at dei får det litt inn, sånn at om dei ikkje tenkjer på det seinare så har dei iallfall fått med seg noko av det her – kulturarven og – tekstkompetansen som ligg i norskfaget på eit breiare plan. Tenker nå eg iallfall.

INTERVJUAR: Mm

INGRID: Men, men, ja. Så eg syns jo at det kanskje er blitt for mykje fokus på at viss vi ikkje yrkesrettar så er det-. Det forplantar seg jo forventningar hos elevane, så viss vi ikkje heile tida held på med tekstar som er knytta til, så er det kjedelig

INTERVJUAR: Ja, men trur du at du opplever det hos alle elevar? Altså er det alle elevar som identifiserar seg så med den, altså dei er på vg1, dei er 16 år. Identifiserar dei seg så sterkt med det yrket dei er begynt å utdanne seg til at dei –

INGRID: Nei, det trur ikkje eg. Og... du kan sei at det kanskje er meir sånn... Sånn så nå har eg ei vg 2 klasse der det på ein måte er veldig mange som, dei er på det faget fordi dei er ikkje komne inn på det dei helst vil. Og då er det ikkje nødvendigvis slik at dei er så glad i det faget dei tar der og då. Då er det ikkje nødvendigvis det som skal vere i fokus tenker eg – då.

INTERVJUAR: Nei, for då er det ikkje sikkert at det er det som vert mest relevant. For vi har jo denne r-en i FYR då som er viktig, kanskje...

INGRID: Ja,

INTERVJUAR: Ja. Men, men kva legg du i yrkesretting då? Det begrepet?

INGRID: I yrkesretting? Nei, då...hm. I forhold til engelskfaget eller norskfaget? Ja, primert.

INTERVJUAR: Norskfaget primert.

INGRID: Norskfaget primert ja. Nei, eg har nå tenkt sånn at nokon sånne her , både muntlig og tekstlig, altså skriftlig i forhold til – ikkje berre det konkrete yrket, men i dei fleste yrker i dag, for eksempel, så må ein kunne dokumentere og , kva ein har gjort på eit eller anna vis. Enten det er læraren som skriver fagrapport, eller det er bilmekanikaren som skriv oppsummering av kva han har undersøkt og funne i bilen han har hatt inne eller, det er, ja, kokken som noterar ned kva han har slags oppskrift. Altså, ein må lage ein slags dokumentasjon på kva ein har gjort.

INTERVJUAR: Mm

INGRID: E - Og det kan ein jo gjere på forskjellig vis. Ein kan konkret skrive rapport, ein kan skrive tekstar , som har, altså skal skildre , altså eit eller anna arbeid ein har gjort, uavhengig av det konkrete yrkesfaget.

INTERVJUAR: Ja.

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Det kan no vere rapport frå andre ting som dei har opplevd

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Ja

INGRID: For eksempel. E- eller at ein og, ja, jobbar med sånne generelle tekstar som er i samfunnet som er knytta til meir, ja... Å forstå kva eit rundskriv om det eine eller hitt er, kva ei nyhetssending handlar om egentlig, meiner eg er ein form for yrkesretting om ikkje yrkes, jo ein må jo, altså, for å klare seg i samfunnet, ja...

INTERVJUAR: Ja

INGRID: ...og forstå dei tekstane ein uansett vil møte.

INTERVJUAR: Mm. Ja. E- Har du ofte diskusjonar i klasserommet? Spontane diskusjonar eller, altså meir planlagde diskusjonar?

INGRID: Det er jo avhengig av klasse (latter) vil eg seie.

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Om der er altså, ja. I nokre klassar har eg hatt masse diskusjonar, og i andre så er det jo umulig å få dei til å meine noko om noko som helst.

INTERVJUAR: Opplever du at det er forskjell på yrkesfag og studieførebuande her eller vil du seie at kjem heilt an på?

INGRID: Eg vil seie at det kjem an på, trur eg.

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Ja. Men no har no ikkje eg hatt så mange forskjellige klassar på studiespesialisering. Eg har på ein måte, den klassa eg har no har eg hatt i tre år snart, i norsk, og så hadde eg dei i engelsk og i første klasse. Og dei er no ein spesiell klasse. Det er ikkje så lett å få til diskusjonar der. Men det trur eg ikkje er fordi det på ein måte, er studiespes. Det trur eg er fordi det er den klassa.

INTERVJUAR: Ja, ja

INGRID: Ja.

INTERVJUAR: Mm. Ja. E– men i alle fall...

INGRID: Men, det avhenger av temaet føler eg då, du må treffe eit tema som ungdommane, eller i den enkelte klasse engasjerer seg i , så kan du få veldig fine diskusjonar. Men dei beste blir som regel dei som dukkar opp litt spontant.

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Ja.

INTERVJUAR: Mm. E-. Ja- så er det jo ...Men, altså, føler du ofte at det er du som styrer diskusjonen, eller hender det at elevane har ein god dialog seg imellom? Så du kan stille deg litt på sidelinja og ...

INGRID: Nei, eg føler vel ofte at eg må styre diskusjonen i dei fleste klassane eg har hatt, så langt ja.

INTERVJUAR: Mm. At du er med på å opprettheld framdrifta på ein måte(latter)

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Ja. Elles så – hmm...

INGRID: Ja, altså – dels. Men det var ein gong i fjor iallfall. Men då hadde dei fått så klare føringar på kven som skulle seie kva og kven som på ein måte skulle vere ordstyrar og sånn i den eine yrkesfagklassa eg hadde, og då styrde dei det mykje sjølv. Men det gjekk på ein måte litt på det same, så då måtte eg hjelpe dei , då måtte eg komme med innspel for å hjelpe dei vidare med diskusjonen kan du seie då.

INTERVJUAR: Mm. Tykkjer du at det er viktig at dei får diskutere på denne måten at dei kanskje, ja, opparbeider seg eller utviklar ein kritisk refleksjon. Tykkjer du at det er viktig?

INGRID: Ja, altså – dei skal jo vurdere sin eigen arbeidsgivar og sine egne rettigheter, og som arbeidstakar og som, holdt på å seie, bebuar i ein kommune og sånn seinare, så at dei vurderer kva folk fortel ein og dei lærer seg å tenke rundt det sjølv syns nå eg bør vere eit mål. Om ein alltid klarar å få til det på eit godt vis gjennom undervisninga ein legg opp til det veit eg ikkje. Føler vel ein sånn der frykt innimellom for at det blir for ofte at ein er fastlåst i sitt eige syn på kva ein tekst handlar om eller sånn, og dermed fører elevane inn på det sporet



automatisk då. Men der og er det ein forskjell føler eg frå klasse til klasse på kor mykje dei torer. Og eg har jo hatt eit sånt opplegg med ein sånn tekst som handlar om ein gut og ei jente som har forskjellig syn på kva, om dei er forelska og er kjærestar eller ikkje då. Jenta meiner at han er ei plage, og han meiner at dei er kjærestar. Så får ein det fortalt, ein vekslar synsvinkel i teksten. Den har eg lese både i , altså i ein jenteklasse på design – og handverk og ein guteklasse på elektro og TIP. Og det er ganske tydeleg, og det er jo artig å sjå at, hos jentene så er det frå jentene sitt perspektiv og tenker om gutane sånn og sånn, mens det frå gutane blir sagt, altså at ho driv med lureri, at det kjem fram då, forskjellane i elevmassen gjennom måten dei forholder seg til teksten på.

INTERVJUAR: Ja, dei har ulik erfaring og ulik...

INGRID: Ja, og nokon gutar dei skiftar undervegs, og jenter og, og så ikkje.

INTERVJUAR: Mm

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Ja, det er jo bra. Då skjer det jo ein endring.

INGRID: Ja.

INTERVJUAR: Då er det dette her med danning då. Som då er , sjølvsagt ikkje noko nytt tema. Det er noko vi har vore opptekne av sidan antikken, og så har vi forstått dette på ulikt vis, og begrepet det vert jo tolka på ulikt vis. Tidepokar, stader, kultur og politikk påverkar jo oss, og korleis vi skal oppfatte dette begrepet. Og så fekk det ein renessanse på 60-70- talet, då var det mange som vart opptekne av danning igjen, kva betydning dette har for vår tid. Og no, vi er jo, det vert jo krevd at vi skal ha eit danningperspektiv i undervisninga vår. Og spesielt så vert dette understreka i norskplanen då, i føremålsdelen i norskplanen. Så er det jo og i fylket vårt då understreka i strategidokumentet at det skulle vere eit av satsingsområda i vidaregåande skule, å legge fokus på danning då. Så då spørst det kva du tenkjer når du høyrer omgrepet danning? (Latter)

INGRID: Eg syns at det er litt vanskeleg.

INTERVJUAR: Ja

INGRID: Kva eg legg i ordet danning.

INTERVJUAR: Men du kan få ta det litt seinare. Men i hvertfall; vi kan snakke om det på ein annan måte. Kva meiner du kan vere gode grunnar for å fokusere på danning i den vidaregåande skulen?

INGRID: I den vidaregåande skulen?

INTERVJUAR: Mm

INGRID: E- Nei, altså for meg er vel det der med danning, altså, ein viss form for – forståing for at menneske , andre menneske er annleis enn meg. Komme ut av denne her sjølvsentringa, og opne blikket utover og sjå at andre menneske tenker annleis enn meg, andre kulturar, annleis enn den kulturen eg har vokst opp i. Og det å få inn ein slags forståing for, altså perspektivet til dei som er utanom meg sjølv då, klare å sjå, holdt eg på å seie, gjennom andre sine auge. Så det å... Når dei kjem opp til oss i vidaregåande skule då byrja dei å nærme seg at dei skal vere vaksne, og då det å kunne forstå andre sine perspektiv, og samtidig, altså lære seg å moderere sine eigne perspektiv utifrå kva nye ting ein lærer. Det er ein viktig utviklingsfase i livet, føler eg då, denne her ungdomstida.

INTERVJUAR: Mm

INGRID: At ein ikkje går fast i, så det føler eg at, ja som norsklærer er litt av min jobb, då, at dei ikkje blir, ja ... for einsretta, på eit vis. Eg veit ikkje om dette vart eit godt svar (latter).

INTERVJUAR: Jo, så absolutt.

INGRID: Men det gjer man jo når man les tekstar tenker eg. Da kjem det fram heilt andre måtar å tenke på og leve på. Eller ser filmar, høyrer folk i debattar, og høyrer andre synspunkt.

INTERVJUAR: Ja, mm

INGRID: Og så at ein jobbar med det.

INTERVJUAR: Ja. Altså danning kan jo og vere litt, hm, altså litt vanskeleg å operasjonalisere, litt vanskeleg å definere og det er litt ullent då.

INGRID: Mm

INTERVJUAR: Det er jo kanskje lettare å undervise i ein del andre ting som er meir...

INGRID: Konkret

INTERVJUAR: Konkret og som vi kan måle, ikkje sant. Så får vi kanskje og høyrte at elevar på yrkesfag dei må ha faktakunnskap, så danning får så vere, det vert for ullent og vanskeleg å ta tak i.

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Faktakunnskap er viktigare. Korleis vil du, kva meiner du om den påstanden? (latter)

INGRID: Mm. De skal nå vere menneske som kan på ein måte nyte alle sidene av livet og, ikkje berre fakta, men og følelsar og, ja. Eg tenker sånn som for eksempel no når vi har, altså naturfag er jo eit fagområde der det ofte er, og iallfall i yrkesfag, der det er veldig sånn, det er fakta ein skal fokusere på, men. Men sånn som no, no har vi jo jobba med helse, og då er det jo viktig å få dei til å tenkje at helse er ikkje berre kroppen min, at kroppen min er frisk, men det er jo og min opplevelse i kvardagen som - med tankar og følelsar også er god da, da har eg ei god helse, det er ikkje berre at eg ikkje har vondt nokon plassar, sånn fysisk sett. Og, ja. Så det, det firkanta. Ja, ein treng det der og.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Ja, mm. I danningarbeidet vårt så prøver vi å legge til rette for at elevane skal få gode haldningar. Me har vel, me som er lærarar, må vel innrømme at me gjerne ha noko me ønskjer å formidle der, om det er rett eller ikkje, det kan vel gjerne diskuteras, om å påføre...Men, iallfall legge til rette for at det elevane skal utvikle gode haldningar då.

INGRID: Ja

INTERVJUAR: E-. Kan du nemne ting i undervisninga di som du vil seie er i hovudsak haldningsskapande?

INGRID:

INTERVJUAR: Grep du gjer eller, i kvardagen, eller du gjer gjerne større arbeid.

INGRID: Altså, ein kan vel seie at ein undervise, altså tekstane ein vel er nå vel styrt litt ut ifrå kva dei handlar om og kva dei då kan fortelje oss og kva eg tenker at. Ja, det å bli utfordra litt på, men det er lurt å utfordre seg sjølv litt og som lærar, med tekstar som handlar om ting som ein eigentleg tenker at dette er no heilt uhørt...

INTERVJUAR: Ja

INGRID: ... og våge å ta inn ein sånn tekst og, i undervisninga og høyre litt elevane sin reaksjon på det og, på ein måte sånn, sjå kva dei tenker om det som du syns er veldig fjernt då. Men og då kanskje då, ja. Ja, nei eg tenkjer sånn at kva val ein gjer, med kva tekstar ein vel i vid forstand er vel knytta til kva haldningar ein ønskjer å formidle. Samt det her konkrete som ein skal lære dei. At det er viktig at ein er tilstades, presis og, sant at ein sjølv er tilstades når ein skal ha undervisning, holdt eg på å sei, mentalt og fysisk, at ein er førebudd, at ein har ein plan og altså dei tinga og, men det er gjerne meir korleis ein sjølv opptrer overfor elevane. Og det er å møte dei med eit ope sinn og respekt for at dei er dei individa dei er.

INTERVJUAR: Ja. Det må me kanskje gjere, om me ventar det same tilbake må me vere gode modellar.

INGRID: Ja, det er ein balanse då mellom, veit ikkje, forståelse når ting er vanskeleg, og krav. Sånn at dei lærer å oppfylle dei krava som ventar, sjølv om ting er vanskeleg.

INTERVJUAR: Mm. Ja. Så vil du seie at det er delar av undervisninga di som er, der du har hovudfokuset på faktastoff, rett og slett.

INGRID: På fakta?

INTERVJUAR: Mm. At det er enkelte økter du har, at då er det fakta som er i fokus, faktastoff.

INGRID: I norskfaget på yrkesfag?

INTERVJUAR: Mm, ja. Ja, eller på studieførebuande, på begge.

INGRID: Ja, altså, det er vel det, det må eg nå vel seie. Ein skal no jobbe med å tileigne seg på ein måte faglege omgrep og, eh, ja. Så det er det no.

INTERVJUAR: Ja, innafor grammatikken kanskje, eller...

INGRID: Ja

INTERVJUAR: Ja, mm. E-. Vil du seie at du har noko undervisning der du kombinerer faktastoff og haldningsskapande arbeid?

INGRID: Eg føler no det at det er det eg har mest. At ein vel tekstar som handlar om eit eller anna som kan skape ein diskusjon, altså om kva det her vil seie om våre menneskelege gjerningar, til at ein ser på koreleis det er argumentert rundt det i den konkrete teksten, eller kva type tekst det er og tar sjangerkunnskap på den måten, eller såne forskjellige. Sånn at det er nå det som er mest vanleg føler no eg då, enn den reine eine eller det andre.

INTERVJUAR: Ja. Mm. E- altså. Noko av det som er skilnad på norsk yrkesfag og norsk på studieførebuande er jo at på yrkesfag så er det norsk over to år.

INGRID: Ja

INTERVJUAR: To timar kvart år, mens på studiespesialiserande eller studieførebuande så får du då fire timar det første året. E- ja. Får du, føler du at du får meir kontinuitet når du underviser i studieførebuande der du får fire timar i veka?

INGRID: Ja. Altså på yrkesfag så får du jo ofte og elevar som har hatt ein annan lærar i den eine klassen altså det eine året. Sånn at då veit du jo ikkje. Dei kan ha helde på med heilt andre ting . Så heilt klart når du har fire timar i veka så møter du dei to gonger i veka i staden for at du møter dei ein gong i veka. Så du har meir samanheng, og det er tydelegare for elevane og. Då det er ei veke mellom så har dei som regel gløymt kva du snakka om sist. Så må du på ein måte bruke tid å å sette i gang kva område det er eigentleg vi jobba med no, meir. Så der er det ein klar forskjell. Og, og det å bli kjent med elevane tar mykje lengre tid når du berre har dei to timar i veka føler eg.

INTERVJUAR: Ja, ja. Så den tette relasjonen til læraren som vi gjerne ynskjer den er litt vanskeleg å få til når me ...

INGRID: Ja

INTERVJUAR: ...ser dei så sjeldan. Mm. Og, og at det er ,som du her nemner, at ein faktisk har to lærarar før ein er ferdig med dette kurset, dette firetimarskurset.

INGRID: Ja.

INTERVJUAR: Mm

INGRID: Ja, og så kjem dei frå forskjellige skular, med forskjellige læreverk og så, ja. Då syns eg vel og, dei siste åra, at læreverka har stemt dårleg overeins med endringane i

læreplanen, så då må ein på ein måte gjere ting på andre måtar, for å sikre at ein skal dekke kompetansemåla og då blir det nå enda vanskelegare.

INTERVJUAR: Mm. Vil du seie at det er lettare å inkludere danning då, i norskøktene på studieførebuande enn i på yrkesfag? Med bakgrunn i at det faktisk er, ja, dette med tid.

INGRID: Ja. Det er vel litt avhengig av kva ein tenker at danning handlar om. Eg føler vel at eg på ein måte vel så ofte brukar masse tid på berre å snakke om fakta og den biten i studiespes som på yrkesfag. Så, e- ja, eg veit ikkje om eg vil seie om det er det eine eller andre er meir eller mindre. For min del då.

INTERVJUAR: Ja.

INGRID: Ja.

INTERVJUAR: Ja. Så, nei. E- Så er det berre ein påstand her som eg lurar på om du vil nett kommentere. Altså, det er bortkast å bruke tid på skjønnlitteratur, både som lesing og skriving og samtale som metode då, i yrkesfag. Elevane i desse klassane vil ikkje få bruk for denne kunnskapen som arbeidet med skjønnlitteratur kan bidra til, i yrket sitt.

INGRID: Det spørst kva.

INTERVJUAR: Du har vore litt inne på det tidlegare.

INGRID: Ja, men altså. Det spørst jo kva ein skal det å jobbe med skjønnlitteratur. At dei skal kunne, veit ikkje eg altså. Det veldige analysefokuset som gjerne er på studiespes, eller førebuaende, studieførebuande, det føler eg er veldig knytta til og på ein måte deira veg vidare at dei skal ut i ein analyserande og reflekterande tekstkompetanse som er i forhold til vidare studiet der dei skal analysere tekst og undersøke tekstar om eit eller anna emne som dei undersøker på den måten. E – så at det er så viktig nødvendigvis med å jobbe så fokusert på det, syns eg kanskje ikkje på yrkesfag. Men at dei treng å lese skjønnlitterære tekstar for å, ja, bli utfordra på eigne tankar og holdningar og, og, og det der, og litt kunne sjå at ei utforming av ein sånn tekst har ein annan funksjon, og dermed blir teksten annleis, enn ein sånn rein rapport eller, skildring av ei arbeidsoppgåve og ei bruksrettleiing eller sånn, ja.

INTERVJUAR: Mm

INGRID: Så eg meiner vel at dei har godt av å lese skjønnlitteratur og. Ja. Og, og det her med at å få ein viss, ja, opplevelse av at samfunnet vårt er fullt av forskjellige menneske. Ja.

INTERVJUAR: Ja. Mm.

### **TRANSKRIBERING AV INTERVJUET MED MARIA**

(Innleiinga mi vart ikkje teken opp)

INTERVJUAR: Ja, og då tenkjer eg at din bakgrunn er viktig for det som du gjer i klasserommet.

MARIA: Ja

INTERVJUAR: Og – så då ynskjer eg at du skal fortelje litt om utdanningsbakgrunnen din og arbeidserfaringen din, til å begynne med.

MARIA: Mm. Eg og er utdanna allmennlærer, eigentleg. Så har eg no bygd på med ørten fag. Eg har storfag i tysk, eg har mellomfag i historie, og så har eg då master i nynorsk skriftkultur. Eg jobba vel ca. ti år i vidaregåande, nei, i grunnskulen, på ungdomstrinnet då, først og fremst. Og så fekk eg barn etter kvart og så litt sånn til og frå. Og så begynte eg her, for, ja det er det niande året no at eg er her, og då heldt eg samtidig på med å ta master i norsk, i nynorsk skriftkultur. Så eg har jobba med, nokon år har eg hatt klassar på yrkesfag, dei siste åra no så har eg vore norsklærer og kontaktlærer i påbygg. Der er det, det er liksom det som er hovudbeskjeftigelsen min. Og då fylgjer du på ein måte opp desse her yrkesfagelevane på ein annan måte enn kva du gjer på studiespesialiserande.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Ja vil du seie at du trivst i jobben din. Trivst du i vidaregåande? No kan jo du samanlikne vidaregåande med ungdomsskulen.

MARIA: Ja. Eg trivst veldig godt med elevane, og likar å undervise. Men, eg merkar det at denne her rettebyrden og byrden med byråkratiet som fylgjer med denne jobben, det har blitt meir og meir ut av det, det har det. Så eg har no vurdert å skifte jobb mang ein gong(latter), altså, det har eg. Men, til sjuande og sist, så endar eg likevel oppatt. Når, holdt eg på å seie, 15. august kjem, så er eg liksom på plass, og då er eg klar for eit nytt år.

INTERVJUAR: Ja

MARIA: Det er eg.

INTERVJUAR: Mm. Men, ja. Så er det. Då har du prøvd litt forskjellig. Du har jo påbygg som du seier, og så har du og undervist på yrkesfag.

MARIA: Mm

INTERVJUAR: E- Kva erfaring har du- Altså yrkesfag er voldsomt i fokus for tida, det er låg gjennomføringsgrad, og yrkesfag blir jo diskutert av mange aktørar, og mange, me har jo nokon gode råd fått. E –men kva erfaring har du med yrkesfag opp igjennom åra?

MARIA: E- Det er veldig blanda etter... , det varierer frå år til år. Nokon klassar er fantastisk flotte å jobbe med, og interesserte og er med på det du føreslår, og andre dei strittar mykje meir i mot, der er kanskje fleire som er tekne inn på vedleggsskjema og har problem av ymse slag. Og då brukar du kanskje mykje meir energi på å i det heile tatt motivere elevane ().Men eg tykkjer ofte at det er kjekkare på eit vis å vere på yrkesfag fordi at eg opplever at elevane kan vere meir spontane, meir, det er rom for meir ablegøyer og litt sånn, enn blant mange av desse, spesielt jentene. Fordi på studiespesialiserande så er det jo ofte overvekt av jenter i klassane, og det kan lett bli litt sånn surmuling og litt sånn uff og æsj og nei og vil ikkje og kan ikkje. Mens gutane på yrkesfag gripe ting an på ein annan måte.

INTERVJUAR: Ja

MARIA: Det er ikkje så sikkert at dei likar så godt norsk, men dei er med likevel på ein annan måte.

INTERVJUAR: Ja. Er det meir humor?

MARIA: Ja, rett og slett altså. Det er det.

INTERVJUAR: Ja. Mm. E-. Ja, så viss du samanliknar studieførebuande og yrkesfag så kan du sjå at det kan vere eller er ulikskapar. Eller er det tilfeldig korleis klassane er samansette?

MARIA: E-. Det varierar litt det og. Det gjer det. E- tradisjonelt hos oss så har jo elektro vore klassar der det har vore vanskeleg å komme inn. Sånn at dei har ofte vore, hatt betre karaktergrunnlag, kanskje flinkare fagleg enn for eksempel mange som går på TIP. No ser vi dei siste åra at det har svinga litt der og. At det er mange som vil gå på TIP fordi at dei skal ut i oljen. Det skal dei. Sånn at dette har veksla frå år til år altså. Det gjer det. Og det er ikkje alltid at karaktersnittet på studieførebuande er så høgt heller, det er det ikkje.



INTERVJUAR: Nei, det er det jo ikkje. Og det har vel med, gjerne, ja, det kan jo påverka miljøet i klassen, men kanskje ikkje, det er jo ikkje...

MARIA: Nei, det er uforutsigbart altså. Nokon klassar er heilt gjennomsnittlege, men pyton å jobbe med altså, fordi at dei er, det er noko med stemninga i klassen, som. Så er det klart at det er fleire, dei er kanskje tre gonger så mange elevar, sånn at det er...Det blir annleis på studiespesialiserande uansett altså, det blir det.

INTERVJUAR: Mm. Ja. Kan du seie noko om, viss me då konsentrerer oss noko meir om norskfaget på yrkesfag. Kan du seie noko om norskfaget si rolle og status på skulen som du jobbar. Tykkjer du at norskfaget på yrkesfag har ein, ja har status på yrkesfag, eller er det eit fag som mange tykkjer er litt i vegen for andre?

MARIA: Nei, det vil eg ikkje seie. Men eg trur at det er vorte ei haldningsendring i løpet av dei åra eg har jobba her. Fordi at vi har fått inn ...Norskfaget har fått endra status i læreplanen og så trur eg også at det at vi har fått nye lærekrefter ... No er jo vi ein såkalla Ny-giv –skule. Og eg ser forskjell på dei lærarane som har vore på Ny-giv – kurs og dei som ikkje har vore. Og det går på noko med, det er noko med haldningane til faget, og det er noko med elevsynet som er annleis hos dei Ny-giv-lærarane.

INTERVJUAR: Ja. Og så...Har du gått å Ny-giv –kurs sjølv?

MARIA: Eg har vore på Ny-giv –kurs i forbindelse med påbygg. Og eg må seie at det var veldig nyttig, det var skikkeleg ein vekkar altså, og i forhold til, og eg tenker at mykje av det kan du bruke på studiespesialiserande, likegodt. Det er ikkje stoff som er forbeholdt yrkesfag eller påbygg altså. Det går rett og slett på korleis du betraktar elevane.

INTERVJUAR: Ja, elevsynet.

MARIA: Elevsynet

INTERVJUAR: Og så få ein ein del metodiske opplegg og...

MARIA: Ja

INTERVJUAR: ... som er bra

MARIA: Ja

INTERVJUAR: Ja, har du... Samarbeider du med programfaglærarane når du har hatt yrkesfagklassar? Har det vore nokre naturlege tverrfaglege opplegg som har vore greitt å gjennomføre?

MARIA: Ja, no har vi nettopp gjennomført eit opplegg med formelle tekstar då i, i år har eg ein elektroklasse i første klasse. Og då har vi igjen samarbeidd med programfaglærarane om rapporten, dei skulle skrive om noko som dei hadde gjennomført. Og det er litt viktig at ein del av stoffet blir knytt opp mot programfaga, fordi at det skal ha ein naturleg plass og det skal følest meiningsfullt å gjennomføre det. Det skal det.

INTERVJUAR: Mm. Det har vore mykje snakk om yrkesfag og yrkesretting av norskfaget då, og det har vorte sagt at for å få fleire elevar til å gjennomføre yrkesfagutdanning så trengst det ei yrkesretting av norskfaget. Så då lurar eg på kva du seier om den påstanden, er du einig eller har du, ja...

MARIA: E-, det er eit vanskeleg spørsmål, fordi at... Eg tenkjer som så at du har behov for litt sånn her anna påfyll og, sjølv om du går yrkesfag. Lese ei god novelle, sjå ein god film, eit dikt. Det skadar ikkje deg, du skal ikkje berre jobbe med motorar, og straum og leidningar, og, hadde så nær sagt, bruksanvisningar (latter) og sånn altså. Vi må finne ein balanse. Og det trur eg let seg gjere visst du går inn for det altså. Men, då må ein... og at du kan yrkesrette det der. Det finst jo masse noveller som handlar om tekniske ting, viss ein kan seie, bruke det som eksempel altså. Eller lese dikt av, om PC-en min. Ikkje sant, sånn at... Det hjelper å finne ein balanse.

INTERVJUAR: Kva legg du i omgrepet yrkesretting?

MARIA: Hm. At det skal følast meiningsfullt å jobbe med. At det skal vere gjenkjennbart. Og at dei skal kunne sjå at dei har nytte av det å kunne lese og skrive, kunne ein del, ha ein del ferdigheitar i norskfaget. At du faktisk trenger det for å kunne gjere den jobben du skal gjere når du kjem ut av skulen.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Sånn at då har du eigentleg ein veldig vid forståing av yrkesfag (yrkesretting).

MARIA: Ja, eg trur det.

INTERVJUAR: Dette med diskusjonar i klasserommet. E- hender det at du har diskusjonar. Har du ofte diskusjonar som du legg til rette for sjølv eller som spontant oppstår?

MARIA: Eg prøver å ha ei sånn lita økt kvar, kvar time sånn at vi diskuterer litt, eitt eller anna. Det kan vere noko som har skjedd, det kan vere fagleg, eller ja, vi kan ta ein diskusjon rundt oppførsel, haldningar viss det skulle vere behov for det akkurat der og da. Så det har vi ofte.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Så ting som oppstår?

MARIA: Ja, eller også planlagde diskusjonar, når det passar sånn.

INTERVJUAR: Og då tykkjer du at det er engasjement eller varierar det frå klasse til klasse?

MARIA: Det varierar veldig frå klasse til klasse. Nokon klassar er tause. Og der er det ikkje noko forskjell på yrkesfag og studiespesialiserande. Og ofte så er yrkesfagelevane lettare å engasjere. Dei er ofte ikkje så sjølvbevisste som mange av desse jentene på studiespesialiserande, dei skal ikkje markere seg på noko vis.

INTERVJUAR: Nei, og så er det jo og ei større gruppe då, større klasse på spesialiserte?

MARIA: Ja, dei kjenner ofte kvarandre på ein annan måte på yrkesfag, enn, dei har samarbeidd, kanskje på verkstedet eller liknande ting, dei kjenner kvarandre på ein annan måte enn kva dei ofte gjer på studiespesialiserande, der dei sit på kvar sin pult i kvar sitt hjørne og...

INTERVJUAR: Og så dei elevane du har i norsk på studiespesialiserande, dei har vel og gjerne ulike programfag ofte?

MARIA: Ja

INTERVJUAR: Slik at når dei møtest i norskfaget så er det ei ukjend gruppe?

MARIA: Ja, det kan det vere. Og i andre klasse så er det ofte rokking i klassane og. I første klasse så er det jo mykje meir felles. Då er jo alt stort sett felles. Mens i andre klasse så blir dei jo delt i programfag og då er det ofte rokkingar. Nokon dreg ut til utlandet, nokon forsvinn til andre klassar eller andre skular fordi dei hadde ikkje gode nok karakterar, nokon kjem inn frå andre skular og så vidare, så, ja.

INTERVJUAR: Mm. Dette her med å fremje kritisk refleksjon i norskfaget, altså trene elevane i å tenke kritisk, er det eit poeng på yrkesfag? Eller er det noko me kan jobbe meir med på studiespesialiserande?

MARIA: Eg tenke jo spesielt i dag, dette med å vere kritisk til alt vi får presentert i media og på internett og vere kritisk til alt vi publiserer sjølve, bileter av oss sjølve i ein kvar situasjon som er morosamt der og da, men som ikkje er like morosamt å sjå igjen om fem år, ikkje sant! Så spesielt dette her med haldningar til databruk og, publisering og sånne ting, det syns eg er ekstremt viktig å jobbe med. Men haldningar sjenerelt altså, til alt som skjer rundt oss, det er ein vesentleg del av skulen si oppgåve tenkjer eg.

INTERVJUAR: Ja, og det må gjelde alle elevar.

MARIA: Ja

INTERVJUAR: Uansett, kva dei...

MARIA: Ja, ja, der er det ikkje nokon forskjell.

INTERVJUAR: Vil du seie at samtalar og diskusjonar er ein viktig læringsarena? Er det noko me kan leggja vekt på og bruka tid på i klasserommet?

MARIA: Ja, det trur eg. Altså dette her å lære seg å lytte til kva andre folk seier og lære seg å gripe fatt i sak i stadenfor person og sånne ting, å vere opne i holdningane våre til andre personar og det dei står for, utan at vi nødvendigvis aksepterer saka deira. Det... I eit fleirkulturelt samfunn så er vi nå nøydde til å jobbe med det, det er vi. Sjølv om vi, her på Eid er vi relativt einsarta endå då, men, det er klart at i større miljø så blir nok dette der endå viktigare, det blir det. Og visst den utviklinga fortsett, som vi ser, at det stort sett er våre nye landsmenn som vel yrkesfag så, e, blir det jo spennande å sjå.

INTERVJUAR: Ja. Og då er me jo eigentleg over på danning.

MARIA: Mm

INTERVJUAR: Og det er jo ikkje noko nytt. Så eg driv ikkje å jobba med noko nye saker eigentleg, me har jo vore opptekne av danninga sidan antikken. Og sidan har me forstått danning på ulikt vis...

MARIA: Mm

INTERVJUAR: ... det kjem jo litt an på kva slags kultur me er i og...

MARIA: Ja

INTERVJUAR: ... og tid og stad påverkar korleis me oppfattar omgrepet då, og så hadde danning ein liten renessanse då på 60-70-talet. E- og då vart mange meir opptatt av danning igjen, og kva danning har å bety for vår tid. Me er, me skal ha eit danningperspektiv i undervisninga vår, det er me jo pålagde gjennom opplæringslova...

MARIA: Mm

INTERVJUAR: ...og gjennom den generelle læreplanen, og i tillegg så skal me då som norsklærarar, er me då i føremålsdelen til norskfaget understreka at me skal ha med danning. Og i tillegg til det igjen så har jo fylket vårt då danning som ein del i strategidokumentet.

MARIA: Mm

INTERVJUAR: Men kva tenkjer du på når du høyrer omgrepet danning?

MARIA: E-. Eg tenkjer danning, då har du kunnskap om samfunnet du lever i, du veit korleis du skal te deg blant folk, e... du har kunnskap, grunnleggjande ferdigheitar, til å klare deg i eit moderne samfunn. Du er litterat for å seie det sånn, bruke det begrepet. At du kan lese og skrive og hente informasjonen på data og i bibliotekbasar og kor det no er du har behov for å gå. Og du kan møte andre menneske med respekt, og få respekt tilbake.

INTERVJUAR: Ja. E- då har du kanskje egentleg sagt det. Men eg kan no stille spørsmålet: Kva kan vere gode grunnar for at me faktisk bør fokusere på danning i den vidaregåande skulen i dag?

MARIA: Eg tenkjer det at vi må ha ei motvekt til e- kunnskapsløyse vil eg kalle det på ein måte altså. No slo eg av fjernsynet for sonen min i dag tidleg. Han sit og ser på nokon sånne der forferdelege amerikanske seriar med blant anna panteolane i Detroit og nokre sånne here...som kjem og krev inn ... innkrevarane heite dei vel, ja. Altså, det er jo sånn språkbruk og tematikk at, det er jo heilt, men heile den fjernsynskanalen er full av sånne program. Og eg tenker det at vi blir så proppa med... kva skal vi seie...altså meiningslause ting, sånn at vi treng ei motvekt til, til all underhaldninga i samfunnet. Altså, livet er ikkje berre underhaldning, vi må på ein måte lære oss nokre ting og eg tenke dette her å ha litt... litt kunnskap om, ja som eg sa i stad, samfunnet om korleis det fungerer, og faktisk litt kunnskap om kunst og kultur, og sånt, det skadar ikkje det heller altså. Det gjer ikkje det.

INTERVJUAR: Nei. E – Me møter kanskje nokre gonger haldningar som at elevar på yrkesfag dei treng faktastoff, ikkje, me kan ikkje drive med danning der, for danning det er

for ullent, det er for vanskeleg å styre med det. Men dei må få konkretet oppgåver og dei må ha faktastoff.

MARIA: Men kan ikkje det vere ein del av danninga det og da, rett og slett. Det kjem vel an på kva slags konkrete oppgåver, kva slags faktastoff du gjer dei. Det ligg mykje danning i det å klare å utføre ei oppgåve som du blir pålagd, gjere det på den måten som du får beskjed om å gjere det, og at det blir skikkeleg og ordentleg gjort. Tenkjer no eg altså. Danning er ikkje noko sånt lausrive som vi drive med torsdagar frå tolv til eitt altså.

INTERVJUAR: (latter)

MARIA: Det er ikkje det. Danning er, vi må jo sjå mennesket som heilheit, det må vi, det er ...ja, rett og slett.

INTERVJUAR: Mm. E- I dette dannelsesarbeidet vårt då, så vil no me som er lærarar gjerne legge til rette for at elevane skal ha gode haldningar, at me ha det litt i bakhovudet...

MARIA: Mm

INTERVJUAR: ...kan du nemne nokon ting i undervisninga di som i hovudsak , ja, som du føretek deg hovudsakleg fordi du skal prøve å skape haldningar og legge forholda til rette for at elevane skal sjå at her er det noko dei kan ta med seg vidare?

MARIA: E-

INTERVJUAR: Når det gjeld haldningar?

MARIA: Ja, utan at eg kan kome på noko sånt konkret . Vi hadde nettopp ein tekst no i sakprosa- analyse på påbygg. Der, det er ein tekst henta frå denne antologien som blei gitt ut til stemmerettsjubileet som alle andre og tredjeklassingane fekk i vår. Der er fantastisk mykje bra dannande tekstar, for eksempel, og der er ein tekst som handlar om ekstremisme og det som er så fint med den teksten, er at, der er ekstreme og der er normale, det handlar om religiøs ekstremitet. Men forfattaren, det er ikkje noko sånn her... å desse forferdelege muslimane, ho brukar tvert imot bibelen og dei kristne som eksempel fordi ho er jo prest og stipendiat sjølv. Og eg tenker at i desse tider, for eksempel når vi vert proppa fulle med antimuslimske haldningar og at alle dei, alle muslimar er meir eller mindre jihadistar og terroristar altså, så kan det vere greitt å reflektere litt over våre eigne haldningar og vår eigen religion. Altså kva, kor står vi hen på skalaen i den samanhengen, som eit eksempel altså. Det

er, det er mange sånne ting. Dette med haldningar, som eg sa i stad, med databruk, dette med å publisere ting og Facebook opp og i mente altså, kva... At vi er litt kritiske der.

INTERVJUAR: Mm. At vi tek det opp som tema og diskuterer med elevar?

MARIA: Ja

INTERVJUAR: Men, men du tenkjer også at tekstar er eit voldsamt godt utgangspunkt?

MARIA: Tekstar er eit godt utgangspunkt, og det er og nokon av kompetansemåla at vi skal sjå på verdiar og haldningar i tekstane, og blant anna at vi skal knyte det opp mot mytar og folkedikting og liknande ting. Og det er, der er, vel, veldig grei innfallsvinkel til sånne diskusjonar.

INTERVJUAR: Ja. E-. Kan du og nemna døme på aktivitetar i klassen, klassane, der du vil seie det er faktastoff som har hovudfokuset?

MARIA: Litteraturhistorie for eksempel, er jo faktabasert. Det er det. Og det er jo ting som ein skal lære seg, og, om det ikkje er for eigen del så skal ein bruke det til eksamen, pleier eg å seie. Så då kan det vere greitt å berre lære det med ein gong, i staden for å utsette den lesinga til eksamen.

INTERVJUAR: Ja, ja. Og der er det ikkje så mykje å diskutere, når ein ser på årstala og kva dei har skrive, og kva dei...

MARIA: Nei, så

INTERVJUAR: Då er det faktastoff, sånn at det er ...

MARIA: Ja

INTERVJUAR: Mm. Så er det dette med at... Vil du seie at ein del av undervisninga di inkluderer begge delar, altså at det er faktastoff men og haldningsskapande. E-. Ja, at du fokuserer både på faktastoff og det haldningsskapande samstundes?

MARIA: Ja, det trur eg. Det kjem jo alt anna på kva slags tema du jobbar med, men i nokon timar så er det jo heilt naturleg at jobbar med begge deler, mens andre tema er jo reint faktabaserte. Det er dei. Så det er temaavhengig.

INTERVJUAR: Mm. Så er det dette med, i norsk på yrkesfag då så har me mange kompetansemål. Og på yrkesfag så er faget delt over to år. Mens på studieførebuande så har ein jo fire timar same året då. Påverkar det, ja, måten å jobbe på og... Dette med tid. Tykkjer du det påverkar, ja, framdrift, måten å jobbe på, kontakt med elevar?

MARIA: Det er klart når du har elevane to timar i veka i første klasse på yrkesfag, og som regel har du dei ikkje, iallfall eg som ikkje har engelsk eller naturfag, eller nokon andre slike fag som det ville vere naturleg og kombinere det med, då ser du dei i to timar i veka. Og det er klart at det påverkar. Og så dette det vekk to timar, og så er du kanskje vekke sjølv ein gong i to timar, og plutseleg så var heile hausthalvåret gått og du har ikkje lært namna deira eingong. Det har eg opplevd altså. Men, ja. Eg trur at det er meir dilling i første klasse på yrkesfag, at ein tar det ikkje så alvorleg. I andre klasse så har ein nok vore flinkare til å bruke kompetansemåla.

INTERVJUAR: Ja, fordi då nærmar det seg gjerne ein eksamen?

MARIA: Ja, då nærmar det seg det seg eventuelt ein eksamen. Men i første klasse så er det tut og kjør frå dag ein altså, på studiespesialiserande. Fordi at der har du ein progresjon å fylgje og du veit du skal vere komen so langt og so langt, det er det.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Og så møter du jo desse elevane to gonger i veka?

MARIA: Ja. Og dei fleste som har norsk på studiespesialiserande dei har eit anna fag der i tillegg, det har dei, enten kroppsøving eller engelsk eller his..ja samfunnsfag etter kvart altså. Ja.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Ja, så tenkjer eg at norskfag på yrkesfag altså, dei har ein lærar første året, så har dei ein annan lærar det andre året. Slik at desse fire timane blir og fordelt på to lærarar...

MARIA: Ja

INTERVJUAR: Og to nye klassar sjølvsagt

MARIA: Mm. Ja.

INTERVJUAR: Dei går vel over i ein ny klasse på vg2?

MARIA: Ja, det gjer dei.



INTERVJUAR: Så det skjer kanskje noko med relasjonane der, at kanskje...

MARIA: Ja...

INTERVJUAR: Men samtidig har du sagt at på studieførebuande så er det jo større grupper , så det er gjerne vanskeleg å seie kva som er...

MARIA: Ja. No har dei, her på skulen så har dei vorte flinkare til å, på ein måte, få litt progresjon, du følgjer opp gruppa i andre klasse. Det er jo ofte ein annan klasse då, kan du seie. Men nokon av elevane er iallfall med der framleis. Og at det er lettare å ha eit heilheitleg perspektiv når du hadde klassa også i første klasse. Det er det. Men det er klart at det er ei utfordring altså, dette her. Ja, det er det.

INTERVJUAR: Mm.

MARIA: Og spesielt dette her at ein kanskje prøver å få fellesfaglærarane til å undervise i fleire fag sånn at du blir betre kjend, og at det er lettare å drive prosjektarbeid, og at det er lettare å drive yrkesretting når du har dei i fleire timar i veka, vil eg seie.

INTERVJUAR: Ja. Det er, det spelar ein stor rolle, ja.

MARIA: Mm

INTERVJUAR: E- Så er det dette med danning. Som du seier så er ikkje dette med danning noko me set av tid til å drive med, me driv med danning innimellom, eller gjerne heile tida. Tykkjer du at det er lettare å fokusere på danningmåla på studieførebuande enn på yrkesfag, eller ser du ikkje nokon skilnad der?

MARIA: Skilnaden ligg i så i tilfelle i det vi snakka om at i dei to timane så skal du drive fag, ikkje sant. Sånn at du har mindre tid til, iallfall i, kva skal du seie... I ein del emne, så har du mindre tid til å bruke på, kanskje sånne danning, kva skal vi sei, dannande ting, for å kalle det det då. Spesielle tema eller sette av tid til diskusjonar eller sånne ting, som ein elles gjer. Men, eg kan ikkje seie at eg utover det ser at det er noko stor forskjell altså.

INTERVJUAR: Mm. Det er nokon som påstår at skjønnlitteratur , det høyrer ikkje heilt heime i norsk på yrkesfag. Desse elevane dei vil ikkje få bruk for kunnskapen som arbeidet med skjønnlitteratur kan bidra til i yrket sitt. Kva meiner du om den påstanden?

MARIA: Eg meiner at skjønnlitteratur , iallfall ein del skjønnlitteratur har verdi i seg sjølv. Og at det er vesentleg å få formidle nokre av dei opplevelsane det kan vere å lese ein god tekst. At du forflytter seg i tid og rom og alt dette her altså. Mange elevar les. Det gjeld berre å finne noko som dei tykkjer er kjekt å lese. Mange elevar på yrkesfag les teikneseriar, mange les faktisk romanar, dei les fantasy litteratur, sånne ting. Mange les engelske, tjukke engelske romanar til og med altså. Sånn at dei er ikkje så veldig forskjellige. Eg har elevar som går i tredjeklasse på studiespesialiserande som ikkje kløyve ei bok altså. Sånn at det er... Dette er, om det er haldningar som det ikkje, iallfall ikkje alltid er hald i. Ja.

INTERVJUAR: Ja. Hm. Men du snakka om.. Altså på studiespesialiserande, eller på, ja. No sa du studiespesialiserande. Ja, men så tenker eg påbygg.

MARIA: Ja

INTERVJUAR: Når du har tredje klasse studiespesialiserande og no har du konsentrert deg om påbyggsklassen ein periode.

MARIA: Ja

INTERVJUAR: Ser du nokon forskjell der. Dei har jo same pensumet. Altså...

MARIA: Ja, stort sett har dei det. Hm. E- Nei, det vi ser er at dei har mindre trening i ein del ting.

INTERVJUAR: Ja

MARIA: Dei har lese mindre skjønnlitteratur i ... Men eg har også oppdaga det at det er veldig varierende kva skule dei kjem ifrå. For no har vi elevar her. I år har eg elevar i frå veldig mange skular i Sogn og Fjordane, og faktisk ein ifrå NN og. Og det er veldig stor forskjell på kva dei har jobba med. Det er det. Sånn at eg trur nok at vi har ein jobb å gjere der med dette og prøve å få litt sånn felles haldning til...Altså kva trengje faktisk elevane å jobbe med på studiespesialiserande, nei unnskyld, på yrkesfag desse to åra. Og, det er varierende kva tekstar dei legg opp til i dei forskjellige læreverka, og det er nok mest haldninga til læraren som er avgjerande til kva dei har jobba med. For det er ikkje vanskeleg å finne gode skjønnlitterære tekstar å jobbe med. Det er det ikkje.

INTERVJUAR: Nei. Men då vert kanskje problematikken om norskfaget skal utdanne for, at elevane, altså at ein skal tenkje at elevane er ferdige etter eit firetimars kurs, eller om me skal undervise dei som om dei skal ta påbygg?

MARIA: Ja.

INTERVJUAR: Altså, det blir vel kanskje eit dilemma der då?

MARIA: Ja. Ja, vi har no då lansert denne tanken i høyringsrunden som var i fjor vel, til ny læreplan, at ein kanskje burde hatt ei p- og t- deling av norskfaget òg, slik som vi har i matematikk. At dei som veit at dei ikkje kjem til å gå på påbygg, at dei kan ha eit p-kurs, at det blir meir, meir kva skal vi seie, konkret og meir yrkesretta. Så kan det vere ei t-linje for dei som eventuelt vil gå påbygg eller dei som synest det er kjekt å jobbe litt djupare med ting.

INTERVJUAR: Ja, mm.

MARIA: Men om det nokon gong kjem, det gjenstår det å sjå.

INTERVJUAR: Ja,mm. Det er jo ein tanke.

MARIA: Det er ein tanke.

INTERVJUAR: Ja, er det noko du har tenkt på som du har lyst å formidle meg som du ikkje har fått dekkja under spørsmåla mine?

MARIA: Hm, nei, ikkje sånn som eg kjem på i farten.

INTERVJUAR: Då seier eg tusen takk for intervjuet.

MARIA: Jo, sjølv takk.

### **TRANSKRIBERING AV INTERVJUET MED MARIANNE**

INTERVJUAR: Då kan eg seie lite grann om meg sjølv slik at du veit kven du pratar med då. Eg er ifrå NN og arbeidar på NN vidaregåande skule der, og eg er allmennfaglærer i botn, så eg har jobba lenge i grunnskulen, og dei siste 13 åra har eg då jobba på NN vidaregåande. Der byrja eg med å undervise i engelsk og kroppsøving. Og så har eg teke norskutdanninga etterpå

då. Starta med norsk grunnfag over to år, og så no driv eg med erfaringsbasert master i norsk. Og håpar eg blir ferdig til våren.

MARIANNE: Spennande

INTERVJUAR: Håpar at eg kjem i mål då.

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: Og då er det jo yrkesfag eg har undervist på, og dei problemstillingane og utfordringane eg møter på yrkesfag har eg teke med inn i oppgåva mi då.

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: Og tanken min er å snakke med dykk som er lærarar og få eit innblikk i livsverda til lærarane, korleis de tenker og korleis de meiner forholda er lagt til rette for at de kan få undervise på den måten som de ynskjer å undervise.

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: Slik at eg vil ikkje gå, eg kjem ikkje til å gå inn i klasseromma og undersøke kva som skjer der òg. Det er først og fremst lærarane sine opplevsar eg er ute etter då.

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Så då tenkjer eg me kan byrje med at du får presentere deg, seie litt om utdanningsbakgrunn og, og arbeidserfaring.

MARIANNE: Mm. Eg har altså då av utdanning, så har eg grunnfag i kroppsøving frå, eller årseining då, frå lærarskulen i NN. Så har eg mellomfag i tysk, og så har eg hovudfag i nordisk, frå universitetet i NN. Ja, og så har eg då jobba først i vidaregåande skule i NN i to år, og så då eg kom til NN så jobba eg då i åtte år på ungdomskulen, der eg underviste i norsk og kroppsøving og tysk, og engelsk og naturfag og matte og ...ja, RLE og litt sånn forskjellig(latter). Og så har eg vert tre år her på vidaregåande, på NN vidaregåande, der eg underviste i norsk, tysk og kroppsøving. Så var eg to år i NN og jobba på ein norsk skule der, der eg var på ungdomstrinnet. Og så kom eg tilbake hit. Så nå er det fjerde året igjen her då. Men, etter eg kom heim igjen så har eg berre hatt norsk og kroppsøving. Og det er fordi at det er ikkje så mange som har tysk lenger, nei, og då har ein i grunnen bruk for dei norsklærarane ein har og gymlærarar, og så var det mindre bruk for tyskbiten. Det syns eg nå sjølv var veldig

dumt då men, men det er no greitt. Det har no sine fordelar å ha berre to fag og konsentrere seg om.

INTERVJUAR: Ja, det er jo det.

MARIANNE: Så har eg undervist på vidaregåande, mest på allmennfag, og litt på yrkesfag. Så i år så har eg vg2 yrkesfag og så har eg studiespesialiserande vg2...

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: ...i norsk, mm.

INTERVJUAR: Ja. Trivst du som lærar?

MARIANNE: Ja.

INTERVJUAR:...i vidaregåande?

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: ...viss du samanliknar då med erfaringa frå ungdomsskulen?

MARIANNE: Ja. Og det har eg alltid tenkt, eg syns for så vidt det at det er litt kjekkare å vere i ungdomsskulen fordi at ein får, ein har jo meir med dei same elevane å gjere, så ein blir jo meir kjend med dei, og har på ein måte, det blir eit nærare forhold mellom lærar og elev føler eg, når du er i ungdomsskulen. Du har på ein måte meir sånn heilheitleg ansvar for dei på ein måte.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Mens på vidaregåande så har ein så mange klassar og det er frå den eine til den andre og til den tredje til den fjerde og spesielt, slik som dei eg nettopp har hatt då, vg2 klassa med yrkesfag norsk, dei har eg jo, og heldigvis no er vi jo blitt flinkare til på skulen til, dei eg har i norsk dei har eg i kroppsøving også. Sånn at då har eg jo dei både i norsk og kroppsøving. Det er jo ikkje mykje det, to dobbeltimar i veka.

INTERVJUAR: Nei

MARIANNE: Så det går jo ei stund før ein blir kjend med dei, ikkje sant. Og eg tenker at det er jo kjempeviktig å kjenne dei for å kunne hjelpe dei på rett måte, synst eg.

INTERVJUAR: Ja, det er det.

MARIANNE: Ja, så det som er betre med å vere på vidaregåande sånn, det er no at ein litt meir fokus på kanskje det faglege og litt mindre sånn morsrolle då, på ein måte.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja. Men, men det er no mange som trengje ei ekstra mor i vidaregåande også, så det...

INTERVJUAR: Ja, så absolutt

MARIANNE: Ja, men ein har meir tid for seg sjølv, som lærar er arbeidsdagen veldig mykje rolegare.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Syns eg, ja.

INTERVJUAR: Ja, mm. Men så er det jo kjekt å ha kroppsøving, for då, ja då har du eit praktisk fag i lag med elevane ?

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: ...då blir ein jo...

MARIANNE: ...og det er gull verdt å vere norsklærar og vere gymlærar samtidig. Fordi at då, det er mange, spesielt gutar, har eg opplevd, som kanskje ikkje synst norsk er så kjekt, og ikkje trivst så godt med det, og så får dei ha meg i gym og vise at dei er flinke i fotball og... Og då synst eg at det er, eg tenkjer meg det at det gjer det lettare for meg som norsklærar då, eigentleg.

INTERVJUAR: Ja. Det vil eg tru.

MARIANNE: Ja, mm.

INTERVJUAR: Når du samanliknar yrkesfag og studieførebuande, ser du nokre ulikskapar der, er det noko du tenker på som, ja som du tykkje er tydelege forskjellar eller tykkjer du det er mykje det same?

MARIANNE: Eg synst det er kjempestor forskjell (latter), ja. Det kan nesten ikkje samanliknast synst eg. For, altså nivået på det faglege... det er jo kjempestor forskjell. Det er eit superthopp synst eg, og når du tenker at vg2 yrkesfag har same læreplanen som studiespesialiserande vg1, så er ein ikkje i nærleiken av å nå det same, det har eg aldri opplevd. Og det er no sånn at når vi snakkar her på huset også, så er det på ein måte at; ja,ja... det er no same læreplanen, men alle veit jo at i realiteten er det jo ikkje det.

INTERVJUAR: Nei, i praksis så er det ikkje det?

MARIANNE: Ja, i praksis så er det ikkje det.

INTERVJUAR: Nei, og kva som gjer det?

MARIANNE: Eg veit ikkje, altså... Eg trur no at mange av dei som velger å gå på yrkesfag, dei har jo ikkje den same teoretiske, verken interessa eller kanskje evnene då. Og så veit eg ikkje. Vi har jo snakka litt om det her, om det er sånn at på yrkesfag så kjem dei inn i eit litt sånn e- miljø med å ikkje jobbe så mykje med fellesfaga. Men det veit ein jo ikkje om det stemmer. Altså, korleis yrkesfaglærarane jobbar i forhold til å motivere dei for fellesfaga, så det veit vi jo for lite til då. Og elevane er jo like kjekke, det er jo same ungdomsgruppa. Men eg syns det er veldig stor forskjell på interessa for skrivning, kanskje, spesielt da. Men sånn tekstlesing og sånn, synst eg kanskje at det er... Mange på yrkesfag greier ikkje å nå same innsikt som på studieførebuande, men når ein snakkar om tekstar så syns eg at det er mange likheitlar med korleis dei opplever... Viss du leser same novella i studiespesialiserande klassar som i yrkesfaglege klassar så kan du jo komme mykje fram til det same.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Men, i skrivning så synst eg det at vi har mykje lettare oppgåver på yrkesfag og brukar meir tid på skulen på å hjelpe dei til å skrive og sånn.

INTERVJUAR: Ja.

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: ...så du legg opp, altså metodikken tilpassar du det, eller gruppa?

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Men det er vel og viktig?

MARIANNE: Ja, det må ein jo. Men sånn er det jo på studiespesialiserande og at klassane der kan vere veldig ulike. Så det kan jo vere kjempestor forskjell på korleis ein går fram frå den eine studiespesialiserande klassa til den neste, ikkje sant?

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja. Og det ser vi jo på yrkesfag og. Det er jo forskjell på ei vg2 klasse og ei anna vg2 klasse, det er no ikkje sagt at du kan ha same plan for eksempel.

INTERVJUAR: Nei

MARIANNE: Nei. Men det som er litt artig i forhold til det, det er at når ein har både norsk og kroppsøving så er det...er det ganske stor forskjell syns eg, på studiespesialiserande... elevane er ofte sprekare og flinkare i idrett, mm. Eg veit ikkje om du har opplev det same. Eg synst det iallfall (latter).

INTERVJUAR: Ja, haldningane. Ja, er det nokre andre haldningar?

MARIANNE: Ja, men eg tenker også at no har eg nettopp hatt handball. I går hadde eg handball med ei yrkesfagklasse, tredjeklasse, og ei allmennfagklasse tredjeklasse, eit hav av forskjell.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Ja, men har dei, ja, forskjell på den måten at?

MARIANNE: At dei ikkje, altså det er kunnskap, altså kor flinke dei er.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: ...i idrett og kor spreke dei er.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja, så desse som går på studiespesialiserande springer lenge, hoppar høgare og kastar betre.

INTERVJUAR: Ja, du ser ein, mm, ulikskap der og?



MARIANNE: Ja, og det har eg sett over mange år. Og første gongen eg oppdaga det, synst eg, eg blei veldig overraska. For det går jo ei stund før ein på ein måte oppdagar det då. Så tenker du, stemmer det, eller, er det berre i mitt hovud.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Men, så det har eg sett mange gonger.

INTERVJUAR: Ja, men kva er årsaken til det?

MARIANNE: Nei, eg veit ikkje om det er typen elevar, altså, kva bakgrunn dei har, dei som velger å gå yrkesfag, eg veit ikkje det. Det veit eg ikkje.

INTERVJUAR: Det vil vere interessant å sjå på...mm

INTERVJUAR: E- Kan du seie at norskfaget har ein status på skulen, eller vil du seie at det er eit fag som står litt i vegen for det som eigentleg betyr noko?

MARIANNE: Nei, status veit eg ikkje om det har. Men, det er ikkje sånn ikkje status heller. Eg føler det er litt sånn nøytralt på det.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Men du tykkjer ikkje det er vanskeleg å undervise norsk på yrkesfag, at du er, at du kjem inn der og er litt...

MARIANNE: Nei, altså. Viss du diskuterer litt med *nokon* av lærarane på yrkesfag, så får du nå høyre at: «nei, men du veit no at dei ikkje er interesserte i dette, så det er ikkje noko rart at dei ikkje synst, at dei ikkje vil jobbe godt». Og då har eg tenkt at: «men burde ikkje du som min kollega på yrkesfag sei det om, iallfall til elevane. No har eg aldri vert å høyrte på kva dei seier til elevane. For eg tenker at det kjem no litt an på kva læraren som har dei på verkstedet seier. «Men, gutta de må hugse på at norsk er viktig». Seier dei det, eller seier dei: «Nei, men gutta, nei, dette er nå ikkje dette de er interessert i veit du», så det veit eg eigentleg ikkje.

INTERVJUAR: Nei, det har jo mykje å bety det.

MARIANNE: Ja, så det veit eg ikkje. Men eg har nå inntrykk av at kanskje lærarane på yrkesfag skjønner elevane sine då. At dei skjønner dei godt at dei ikkje likar norsk. Viss dei gjev uttrykk for det til elevane så er jo ikkje det bra. Men, det veit eg jo ingenting om. Nei.

INTERVJUAR: Nei, men det er no ein tanke me kan ha.

MARIANNE: Ja. Fordi vi har snakka litt om det då, berre. At det kanskje, at det er viktig. Vi hadde eit sånt fellesmøte om det. Dette med lesing for eksempel. At det er viktig at programfaglærarane på yrkesfag hjelper fellesfaglærarane med sånne ting då, snakke godt om faget og om at det er viktig og sånn.

INTERVJUAR: Mm. E- Du har vel egentleg vore inne på det, men du vil seie at yrkesfag i praksis skil seg frå, altså norskfaget på yrkesfag skil seg frå norskfaget på studieførebuande? Det har du vel egentleg forklart.

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Det blir mykje snakka om yrkesretting av norskfaget då. Og det har vorte sagt at for å få fleire elevar til å gjennomføre yrkesutdanninga så krevst det ei yrkesretting av norskfaget. Kva meiner du om den påstanden?

MARIANNE: Det er på ein måte...egentleg så føler eg at eg veit ikkje nok om det fordi at eg har ikkje hatt yrkesfag så veldig mykje. Og så har eg heller ikkje sett meg veldig inn i det sjølv. Og så tenker eg både og da. At det er klart at det er for dei som ikkje er så flinke i det tradisjonelle norskfaget og kanskje ikkje synest det er så kjekt. Så kanskje det vil motivere dei at det blir yrkesretta meir då. Men så på den andre sida så tenker eg at har ikkje dei også godt av å få lese tekstar på den tradisjonelle måten. Så eg synst at ein kan ikkje berre gå den vegen, at det blir heilt sånn berre yrkesretting, og ikkje på ein måte, tradisjonell norsk da. Sånn at det er lurt å gjere begge deler, det trur eg no.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE:...så no når vi har hatt, dei har hatt foredrag på vg2, så oppfordra vi dei til å velje tema frå eit av programfaga sine, dei går på data og elektronikk. Og då var det jo fleire som heldt foredrag om, om sånne der nettverkshort og kabinett og ...ja, vi lærte mykje vi norsklærarane. Men, so var det fleire som synst at det var kjekt, ein han hadde om norrøn mytologi og, og sånn. Så nokon, men då fekk dei velje. Ja, så nokon valde eit norsk, eit tradisjonelt norskemne og nokon valde eit programfagsemne, og det synst eg kanskje er fint

da, for det er jo nokon som går på yrkesfag som er interessert i norskfaget og synst det er kjekt sånn tradisjonelt då.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja. Og viss dei skal... også gå på påbygg etterpå, og skal ha muligheten til det, så må ein jo tenke på dei også.

INTERVJUAR: Ja, for det er jo nokon som skal vidare dit.

MARIANNE: Ja.

INTERVJUAR: Ja, mm. Men vil du nett forklara kva du legg i tradisjonell?

MARIANNE: ...nei..

INTERVJUAR: ... slik at eg ikkje tillegg deg noko som du ikkje meiner.

MARIANNE: Ja. Nei, eg veit ikkje eg, tradisjonell. Då tenker eg litt på sånn altså, lese dikt og snakke om dikt og ha om enderim og bokstavrim, og ha litt om grammatikk og lære å skrive presist, og sjå ein film og diskutere tema, budskap og verkemiddel og sånn. Ja.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Ja. Då tenker eg at eg har eit spørsmål om yrkesretting, men eg tenkjer at du i grunnen har forklart det og, viss ikkje du vil till...altså seie noko ekstra om det, kva du definerer yrkesretting som?

MARIANNE: Nei, altså eg trur at eg kan ikkje seie meir enn eg sa, for eg syns egentlig at det er, det er mange her på huset som har jobba mykje meir med det enn meg. For dei som har fleire yrkesfagklassar i norsk kvart år, altså dei... Vi er vel fem stykker som har mastergrad i norsk her då. Og vi har på ein måte studiespesialiserande klassar, iallfall på vg2 og vg3. Og så har vi berre av og til yrkesfag. Sånn at det er jo fleire andre som veit mykje meir om dette enn meg. Ja, så det er eg ikkje god på.

INTERVJUAR: Så er det dette med deltaking av elevane.

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: ...e- diskusjonar. Legg du, eller er det, eksisterer det diskusjonar i klasserommet, eller er det noko som ofte er i klasserommet, enten som du legg opp til, eller som kjem spontant frå elevane si side?

MARIANNE: Vi har mykje samtale.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: For det er jo det som er kjekt med at dei er små grupper, at dei er fjorten, femten stykker.

INTERVJUAR: Så på yrkesfag så har du mykje samtale.

MARIANNE: Ja, jada. ...og det har eg nå på studiespesialiserande også.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Eg trur nok eg ikkje har, eg har nok aldri norsktimar utan at vi diskuterer ting. Eg tenker at vi snakkar om det som har vert lekse, eller vi snakkar om, diskuterer emne, eller vi snakkar om ein tekst eller, ja. Norskfaget har nå veldig mykje som er tatt frå livet og oss, av tekstar som vi les og ting dei har opplevd, historie. Det er no mykje elevane kan delta i diskusjon om. Og når vi skal skrive tekstar, og mykje samtalar.

INTERVJUAR: Er dei fleste elevane aktive, eller. Ja, kva vil du seie om det. Er det nokon som...

MARIANNE: Det kan nå vere litt sånn tungt, det kan vere litt sånn, e- Men eg veit ikkje. På studiespesialiserande så er det større klasse ikkje sant, og så er der alltid ein fem-seks stykker som alltid er aktive og då er det kanskje litt lett å gøyme seg for dei som ikkje er så aktive. Men i desse mindre klassene så ser du jo alle veldig lett...

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: ...så, der er, eg tenker at i alle yrkesklassar eg har hatt så er det nokon som er aktive og nokon som er veldig vanskeleg å få i samtale då. Så trur eg det også at det i litt større grad i norsk i desse yrkesklassane så er det nokon som er enda meir stille, fordi at det er, ja det kan no vere ulike grunnar. Ja.

INTERVJUAR: Ja. Men, me kan vel gjerne sjå det som ein utfordring at på studieførebuande så er det store grupper?

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: At det kan vere ein grunn til at nokon vel å ikkje delta?

MARIANNE: Ja. Det er veldig lett, og det seier dei sjølve i samtale også, at det er berre blitt sånn. For det er no ein fem-seks, og dei seier no alltid noko, og då er det så lett å berre sitte der. Ja, så det der synst eg nå at... Då prøver ein å legge opp til grupper, på tre-fire og sånn.

INTERVJUAR: Ja, det er jo ein måte å gjere det på

MARIANNE: Ja, og sånn som i denne vg2 klassa på yrkesfag no då, så er vi to lærarar på fjorten elevar, fordi at det er tre stykker på særskilt då, som har... Og då gjer vi av og til, sånn som i dag, då hadde eg åtte stykker, og han andre hadde fire, og så er det to forskjellige rom, og av og til så sit vi i to ringar inne i klasserommet då, så vi har liksom sju kvar, og så sit vi og samtalar i ring om ein tekst for eksempel og sånn, og då får jo alle, då må jo alle seie noko.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Ja, det må jo vere ein fin måte å gjere det på.

MARIANNE: Ja, det er no fordelene på yrkesfag. Ja.

INTERVJUAR: Så du vil seie at samtale og diskusjon er ein viktig læringsarena?

MARIANNE: Ja, det syns eg. Mm.

INTERVJUAR: ...at det kan kome mykje ut av det?

MARIANNE: Ja, så syns eg at viss ein legg opp til å samtale ein del så er det mange som seier mykje.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja, det syns eg.

INTERVJUAR: Ja, etter kvart så kjem dei på bana.

MARIANNE: Ja, eg syns det. Når dei berre får litt tid og. Men det handlar no om å vere trygg då, og det er klart at det er no ulempene på yrkesfag for oss som er fellesfaglærarar viss du har berre norsk ein dobbelttime i veka. Så blir no eg denne dama som kjem innom sånn kvar tysdag, som ein sånn happening.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Så det...

INTERVJUAR: Du får ikkje dei relasjonane til elevane som me gjerne skulle ynskt?

MARIANNE: ...det tar tid i alle fall, og då er det kjekt å ha dei i eit anna fag i tillegg.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Ja, då er me inne på...Når me snakkar om desse samtalan og kva me kan få ut av det, så er me no inne på dette med danning då.

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: Så me skal sjå litt på, og det er jo ikkje noko nytt. Det er noko me har vore opptekne av i alle tider og begrepet bli jo ofte ulikt utifrå kva slags kultur og kva slags tid me er i...

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: E- me er no pålagde å drive med danning, både gjennom opplæringslova og den generelle læreplanen, og føremålsdelen i norsk, i tillegg så har, er me frå fylket pålagde, gjennom mål- og strategidokumentet, å fokusere på danning...

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: ...og då er eg litt spent på å høyre på kva du legg i omgrepet danning?

MARIANNE: Ja, då tenker eg vel at den eine biten av det, er vel sånn vanleg høfleg framferd og oppførsel. Så er det vel å vere danna i det å ha nok kunnskap til å kunne delta som vaksen i samfunnet vårt da. Og då er jo norskfaget, då tenker eg jo at det er viktig i norskfaget å, for eksempel når vi les tekstar, å snakke om mennesket som, i ein tekst så handlar det om eit menneske som er annleis enn oss. No har vi lest om afrikanarar i ein tekst, og då skriv nesten alle elevane etterpå då at denne teksten har gjort at dei har fått eit anna syn på afrikanarar. For den teksten tar opp om vi i Vesten, trur alle afrikanarar berre er svoltne og fattige.

INTERVJUAR: Ja, «Er det synd i afrikanarar», er det den?

MARIANNE: Ja, ikkje sant. Og då skriv alle, etter at du har lest og snakka og skriv ein tekst om den, så har dei på ein måte lært noko om afrikanarar, og det er vel ein del av danninga?

INTERVJUAR: Mm

MARIANNE: ...er ikkje det det?

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Det vil eg sei...

MARIANNE: Ja (latter)

INTERVJUAR: ...det vil eg støtta deg på.

MARIANNE: Ja. Sånn at, og då er jo norskfaget ein kjempefin plass, og det å ha diskusjonar og utveksle meiningar om «Kva syns du om dette, og kvifor gjorde dei det og», ja. Og det å sjå ting på ein annan måte og frå ein annan person sin ståstad og respektere. Så har vi altså, det var jo fantastisk eigentleg, når vi hadde munnleg føredrag, så er det to elevar i klassa som er veldig spesielle, og dei hadde eit foredrag om eit emne, hadde nesten ikkje trudd at dei kom til å gå fram å gjere det. E-, dei hadde eit føredrag om eit emne som mange av dei andre i utgangspunktet syns er kjempeteit. Og dei stod der med sånn, på ein måte stoltheit over dette dei var interesserte i, som er sånn som du trur jenter på fem år er interesserte i. Men dei gjorde det på ein sånn fin måte at etterpå så seier desse sytten år gamle gutane på yrkesfag at dette syns dei var bra. «Eg syns eigentleg at dette er teit, men no skjønner eg at det er noko bra med det».

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja. Det var jo heilt supert, det var jo nesten til å få tårer av. Og det tenker eg at det er vel danning.

INTERVJUAR: Ja...

MARIANNE:...at du kan sjå...

INTERVJUAR: ....ja, både for dei som har føredraget og for dei som lyttar.

MARIANNE: Ja, det var heilt fantastisk eigentleg. Så ikkje berre, og så skal vi nå lære at vi set ikkje med beina på bordet, og vi et ikkje i klassen i timen og, ja, ha med deg tinga dine og leverer når du skal og sånn.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Det er no sånn, lettare å lære kanskje...

INTERVJUAR: Meir konkret iallfal.

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: ...elles er vel danningbegrepet kanskje litt ullent?

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Mm. Nokon vil påstå at elevane på yrkesfag ikkje behøver å bruke så mykje tid på dette ullne omgrepet danning, men dei treng faktakunnskap, faktastoff?

MARIANNE: Å, ja... ja

INTERVJUAR: Kva vil du seie om det?

MARIANNE: Nei, det er eg no heilt ueinig i då. Ja, det må eg no vel som norsklærer seie (latter), ja. Og eg synst at, og det er ein ting som eg på ein måte, eg blir ikkje overraska over det, men ein får på ein måte bekrefte det då gjennom så fine samtalar som ein kan ha med desse her, nå har eg mest hatt guteklassar, om tekstar då, og kor fine refleksjonar dei kan gjere seg om tekstar og ting vi les. Så eg syns at dei, dei likar det, og dei er flinke til det og dei engasjerer seg i det, syns eg, ja.

INTERVJUAR: Mm. E, ja, og då tenkjer du at tekstar er eit godt utgangspunkt for å jobbe med...

MARIANNE: Ja, eg syns tekst og film for eksempel...

INTERVJUAR: ...jobbe med danning?

MARIANNE: ...ja

INTERVJUAR: Mm

MARIANNE: ...ja, fordi at då får du gjort deg refleksjonar over rett og gale og verden da, på ein måte. Ja.

INTERVJUAR: Ja



MARIANNE: Kortfilmer syns eg er veldig fint til sånt, ja.

INTERVJUAR: Ja, det er voldsomt greitt å bruka i skulen.

MARIANNE: Ja, du brukar ikkje så lang tid på det, og så kan ein ha masse fine samtalar om det etterpå, ja.

INTERVJUAR: Ja, i dette dannelsesarbeidet vårt då, så ynskjer me å legge til rette for at elevane skal få utvikle gode haldningar då, det kan me vel kanskje skrive under på, dei fleste av oss.

MARIANNE: Mm. Ja.

INTERVJUAR: Kan du nemne døme i undervisninga der du i hovudsak har som mål og legge til rette for at elevane skal få utvikle gode haldningar?

MARIANNE: Ja, no er det sikkert berre norsk vi skal snakke om då, men i kroppsøving så er det no fair play, altså der, det er no ein del av faget. Ja, og då når dei har om det i kroppsøving så snakka eg jo også om, altså andre arena ein skal bruke det på då, som for eksempel i norsktimane. Ja. Sånn at ein drar det jo begge vegar. Men, norskfaget... Det er no mykje, altså gode haldningar til å gjere arbeidet sitt då. Kan du seie spørsmålet ein gong til?

INTERVJUAR: Ja, om det er noko, om det er innhald i undervisninga di som i hovudsak er haldningsskapande? Det er det du fokuserer på først og fremst.

MARIANNE: Nei, det veit eg nesten ikkje...

INTERVJUAR: Me har jo nemnt arbeidet med tekstar...

MARIANNE: Ja. Men eg veit ikkje om hovudmålet er, eg veit ikkje om eg kan seie at hovudmålet er, men eg seie sånn halvt om halvt då. Ja(latter).

INTERVJUAR: Halvt om halvt(latter) Ja. E- vil du, kan du då nemne døme på innhald i undervisninga som, der du har fokus på faktastoff? Der du er veldig tydeleg på at no er det faktastoff som er ...

MARIANNE: Ja. Det er no når vi har, altså, viss vi skal lære om sjangrar for eksempel då. At vi no har hatt om å skrive sakprosaanalyse så er jo det faktabasert, korleis gjer vi det og kva er ein sakprosatext. Og når vi har lært om argumentasjon, kva type argumentasjon fins, og har vi om film, sjangeren, kva verkemiddel er brukt i film, kva skal vi sjå etter, e- noveller, kva

kjenneteikn har ei novelle, kva skal vi sjå etter om dette er ei novelle eller ikkje. E- så er det jo om språkhistorie for eksempel, det er no veldig faktabasert. Når vi har om norrøn tid og, ja, så sjangrar og litteraturhistorie, språkhistorie, ja.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Så er det dette med og , som du og sa, ofte er det vel ofte halvt om halvt, og då reknar eg med at du tenkte på at det ofte er både faktastoff og haldningsskapande arbeid dette me held på med. Men har du nokre konkrete døme på eit slikt arbeid eller eit slikt...ja, ein slik aktivitet, der du jobbar med både faktastoff og haldningar samtidig?

MARIANNE: Ja, ja for det at sånn som no, denne her «Er det synd på afrikanarar?» Ja, den blir jo litt sånn, ja. At du vel, først så arbeider vi med argumentasjon, det er faktabasert, og så har vi jobba med sakprosa der du lærer om fakta, og så les vi teksten. Det er vel litt sånn fakta det også då, at du skal lære å finne ut kva delar teksten består av, det er no litt sånn faktastoff. Men så skal du jo reflektere over kva som står der. Og det er jo ein tekst som er kjempefin til det. For kva haldningar, då må ein jo gå litt i seg sjølv. Er det ikkje sant at vi ofte tenker slik? Og kvifor gjer vi det? Så, det vil jo vere ein sånn god kombinasjon. Og der har vi òg novelle. Eg lika å lese ei novelle av Kim Smaage som heiter «Renslighet er ein dyd».

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja, den syns eg er heilt fantastisk. Ja. Den er fantastisk for å lære om novellesjangeren og verkemiddel og finne ting, for det er så masse å finne, og så er den fantastisk til å snakke om denne her, det ho gjorde, er det rett eller er det gale? Og så greier elevane å kome fram til at det er både rett og gale. Og det er jo veldig...

INTERVJUAR: Ja, det er ikkje alt det er eit enkelt svar på eigentleg.

MARIANNE: ...nei, for det er jo både rett og det er gale. Ja.

INTERVJUAR: Ja. Altså, norskfaget har jo mange kompetansemål. Det gjelder jo både på studieførebuande og på yrkesfag, så det er eit travelt fag å undervise i då.

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: E- Så skil jo yrkesfag seg frå studieførebuande på den måten at på yrkesfag er det to timar, som du og har vore inne på, mens på studieførebuande så er det jo fire timar i veka.

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: Har du ei erfaring med at dette med tid påverkar kva du får utretta i faga?

MARIANNE: Mm. Eg syns at fire timar i veka blir på ein måte mykje meir enn to timar i veka over to år.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: (Latter). For det at du får meir kontinuitet i det, ikkje sant. Det er ikkje så lenge mellom kvar gong. Og på yrkesfag så er det sånn at viss du er vekke den eine gongen da, så går det på ein måte så lang tid mellom norsktimane, så det er på ein måte, kanskje ein av dei største forskjellane altså. Det er veldig rart koreleis fire timar kan vere så mykje meir, enn to (latter), over to år, ja.

INTERVJUAR: Ja, og så skifter jo kanskje og læraren på yrkesfag, at elevane får to ulike lærarar over to år.

MARIANNE: Ja, og det er eigentleg veldig dumt. Ja, for det at, eg likar no godt, sjølv på studiespesialiserande og ha dei over tre år. I alle fall viss du overtar sånn som no i andre, så er det på ein måte opplest og vedtatt her at då har du dei i andre og tredje. Enten så har du ein til tre eller så har du to til tre. Mens på yrkesfag så er det ikkje sånn, på same måten. Der er det litt meir at, så det burde vi kanskje gjort noko med. Ja.

INTERVJUAR: Men så skiftar de jo, det er ikkje same klassen på vg1 og vg2, elevane skiftar jo klasse sånn at ...ein vil ikkje klare å nå alle, men...

MARIANNE: Nei, da. Så det vi har fått til her er at vi har bra samarbeid på norskseksjonen då, sånn at vi har møte ein gong i månaden. Sånn at det er ein del samarbeid då mellom alle norsklærarane, og så mellom alle som har YF og alle som har studiespesialiserande. Og så har vi, prøver vi å ha felles årsplan då for alle vg1 klassane, og for alle vg2, og så veit ein på ein måte litt kva som er gjort då. Men likevel så blir det jo stor forskjell då, ja. Så prøver vi å finne ut kven som hadde dei i fjor, og snakke litt med den og sånn, ja.

INTERVJUAR: Det er jo bra

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: Ja, det er kanskje litt generelt spørsmål men, tykkjer du at det er lettare å jobbe med danning på studieførebuande utdanningsprogram enn i yrkesfag?

MARIANNE: Neii, eg veit ikkje eg. Altså eg har litt lyst å seie ja då. Men, det kan jo komme av at ein har litt sånn fordommar der, at ein trur det er det. Men, det er jo litt lettare når det gjelder akkurat dette med å levere til rett tid og gjere arbeidet sitt. Det er det jo fleire på studiespesialiserande som er flinke til. Det er meir rusk i desse yrkesfagklassane. Dei kjem for seint og dei et i timane og det er tull med å bruke PC når dei ikkje skal, og dei leverar ikkje inn når dei skal og gir ikkje beskjed og. Så det er meir av det. Men akkurat den andre typen danning er vel ikkje vanskelegare, sånn å snakke om tekstar og kva er rett og feil og, det syns ikkje eg er noko vanskelegare. Det er nå nesten litt lettare fordi at klassa er lita, så det er lettare å få alle i tale. Så kanskje ein kan dele det sånn.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Ja, at du ser fordelene med at det er færre elevar i yrkesfagklassane.

MARIANNE: Ja, når det gjeld sånt, tekstsamtale og såne ting så er det no kjempestor forskjell på å skulle snakke med fjorten og med tredve.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: Ja. Så har me og nokon som meiner at, at elevane på yrkesfaglege utdanningsprogram, dei har ikkje bruk for kunnskapen som arbeidet med skjønnlitteratur kan bidra til, i yrket sitt. Og dermed så treng ikkje vi å bruke tid på skjønnlitteratur i norskundervisningen.

MARIANNE: Ja, det er eg no veldig ueinig i då, ja (latter). Men at dei ikkje treng det i yrket sitt, det er no så. Men dei treng det vel som menneske, så det vil no vere forferdeleg dumt viss nå dei skulle miste det. For det ser eg no også at eg synst at dei tydeleg, altså at dei har glede av det, syns eg. Det er no dei trivelegaste timane vi har, når vi les tekst og snakkar om det. For det er dei flinke til. Så eg synst det at det ville vere veldig synd viss ikkje vi skulle holde på med det.

INTERVJUAR: Ja...

MARIANNE: Ja

INTERVJUAR: ...for dei skal vel noko anna enn berre å jobbe med yrket sitt?

MARIANNE: Ja, for dei skal vel ikkje berre skru på leidningar (latter), nei. Så det trur eg no at menneske trengje no meir enn berre det. Altså berre teori, eller berre...ein treng no meir enn berre det du har bruk for til dagen i yrket ditt da, ja, rett og slett. Der er no, ein advokat har vel sånn sett i yrket sitt heller ikkje bruk for å ha lest romanar, men som menneske så syns eg no det at ein har mykje igjen, at ein utviklar seg mykje og kan reflektere mykje over rett og gale, for eksempel, gjennom tekstlesing, ja.

INTERVJUAR: Ja. E- eg tenkjer litt på denne skulen, den er jo ny og flott. Så det må jo vere flott å jobbe her og det må vere flott å vere elev her?

MARIANNE: Mm

INTERVJUAR: For nokre år tilbake så hadde de jo yrkesfagklassane på ein annan avdeling. Men det var ikkje du med på du då?

MARIANNE: Jo, det var eg.

INTERVJUAR: Ja

MARIANNE: Ja.

INTERVJUAR: Kan du sjå ein endring i haldninga til å vere fellesfaglærer i frå den tida til no?

MARIANNE: Det er iallfall lettare å vere fellesfaglærer no. Fordi at det er, når du kan treffe elevane i friminuttet, det gjorde ein då ikkje viss ein...Eg sykla to kilometer for å ha ein norsktime og så sykla eg tilbake, liksom. Så får ein mykje meir sånn dagleg kontakt med yrkesfaglærarane, vi ser kvarandre heile tida og et lunsj i lag, det er jo viktig det. Så eg syns at det kanskje har, men det har eg tenkt litt på, om det er blitt betre eller om det berre har bakrunn i, altså dei klassane ein har. Men eg syns at det er blitt litt betre då, at elevane ikkje har sånn piggane ut for fellesfag som dei kanskje hadde då. Men om det har med sånn generell trend i tida å gjere eller, det veit eg ikkje. Men no er no elevane på NN og frå NN, det er no litt sånn «Kardemommeby», altså alle er jo greie på ein måte. Så nokon store problem det er det jo ikkje, syns eg.

INTERVJUAR: Nei, men, men eg tenkjer på, det blir jo praktisk tungvindt når ein fellesfaglærer skal måtta bevega seg to kilometer for å undervise. Det kan jo, det kan jo vere nok til at ein kanskje møter opp og er litt ...

MARIANNE: Ja, for ...

INTERVJUAR: ...det var ikkje dette ein har mest lyst til?

MARIANNE: ...ah, no skal eg bort der, liksom, sant. Så det var ikkje kjekt, rett og slett. Både det at det var meir styr for ein lærar å måtte halde på å flytte seg, og så fekk du mindre kontakt med yrkesfaglærarane. Vi visste jo nesten ikkje kven dei var, kanskje. Og mykje mindre kontakt med elevane ikkje sant, det var ikkje så lettvindt å berre svinge innom klasseromma å seie: «Hei». No kan eg berre gå på verkstedet, ikkje sant, det gjer eg av og til. Berre går på verkstedet og seier det at «no må de huske at i morgon har de symjing», eller «no har eg lagt ut ny norskplan». Men det kunne eg jo ikkje då.

INTERVJUAR: Nei, så det vert nærare kontakt og ...

MARIANNE: Ja, så syns eg har kjempemasse å bety, at ein kjenner kvarandre og er «på hei» i kantina.

INTERVJUAR: Mm, nei, så kombinerte skular under same tak det...

MARIANNE: Veldig fint. Ja, veldig fint. Trur det er kjekt for elevane, og kanskje tar vekk litt sånn fordommar, ja.

INTERVJUAR: Trur du det er litt fordommar elevane imellom òg?

MARIANNE: Vi snakka om det i ein norsktime, apropos danning. Eg veit ikkje om vi hadde ein tekst om det, det hugsar, ja vi hadde ein tekst, eg hugsar ikkje kva for ein tekst, men vi las om ein tekst der det handla om, altså fordommar då. Korleis ein blei oppfatta. Og då sa vi, er det ikkje sånn at vi har fordommar? Og då snakka vi litt om: «Ja, veit de korleis folk...», ja det var dette med korleis ein går kledd og kroppsspråk og sånn. Og då sa desse elevane på data og elektronikk at: «Ja, men veit du, ein kan no faktisk sjå på elevar som går på studiespesialisering gjer det. «Javel», sa eg. «Det var eg ikkje klar over». «Ja, alle guttane har trange bukser» (latter). Så då måtte eg jo gå å sjå om eg la merke til det, og det stemmer faktisk. Det var ikkje berre det at ein kunne sjå på dei som går på yrkesfag at dei gjer det, men dei går faktisk og tenker at ein, det er omvendt også. Ja. Så det er jo litt sånn tankar om det.

Men eg trur no det at vi treffes i kantina og gangen og har dei same lærarane. Altså dei veit eg er kontaktlærer på studiespesialisierende vg2, og så har eg dei i norsk og gym. Altså det tar no ned nokre stengslar tenker eg.

INTERVJUAR: Mm, ja, det må det gjere.

MARIANNE: Ja, det trur eg. Ja.

INTERVJUAR: Så det er flott.

### **TRANSKRIBERING AV INTERVJUET MED JOHANNES**

INTERVJUAR: Då tenkjer eg at eg berre nett kan presentere dette her opplegget mitt og seie litt om bakgrunnen for arbeidet, og, slik at du veit kvifor du er bedt om å vere med då. Og då, ja, bakgrunnen min den er ...Eg har teke allmennfagleg utdanning så eg har jobba lenge i grunnskulen, og så begynte eg å jobba i vidaregåande skule, og då starta eg med norskutdanninga mi. Så då har eg teke grunnfag i norsk etterpå det, og så no tek eg erfaringsbasert master utdanning då, i norsk. Ja, og eg jobbar på NN vidaregåande skule, slik at min erfaring det er yrkesfaglege, og undervisar då i norsk og engelsk på yrkesfag. Så det er det som er min bakgrunn. Og det er dette eg tek med meg inni denne masteroppgåva og.

JOHANNES: Ja

INTERVJUAR: Ja, og sjå litt på, ja, ynskjer å sjå på norskfaget i vidaregåande skule og ynskje å sjå om det er nokre ulikskapar mellom praksis i yrkesfag og studieførebuande utdanningsprogram, til tross for at læreplanen er lik då.

JOHANNES: Ja

INTERVJUAR: Ja. Så det er det som er bakgrunnen.

JOHANNES: Ja, men det...det er eit kjekt fag iallfall.

INTERVJUAR: Ja, og så ynskjer eg å snakka med lærarar fordi at eg ynskjer å få litt meir tak på lærarane si livsverd og korleis lærarane tenkjer og opplever dette med å undervise i norsk.

Eg har ikkje tenkt å observere i klasserommet og jobba så mykje med dette frå elevane sitt synspunkt, ikkje i første omgang i hvertfall.

JOHANNES: Nei

INTERVJUAR: Ja, så det er det som er bakgrunnen. Og då tenkjer eg at det kan vere litt greitt òg å vite litt om din, ja, utdanningsbakgrunn o g arbeidserfaring.

JOHANNES: Eg har vert, eg har yrkesfagbakgrunn og allmennfagbakgrunn. Eg har jobba mange år i privat næringsliv og drive eiga bedrift. Eg begynte her som byggfaglærer i 2004, trur eg det var. Så begynte eg å utdanne meg, i norsk og historie. Og for ein fire –fem år sidan så begynte eg å undervise i de fagene.

R. Ja

JOHANNES: Og no holder eg på å skrive masteroppgåve i nordisk, altså norsk.

INTERVJUAR: Ja, så det gjer du òg ja. Og er du, ja, kva er di problemstilling? Kva skriv du om?

JOHANNES: Ja, det er ei litterær oppgåve, altså eg skriv om ein roman av Jon Fosse.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: ... Virkelighet og mystikk i Jon Fosses morgon og kveld, heiter det

INTERVJUAR: Mm

JOHANNES: ...så, ja. Så det holder eg på med no, og regner med å bli ferdig med det til sommeren.

INTERVJUAR: Ja, då er du omtrent på samme plass som meg då, eg og håpar eg skal bli ferdig til våren,ja.

JOHANNES: Så har eg og undervist i, dette er ein blanda skule, i yrkesfag og allmennfag.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: Ja, i norsk da, ikkje i historie –det er berre på allmennfag.

INTERVJUAR: Ja, det er jo ikkje historiefaget på, ja, det er samfunnsfag då på yrkesfag



JOHANNES: Ja, det er samfunnsfag det heiter ja, samfunnslære eller samfunnsfag.

INTERVJUAR: Ja, på yrkesfag. E- men på studieførebuande heiter det jo historie

JOHANNES: Ja, då heiter det historie ja

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: Det første året dei byrjar heiter det historie, i grunnskulen heiter det vel, der er det vel tre fag som er blanda, geografi og samfunnsfag og historie.

INTERVJUAR: Ja, mm.

JOHANNES: Men, her byrjar det å heite historie, vi begynner med det i andre klasse.

INTERVJUAR: Ja, men då har jo du ein fantastisk bra bakgrunn for å snakke om dette som me skal snakke om i dag då, i og med at du har bakgrunn både i byggfag og fellesfaga.

JOHANNES: Ja.

INTERVJUAR: Når du har drive eiga bedrift, var det innafor, ja, det var innafor bygg eller?

JOHANNES: Ja, eg hadde blikkenslagerverksted.

INTERVJUAR: Ja. Men som lærar så er det berre på vidaregåande du har jobba?

JOHANNES: Ja, bare på vidaregåande.

INTERVJUAR: Ja, trivst du som lærar?

JOHANNES: Ja, eg syns det er veldig kjekt, ja.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Og, e-, og så, ja, kor mykje erfaring hadde du med yrkesfag sa du?

JOHANNES: Som programfag, fire eller fem år, ja, fem år kanskje.

INTERVJUAR: Og då jobba du med, kva heitte då yrkes, programfaga på yrkesfag?

JOHANNES: Då heitte det produksjon heitte det, det er no meir praktisk fag, og så heitte det teikning og bransjelære som er eit meir teoretiske fag. Og når du er på vg1 og jobbar i byggfag, så skal du vere innom, eller kan vere innom veldig mange fag, lærefag då. Tømrer og glassmester, og vise versa, og heilt opp til, litt over tjue fag.

INTERVJUAR: Ja.

JOHANNES: Så ein måtte vere litt sånn allsidig når ein holdt på med det. Ja, og, ja.

INTERVJUAR: Men det gjekk greitt.

JOHANNES: Ja, det gjorde det.

INTERVJUAR: ...eg meiner, det stiller jo store krav til dykkar kunnskap når de skal innom tjue fag, eller tjue yrker.

JOHANNES: Ja, men du må jo heller ikkje innom tjue fag. Eg tenkte meir sånn at ein må prøve å finne ut hvilke fag elevene ville, og heller fokusere på dei og ikkje fokusere på alle de som var uaktuelle likevel.

INTERVJUAR: Ja.

JOHANNES: ...for det ville uansett berre bli sånn harelabbdkking, ja.

INTERVJUAR: Ja. Men fellesfag har du undervist berre på studieførebuande?

JOHANNES: Nei, og på yrkesfag.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: Eg har jo ein byggfagklasse i norsk no og har studiespesialisering i tredje i norsk.

INTERVJUAR: Kan du, viss du skal samanlikne å undervise i norsk på yrkesfag og studieførebuande , er det, kan du, kan du snakke om forskjellar eller tykkjer du det er vanskeleg å, eller tykkjer du at det er mykje det same?

JOHANNES: Nei, det er forskjell. Først og fremst på nivå og forutsetninger, hos elevar. E-selvfølgelig kan det være store forskjeller i studiespesialisering, men gjennomgåande er det sånn.

INTERVJUAR: Ja.

JOHANNES: E- Man underviser etter samme læreplanen på vg1 studiespesialisering som man gjør på vg1 og vg2 yrkesfag. Det kjenner du sikkert til.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: ...og, men man bruker jo forskjellige læreverk og slike ting, ja, og...

INTERVJUAR: Ja, men kva er skilnaden på læreverka? Og kvifor brukar vi ulike læreverk trur du?

JOHANNES: Skilnaden er, dei er jo tjukkare (latter).

INTERVJUAR: Ja, på studieførebuande er det tjukkare bøker.

JOHANNES: Ja, der er det tjukkare bøker ja, og der står meir og det er tyngre å lese, altså ein høgare leseindeks på det. Og det er meir, eg vil sei dei òg behandlar alle emne grundigare då. Sjølv om timetalet i faget til slutt endar opp med det same.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: E- no har vi fått nye lærebøker på yrkesfag, i år, her då. Som nesten er endå enklare enn dei før kanskje. Men ikkje at eg synest det er galt då. Det er meir yrkes, altså meir relevant, man skal kunne lage oppgåver som har mer relevans for, for yrkesfagelevar. Ja, det vert det invitert til generelt, at det skal vere relevans for yrkesfagene i fellesfag. Det er et mandat som ligger på det, det mandatet ligger jo i prinsippet og på studiespesialisering, men det er *meint* for yrkesfagene.

INTERVJUAR: Ja, for slik som du les læreplanen så kan dette med yrkesretting og gjelde studiespesialisering.

JOHANNES: Ja, i prinsippet er det jo det, slik, det er ikkje gjort nokon skille mellom det. Men det blir og brukt pengar på det der Ny giv og FYR-prosjektet, eg veit ikkje om du kjenner til det?

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: Ja. Og det er jo, altså, og det er jo, Ny giv elevar er som oftast elevar på yrkesfag, ikkje alltid, men... Og oppmerksomheten ligg mot det vi ha snakka om, yrkesretting og relevans.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: Sjølv om det i prinsippet gjeld studiespesialisering og.

INTERVJUAR: Ja, trur du at me ved å bruke, ja, altså, inkludere yrkesretting og relevans, når elevane på ein betre måte? Ja, lat oss ta yrkesretting først; trur du me får med oss fleire elevar på yrkesfag ved å yrkesrette norskfaget?

JOHANNES: Nei (latter), klart og tydeleg, nei.

INTERVJUAR: Korleis vil du forklare det?

JOHANNES: Nei, altså, eg trur nok at man som et pedagogisk verkemiddel skal gjøre alle ting relevant og forståelig, gjerne i forhold til fremtida til elevane, men og til fritida til elevane og sånne ting. Men det er blitt et overdrive fokus på at yrkesretting kan redusere frafallet ved skolen. Det finst ikkje forskning som viser det, visst det finst noko så trur eg det går den andre veien. Og , ja, eg syns det er litt sånn hjelpelaust tiltak i kampen mot yrkesretting (meiner fråfall i staden for yrkesretting her meiner intervjuar). Og eg opplever vel og at fellesfaglærarar yrkesrettar og, altså man lagar oppgaver som henspeiler til den elevgruppa man har. Når man driver med jobbsøknadar, rapportar, eller viss man driver med instruksjon eller sånne ting. Viss man går på multimodale tekstar, lag en film der du viser kordan ei arbeidsoppgave blir utført, for eksempel, sånne ting. Men eg trur ikkje det vil redusere frafallet i skulen, nei.

INTERVJUAR: Nei. Kva skal til? Kva kan me som norsklærarar, korleis skal me undervise for å , ja, hjelpe på dette med fråfallet då?

JOHANNES: Det veit eg ikkje. Det ser eg eigentleg ikkje som oppgåve for norsklærarane. Eg trur at det er andre forhold enn norsklæraren eller lærarar generelt som gjør frafallet. Det er, men, av de ting som betyr noko for ungdommane, så er det jo det utenfor skulen som betyr mest. Men når du først er kommen inn i skulen så betyr læraren mykje. Men læraren underviser etter den strukturen som fins, etter de læreplanane som finns til det utdanningsløpet som er. Og eg trur det er meir sånne ting man må se på viss man skal redusere frafallet. Eg trur ikkje det at om læraren lagar ei yrkesretta oppgåve i norsk, og samtidig kanskje i fleire tilfelle i engelsk enn norsk, vil avskjere mulighetane for å klare eksamen som ikkje er tilpassa slike ting. Så eg veit ikkje. Eg trur at hadde man redusert nokre teorikrav, latt elevar velje om de skulle ta et løp som gjør at de kan gå rett på allmennfaglig påbygging, og eit der ikkje det kravet ikkje er der. For at eg trur at den muligheten yrkesfagelevar har til allmennfaglig påbygging øker teorikravet så høyt i fellesfagene at det er

mange elevar som dett av av den grunn. Så eg trur at man må kanskje sjå om det må være en valgmulighet for elevar i yrkesfag. Det trur eg er en av de viktigste tingene.

INTERVJUAR: At det kan vere ein løysning,ja.

JOHANNES: Ja, og så trur eg det at man må begynne å tenke på om at det er elevar som slit i matte og dett ut av sånne ting, eller i norsk. Altså treng, skal de ha så mange timar i ungdomsskulen i de fagene der? Kunne vi ha gjort noko ant? Sånne ting, det er det eg tenker, viss det er frafallet vi er på jakt etter.

INTERVJUAR: Ja, det er jo, frafallet er jo problematisk og noko me må vere med å vurdere, og fellesfaglærarane får jo noko av, eller, dei blir, fellesfaga blir ofte trekt fram som, som noko som gjer gjennomføringa vanskeleg for mange då.

JOHANNES: Ja, men det er fordi at kravene er stilt så høge, for mange elevar som ikkje kan innfri det.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: Og det vil medverke til å droppe ut. Men hvis man hadde hatt et anna innhold i nokre fag, der man gjerne tok vekk ting som krevst for å gå på allmennfagleg påbygging og ta studiekompetanse, så kunne man gjør de fagene endå meir relevante, eller endå meir praktiske eller, det som trengst sånn sett. Og så tilpasse for svakare elevar. For det er dei svake elevane som droppar ut, det vise all forskning at det er. Det er ikkje de flinke elevane som droppar ut. Det er teoretisk flinke og det er teoretisk svake, det er det som er forskjellen.

INTERVJUAR: Ja, og så kan ein seie at problem i privatlivet kan føre til at dei ikkje meistrar ...

JOHANNES: Ja

INTERVJUAR: ...teorien eller, altså at dei ikkje meistrar faga på skulen då. Det kan no vere at dei i utgangspunktet har ressursar kanskje, men det er jo mykje anna som spelar inn og, som du sa innleiingsvis.

JOHANNES: Nettopp, ja. Dei kulturelle forutsetningane er større enn skulen, ja.

INTERVJUAR: Ja, men . Når du tenker då på forutsetningane i ein yrkesfagklasse, kan du seie at, det er jo gjerne blanda, altså klassane varierar jo litt?

JOHANNES: Ja, det gjør de.

INTERVJUAR: ...e-kan du og seie at du har teoretisk sterke elevar ?

JOHANNES: Ja, det er, det er det.

INTERVJUAR: Ja.

JOHANNES: Og de segmenterer seg gjerne på de mest populære programområdene. Og de minst populære programområdene kommer det andre- og tredje –vals søkarar på. Det foregår litt sånn og.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: Her på skulen for eksempel, har vi fått en klasse som heiter brønnteknikk, den er en veldig populær vg2, som rekrutterer fra TIP-fag og sånne ting, veldig høgt karaktersnitt for å komme inn.

INTERVJUAR: Ja, og dei ser føre seg ein jobb i oljeindustrien?

JOHANNES: Oljen ja, men det er veldig konkurranse om det der, og eg vil tru at snittet er fem for å komme inn der. Og det er litt uvanlig i, men de minst populære fagene, guttefagene, for den del jentefag, så er karaktersnittet lavere, og det er gjerne de som blir utkonkurrert på karakterer som havner der på sitt andre -og tredje-valg.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: Ja

INTERVJUAR: Vil du seie at på dei minst populære yrkesfaga, i ungdommane sine auge då, at der er det mange elevar som heller ikkje er motiverte for programfaga på yrkesfag...

JOHANNES: Selvfølgelig, selvfølgelig

INTERVJUAR: ...fordi dei er komne på feil plass?

JOHANNES: «Her går eg på noko som eg ikkje vil bli». Og, altså, viss motivasjonen var lav før så blir ikkje han...nei

INTERVJUAR: Og då, då er det vel ikkje berre fellesfaga som blir problem?

JOHANNES: Nei, det har litt med strukturen i utdanninga å gjøre.

INTERVJUAR: Ja.

JOHANNES: Og dette har òg gjerne, fører til heimbakgrunnar, altså kva fører til elevane sine valg. Og samfunnet generelt, kva er statusyrke i yrkesfagene og kva er ikkje, ja.

INTERVJUAR: Ja, mm. Du snakka om Ny giv, har du vore med på den kursinga?

JOHANNES: Nei. Men eg har vore med på det som heite FYR-prosjektet i fylket.

INTERVJUAR: Ja. På desse her møta som er på Øyrane vidaregåande?

JOHANNES: Ja

INTERVJUAR: Ja, så du har vore på norsk då?

JOHANNES: På norsk, ja.

INTERVJUAR: Ja, då såg eg deg sikkert i fjor på Øyrane, på norsk.

JOHANNES: Det kan vere ja.

INTERVJUAR: Ja. Ja. Så er det norskfaget sin rolle og status. Kva vil du seie norskfaget sin rolle og status er på dei yrkesfaglege studieprogramma. Er det eit fag som er litt i vegen for andre programfaglærarar, ja litt i vegen gjerne frå elevane sitt synspunkt òg fordi det er andre ting som er viktigare, eller tykkjer du at norskfaget har ein, ein god status?

JOHANNES: På yrkesfag?

INTERVJUAR: På yrkesfag. Me får ta det først.

JOHANNES: Nei, det har vel ikkje det. Det har vel ikkje det. Ambisiøse elevar jobbar godt i det faget òg, men generelt så opplever eg at mange opplever det som eit ork. Mange gjør det. Og alt dette då blander opplevelsane med det faget var utav ungdomsskulen og kva de presterte på ungdomsskulen. Mykje av det som skjer i alle fag her oppe det starta i ungdomsskulen.

INTERVJUAR: Ja, i allfall når det gjeld fellesfaga så er det jo...

JOHANNES: Ja i fellesfaga, det er jo de de har hatt der.

INTERVJUAR: Ja, mm

JOHANNES: Yrkesfagelevar , mange opplever at det er ei ny verden når de kommer hit rett og slett fordi at over halvparten av uka er programfag. Så de som då har komme hit på sitt førstevalg, spesielt, de opplever dette som en helt anna verden.

INTERVJUAR: Og der får de jo begynne heilt på nytt.

JOHANNES: Heilt på nytt igjen ja, og det er befriande. Men så kan du nå oppleve at mange elevar de sliter med traumer då ifrå matte og norsk og engelsk òg, mens andre syns det er heilt greitt i forhold til det. Men de fleste av de som virkelig sliter med fellesfagene , de møter du på yrkesfaglige klassane, ja.

INTERVJUAR: Ja, mm. E- når det gjeld samarbeid med andre lærarar, på, ja no har du vore programfaglærer sjølv,men , og. Hugsar du om de har hatt tverrfagleg opplegg, og at det har vore samarbeid, ja, tverrfaglege opplegg, og at det har vore norsklærer involvert når du sjølv var programfaglærer eller har du den type samarbeid no?

JOHANNES: Då eg begynte i 2004 då, det var to år før kunnskapsløftet, då va det vel 1994-reforma, og der var det veldig fokusert på tverrfaglege opplegg. Så det var eg med på heilt til å begynne med. Men det opplever ikkje eg som nokon god (latter), det blei litt for *kunstig* synst eg. Sånn, no skal alle fag inn i samme prosjekt, koste kva det koste vil. Altså, eg veit ikkje, nei eg likte ikkje det. De blei alt for langvarige.

INTERVJUAR: Ja, det vart langvarige prosjekt.

JOHANNES: Ja, langvarige og læringsutbytte kan no vere diskutabelt tenker eg. Så har du kunnskapsløftet. Då datt dette der fokuset vekk, men det foregår jo likevel samarbeid mellom programfaglærer og fellesfaglærer, med meir sånn mindre prosjekt, mindre ting, ja, litt meir håndterleg tenke eg, ja.

INTERVJUAR: Ja, men du opplever at programfaglærarar er støttande? I forhold til norskfaget?

JOHANNES: Ja, det...Ja, faktisk er det mange programfaglærarar som gjerne vil dra inn norskfaglærarar i forbindelse med for eksempel kordan skal man drive, skrive loggar, rapportar, den slags ting, og kanskje vere med på å få norskfagslæraren sitt fokus på sånne ting som elevane gjør i programfag. Så det, iallfall, det kan godt hende mattelærer og engelsk , men det kan ikkje eg snakke om, men norsklærarar, eller eg opplever iallfall at norsklærarar er litt etterspurt på det.



INTERVJUAR: Ja. Mm. Viss du då i praksisen din då, slik som du underviser i norsk, tykkjer du at du underviser på ein annan måte på studieførebuande. Du seier at, me startar med ulike lærebøker og så er me i gang...

JOHANNES: Ja,

INTERVJUAR: ...blir det voldsomt ulikt eller ?

JOHANNES: Ja, eg får , altså i ein yrkesfagleg klasse så er det tolv elevar, og kanskje litt færre viss det er nokon som er i støttegruppe, der er mykje færre elevar.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: Ja, eg skal vel være ærleg at det kanskje blir, stiller du muligens nokre strengare krav òg...på studiespesialisering enn du gjør der, det er ... Men, det er litt som du må føle på frå klasse til klasse, kor du legger deg på uansett. Men det blir nok gjerne forventa forskjellig, altså eg satt for to dagar sidan og retta den første norskteksten i ein vg1 klasse, der man skulle skrive et debattinnlegg. Og kortaste teksten på tre linjer og den lengste på ei halv side. E-,ja, og mens du gjerne rettar halvannen til tre sider på det, generelt på studiespesialiserande. Så der er ein forskjell som, ja som du må ta høyde for når du lagar opplegg og når du underviser og når du instruerer og når du lagar oppgaver. Ja, det er det.

INTERVJUAR: Ja. Diskuterar du mykje i klassane?

JOHANNES: Ja

INTERVJUAR: ...enten diskusjonar som du sjølv legg opp til, eller spontane diskusjonar som då elevane set i gang?

JOHANNES: Ja, eg prøver å eksemplifisere ting med, altså få i gang diskusjon då, med noko som eg kanskje trur vil vere av interesse for eleven eller, noko som er veldig aktuelt der og da, om ting du holder på med. For eksempel når eg holdt på med kordan man skulle ytre seg i sosiale media og lignande, så fant eg akkurat om han politimannen som hadde kalt Stoltenberg for , uff ja, ein idiot eller eit eller anna sånt, sant. Då fikk vi i gang ein diskusjon om kor går grensen for kven kan sei kva til og slike ting, så. Og då blei elevane veldig interessert med ein gong. Dei, dette var noko dei hadde meining om og sånne ting. Og då får du logga deg på det tema som du eigentleg skal snakke om.

INTERVJUAR: Ja, og då tykkjer du, då er du jo inne på elevane sin arena då?

JOHANNES: Ja, rett og slett. For sosiale media kan de, ja.

INTERVJUAR: ...kanskje enda meir enn oss. Dei brukar det meir enn oss iallfall.

JOHANNES: Ja, teknisk bruk av det, men så er det den dere, kva legg vi ut og kva legg vi ikkje ut. Og då kan dei vere ganske openhjertige om når dei har gått over streken sjølv og når, og slike ting. Så, ja.

INTERVJUAR: Ja, då er du på deira livsområde og då får du òg ein diskusjon.

JOHANNES: Ja

INTERVJUAR: Ja. Er det meir, er det lettare å diskutere på yrkesfag enn på studieførebuande, eller er dette avhengig av korleis klassane er samansette?

JOHANNES: Det avhenger av klassane trur eg. Det er ikkje sånn at man ikkje diskuterar på yrkesfag, det eksemplet eg no hadde var yrkesfag. Og, men du må treffe, og det gjeld uansett klasse, du må føle at emnet vi diskuterar treffer, er litt aktuelt der og da, og , ja. Det har litt kor du føler det. Men selvfølgelig, viss du i en klasse med få elevar, og viss man ikkje er så taletrengt der då, så kan det bli veldig...Men viss det er nokon som har litt lett for å engasjere seg så får du, så kan du få gode diskusjonar og dra med dei andre òg. Men dette kan skje i ein studiespesialiserande klasse òg at det er vanskeleg å dra i gang ting. Det er frå klasse til klasse det.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: ...det treng ikkje vere noko forskjell på yrkesfag og studiespesialiserande, på akkurat det.

INTERVJUAR: ...på akkurat det, nei.

INTERVJUAR: I slike diskusjonar, føler du at du sjølv har ein viktig rolle og er deltakande, eller kan du stille deg litt på sidelinja og, og så går det sin gang?

JOHANNES: Nei, eg , nei eg har vel ikkje opplevd at eg kan stille meg på sidelinja. Det har eg ikkje. Eg må styre littegrann, altså eg har jo en tanke med det ikkje sant. Og vil styre litte granne, dra i gang og snu og vende litt.

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: Ja, eg tenker det at læraren må være med der. Iallfall opplever eg ikkje, det kan høyre friminutten til det (latter).

INTERVJUAR: Då kan dei får styre som dei vil?

JOHANNES: Ja, eg veit ikkje, det,ja...

INTERVJUAR: Ja. I desse diskusjonane får ein jo kanskje og fram litt kritisk refleksjon hos elevane.

JOHANNES: Ja, det gjør vi.

INTERVJUAR: Ser du på det som viktig på yrkesfag, eller er det kanskje ikkje noko poeng å bruke tid på det, på yrkesfag?

JOHANNES: Nei, det er viktig. Bare for å ta det eksempelet der kva så, man skal jo, eller, litt samfunnsmandatet til våres kanskje, og så, påvirke kordan elevane oppfører seg overfor kvarandre og media og sjølv uttrykker seg og sjølv tolkar det andre skriv og sier. Og det er det viktig å ha ei meining om. Når eg sit og rettar de tekstane, som eg nettopp sa, så var det et debattinnlegg om, om lekser og om det er viktig. Då skulle elevane svare på det som en kinesisk elev, kordan han opplevde forholda i Norge, du har kanskje sett den oppgåva?

INTERVJUAR: Ja,mm.

JOHANNES: Men då, og då kommer det, då kan det komme, masse rart, at for eksempel denne her: «Ho drit ut norske elevar fordi ho er frå Kina.» Sant, altså. Og då har du ei oppgåve tenker eg, og slike og liknande og endå verre utsagn, kan du oppleve komme i tekstane og då har man ei rolle. Og når man då gir tilbakemelding til elevane om kva som skal til, ikkje bare det at, det er ikkje bare språket man må rette då (latter), nei. Det er, man må ta tak i sånne ting òg, så diskutere kordan man sier og skriver, «ville du ha sagt dette til den eleven?» Ja. Veit du at det var et lesarinnlegg som skulle stå i Aftenposten, altså.

INTERVJUAR: Ja, mm. Det er nok viktig ja. Så samtale og diskusjonar er ein viktig læringsarena? Du er einig i det eller?

JOHANNES: Ja, slik som eg no har sagt, ja, det er jo det.

INTERVJUAR: Ja. Ja, og så når me snakkar om kritisk refleksjon så er me og inne på dette her med danning då. Og danning det er ikkje noko nytt. Det er noko som menneska har vore

opptekne av ifrå antikken og så. E- Tidsepokar , stader og kulturar er med på å definere kva danning er for noko, så danningbegrepet har, blir jo , ja, definert litt ulikt då. Så kom, på seksti -syttitalet vart det , fekk danning igjen eit stort fokus i vårt samfunn. Og i skulen so er det jo viktig. Det er med i den generelle læreplanen og i opplæringslova og i norskfaget i føremålsdelen der så blir jo danning fokusert, vert det sagt at me skal fokusere på danning, og so i mål -og strategidokumentet for fylket so er òg danning teke med som eit viktig satsingsområde der.

JOHANNES: Ja

INTERVJUAR: So då er eg litt spente på kva de legg i det omgrepet (latter), kva er danning for deg?

JOHANNES: Det er, altså danning er eit fleksibelt begrep som du er inne på. Og det har kulturhistoriske periodar og på 1900-tallet politiske, altså, før og etter arbeiderpartiet, så skjedde det forskjeller på dette der. E-, men, det har vel, altså, danning handlar om kunnskap og det handlar om å lære elevane å ta val og kanskje litt om etikk, og det handlar om å gjøre elevar i stand til å klare seg sjølv, saman med andre i et, i et samfunn. Slik at det blir mykje meir enn det å ha kunnskapar, men kordan du skal kunne bli en samfunnsborger i det landet du lever i og den verden du lever i.

INTERVJUAR: Ja. Kva kan vere gode grunnar for at det skal fokuserast på danning i vidaregåande skulen då?

JOHANNES: Og ikkje i grunnskulen?(latter)

INTERVJUAR: Nei, jo, nei. No tenkjer eg no vidaregåande, altså nokon tenkjer kanskje at me gjer oss ferdig med dette her i grunnskulen (latter).

JOHANNES: Okey. Nei, for når du er ferdig med vidaregåande skule, då er du iallfall ferdig med vanlig skule. Og då skal du ut i samfunnet og klare deg sjølv. Enten skal du studere vidare eller så skal du ut og ha lærekontrakt, og viss du skal, yrkesfagelevar som skal ut og ha lærekontrakt, så skal de ha fått et ganske godt innblikk i det lærefaget sine kultur og normer og slike ting. Og på same måte studieførebuande elevar skal være rusta til å møte det...Men man skal òg måtte kunne, ja, kordan er du med og mot andre, det er ein del av det. Kordan oppfører du deg. Men, det handlar òg gjerne om kordan blir du tatt vare på. Altså ikkje, klarer vi å ta vare på elevane godt nok til at de kommer vidare og kan klare seg sjølv?

Og det gjør man jo ikkje i den vestlege verden i alle fall. Ca 22-30 % klarar ikkje det. Og ja. Ja, det ligger jo ei danning i det òg, å vere en skoletaper. Altså, det foregår en slags danning der og. Kordan er det å vere ein skoletaper, det får du lære òg på skulen. Ja

INTERVJUAR: Ja, det kan du sei. Ja,mm. Men så er det elevar , tilbake til yrkesfag då. Nokon meiner jo at, altså, danning, det krev jo tid, viss me skal fokusere på danning, det krev jo at me, ja fordjupa oss og brukar tid kanskje, og at dette har me ikkje tid til på yrkesfag. Dei skal ha faktastoff og dette her litt meir ullne greiene, det kan me ikkje drive med på yrkesfag. Kva meiner du om den påstanden?

JOHANNES: Vi skal ikkje lese dikt på yrkesfag?

INTERVJUAR: Nei, for eksempel (latter).

JOHANNES: Nei, det meiner eg er, e- altså viss man går i den retningen og tenker meir sånn at man bare skal skrive rapportar på yrkesfag så fratar du elevar, altså, ein stor del av det som er viktig i kulturen, altså skjønnlitterære ting, sjølv om man kanskje opplever at elevar ikkje er de som les mest bøker og sånne ting, men likevel, viss man sier det at desse elevane, denne elevgruppa her, e-er ikkje god nok for å lære de tingene her, så er man og litt inn på farlige veier tenker eg. Ja.

INTERVJUAR: Ja, du tenkjer at då stigmatiserar ...

JOHANNES: Då stigmatiserar du på ein måte som slettes ikkje er bra. Ja. Og man kan alltid diskutere omfang og tilrettelegging og sånne ting, men, viss man sier at dikt ikke hører heime på yrkesfag så, så har man bomma.

INTERVJUAR: Ja. Mm. I dette dannelsesarbeidet så ynskjer me som er lærarar og skape gode, legge til rette for iallfall, til at elevane skal få utvikle gode haldningar.

JOHANNES: Ja

INTERVJUAR: E- Kan du nemne døme på ting i undervisninga di der det er haldningar du først og fremst, ynskjer å lege til rette for?

JOHANNES: Ja, då er det, berre for å ta det eksemplet eg hadde i sted med, og de tekstane eg sit å retta. Altså du må, når du gjer tilbakemeldingar her, og få til å reflektere over at « kan eg si dette i det offentlege rom» ...

INTERVJUAR: Ja

JOHANNES: ...og «kan eg skrive i ei avis på dette her. Kan eg skrive dette her i sosiale mediar, og ville eg ha gjort det viss at eg såg på den personen eller ville eg ikkje?» Så sånn sett må du jobbe med det. Og det er en måte å...Men sånn må jo nesten alle lærarar kanskje jobbe på. Programfaglærarane må òg jobbe sånn med elevar. «Er det greit at han ryddar alt verktøyet på plass og du bare går i garderoben» (latter). Altså, ja, så det òg gjerne har med holdninger å gjør og de må bake det inn. Men for norsklæraren sin del vil dette være ein typisk inngangsvinkel til nesten det samme.

INTERVJUAR: Ja. E-Ja, har du og tema eller emne i undervisninga di der du vil sei at det er faktastoff, enkelt og greitt faktastoff i ein periode, eller i nokre økter der det har hovudfokuset?

JOHANNES: Nei, ja. Er du på yrkesfag no? Så...

INTERVJUAR: Nei, ja, no er me vel eigentleg på begge. Mm. Litt sånn generelt om undervisninga, korleis ein tenkjer om...

JOHANNES: Ja. Eg tenker, altså det er. E- kortare, kortare økter eller delar av timen med fakta, og så jobbe med det stoffet etterpå. Altså, det er ikkje nok, det er ikkje nok å vite noe om når andre verdskrig var, du må vite korfor og sånne ting.

INTERVJUAR: Ja. Så faktastoff som eit utgangspunkt for vidare arbeid?

JOHANNES: Ja, ja, det er jo det. Og selvfølgelig, nokre ting er jo viktigare enn andre, så viss man spør elevar i dag korfor vi feirar 17.mai så er det kanskje nokon som kan sei grunnlov sant, men det er likevel en inngang til å gå djupare inn i det der med enevelde og demokrati og, ja.

INTERVJUAR: Ja, då er jo du heldige som har historie utdanning i tillegg.

JOHANNES: Ja, nå tok eg bare et eksempel derifrå då, men frå alle fag vil du finne...ja.

INTERVJUAR: Men, eg har tenkt mange gonger at historie er eit godt fag å kombinere med norsk då.

JOHANNES: Ja, det er det. Det er det faktisk. Det er veldig bra.

INTERVJUAR: Ja. Norsk er jo eit travelt fag, me har mange kompetansemål og det gjelder jo både studieførebuande og yrkesfag altså. Me tykkjer, føler jo på det at me har mange kompetansemål i forhold til den tida som me har fått tildelt å jobbe med dette her.

JOHANNES: Og mange karakterar. Men nå var det kompetansemålene...

INTERVJUAR: Mange karakterar ja. No vil eg diskutere dette med tid. Viss du då samanliknar, ja, korleis virkar det inn på undervisninga i studieførebuande og undervisninga på yrkesfag. På yrkesfag har vi jo fordelt tida over to år, to timar på vg 1 og to timar på vg2, mens på studieførebuande så har dei jo alle fire timane på vg1.

JOHANNES: Ja. Ja, du tenker på om ...

INTERVJUAR: Virkar dette inn på for eksempel framdrift, kor mykje me får gjort og så vidare?

JOHANNES: E- Altså, du kan ikkje behandle alle kompetansemålene like grundig. Nokon kompetansemål, altså er jo heile tida der, mens nokon er du innom i bolkar. Alle blir ikkje behandla like grundig, nei. Men på studiespesialiserande så opplever eg at det er eit veldig pes å få karaktergrunnlag, for det du skal sette tre karakterar. Og du opplever det ikkje på same måten i yrkesfag der, og endå mindre no kanskje når det er en karakter, men...

INTERVJUAR: Ja. Ja, me kan vel seie at det er ei god hjelp akkurat det at vi fekk ein karakter på yrkesfag?

JOHANNES: Ja, det er ei god hjelp, og når dette der presset til antall formelle vurderingar går ned, då kan du meir bruke tid på de vurderingane du faktisk gjør. Altså, du, ja, spesielt på studiespesialisering så kan eg tenke meg at, viss det blei færre karakterer der, så kunne du opne mulighetane for mappevurdering som eg føler det ikkje er tid til no. Du kan ikkje rette samme bunken to ganger for det er ikkje tid til det, for det skal gå inn i neste igjen, og, ja. Så...så eg opplever kanskje det karakterpresset som verre, meir styrande for kva tid du brukar på ting, enn kompetansemålene i seg sjølv. De er jo egentlig så høgtsvevande mange at, det faller på sin egen urimelighet, nesten. Altså, du må, nokon kan berre spørre en norsklærer i enkelte av de kompetansemålene, og gjøre rede for de (), og det ville være problematisk altså. Så det, ja. Men en del av kompetansemålene er greie då.

INTERVJUAR: Ja. E- Så du tenkjer at du let deg ikkje stressa akkurat av kompetansemåla, men det er vurderingskravet, dei formelle karakterane som skal setjast, at det er...

JOHANNES: Ja, det opplever eg som eit større press i kvardagen, men eg brukar kompetansemålene, altså når eg har ein periode så synleggjør eg de mest aktuelle kompetansemålene i periodeplanen. Altså, det har nok mest hensikt for meg sjølv, for elevane er veldig uinteressert i kompetansemål, men, men samtidig så er eg litt obs på kompetansemålene sjølv, så. Oppfyller eg elevane sitt krav til innsyn i kva det skal lære i, og slike ting. Men i norskfaget så er det, så står nokre kompetansemål der heile tida, mens nokon går inn og ut av de planane. Det er jo slik det er .

INTERVJUAR: Det er jo slik det er .

JOHANNES: Ja. Men kor grundig du behandlar dei, det er jo en an ting, og det må, ja, det kan variere fra klasse til klasse.

INTERVJUAR: Ja, og ein får vel aldri jobbe grundig nok kanskje?

JOHANNES: Nei, og der er, nokon ting blir haralabb og veldig haralabb.

INTERVJUAR: Ja. Men du opplever kompetansemåla i norskfaget som forholdsvis romslige?

JOHANNES: Ja, nokre av de. Det er, eller de er så vide at de er vanskelig å få fatt på egentlig. Nokon er heilt greie, og du kan forholde deg til, men. Og no har eg ikkje studert så veldig mykje den nye som er kommet, men det er noko som er blitt betre der, sjølv om det er nokre formuleringar som er litt problematiske,men. De er for vide til at de, det blir litt «god dag mann økseskaft», nokon av de, ja. Tenker eg.

INTERVJUAR: Ja. Dette her har me eigentleg vor inne på men, eg tek det likevel. Det er jo dette her med at nokon meiner at det er bortkasta tid å bruke tid på skjønnlitteratur på yrkesfag. Elevane dei får, kjem aldri til å få bruk for den her kunnskapen i yrket sitt. Og den påstanden, du har eigentleg kommentert han, men har du endå noko meir å tilføye eller har du ...

JOHANNES: Nei, kva har man bruk for i yrket sitt. Det er noko som heiter allmenndanning då. Man skal jo lære meir enn akkurat bare det, yrket sitt. Og man, altså man skal lære om kulturen, man skal lære om fleire aspekt om livet enn kva det er å være skomaker, sant. For sannsynligvis så blir, altså de fleste blir ikkje det de utdanner seg til. Og, og de fleste skifter yrke gjennom livet òg , og, ja, og de fleste yrker er ikkje funne opp enno av de elevane skal jobbe med, og skulen har et litt større mandat enn å bare, yrket, tenker eg. Det, ja.



INTERVJUAR: Mm.

JOHANNES: Akkurat som heimen har det. Man skal, altså, sønnen og dattera skal ikkje, skal forberedast på å møte heile samfunnet, ikkje bare akkurat yrket sitt. Ja.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Denne skulen her, det er ein kombinert skule med yrkesfag og studieførebuande. Er alt på same område? Fysisk sett?

JOHANNES: Ja, eller. Altså ja, her, akkurat her er kjernen og møtepunktet på ein måte. Med bibliotek og kantine. De fleste, den gamle gymnasfløyen er nedover der, og yrkesfagverkstedene ligger der oppe. Men de er liksom, du kan gå under tak til alt.

INTERVJUAR: Og for dykk som er fellesfaglærarar de slepp å gå langt for å komme på yrkesfag for eksempel?

JOHANNES: Nei, det er. Det vil ta oss ett minutt å gå opp til elektrofag og byggfag og, ikkje ett minutt engang.

INTERVJUAR: Så det er voldsomt greitt organisert?

JOHANNES: Ja.

INTERVJUAR: Har det vore slik lenge, eller har det vore, altså kor tid vart dette bygget til?

JOHANNES: Det bygget her ble bygd i 68, trur eg det var. Og på syttitallet så begynte man å bygge verksteder her oppe òg. Og det siste kom vel kanskje for en femten år siden med helse og sosialfag- bygg der oppe og for tjue år sidan kom det et verksted og, så det har vært bygd på.

INTERVJUAR: Så her har både yrkesfag og studieførebuande egentlig vore samla heile vegen. Altså i de ...

JOHANNES: Ja, i de tidlige årene var yrkesfag nedi byen ein plass. Altså verkstedet, tenkte eg på, men det var før mi tid så eg kan ikkje så mykje om det.

INTERVJUAR: Så det er veldig lenge sidan?

JOHANNES: Ja.

INTERVJUAR: Ja, for på ein skule eg var så var jo yrkesfag lenge eit par kilometer ifrå resten av skulen.

JOHANNES: I Sogn kanskje, i Sogndal?

INTERVJUAR: Ja, i Sogndal var det jo ein avstand, men ikkje så stor. Men på NN òg, var det ganske stor avstand mellom, men no har jo dei fått alt samla òg.

JOHANNES: Ja

INTERVJUAR: Og det trur jo eg er positivt då.

JOHANNES: Ja, det bør det være. Og, ja. I hvertfall etter ombygginga her på skulen så fungerer dette her veldig godt som et sånt midtpunkt . Før var kantina i et hjørne langt ned i der. Då måtte alle yrkesfagelevne gå fryktelig langt for å komme dit. No må alle likelangt for å komme dit.

INTERVJUAR: Ja. Er det noko du har tenkt på, eller noko som du no har tenkt på undervegs, som ikkje du, som du kunne tenkt deg å få sagt som eg ikkje har spurt etter, eller laga rom for?

JOHANNES: Nei, eg har ikkje det. Nei.

INTERVJUAR: Nei. Nei, men då seier eg tusen takk for intervjuet.

JOHANNES: Det er greitt det.

### **TRANSKRIBERING AV INTERVJUET MED HENRIETTE**

INTERVJUAR: Ja, først igjen, eg er voldsomt takknemleg for at de stiller. Eg er jo heilt avhengig av å få informantar, og viss ikkje så måtte eg jo ha gjort noko anna.

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: Så det er kjempebra. Og så vil eg berre seie litt om min bakgrunn og tankane med arbeidet då, så du veit...

HENRIETTE: Hyggeleg, ja

INTERVJUAR: ...kvifor du er her. Eg har allmennfaglærerutdanning og eg har jobba lenge i grunnskulen, så byrja eg i vidaregåande for , ja det er trettande skuleåret i vidaregåande. Og etter det så begynte eg med norskutdanning. Eg tok først grunnfag på sånn Fjernord...

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: ...som det heitte, på to år, og så begynte eg på erfaringsbasert master i norsk då.

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: Ja, så håpar eg å bli ferdig til våren.

HENRIETTE: Ja, (latter).

INTERVJUAR: Og då har jo eg, eg jobba på NN vidaregåande skule, så då er det jo yrkesfag, og det er yrkesfag eg har erfaring frå. Så då har eg teke med meg dette her inni masteroppgåva mi då.

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: Og då ynskjer eg å sjå på norskfaget i vidaregåande skule, og i og med at me har same læreplan på vg1 og vg2 og studieførebuande så har eg litt lyst til å sjå på forholdet der. Ja, om det er likt eller om det i praksis kanskje er ulikt.

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: (latter)

HENRIETTE: Det er vel kanskje litt ulikt, ja (latter). Ja.

INTERVJUAR: Mm. Så det er det som er min bakgrunn.

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: So då kan det vere litt greitt at me startar med at du fortel om deg då, utdanningsbakgrunn og jobberfaring.

HENRIETTE: Jobberfaringen min er egentlig nesten bare som lærer, knyttet til NN vidaregåande. Eg kom hit i femognitti, så eg har jobba her nå i atten og et halvt år. Og jeg har utdanning, da har jeg engelsk grunnfag, så har jeg litteraturvitenskap grunnfag og så har jeg

nordisk hovedfag. I tillegg så har jeg litt knytta til ledelse, men det er ikke så mye på det pedagogiske, så har jeg standard ped -semen da. Jeg slapp unna med et halvt år der. Så da jeg kom hit var jeg jo ansatt som vanlig lærer i, e-, med fokus på engelsk og norsk. Så litteraturvitenskapen er egentlig bare en sånn ekstra forse jeg har, tenker jeg, å ta inn i fagene. Og for, det blir vel fire år siden nå, så vart det en avdelingsleder, viss ikke fem, en avdelingslederstilling ledig og da søkte jeg på den. Så jeg er avdelingsleder nå, for filologene...

INTERVJUAR: Mm

HENRIETTE: ...i en seksti prosent stilling administrativt, men så er jeg jo lærer i tillegg, så jeg jobber i 40% som lærer ved siden av. Så jeg holder jo den, den ved like...

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: ...og det syns jeg er veldig viktig. Jeg kunne aldri tenkt meg å bare jobba administrativt...

INTERVJUAR: Nei

HENRIETTE: ...ja, viktig med denne elevkontakten syns jeg, på ulike grupper.

INTERVJUAR: Ja, så kjenner du jo, får du følt meir på jobbsituasjonen til dei du skal lede og då?

HENRIETTE: Absolutt sant, så, og den har eg lang erfaring fra så eg veit hvordan det er at det kanskje fluktuerer litt gjennom året med press og, ja.

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Ja. Og det som eg syns er bra med NN videregående og som gjør at vi kanskje egner oss godt for ditt forskingsarbeid er at vi har en sånn skole hvor vi har mange retninger på yrkesfag pluss at vi har studieforbereidende og idrett, ja, sant.

INTERVJUAR: Ja, det stemmer.

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: Ja, du har trivst som lærar reknar eg med?

HENRIETTE: Ja, ja. Jeg kan ikke tenke meg noe annet. På ingen måte tenke meg noe annet. Jeg synes de er utrolig kjekt med elever. Ja.

INTERVJUAR: Mm.

HENRIETTE: Uansett.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Du har erfaring både frå yrkesfag og studieførebuande. Kan du sånn umiddelbart seie at det er forskjellar på å undervise på yrkesfag og studieførebuande...

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR:... eller vil du seie at det er vanskeleg å seie noko om det?

HENRIETTE: Nei eg vil absolutt si et kategorisk ja, på at det er forskjeller. Ja. Og det bunner i både at, viss du da tenker på første klasse studieforbereidende, så begynner du på et treårig løp og du har fire timer i uka med større fokus. Jobber du på yrkesfag så er det to- timerskurs. Og hos oss så ligger dette i en dobbelttime hver uke, det vil si at vi har et treff i norskfaget hver eneste uke

INTERVJUAR: Det verkar som at de fleste organiserer slik.

HENRIETTE: Ja, ikke sant. Og det gjør faget veldig sårbart. Og så har du mindre grupper og hos oss så er det nok og en nivåforskjell og den har styrka seg litt gjennom årene, mellom elevene på yrkesfag og studieforbereidende og idrett, at du har en del svakere elever på yrkesfag. Det gjelder ikke alle klasser, men det betyr at du kanskje må legge det opp på en litt annen måte, ja. Så det er nok noe med at du forventer kanskje litt mindre.

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Det er ikke det samme som at du evaluerer på en sånn måte at de lettere får gode karakterer.

INTERVJUAR: Nei

HENRIETTE: Men, du feller nok ned litt mindre forventninger kanskje, ja.

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: E- norskfaget si rolle, på yrkesfaglege studieprogram. Tykkjer du at norskfaget har ein høg status på yrkesfaglige studieprogram? Eller, ja, skal me seie at; er statusen annleis på yrkesfag for norskfaget enn på studieførebuande ?

HENRIETTE: Ja, det vil jeg si, for elevene på studieforberedende generelt og studiespesialiserande idrett de er innstilt på at det er et fag som det skal brukes mye tid på, og som de kan ha fordel av å bruke tid på overfor de andre programfagene. Og de er ganske bevisste på det. Blir de god på å skrive en fagartikkel i norsk, så kan det være greit å dra med seg den når de skal ha sosiologi eller politikk og menneskerettigheter i andre og tredje klasse. Så de er litt mere bevist på den gevinsten å jobbe med, godt med norsk, og ikke *minst* det å være kritisk til den informasjonen som de er midt oppi hele tida.

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Ja. Når du jobber på yrkesfag så føler jeg at det har vært en positiv dreining i det siste med at du yrkesretter mer. For da tror jeg eleven føler at her er et fag som er litt mer nyttig for meg. For jeg har jobba i så pass mange år hvor det å lese noveller og det å drive med lyrikk det er ikke det kjekkeste. Se en film kan være kjekt, jobbe med reklame kan være kjekt, fordi det er en del av hverdagen deres. Men det andre det er noe som de ikke føler tilhørighet til, og for oss da å si at: « Ja, men det er en del av norskfaget, det er viktig at du også forstår den type tekster», det er tidvis vanskelig å argumentere for det. Og så kommer man til det praktiske hvor man skal skrive en rapport, eller man skal skrive en søknad, og elevene veit at de skal skrive en søknad knytta til en lærlingekontrakt, så er de med en gang der at da ser de, den teksten her har nytteverdi for meg. Det her er faktisk litt lurt for meg å kunne. Sant. Og skal jeg instruere, skal jeg jobbe sånn eller jobbe sånn, de ser at jeg må jo jobbe sånn uansett i programfagene mine og når jeg skal ut i praksis. Så det å dreie norskfaget med mer yrkesretting som skjedde etter Karlsen-utvalget sin rapport, det syns jeg faktisk er positivt. Så tett samarbeid med programfaglærerne slik at det å skrive en rapport ikke bare blir en sånn norskfaglig greie, fordi det er en modelltekst vi må igjennom, men at man faktisk kanskje bruker maler, brukt i programfagene. Og så kan vi hente inn en rapport viss de har skrevet en rapport knytta til et større prosjekt der. Og viss vi trenger for eksempel en liten evalueringssbit som ikke nødvendigvis er en del av denne rapporten så ber vi om litt mer tekst. Men da har det litt, da blir det litt mere...

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: ... viktig for elevene føler jeg.

INTERVJUAR: Mm.

HENRIETTE: Ja.

INTERVJUAR: Ja. E- Ja, sånn at dette med... Ja, no er me bekymra for gjennomføringsgraden på yrkesfag, om lag halvparten dett av før dei blir utdanna innafør det yrket, faget dei har valt då...

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: ...og då er det jo heilt tydeleg at, me har jo fått heilt tydeleg ifrå høgare hald då at yrkesretting skal redde desse elevane, yrkesretting av fellesfaga skal vere med på å auke gjennomføringsgraden. Ja, kva meiner du om den påstanden?

HENRIETTE: Eg tror ikkje våre fag er avgjørende for om de klarer å komme seg gjennom. Vi har, fellesfagene på yrkesfag de er marginale sett i forhold til programfagene. Så viss du skal øke gjennomføringsgraden så tenker jeg at en tilpasning av programfagene, at faglærerne må være veldig opptatt av å få de praktiskretta. At ikke de blir for teoritunge.

INTERVJUAR: Ja. At me må praksisretta programfaga først og fremst?

HENRIETTE: Ja, jeg syns det. Det er derfor elevene går der. At de har to timer norsk i uka og tre timer engelsk i første klasse som de syns er litt kjekt, så blir de ferdige med både matte og naturfag. Så putter vi nå på med litt samfunnsfag i andre klasse. Det er ikke *det* som gjør at elevene slutter. For, ja. For de utgjør en så liten bit av elevenes undervisningshverdag. At det, de har jo valt seg en linje stort sett ut ifra interesse. Det er veldig avhengig av poenga og om de er gode nok til å komme inn. På vår skole så ser vi jo det at, en av de tekniske linjene våre som, hvor elever, veldig mange har kommet inn på andre eller tredje valget sitt. De er for svake til å komme inn elles. Da er det ikke så rart at motivasjonen er litt lav. Mange får da interesse viss de kan føle mestring i programfagene. Om de mestrer det å skrive en rapport i norsk eller er god på engelsk uttale, eller hva vi jobber med av, har som fokus i engelsken, det er ikke avgjørende...

INTERVJUAR: Nei.

HENRIETTE: ...tror nå i hvertfall jeg (latter).

INTERVJUAR: Ja. Tilbake til dette med ulikskapar mellom studieførebuande og yrkesfaglege då. Dette med diskusjonar og samtalar. Ser du nokre ulikskapar der, eller? Er det vanskeleg å sjå?

HENRIETTE: Da vil jeg si at du er meir avhengig av elevgruppen du har foran deg eller hvorvidt de er på studieforbereidende eller på yrkesfag. For har du elever som trives med å ha diskusjoner og er vant til å vise at de reflekterer lite granne, så kan du få det til uansett. Jeg har en førsteklasse i idrettsfag nå, de er ganske så stille. Mens jeg har en førsteklasse på elektro nå, hvor det er mange som kommer med innspill, ikke alltid kvalitativt gode innspill, men de er nå iallfall med. Så der syns jeg, det er ikke ensidig, men kanskje erfaringsmessig gjennom alle år, så er det kanskje lettere å gjennomføre det på studiespesialisering eller studieforbereidende. Men samtidig så er det det elementet med hvilke elever som faktisk du har foran deg.

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Ja. Jeg syns det er viktig ja.

INTERVJUAR: Mm. Når det er samtale og de diskuterar, har du ein viktig rolle, eller kan du av og til stille deg på sidelinja og så går samtalen sin gang likevel?

HENRIETTE: Av og til kan du stille deg på sidelinjen, men da må du ha fått elevene til å være forberedt og være bevisst sine roller.

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Veldig sjelden, i alle fall på yrkesfag, at du kan ut av det om du skal få framgang i diskusjonen og i samtalen. Men viss du velger å ha en form for styrt debatt eller noe sånt, som en form for diskusjonsform, da kan du, men da har du gitt de roller som innledere, som ordstyrere, og alle skal ha forberedt spørsmål og du kan lage, ja, det gjorde vel elektro, du gjør rommet om til en sånn debattscene, og så lar du de få styre, så lar du de få holde flyten i det. Men det krever forberedelse, det kommer ikke av seg sjøl. Men på studieforbereidende, spesielt på høyere nivå, viss de har tema som elevene er trygge på, da kan du få mange hender opp, og da er det egentlig bare for deg å delegere ordet og så kan samtalen gå litt mellom de. Ja, men da må du litt opp i nivå, syns jeg.

INTERVJUAR: Mm. Men du vil seie at samtale og diskusjon er ein god læringsarena?



HENRIETTE: Veldig, veldig viktig...

INTERVJUAR: Mm.

HENRIETTE: ...for det er en naturleg måte å lære av hverandre på, så det er alltid viktig. Ja. Men så samtidig så treng det ikke alltid å være en klassesamtale, det kan være gruppesamtale. Det kan være parvise samtaler, individuelle samtaler med lærer, ja.

INTERVJUAR: Ja,mm. E- So litt om dette her med statusen til norsk på yrkesfag og studieførebuande. Har norskfaget ein høgare status på studieførebuande enn på yrkesfag?

HENRIETTE: Ja,ja...

INTERVJUAR: Ja.

HENRIETTE: ...og det syns jeg er helt naturlig. For det er et fag som til sammen utgjør fjorten timer, med avsluttende eksamen som er bunden, sant, alle veit at de skal igjennom en eksamen i norsk før de avslutter studietida si på skolen. Men på yrkesfag så har du fire timer norsk i løpet av to år. Og selv om læreplan er lik for den for første klasse, så er det noe med måten å kunne få det til på med to timer. Det er ikke så lett å få dybdefokus når det blir så få timer og du får, pluss at elevene kanskje ikke har de, har ikke interesse av de teoretiske, de er ikke interessert i tekst. Annet enn den opplevelsesteksten som de forholder seg til, så når vi sier at de skal få være litt sånn kritisk, en skal lære seg å se hva tekst er, at du kan faktisk manipuleres, at du kan overbevises, at du må, du må tenke, det aspektet er de ikke så interessert i, sant. Og jeg skjønner at faget ikke har så stort, ja, har så stor status på yrkesfag. De har ikke gått, de går ikke en teoretisk del. Ja, men du kan merke forskjell viss elever tenker seg påbygg i enden.

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Ja. Da kan du se, og det veit jeg, for det veit jeg allerede før det begynner at det, påbygning, å-ti timer norsk. Da kan det være greit for meg å kanskje få med meg litt underveis. Så, noen få elever er bevisste på det, og da har de fokuset. Statusen er lavere på yrkesfag og det syns jeg er helt naturlig.

INTERVJUAR: Ja, når du ser ut i frå elevane sitt synspunkt.

HENRIETTE: Ja, elevene sitt synspunkt.

INTERVJUAR: På skulen då, kan det opplevst som at norsk på yrkesfag er litt i veggen for det programfaglærarane jobbar med, at, ja...?

HENRIETTE: Nei. For elevane eller for lærarane?

INTERVJUAR: Nei, for lærarane...

INTERVJUAR: ...at du møter den holdninga at «og så var det denne norskundervisninga som kjem midt inni på timeplanen og gjer det litt vanskeleg»?

HENRIETTE: Nei, faktisk ikkje.

INTERVJUAR: Nei

HENRIETTE: Men samtidig så har det kanskje vert en utvikling der og, det at man har hatt fokus på kartleggingsprøver, for eksempel på lesing, og man ser hvor viktig det er med lesing. Og det å jobbe med tettere samarbeid, hvordan kan vi, når du skal skrive i ditt fag, hvordan kan vi dra det inn i mitt fag, det der med å kjenne litt til hverandre og bruke hverandres læringsarenaer på litt ulike måter. Ved at jeg kan gå ut i verkstedet og de inviterer meg inn uansett, her har jeg en rapport, eller her har jeg en...sant.

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: E- så jeg syns ikke det er en dårlig holdning, jeg har personlig aldri møtt en dårlig holdning hos programfaglærarane når jeg kommer opp som fellesfaglærer der oppe, aldri. Nei...

INTERVJUAR: Nei

HENRIETTE:...det har jeg til gode. Ja.

INTERVJUAR: Mm. Det er...No sat eg med eit anna spørsmål, men så berre forsvant det...

HENRIETTE: Da finner du det att etterpå(latter)

INTERVJUAR: ...håpar eg finn det igjen(latter), at det dukkar opp att.

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: E- Ja, me var inne på dette her med samtale. Dette med å, i ein samtale så fremjar me også kritisk refleksjon ofte. Er det viktig for elevar på yrkesfag òg?

HENRIETTE: Ja, jeg synst det. Men som jeg nevnte i stad, det kan være vanskelegere å motivere de for det. For, for vi bruker jo tekster i alle, bruker alle former for tekster, sant, og si til eleven at vi har et utvida tekstomgrep, at du kler deg sånn og sånn er og en tekst, sant. Det rene bildet der, det er en tekst. Å få de til å skjønne at alt gir på en måte noen signaler, og vi er hele tida i fortolkning...

INTERVJUAR: Mm

HENRIETTE: ...og jeg sier at når du har kledd deg i den buksa der eller har den tatoeringen der, ikke sant, så signaliserer du faktisk noe, sant. Og de kan skjønne det når vi kan si det at: «Jammen viss du skal i en intervjusituasjon, viss du skal på praksis», viss de skal ut av den normalsona si, da er de bevisste på at «ok, jeg må snakke sånn, da må jeg kle meg sånn, sant», mens når de er i komfortsona si på skolen så tenker de ikke nødvendigvis på det. Når vi skal jobbe med det å: «Hva er et spill, hvordan er spillet lagt opp? Hvordan fungerer dette dataspillet?», med å fange dei inn sant? E-reklamen, hvorfor, jammen hvorfor har du kjøpt Pepsi Max nå da? Da er det fordi, å få de til å skjønne det og interessere seg for det. Noen får en sånn oppvåkning på det, ja.

INTERVJUAR: Ja, det vil eg tru.

HENRIETTE: Ja, noen får en oppvåkning på det. At de blir litt «øy», det blir litt bevisst på det. Men du må ha noen triggere, du må vite hvordan du skal formidle det til elevene for at, ja...

INTERVJUAR: Mm, reklamen er jo eit voldsomt godt utgangspunkt...

HENRIETTE: Reklamen er, og det er jo noe med ja...

INTERVJUAR: ...for å gjere dei oppmerksame på ...

HENRIETTE: Ja, sant, ja. Så det å bruke andre typer tekster enn bare de boklige tekstene syns jeg er veldig viktig overfor de elevene. Men de skal også lese de andre tekstene, de skal også lese og forholde seg til det som er i, ja. Og vi har en lesekonkurranse her nå, og elektroklassen min de lånte jo mer bøker der enn de gjorde i idrettsfag. Ja. Så, ja (latter).

INTERVJUAR: Ja, nei, det er...Mm. E- kritisk refleksjon, ja då er me og då over på dette her med danning då, som det heiter. Som er eit, ja det er jo ikkje noko nytt. Det starta i antikken og sidan har me vor opptekne av det, men på ulikt vis i ulike tidsepokar.

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: Og me definerer danning noko ulikt utifra kven me er og kvar me lever. Men i hvert fall er me pålagde å drive med danning i skulen, gjennom opplæringslova , den generelle læreplanen, føremålsdelen i norsk og så og i Sogn og Fjordane sitt strategidokument. Ja, og då er spørsmålet kva legg du i begrepet danning, kva er danning for deg?

HENRIETTE: Kva er danning for meg, e- . Åh, eg tenkte faktisk på det, skal eg være så sleip at nå skal eg gå inn å lese kva en definisjon på dannelse er? Nei, jeg tenker dannelse er vel å få en forståelse for den enkelte og et bilde av at man er en del av et hele. At man er en del av en historie og man er en del av et verdigrunnlag og man er en del av konvensjoner som styrer en. E- å veldig ofte så, vi forholder oss veldig mange ganger ubevisst til hvorfor vi oppfører oss som vi gjør. Men det å bli litte grunn bevisst på at viss du oppfører deg sånn, eller at du deler det og det standpunktet, eller forholder deg sånn eller sånn, så er det noe med at, det er en del av dannelsesprosessen, tenker jeg, det at det er en bevisstgjøringsprosess. E- og det er jo derfor vi ofte sier at norsk er et av de viktige dannelsesfagene og det har jo vært noe av grunnen til at vi har holdt på det lange historiske bildet i norskfaget så lenge, det brytes jo opp litte granne nå. E- Så norsk og historie har liksom vært de store dannelsesfagene tenker jeg. Så det er det å bli bevisst på hvor du er henne i samfunnet og hvilken rolle du spiller i forhold til det andre. Alt det som du egentlig omgir deg, og som du forholder deg til uten å tenke på det. Ja.

INTERVJUAR: Mm, ja.

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: Ja, og kva er...Kan du komme på grunnar til at det er viktig å fokusere på danning i vidaregåande skule?

HENRIETTE: Jeg syns det er viktig å fokusere på danning helt frå første klasse jeg da. Og helt opp til universitetsnivå. For det å skjønne at, for det første så er alle viktige på en måte. Når man tenker dannelse så får alle en form for viktighet. Alle blir viktige. E- og når...Det er jo vår rolle å, du skal lære det å lære seg å tenke gjennom, e- å være reflektert, å være bevisst på egen handling på en måte og eget tankegods, hvor henter du det fra og hvordan bruker du det? Og da er vi lærerne viktige, sant? Og dannelsesfag er også det å, at programfaglærerne sier til elevene at når du skal være en arbeidstaker så forventer sjefen din at du faktisk har litt

etikk, at du har litt moral, du veit litt om reglene i arbeidslivet. Det er og en form for dannelsesprosess. Så det er jo ikke bare våre teoretisk tunge fag som er de kjente dannelsesfagene, men det å vite hvordan skal jeg oppføre meg, hva er reglene som styrer meg her, hvorfor er de reglene viktige. Hvorfor er det viktig for meg å overholde de? Men det er den kritiske refleksjonen tenker jeg, ja. Og ikke minst lære seg til å være, kan vi kalle det et gangs menneske? Et godt menneske? (latter).

INTERVJUAR: Ja. Men så kan men no vere einige om at, altså, ja me legg litt ulikt, me definerer danning på litt ulikt vis og det er litt ullent då...

HENRIETTE: Ja, det er et litt ullent begrep ja.

INTERVJUAR: ...og så er det nokon som seier det at, men med elevane på yrkesfag der kan me ikkje drive med slike ullne ting. Dei må ha faktakunnskap og så ...ja...

HENRIETTE: Det er eg ikkje enig i. Faktakunnskap er alltid en god ting det. Men faktakunnskap utan å stille spørsmål eller stille seg kritisk, korfor skal eg lære meg dette her her, det er, sant. Så det er det å lære seg å stille spørsmål da. Og elevene stiller spørsmål til oss, «Men korfor skal vi lese noveller, korfor treng eg det når eg skal bruke, når det er bruksanvisning og rapport og noen manualer, ikkje sant, som jeg skal, sant. Og da kan man av og til komme litt til kort for å kunne forsvare. Men da å si det at det å være i, du er, kanskje noveller og lyrikk er det minst viktige for de som, jeg synst det tidvis kan være vanskelig å forsvare korfor vi skal ha stort fokus på det. Men du kan forsvare viss du skal seie til elevene at det er en film. «Hva er det med den filmen som gjør at den virker sånn på deg? Hva er det regissøren har gjort?» En reklame; «hvorfor ender du opp med å kjøpe produktet?», sant. Så det er jo en del av dannelsesprosessen tenker jeg. Ja.

INTERVJUAR: Ja,mm. Me driver med danning og då ynskjer me som er lærarar å legge til rette for at elevane skal få gode holdningar då. Me skulle jo helst ha planta desse haldningane då, men ...

HENRIETTE: Ja, (latter),ja, sant.

INTERVJUAR: ...men iallfall legge til rettes då for at de skal...

HENRIETTE: Ja

INTERVJUAR: Er det noko, ja, vil du seie at delar av undervisninga di der er det dette du fokuserer på, faktastoffet blir noko underordna, men at det blir det haldningsskapande du blir mest oppteken av ?

HENRIETTE: Ja, det er noe med at faktastoffet kanskje får mindre betydning på yrkesfag fordi faget er så lite. Og når man ser på sånn som læreplanen er etter, selv med den nye, så er det noe med at det faglige tyngdepunktet ligg på studiespesialiserande andre -og tredje-klassene. Og da blir faktastoffet viktig, også fordi man får en fageksamen til slutt. Mens kanskje første og andre klasse, eller første klasse studieforbereidende og første og andre på yrkesfag, så er det kanskje mere som du sier at faktastoffet blir ikke så viktig. Det er den evnen til å stille seg kritisk til å forstå, ja, reflektere. Det er viktigere det enn å nødvendigvis kunne så mye om novellens form eller norrøne, ja, eller språk, språkhistorie. Så jeg syns det er viktigere å få de ut og tenke litte granne. Ja, enn nødvendigvis å kunne detaljkunnskap om, ja.

INTERVJUAR: Ja, nokon gonger så er det jo likevel faktastoffet som er i fokus då...

HENRIETTE: Ja, man kan jo ikke unngå det, for du har jo en læreplan og du har læreplanmål. Du kan ikke hoppe bukk over de. Men det er jo tilnærmingen da som kanskje gjør at du kan sette det inn i en sammenheng som gjør at du oppfordrer til refleksjon, ja.

INTERVJUAR: Så er det jo på yrkesfag, eller som du har sagt så har me to timar med norsk over to år og så har me fire timar på eit år på studieførebuande. Og du har vel og sagt nok om det at det påverkar undervisninga.

HENRIETTE: Ja, og det har eg merka. For tidlegere så hadde vi en del, spesielt med engelsken før kunnskapsløftet, så hadde engelsk og norsk likt timetall, sant. Og da tok vi og periodeunderviste, det vil sei at vi kunne ta norsken fram til 1. termin og engelsken etterpå, både første og andre klasse. Og da får du plutselig et firetimarsfag over et halvt år. Og da er det lettere å jobbe metodisk annerledes, ja. For eksempel å begynne med et prosjektarbeid, ja kall det et prosjektarbeid, en form for gruppearbeid som skal munne ut i et resultat av et eller annet slag, det er lettere å få til når du har fire timer. Elles så strekker det seg sånn og elevene mister fokus. Ja. Så den intensiteten i faget, den syns jeg, du mister litte granne ved at det er så lite.

INTERVJUAR: Så er det, viss det er noko anna som skjer ei veke og så ...

HENRIETTE: Du blir så sårbar, du blir så sårbar. Ja, så det påvirker rett og slett. Timetallet påvirker fokuset i faget. Ja.

INTERVJUAR: Ja. Me har vore litt inne på dette her og, men eg teke det likevel igjen. Me høyrer jo påstandar om at på yrkesfag så er arbeidet med skjønnlitteratur bortkasta. Kunnskapen dei får gjennom dette arbeidet får dei ikkje bruk for i yrka sine. Kva seier du om det?

HENRIETTE: Som eg sa til deg, av og til kan det være litt vanskeleg å se at her er det noe som er nyttig for deg å lese, å lese lyrikk eller lese novelle eller lese kåseri eller noe sånt. Men da tenker eg at da er det viktig for oss å se på hva er det av verdier, kva er det av menneskeforståelse, kva er det av språk, kall det for språkføring, som kan være viktig for elevene å ta med. Og spesielt når vi leser skjønnlitterære tekster så er det noe med at det gir jo en, de er jo danningstekster så de gir jo en forståelse for hvordan det er å være et menneske. Leser du en tekst, for eksempel en som er knytta til nettmobbing, sant, hvordan denne personen opplever det. Og så skaper det jo en refleksjon, sant. Så det er jo den refleksjonen vi er ute etter når vi tar opp en del skjønnlitterære tekster med en viss tematikk. E- så som jeg sa til deg, det er den refleksjonen jeg syns er viktigere enn nødvendigvis at eleven skal få opplevelsen av at jeg veit hva en novelle er, og den er god fordi den er sann eller sann. Men der er, at de tekstene kan være tankevekkende, og føre til mer refleksjon og forståelse. Hva er jeg, hva gjør jeg, hvorfor gjør jeg det? Hvorfor bør jeg ikke gjøre det? Ja.

INTERVJUAR: Ja. Det er voldsomt viktig, mm.

INTERVJUAR: Men så tenkjer, så vil eg berre snakka litt om organiseringa. Dette er jo ein kombinert skule. Og her ligg yrkesfaga, og idrettsfaga og studieførebuande faga veldig tett, fysisk sett då. Det må vel ha litt betydning for, ja, at me på den måten unngår, ja, stigmatisering av enkelte grupper, trur du ikkje det?

HENRIETTE: Ja. Og faktisk har det betydning at vår skole er ombygd. For før så var det sann at den fløyen med yrkesfag har alltid vert der, den låg i enden der, og kantina – inne der hadde du nedgang til kantina midt på det store huset her. Nå ligger kantina midt i huset, du har fellesarealet midt i huset, så samlingspunktet er blitt midt på.

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Bare en sånn fysisk ting gjør at alle, det skaper en form for likeverdighet, sant, i stedet for at de på studiespesialisering har kantina rett i nærheten, de får alltid de beste plassene vart det sagt før, sant. Og det er ikke sånn lenger. Nei. Men vi lærere, jeg fordeler jo fag på mine lærere. Og jeg fordeler alltid sånn at alle skal ha en yrkesfaggruppe. Ja, sånn at du skal ha begge deler.

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Og det er noe med at skolen er begge deler. Ja. Og vi har, vår skole har jo også mange på særinntak og vi har mange her som har krav på litt () undervisning så vi har fremmedspråkelever, også fordi vi rekrutterer fra norsksenteret som er knytta til EGF, altså som tar grunnskoleeksamen der. Så alle får erfaring med ulike typer elevgrupper. Ja.

INTERVJUAR: Ja, når det gjelder haldningane hjå lærarane, eg reknar med at dei forstår den fordelinga?

HENRIETTE: Ja,da.

INTERVJUAR: Ja, men merkar du likevel at det er, ja at nokon har meir interesse av å vere på den eine eller den andre?

HENRIETTE: Ja, for en norsklærer, sånn som meg, som har høyere utdanning, så må jeg si at jeg synes det er kjekkere utfordringer å ha for eksempel tredje klasse norsk, med en eksamen i enden enn en førsteklasse på yrkesfag med to timer norsk. Seks timer med dybde og fokus og ...

INTERVJUAR: Du får brukt deg sjølv meir?

HENRIETTE: Ja, jeg får brukt meg sjøl mer. Men det er ikke det samme som at jeg tenker at jeg bare vil ha det. For jeg synes at det er veldig kjekt, og det tror jeg de fleste lærerne og tenker at de synes det er kjekt med ulike grupper. Ja, og ulike samarbeidsparter, at det ikke bare blir filologene, men at du kan jobbe med tverrfaglig, at du danner allianser. Men jeg tror nok at de fleste norsklærere, det gjelder ikke alle, men, de med lang fartstid og høy utdanning trives nok kanskje best med, der en får brukt seg sjøl mest.

INTERVJUAR: Mm

HENRIETTE: Ja, der en får liksom tatt ut kunnskapen sin, og har elever som sitter og hører på deg.



INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Ja, sant. Det trigger jo oss det når elevene er litt interessert, selvfølgelig.

INTERVJUAR: Har du hatt påbygg, undervist på påbygg og?

HENRIETTE: Ja.

INTERVJUAR: Korleis er det å undervise i ein påbyggsklasse i forhold til å undervise tredje klasse studiespesialiserande?

HENRIETTE: E- nå hadde jeg det bare et halvt år, fordi det var det halvåret som jeg begynte på det før jeg ble avdelingsleder. Men, det jeg så der, altså du måtte jobbe på en litt an måte. For jeg hadde de det første halvåret, jeg hadde de fra august fram til desember. For det første så måtte de etableres som gruppe, du måtte finne ut hvor de var nivåmessig, men så utover når jeg var kommet i gang, og dynamikken var der, så tenker jeg at jeg underviste de ikke på noen særlig annen måte enn andreklasse på studiespesialisering. Vi hadde ingen grunn til å tenke at de var så svake at jeg ikke kan jobbe metodisk sånn og sånn og sånn. Men du merker jo det at noen enkeltelever trengte tettere oppfølging, ja. Så det var kanskje, men det var ikke en kjempeutfordring fordi du har ti timer med elevene, og hos oss så har du gjerne to langøkter, sant. Du har tre timer der og tre timer der, så det ga rom for å ta seg av de som kanskje trengte litt ekstra. Ja.

INTERVJUAR: Så det er ikkje berre negativt med ti timar, ti timar norsk kan du sei...

HENRIETTE: Nei

INTERVJUAR: ...det er mange som tykkjer at ti timar verkar...

HENRIETTE: Jeg syntes det var utrolig kjekt, og hadde jeg ikke blitt avdelingsleder så hadde jeg sannsynligvis hatt mere påbygg. Nå er jeg egentlig ute av det, for jeg kan ikke ha seksti prosent undervisning...

INTERVJUAR: Nei

HENRIETTE: ...men jeg syns det var veldig kjekt. Og ikke minst når faget er stort og du har mange timer, så gir det rom for stor variasjon, ja. Og det gir rom for mye elevkontakt. Så jeg syns faktisk det er kjempespennende, jeg syns det er gøy. Ja.

INTERVJUAR: Mm. E-ja. Har du vor på Ny giv –kurs i forhold til påbygg eller dei andre?

HENRIETTE: De andre.

INTERVJUAR: Ja. Så då har du vore på den kursinga?

HENRIETTE: Eg har vært på kursinga. Det var vel det første kurset som var i Stavanger, og så var det et oppfylgingskurs, var det i februar for tre år sida, kan det stemme?

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: Og så var det eit oppfølgingskurs i september. Så jeg var på det, ja.

INTERVJUAR: Erfaringen din ifrå det?

HENRIETTE: Det gjør deg bevisst på en del ting, men jeg hadde ønska meg enda mere konkrete opplegg, at det enda mer var knytta til vår hverdag, for vi har jo... En av de utfordringene vi alle, alle lærerne hos oss føler på som har elever på lavere nivå, er hvordan vi klarer å møte de elevene sitt behov. Og da ga jo det Ny giv – kurset en del innspill på det, men jeg syns nok at en del av forelesningene hadde mye teoretisk overbygning i stedet for å være konkret på undervisningen...

INTERVJUAR: Ja

HENRIETTE: ...og noen av oppleggene er ganske tidkrevende. Og det svakeste elevene hos oss går på yrkesfag. Vanskelig å ta det i bruk. Men det bevisstgjør oss da, det gjør det. Så vi har jo tatt i bruk en god del av det, og når jeg kom tilbake så skolerte jeg min avdeling på det. Gjorde dem litt klar over lesesenteret sine sider og vi har jo hatt lærere på skoling knytta til påbygning, og så har vi hatt andre lærere på det senere, så vi er jo flere som er... Men jeg syns ikke alt vi lærte var like lett å ta i bruk.

INTERVJUAR: Nei, og så er det jo dette med tid?

HENRIETTE: Ja, og så er det det med tida rett og slett, å få det til, ja.

INTERVJUAR: Ja, neimen det er bra. Då har eg fått masse nyttige informasjon.

HENRIETTE: Du har det? (latter)

## TRANSKRIBERING AV INTERVJUET MED INGVILD

INTERVJUAR: Eg tenkjer at eg seier sjølv og, litt om kva eg jobbar med. Slik at du veit kvifor du er her.

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Ja. Eg er allmennfaglærer i botnen, for eg tok allmennfaglærerutdanning, så jobba eg lenge i grunnskulen, så begynte eg i vidaregåande for ein tretten år sidan.

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Og etterpå det så starta eg med utdanning i norsk, så tok eg Fjernord, grunnfag i norsk over to år då, og så no er eg i gang med erfaringsbasert master i norsk. Og så håpar eg å koma i mål til våren då.

INGVILD: Ja (Latter)

INTERVJUAR: (Latter)

INTERVJUAR: Og så jobbar eg på NN vidaregåande skule, og det er jo yrkesfag, først og fremst, slik at det er der eg har erfaringa mi. Slik at då tek eg med meg dette her inn i masteroppgåva.

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Ja. Og, ja då er det jo norskfaget som er i fokus då, og me har jo lik læreplan på vg1 og vg2 yrkesfag med studieførebuande. Og så ynskjer eg å sjå litt på kor lik ...

INGVILD: Kor likt det er (latter)

INTERVJUAR: ...kor likt det eigentleg er når alt kjem til alt.

INTERVJUAR: Ja. Og, då. Og så ynskjer eg å få innblikk i dykkar livsverd då, dykkar kvardag, som lærerar først og fremst. Slik at det er ikkje eleven og klasserommet eg fokuserer på no i denne omgang i hvertfall, nei.

INGVILD: Nei, ok, ja.

INTERVJUAR: Ja. Så då kan det kanskje vere greitt at du startar med å fortelje litt om deg sjølv om utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring då.

INGVILD: Ja. Eg vart ferdig norsk lektor i nitten-nitti-to, frå universitetet i NN, og hadde språklig hovedfag. Eg jobba med grammatikk då, og så har eg jobba eitt år på lærarhøgskulen i NN, som høgskulelektor og så ville eg heller over i vidaregåande så eg jobba to år i NN og resten her då, sidan fem og nitti. Og undervist på allmennfag og på yrkesfag heile tida, ja.

INTERVJUAR: Begge deler?

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Mm. Ja, så du vil før undervise på vidaregåande enn på høgskule...

INGVILD: Ja, faktisk

INTERVJUAR: ...mens det er mange som kanskje drøymmer om det motsatte (latter)

INGVILD: (latter), ja. Men eg likar best det, fordi det, fordi då har eg fleire fag og får større bredde i det rett og slett altså. Ja...

INTERVJUAR: Ja. Mm

INGVILD: ...eg trivst mykje betre med det.

INTERVJUAR: Ja.

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Mm. Så er det dette med at yrkesfag og studieførebuande då, som du har erfaring ifrå, du har erfaring i frå begge, og kan du umiddelbart sei at det er forskjellar på å undervise på yrkesfag og på studie...

INGVILD: Å,ja.

INTERVJUAR: ...førebuande eller?

INGVILD: Ja, det er absolutt forskjellar på det. For det, klassestørrelsen har då veldig mykje å sei.

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: Når du har små klassar, på yrkesfag er ein gjerne ikkje like motivert, det er sjeldan ein får dei som har lyst til å fordjupe seg i faget og lyst til å jobbe skikkeleg med det, men, og så, ja, dei ser meir praktisk på norskfaget og ynskjer seg noko som dei kan få bruk for, det spørsmålet får ein vel sjeldan på studiespesialiserande.

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: Ja, og så er det jo klart at det er eit totimarsfag på yrkesfag, det blir mindre uansett, sjølv om timetallet til saman er, er likt. Så er det lenger mellom timane, du får ikkje same kontinuiteten, og du får ikkje, får ikkje same læringstrykket rett og slett. Nei.

INTERVJUAR: Nei. Mm. Kva vil du seie om norskfaget sin rolle, ja, status på yrkesfag og studieførebuande. Er det nokon skilnad der.

INGVILD: Ja, det syns eg. Viss ein tenker på, ja, det syns eg absolutt altså. Det er, ein tenker ofte norskfaget som et redskapsfag på yrkesfag, meir det enn på, på studiespesialisering.

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: Ja. Og at norskfaget er eit stort fag på studiespesialisering, og det er det jo ikkje på yrkesfag. Til saman, viss ein tenker alle tre åra på studiespesialisering, så er det jo eit veldig stort fag, viktig fag...

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: ...dei veit dei skal opp i eksamen, mens...

INTERVJUAR: Ja, tilsaman så er det jo eit fjortentimarsfag som dei då startar på i første klasse, og dei ser jo føre seg eit stort fag, mens på, på yrkesfag så ser dei jo føre seg eit firetimarsfag.

INGVILD: Ja, og det er eit lite fag.

INTERVJUAR: Ja.

INGVILD: Ja, det er det absolutt. Ja

INTERVJUAR: Når det gjeld, når det gjeld status, på faget, på skulen generelt, altså blant dei tilsette og, ser du ulike haldningar der?

INGVILD: Nei, egentlig ikkje, sånn, nei, det syns eg nok ikkje...

INTERVJUAR: Nei.

INGVILD: ... me har jo kanskje fått spørsmål (latter), kommentar om at norskfaget kanskje, det er jo berre eit redskapsfag, frå lærarar på yrkesfag, mens en sånn holdning vil ein ikkje få blant andre lærarar. Men dette hører absolutt til sjeldenhetene altså.

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Tykkjer du kanskje at norskfaget har fått ein større status med åra? Eller?

INGVILD: Nei, nei, det syns eg nok ikkje. Nei (latter), eg syns ikkje det, nei.

INTERVJUAR: Mm. Så er det dette med yrkesretting då.

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Det er jo vorte hevda at, ja, altså gjennomføringsgraden før yrkesfagelevar er jo låg...

INGVILD: Mm

INTERVJUAR: ...om lag femti prosent kjem ikkje i mål. Og fellesfaga har jo fått litt av skulda for dette her då. Difor så er det jo nokon som meiner at yrkesretting av norskfaget kan jo vere ein god løysing då, for å auka gjennomføringa. Kva er, kva meiner du om det?

INGVILD: Til ein viss grad, så er jo det greitt, at vi les tekstar, eller jobbar med saktekstar som har med yrkesfag å gjere og prøver å relatere det til faga deira, men samtidig så er jo norskfaget og eit eige fag med, ein skal jo lese noveller, ein skal jo lese lyrikk og ein skal jo jobbe med kommunikasjon på ein måte. Og kommunikasjonsbiten kan ein jo gjerne yrkesrette, meir. Men det er jo også ein del eigne lærings, eller kompetansemål som ein er nødt til å ta, sant.

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Mm. Og dei andre kompetansemåla, tykkjer du dei er relevante?

INGVILD: Kva du tenker på med *dei andre*?

INTERVJUAR: Når me seier, noko er yrkesretting, men det er ein del andre kompetansemål som me og må gjennom som høyrer til norskfaget, tykkjer du dei er relevante for elevane?

INGVILD: Ja, det syns eg absolutt. Eg syns det er viktig at dei les lyrikk og at dei les novelle fordi at dei lærer seg å tenke og forstå. Og det tenker eg er kjerna i norskfaget. At dei skal lære seg å tenke på ulike måtar og sjå kva andre folk tenker på ulike måtar for å kommunisere betre når dei kommer ut. Det handlar om allmenndannelse rett og slett...

INTERVJUAR: Ja.

INGVILD: ...og bli klokare menneske (latter), sant.

INTERVJUAR: Ja(latter). Ja, i norskfaget så er det kanskje tradisjon å diskutere litt og iallfall forsøke å ha samtalar. Brukar du ein del tid på det?

INGVILD: Ja, eg snakkar mykje med elevane uansett kva, kva slags studieretning det måtte vere, ja.

INTERVJUAR: Ja, og då tykkjer du at du får respons på begge, både på studieførebuande og på yrkesfagleg?

INGVILD: Ja...

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: ...men til ulike, altså klassane er veldig forskjellig, sant. Så det kan jo vere ulikt, men stort sett så får en jo det. En tilpasser jo spørsmål etter gruppene også.

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: Ja, og kva en diskuterer.

INTERVJUAR: Ja. Dette med å fremje kritisk refleksjon, ja, det er eit poeng seier du, og det er eit poeng og på yrkesfag.. .

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: ..det er det slik som du ser det.

INGVILD: Ja, absolutt.

INTERVJUAR: Mm. Ja, og dette med samtale og å diskutere det ser du er ein god læringsarena?

INGVILD: Eg syns det.

INTERVJUAR: Mm

INGVILD: Ja, at dei får kome med sine tankar og idear, dei er jo gjerne meir, mykje meir umiddelbare på yrkesfag. Det kommer jo rett frå levra, og det er eit veldig godt utgangspunkt for å få til ein samtale også. Ja.

INTERVJUAR: Ja. Det skjer i mindre grad på studiespesialiserande?

INGVILD: Ikkje, nei, der er det meir refleksjon bak det, vil eg sei altså...

INTERVJUAR: Ja,

INGVILD: ...nei, det er ikkje den same rett ut, med det ein tenker på.

INTERVJUAR: Nei, vil du seie at elevar på yrkesfag er meir frie? Eller?

INGVILD: Ja, en kan sei at dei er meir spontane stort sett, ja.

INTERVJUAR: Mm, har du nokre tankar om kva som gjer det?

INGVILD: Nei, eg veit ikkje. Det er kanskje på grunn av mindre klasse, det kan det vere, men. Det er jo en mindre arena å snakke på når vi er sju stykker i klasserommet, eller ti stykker, så blir det jo lettare å hevde meiningane sine enn når en sitter fem og tjue, tredve stykker.

INTERVJUAR: Ja, rett og slett.

INGVILD: Ja, dei blir sett, rett og slett.

INTERVJUAR: Ja. Når me snakka om kritiske refleksjon så er me jo over på dette her med danning då...

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: ...som ikkje er noko nytt. Danning har, er jo noko som folk har vore opptatt av, ihvertfall frå antikken...



INGVILD: Mm

INTERVJUAR: ...og oppigjennom. Og me ser jo på danning med ulike auger utifrå kva tidsepoke og kva slags kultur vi lever i, og så vidare. Me må jo drive med danning i skulen, står det i den generelle læreplanen, i opplæringslova, og i føremålsdelen til norsk blir det jo understreka det, og så i strategidokumentet for fylket vårt så er jo danning eit satsingsmål då...

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: ...men, kva er det du tenkjer rundt omgrepet danning?

INGVILD: Ja (latter), det var nå et veldig ope, eit ope stort spørsmål...Ja, altså då tenker eg vel at dei skal, dei skal vite noko om vår kulturtradisjon då kan du sei, eller, vår, kva tekstar har vi lest, altså kva kanon, er jo en viktig del av dannelsen. Kva tenkte dei for fem hundre år sidan, eller for tusen år sidan, og sjå linjene i, kvifor tenker vi som vi gjer i dag? Grunnane til det. Ja, det syns eg er viktig. Og så sjå at folk tenker ulikt, å kunne reflektere sjølv rundt det..

INTERVJUAR: Mm

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Ja. Kva er gode grunnar for at det skal fokuserast på danning i vidaregåande skule? Nokon kan kanskje tru me er ferdige, når dei kjem i frå, ja,forlet ungdomskulen så er det ferdig, no er det andre ting som, i fokus.

INGVILD: Nei, det er, eg trur aldri en blir ferdig med det heller, nei. Det er eit livslangt prosjekt, tenker eg at det er . Så det er jo viktig, altså det handlar om å lære seg å tenke og forstå, ja, rett og slett. Og det ser eg på som dannelse. Ja. Det er korte svar du får (latter)

INTERVJUAR: Nei, men (latter). Du treffe spikaren på hovudet ganske fort (latter), så det er jo ein god eigenskap å ha.

INGVILD: Ja (latter)

INTERVJUAR: Ja, men i hvertfall, danning er jo, sant. Me vil jo sei litt ulikt, definere begrepet litt ulikt utifrå kven me er, og det kan jo vere litt ullent då. Og nokon vil jo påstå at dette er for ullent for yrkesfag. Me får, me får satse på faktastoff der.

INGVILD: Nei, det, det trur ikkje eg noko på. Det er heile mennesket der også, så det. Eg trur dei trengje å tenke omkring det å vere menneske og det å vere et menneske i samfunnet og sånt der, også, ja.

INTERVJUAR: Mm. I danningarbeidet så ynskjer me å legge til rette for at elevane skal få gode holdningar ...

INGVILD: Mm

INTERVJUAR: ...aller helst hadde me jo sett at de tenkte og gjorde som me...

INGVILD: (latter)

INTERVJUAR: ...då, men det skal me jo ikkje. Men iallfall legge til rette for at gode holdningar skal bli utvikla.

INGVILD: Ja.

INTERVJUAR: Mm. Kan du nemna døme på undervisninga di der du, der det er nettopp dette som har fokus, har hovudfokus?

INGVILD: Å få gode holdningar?

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: Ja, nei, altså vi har, av og til så les vi aviser, artiklar, sant, og diskuterer disse her og ser på argumentasjon, sant. Argumentasjonsanalyse er jo en måte å jobbe med holdningar på også, vil eg sei, å plukke frå kvarandre kva folk seier og sjå kva som egentlig ligg i botnen, ja. Det er det første eg kom på, e-, andre ting for å få gode holdningar... Rollespel har vi nå brukt lite granne, der en då, ja, får seg ei rolle og så skal spele den ut, og så ser kva som skjer i den sammenhengen der. Ja. Tekstlesing selvfølgelig også, sant, novellelesing, romanlesing, sånne ting, ja.

INTERVJUAR: Mm

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Ja, er det nokon gonger du har faktastoff som er det, det er det som er i fokus?

INGVILD: Faktastoff for å...

INTERVJUAR: Ja, rett og slett faktastoff, det er ikkje nokon diskusjon, eller nokon drøfting eller, eller nokon store refleksjonar bak, det er formidling av faktastoff

INGVILD: Ja, du skal jo, i grammatikkundervisninga er det selvfølgelig faktastoff. Det er jo ikkje noko en kan diskutere så veldig mykje, eller, begrep som skal på plass, eller litteraturhistorie som skal på plass og så desse her knaggane til å henge ting på. Og så er det jo selvfølgelig det også, ja.

INTERVJUAR: Og så er du bevisst på at du kombinerer faktastoff og det haldningsskapande i nokon opplegg? Eller...

INGVILD: Det har eg ikkje tenkt noko på, rett og slett.

INTERVJUAR: Men vil du, når du tenker deg om så vil du kanskje sjå at du gjer det likevel (latter)

INGVILD: Ja, eg gjer nok det ja (latter), ja. Men eg har ikkje tenkt at eg *skal* det spesielt i undervisningsopplegg, men det gjer ein jo. Ja. Ein planlegg jo ikkje like nøye etterkvert som åra går ikkje sant. Men, ja.

INTERVJUAR: Nei, men du, men korleis, ja. Du har no eigentleg nemnt eit døme når du driv med analyse av tekstar, så har du vel eigentleg begge deler der.

INGVILD: Ja, det har eg, ja, absolutt.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Så er det då vilkåra som me jobbar etter. Altså norsk på yrkesfag to timar, mens då på studieførebuande så har me fire.

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Korleis verkar det inn på ...arbeidet?

INGVILD: Det føles som om ein gjer mindre på yrkesfag enn ein gjer på studiespesialisering. Ja.

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: Ja. Men samtidig så er det jo veldig viktig med godt samarbeid med yrkesfaglærarane også, på yrkesfag, og det er at vi samarbeider når dei skal skrive rapportar eller søknadar, eller prøver å snakke med de om kva de lærer i programfaga sine, sånn at ein

kan prøve å tilpasse litt då, slik at en kan dra litt vekslar på det dei gjer i programfaga sine også.

INTERVJUAR: Mm.

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Ja. Lærebøkene er ulike.

INGVILD: Ja, det også.

INTERVJUAR: Har du nokre tankar kring det?

INGVILD: Ja...

INTERVJUAR: Kvifor er det slik? Kven har bestemt det? (latter)

INGVILD: Ja (latter)

INTERVJUAR: ...at lærebøkene skal vere ulike, når læreplanen er lik?

INGVILD: Det er enklere tekstar og til dels også enklare forklart også, i yrkesfagbøkene som vi har brukt då. Det er det, det er ikkje så krevande for tanken der som på studiespesialisering.

INTERVJUAR: Nei

INGVILD: Så det er meir sånn fakta og, eller punktvis oppsett og ...Men eg trur nok kanskje det er nødvendig også i og med at det er eit totimarsfag, at de får skaffe seg desse knaggane og så har de iallfall de og holde deg til når det er så langt imellom.

INTERVJUAR: Ja. Kan det vere ein, altså at ein grunn for at det er slik er at dei som har forfatta lærebøkene ser at det er i praksis mindre tid på yrkesfag på grunn av, altså sjølv om me har firetimar til rådighet i løpet av to år, så blir det i praksis mindre tid?

INGVILD: Ja, det følest det som iallfall.

INTERVJUAR: Det følest sånn

INGVILD: Ja

INTERVJUAR:...og, ja. Vil du sei at det er litt mindre kontinuitet i ...

INGVILD: Ja, det er det. Og så tar du jo opp igjen ting frå før, vg 1 i vg 2 igjen, sant? Novelle vil en jo jobbe med over, sant. Så det blir jo ikkje samme trykket, læringstrykket på eit opplegg i novelle for eksempel, eller lyrikk, så kan en gjere meir spennande ting i studiespesialisering, og utfolde seg meir fordi at en har betre tid. En kan legge opp to veker sant, og då har du åtte timar, mens har du åtte timar på yrkesfag så har du plutselig åtte (meiner fire i staden for åtte trur intervjuar) veker, ja. Så det er ikkje, nei og det kan du på en måte ikkje gjere heller. Nei...

INTERVJUAR: Nei.

INGVILD: ..så har du glømt kva du gjorde sist. Og så skal dei på utplassering eller noko og så er dei, ja, då er det plutselig fjorten dagar sidan sist. Så det blir ikkje det same på nokon måte.

INTERVJUAR: Nei.

INGVILD: Nei

INTERVJUAR: Ser du føre deg at det hadde vore ein fordel om norskfaget på yrkesfag hadde vorte organisert på ein annan måte?

INGVILD: E- Nei, eg trur det er lurt å ha det over to år, det trur eg, fordi at, ja, det er viktig å fokusere på rettskriving og på skriving og lesing, parallelt med det andre. Eg trur ikkje det er så lurt å bli ferdig med det på vg1 for eksempel.

INTERVJUAR: Nei. At det er eit modningsfag

INGVILD: Ja, det er det også.

INTERVJUAR: Ja, mm. Ja det er ein påstand om at elevane i klassane, på yrkesfagklassane, ikkje behøver å jobbe med skjønnlitteratur, for dei vil ikkje få bruk for den kunnskapen dei får om det arbeidet i yrket sitt.

INGVILD: Tja, (latter), nei, det er eg uenig i, ja...

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: ...heilt uenig i, fordi, ja, dei har med menneske å gjere, sant. Alle yrkesfag har med menneske å gjere, og då tenker eg at då har en bruk for å kunne lese folk litt også, ja. Ja, en skal nå snakke om andre ting enn akkurat det en bygger også. Og gjennom litteraturen så lærer en seg, får en et større ordforråd, blir meir presise i ordvalga sine og kommuniserer

bedre, så eg synst nå det at dei har bruk for det, sjølv om dei ikkje ser direkte nytta av det der og då.

INTERVJUAR: Ja, er dette, får du spørsmål frå elevane av og til, om...?

INGVILD: Ja. Etter kvart så har dei slått seg til ro med at visst det står i læreplanen så er det greitt nok...

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: ...ok, ja vel, da så

INTERVJUAR: (latter)så då er det ikkje noko å diskutere

INGVILD: Nei (latter)

INTERVJUAR: Men ser dei det som du forklarar til meg her, at dei har bruk for dette i livet sitt?

INGVILD: Eg veit ikkje om dei ser det heilt sånn, men det kan en kanskje ikkje rekne med heller, dei må få nokre år til på baken før dei ser det, ja.

INTERVJUAR: Ja. Mm. Skulen her er jo, dette er no ein kombinert skule. Der er jo ikkje alle skulane som, som har, ja, som har bygningane, har ein skule som fysisk er bygd slik som dette. Det er gjerne ein avstand mellom yrkesfaga og studieførebuande. Ser du fordeler, eller korleis vil du kommentere då denne måten denne her er organisert på?

INGVILD: Eg synst det er veldig, veldig bra. Ja, det er tettare samarbeid, eller det er tettare forhold mellom elevar på studiespesialisering og yrkesfag virkar det som...

INTERVJUAR: Har du inntrykk av at dei blandar seg, fint?

INGVILD: Ja, det gjer dei. Dei snakkar med, dei sit jo her ute i myldringsområdet og pratar og treffer kvarandre frå på ulike studieretningar og det virkar veldig ok, ja.

INTERVJUAR: Mm. Eg hugsar frå mi tid, så var det, bygningane var skilde og yrkesfag det var yrkisar og...

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: ...så då var det nok, var me nok ikkje blanda på ein god måte.

INGVILD: Og sånn var det nok her også før, men etter vi, det var spesielt etter at vi har fått kantina og myldringsområde her ute, så syns eg eg ser dei mykje meir ilag. Før hadde vi kantine nede i kjellaren, og då var det vanskelegare tilgjengelig, og ein følte ein var litt meir delt, meg synst at no er det, ja, går det veldig greitt.

INTERVJUAR: Kan du seie at yrkesfaga har ein bra status sånn generelt?

INGVILD: Ja, det har dei. Det virkar som det er meir hips om happ kva ein velger, ikkje sant.

INTERVJUAR: Så no har elevane eit meir reelt val, eigentleg?

INGVILD: Ja, og enkelte yrkesfag er veldig populære, sant. Så det, dette varierar jo litt. Men det er absolutt, ja, det verkar ikkje som at det er nokon som *ah-gud, dei der, nei*. Nei.

INTERVJUAR: Nei, og det er jo voldsomt bra. Ja.

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Me snakka om at det er ein del elevar på yrkesfag som, som treng noko meir hjelp enn. ..ja.

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Men opplever du å ha sterke, elevar som er sterke teoretisk på yrkesfag?

INGVILD: Ja, vi har strålande flinke elevar også, absolutt, ja. Både i ein gutteklasse og ein jenteklasse. Så, elevar som skriv godt og skikkelig og, ja. Så det er fire, femmere og to til en i same klasse, ikkje sant, så det er jo stort sprik og det er jo litt vanskelig å legge opp undervisninga når det er sånn, men det er absolutt veldig sterke elevar der også, ja...

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: ...som tar ting kjapt og er raske og får ting gjort, rett og slett. Ja.

INTERVJUAR: Kan dei ytre at det kanskje blir litt lett? At dei hadde ynskt større faglege utfordringar i fellesfaga? Eller?

INGVILD: Nei, det har dei ikkje sagt altså. Eg prøver jo å tilpasse det litt, sant, at dei som er svake dei skriv jo kortare enn dei som er sterke sant. Dei får jo på ein måte utvikla skriveferdighetene med å skrive meir, dei får nå... Så går eg ofte rundt og les tekstane mens dei skriv, og kommenterer og hjelper undervegs då. Ja, for eksempel.

INTERVJUAR: Ja. Opplever du på studieførebuande å ha elevar som slit?

INGVILD: Å, ja da. No har eg ei idrettsklasse og der er det ganske mange svake elevar, ja. Så der er vel kanskje dei største utfordringane, ja.

INTERVJUAR: Ja, fordi der er eit stort press, det er tre karakterar som skal setjast

INGVILD: Ja, det er det. Og så har eg ein del framandspråklige elevar der, som har vore, ja, to-tre år i Norge kanskje, og analfabetar når de kom, nokon av dei, ikkje sant, og som skal gjennom det same som andre, det, ja, det går bra faktisk, men det er no absolutt utfordring å få dette til då, ja.

INTERVJUAR: Ja.

INGVILD: Det er det, så

INTERVJUAR: Ja. Har du vore med på Ny GIV kursing?

INGVILD: Nei, det har eg ikkje. Nei, eg har vert litt på nettsidene deira, men ikkje vore på kurs.

INTERVJUAR: Nei. Der er det jo ein del tips kanskje å få, etter som eg høyrer på dei andre. Eg har ikkje vore med på det sjølv heller.

INGVILD: Nei. Så en må jo gjerne tenke meir på korleis ein forklarar ting, ikkje sant, at det nyttar ikkje å begynne der, men enn begynner heilt ned frå bunnen ikkje sant, og vere meir bevisst på at dei må ha det meir inn med teskjei enn en kanskje kunne forvente då.

INTERVJUAR: Ja

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Ja, ein må lære, eigentelg må ein lære elevane sine å kjenne uansett om han jobbar her eller der...

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: ...ein må ha det som utgangspunkt sjølvsagt. Ja

INGVILD: Ja

INTERVJUAR: Har du erfaring med påbygg?



INGVILD: Nei, det har eg ikkje.

INTERVJUAR: Nei. men du har følgt klassar opp ifrå første klasse til tredje klasse på studieførebuande?

INGVILD: Ja, det har eg gjort ein gong. Elles så har eg vore mykje ut i permisjon, så eg har hatt første klasse og tredje klasse og ...

INTERVJUAR: Ja, du har vore i den perioden du ja (latter)

INGVILD: Ja, (latter)

INTERVJUAR: Ja, er det noko du tenkte på på førehand som du rekna med du skulle snakka om som du har førebudd litt som me ikkje

INGVILD: Egentlig ikkje (latter), det må eg vere så ærlig å sei.

INTERVJUAR: Er det noko du har kome på undervegs som du kunne tenkt deg å kommentert eller sagt?

INGVILD: Nei, eg veit ikkje, eg veit ikkje heilt, det er litt sånn, ja (latter)

INTERVJUAR: Nei, men då...

