

# Sammendrag

I studien «Yrkesrettingens kompleksitet» undersøkes diskurser rundt fellesfagsundervisningen på yrkesfag og da spesielt knyttet til fenomenet yrkesretting. Formålet er å finne ut mer om hvordan et fenomen som yrkesretting oppstår og hvilke maktforhold som ligger til grunn for utforming og implementering, og hvordan dette influerer praksis i skolen. Med utgangspunkt i kritisk utdanningsteori studeres spenningsforholdet mellom det politiske nivået og praksisnivået, samt spenningsforhold innad i praksisnivået. Problemstilling for studien er:

**Hvordan kan forholdet mellom diskurser rundt fellesfagopplæringen på yrkesfag tolkes fra et maktperspektiv?**

Kritisk diskursanalyse benyttes som teoretisk og metodisk utgangspunkt og Basil Bernsteins teorier har vært gjennomgående i planlegging, analyse og drøfting av oppgavens problemstilling. Bernsteins analyseverktøy er egnet til å studere maktforhold i og mellom ulike nivåer i utdanningssystemet. I analysene er Bernsteins analyseverktøy klassifikasjon og innramming benyttet. I drøftingen trekkes det inn et bredere teoretisk perspektiv hvor problemstillingen diskuteres ut i fra Bernsteins teori om den pedagogiske anordningen.

Datamaterialet består av kvalitative gruppeintervjuer med fellesfaglærere i videregående skole og politiske styringsdokumenter som omtaler yrkesretting av fellesfag. Analysen søker å finne spenningsforhold mellom disse nivåene.

Studien finner sammensatte utfordringer knyttet til implementering av en yrkesrettet undervisning. En hovedtendens som peker seg ut er at kravene til hva om skal innlemmes i et lite fellesfag på yrkesfag synes uoverkommelig for lærerne, og at valg og prioriteringer som tas, i liten grad er basert på læreplanene, men heller på forventninger knyttet til utdanningstrender og til resultat.

Studien viser også at det finnes en overstyring fra det politiske nivået når det gjelder innføring og implementering av yrkesretting. Makten distribueres blant annet gjennom den politiske retorikken, og gjennom mer åpenlyse pålagte oppgaver som blir gitt til skolene og lærerne. Analysen viser at styringsnivået ikke problematiserer yrkesretting ut i fra et kunnskap- og læringssyn, men begrunner det ut i fra mål om økt gjennomføringsgrad for elever. Det finnes motstridende verdier mellom det politiske nivået og praksisnivået.

# Forord

Både som pedagog og student spiller kritisk utdanningsteori en viktig rolle i min forståelse og tilnærming til utdanningsspørsmål. Jeg er opptatt av hvordan maktforhold bidrar til reproduksjon av sosiale forskjeller og jeg er opptatt av at lærerprofesjonen må kreve en stemme når utdanningspolitikken utformes.

Denne studien tar utgangspunkt i *yrkesretting* som er et fenomen med sterkt fokus i videregående utdanning for tiden. Ved hjelp av kritisk utdanningsteori vil jeg kaste lys over utfordringer ved implementeringen av yrkesrettet fellesfagsundervisning på yrkesfaglige programområder. Målet er å kunne peke på maktforhold som ligger til grunn på ulike nivåer i utdanningssystemet og som påvirker praksis knyttet til yrkesretting. Maktaspektet vil være framtrepende i analysen av mitt datamateriale.

Gjennom kritisk diskursanalyse og Basil Bernsteins teorier knyttet til makt i utdanningssystemet, analyserer jeg spenningsforholdet mellom praksisnivået, sett gjennom lærernes øyne, og det politiske nivået forstått gjennom politiske styringsdokumenter.

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere Cecilie Rønning Haugen og Tine Arntzen Hestbek som hjalp meg trygt gjennom prosessen med sin faglig kunnskap, kritiske blikk og gode råd. Jeg vil også takke Cecilie spesielt, for at hun gjennom gode forelesninger i starten av masterstudiet ga meg inspirasjon til å velge teori og innfallsvinkel slik jeg gjorde.

Takk til min kollega og medstudent Inger Margrethe for mange gode samtaler underveis og takk til alle andre kollegaer på teamet som har vært fleksible og støttende og som bidro med inspirasjon til at studiet i det hele tatt kom i gang.

Takk til min fantastiske mann. Uten ditt samarbeid, din støtte og forståelse og kritiske gjennomlesing hadde denne oppgaven blitt vanskelig å gjennomføre.

Namsos, 11. november 2014

Ragnhild Berg Skarland

## **Vedlegg**

Intervjuguide (Vedlegg 1)

Presentasjonsbrev (Vedlegg 2)

Intervjugodkjennelse (vedlegg 3)

## **Figur**

Norman Faircloughs tredimensjonale diskursbegrep (fig.1 s. 13)

## Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Definisjon av begrepet «yrkesretting» .....	3
1.2 Tidligere forskning om yrkesretting av fellesfag .....	3
1.3 Tematisering og problemstilling.....	4
2.0 Yrkesretting i historisk og politisk kontekst.....	6
2.1 Utdanning i et internasjonalt perspektiv.....	6
2.2 Grunnleggende verdier i det norske utdanningssystemet.....	7
2.3 Fellesfag.....	8
2.4 Yrkesretting av fellesfag i en historisk kontekst .....	9
2.5 Yrkesretting i Kunnskapsløftet (K06) .....	9
2.6 Overgangsprosjektet- flere skal fullføre og bestå videregående skole.....	10
3.0 Kritisk diskursanalyse som teori og metode.....	11
3.1 Basil Bernsteins teoretiske rammeverk.....	14
3.2 Den pedagogiske anordning og pedagogisk diskurs. ....	16
3.3 Klassifikasjon og innramming .....	19
3.3.1 Klassifikasjon ('Classification') som analyseverktøy.....	20
3.3.2 Innramming ('framing') som analyseverktøy .....	21
4. 0 Datainnsamling og analyseprosess.....	23
4.1 Kvalitativ forskning .....	23
4.2 Planlegging og design av forskningsprosjektet .....	23
4.3 Om intervju som forskningsmetode.....	24
4.3.1 Gruppeintervju .....	25
4.3.2 Forskerrollen .....	26
4.3.3 Intervjuetikk .....	27
4.4 Planlegging av intervju .....	28
4.4.1 Utforming av intervjuguide .....	30
4. 4.2 Valg av intervjupersoner .....	30
4.5 Gjennomføring av intervjuet.....	31
4.6 Betraktninger rundt analysen.....	33
4.6.1 Analyseprosessen .....	34
4.6.2 Analyse av styringsdokumenter .....	35
5.0 Analyse av diskurser rundt fellesfagopplæringen på yrkesfag.....	36
5.1 Styringsdokumenter om yrkesretting. ....	37
5.1.1 NOU 2008: 18 Fagopplæring for framtida, kapittel 6.3, 6.3.1 og 6.3.2.....	38

5.1.2 NOU 2010: 7 <i>Mangfold og mestring</i> , kapittel 9.10 Yrkesretting av fellesfagene- fellesfagenes rolle.....	38
5.1.3 Informasjonsbrev til fylkene 31.08. 2011 Ny GIV- Overgangsprosjektet. ....	39
5.2 Analyse av lærerintervjuer og styringsdokumenter.....	39
5.2.1 Analyse av før- nå- perspektivet. Utvikling av fenomenet yrkesretting.....	40
5.2.2 Analyse av yrkesretting som satsingsområde- implementering og kompetanse. ....	42
5.2.3 Analyse av læreplan og eksamen. ....	45
5.2.4 Analyse av kunnskaps- og læringssyn.....	48
5.2.5 Analyse av samarbeidsdiskursen.....	50
6.0 Drøfting av funn i analysen.....	54
6.1 Lærerprofesjonalitet sett i lys av den pedagogiske anordning .....	54
6.2 Tenkbar og utenkelig kunnskap.....	56
6.2.1 Lærerskolering.....	59
6.3 Drøfting av kunnskaps- og læringssyn.....	60
6.3.2 For mye teori på yrkesfag? .....	63
6.3.3 Læreplan som styringsredskap.....	64
6.4 En problematisering av samarbeidsdiskursen.....	66
6.4.1 Innramming av tid .....	66
6.4.2 Horisontal og vertikal diskurs – drøfting av samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag.....	67
7. 0 Studiens kunnskapskonstruksjon .....	70
8. 0 Oppsummering og perspektivering.....	72
Litteraturliste.....	75

## 1.0 Innledning

Yrkesretting er et begrep som har fått innpass i dagens utdanningsdiskurs. Det er ikke et nytt begrep, men det har fått en renessanse etter at det ble innført i Reform 94 (R94). Evalueringen av denne reformen antyder at opplæringen ikke har blitt yrkesrettet i den grad det var forventet, ifølge Kunnskapsdepartementet (2011). Etter liten suksess ved første forsøk, og en periode uten offentlig fokus på temaet, satses det politisk på en ny offensiv for å implementere yrkesretting som en sentral del av fellesfagundervisningen på yrkesfag. I politiske styringsdokumenter fra 2008 og fram til i dag, ser vi et tydelig fokus mot at det skal satses på yrkesretting, og det begrunnes ut i fra en forståelse av at det er nødvendig med større grad av relevans i utdanningen. Målet er bedre motivasjon og å sikre at flere fullfører en yrkesutdanning.

Det norske utdanningssystemet legger sterk vekt på at utdanning skal bidra til utjevning av sosiale forskjeller. Alle skal ha mulighet til å nå samme nivå av kvalifiseringer (Hegna 2012). Utdanning blir sett på som nøkkelen til å skape likhet i det norske samfunnet (Haugen 2009). At det de siste årene har vært svært mange elever som ikke fullfører en yrkesfaglig utdanning innen de 5 årene man normalt har til rådighet, har satt søkelyset på om prinsippet om likhet og sosial utjevning fungerer i praksis. Dette er et stort forskningsfelt i seg selv og er ikke mitt anliggende å diskutere i denne oppgaven, men dette faktum at mange elever dropper ut, har ført til at utdanningsdebatten de siste årene har satt fokus på dette prinsippet.

Den offentlige debatten rundt tilstanden i norsk skole har i de siste årene vært preget av mange elendighetsbeskrivelser, både hva gjelder faglig kompetanse hos elever og lærere, og ulike rammefaktorer som påvirker skole og læring negativt. «Yrkesfag i krise»<sup>1</sup>, høye drop-out-tall og umotiverte elever har vært en del av mediebildet. At yrkesretting har gjenoppstått i den offisielle diskursen, kan forklares som et tiltak fra politisk nivå for å gjøre noe med den beskrevne situasjonen.

Yrkesretting har fått et økt fokus i nasjonale føringer, og læreplaner er gjennomgått med tanke på å legge bedre til rette for yrkesretting. Samtidig ser det fortsatt ut til å være utfordringer rundt implementering av yrkesretting i skolehverdagen. Bakgrunnen for å hevde det, er basert på egne erfaringer knyttet til min jobb som fellesfaglærer på yrkesfag, og deltagelse i ulike

---

<sup>1</sup> Se for eksempel: <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentatorer/madsen/Yrkesfag-i-krise-6281826.html> og [http://oslo.arbeiderparti.no/-/bulletin/print/416117\\_varsku-for-yrkesfagene?ref=checkpoint](http://oslo.arbeiderparti.no/-/bulletin/print/416117_varsku-for-yrkesfagene?ref=checkpoint)

fora hvor dette har vært tema. I tillegg viser evalueringen av R94 i NOU 2008:18 at innføringen av en mer yrkesrettet opplæring i R94 ikke hadde blitt implementert slik det var forventet. Dette gjør det relevant å se på spenningsforholdet mellom kravene fra det politiske nivået (de nasjonale føringene) og responsen på praksis-nivået (det som skjer i lokal praksis). I denne studien legger jeg til grunn at det har vært og fortsatt er faktiske utfordringer ved implementeringen av en yrkesrettet fellesfagsundervisning. Det kan være mange årsaker til disse utfordringene. Noen av dem vil denne studien komme nærmere inn på.

Praktisk kunnskap og yrkesfagutdanning skal få høyere status og ytterligere prioriteres, hevdes det i politisk retorikk nå. Yrkesfagene skal styrkes. Samtidig viser utdanningspolitikken på mange måter det motsatte. Haugen og Hestbek (2014) argumenterer for at utdanningssystemet i dag er under sterk påvirkning av nyliberal ideologi som bidrar til en sterk målrasjonalitet og kontroll over både læreres og elevers arbeid. Evidensbasert forskning vinner fram fordi det er målbart, og det kan si noe om hva som fungerer, statistisk sett. «Lærerens muligheter til å arbeide for et vidt danningsideal, og dermed en demokratisk utdanning, er urealistisk når lærernes praksiser standardiseres og regelstyres» (Haugen og Hestbek 2014 :19). Dette er et viktig perspektiv å ta med i forsøket på å forstå hvorfor det sterke fokuset på yrkesretting kommer nå, og hva det egentlig innebærer for utdanningen til yrkesfagelevne.

Yrkesretting krever et samarbeid mellom to fagfelt som har ulike læringstradisjoner. Fellesfagene er basert på en vitenskapelig og akademisk kunnskapstradisjon hvor de fleste lærerne har en akademisk utdanningsbakgrunn. Yrkesfaget har en tradisjon hvor praktisk arbeid er utgangspunktet og lærerne har ofte bakgrunn fra de yrkene de utdanner elevene til. Dette gjør yrkesretting til en hybrid hvor to tradisjonelt ulike læringstradisjoner er ment å møtes. Fagenes innhold og arbeidsmåter må endres for å få dette til og lærernes kunnskapssyn kan bli satt på prøve.

En hypotese basert på egne erfaringer er at mange lærere som underviser i fellesfag opplever en konflikt i sitt arbeid som bunner nettopp i sprikende mål og krav. Denne studien vil derfor også se på noen av vilkårene i skolen for å oppfylle det politiske nivåets krav til en yrkesrettet opplæring i fellesfagene. Det er lærerne som er satt til å forvalte læreplanen og konkretisere målene og sette dem i sammenheng med ulike kunnskapssyn. Det er en hel rekke valg som lærerne må ta. På hvilken bakgrunn valgene tas og hva lærerne legger vekt på er interessant i denne sammenhengen. Finnes det i det hele tatt en reell tro på at yrkesretting er viktig, og faktisk så viktig at det er vilje til å prioritere yrkesretting. Kanskje vil en økt satsing på

yrkesretting føre til at en må se på, og kanskje endre måten en jobber med nasjonale læreplanmål.

Når jeg velger å se på utfordringer rundt yrkesretting, så er det ikke for å løfte fram sterke og svake sider med yrkesretting, men heller å sette søkelyset på hvilken kunnskap vi tilbyr elevene og på hvilket grunnlag ulike valg blir tatt. Jeg mener at det både er relevant og viktig for lærerprofesjonen og den enkelte lærer å forsøke å forstå hva som ligger til grunn for endringer i utdanningssystemet. Da må man ha innsikt i hva som skjer på de ulike nivåene i utdanningssystemet og kunne stille kritiske spørsmål til det som initieres fra det politiske nivået.

### 1.1 Definisjon av begrepet «yrkesretting»

Yrkesretting er et begrep som brukes både innenfor fellesfagene og programfagene i videregående skole. I denne oppgaven er yrkesretting avgrenset til å gjelde yrkesretting av fellesfagene. Definisjonen av yrkesretting er hentet fra NOU 2008:18. I Fagopplæring for framtida, kapittel 6.3.2 *Yrkesretting av fagene* beskrives begrepet, og settes i sammenheng med elevenes behov. Jeg vil legge denne definisjonen av yrkesretting til grunn: «Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen i fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for 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». Den samme definisjonen benyttes også i Fyr- prosjektet<sup>2</sup> og av Kunnskapsdepartementet, og kan derfor betraktes som en offisiell definisjon. Innholdet i definisjonen er også gjort til et offisielt mål gjennom styringsdokumentene.

### 1.2 Tidligere forskning om yrkesretting av fellesfag

Det er ikke forsket mye på yrkesretting i Norge, og det som finnes av forskning tar ofte utgangspunkt i det som skjer i klasserommet, det didaktiske perspektivet, og tar lite hensyn til sammenhengen mellom nivåene i utdanningssystemet. Trøndelag Forskning og Utvikling

---

<sup>2</sup> FYR- prosjektet er et statlig initiert prosjekt hvor forkortelsen står for fellesfag, yrkesfag, relevans. Prosjektet bli nærmere beskrevet i kpt. 2.



(TFoU) har gitt ut en kunnskapsoversikt over yrkesretting og relevans i fellesfagene. I deres rapport kan vi lese:

Forskning på og teoriutvikling knyttet til yrkesretting har etter det vi kan se ikke vært særlig omfattende i Norge de siste 14 årene. Vi har ikke funnet arbeider som undersøker praktisering og utbredelse av yrkesretting på mer formell, statistisk generaliserbar måte, verken på tvers av utdanningsprogrammer og skoler eller innenfor enkelte programmer. Vi har heller ikke funnet studier som er designet for å undersøke effekter av ulike typer yrkesretting på elevenes læringsutbytte eller gjennomføring- ut over case-studier ved enkelte skoler» (Stene, Haugset & Iversen 2014)

Det vises i samme rapport til enkelte mastergradsstudier og andre arbeider som berører yrkesretting av fellesfag. Det skisseres noen sentrale funn om yrkesretting basert på disse studiene som oppsummeres med at yrkesretting er et relativt vidt begrep med en lite omforent definisjon. Ulike forskere legger vekt på ulike dimensjoner i begrepet. Videre så trekkes det fram at kulturforskjeller, danningstradisjoner og organisatoriske forhold har innvirkning på yrkesretting (Stene, Haugset & Iversen 2014).

TFoU har i perioden 2013-2014 gjennomført en bred kvantitativ og kvalitativ studie om yrkesretting. Rapporten forventes utgitt ved årsskifte 2014-2015. TFoUs studie, som er gjennomført på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, vil forhåpentligvis bidra til økt kunnskap om yrkesretting.

### 1.3 Tematisering og problemstilling

Min studie tar utgangspunkt i temaet yrkesretting av fellesfag. Dette er et tema som jeg har et forhold til i min egen jobb som lærer i videregående skole. Det er et tema som jeg har forkunnskaper om gjennom erfaring og egen praksis. Gjennom mitt yrke som lærer i videregående skole, oppdaget jeg at det stadig ble snakket mer om yrkesretting, uten at det trådte fram en tydelig avsender av budskapet. Jeg registrerte at noen mente at yrkesretting var overdrevet eller ikke spesielt nyttig og lærerikt for elevene, noen mente det var greit nok og ble med, mens noen ildsjeler ble aktive pådrivere for å implementere mer yrkesrettet undervisning. Dette gjorde det relevant å finne ut hvordan et fenomen som yrkesretting skyter fart, og får innpass i skolen og hvilke prosesser det er som ligger bak, og som påvirker fokus i utdanningsdiskursen.

Formålet sto dermed klart. Jeg ville se på ulike diskurser rundt yrkesretting på ulike nivåer i utdanningssystemet, for å få en forståelse av hvordan maktforhold kan virke inn på, og styre hva som får fokus i skolen. Oppgaven kan forstås som et bidrag til en kritisk diskusjon rundt

skolens rolle som samfunnsinstitusjon. Målet er *ikke* å kritisere yrkesretting som pedagogisk verktøy, men snarere å rette søkelyset mot hva som påvirker vårt eget bevissthetsnivå i forhold til kunnskapen som tilbys i skolen.

I en tid hvor makrodominansen i utdanningssektoren er sterk og markedsliberalistiske ideologier i økende grad er styrende for utdanningens mål og innhold (Hovdenak 2011), er det spesielt viktig å være bevisst på sin egen lærerprofesjonalitet. I *Klasseledelsens kompleksitet* (Haugen og Hestbek 2012) argumenteres det for at lærere må ha innsikt i prosesser på makronivået som gir dem et grunnlag for å være kritiske til det som skjer i praksisfeltet. En avprofesjonalisering av læreryrket som Haugen og Hestbek ser komme, vil gjøre skolen udemokratisk og styrt uten et profesjonelt skjønn som bare læreren kan inneha.

Med det beskrevne formålet som bakteppe, er dette problemstillingen for studien:

**Hvordan kan forholdet mellom diskurser rundt fellesfagopplæringen på yrkesfag tolkes fra et maktperspektiv?**

For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt følgende forskningsspørsmål:

- hvordan framstilles yrkesretting i politiske styringsdokumenter?
- hvordan blir yrkesretting forsøkt implementert i skolen og i lærernes praksis, hvilke virkemidler tas i bruk?
- finnes det motstridende verdier og interesser mellom politisk nivå og praksisnivå når det gjelder yrkesretting?
- med bakgrunn i ulike kunnskaps- og læringstradisjoner, hvordan forholder yrkesfag og fellesfag seg til hverandre når det gjelder yrkesretting? .

Min tilnærming til studien er av diskursanalytisk karakter, og den teoretiske kunnskapen som denne oppgaven er tuftet på er Basil Bernsteins teorier. Det ligger et maktaspekt i formålet med studiet, og Bernsteins teorier ble derfor et relevant valg både som teoretisk bakteppe, og som analyseverktøy. Kvalitative intervjuer med lærere<sup>3</sup> og et utvalg politiske styringsdokumenter ligger til grunn for analysene.

Jeg har valgt å avgrense studien til å gjelde fellesfagene norsk og engelsk og intervjupersonene er lærere i disse fagene. Valg av fag er ikke vektlagt i stor grad i studien, men i gjennomgangen av K06 viser jeg til norsk og engelsk som eksempler på hvordan

---

<sup>3</sup> Intervjuene ble gjennomført sammen med en medstudent. Dette kommenteres nærmere i metodedelen.

yrkesretting forsøkes implementert gjennom læreplanene. Jeg begrunner dette valget nærmere under avsnittet «Valg av intervjupersoner» i kapittel 4.

## 2.0 Yrkesretting i historisk og politisk kontekst

I denne delen ønsker jeg å sette yrkesretting inn i en historisk og skolepolitisk sammenheng. Det jeg presenterer her, vil være relevant og nødvendig bakgrunnsstoff for analysen og grunnleggende i drøftingen av hvordan maktforhold og ulike diskurser henger sammen. Jeg vil se på hvilke grunnleggende verdier det norske utdanningssystemet er tuftet på, noe som har å gjøre med hva som blir akseptert som legitimt på de ulike nivåene i systemet. Yrkesretting knyttes for eksempel til individuell tilpasset opplæring og tanken om at individuell tilrettelegging kan gi alle like muligheter. Jeg vil også si noe om yrkesrettingens historie, en historie som kan forklare deler av situasjonen og kompleksiteten i dag. I offentlige styringsdokumenter hevdes det at læreplanen ikke er til hinder for en yrkesrettet opplæring. Jeg vil kort kommentere hvordan yrkesretting er behandlet i Kunnskapsløftet. Til slutt vil jeg gjøre rede for politiske tiltak som er satt i verk med begrunnelse om å gjøre undervisningen mer yrkesrettet og relevant.

Bernstein (2000) legger vekt på at for å kunne forstå hvordan pedagogiske prosesser former bevisstheten, så er det nødvendig å se på reglene for hvordan en tekst er satt sammen. Dette innebærer en kontekstualisering av teksten. En tekst, sett i et diskursanalytisk perspektiv, gir mening bare i et samspill med omgivelsene.

### 2.1 Utdanning i et internasjonalt perspektiv

Utdanning er ikke bare et nasjonalt og lokalt foretagende. I et konkurransepreget marked er det viktig å hevde seg på et internasjonalt nivå, også når det gjelder utdanning. Haugen (2014) hevder at vi i dag ser en denasjonalisering av utdanningspolitikken i ulike land. Hun peker på at internasjonale aktører som OECD stadig får økende innflytelse i norsk skole. Nye internasjonale utdanningstrender er gjerne markedstilpasset og bidrar til at utdanningen legger mindre vekt på det nasjonale dannelsesoppdraget som skolen har. Hestbek (2014) argumenterer for at dagens diskurs og retorikk om skole og lærerarbeid i liten grad er forenelig med skolens dannelsesoppdrag, jf. Opplæringslova. Hovdenak (2011) viser til den internasjonale økonomiske krisen som fant sted på 1980-tallet. Hendelsene fikk i tillegg til

generelle samfunnsmessige endringer, også konsekvenser for utdanningspolitikken. Thatchers «The education Reform Act» av 1998 ble konstruert for å styrke den britiske økonomien. Effektivitet ble et stikkord også i skolens undervisning (Ball 1990). Reformene i utdanningssystemet, som fant sted også i Skandinavia, ble kalt New Right- ideologien (Hovdenak 2011). Skolen ble, med New Right- ideologien som bakteppe, et viktig redskap for staten når det gjaldt å legge til rette for økonomisk vekst og teknologisk utvikling. Dette fikk også innflytelse på 90-tallsreformene i norsk skole. I tillegg til innflytelse fra internasjonale utdanningstrender har vi også tradisjonelle og grunnleggende verdier innebakt i utdanningssystemet.

## 2.2 Grunnleggende verdier i det norske utdanningssystemet

Skolesystemet bygger på sosiale konvensjoner i samfunnet, som kan være implisitte og vanskelige å få øye på. Hegna (Hegna et al 2012) har i en litteraturstudie sett på verdier og grunnleggende sosiale målsettinger i det norske skolesystemet sammenlignet med andre land. Hegna et al har spesielt vært opptatt av å se bak utsagnet om at det er «for mye teori» på yrkesfag. Hegna, Dæhlen, Smette og Wollscheid hevder at ideen om at det er for mye teori i skolen er en norsk holdning som man ikke finner igjen i sammenlignbare land. Hegna et al benytter seg av Eric Verdiers kategorisering av 4 ulike utdanningsregimer i Vest-Europa. Det meritokratiske, det markedsbaserte, det profesjonsbaserte og det universalistiske utdanningsregimet. Forskjellen mellom disse utdanningsregimene er skapt av ulike sosiale konvensjoner i de ulike landene (Hegna et al. 2012). Det norske systemet plasseres av Hegna i det universalistiske regimet. «Det *universalistiske* regimet er basert på en sosial konvensjon om solidaritet med sikte på å kompensere for ulikheter mellom elever fra privilegerte og mindre privilegerte familiebakgrunner. Grunnleggende i det universalistiske regimet er ambisjonen om en universell, felles utdanning, slik at alle skal kunne nå samme mål, uavhengig av sosial bakgrunn» (Hegna et al. 2012: 225). Det norske systemet innebærer at alle skal ha mulighet til å nå samme nivå av kvalifikasjoner. Dermed får vi en situasjon der det fra myndighetenes side kreves at undervisningen, og ikke pensum, skal tilpasses elevene. Yrkesretting av fellesfag er et eksempel på tilpasset undervisning ut i fra elevens interesser og forutsetninger. Pensum i fellesfagene er i liten grad endret, men det ønskes fra myndighetenes side at relevans til elevenes yrkesvalg skal foregå i størst mulig grad (NOU 2008:18).

Samtidig finner vi et krav til et visst nivå av allmenn teoretisk kunnskap for nettopp å sikre like muligheter til høyere utdanning. Dette forklarer blant annet hvorfor yrkesretting har relativt liten plass i læreplanene i norsk og engelsk. Hegna peker på at den doble målsettingen om å inkludere (alle kommer inn på videregående skole) og å kvalifisere (til både arbeidsliv og studier) er en forklaring på spenningsforholdet mellom praksis og teori på yrkesfag. Når frafallet i yrkesfagene øker, så fører det til en bekymring for at man ikke når målsettingen om inkludering. Yrkesretting er et tiltak som er ment å motvirke frafallet. Konflikten mellom de ulike målsettingene for yrkesfag synliggjøres og diskuteres i liten grad (Hegna et al. 2012). Debatten går ifølge Hegna ut på hvordan man best skal ivareta de ulike målsettingene (*hvordan* alle skal med) og ikke om man skal justere målsettingene (*hvorvidt* alle skal med).

### 2.3 Fellesfag

Fellesfag er betegnelsen på de fagene som er på tvers av utdanningsprogrammer, og som danner deler av grunnlaget for generell studiekompetanse og høyere utdanning (Udir 2013<sup>4</sup>) Begrepet fellesfag kom inn i videregående utdanning med Reform 94. Det er lagt vekt på at innholdet i læreplanene for fellesfagene er nødvendig for å utøve de fleste yrker. Det legges også vekt på den enkeltes evne til omstilling i arbeidslivet (NOU 2008: 18) «Fellesfagene er viktige i arbeidet med å styrke de grunnleggende ferdighetene og for å nå målene i generell del av læreplanen. Slik bidrar fellesfagene også til den enkelte elevs dannelse og gir grunnlag for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn.» (NOU 2008:18 s. 80). I tillegg ivaretar dette systemet målet om at alle skal ha mulighet til å få studiekompetanse og kunne studere videre uten tidstap. I Stortingsmelding nr. 20 (2012/13) skriver Kunnskapsdepartementet: «I motsetning til egne læreplaner for fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, sikrer prinsippet om felles læreplaner i fellesfag stor grad av fleksibilitet i opplæringsløpet og ivaretar også elevenes mulighet til å oppnå generell studiekompetanse»

Grunnleggende ferdigheter kan forstås som et sett med basisferdigheter som alle har behov for, for å fungere godt i samfunnet og i yrkeslivet. Udir definerer grunnleggende ferdigheter som «nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv»<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup>Rundskriv Udir- 1 2013 Kunnskapsløftet fag- og timefordeling og tilbudsstruktur.

<sup>5</sup> ([www.udir.no/Laereplaner/Grunnleggende-ferdigheter/](http://www.udir.no/Laereplaner/Grunnleggende-ferdigheter/) lesedato: 4.august.2014)

## 2.4 Yrkesretting av fellesfag i en historisk kontekst

Det er naturlig å redegjøre for historien til en yrkesrettet fellesfagsundervisning i 3 faser: Før R94, under R94 og under K06. Berg (2000) mener at begrepet yrkesretting oppsto på slutten av 60-tallet og var knyttet til realfag på yrkesskolen, et fag som elevene hadde problemer med å bestå. Med argumentasjon om å senke strykprosent i matematikk og fysikk ble fagene yrkesrettet. I læreplanen av 1974 var disse fagene definerte som yrkesfag, ikke allmennfag. Norsk var ikke et eget fag, men definert som et redskapsfag i yrkesopplæringen og slått sammen med samfunnsfag. Engelsk kom inn i yrkesfagutdanninga først ved Reform 94.

Med reform 94 skjer det store endringer mht. yrkesfagutdanningen. Det innføres fellesfag, som er en betegnelse på fag som er felles for alle elever i videregående skole, uavhengig av studieretning. Fellesfagene som innlemmes er norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og kroppsøving. En felles læreplan for alle studieretninger innebar at den nasjonale læreplanen ikke kunne yrkesrettes. Konsekvensen ble at det skulle legges til rette for yrkesretting i lokale læreplaner og i lærernes egen planlegging av undervisning (Berg 2000). I følge Berg fikk dette kritikk fra en del av fellesfaglærerne. De oppfattet yrkesretting av fellesfagene i denne sammenhengen som «et kunstgrep fra departementet for å roe ned noe av kritikken fra yrkesfaglig hold over økningen av allmennfagene» (Berg 2001:33).

Gymnastradisjonen og yrkesfagtradisjonen skulle møtes i en yrkesrettet undervisning. Dette skulle føre til en hel del utfordringer. Det ble store variasjoner i omfang og innhold i yrkesretting. I evalueringen av R94 går det fram at yrkesrettet undervisning ikke ble gjennomført i den grad det var forventet (Kunnskapsdepartementet 2011). Dette er altså status når Kunnskapsløftet (K06) innføres i 2006.

## 2.5 Yrkesretting i Kunnskapsløftet (K06)

Læreplaner i den offentlige skole, omfatter både makro- og mikronivået i utdanningssystemet. Bernstein (2000) hevder at det foregår en maktkamp mellom ulike grupper som ønsker å legge premisser for innholdet i læreplaner. Michael Apple sier følgende: «Whether we like it or not, curriculum talk is power talk» (Apple 2003:7). Et eksempel som illustrerer Apples sitat er at innhold i læreplaner ofte endres ved et regjeringsskifte. Læreplanene forteller oss hva nasjonale myndigheter mener er viktige verdier og kunnskap, og er av den grunn grunnleggende styringsredskaper i utdanningspolitikken.

K06 viderefører R94s innføring av fellesfag i yrkesfagopplæringen. Timeantallet i fellesfag øker noe fra R94. Alle fellesfagene har kompetansemål som kan knyttes direkte til yrkesretting, men dette skjer i ulik grad i de ulike fagene. I norskfaget er det 4 av totalt 20 kompetansemål på VG2YF (Yrkesfag)/ VG1 SF (Studieforberedende) der ordbruken er slik at man tydelig oppfatter målet som direkte knyttet til programfaget. I engelskfaget er det 7 av totalt 23 kompetansemål på VG2YF/ VG1 SF som er knyttet til elevens utdanningsvalg eller programfag. Læreplanen i engelsk bruker formuleringen «Knyttet til eget utdanningsprogram» for å tydeliggjøre hvor det forventes at innholdet og målene rettes mot yrket. I norskfaget er formuleringene mer diffuse. I to av målene finner vi «bruke fagterminologi i...». I engelskfaget kan man snakke om to kategorier av kompetansemål: yrkesrettet og allmennrettet. Det vil si at det er nokså klare retningslinjer innad i faget for hvilket stoff som skal yrkesrettes og ikke. I norskfaget er ikke kategoriene så tydelige. Nettopp fordi målene som man knytter direkte til yrkesretting er så få, og heller ikke er formulert etter samme ordlyd slik som i engelsk, tolker jeg det som at man har større frihet til å velge hvilke kompetansemål man jobber yrkesrettet med. Det er nærliggende å forklare denne forskjellen ut i fra hvordan eksamen er organisert. Eksamen i engelsk er sentralgitt, og samsvarende med eksamen på VG1SF, mens eksamen i norsk er lokalgitt og det er derfor en større fleksibilitet når det gjelder innholdsfokus. Hvordan læreplanen legger til rette for en yrkesrettet undervisning eller ikke, er et spørsmål som også drøftes med utgangspunkt i lærerintervjuene i analysen.

I tillegg til målene i de enkelte fagene, er det et viktig poeng at Opplæringsloven fra 2011 setter krav om at opplæringen gjøres mest mulig relevant for elevene ved at den tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.

## 2.6 Overgangsprosjektet- flere skal fullføre og bestå videregående skole.

Det finnes mange tiltak og prosjekter som har som mål at flere elever skal fullføre og bestå videregående skole. Tiltaket som har dominert og vært et nasjonalt satsingsprosjekt fra 2011 er *Overgangsprosjektet- Ny Giv*. Siden dette er direkte knyttet til det sterke fokuset på yrkesretting, vil jeg kort referere til mål og innhold i prosjektet. Ny Giv kan forstås på flere måter, men refererer vel i hovedsak til svakt presterende elever som trenger en «ny start» etter å ha prestert dårlig i de teoretiske fagene i ungdomsskolen. Ny Giv kan også forstås som en ny giv for undervisningen, ved at lærerne skal få en fornyet fokus på hvordan man kan

tilpasse undervisningen til denne gruppen av Ny Giv- elever. Mange hundre lærere har deltatt på Ny Giv – kursing. Dette kursopplegget er for fellesfaglærere i ungdomsskole og videregående skole og har fokus på tilpasset metodikk for undervisning av grunnleggende ferdigheter, spesielt hos svakt presterende elever. Kursene er i hovedsak holdt i regi av de ulike nasjonale kompetansesentrene- Skrivesenteret, Lesesenteret, Naturfagsenteret og Matematikksenteret.

FYR- prosjektet er et delprosjekt under Ny Giv. FYR står for fellesfag, yrkesretting og relevans. FYR har etablert knutepunktskoler i hvert fylke, hvor det er ansatt en koordinator i hvert av FYR-fagene; norsk, engelsk, matematikk og naturfag. Til grunn for FYR-prosjektet ligger forskriften til Opplæringsloven kapittel 1, andre ledd § 1-3 Vidaregående opplæring: ”Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma”, og i tillegg en formulering i hovedområdene i læreplanene for alle fellesfagene:” Opplæringen skal derfor gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene.” FYR- koordinatorene utgjør et nasjonalt nettverk som skal jobbe med å utvikle det som benevnes som en yrkesrettet og relevant undervisning i fellesfagene (regjeringen.no)<sup>6</sup>.

### 3.0 Kritisk diskursanalyse som teori og metode

Diskurs er et mangfoldig begrep. I følge Store norske leksikon kan diskurs bety samtale, vidløftig drøftelse, dispuTT, men også betegne en sammenhengende rekke med språklige enheter ytret i en gitt kontekst. Jørgensen og Philips (2011) definerer diskurs som en bestemt måte å tale om og forstå verden, eller et utsnitt av verden på.

Diskursanalyse er et egnet metodevalg når man jobber med kritisk forskning som har til hensikt å utforske og kartlegge maktrelasjoner. Begrepet brukes da ideologikritisk og fungerer som en innfallsvinkel til å analysere hvilke dominerende tale- og forståelsesmåter som er til stede i en konkret tekst, for eksempel i en utdanningspolitisk tekst (H. P. Ulleberg 2007).

Fra 1970- tallet og framover oppstår det flere ulike teoretiske analyseretninger med utgangspunkt i diskursanalyse. De har det til felles at de retter kritikk mot det positivistiske synet som vil fjerne det subjektive elementet fra forskningen. Diskursanalyse viser at sannheten ikke er objektiv, men kontekstbundet. Alle retningene innenfor diskursanalyse

---

<sup>6</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/yrkesretting-og-relevans.html?id=667523> (lesedato 300914)



deler den oppfatning at vår måte å tale på ikke avspeiler vår omverden, våre identiteter og sosiale relasjoner nøytralt, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre dem (ibid.).

Diskursanalyse er ikke bare en metode til dataanalyse, men må ses på som en hel pakke som inkluderer både teori og metode. Diskursanalyse krever et sosialkonstruktivistisk grunnlag for syn på kunnskap og læring. Vivien Burr (1995: 2ff) skisserer fire nøkkelprinsipper om hvordan språk og subjekt skal forstås innenfor sosialkonstruktivistiske tilganger til et forskningsfelt:

- en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten

Vår viten om verden er ikke objektiv. Vår viten er ikke speilbilder av verden der ute, men et produkt av vår måte å kategorisere verden på;

- historisk og kulturell spesifisitet.

Mennesket er grunnleggende historisk og kulturelle vesener. Måten vi forstår verden på er historisk og kulturelt spesifikke, og kontigente.

- sammenheng mellom viten og sosiale prosesser.

Kunnskap skapes og opprettholdes i sosiale prosesser. Man bygger opp felles sannheter og kjemper om hva som er sant eller falskt.

- sammenheng mellom viten og sosial handling.

Forskjellige verdensbilder fører til forskjellige sosiale handlinger. Den sosiale konstruksjon av kunnskap får derfor konkrete sosiale konsekvenser.

Det finnes flere tradisjoner innenfor det diskursteoretiske feltet. Det kan være vanskelig å orientere seg på feltet på grunn av et mangfold av varianter knyttet til for eksempel ulike meninger om diskursers rekkevidde, og hvilket fokus det er for analysene. Kritisk diskursanalyse er et av flere perspektiver som skisseres innenfor det diskursanalytiske feltet. Jeg har valgt å støtte meg på dette perspektivet fordi det har sentrale elementer som passer til prosjektets formål og problemstilling. Norman Fairclough sin variant av kritisk analyse beskrives som en særdeles godt utviklet teori og metode (Jørgensen og Phillips 1999).

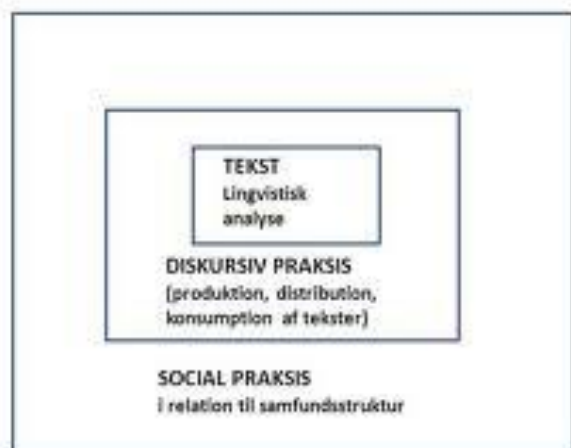
Diskursanalyse blir tett koblet til en maktproblematikk og bestemte gruppers dominans. I en kritisk diskursanalyse er diskursive ideologier ikke kun med på å reprodusere maktforholdene, men de kan også skape forandring (Ulleberg 2007).

Fairclough definerer det kritiske elementet i kritisk diskursanalyse slik: «kritisk diskursanalyse er kritisk i den forstand at den ser det som sin oppgave å avsløre den diskursive praksis' rolle i opprettholdelsen af den sociale verden og herunder sociale

relationer der innebærer ulige magtforhold. Formålet er at bidrage til sosial forandring i retning av mere like magtforhold i kommunikationsprosessene og i samfundet som helhet» (Jørgensen og Phillips 1999: 76). Kritisk diskursanalyse oppfatter ikke seg selv som politisk nøytral, men som en kritisk tilgang som er politisk engasjert i sosial forandring. Kritikken skal avsløre rollen som en diskursiv praksis spiller i opprettholdelsen av ulike maktforhold (Jørgensen og Philips 1999).

Fairclough hevder at ethvert tilfelle av språkbruk er en kommunikativ begivenhet som har tre dimensjoner. Dette illustreres i følgende modell:

Norman Faircloughs tredimensionelle diskursbegreb



(fig.1)

Figuren over (Jørgensen og Phillips 1999: 81) viser sammenhengen mellom tekst som omgis av en diskursiv praksis som igjen står i et dialektisk forhold til sosial praksis. Tekst skaper sosial praksis, men sosial praksis skaper også tekst. Fairclough mener at det er uinteressant å gjøre en lingvistisk analyse uten å kombinere funnene med en analyse av den sosiale praksisen som teksten befinner seg i. Hos Fairclough analyseres de tre nivåene hver for seg, og ses deretter i en sammenheng. Nettopp på grunn av denne dialektikken mellom de ulike nivåene, gir det ikke mening å bare gjøre en analyse av begrepet *yrkesretting* i politiske styringsdokumenter, i den hensikt å avdekke hvilke diskurser som gir begrepet innhold og mening, men det er også nødvendig å stille spørsmål om potensielle pedagogiske konsekvenser teksten kan ha for utforming av skolens praksis.

Til hvert av de tre diskursnivåene er det et tilhørende nivå av analyse, der det er ulike faktorer som er i fokus i analysen. Det første analysenivået er 'tekst'. Tekst refererer til konkrete tilfeller av språkbruk, hvor tekst forstås i vid forstand som en språklig ytring. I mitt materiale er dette styringsdokumenter og intervjuer. Dette nivået innebærer beskrivelser av relevante formelle trekk ved teksten, språklige og teksttekniske virkemidler av interesse. Det andre nivået er det diskursive nivået der tekst produseres, konsumeres og fortolkes. Her er vi interessert i å finne ut hvordan teksten er blitt til, når, hvor og av hvem, hvordan teksten blir fortolket og hvem det er som fortolker den.

Det tredje analysenivået er sosial praksis-dimensjonen. Denne dimensjonen betegner den brede sosiale konteksten teksten står i, og som er med på å gi teksten mening; dette innebærer både sosiale relasjoner og sosial handling i samfunnet, og sosiale institusjoner.

På dette nivået er man interessert i å forsøke å gi en forklaring på hvorfor teksten er blitt som den er, og se på mulige sosiale konsekvenser teksten kan ha. I lys av det konstruktivistiske grunnlaget til diskursanalysen, er det viktig å påpeke at forklaring må forstås som tanker som kan gi økt forståelse for fenomenet, ikke den sanne endelige årsaksforklaring.

En kritisk diskursanalyse kan ses i sammenheng med Basil Bernsteins teorier. Det er en naturlig kobling mellom diskursanalyse og hans måte å jobbe vitenskapelig på. Hos Bernstein er teori og metode nært knyttet sammen og han gir redskaper til analyse på ulike nivå i utdanningssystemet, og analyseverktøyene har i tillegg den egenskapen at de kan brukes til å analysere nivåene i forhold til hverandre.

### 3.1 Basil Bernsteins teoretiske rammeverk

Basil Bernsteins teori om kunnskapskoder og pedagogiske diskurser er et godt verktøy i analyser av pedagogisk virksomhet. Hans teori består grovt inndelt av 4 hovedelementer: teorien om språkkodene, teorien om utdanningskodene, teorien om pedagogisk diskurs og teorien om pedagogiske identiteter (Riksaasen 2007). I denne studien vil jeg i hovedsak ta i bruk teorien om utdanningskoder og teorien om pedagogisk diskurs.

Bernstein forsøker å trekke linjer mellom forhold i storsamfunnet og pedagogisk praksis i familien og skolen. Pedagogisk praksis er et vidt begrep hos Bernstein. Han ser på utdanningssystemet som samfunnets reproduksjonsarena (Bernstein 2000). Han hevder at

utdanningsinstitusjonene har en viss autonomi, men at både staten og ulike grupperinger i samfunnet med ulike ideologier kjemper om innflytelse. Utdanning forstås hos Bernstein i sammenheng med den generelle samfunnsutviklingen hvor rettferdighet og demokrati står på spill (Haavelsrud 2007).

Bernsteins hovedanliggende er å skape modeller for spesifikke beskrivelse av underliggende regler som skaper pedagogisk diskurs. Pedagogisk diskurs er et prinsipp om hvordan andre diskurser kan settes sammen til en ny diskurs, slik at de kan bli overført og tilegnet. «Pedagogisk diskurs er derfor et prinsipp for rekontekstualisering» (Haavelsrud 2007: 23). Bernstein hevder at en beskrivelse av disse prinsippene er nødvendig for å kunne forstå hvorfor kunnskapssystemer blir del av vår bevissthet (Bernstein 2000). For å forstå hvordan pedagogiske prosesser former bevisstheten, skriver Bernstein at han ikke kan se hvordan dette kan gjøres uten å analysere kommunikasjonen i en helhetlig kontekst. Det er nødvendig å analysere hvordan en pedagogisk tekst er satt sammen, reglene for dens konstruksjon, sirkulasjon, kontekstualisering, tilegnelse og endring (Bernstein 2000: 4).

Det som paradoksalt nok mangler i de fleste teorier om kulturell reproduksjon er en indre analyse av diskursen selv, hevder Bernstein. Dette blir oversett, selv om det er strukturen i selve diskursen eller logikken i diskursen som gir verktøyene til at eksterne maktrelasjoner kan bli båret fram (Bernstein 2000: 4). Tre hovedspørsmål er helt sentrale for Bernstein og hans teoriutvikling (Bernstein 2000):

1. First, how does a dominating distribution of power and principles of control generate, distribute, reproduce and legitimize dominating and dominated<sup>7</sup>principles of communication?
2. Second, how does such a distribution of principles of communication regulate relations within and between social groups?
3. Third, how do these principles of communication produce a distribution of forms of pedagogic consciousness?

Med andre ord handler dette om hvordan makt og kontroll overføres til prinsipper for kommunikasjon, hvordan prinsippene for kommunikasjon regulerer forholdet i og mellom sosiale grupper, og hvordan disse prinsippene på ulike måter regulerer vår bevissthet når det gjelder prinsippenes reproduksjon og muligheten for forandring.

---

<sup>7</sup> The dominating= den som dominere; The dominated= den som blir dominert

Hvorvidt Bernstein ser på skolen som en arena hvor man kan påvirke til samfunnsendring, har vært gjenstand for diskusjon. Haavelsrud (2007) hevder at Bernstein ikke drøfter hvordan nye maktrelasjoner skapes ved hjelp av utdanning, men at han fokuserer på hvordan makt overføres. Bernstein er påvirket av marxismen som hovedsakelig ser på utdanningssystemet som en reproducent av sosial ulikhet. Utdannings sosiologen R. Moore siterer Bernstein som sier: «Education cannot compensate for society» (Moore 2004: 36). Dette kan tolkes som at Bernstein ser en begrensning i utdanningens potensiale til å skape forandring. Moore hevder at forventningene til hva utdanningsinstitusjonene kan bidra med når det gjelder samfunnets utvikling er store, og utdanningssystemet får ofte skylden for det som går galt (Moore 2004.) Samtidig kan følgende sitat av Bernstein tolkes som at utdanningsinstitusjonene også kan være arenaer for forandring: «education can have a crucial role in creating tomorrow's optimism in the context of today's pessimism» (Bernstein 2000: xix). Haavelsrud (2007) skriver at en stor utfordring for pedagogisk forskning er å bli mer involvert i utformingen av den pedagogiske anordningen eller prinsipper for kommunikasjon, på og mellom, ulike nivåer i utdanningssystemet. Det vil bety at makt kan komme nedenfra og virke oppover.

Sylvi Stenersen Hovdenak har jobbet mye med Bernsteins teorier i utdanningsforskning. Hun begrunner hvorfor Bernsteins teoretiske rammeverk er av stor betydning i forsøk på å fokusere et kritisk analytisk perspektiv i pedagogisk forskning:

«I pedagogikk er det særlig viktig at de ulike nivåene kan analyseres i forhold til hverandre, ved hjelp av felles begreper. [...] For å forstå de prosessene som foregår handler det blant annet om definisjon av legitim offisiell kunnskap representert i læreplaner, og om pedagogikkens påvirkning på elevers bevissthetsstrukturer og identitetskonstruksjon. Det handler også om makt og kontroll i utdanningspolitikken, om etablerte maktstrukturer og om sentrale nettverk som får mer definisjonsmakt enn andre» (Hovdenak 2011: 24).

I neste avsnitt vil jeg redegjøre for Bernsteins teori om pedagogiske diskurser satt inn i et overordnet system som Bernstein benevner som 'The pedagogic device'.

### 3.2 Den pedagogiske anordning og pedagogisk diskurs.

Diskursene i utdanningssystemet skapes gjennom det som Basil Bernstein benevner som 'The pedagogic device'. Begrepet oversettes gjerne med «den pedagogiske anordning». Jeg synes Oddbjørn Stenberg (2007) er klargjørende i sin beskrivelse av den pedagogiske anordning. Han peker på at det som mangler i den pedagogiske diskursen er pedagogikkens egen stemme.

Den har blitt overtatt av andre stemmer. Bernsteins mål er å gi pedagogikken en stemme.<sup>8</sup>

Den pedagogiske anordning gir en mulighet for å forstå hvordan disse andre stemmene styrer diskursen.

Den pedagogiske anordning har interne regler som regulerer den pedagogiske kommunikasjon som anordningen gjør mulig (Bernstein 2000). Bernstein beskriver disse reglene metaforisk når han omtaler dem som en *indre grammatikk* i den pedagogiske diskursen. Han deler reglene i 3 typer: *distributive regler*, *rekontekstualiserende regler* og *evalueringsregler*. Disse reglene står i et hierarkisk forhold til hverandre.

*Distributive reglers* funksjon er å regulere forholdet mellom makt, sosiale grupper, bevissthetsformer og praksis. Disse reglene markerer og fordeler hvem som kan formidle hva til hvem, og forsøker å sette grenser for legitim diskurs (ibid.). Distributive regler distribuerer former for bevissthet gjennom distribusjon av ulike kunnskapsformer (ibid.) og regulerer adgangen til de steder hvor kunnskapsproduksjonen primært finner sted. Distributive regler skiller mellom to klasser av kunnskap, tenkbar (thinkable) og utenkbar (unthinkable) kunnskap (ibid.). Bernstein mener at det er det øverste lag i utdanningssystemet, f.eks. universiteter, som hovedsakelig er kunnskapsprodusent og distributør av den utenkbare kunnskapen som formidles i grunnopplæringen, mens det tenkbare blir forvaltet av grunnopplæringen, altså fra barnehage til videregående. Den tenkbare kunnskapen finnes der, og er alltid kontekstbundet.

På grunn av det omfattende fokuset på yrkesretting i videregående opplæring, vil det være relevant å se på hvordan distributive regler regulerer yrkesrettingsdiskursen. Det politiske nivået ønsker å heve kompetansen til lærerne på mange områder, blant annet når det gjelder yrkesretting av fellesfag. Kompetanseutvikling av lærere (for eksempel Ny-Giv skolering og FYR- skolering) krever «ny» kunnskap. Denne kunnskapen settes sammen av «eksperter». Her gis det rom for den utenkbare kunnskapen til å finne et nedslagsfelt.

*Rekontekstualiserende regler* konstituerer spesialisert pedagogisk diskurs. Reglene virker bestemmende og regulerende på hvilken kunnskap som skal rekontekstualiseres fra det feltet hvor kunnskapen primært produseres (for eksempel universiteter) til feltet hvor kunnskapen formidles (for eksempel skolen). Den pedagogiske diskurs er et resultat av den pedagogiske

---

<sup>8</sup> Dette kan knyttes til diskusjonen om hvorvidt utdanningsinstitusjonene kan være arenaer for forandring. Når målet er å gi pedagogikken en stemme, kan det tolkes som at Bernstein har en tro på at makt til å skape forandring kan komme fra mikronivået og virke oppover.

anordningens rekontekstualiseringsregler. Den pedagogiske diskurs består av forskjellige utvalgte diskurser som er blitt løsrevet fra sine opprinnelige diskurser og satt sammen i nye sammenhenger. Den aktuelle kunnskapen gjenskapes i en rekontekstualiseringsprosess for å oppnå bestemte faglige og utdanningspolitiske målsettinger (Hovdenak 2011). Yrkesretting er en slik diskurs som er satt sammen av andre forutgående diskurser.

Bernstein (2000) beskriver den pedagogiske diskurs som bestående av to diskurser, en diskurs for ferdigheter og deres relasjon til hverandre (*instruksjonell diskurs*) og en diskurs for sosial orden, relasjoner og identitet (*regulativ diskurs*). Den regulative diskursen er den dominerende, mens den instruksjonelle ligger innvevd i den regulative. Ferdighetene man forventer er ikke tilfeldige, men styrt av verdiene i den regulative diskursen. Når kunnskap rekontekstualiseres fra en posisjon til en annen, så skapes det et åpent felt eller et rom, hvor ideologi kan påvirke en ny diskurs. «A space in which ideology can play» (Bernstein 2000: 32). Bernstein skiller mellom et offisielt rekontekstualiseringsfelt (ORF) som er skapt og dominert av staten og dens agenter, og et pedagogisk rekontekstualiseringsfelt (PRF) som består av pedagoger i skolen, fagmagasiner og fagforeninger. Bernstein hevder at staten forsøker å svekke PRF gjennom ORF, og dermed redusere autonomien i konstruksjonen av den pedagogiske diskurs.

Nye pedagogiske diskurser oppstår ikke i PRF først og fremst. Yrkesretting er et eksempel på at mange elementer fra både den regulative og den instruksjonelle diskursen kommer fra ORF. Altså, den pedagogiske praksis er utsatt for ORF blant annet gjennom ideologien og de ferdigheter den innbefatter. Statlig dominans blir stadig mer framtrødende etter som utdanningspolitikken blir tillagt større betydning når det gjelder økonomisk utvikling. Når den offisielle diskurs dominerer over den profesjonelle, og den profesjonelle har lav status, kan staten legge viktige føringer på utdanningspolitikken (Hovdenak 2011). Diskusjonen om hvordan distributive og rekontekstualiserende regler kan benyttes i forståelsen av yrkesrettingsdiskursen, vil jeg ta videre i drøftingen av analysene.

Det finnes et sett til med regler som Bernstein kaller evalueringsregler (*evaluative rules*). Disse reglene sier noe om hvordan den pedagogiske diskurs transformeres til praksis. De angir hvilke kompetanser og kunnskaper som en bør være i besittelse av på ulike alderstrinn og i ulike kontekster: «evaluation condenses the meaning of the whole device. We are now in a position where we can drive the whole purpose of the device. The purpose of the device is to provide a symbolic ruler for consciousness» (Bernstein 2000: 36). Jeg behandler ikke evalueringsreglene spesifikt i dette prosjektet, og har ikke undersøkt hvordan yrkesretting

evalueres i skolen. Allikevel er det viktig å ha det i minne da det er evalueringsreglene som gir den endelige meningen til anordningen ved å regulere symbolske bevissthetsstrukturer. Eksamen er et eksempel på et sterkt regulerende element.

På yrkesfaglige studieretninger har engelsk en sentralgitt eksamen. Det vil si at eksamen er felles og lik for alle studieområder, også for studieforbereende programmer. Norsk og matematikk har en lokalgitt eksamensform. Det innebærer at innhold og form kan variere. I norsk har lokalgitt eksamen de siste årene stort sett betydd lokalt på fylkesnivå. Det betyr at det utarbeides en felles norskeksamen i hvert fylke som blir gitt til alle klasser som trekkes ut til eksamen. På mange måter vil det fungere som en sentralgitt eksamen, men med en noe svakere innramming av form og innhold enn en sentralgitt eksamen. I forbindelse med endringer i læreplanenes krav og FYR- arbeidet, så har man sett konflikter i forholdet mellom yrkesrettet innhold, allmenndannende innhold og eksamen. Kritikken fra lærerne ligger i at eksamen ikke tar hensyn til det sterke kravet om yrkesretting som stilles fra policy-nivået. Dette har blant annet ført til noen spredte forsøksordninger med en sterkere yrkesretting av eksamen.

Det pedagogiske feltet består av produsenter (producers), produsenter (reproducers) og de som mottar det produserte (acquirers) (Bernstein 2000). I dette studiet er det produsenter og produsenter som er undersøkt, men jeg forstår det slik at i likhet med at evalueringsregler gir mening til hele den pedagogiske anordningen, er det 'the acquirers' (mottakerne) som gir den endelige mening til det som produseres og reproduseres.

### 3.3 Klassifikasjon og innramming

Makt og kontroll er kjernebegreper i Bernsteins kodeteori. I analytisk sammenheng opererer makt og kontroll på ulike nivå, mens de empirisk sett er flettet i hverandre. Maktrelasjoner skaper skille, legitimerer skille og reproduserer skille mellom ulike kategorier av grupper, kjønn, klasse, rase eller ulike diskursive kategorier. Makt opptrer i relasjonen mellom kategorier, ikke internt i kategoriene og uttrykkes gjennom grad av klassifikasjon. Kontroll på den andre siden etablerer legitime kommunikasjonsformer tilpasset de ulike kategoriene og uttrykker grad av innramming (Bernstein 2000). I min studie har jeg valgt å bruke den norske oversettelsen av 'framing' (innramming) og 'classification' (klassifikasjon), mens jeg benytter de engelske forkortelsene F og C. Klassifikasjon og innramming er de verktøyene jeg vil bruke i analysene. Disse blir derfor presentert nokså grundig her.



### 3.3.1 Klassifikasjon ('Classification') som analyseverktøy.

Klassifikasjon er et nøkkelbegrep hos Bernstein når det gjelder å forstå maktrelasjoner. Klassifikasjon beskriver maktrelasjoner og overføring av makt. Bernstein benytter begrepet klassifikasjon for å analysere relasjoner mellom kategorier. Han argumenterer for at det er rommet mellom en kategori og en annen som skaper spesialiseringen: «A can only be A if it can effectively insulate itself from B. In this sense, there is no A if there is no relationship between A and something else» (Bernstein 2000: 6).

Klassifikasjon kan brukes i analyse på alle nivåer. Knyttet til yrkesretting, kan man tenke seg at dersom undervisningen yrkesrettes i stor grad, vil de sterke skillene mellom yrkesfaget og fellesfaget viskes ut. Dette fører til en svakere klassifikasjon (-C) mellom fagene som er involvert. Klassifikasjonen blir sterk (+C) dersom man holder fagene adskilt. Det vil si at når det er sterk isolasjon mellom kategorier, for eksempel norsk og programfag, så har hvert fag sin egen spesialisering og er eksplisitt avgrenset fra det andre faget. Når denne isolasjonen brytes og programfag og norsk skal finne sammen, står kategoriene (fagene) i fare for å miste sin identitet.

Klassifikasjon kan være sterk (+C) eller svak (-C). Sterk og svak uttrykker grad av isolasjon til andre kategorier. Klassifikasjon kan også beskrive relasjoner innen en kategori. Det kan for eksempel være relasjon mellom oppgaver, emner eller lærere i et kollegium. Vi kan skille mellom ekstern klassifikasjon (+/-Ce) og intern klassifikasjon (+/-Ci).

Klassifikasjon kan karakterisere på følgende måter:

1. Extra- discourse relations of education. Educational discourse may be strongly or weakly insulated from non-educational discourse.
2. Intra- discourse relations of education. Organisational contexts:
  - a) Insulation between agents and insulation between discourses. Agents and discourses are specialised to departments which are strongly insulated from each other.
  - b) Insulation between discourses but not agents. Here agents and discourses are not specialized to departments but share a common organizational context.
3. Transmission context. Educational discourses within and/or between vocational and academic contexts may be strongly or weakly insulated from each other.
4. System context. Education may be wholly subordinate to the agencies of the State, or it may be accorded a relatively autonomous space with respect to discursive areas and practices (Bernstein 1990: 27).

Når dette knyttes til yrkesrettingsdiskurser, vil punkt 1 handle om grad av isolasjon mellom yrkesretting og for eksempel arbeidslivet. Punkt 2a beskriver isolasjon mellom for eksempel yrkesfag og fellesfag. Her knyttes både lærere og faglig innhold spesifikt til en kategori. 2b uttrykker at lærere på yrkesfag og fellesfag kan være organisert sammen, men at de ikke har en felles pedagogisk diskurs. Punkt 3 handler om hvordan undervisning organiseres. Det kan være svak eller sterk isolasjon mellom fellesfagets og yrkesfagets pedagogiske diskurser. Punkt 4 er særlig relevant i denne studien og handler om at utdanning kan være under sterk statlig styring, eller at skoler og lærere kan være autonome og har frihet til å styre mye av innholdet lokalt.

Når maktforhold er kartlagt ved hjelp av klassifikasjonsanalyser, så vil neste trinn være å se på konsekvenser en gitt klassifisering kan innebære. Magnus Haavelsrud forklarer klassifikasjonens funksjon slik: «Sterke klassifiseringer tydeliggjør en posisjon, men tydeliggjøringen kan samtidig innebære undertrykking av andre posisjoner. En svak klassifisering kan medføre dominans og underordning, men kan også være et godt utgangspunkt for utvikling av dialog og likeverd» (Haavelsrud 2007). Yrkesretting innebærer per definisjon (se innledning) en svakere klassifisering (-C) mellom fellesfag og yrkesfag enn tradisjonell undervisning. De mulige utfallene av en svak klassifisering som beskrives her, vil bli sentrale i analyse og drøfting.

### 3.3.2 Innramming ('framing') som analyseverktøy

Innramming handler om kontrollen over kommunikasjonen. I likhet med klassifisering kan innramming beskrives som sterk og svak intern (+/-Fi) og sterk og svak ekstern (+/-Fe). I pedagogiske sammenhenger gjøres det en rekke viktige valg knyttet til innramming:

- Utvelgelse av innhold, tema, materiale eller læringsstrategier.
- Rekkefølge eller sekvensering av de forskjellige disiplinene og emnene i hver disiplin.
- Tiden som settes for forventet læring av fagstoffet.
- Kriteriene for evaluering.
- Kontrollen over den sosiale basen som gjør kommunikasjon mulig.

(Bernstein i Chouliararki & Bayer 2001)

Nå kommunikasjonen er forutsigbar, rammene er tydelige og kontrollen for eksempel ligger hos læreren alene, så er innrammingen sterk (+F). Når kommunikasjonen er uklar og

uforutsigbar og elevene for eksempel har innflytelse på organisering av undervisningen, så er innrammingen svak (-F). Denne studien handler ikke om kontroll i klasserommet, men heller hvordan det politiske nivået kontrollerer det pedagogiske nivået gjennom føringer og krav. Man kan undersøke styrken av innramming på alle nivåer i utdanningssystemet, også det politiske. Vi vil for eksempel få en sterk innramming av yrkesretting dersom den offisielle diskurs ikke gir lærerne en reell innflytelse på organisering og innhold i yrkesrettet undervisning. En svak innramming forutsetter blant annet lærernes deltagelse i prosessen.

Innramming regulerer to systemer av regler, den regulative diskurs og den instruksjonelle diskurs. Disse kan skilles fra hverandre i en analyse, men er også vevd inn i hverandre. Den regulative diskursen overfører regler for sosial orden, mens den instruksjonelle diskursen overfører regler for spesifikke ferdigheter. Disse er vevd inn i hverandre fordi de spesifikke ferdighetene som etterspørres alltid vil henge sammen men den gjeldende sosiale orden som skaper relasjoner og identitet. Bernstein mener at den regulative diskursen er den dominerende. Bernstein setter opp en modell for å beskrive innramming:

$$\text{Framing} = \frac{\text{instructional discourse ID}}{\text{regulative discourse RD}} \quad (\text{Bernstein 2000: 32})$$

Klassifisering og innramming kan variere uavhengig av hverandre, men de kan også påvirke hverandre. Bernstein opererer med to ulike kunnskapskoder; integrasjonskode og kolleksjonskode. En integrasjonskode er ofte relatert til en svak innramming og en svak klassifisering, mens en kolleksjonskode er relatert til en sterk innramming og klassifisering. I undervisningssammenheng representerer en kolleksjonskode en tradisjonell undervisning. Det vil si en synlig pedagogikk hvor læreren har styringen over kommunikasjonen. På det politiske nivået gir denne koden stor grad av statlig makt og kontroll over de ulike utdanningsinstitusjonene. Integrasjonskoden knyttes til en usynlig pedagogikk hvor kommunikasjonen er mindre forutsigbar og mindre kontrollerbar. S. S. Hovdenak har analysert R97 og K06 og peker på at K06 er mer orientert mot en integrasjonskode enn sin forgjenger (Hovdenak 2011). I analysen av politiske styringsdokumenter blir det relevant å se på dette.

Bernstein åpner for at en svak innramming i pedagogisk sammenheng bare er *tilsynelatende* svak. «Where the framing is weak the acquirer has more *apparent* control (I want to stress *apparent*) over the communication and its social base» (Bernstein 2000:13). Dette reiser spørsmålet om det i det hele tatt finnes en reell svak innramming. Når K06 oppfattes som en

læreplan med en svak innramming, så finnes det muligheter for at det kan være sosial kontroll som ligger implisitt, men som er vanskelig å se fordi den ikke er konkret. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

## 4. 0 Datainnsamling og analyseprosess

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne mine metodologiske valg. Jeg vil beskrive intervju som forskningsmetode, valg rundt planlegging og gjennomføringen av intervjuene, analysemetoder og analyseverktøy som anvendes i oppgaven. Jeg vil også komme inn på mulige metodologiske utfordringer og svakheter.

### 4.1 Kvalitativ forskning

Jeg har valgt å tilnærme meg forskningsområde gjennom en kvalitativ studie. Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne sier eller gjør, for så å løfte fram deres perspektiv (Merriam 2002). I kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene. Situasjonen er med på å forme studien. Dette innebærer at forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet. Forskeren stiller samtidig med sine teorier og erfaringer i tolkningen og forståelsen av datamaterialet, og forsøker å skape mening. Dette gjør at studien er verdiladet, og at forskningen aldri kan bli totalt verdifri og objektiv (Creswell 1998). Siden det i en kvalitativ studie er forskeren som ut i fra sine teorier og erfaringer tolker dataene i en kontekstuell sammenheng, så blir det ikke en lineær årsakssammenheng mellom to variabler. Kompleksiteten i en interaksjon mellom mennesker og miljøet de handler i, blir løftet fram i tolkningen. Hvordan man skal fange opp kompleksiteten eller helheten får betydning for fokus i den kvalitative studien (Postholm 2010).

En diskursanalytisk tilnærming som beskrevet i teoridelen, er av natur kvalitativ fordi den viser at sannhet alltid er kontekstbundet og kan derfor ikke måles kvantitativt.

### 4.2 Planlegging og design av forskningsprosjektet

Når man skal designe et forskningsprosjekt, så må man planlegge med tanke på å hente den kunnskapen man ønsker. I følge Gudmundsdottir (1992) bruker den kvalitative forskeren teori

på en systematisk måte gjennom hele forskningsprosessen. Det foregår hele tiden en interaksjon mellom teori og data som blir samlet inn. Det er i denne koblingen at det usynlige kan bli synliggjort. Teori kan gi retning for forskningen, samtidig som den er et viktig redskap i arbeidet.

Jeg bestemte meg tidlig i planleggingsfasen for at jeg ville bruke Bernsteins teorier som hovedteori i forskningen siden jeg er opptatt av hvordan maktforhold virker i utdanningssystemet. Bernsteins teorier bidro dermed til å gi retning til forskningsdesignet og utforming av intervjuguide. Bernsteins tilgang til forskning befinner seg innenfor et diskursanalytisk perspektiv. Derfor vil mitt teoretiske og metodologiske utgangspunkt være diskursanalyse.

Ut i fra et dialektisk perspektiv ser Bernstein skolen som en kamparena hvor det kjempes om makt til å definere kunnskapsproduksjonen (innhold og metode). Et dialektisk perspektiv innebærer et perspektiv som består av motsigelser. Bevissthet rundt disse motsigelsene blir hjelpemidler for å analysere og avdekke utdanningspolitiske tendenser og mønstre.

For å tydeliggjøre det dialektiske perspektivet valgte jeg å sette to nivåer i utdanningssystemet opp mot hverandre. Det politiske nivået og praksisnivået. Det politiske nivået er vanskelig å nå på annen måte enn gjennom tekstanalyse/ dokumentanalyse. Jeg valgte derfor å analysere sentrale politiske styringsdokumenter som omtaler *Yrkesretting av fellesfag*. På praksisnivået ønsket jeg å få fram lærerperspektivet. I en diskursanalytisk tilnærming som beskrevet tidligere, så er samtalen sentral i konstruksjon av kunnskap. Det ble derfor naturlig å velge en åpen eller halvstrukturert intervjuform for å få fram lærerperspektivet.

I mitt design settes analyse av skrevet tekst opp imot tolkningen av en samtale. Dette kan medføre muligheten for ny og interessant kunnskap, men det finnes også momenter som kan skape usikre funn. Dette skriver jeg mer om under validering av forskningen i kapittel 7.

De neste avsnittene vil bli brukt til å gjøre rede for de ulike stegene i den metodologiske tilnærmingen.

#### 4.3 Om intervju som forskningsmetode.

Jeg har valgt intervju som forskningsmetode i tilnærmingen til min problemstilling.

«Intervjuet er spesielt egnet for å undersøke menneskers forståelse av betydningen i sin egen livsverden, beskrive deres opplevelser og selvforståelse samt avklare og utdype deres

perspektiv på livsverdenen» (Kvale & Brinkmann 2009: 132). Dette er i tråd med det jeg ønsket at forskningsdeltagerne skulle bidra med. Forskningsintervjuet produserer kunnskap. Kunnskapen konstrueres i møtet mellom forskningsdeltagerne og forskeren. Dette synet ligger nært en postmoderne og konstruktivistisk forståelse av kunnskapsproduksjon. I en postmoderne epistemologi finnes sikkerheten i vår kunnskap i samtalen mellom mennesker.

Inspirert av filosofiske posisjoner i en postmoderne tidsalder beskriver Kvale & Brinkmann sju hovedtrekk ved intervjukunnskap: Kunnskap er produsert, kunnskap er relasjonell, kunnskap er samtalebasert, kunnskap er kontekstuell, kunnskap er språklig, kunnskap er narrativ og kunnskap er pragmatisk (Kvale & Brinkmann 2010).

I mitt arbeid med intervjuundersøkelsen har jeg hatt god nytte av å ta utgangspunkt i intervjuundersøkelsens sju stadier som beskrevet av Pierre Bourdieu (Bourdieu et al.1999) og Kvale & Brinkmann (Kvale & Brinkmann 2009). Mens sistnevnte presenterer en mer formalistisk og normativ beskrivelse av de ulike fasene, så presenterer Bourdieu en mer håndverkspreget oppfatning av intervjuet som forskningsmetode. Å se de to i sammenheng vil derfor gi et bredere perspektiv på intervjuundersøkelsen. De sju fasene er tematisering, planlegging / design, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Selv om de sju fasene er framstilt som en lineær prosess, oppdaget jeg at i praksis så beveget jeg meg heller i sirkel, og at jeg stadig kom tilbake til de ulike fasene gjennom prosessen. For eksempel gjorde jeg funn i datamaterialet som førte til endringer i deler av designet, og i arbeidet med rapporteringen ble jeg oppmerksom på sider ved tematiseringen som burde framheves tydeligere.

#### 4.3.1 Gruppeintervju

Formålet med forskningsprosjektet har vært å få innsikt i hvordan maktforhold virker inn på diskurser rundt implementeringen av yrkesretting i skolen. Siden jeg visste på forhånd at dette er et tema som skaper engasjement og diskusjon, ønsket jeg å legge til rette for at diskusjoner og meningsutvekslinger også skulle kunne finne sted i intervjusituasjonen. Dette gjorde at jeg fant det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene som gruppeintervjuer.

En diskursanalytisk tilnæringsmåte vil også støtte dette valget av metode. Diskursanalysen forfekter at mening og kunnskap skapes i en sosial kontekst. I et gruppeintervju kan ny kunnskap konstrueres i møtet mellom forskningsdeltagerne og forskeren. Gruppeintervju har

også den fordel at det kan hjelpe intervjupersonene til å komme på ulike hendelser eller å utdype hendelser og erfaringer som grupped medlemmene har felles (Postholm 2010).

Et gruppeintervju kan ifølge Morgan (1988) redusere forskerens kontroll på situasjonen. Det kan for eksempel være enkeltpersoner som dominerer og styrer samtalen. I noen tilfeller kan dette være en observasjon som er relevant for formålet med forskningen, mens i andre tilfeller ønsker man at det skal være en jevnbyrdig samtale. I mitt intervju ønsket jeg en størst mulig jevnbyrdighet fordi jeg var ute etter å få fram ulike stemmer for å belyse forskningsområdet bredt. Forskerens rolle i et gruppeintervju utfordres derfor til å styre samtalen slik at man får relevant kunnskap for det man ønsker å oppnå. Samtidig kan en reduksjon av kontroll gi mye informasjon som man ikke nødvendigvis har tenkt på i forkant. Det er dermed viktig også å være åpen for nye perspektiver som kan oppstå i en friere samtale. Dette er en balansegang for forskeren og jeg opplevde det som krevende i begge intervjuene. Det var noen som snakket mye, og lett kom inn på tema som lå litt på siden av det vi ønsket. Et virkemiddel vi brukte for å unngå noens dominans, var å spørre enkeltpersoner direkte.

Uansett hvilket formål man har med intervjuet, mener jeg det er viktig for forskeren å være observant i forhold til gruppedynamikken. For eksempel ved å se på hvordan deltagerne eventuelt utøver en påvirkningskraft på hverandre og i forhold til hva som synes å være en legitim diskurs innenfor gruppen.

#### 4.3.2 Forskerrollen

Som nevnt så oppsto ideen til forskningsprosjektet ut i fra erfaringer fra egen praksis. Dette gjør at jeg ikke har et objektivt utgangspunkt, men entrer forskningen med en forforståelse som på ulike måter vil påvirke forskningen. Jeg vil forsøke å være åpen om min subjektivitet så langt det lar seg gjøre.

Samtidig innebærer min bakgrunn en del kunnskaper knyttet til forskningstemaet, og det å gå inn i forskningen med mye kunnskap er viktig. Slik jeg tolker Bourdieu, er det ikke mulig å få god kvalitet i forskningen om man ikke har omfattende kunnskap om temaet det forskes på. «Forskere har en viss sjanse til å leve opp til oppgaven sin dersom de har omfattende kunnskap om temaet» (Bourdieu et al. 1999: 613). Når man har erfaring rundt forskningstemaet er det også en større sjanse for at man oppdager utfordringene som finnes på feltet og at man kan finne spenningsforhold som kan være interessante å jobbe ut i fra i forskningssammenheng. I tillegg sier Kvale og Brinkmann (2009) at det er viktig med

kunnskap om intervjuetemaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når intervjupersonen svarer. Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet.

I diskursanalytisk forskning, er utgangspunktet at man aldri kan nå virkeligheten utenom diskursene. Forskerens oppgave er ikke å komme bak diskursene i sine analyser for å finne ut hva folk virkelig mener, eller hvordan virkeligheten *egentlig* er bak diskursene. Derimot skal man arbeide med det som faktisk er sagt eller faktisk er skrevet, for å finne mønster i utsagnene og hvilke sosiale konsekvenser forskjellige diskursive framstillinger av virkeligheten får. Jørgensen og Philips (1999) tar opp problematikken rundt det å forske innenfor en kultur man selv er en del av. De hevder at når man arbeider med diskurser som man selv er tett på, og mener man kjenner godt, er det vanskelig å se dem som diskurser som kunne ha vært annerledes. Her må man prøve å sette parentes rundt seg selv og sin egen kunnskap, så godt man kan, slik at ens egne vurderinger ikke overskygger analysen (Jørgensen og Philips 1999). Dette tenkte jeg gjennom før intervjuene tok til. Jeg ønsket å få fram et mest mulig ærlig bilde av lærernes opplevelser, og forberedte derfor åpne spørsmål, og var bevisst på å ikke delta med egne meninger i samtalen. Jeg forsøkte også å respondere nøytralt til alle meningsytringer i samtalen.

Filosofisk sett er problemet rundt forskerens subjektivitet og forforståelse uløselig, fordi hvis man aksepterer det sosialkonstruktivistiske premiss om at det er vilkår for all viten, vil forskeren uansett ha en posisjon i forhold til hva som oppdages og hva som framlegges. Dette får naturlig nok konsekvenser for valideringen av forskningen, noe som diskuteres nærmere i kapittel 7.

#### 4.3.3 Intervjuetikk

En side ved forskerens rolle er å vurdere etiske problemstillinger. Det gjelder både den etiske siden ved forskningsresultatene, altså at forskningen skal være ærlig og valid, og det gjelder framgangsmåter i møte med mennesker som til dels legger sin kort på bordet. Disse personene skal behandles med respekt og konfidensialitet.

Det er en balanse i kvalitativ forskning. Gyldigheten er avhengig av at forskningen er gjennomiktig, samtidig som retten til privatliv og personvern er ufravikelig. I min studie ivaretar jeg konfidensialiteten ved at datamaterialet blir behandlet og rapportert uten at det kan assosieres med personer. Navn blir ikke benyttet i teksten. Min studie er meldt til NSD



(Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) som vurderer prosjekter i forhold til forskningsetiske regler. Studiet ble godkjent av NSD. Undersøkelsen ble gjennomført med informert samtykke, hvor intervjupersonene signerte en samtykkeerklæring (vedlegg 3) hvor de godkjenner at lydopptaket vil bli brukt i forskningssammenheng. I forkant av intervjuet sendte jeg en forespørsel til aktuelle skoler, med en beskrivelse av tema for forskningen (vedlegg 2) slik at deltagerne var forberedte på temaet. Forskningsdeltagerne fikk tilbud om å lese gjennom intervjuet etter at det var ferdig transkribert.

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at en utgivelse av en forskningsrapport reiser moralske spørsmål om hvilke virkninger en rapport har. Språket i en rapport skaper en spesiell virkelighetsoppfatning. Forfatteren er en forteller som snakker på andres vegne. Bourdieu framhever det etiske ansvaret som hviler på forfatteren av en intervju rapport, som en formidler av symbolsk kraft (Bourdieu et al. 1999: 623).

For min del har det betydd at jeg har forsøkt å rapportere på en nøytral og presis måte. Jeg har også forsøkt å begrunne de valg jeg har gjort for å unngå «fritt spillerom» i lesingen. Jeg mener at dette spesielt er viktig i de valg jeg har gjort mht. til sitater fra intervjupersonene. I lange gruppeintervjuer vil det med stor sannsynlighet bli sagt noe som man av etiske, men også av vitenskapelige årsaker, bør unngå å referere. Det kan for eksempel være særegne og subjektive meninger fra en person som kan tolkes som generelle meninger av leseren og føre til generaliseringer som ikke er vitenskapelig holdbare. Kvale og Brinkmann sier at kvalitativ forskning ideelt sett bør produsere vitenskapelig kunnskap og bidra til å forbedre menneskets situasjon. Dette innebærer at resultatene kommuniseres i en form som er både vitenskapelig og etisk holdbar (Kvale og Brinkmann 2009: 276).

#### 4.4 Planlegging av intervju

Intervjuene ble planlagt og gjennomført sammen med en kollega og medstudent. Vi har begge yrkesretting som tema for masteroppgavene våre, og fant det hensiktsmessig å samarbeide om intervjuene. Vi har ulikt fokus i problemstillingen, men vi jobbet fram en intervjuguide med hovedområder vi begge kunne dra nytte av. Vi opplevde det spesielt tilfredsstillende å være to personer i intervjusituasjonen. Dette er særlig nyttig under et langt gruppeintervju hvor man må holde fokus på flere ting over lang tid. Vi fordelte noe ansvar før intervjuet tok til.

Bourdieu framhever nærhet og fortrolighet for å skape det han kaller en ikke- voldelig kommunikasjon i intervjusituasjonen (Bourdieu et al. 1999: 611). Jeg forstår Bourdieu her

som at det som skaper det ærligste materialet i en intervjuundersøkelse er om man har et jevnbyrdig forhold mellom forsker og respondent. Dersom maktforholdet er ujevnt, vil det påvirke respondentens svar i det Bourdieu kaller en voldelig kommunikasjon.

For vårt vedkommende vil jeg si at kriteriet om en ikke-voldelig kommunikasjon delvis var fylt. Jeg er lærer og student, og ikke noe annet enn det i intervjukonteksten. Min kollega som jeg utførte intervjuene sammen med er også lærer, men har i tillegg jobb som FYR-koordinator. I jobben skal hun være fylkets representant og pådriver i arbeidet med implementering av yrkesretting av engelskfaget. Hennes rolle var kjent av lærerne vi intervjuet, noe som kan ha hatt en betydning for noe av det som ble sagt, eventuelt det som ikke ble sagt. Jeg vil referere en ytring fra en av intervjupersonene som reflekterer dette poenget. To av intervjupersonen diskuterte og uttalte seg kritisk til yrkesretting, hvor den ene følger opp med å si til oss «det er vel ikke det dere vil høre». Intervjupersonen hadde altså en forutinntatthet om våre meninger. I stedet for å se på det som en begrensning i intervjuet, kan man også snu på det og se det som et bidrag til forståelsen av hvordan lærere føler på kravet om yrkesretting. Jeg har prøvd å ha dette forholdet i bevisstheten gjennom analysene, og igjen må det påpekes at i et sosialkonstruktivistisk perspektiv så er ikke målet å finne ut hva forskningsdeltagerne egentlig mener, men tolkningen av den faktiske ytringen.

For å skape en trygghet og en ramme rundt intervjuet, ga vi uttrykk overfor forskningsdeltagerne at vi ikke var ute etter å finne ut hvordan yrkesretting ideelt sett bør være, men heller å få fram mangfoldet og kompleksiteten i det. Slik prøvde vi å avklare vår rolle overfor intervjupersonene før intervjuet startet. Vi påpekte at vi så positivt på ulike meninger og begrunnet valget av gruppeintervju med at vi mente at det er et behov for diskusjon rundt fenomenet yrkesretting.

Vi gjennomførte de to intervjuene med noen dagers mellomrom. Dette gjorde at vi hadde tid til å transkribere det første intervjuet før vi skulle foreta det andre, noe som førte til at jeg kjente meg enda bedre forberedt andre gang enn første gang. Når man benytter seg av gruppeintervju, kan det by på problemer med en pilotstudie i forkant. Som et alternativ hadde jeg en stund i forkant av intervjuene vært tilstede på et nettverksmøte for norsklærere fra ulike videregående skoler hvor temaet var yrkesretting og eksamen. Jeg fikk anledning til å ta et lydopptak av møtet. Samtalen fra dette møte ble et nyttig utgangspunkt for meg i planleggingen av intervjuene fordi jeg ble mer bevisst på problemområder som kunne være aktuelle. I det første intervjuet dukket det opp temaer som jeg ønsket at intervjupersonene i det andre intervjuet også skulle si noe om. Et eksempel på det, var at lærerne på skole A kom

inn i en diskusjon om hvordan den ideelle læreplanen i norsk og engelsk burde se ut. Dette var ikke et spørsmål i den opprinnelige intervjuguiden, men ble tatt med til skole B.

#### 4.4.1 Utforming av intervjuguide

Intervjuet ble planlagt som et halvstrukturert og halvformelt intervju.

Intervjuguiden (vedlegg 3) besto av fire hovedtema, med noen underpunkter til hvert tema. Temaene var yrkesrettingens historie, samarbeid, læreplaner og praksis i klasserommet. Disse fire temaene skulle dekke en bred innfallsvinkel til temaet yrkesretting. Underpunktene skulle i all hovedsak fungere som en støtte for oss som ledere av gruppeintervjuet for å føre samtalen videre dersom det ble stopp i kommunikasjonen mellom deltagerne, samtidig som det var områder vi spesifikt ønsket at lærerne sa noe om. Jeg oppdaget at de fleste av underspørsmålene ble dekket uten at spørsmålene ble stilt eksplisitt. Det kunne tyde på at vi hadde truffet med våre kunnskaper eller vår forforståelse om hva lærerne var opptatt av. I vår guide lagde vi også et femte hovedpunkt som vi kalte oppsummering. Her hadde vi skissert noen aktuelle drøftingstema for å løfte samtalen eller diskusjonen litt over det konkrete planet og med det oppfordre intervjupersonene til å sette yrkesretting i et større samfunnsperspektiv.

#### 4. 4.2 Valg av intervjupersoner

Vi gjennomførte til sammen to gruppeintervjuer, men på to ulike skoler. At det ble akkurat disse skolene var nærmest en tilfeldighet. Vi kontaktet flere skoler, men på grunn av travle tider var det mange som ikke fant tid til å møte oss. Vi hadde ett hovedkriterium i valg av skoler, og det var at det burde være skoler som hadde både studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger. Dette fordi en viktig dimensjon i kompleksiteten rundt yrkesretting finnes nettopp i forholdet yrkesfag versus studiespesialiserende.

Det viktigste kriteriet i valg av intervjupersoner var at de skulle ha erfaring fra norsk- eller engelskundervisning på yrkesfag. Disse fagene ble valgt fordi de begge er språkfag, samtidig som det ene faget har en sentralgitt eksamen, mens det andre har en lokalgitt eksamen. Videre så vi det som en fordel at lærernes erfaringer var av ulik lengde. Det er ofte slik at en fellesfaglærer har hoveddelen av sin stilling på studiespesialiserende, og i tillegg har en klasse eller to på yrkesfag. Det er også lærere som kun underviser i fellesfagene på yrkesfag. Vi ønsket at lærerne skulle ha ulik erfaring og undervisningspraksis for å få bredde i materialet.

Disse prioriteringene ble ikke fylt helt på hver av skolene, men når man ser de to skolene samlet, ser jeg at vi har fått den bredden som var ønsket. Dette ble etterhvert en begrunnelse for å samle alle som én gruppe lærere i presentasjonen av analysen.

I den første delen av analysen skilte jeg de to skolene fra hverandre for å se om det var store forskjeller mellom de to diskursene. Rundt flere av forskningsspørsmålene skilte de to skolene seg fra hverandre. Jeg valgte imidlertid å ikke vektlegge ulikheter mellom skoler fordi jeg så at det ikke ville bidra i noen særlig grad til svar på min problemstilling.

På skole A deltok 3 lærere i intervjuet. Alle underviste på yrkesfag og studieforberedende programområder. To av lærerne hadde jobbet i skolen siden før innføring av fellesfag i R94, og hadde lang fartstid innenfor norsk og engelsk, men også andre fag. En av lærerne hadde jobbet som lærer i mange år, men bare ett år i videregående skole.

På skole B deltok 4 lærere i intervjuet. Alle underviste på yrkesfag og studieforberedende programområder i fagene norsk og/ eller engelsk. Alle hadde jobbet som lærere i videregående i noen år.

#### 4.5 Gjennomføring av intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver 10 kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Disse er formulert i sammenheng med et fenomenologisk livsverden intervju, og kan føre til gode intervjuer som produserer kunnskap og skaper en positiv situasjon for intervjupersonen etisk sett. Disse kriteriene fungerte også i en diskursanalytisk tilnærming som en god veiledning i forberedelsene til intervjuet og i refleksjoner i etterkant.

*Intervjueren må være kunnskapsrik.* Intervjueren må kunne føre en opplyst samtale om emnet og vite hvilke temaer som bør forfølges. Det er viktig å understreke at kunnskapen skal benyttes til å få mest mulig ut av intervjupersonene, og unngå å briljere med egen kunnskap. Jeg var trygg på meg selv i denne situasjonen, fordi jeg visste at jeg hadde kunnskap nok til å ta samtalen videre om den skulle stoppe opp, og jeg hadde god innsikt i hva som kunne være problemområder innenfor temaet yrkesretting.

*Strukturerende.* Det er viktig å strukturere intervjuet for intervjupersonene. Derfor startet vi intervjuenseansen med en kort introduksjon hvor vi presenterte oss selv og snakket litt om løst og fast. Vi fortalte kort om formålet med intervjuet og hvilke hovedtema vi ville berøre i intervjuet. Det var også viktig å presisere deltagerens frihet i intervjuet. Vi hadde lagt opp til

et intervju hvor intervjupersonene var velkomne til å ta opp sider ved temaet slik de ønsket. Vi oppsummerte kort etter hvert hovedpunkt før vi gikk videre. Slik kunne intervjupersonene få mulighet til å utdype, presisere, eller avklare eventuelle misforståelser. Noen ganger så gled samtalen over i neste tema av seg selv slik at oppsummeringen falt ut. Dette vil nok lettere skje i et gruppeintervju enn i et individuelt intervju fordi samtalen blir mindre styrt. I et gruppeintervju må man ta høyde for at strukturen ikke kan være for stringent.

Når lydopptakeren var slått av, fikk intervjupersonene mulighet til å stille spørsmål om intervjuet eller tilføye mer informasjon hvis det var noe de hadde glemt å si eller ikke hadde fått mulighet til å kommentere tidligere. Etter ett av intervjuene ble det en ganske lang samtale i etterkant. Dette var såpass interessant for undersøkelsen at jeg vurderte å ta det med, men på grunn av den etiske siden ved det lot jeg være å be om det.

*Klar.* Det er viktig at man snakker «samme språk». Det er forskerens oppgave å tilpasse språket i forhold til intervjupersonene. For min del så var dette uproblematisk da vi alle jobbet innenfor samme yrke og fagområde, og fagspråket er kjent for alle.

*Vennlig.* Vi var bevisste på oppgaven med å få en rolig og trygg start for å få intervjupersonene til å slappe av og føle seg komfortable i situasjonen. Det var også viktig å la intervjupersonene få tid til å snakke ut og man må også godta konvensjonelle meninger.

*Følsom.* Å være følsom handler om det å legge merke til ulike sider ved det som skjer i en intervjusituasjon. Betydningsnyanser i det som blir sagt, som eventuelt kan forfølges videre er et eksempel. Jeg oppdaget for eksempel underveis at en av intervjupersonene ytret sin mening om en sak for noe senere i intervjuet å mene det motsatte. Dette valgte jeg å ikke ta videre å be henne utdype, fordi det kunne fort ha blitt en ubehagelig situasjon. I en diskursanalytisk tilnærming er det spesielt viktig å legge merke til språkbruken. For eksempel oppdaget jeg at i bruken av stedsadverbet 'der nede' lå det en annen betydning enn en fysisk forklaring på beliggenhet.

*Åpen.* Intervjupersonene fikk en stor grad av frihet. Vi valgte å avbryte i liten grad og la intervjupersonene snakke ut. I transkripsjonene oppdaget jeg at noen ganger burde vi kanskje ha stoppet fordi intervjupersonen beveget seg et stykke fra tema. Men, vi hadde avsatt god tid og det var derfor rom for noen digresjoner. Jeg tolker det slik at noen av digresjonene kunne være et uttrykk for at intervjupersonen ønsket å snakke om hva hun opplevde som interessant i sin undervisning, i stedet for å snakke om yrkesretting som hun ikke jobbet spesielt mye med. Dette gir også relevant informasjon i forskningen.

*Styrende.* Det viktigste er at forskeren er bevisst formålet med intervjuet. For oss begge var det å få en bred diskusjon/ samtale rundt yrkesrettingens kompleksitet. Intervjuguiden var til god hjelp. Ved hjelp av den kunne vi hele tiden holde en viss kontroll på hvilke tema vi hadde vært innom og om det var noe vi måtte be om å få utdypet.

*Kritisk.* Med å være kritisk i intervjusituasjonen menes at man for eksempel ber intervjupersonen om å utdype et utsagn, eller at intervjueren gjentar det intervjupersonen sier og spør om det var slik han mente det han nettopp sa. Intervjueren bør sikre at det som sies blir forstått riktig. En av intervjupersonene sa noe som jeg tolket som en ytring om konflikt. Innholdet i ytringen lå mellom linjene. For å være sikker på hva han mente, spurte jeg om han kunne si litt mer om det. Først svarte han at han ikke ville si noe mer om det, men begynte å prate om det likevel. Det viste at han var i tvil om han ville formidle sitt syn, men når han ble spurt tok han sjansen. Dette førte til en interessant samtale mellom intervjupersonene om skolens fokus på enkeltelever versus fellesskapet. Dette ble et tema i min analyse.

*Erindrende.* Det er viktig som intervjuer å kunne relatere ting som er blitt sagt på ulike tidspunkter til hverandre. Slik viser man intervjupersonene at man følger med på det som blir sagt, og er opptatt av innholdet i det som sies. Jeg noterte stikkord i intervjuguiden underveis, og da først og fremst oppfølgingsspørsmål. Det var til god hjelp i oppsummeringen av de enkelte temaene.

*Tolkende.* Å gi fortolkninger av det som blir sagt kan bidra til å sikre at man har forstått hva intervjupersonen mener? *Forstår jeg deg rett når.....* eller *jeg forstår det du sier som at.....* Jeg opplevde at å stille slike kontrollspørsmål bidro til gode oppsummeringer.

Jeg er alt i alt godt fornøyd med intervjuene. Innholdet i de to intervjuene ble ganske ulikt, selv om vi tok utgangspunkt i de samme temaene og spørsmålene. Sett fra et diskursanalytisk perspektiv viser det bare at den diskursive praksis og den sosiale diskurs er elementer i samtalen som man ikke kan se bort ifra.

#### 4.6 Betraktninger rundt analysen

Jeg har benyttet meg av ulike metoder i analysen. Både elementer fra *Faircloughs kritiske diskursanalyse* samt analyseverktøy knyttet til *Basil Bernsteins kodeteori*. Diskursanalysen gjennomsyrrer hele oppgavens teoretiske og metodiske grunnlag og gir retning til fokusområder i analysen for eksempel maktperspektivet som er framtreddende. Bernsteins analyseverktøy er konkrete og håndterlige i analyse av all type tekst. Jeg kunne benytte de

samme analyseverktøyene både i analyse av intervjuene og i analysen av de politiske styringsdokumentene.

Jeg gikk inn i forskningen med et ståsted innenfor kritisk utdanningsteori. Prosjektet mitt er drevet av teori og forforståelse. Jeg hadde Bernsteins teorier som utgangspunkt gjennom datainnsamlingen og også i den første analysedelen var denne ideen nærværende.

En analyse etter Faircloughs modell innenfor en kritisk diskursanalyse er omfattende og krever mer plass enn det en masteroppgave tillater. Jeg mener likevel at det er elementer å hente hos Fairclough som i kombinasjon med Basil Bernsteins analyseverktøy vil gi en hensiktsmessig ramme for analysen. Fairclough opererer med 3 nivåer i analysen som han mener skal analyseres hver for seg for så og sammenlignes til slutt. Nivåene er tekst i form av en lingvistisk analyse, diskursiv praksis som innebærer produksjon, konsumpsjon og fortolkning av tekst og en sosial praksis som innebærer konteksten rundt teksten og hvordan den blir gitt mening i ulike diskurser. Disse nivåene var for meg heller en støtte i hva jeg burde se etter, enn en analysemodell som skulle benyttes. I analysen og i drøftingsdelen vil alle disse nivåene kunne skimtes. Siden det er Bernsteins analyseverktøy som utgjør hovedtilgangen til analysen, så vil de aktuelle verktøyene bli presentert mer inngående i analysedelen.

#### 4.6.1 Analyseprosessen

Mitt intervjumateriale besto av omtrent 3 timers tale, som skulle analyseres. Materialet måtte reduseres i omfang eller komprimeres slik at det skulle bli håndterlig. En første tanke var å ta utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden i analysen. Disse var *yrkesrettingens historie, samarbeid, læreplaner, praksis i klasserommet*. Ganske raskt skjønnte jeg at temaene ble for store og uhåndterlige i forhold til det innsamlede datamaterialet. Jeg var også bevisst på å ha en mest mulig åpen inngang til materialet, og ønsket å gå inn i teksten uten å være bundet av de forhåndsdefinerte temaene i intervjuguiden.

Jeg begynte derfor en prosess hvor jeg studerte materialet for hver enkelt skole for seg og satte merkelapper på ulike ytringer og på språkbruk. Denne fasen kalles for en åpen kodingsfase og henviser til analyse, undersøkelse, sammenligning, begrepsliggjøring og kategorisering av data (Postholm 2010: 87; Kvale og Brinkmann 2009: 209). Hensikten er kort sagt å skaffe seg oversikt over bredden i materialet og sette det i system. Denne fasen er svært interessant fordi man oppdager stadig nye sider ved intervjuet. For meg ble oppdagelsen

av hvordan intervjupersonenes valg av verdiladde ord og formuleringer ga mening til temaet og problemstillingen, noe som satte nytt fokus i studiet og ga retning til videre analyse. Det mest framtrædende var hvordan man skaper klassifikasjon gjennom språklige valg i samtalen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i analysen.

Det mest krevende i prosessen var å komprimere materialet som besto av mange merkelapper til håndterlige kategorier som til sammen kunne dekke essensen i innholdet. Som nevnt hadde jeg på forhånd et ståsted og et teoretisk utgangspunkt i Bernsteins kodeteori. Dette ble til en viss grad styrende i kategoriseringen. Jeg endte opp med 8 hovedkategorier eller temaer, hvor noen var de samme som i intervjuguiden, mens noen oppsto ut i fra kodingsprosessen. Jeg utarbeidet en tabell for hver av de 8 kategoriene. I denne tabellen noterte jeg sitater fra intervjuene og fra dokumentene, eller jobbet ut meningsfortetninger der hvor det var mer hensiktsmessig. For eksempel ved lange sitater, eller når mange utsagn dannet en felles mening. Fortsatt var materialet for stort til å kunne presenteres. Jeg jobbet derfor videre med å forkorte innholdet ytterligere, og forsøkte å finne kjernen i ytringene og formulere det i korte, presise setninger. Dette førte til at tabellene ble av overkommelig lengde for presentasjon.

For å bevare autentisiteten og troverdigheten i materialet har jeg tatt med mange sitater i analyseteksten for å vise hvordan min tolkning av materialet har foregått og for å gjøre prosessen mest mulig gjennomiktig. Dette viser et *emisk* perspektiv hvor intervjupersonens stemme løftes fram. Denne siste komprimeringsfasen førte også til at 8 kategorier ble redusert til 5. For eksempel oppdaget jeg at *kompetanse* som i første omgang var et eget hovedtema var sammenvevd med *yrkesretting som satsingsområde*. Disse ble slått sammen. De 5 hovedtemaene jeg endte opp med var: *samarbeid, kunnskaps- og læringssyn, læreplan og eksamen, yrkesretting som satsingsområde* og *utvikling av fenomenet yrkesretting*. Jeg begrunner disse valgene nærmere i analysekapitlet.

Jeg hadde også et hensyn *til* å ta i kategoriseringen. Siden min undersøkelse har en komparativ tilnærming, var det viktig at disse kategoriene var gjenkjennelige i de politiske styringsdokumentene.

#### 4.6.2 Analyse av styringsdokumenter

Jeg har valgt ut 3 styringsdokumenter jeg mener er representative for de føringer som gis rundt yrkesretting fra det politiske nivået. Innholdet i disse presenteres nærmere i analysedelen.



Jeg benyttet de samme kategoriene i analysen av dokumentene som i lærerintervjuene. Utgangspunktet for den kontrastive analysen var altså intervjumaterialet. Jeg gikk inn i tekstmaterialet med allerede klare kategorier for analyse. Jeg mente at de kategoriene som jeg hadde jobbet meg fram til gjennom grundig analyse av intervjudataene reflekterte det lærerne var mest opptatt av rundt temaet yrkesretting. Derfor ble det relevant å se om styringsdokumentene legger vekt på det samme, eller hva det eventuelt er som skiller de to nivåene.

## 5.0 Analyse av diskurser rundt fellesfagopplæringen på yrkesfag.

I analysen vil jeg fokusere på hvordan yrkesretting blir fortolket av lærerne, og i hvilken grad lærernes oppfatninger og forståelse samsvarer med de politiske intensjonene gitt gjennom styringsdokumenter om yrkesretting. Gjennom en analyse av politiske styringsdokumenter om yrkesretting, og lærernes fortellinger om yrkesretting på praksisnivået, søker jeg å beskrive noe av kompleksiteten i yrkesretting av fellesfag.

Analysen tar utgangspunkt i to spenningsforhold jeg mener er essensielle når man diskuterer kompleksiteten i yrkesretting av fellesfag:

1. Den offisielle diskurs som foregår på det politiske styringsnivået (det politiske nivået i utdanningssystemet)  
versus  
den pedagogiske diskurs som foregår der praksis skjer, på den enkelte skole, i de enkelte kollegier og hos den enkelte lærer (praksisnivået).
2. Identiteter knyttet til den yrkesfaglige tradisjonen for opplæring og utdanning  
versus  
identiteter knyttet til den akademiske tradisjonen for opplæring og utdanning.

Mens punkt 1 beskriver forholdet mellom to ulike nivåer, så beskriver punkt 2 forholdet mellom to grupper på samme nivå i utdanningssystemet. Punkt 1 var det forholdet jeg primært ønsket å studere. I analyseprosessen oppdaget jeg at det finnes et påfallende spenningsforhold mellom yrkesfag og fellesfag når det gjelder yrkesretting og samarbeid. Dette var så framtreddende i datamaterialet at det ble opplagt for meg at for å forstå kompleksiteten rundt yrkesretting, måtte fokus også settes på lærernes beskrivelser av dette.

Jeg vil bruke Basil Bernsteins analyseverktøy *klassifikasjon* og *innramming* som et gjennomgående verktøy i analysene. Disse begrepene kan bidra til å synliggjøre hvordan maktforhold opptrer og kontrolleres i de ulike diskursene. Jeg vil også gjøre enkle diskursanalytiske tilnærminger til datamaterialet på et lingvistisk nivå. Mer presist ser jeg på hvordan ulike språklige formuleringer kan ha en betydning for spenningsforholdene som diskuteres. Det er ikke ment å være en systematisk eller helhetlig lingvistisk analyse, men et supplement til den mer systematiske analysen av makt, realisert gjennom klassifikasjonsbegrepet, og kontroll, realisert gjennom innrammingsbegrepet.

Før jeg går i gang med de konkrete analysene, vil jeg presentere styringsdokumenter relatert til yrkesretting.

### 5.1 Styringsdokumenter om yrkesretting.

I mitt valg av dokumenter til analysen har det vært et mål å vise helheten og bredden i det som skrives om yrkesretting fra politisk hold. Jeg finner at Karlsenrapporten (NOU 2008:18) i stor grad er kilden til de Stortingsmeldinger og NOU- rapporter om yrkesretting som er publisert i ettertid (etter 2008). Karlsenrapporten kan på mange måter sies å være utgangspunktet for den politiske satsingen på yrkesretting.

Jeg vil legge følgende dokumenter til grunn for min analyse:

- NOU 2008: 18 *Fagopplæring for framtida*, kapittel 6.3, 6.3.1 og 6.3.2. NOU 2010: 7.
- NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring*, kapittel 9.10. Yrkesretting av fellesfagene- fellesfagenes rolle. (Denne NOU-rapporten er omtrent identisk med Stortingsmelding 44)
- Et offentlig brev fra Kunnskapsdepartementet til fylkene med overskriften «*Ny GIV- Overgangsprosjektet: Samarbeid stat/fylkeskommune om nasjonalt nettverk for yrkesretting/relevans i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram.*» Brevet er datert 31.08.2011.

Disse tekstene er distribuert i løpet av en 3-års periode, og viser i korte trekk utviklingen fra det jeg vil betegne som en idefase i 2008 til en handlingsfase i 2011. Brevet til fylkene (2011) stiller konkrete krav til handling. Yrkesretting av fellesfag kommenteres også i Stortingsmelding 20, 2013. Denne meldinga har tittelen: *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. I dette dokumentet finner vi ikke noe særlig nytt, men det er heller en stadfesting av at yrkesretting av fellesfag fortsatt er sett på som et viktig prinsipp i utviklinga av fag- og

yrkesopplæringa. KD- notat, januar 2012, *Yrkesretting og relevans*, beskriver FYR-prosjektet og bakgrunn for igangsetting. Notatet definerer også begrepene relevans og yrkesretting. Stortingsmelding 20, 2013 og KD-notat, januar 2012, vil være supplement i analysen.

I neste avsnitt vil jeg kort redegjøre for hovedfokus i hvert av dokumentene. I analysen velger jeg å se dokumentene i sammenheng da de kommer fra samme kilde og som nevnt har mange fellestrekk.

#### 5.1.1 NOU 2008: 18 Fagopplæring for framtida, kapittel 6.3, 6.3.1 og 6.3.2

NOU 2008: 18 er et resultat av Karlsenutvalget sitt arbeid med å sette kursen for fagopplæring i framtida. Utvalget ble oppnevnt av regjeringen 29. juni 2007 og var ledet av forbundssekretær i Fellesforbundet Rolf Jørn Karlsen. Mandatet til Karlsenutvalget var å analysere endringer og utvikling på en rekke felt som ville ha betydning for fag- og yrkesopplæringen, og foreslå tiltak knyttet til hvordan man best mulig skal møte denne utviklingen. Utvalget skulle også orientere seg om internasjonale prosesser (Kunnskapsdepartementet 2007). Hovedfokus i rapporten er at Norge vil stå overfor en rekke utfordringer knyttet til fremtidige endringer i arbeidsmarkedet. Teknologisk utvikling, mobilitet, demografiske endringer og økende krav til kompetanse er bare noen av de utfordringene en god fag- og yrkesopplæring må forholde seg til (Kunnskapsdepartementet 2007). Yrkesretting av fellesfag er ett av mange tiltak som nevnes.

#### 5.1.2 NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring*, kapittel 9.10 Yrkesretting av fellesfagene- fellesfagenes rolle

NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, er en rapport om opplæringssituasjonen for minoritetsspråklige elever. Kapittel 9 tar opp problematikken med minoritetsspråklig ungdom som ikke fullfører videregående skole. I rapporten går det fram at dette problemet er størst på yrkesfaglige programområder. Utvalget, som har fått navnet Østbergutvalget etter sin leder Sissel Østberg, reflekterer rundt en rekke tiltak for å redusere frafallet. Ett av disse tiltakene er yrkesretting av fellesfagene. NOU-rapporten referer til, og siterer St. meld. 44 (2008-2009) på de fleste punkter. Delen som handler om yrkesretting viser til og er nesten identisk med St.meld. 44. St. melding 44 viser igjen til Karlsenutvalgets rapport fra 2008. Det er Karlsen-rapporten som er det første grunnlagsdokumentet om yrkesretting etter Kunnskapsløftet og

som senere dokumenter viser til. Karlsenutvalget har tydelig hatt stor innflytelse på politiske føringer rundt yrkesretting.

### 5.1.3 Informasjonsbrev til fylkene 31.08. 2011 Ny GIV- Overgangsprosjektet.

Brevet som ble sendt fra Kunnskapsdepartementet til alle fylker hadde undertittelen:

*Samarbeid stat/fylkeskommune om nasjonalt nettverk for yrkesretting/relevans i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram.*

Dette brevet har som hensikt å informere og instruere fylkene om tiltak som settes i verk nasjonalt og hva det er fylkene er forventet å gjøre for å implementere en yrkesrettet undervisning. Her bes det blant annet om at det velges ut lærere som skal jobbe spesifikt for å utvikle yrkesretting og spre kompetanse på feltet.

## 5.2 Analyse av lærerintervjuer og styringsdokumenter

I analysen vil jeg ta utgangspunkt i kategorien som ble utledet av datamaterialet. De fire første kategoriene bidrar til drøftingen av spenningsforholdet mellom politisk styringsnivå og praksisnivå. Den femte kategorien, samarbeid, handler også om forholdet mellom yrkesfag og fellesfag. Det vil si at det beskriver maktforhold på samme nivå i utdanningssystemet:

- Før- nå perspektivet. Yrkesrettingens utvikling.
- Kompetanse og implementering
- Læreplaner og eksamen
- Kunnskaps – og læringssyn
- Samarbeidsdiskurs

Kategoriene blir presentert og analysert hver for seg ut i fra Bernsteins begreper klassifikasjon og innramming. For å komprimere og illustrere analyseprosessen, vil jeg presentere datamaterialet i enkle tabeller hvor jeg har forsøkt å trekke ut essensen av innholdet i styringsdokumentene og i lærernes fortellinger. Dette mener jeg vil gi en god oversikt over fokus for hver kategori. Tabellene viser på den måten et selektivt utvalg av empirien. I henhold til min problemstilling har jeg lagt vekt på å framheve diskurser som kan knyttes til maktforhold. I forklaringene som følger fortløpende etter hver tabell, vil jeg trekke inn flere sitater fra intervjuene for å underbygge forhold mellom klassifikasjon og innramming. Noen

steder i tabellen har jeg sammenfattet intervjupersonenes utsagn med egne ord, andre steder viser jeg direkte sitater; disse er merket med kursiv. Jeg markerer også sterk eller svak styrke knyttet til ekstern/ intern klassifikasjon og innramming.

### 5.2.1 Analyse av før- nå- perspektivet. Utvikling av fenomenet yrkesretting

Den første kategorien, før- nå- perspektivet, dreier seg om utviklingen av fenomenet yrkesretting. Vi har tidligere sett at yrkesretting ikke er et nytt fenomen, men har eksistert som metode i mange år. Lærerne ble spurt om sine egne «yrkesrettingshistorier», og det er svarene og innholdet i samtalen rundt det, som danner grunnlaget for funnene til høyre i tabellen under. I styringsdokumentene er man også opptatt av det historiske perspektivet. Før- nå- perspektivet er interessant fordi det gir oss historien om hvilke erfaringer som ligger til grunn for det som blir forsøkt endret eller utviklet.

Før-nå. Utvikling av fenomenet yrkesretting.	
Styringsdokumenter (offisiell diskurs)	Lærere (pedagogisk diskurs)
<p>- <i>Evaluering av reformen (R94) antyder at opplæringen ikke hadde blitt yrkesrettet i den grad det var forventet (+C før- nå).</i></p> <p>- <i>Stilte for store krav til den enkelte skole og lærer til at det ble gjennomført godt nok (+C før- nå).</i></p>	<p>- Lærerne forteller at yrkesretting er noe de alltid har drevet med, men i varierende grad (-C før-nå).</p> <p>- Praksis er i liten grad endret (- C før- nå).</p>

I NOU-rapportene og i Stortingsmelding 44, er det klare hentydninger om at det har vært en mangelfull yrkesrettet opplæring i årene fra R-94 kom, og fram til 2008 da Karlseutvalget la fram sin rapport. Styringsdokumentene er lite presise på hva det var som ikke fungerte før. Her brukes uttrykk som *yrkesretting skjedde ikke i den grad som var forventet* og *at det ikke ble gjennomført godt nok*. Hva er forventet? Og hva er godt nok? Det refereres til en evaluering av R94 som *antyder* noe. I dokumentene finnes det ingen referanser til denne evalueringen som kan føre oss videre til svaret på hva som er forventet og hva som er godt nok.

Jeg tolker det slik at det her skapes en offisiell diskurs, som gir en legitim offentlig oppfatning av at yrkesretting har fungert dårlig og at det må gjøres noe med det. I et maktperspektiv er klassifiseringen mellom før og nå sterk (+C). Budskapet kan leses som at lærerne ikke har vært gode nok, men nå skal dette endres. Reglene, eller kravene for hva yrkesretting er, har vært diffuse. Dette har gitt en svak ekstern innramming (-Fe) av hva som forventes.

Forventninger om hva som kreves for at det skal være godt nok, er ikke gjort kjent. Selv om kravene ikke eksplisitt er gjort kjent, så er det ikke nødvendigvis gitt at innrammingen er svak. Det er også en mulighet for at kravene ligger implisitte, fordi de inngår i en offentlig diskurs og derav blir common sense og legitime. Da vil graden av ekstern innramming øke.

Lærerne sin historie er mer nyansert. Alle de 7 lærerne forteller at yrkesretting er noe de alltid har drevet med. 3 av lærerne var også aktive da reform 94 trådte i kraft. 3 av lærerne startet i videregående på et senere tidspunkt, men har jobbet i flere år på yrkesfag. En av lærerne har jobbet som lærer i videregående i ett år og hadde ikke kjennskap til yrkesretting før det.

Utsagn fra 3 av lærerne viser at yrkesretting er, og har vært, i lærernes bevissthet i skolehverdagen «alltid»:

*- Jeg har alltid vært opptatt av yrkesretting. Før det var noe som het FYR også, før det var noe som vi på en måte skulle gjøre.*

*- Jeg har drevet yrkesretting alltid, når jeg har hatt yrkesfagklasser. Jeg tror det var yrkesretting helt fra jeg begynte (tidlig 90-tall). Det var jo reform 94 som gjorde om alt på yrkesfagene, men likevel ble det snakket om yrkesretting tror jeg. Men det er kanskje de siste to årene at det har kommet et visst påtrykk i rundskriv og i læreplanene. Det har blitt mer presisert.*

*- Yrkesretting har aldri vært så bevisst, så gjennomsyret i tankegangen, men vi har hatt litt nå og da.*

For lærerne er yrkesretting noe som alltid har vært en del av deres undervisning på yrkesfag i ulik grad. Lærerne oppgir at praksis ikke er endret i stor grad, men at de har en oppfatning av at yrkesretting har blitt mer formalisert og presisert. Klassifikasjonen mellom før og nå kan synes svakere hos lærerne enn i styringsdokumentene. Lærerne beskriver altså en svakere klassifikasjon (-C) mellom før og nå. En lærer sier med støtte fra 2 kollegaer: *Vi mener at vi har drevet yrkesretting i alle år, så får vi en beskjed som tolkes som at vi ikke har gjort nok.*

Når lærerne beskriver sine yrkesrettede undervisningsopplegg, så er det enkeltstående prosjekter de forteller om. De forteller samtidig at de har et inntrykk eller en oppfatning av at

dette ikke lengre er helt legitimt. *Før var det bare sånne enkeltstående prosjekter, nå er det mer formalisert.* Det kan tolkes som at forståelsen av hva som er legitimt er i ferd med å endre seg, men ut ifra lærernes beskrivelse kan det synes som at det de faktisk gjør i praksis, avviker fra det lærerne føler at kreves. *Kanskje man føler at man ikke har god nok kompetanse.*

Det er det verdt å legge merke til at lærerne bruker ord som *tolker* og *føler* om implementeringen av yrkesretting - *vi får en beskjed som tolkes som at vi ikke har gjort nok og kanskje man føler at man ikke har god nok kompetanse.* Dette kan diskuteres med utgangspunkt i teorien om at det ikke finnes en reell svak innramming (Jf. Bernstein 2000). På grunn av den sosiale basen i den regulative diskursen overføres implisitte legitime holdninger, og gir lærerne en følelse av noe som ikke er uttrykt eksplisitt.

Et annet eksempel på hvordan den regulative diskursen skaper makt er tatt ut av en sammenheng hvor lærerne snakker om yrkesretting knyttet til kravet om individuell tilpasning. En lærer beskriver situasjonen når man ikke greier å følge opp alle individuelle behov og systemkrav slik: *Det er en systemfeil, men vi opplever det som en personlig feil.* Yrkesretting nevnes av en av lærerne i denne sammenhengen som et systemkrav. *Vi opplever det som nok et systemkrav, for systemets skyld.*

Før-nå perspektivet kan oppsummeres med at styringsdokumentene har en sterk klassifisering (+C) mellom undervisning slik den har foregått, og hvordan en ideell undervisning i framtiden ser ut. Samtidig defineres det ikke fra det politiske nivået hva som ikke er bra, eller hva som er godt nok. Lærerne beskriver en svakere klassifisering mellom før og nå i sitt arbeid med yrkesretting (-C), det vil si at praksis ikke har endret seg i stor grad. Lærerne forteller at de har fått en forsterket følelse av at de ikke gjør jobben riktig, eller godt nok. De har fått en forståelse av at yrkesretting skal gjennomsyre fagene, noe det ikke gjør i dag, ifølge intervjupersonene. Mulige årsaker til dette, vil bli belyst videre i analysen av de andre kategoriene.

### 5.2.2 Analyse av yrkesretting som satsingsområde- implementering og kompetanse.

Kategorien *implementering og kompetanse* oppsto ut i fra lærernes samtale om hva som forventes av dem, krav som stilles og tiltak som skal settes i verk. Dette ble et tema som lærerne kom tilbake til flere ganger gjennom samtalen, og som skapte engasjement i samtalen. Implementering og kompetanse har fokus også i styringsdokumentene. Med implementering vises det her til prosessen fra noe blir politisk bestemt til det har fått en reell plass i

undervisningen. Med kompetanse så vises det her til lærernes kompetanse. Kompetanseutvikling er en del av implementeringsstrategien.

Yrkesretting som satsingsområde. Implementering og kompetanse	
Styringsdokumenter (offisiell diskurs)	Lærere (pedagogisk diskurs)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Økonomiske insentiver (+C mellom gode og dårlige skoler/ lærere).</li> <li>- Skolering av lærere. (+F innhold/ metode).</li> <li>- <i>Forpliktende veiledninger</i> om yrkesretting til de forskjellige læreplanene i fellesfagene (+Fe).</li> <li>- <i>Undervisningsressurser med direkte overføringsverdi</i> (+F).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yrkesretting som et systematisk krav- for systemet sin skyld. (+C politisk-praksisnivå).</li> <li>- Kompetanse gjennom nærhet til et yrkesfag over tid. (-Ci yrkesfag- fellesfag).</li> <li>- Tid, tillit og trygghet gir kompetanse. (-Ci yrkesfag- fellesfag).</li> <li>- Bruke egen erfaring og realkompetanse (-F innhold).</li> <li>- <i>Yrkesretting har blitt mer formalisert</i> (+Fe definisjon av yrkesretting).</li> <li>- Oppfattelse av at det har blitt et større press, og at det er noe som kreves. <i>Det er mer presisert</i> (+Fe eksterne krav).</li> </ul>

Styringsdokumentene viser til kravet som er nedfelt i Opplæringsloven om at undervisningen i fellesfag skal tilpasses programfaget til eleven. Karlsenutvalget foreslo i NOU 2008:18 at det burde stilles et slikt krav. Dette ble tatt til følge, og nedfelt i Opplæringsloven i 2010. Kravet skal iverksettes nedover i systemet. Fylkeskommunen er ansvarlig overfor Kunnskapsdepartementet for spesifikke tiltak rundt yrkesretting (som er beskrevet i brev 2011). Fylkeskommunen organiserer et nettverk for utvikling av fellesfagene. Nettverket ledes av en prosjektansvarlig i fylkeskommunen. Fylkeskommunen krever å se resultater fra den enkelte skole, og rektor er formelt ansvarlig. Karlsenutvalget foreslår i NOU 2008:18 økonomiske insentiver for skoler ut i fra gjennomføringsgrad.

Det er vanskelig å måle effekten av kvalitativ yrkesretting i seg selv, men man kan evaluere det overordnede politiske målet for yrkesretting om at flere skal fullføre videregående skole. I



denne sammenhengen er det en sterk klassifisering (+C) mellom nivåene i utdanningssystemet. De som legger premissene og stiller kravene er ikke i kontakt med de som skal gjennomføre. Forslaget om en slik ordning bærer preg av kontroll og kan dermed sies å ha en sterk ekstern innramming (+Fe).

Lærerne har opplevd en svak ekstern innramming (-Fe) av innhold og metode i yrkesrettet undervisning. Det kan synes som at dette er i ferd med å endre seg. Styringsnivået svarer med skolering og kurs for å øke kompetansen. Gjennom skolering kan man tenke seg en økt ekstern innramming (+Fe) av hva yrkesretting skal eller bør være. I NOU 2008:18 står det følgende:

*«skoleledelsen må sikre at lærere som underviser i yrkesfaglige utdanningsprogram har kompetanse i å yrkesrette opplæringen. Lærerne må om nødvendig få tilbud om relevant opplæring eller annen kompetanseutvikling, og lærerne bør være forpliktet til å tilegne seg slik kompetanse».*

En av lærerne sier: *Lærerne må føle at det er deres greie, at ikke ledelsen sier at vi skal gjøre sånn, men at lærerne er med på prosessen og får et eieforhold til det.* Dette viser at lærerne ønsker medvirkning og en svak klassifisering (-C) mellom ledelse og lærere. Lærernes nåværende kunnskaper og praksis klassifiseres fra ønsket undervisningskompetanse, ved at behovet for økt kompetanse understrekes i styringsdokumentene (+C). Dette kan leses som at lærerne har for lite kunnskap om yrkesretting, og kompetansen skal økes. Her er det en sammenheng med forrige kategori, før- nå- perspektivet, hvor det eksisterende, sett fra det politiske nivået, ikke er bra nok. Noen av lærerne ser også på ekstern kursing som en måte å utvikle yrkesrettet arbeid på. Flere av lærerne har vært deltagere på nasjonale kursdager knyttet til enten Ny Giv eller FYR. En av lærerne, som har jobbet 1 år i videregående, mener at en årsak til at samarbeid ikke fungerer, er at *man føler at man ikke har god nok kompetanse.* Det kan forstås som at læreren oppfatter yrkesretting som noe man i utgangspunktet ikke kan gjøre uten at man har vært på kurs og blitt skolert. Retorikken fra styringsnivået gir også uttrykk for en slik holdning.

Slik det beskrives i styringsdokumentene, skal kompetanseutvikling foregå i stor grad gjennom ekstern skolering og veiledning av «eksperter». På denne måten vil den eksterne innrammingen styrkes (+Fe). Policy-nivåets strategi for bedre yrkesretting er altså ekstern skolering og kursaktivitet, men hvis vi ser på hvordan de andre lærerne mener de får kompetanse, så trekker de fram helt andre sider. Når lærerne snakker om kompetanse, så legger de vekt på at kompetanse oppnås gjennom nærhet til et yrkesfag over tid. *Tid og trygghet gir kompetanse,* sier en av lærerne. En lærer mener at *man kommer langt med egen*

*realkompetanse*. I det legger hun at lærerne har erfaring og kunnskaper som kan benyttes i mange sammenhenger, også når det gjelder yrkesretting. *Kompetanse får man gjennom nærhet til et programfag- område. Ved å være på samme team i mer enn ett år*. Ingen av lærerne uttrykker at de synes at det er for lite kurs eller andre kompetanseutviklende aktiviteter. Det må sies at dette ikke var stilt som et direkte spørsmål i intervjuene, men det kom altså ikke opp som et problem heller selv om intervjuene hadde stor grad av åpenhet og temaet ble berørt flere ganger. I et maktperspektiv kan vi se dette som at endringer mot en svakere klassifisering mellom yrkesfag og fellesfag ikke skjer best gjennom et ytre krav, men gjennom en naturlig tilnærming i form av økt trygghet, nærhet og tillit, ifølge lærerne.

En oppsummering av analysen av implementering og kompetanse viser at det politiske nivået satser på en sterkere ekstern innramming (+Fe) av yrkesretting. Det vil gi en sterkere klassifisering mellom nivåene (+C) fordi «eksperter» setter standard for det lærerne skal utføre, mens lærerne mener at det er nødvendig med en svakere klassifisering (-C) mellom nivåene og at implementering må skje i en prosess mellom de involverte nivåene. I en slik setting vil også innramming være svak (-F) fordi man ikke kan forutse hva som vil skje i en slik måte å jobbe på. I denne beskrivelsen ser vi spor av en kolleksjonskode i policynivåets måte å strukturere på, mens lærerne støtter seg mer mot en integrasjonskode hvor pedagogikken er mindre synlig. En integrasjonskode relateres til en svak innramming og en svak klassifisering hvor pedagogikken er usynlig, mens en kolleksjonskode relateres til en sterk innramming og sterk klassifisering. I undervisningssammenheng representerer kolleksjonskoden en tradisjonell undervisning. Det vil si en synlig pedagogikk hvor læreren har styringen over kommunikasjonen, mens integrasjonskoden har større grad av elev-medvirkning.

### 5.2.3 Analyse av læreplan og eksamen.

Læreplan og eksamen var forberedt som et eget hovedområde i intervjuguiden. Kategorien sier noe om yrkesretting i læreplanene, og hvordan og i hvilken grad læreplaner er styrende for undervisning. Eksamen er uten tvil styrende for læreres prioriteringer og valg, også når det gjelder sammenhengen mellom yrkesretting og eksamen.

Læreplan og eksamen	
Styringsdokumenter	Lærere
<p>- <i>Prinsippet om felles læreplaner i fellesfagene står sterkt (-Ce yrkesfag - fellesfag).</i></p> <p>- <i>Sentralgitt eksamen kan oppfattes som et hinder for yrkesretting av opplæringen (NOU:2008) (+C læreplan - eksamen).</i></p>	<p>- Ulik undervisningspraksis på yrkesfag og studieforbereende (+C yrkesfag – fellesfag).</p> <p>- <i>Ikke naturlig eller relevant å sette seg inn i læreplaner i programfaget (+C læreplaner yrkesfag - fellesfag).</i></p> <p>- <i>FYR-eksamen i norsk krever et fryktelig tett samarbeid. (-F yrkesfag- fellesfag).</i></p> <p>Ulik tolking rundt krav om yrkesretting i læreplanene (-Fi læreplanmål).</p>

Fellesfagene skal bidra til en svak klassifikasjon (-C) mellom de ulike studieretningene sett i et allmenndannende perspektiv. Prinsippet om at skolen skal bidra til sosial utjevning er et argument for fellesfagstrukturens overlevelse. Alle skal ha like muligheter til videre utdanning.

Det går fram av styringsdokumentene at læreplanene ikke må endres slik at det blir en svekkelse av *faglige ambisjoner*. Hva faglige ambisjoner er, utdypes ikke i de gjeldende dokumentene. I tillegg til faglige ambisjoner, innføres kravet om en yrkesrettet undervisning. Det kan tolkes dit hen at kravet om yrkesretting, slik det er beskrevet i styringsdokumentene, ikke er ment å gi faget et mer omfattende innhold, men heller et tilpasset innhold.

Læreplanene er gjennomgått med tanke på at kompetansemålene ikke skal være til hinder for yrkesretting. Det vil kategoriseres som en svak innramming mellom kompetansemålene innenfor det enkelte faget (-F) (her refererer jeg til norsk- og engelskfaget på yrkesfag). Det vil si at målene er av en så åpen karakter at de veves inn i hverandre og at yrkesrettet innhold kan passe inn i flere av dem. Det er ment å gi mulighet for lokal tilpasning.

Man kan også forstå spesifiseringen om å unngå svekkelse av faglige ambisjoner som at yrkesretting ikke er en del av det som regnes som faglige ambisjoner. Her er det nærliggende å tenke at i faglige ambisjoner så ligger det en ide om tradisjonell allmennkunnskap. Dette vil gi en sterk intern innramming (+F) av læreplanen hvor yrkesretting og allmennkunnskap klassifiseres fra hverandre.

Lærerne oppfatter derimot at yrkesretting kan føre til en økt belastning i faget fordi de ser på det som noe som kommer i tillegg til de andre kompetansemålene, og ikke i så stor grad som en del av. Det kan forstås som at lærerne oppfatter at yrkesrettet undervisning i større grad klassifiseres fra det allmenndannende/ felleskulturelle innholdet. Dette gir en sterkere intern innramming mellom kompetansemålene (+Fi) enn vi ser i styringsdokumentenes argumentasjon. En årsak som legges til grunn er eksamen: - *Jeg er faktisk glad at jeg ikke har noe engelsk på yrkesfag i år, når jeg ser på den sentralgitte eksamen. Selv om du har en oppgave der som du kan si er yrkesrettet, så må elevene egentlig ha den samme faglige oversikten uansett om man går på studiespesialiserende eller yrkesfag.*

Lærerne tenker at de i stor grad må prioritere fordi de ikke rekker alt. Lærerne sier at eksamen har betydning for hva de prioriterer. En lærer sier at *vi må få en egen læreplan for yrkesfag slik som det var før. Det må vi få hvis vi skal fortsette med dette.* I den videre samtalen går det fram at læreren ikke mener at det bør være en egen læreplan for yrkesfag, men spissformuleringen viser at totalt sett opplever læreren en situasjon som ikke er god. Det skapes en usikkerhet i forhold til hva man skal vektlegge i undervisningen. Lærerne spør hvordan de skal ivareta både faglige ambisjoner og yrkesretting. Det må igjen presiseres at dette gjelder læreres oppfattelse av norsk- og engelskfaget.

I Karlsenrapporten (NOU 2008:18) nevnes det at en sentralgitt eksamen kan oppfattes som et hinder for yrkesretting av opplæringen. Føringer i Karlsenrapporten har i stor grad påvirket de politiske bestemmelsene, men akkurat på dette punktet har det ikke skjedd noen endring foreløpig.

Norskfaget blir ikke omtalt i samme grad som engelskfaget av intervjupersonene. At norsk har en lokalgitt eksamen gjør kanskje at lærerne kan drive undervisning innenfor en svakere intern innramming enn engelsklærerne. En av lærerne uttrykker bekymring over fylkets satsing mot en FYR- eksamen som er på trappene. På en FYR- eksamen skal norskeksamen knyttes tett til den praktiske yrkesfageksamen. Læreren mener at *det fordrer et fryktelig tett samarbeid mellom lærerne*, noe som vil kreve både en svak klassifikasjon og en svak innramming (-C/ -F) av forholdet mellom yrkesfag og fellesfag samt de interne strukturene i norskfaget (-Fi).

Samtidig som lærerne rapporterer om mange krav, sier lærerne at de synes kompetansemålene gir stor frihet. *Vi har mye frihet i læreplanene. Vi kan jo lese akkurat den litteraturen vi selv*

*ønsker*. At kompetansemålene ikke nødvendigvis er det eneste, eller det viktigste styrende element for undervisningen vil diskuteres videre i drøftingsdelen.

Det som skaper et spenningsforhold mellom policy- og praksisnivået i denne kategorien er altså først og fremst hvordan man oppfatter graden av klassifikasjon mellom et yrkesrettet undervisningsinnhold og et allmenndannende innhold i læreplanene. Styringsdokumentene synes å legge til grunn en svakere klassifikasjon enn lærerne. I tillegg opplever engelsklærere en nokså sterk klassifikasjon mellom krav til yrkesretting og de krav som stilles til eksamen.

#### 5.2.4 Analyse av kunnskaps- og læringssyn

Kunnskap- og læringssyn er fundamentalt i utdanning. Hva som ses på som viktig kunnskap og holdninger i forhold til læring ligger i bunnen av de andre kategoriene som beskrives i denne studien. Kunnskaps- og læringssyn påvirker blant annet hvordan læreplaner og eksamener utformes, lærerens undervisning og innhold og metode.

Kunnskap- og læringssyn	
Styringsdokumenter	Lærere
- For mye teori på yrkesfag? (+Ce teori-praksis).	- Skiller mellom yrkesrettet undervisning og «annet» fagstoff (+C).
Styrke grunnleggende ferdigheter (+F innhold).	- Fellesfag som støttfag eller kulturfag? (-Fi).
Bredt kunnskapssyn i læreplan (-Fe).	Ulike oppfatninger av yrkesretting og hvilke kunnskapsområder som har plass der (-F).
Undervisningsressurser med direkte overføringsverdi (+F).	
En metodikk som er spesielt tilpasset svakt presterende elever (+ C mellom grupper av elever).	

Styringsdokumentene viser et bredt lærings- og kunnskapssyn. Et mål for utdanningen er at elevene skal utvikle en omstillingskompetanse. *Fellesfagene er med på å legge grunnlaget for en omstillingskompetanse som er nødvendig i dagens arbeidsliv* (NOU 2008:18). Hva som konkret legges inn i en slik kompetanse sier dokumentet ikke noe om. I tillegg skal det legges

vekt på å styrke grunnleggende ferdigheter, dannelse for deltagelse i demokratiet.

Yrkesretting beskrives som en sentral forutsetning for et godt læringsutbytte, ifølge NOU 2010. Man beholder altså prinsippet om et felles grunnlag for alle elever, men på yrkesfaglige studieretninger, kommer i tillegg kravet om yrkesretting. Dette gir en svak innramming (-F) fra politisk nivå nettopp fordi det er så altomfattende at det må gjøres prioriteringer og tilpasninger lokalt. Rammene består av vide begreper som gir rom for stor grad av tolkning. Det innebærer at det i liten grad er rammeverket og læreplanene som regulerer innholdet i undervisningen.

Fra myndighetenes side er yrkesretting valgt ut som et område som det satses på. Fordi det er iverksatt som et prosjekt med medarbeidere på alle nivåer, vil det få ekstra fokus. Noen av lærerne uttaler seg eksplisitt om at yrkesretting har fått for stort fokus, og ønsker ikke at et yrkesrettet innhold skal overta faget deres i noen særlig grad. De mener at norsk og engelsk er i ferd med å bli redusert til redskapsfag eller støttefag for yrkesfaget. En lærer uttrykker det slik at norskfaget skal *blomstre inn i yrkesfaget, utfylle det og tilføre det noe mer*. En annen lærer sier at *norsk og engelsk bidrar med en viktig del av vår kultur som ikke skal viskes ut i vår kapitalistiske tidsalder*. Lærernes syn på hva som er akseptabel grad av yrkesretting varierer. I mitt materiale er det ingen som argumenterer ut i fra et kunnskapssyn om at det må yrkesrettes mere, men som sitatet over viser, så er det eksempler på argumenter den andre veien. Når man innfører noe nytt i skolen må nødvendigvis noe annet ut. To av lærerne reflekterer rundt dette, og mener at vi ikke kan bytte ut den litterære kanon med rapportskrivning og verktøybegrep på engelsk.

At noen av lærerne viser en skepsis til yrkesretting kan også forklares i hvordan de føler at deres fag blir akseptert i kollegiet, av utdanningsmyndighetene og i samfunnet.

*Har fått høre at norsk er et mindre viktig fag. Vi tror ikke at de synes at det vi holder på med er særlig viktig da. Det eksisterer et negativt fokus på norsk som et kulturfag.*

For at et fag skal beholde sin identitet så er det avhengig av å inneha makt til å definere sin egenart og spesifikke innhold. Faget klassifiseres på denne måten fra andre fag. Når klassifikasjonen til andre fag blir svakere, trues fagets eksistens. Dette kan forklare lærernes opplevelser. Kontrollen innad i faget blir også svekket (-Fi), ved at nye elementer kommer inn. Selv om læreplan og styringsdokumenter har et bredt kunnskapssyn, er det noe i lærernes fortellinger som tyder på at det ikke oppleves slik i praksis.

Til sammen uttrykker dette et syn om at fagenes identitet og egenart må bevares. For at fagene ikke skal utvannes og forsvinne, kreves det en sterk klassifikasjon mot andre fag. Jeg tolker noen av lærerne som at de ser på yrkesretting som en trussel mot fagenes egenart og eksistensgrunnlag, mens noen av lærerne forholder seg nøytrale til spørsmålet, eller drøfter det i hvert fall ikke i intervjusettingen.

En oppsummering av analysen av kunnskapssyn og læringssyn er at både klassifikasjon og innramming av hvilken kunnskap som skal vektlegges og hvordan læring skal foregå, svekkes (-C/ -F). Dette skjer ved åpne og omfattende mål for faget i læreplanene, samtidig som lærerne har en opplevelse av at deres kunnskapsbase og det de ser på som viktig kunnskap i faget, ikke ses på som så relevant som før. Igjen vil det være viktig å presisere at en svak innramming, bare er tilsynelatende svak, ifølge Bernstein. Den instruksjonelle diskursen kan være svak, samtidig som den regulative diskursen er sterk. Dette synes å være tilfellet når det gjelder yrkesretting.

#### 5.2.5 Analyse av samarbeidsdiskursen

Samarbeid synes å være det mest sentrale elementet for å få til en relevant yrkesretting. Dette går fram både i styringsdokumentene og i FYRs retningslinjer. Ordet samarbeid brukes ofte i det daglige og vi snakker da om samspill og det å arbeide sammen. Begrepet brukes ofte synonymt med ordene samordning og samhandling. Man kan definere samarbeid ut i fra en felles målsetting: «Innsats fra flere aktører og bruk av flere virkemidler innenfor en enhetlig strategi, definert ut fra en felles målsetting» (Glavin & Erdal 2010: 27). Begrepet samordning kan, ifølge Glavin og Erdal (2010), defineres på en slik måte at det beskriver et godt utviklet samarbeid. Samordning blir brukt som betegnelse på hvordan arbeidet blir *organisert*. Dersom vi overfører disse definisjonene til yrkesretting, så vil det si at for å få til et godt utviklet samarbeid, kreves det en felles målsetting mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere for hva man vil oppnå, og deretter en felles organisering for å kunne nå målet.

Analysen av samarbeid vil handle om to forhold; det politiske nivået versus praksisnivået, og yrkesfag versus fellesfag sett fra et lærerperspektiv. I intervjuet snakker lærerne om både det organisatoriske og det pedagogiske nivået rundt samarbeid. Jeg deler analysen i to deler og starter med det politiske nivået versus praksisnivået. Her har ser jeg på hvordan ytre rammefaktorer og maktforhold setter begrensninger, eller evt. gir muligheter for yrkesretting.

Analyse av Samarbeidsdiskursen	
Styringsdokumenter	Lærere
<i>Fellesfaglærere må samarbeide seg imellom og med programfaglærere (+C fellesfaglærere- yrkesfaglærere).</i>	<p>Liten grad av naturlig samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag (+C yrkesfaglærer og fellesfaglærer).</p> <p>Lite tid til samarbeid rundt yrkesretting (-Fi tid).</p> <p>Organisatoriske utfordringer (-Fi organisering).</p> <p><i>Det ble langt opp til faget mitt (+C mellom fag).</i></p> <p><i>Vi vil ha ulikt syn på ting på grunn av ulik utdanning (+C yrkesfag- fellesfag).</i></p> <p><i>Jeg tror nok det er sunt at vi kan blandes litt (-C fellesfag- yrkesfag).</i></p>

Samarbeid mellom lærere problematiseres ikke i styringsdokumentene. Samarbeid er kommentert bare et sted: «*selv om vi i dette prosjektet<sup>9</sup> tar utgangspunkt i fellesfagene, ser vi tverrfaglig samarbeid som en viktig del av strategien for å lykkes med yrkesretting [...] det vil være nødvendig at fellesfaglærere samarbeider seg imellom, samtidig som de må samarbeide med lærerne i programfagene*». Her presenteres samarbeid ikke bare som viktig, men også som en nødvendighet for å lykkes. Lærerne i min undersøkelse er delvis enige i at samarbeid er viktig og bra, men er kritiske til at det forventes at de skal finne tid selv, og organisere dette innenfor de eksisterende rammene. Tolkningen av hvorvidt styringsnivået utgår fra en svak eller en sterk klassifisering mellom yrkesfag – og fellesfaglærere er vanskelig. Man kan tolke styringsdokumentets formulering som at policy-nivået antar at det er en svak klassifisering (-C) mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere i skolen siden eventuelle samarbeidsutfordringer ikke drøftes. Samtidig bidrar holdningen som kommer fram i sitatet over til en politisk klassifisering mellom yrkesfag og fellesfag. I tabellen har jeg klassifisert forholdet som en sterk grad av klassifisering, da jeg mener at retorikken uttrykker nettopp det.

<sup>9</sup> Henviser til FYR. Prosjektet. Sitatet er tatt fra brev til fylkene.



Det ligger en motsigelse i sitatet som innleder avsnittet, og som utgjør noe av kompleksiteten i kravet om yrkesretting. For å lykkes kreves et samarbeid, men prosjektet er bare rettet mot fellesfaglærere og det er fellesfaglærere som skal samarbeide med yrkesfaglærere. Teksten, slik den er formulert gir uttrykk for en sterk klassifikasjon (+C) mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Dette skjer ved at det er fellesfaglærerne som er tiltenkt å være den drivende part, den som skal sørge for at det skjer et samarbeid. Dette ser vi i formuleringen over, hvor det er *fellesfaglærer som må samarbeide med yrkesfaglærer*. Paradokset er at i yrkesrettingens natur ligger det en nødvendig svak klassifikasjon (-C), mens prosessen mot en implementering ikke speiler dette, men er preget av en sterkere klassifikasjon (+C) mellom yrkesfag og fellesfag. Det finnes en mulighet for at denne formuleringen er tilfeldig, men slik det står skrevet er det et eksempel på hva man kan våge å kalle en akademisk arroganse. En likestilt ytring ville ha vært for eksempel at *fellesfaglærer og yrkesfaglærer må samarbeide*. Det må nevnes at det i inneværende skoleår (2014), er kommet i gang kurs/kompetanseheving i yrkesretting også for yrkesfaglærere, men fortsatt er alle som har lederroller innenfor FYR fellesfaglærere.

I gjennomlesingen av lærerintervjuene ble jeg oppmerksom på måten intervjupersonene snakket om samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag. I intervjuene ble lærerne oppfordret til å fortelle om konkrete erfaringer rundt yrkesretting. Slik spørsmålet ble stilt var det åpent for både positive og negative erfaringer. I tillegg til responsen på det aktuelle spørsmålet, ble samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag berørt også under andre hovedtemaer. Siden et hovedtrekk ved yrkesretting er samarbeid mellom ulike fag, ble dette naturlig nok et gjennomgående tema i intervjuet. Både i språk og i innhold går det tydelig fram at det finnes flere klassifiserende elementer enn integrerende elementer når lærerne snakker om samarbeid. Når det gjelder det språklige, er bruk av ulike pronomen med på å forsterke klassifikasjonen mellom yrkesfag og fellesfag. *Vi* og *dem* referer i alle sammenhenger i intervjuet til fellesfaglærere som er *vi* og yrkesfaglærere som er *dem*. Ingen av lærerne benyttet seg av et *vi* hvor også yrkesfaglærerne var inkludert. Det kunne man se for seg som en mulighet dersom det ble jobbet i team på tvers av fagområder. En av lærerne oppdager det selv midt i intervjuet, og kommenterer egen bruk av *oss* og *dem*. Et annet eksempel på klassifiserende ordvalg er *oppe* og *nede*. *Jeg satt der nede et år (sammen med yrkesfaglærerne), men det ble langt opp til faget mitt*. Det skal ikke tillegges for stor vekt, men det er interessant å se på hvordan språket i seg selv klassifiserer kategorier fra hverandre. I tillegg understøtter det andre funn i materialet, slik som at det er en klar overvekt av beskrivelser rundt samarbeid

mellom fellesfag og yrkesfag som er negativt ladet. Det vil si at problematiske sider, negative hendelser eller opplevelser trekkes fram. Her er noen eksempler:

*- De har litt forskjellig utdanningsbakgrunn, yrkesfaglæreren og fellesfaglæreren. Det blir liksom en annen kultur da, eller mentalitet. Vi vil ha ulikt syn på ting på grunn av ulik utdanning.*

*- For vi tror ikke at de synes at det vi holder på med er særlig viktig.*

*- Da har jeg henvendt meg noen ganger (til ulike programfaglærere på TIP og Byggfag) om vi kan få til noe felles, men jeg har opplevd at det ikke skjer noe.*

I intervjuene fant jeg én setning som var positiv ladet. *Jeg tror nok det er sunt at vi kan blandes litt. Jeg tror at ledelsen ser på det.* I tillegg ble det beskrevet tre enkeltstående yrkesrettede prosjekter som lærerne var fornøyde med.

Lærerne på den ene skolen snakker en del om hva som bør skje for å få til et samarbeid mellom yrkesfag- og fellesfaglærere. De mener at det er mulig å få til et samarbeid, og nevner følgende faktorer for at det skal skje: De trekker fram å få være i ro på et team og utvikle trygghet og tillit mellom deltagende lærere. En lærer sier at *det er en prosess som tar tid.*

Lærerne på den andre skolen er mer skeptiske til et samarbeid og stiller spørsmål ved hva man vil oppnå gjennom mer yrkesretting. To av lærerne uttrykker at yrkesfaglærerne bør ta seg av rapportskrivning og andre typiske yrkesrettingsoppgaver. De mener at det ligger som en naturlig del av yrkesfaget. *-Jeg lurer på hva som egentlig er intensjonen bak det her enorme fokuset på FYR. – vi mener at elevene kanskje burde ha litt mindre yrkesretting. Kanskje de burde ha en forståelse for den norske kanon for å forstå sitt kulturelle opphav bedre, så får man beskjed om å yrkesrette.* Dette utsagnet kan knyttes til en diskusjon om hvilken kunnskap vi ønsker at elevene skal ha med seg ut av skolen og videre i livet og gir uttrykk for et ønske om å beholde en relativ sterk grad av klassifisering (+C) mellom yrkesfag og fellesfag. Slik Bernstein ser det foregår det en kamp for å beholde hegemoniet i et maktforhold. I skolen vil det blant annet bety å verne om sitt eget fag og dets tradisjonelle innhold.

En praksis som uttrykker sterk klassifisering mellom yrkesfag og fellesfag forklarer lærerne hovedsakelig ut i fra mangel på tid til samarbeid og ulike læringssyn. Lærerne forteller at innrammingen rundt yrkesretting på skolene er svak (-F). Det prioriteres lite tid til samarbeid og det er diffuse rammer (-F). Noen av lærerne synes at dette er et problem, mens andre mener de ikke ønsker så mye samarbeid.

## 6.0 Drøfting av funn i analysen

Sett i et maktperspektiv, kan analysen oppsummeres i følgende forhold:

- det finnes et spenningsforhold mellom politisk nivå og praksisnivået knyttet til yrkesretting.
  - det synes å være den offisielle diskursen som gjennom ulike distributive regler regulerer den pedagogiske diskursen. Yrkesretting, slik den blir framlagt politisk i dag, synes å være en rekontekstualisering som har sitt utspring i den offentlige diskursen om yrkesfag i krise.
  - uenighet mellom politisk nivå og lærerne om hvordan man kan utvikle samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag. Skolering og tvang versus mer tid og gradvis øke forståelse og tillit mellom lærere.
  - lærerne opplever at engelskeksamen er mer styrende for undervisningen enn læreplanen i faget (gjelder til dels også eksamen i norsk).
  - lærere opplever press mht. å få gode gjennomføringstall.
  - lærere opplever press mht. individuell tilpasning og oppfølging.
  - lærere opplever å måtte verne om kultur- og dannelsesdelen i fagene sine.
  - lærere opplever at en prosess er i gang hvor innramming av yrkesretting blir sterkere.
  - lærere opplever å ikke bli verdsatt for jobben de gjør, for eksempel ved at de må skoleres i yrkesretting, noe som de «alltid» har drevet med.
  - det politiske nivået har pekt ut fellesfaglærerne til å lede implementeringen av yrkesretting.
  - yrkesfaglærere og fellesfaglærere opplever samarbeid om undervisning som utfordrende.
- Hovedårsaker som kommer fram er mangel på tid og ulike læringstradisjoner mellom yrkesfag og fellesfag.

Sett i lys av ulike teorier som i hovedsak er knyttet til kritisk pedagogikk, blir disse forholdene sentrale i drøftingsdelen.

### 6.1 Lærerprofesjonalitet sett i lys av den pedagogiske anordning

Distributive regler markerer og fordeler hvem som kan formidle hva til hvem, og forsøker å sette grenser for legitim diskurs (Bernstein 2000). Distributive regler distribuerer former for bevissthet gjennom distribusjon av ulike kunnskapsformer og regulerer adgangen til de steder hvor kunnskapsproduksjonen primært finner sted (ibid.)

Det er det offisielle rekontekstualiseringsfeltet (ORF), her representert gjennom styringsdokumentene, som ved hjelp av distributive regler, påvirker den offentlige diskursen,

men også den pedagogiske diskursen. Det vil være vanskelig å få fram alle de ulike reglene som skaper diskurs fordi det er sammensatte mekanismer som virker inn, men det er mulig å peke på noen.

Som det går fram i analysen over, er synet på yrkesrettingens historie ikke samsvarende i styringsdokumentene og slik lærerne ser det. Styringsdokumentene regulerer adgangen til de steder hvor kunnskapsproduksjonen primært finner sted ved å la være å referere til hvor de henter påstander og argumenter fra. *Det antydes at yrkesretting ikke har blitt gjennomført i den grad det var forventet*, er et eksempel på at kildeopplysninger enten anses som uviktig informasjon eller at det rett og slett ikke finnes forskning som beviser denne påstanden. Hva som forventes og hva som er godt nok, holdes også skjult. Dersom TFoUs (Trøndelag Forskning og Utvikling) rapport om forskning på temaet yrkesretting stemmer, så finnes det ikke statistisk generaliserbar forskning som understøtter denne påstanden (Stene, Haugset & Iversen 2014) som først dukker opp i Karlsenrapporten og senere i flere politiske styringsdokument.

Det nye fokuset på yrkesretting kan forstås som en rekontekstualisering av den politiske debatten om yrkesfag i krise. Manglende, eller for dårlig yrkesretting blir dermed forstått som en medvirkende årsak til krisen i yrkesfagene, blant annet at mange elever ikke fullfører videregående. ORF legger med dette en stor byrde over på den pedagogiske diskurs og praksisfeltet. Det er lærerne som blir ansvarliggjort, ikke bare for resultater, men nå også for elevenes gjennomføring, fordi gjennomføring er et offisielt mål som knyttes tett til yrkesretting. Vi så for eksempel at Karlsenutvalget var villige til å belønne skoler økonomisk for høye gjennomføringstall. Dette forslaget er også en del av de distributive reglene som regulerer kunnskapsformer i skolen. Man kan tenke seg at praksisfeltet vil legge vekt på å utvikle en pedagogisk tilnærming hvor fokus ligger på å få flest mulig til å bestå faget, fordi det er det man blir evaluert i forhold til.

Granlund, Mausethagen og Munthe (2011) har undersøkt ulike sider ved lærerprofesjonalitet. I rapporten «Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon» konkluderer de med at lærerne selv i liten grad er med i bestemmelsen av hvilke kompetanser som er viktige i læreryrket. Lærerne gis mer frihet og ansvar med hensyn til læreplanarbeid, men den eksterne kontrollen av elevenes resultater økes. De hevder også at St. meld. 11 (2008-2009) har en større grad av «mistillit» til læreren enn St. meld. 48 (1996- 1997) som de har sammenlignet med.

Karlsenrapporten er en del av St. meld. 11. Rapporten framsetter en del krav til kompetanseutvikling for lærerne som kan leses som en form for mistillit. Vi kan lese at yrkesretting ikke var blitt gjennomført slik det var forventet og at yrkesretting skulle omfatte både innhold og aktiviteter og at dette stilte store krav til den enkelte skole og lærer. Denne måten å legge fram problemet på tolker jeg som et eksempel på en mistro til lærernes profesjonalitet. M. Apple hevder at det finnes en kultur for å gjøre skam på skoler og menneskene som jobber der. Det stilles ikke spørsmål om kravene var urimelige eller ønskelige, det bare slås fast at kravene ikke ble gjennomført godt nok. «A culture of shaming schools and the people who work in them has evolved» (Apple 2012: ix). Dette kan knyttes til hva en av lærerne i intervjuet sier: *-Vi har alltid yrkesrettet, men så kommer det noen og sier at det ikke er bra nok. – Det er en systemfeil, men vi opplever det som en personlig feil.*

Lærerne mister kontroll og makt over det undervisningsfaget de er utdannet til å undervise i.

Granolund, Mausehagen og Munthe (2011) trekker det ikke så langt som Apple, men hevder at det har vært en forskyvning over tid i hva oppfatningen av hva viktig lærerkompetanse og lærerprofesjonalitet er. De finner at det i dag er en langt større vektlegging av elevenes læringsutbytte. Det kreves imidlertid mer politisk styring, og bruk av eksterne kontrollmekanismer og juridiske reguleringer som ses på som nødvendig for å «sikre» lærerprofesjonalitet.

## 6.2 Tenkbar og utenkbar kunnskap

Distributive regler skiller mellom to klasser av kunnskap, tenkbar (thinkable) og utenkbar (unthinkable) (Bernstein 2000). Forenklet sagt, så finnes utenkbar kunnskap på høyere nivå i utdanningssystemet, for eksempel på Universiteter og i forskningsmiljø, mens tenkbar kunnskap er knyttet til lavere nivå i utdanningssystemet. Tenkbar kunnskap er bundet til en kontekst, og mangler derfor makten til å skape relasjoner utenfor konteksten. Om «tomrommet» som oppstår i et rekontekstualiseringsfelt hvor kunnskap skal omskapes, så sier Bernstein at det er rom for ulike ideologier til å delta i spillet, «a room for ideology to play» (Bernstein 2000). Bernstein benevner dette rommet som «a potential discursive gap». I dette rommet kan utenkbar kunnskap virke, og det oppstår muligheter for «ny» kunnskap til å finne plass. Dette rommet kan skape positive muligheter for utvikling, men også være farlig på samme tid. Det avhenger av hvilken kunnskap og hvilke maktforhold som skapes. “This gap can clearly be both beneficial and dangerous at the same time. This gap is the meeting point of order and disorder, of coherence and incoherence. It is the crucial site of the yet to be thought” (Bernstein 2000:30).

De distributive reglene forsøker å regulere hvem som har adgang til dette området. Bernstein sier at kontrollen over adgangen til dette området blir ivaretatt av utvalgte agenter som har innehar en legitim pedagogisk holdning<sup>10</sup>. I dette gapet hvor ny kunnskap skal produseres finnes det også muligheter for økonomisk profitt.

I analysen av før-nå- perspektivet, viste jeg til at den offisielle diskurs hevder at det hverken har vært yrkesrettet godt nok, eller slik det var forventet. Som en konsekvens settes det fram en rekke overordnede tiltak som skal føre til at praksisfeltet blir bedre til å yrkesrette. Dette krever at ny kunnskap utvikles. Fra politisk nivå anses det at lærerne ikke innehar kunnskap nok. I styringsdokumentene kaller man det kompetanseutvikling og relevant opplæring. I rekontekstualiseringsfeltet vil det, om man benytter Bernsteins teori, være rom for utenkelig kunnskap til å skaffe seg posisjon. I styringsdokumentene går det fram at det bør utvikles fagdidaktiske kurs i yrkesretting, det skal utarbeides forpliktende veiledninger om yrkesretting i de forskjellige læreplanene og lærerne må få tilbud om kompetanseutvikling eller annen relevant opplæring. Felles for alle disse tiltakene er en føring om at det må ekspertise til for å gi lærerne ny kunnskap. Vi kan kalle det utenkelig kunnskap, som bare ekspertisen høyt oppe i utdanningssystemet kan inneha. Ikke alle har adgang til dette området. Det utvikles en legitim yrkesrettingsdiskurs som forsøker å styrke kontrollen (+Fe) over yrkesretting i skolen. Her finner vi altså det Bernstein beskriver som utvalgte agenter med en legitim pedagogisk holdning.

Man kan si det sånn at lærerne fratras adgangen til feltet hvor den utenkelige kunnskapen utvikles. De som fratrar lærerne adgangen er det politiske nivået, som gjennom ytringer som jeg har vist til, degraderer lærerens kompetanse og profesjonalitet gjennom den offisielle diskurs. Den legitime kunnskapen dannes og utvikles i mindre grad enn før i det pedagogiske feltet. Læreren blir i større grad en reproduzent av ferdige oppskrifter på hva og hvordan. Videre vil det være relevant å se på hvem det er som har tilgang og som har den makt og tillit som skal til for å fylle det diskursive gapet som Bernstein beskriver.

Haugen (2014) hevder at vi ser en denasjonalisering av utdanningspolitikken gjennom at internasjonale aktører som OECD stadig får økende innflytelse. Legitime tanker om utdanning blir i mange sammenhenger skapt av OECD. Det vil si at OECD har adgang til den

---

<sup>10</sup> «En legitim pedagogisk holdning» er min oversettelse, som kan vike noe fra originalteksten hvor Bernstein skriver «agents who have been legitimately pedagogised» (Bernstein 2000: 30).

utenkbare kunnskapen. Haugen viser til flere OECD rapporter om utdanning, som rekontekstualiseres i den norske skolepolitikken. Et eksempel er St. meld. 16 (2006-2007) som inneholder direkte referanser til OECDs rapport *Teachers Matter*. Stene, Haugset og Iversen (2014) har i sin kunnskapsoversikt over yrkesretting og relevans i fellesfagene, oppsummert OECDs vurderinger av norsk yrkesopplæring hvor følgende utfordringer skisseres:

- *Yrkesutdanningen har begrenset respons i arbeidsmarkedet.*
- *Frafall er et problem*
- *Kvalitetssikringsmekanismene for yrkesutdanningen er utilstrekkelige.*
- *PISA- resultatene viser at de grunnleggende ferdighetene til de som kommer inn i yrkesutdanningssystemet er relativt svake.*

Yrkesretting kan ses på som en rekontekstualisering av disse utfordringene. Det kan altså se ut som at internasjonale trender er i ferd med å få en legitim status i norsk utdanningspolitikk. Hestbek (2014) skriver om en endring i diskursen om skole og utdanning som har utviklet seg som en følge av OECDs kritikk mot den norske utdanningspolitikken og dens manglende kunnskap om elev- og skolerestater. Denne kritikken har ført til en ny retorikk om skolen hvor det føres et markedsliberalt språk med begreper som resultatstyring og resultatkrav, konkurranse, effektivitet m.m. (Hestbek 2014). Praksis skal være basert på evidens. Det vil si at kvalitativ forskning skal ligge til grunn som bevis for holdbarheten i standardiserte metoder og prosedyrer. Gert Biesta (2006) hevder at lærerarbeid blir redusert til tekniske og instrumentelle spørsmål, og at vi ser en ansvarliggjøring av læreren i forhold til hva eleven presterer. Når det gjelder yrkesfag kan det se ut som at gjennomføringstall heller er målestokk for suksess, enn gode resultater.

Yrkesretting passer ikke umiddelbart inn i dette bildet, da yrkesretting har en svak innramming og evalueringskriteriene er diffuse. Yrkesretting er i liten grad målbart i forhold til kvalitetskriterier, og vi liker å tro at yrkesretting vil bidra til utjevning av sosial ulikhet fordi det etter sigende tar utgangspunkt i elevens ståsted og interesse. Det finnes allikevel en mulighet for at yrkesretting også er et instrumentelt tiltak som har som mål å øke effektivitet og gjennomføring. Biesta mener at det er skapt en ide om at utdanning skal handle om å møte forhåndsdefinerte behov hos den lærende (eleven), og at utdanning på denne måten blir individualisert (Biesta 2006). Han er kritisk til en slik måte å tenke utdanning på og hevder at det som glemmes i en slik argumentasjon er at hovedårsaken for utdanning nettopp er å finne ut hva man ønsker og trenger: «It forgets that a major reason for engaging in education is

precisely to find out what it is that one actually wants or needs (Biesta 2006: 22). Dersom yrkesretting skal gjennomsyre fellesfagene kan man snakke om at elevens behov er forhåndsdefinert. Bestillingen til lærerne er å utdanne en fagperson med spesifikk kompetanse knyttet direkte til yrket, en person som kommer raskt ut i arbeid og fungerer som en brikke i markedet.

### 6.2.1 Lærerskolering

I teoridelen skrev jeg om hvordan yrkesretting ligger under paraplyen kalt Overgangsprosjektet, hvor Ny Giv inngår som et hovedelement. Ny Giv var i utgangspunktet ment som et tilbud til skoletrøtt ungdom for å gi elevene motivasjon og ferdigheter til å gjennomføre et 12-årig skoleløp. Ny Giv utviklet seg etter hvert til en egen metodikk, hovedsakelig i regi av de nasjonale sentrene i lesing, skriving og matematikk.<sup>11</sup> Mange hundre lærere i videregående ble skolert. Ny Giv ble også videreført og utviklet som et studie i høgskolesystemet. Det skapes et nytt fagområde som krever at kunnskap settes sammen på nytt i en rekontekstualisering. Yrkesretting ser nå ut til å gå gjennom den samme prosessen. Høsten 2014 starter en landsomfattende skolering av hundrevis av lærere over hele landet. Disse skolerer etter samme mal som Ny Giv, med nasjonale samlinger.

Det er verdt å legge merke til ordbruken som benyttes fra det politiske nivået. Lærerne *skolerer*. I begrepet *skolering* så ligger det en assosiasjon om noe formelt, men også en ovenfra og nedad-holdning. *Å ta noen i skole* er for eksempel et språklig bilde som brukes når noen må «oppdras». Skolering vitner om at noe grunnleggende som mangler og må tilføres. Kurs og etterutdanning er alternative begreper som har andre konnotasjoner og kunne ha vært valgt i stedet.

Yrkesretting gir altså rom for nye ideer, ny kunnskap og en endret praksis, men også rom for nye maktforhold. Skolering er en del av de distributive reglene. For det første er en skolering av lærerne en offentlig synliggjøring av at politikerne virkelig satser på et «lærerløft» gjennom kompetanseheving. For det andre så er tiltaket rettet mot å gjøre noe i forhold til en gruppe elever som ikke finner seg til rette i dagens skolesystem. Dette vil uten tvil være legitime tiltak som det er vanskelig være offentlig uenig i. En av lærerne sier i intervjuet: - *du føler jo at du nærmest må låse døra og be om unnskyldning hvis du tar opp boka og leser ei*

---

<sup>11</sup> Ny GIV er en samlebetegnelse på ulike pedagogiske metoder og virkemidler innenfor regjeringens satsing for å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring (NIFU 2012), <http://www.nifu.no/news/ny-giv-gir-positiv-karakterutvikling-for-de-svakest-presterende/>



*novelle eller et dikt. Skyldfølelse overfor systemet, men ikke for deg selv som fagperson.* Dette sitatet mener jeg viser et maktforhold og en manglende skoledebatt. Er det slik i skolen at man lett blir sett på som bakstreversk om man ikke er enig i alle nye trender og at man heller tier enn å ta debatten?

### 6.3 Drøfting av kunnskaps- og læringssyn.

Bernstein introduserer begrepene singulars (single /disiplin) og regions (regioner) i sin teori. En singel diskurs er en diskurs som kun handler om en selv. En singel diskurs har få eller ingen referanser til det som forgår utenfor diskursen. Et eksempel på en singel pedagogisk diskurs er fag som matematikk, kjemi og psykologi (Bernstein 2000). Disse fagene har tradisjonelt hatt skarpe grenser mot andre fag. Den sterke klassifikasjonen mellom single har endret seg til det Bernstein benevner som en regionalisering av kunnskap. En region skapes av en rekontekstualisering av single. I skapelsen av en region er det en rekke prinsipper for rekontekstualisering som finner sted: Hvilke single skal velges ut, hvilken kunnskap innenfor de single skal introduseres og relateres til hverandre. Det skjer en forandring i klassifikasjonen av kunnskap. Klassifikasjonen blir svakere og rekontekstualiseringens underliggende prinsipper konstruerer nye diskurser. Hver gang en diskurs endrer seg, er det rom for ideologiske krefter til å virke. Nye maktrelasjoner utvikles i overgangen fra single til regioner og de konkurrerer om ressurser og innflytelse (ibid.)

Yrkesretting av norskfaget og yrkesretting av engelskfaget vil på mange måter kunne plasseres innenfor et slikt rekontekstualiseringsprosjekt. Norskfaget og engelskfaget er selvsagt innbakt i ulike regioner, men de har også med seg diskurser som de er alene om. De er bærere av kulturer med lange tradisjoner som gjør fagene unike. Det samme gjelder for hvert av de ulike yrkesfagene som det skal samarbeides med. Hva skal tas med inn i den nye diskursen? I dette møtetpunktet kan man finne muligheter for samhandling og utvikling, men også en sjanse for konflikter og maktkamp. Flere fellesfagslærere rapporterer for eksempel at de opplever at det er bare redskapsdelen av faget deres som etterspørres i det man kan beskrive som en ny «region».

«Hvilken kunnskap er viktigst» har alltid vært et av de ledende spørsmålene innenfor utdanning. Apple (2012) hevder at spørsmålet har endret seg til «*hvem sin kunnskap er viktigst*». En av farene ved denne nye vendingen er at det kan føre til en kunnskapsmessig reduksjonisme.

«These dangers arise when we assume, as some people have, that there is always a one to one correspondence between any knowledge that is seen as “legitimate” or “official” and dominant groups’ understanding of the world.” (Apple 2012: viii).

En slik tanke som Apple framsetter her kan knyttes til nye kunnskapsområder som får plass i skolens læreplaner, som for eksempel yrkesretting. Som nevnt kan regionaliseringen av kunnskap føre til at et fag mister mye av sin identitet. Norsk- og engelsklærere mener at yrkesretting kan gå på bekostning av kulturdelen i fagene.

Det er et paradoks at det er fellesfaglærere og akademikere som innehar mye av kontrollen over yrkesretting. Om man ser dette i et maktperspektiv, er det stor sannsynlighet for at akademikerne får en større grad av kontroll over kunnskap og læring også i yrkesfagene. Videre kan man stille spørsmål om en oppheving av grensene mellom yrkesfag og fellesfag vil bidra til intensjonen om at de svakt presterende elevene gjennomfører utdanningen, og som i sin tur vil bidra til utjevning av sosiale forskjeller.

Et argument for en yrkesrettet undervisning er at det skal skape motivasjon for svakt presterende elever. Apple mener at et fundamentalt problem som møter oss er hvordan dominans og utnyttelse ligger i systemer som opprettholdes og reproducerer seg selv, uten at det blir avslørt av de involverte parter. Dette er særlig viktig innenfor utdanning, ifølge Apple (2012), hvor vår felles aksepterte praksis helt tydelig forsøker å hjelpe studenter/elever til å forbedre mange av de sosiale og utdanningsmessige problemene de møter. På overflaten vil fokus på disse problemene være til hjelp, men noe viktig ignoreres. Her viser Apple til DeMaggio som argumenterer for at common sense klassifisering av individ, sosiale grupper, eller sosiale problemer har en tendens til å bekrefte og styrke disse ovennevnte strukturelt genererte relasjonene av dominans (Apple 2012). Vi kan ane en slik common sense-oppfatning av at elever på yrkesfag ikke har ressurser til å lære teoretiske fag så godt som elever på studieforbereende linjer. Som Apple sier, kan dette få en selvforsterkende effekt, ved at dette blir en sannhet i den offentlige diskursen.

Jeg skal ikke gå inngående inn på hvem de svakt presterende elevene er, men vi vet at foreldres utdanningsnivå har tydelig innflytelse på barnas skoleprestasjoner (se for eksempel St. meld. 16 (2006-2007)). Man kan dermed anta at en hovedvekt av de svakt presterende elevene ikke er barn av de som har innflytelse og makt når avgjørelser i utdanningsspørsmål skal tas. På denne måten kan man stille seg spørsmål om yrkesretting er relevant nok. Argumentet er å hjelpe de svakeste, men som DeMaggio påpeker så vil det i verste fall bare

styrke ulikhetene og dominansen. Haugen (2014) peker også på hvordan retorikken, for eksempel knyttet til likeverd, kan tilsløre hvordan utdanningssystemet sikrer noen grupper sterkere posisjoner i samfunnet på bekostning av andre.

Yrkesopplæringen har blitt «skolegjort» mener Britt Ulstrup Engelsen (2003), «noe som innebærer at opplæringen er blitt lagt inn under læreplankoder som gjelder for skolens tradisjonelle, allmenne opplæring» (Engelsen 2003: 232). Yrkesfagene er ikke forankret i en vitenskapelig tradisjon, men må i skolen tilpasse seg et system som er basert på et akademisk ideal og en vitenskapelig tradisjon. Når man også tar i betraktning at yrkesfag og fellesfag er knyttet til ulike grunnleggende diskurser (horisontal og vertikal), er det mulig at målet om å gjøre undervisningen mer relevant ved yrkesretting, kanskje i realiteten gjør opplæringen mindre relevant. Dette gir hva Bernstein kaller en shizofren posisjon, hvor mål og konsekvens blir uforenelige. Innpakningen endres, men maktforholdet forblir det samme. Bernstein beskriver det som: «A change in habitus, but not in function». Han forklarer middelklassens evne til å opprettholde en legitim makt gjennom dette prinsippet. Det presenteres endringer som tilsynelatende skal virke utjevne på sosiale forskjeller, og som blir akseptert av de «undertrykte» gruppene i samfunnet», men som i virkeligheten bidrar til å opprettholde maktforhold.

Haugen (2012) hevder at det finnes en motsigelse innebygd i både staten og skolen fordi «de begge arbeider for det økonomiske systemet med å utvelge mennesker til ulike posisjoner i økonomien og å hjelpe makthaverne til å beholde makta, samtidig som de jobber for legitimitet gjennom å tjene interessene til underprivilegerte grupper» (Haugen 2012: 340). Staten og skolen må altså kombinere behovene til økonomien og samtidig jobbe for likeverd. Slik etableres et ideologisk hegemoni gjennom stor grad av enighet. Dette kan forklare at et fenomen som yrkesretting finner en legitim plass i skolen. Det anses som både et samfunnsøkonomisk tiltak og som et sosialt tiltak. Samfunnsøkonomisk fordi det vil føre til høyere grad av gjennomføring, og flere vil komme raskere ut i arbeid. Sosialt tiltak fordi det øker relevansen for de minst motiverte elevene, og vil være en form for tilpasset opplæring som møter elevene der de er. Her må det tilføyes at argumentasjonen som benyttes og som utgir seg for å være gyldig og opptrer som common sense, i liten grad er forsket på. Stemmer det at yrkesretting er et virkemiddel som gir en bedre tilpasset opplæring, og bidrar til at flere gjennomfører? TFoU (Trøndelag Forskning og Utvikling) gjennomfører nå et stort forskningsprosjekt om Yrkesretting, det første i sitt slag i Norge. TFoU ser blant annet på

mulige effekter av yrkesretting. Dette vil kanskje gi oss ny kunnskap på et felt hvor det er et bredt spekter av meninger om hva som er relevant kunnskap og ikke.

### 6.3.2 For mye teori på yrkesfag?

Karlsenutvalget viser i NOU 2008:18 til at det i den offentlige debatten påstås at fagopplæringen er for teoretisk, og at mange elever i yrkesfaglige utdanningsprogram sliter med fellesfagene og derfor dropper ut av skolen. Det tilføyes i samme dokument at dette står i kontrast til karakterstatistikken som viser små forskjeller i karakternivået mellom fellesfag og programfag blant yrkesfagelever (med et mulig unntak i matematikk). Det er ofte det at elever sliter i fellesfagene som trekkes fram. Den offentlige diskursen er ikke nødvendigvis bærer av sannheten, men den har en underliggende makt som påvirker vår pedagogiske identitet gjennom reglene i den pedagogiske anordningen.

Britt Karin Utvær (2013) undersøker i sin doktoravhandling hva som kan være årsaker til at elever ikke fullfører videregående skole. I hennes funn er det ingen ting som tyder på at elever flest slutter på grunn av fellesfagsundervisningen. Hun finner at mening i programfagene er mer avgjørende for om elevene fortsetter i et påbegynt utdanningsløp enn mening i fellesfagene. Ut ifra det kan man selvfølgelig ikke trekke den konklusjonen at yrkesretting er bortkastet eller unyttig, eller at fellesfagundervisningen fungerer godt nok, men det er et viktig presisering i en offentlig debatt som tenderer mot en oppfatning av at for mye kjedelig og tung teori har vært en forklaring på at elever slutter.

Hegna, Dæhlen, Smette og Wollscheid ( 2012 ) understøtter Utværs funn i en artikkel om frafall fra videregående hvor de stiller spørsmål ved argumentasjonen om at det er «for mye teori» på yrkesfag. Forfatterne mener at yrkesutdanningene har en dobbel oppgave i for det første å gi kompetanse og kvalifisere elever for arbeidsmarkedet og, for det andre, å bidra til sosial inkludering av svake elever og dermed utjevning av sosiale forskjeller. I diskusjonen i Norge, i motsetning til i andre europeiske land, beskrives ikke denne spenningen som to ulike målsettinger i konflikt. Forfatternes hypotese er at denne spenningen i stedet omskrives til en debatt om balansen mellom teori og praksis i yrkesutdanningen. Når Ny Giv ble lansert i 2010 som et tiltak for å øke gjennomføringen, mener Hegna et al. (2012) at det var Kunnskapsministerens respons på kritikken om en yrkesutdanning som var for teoretisk og dermed for lite motiverende for elevene. Ut i fra lesingen av styringsdokumentene kan det se ut som at FYR og Ny Giv er bygd rundt den samme argumentasjonen.

### 6.3.3 Læreplan som styringsredskap

Karlsenutvalget foreslår at læreplanene i fellesfagene bør justeres for at kompetansemålene i størst mulig grad skal kunne tilpasses de ulike utdanningsprogrammene slik at de har relevans for alle elever. Dette må nødvendigvis gi en svak innramming (-Fi ) av fagets innhold og viser et ambisiøst mål. Det kan også tolkes som en tro på at det finnes en kjerne av kunnskap som har relevans for alle elever.

«Fellesfagene er viktige i arbeidet med å styrke de grunnleggende ferdighetene og for å nå målene i generell del av læreplanen. Slik bidrar fellesfagene også til den enkelte elevs dannelse og gir grunnlag for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn.» (NOU 2008:18 s. 80)

Karlsenutvalget støtter ordningen med felles læreplaner i fellesfagene og begrunner det med at fellesfagene:

- Gir omstillingskompetanse
- Er nødvendige for å utøve de fleste yrker
- Styrker grunnleggende ferdigheter
- Bidrar til elevens dannelse
- Utvikler demokrati- tanken

Det er en tendens til at det stadig puttes mer inn i skolens planer og pensum, mens lite forsvinner ut. Apple (2012) forklarer det med at det stadig dukker opp nye interesser som krever sin plass i skolens planverk. Dette mener jeg at vi også ser i revideringen av læreplanene som ble gjort med tanke på at målene ikke skulle være til hinder for yrkesretting. Endringene var marginale. Hvert mål i seg selv er kanskje ikke til hinder for yrkesretting, men alle målene til sammen vil kunne oppleves som uoverkommelige i et lite fellesfag på yrkesfag, og dermed bidra til å redusere kvaliteten på det som krever mye samarbeidstid, for eksempel yrkesretting. Lærerne er tydelige på at de opplever en uklarhet og usikkerhet rundt hva de skal prioritere.

I en svensk doktorgradsavhandling om hvordan nasjonal læreplaner transformeres til lokale (C. Pettersson 2013), så studerer Pettersson hva som påvirker læreres valg. Hun finner at lærere ikke benytter seg av læreplanenes mål i sin planlegging av undervisning i særlig grad. De velger innhold uten å relatere det spesifikt til målene i læreplanen. Karakterspørsmålet er det som lærerne angir begrenser dem i deres arbeid. Å sette karakterer stiller flere krav til læreren og kravene kommer fra flere ulike hold; Krav fra skoleledelsen, elevene, og på at

arbeidsoppgavene i seg selv skal gjennomføres. I en læreplanteoretisk tradisjon innebærer innholdsspørsmålet å gjøre valg, sier Pettersson. Når lærere velger et innhold, velges automatisk et annet bort. Pettersson sier videre at det er et individualistisk kunnskapssyn som framtrer hos lærerne, og som omfatter lærernes egen individuelle kunnskap. Lærerne stoler på egen erfaring, heller enn at de leser, tolker og skaper forståelse av hva de nasjonale læreplanene betyr i relasjon til deres erfaring og kunnskap. Det føres ingen diskusjon blant lærere om hvilken kunnskap som behøves eller hvorfor (Pettersson 2013: 139- 140). Dette referer til funn som Pettersson har gjort i svensk skole, og er kanskje ikke direkte overførbart til norske forhold, men man kan anta at forskjellene ikke er alt for store. Uavhengig av det, kan Petterssons funn her bidra til en refleksjon rundt i hvilken grad lærere stiller spørsmål rundt kunnskapssynet som framsettes i læreplaner og i styringsdokumenter.

I lærerintervjuene ble det stilt spørsmål om lærerne opplever at det stilles krav om yrkesretting i læreplanene. Svarene underbygger det Pettersson sier om at målene i læreplanen ikke er sentrale i lærernes planlegging. *Jeg vet ikke om det er noe krav om yrkesretting i læreplanen. I engelsk er det ett punkt om yrkesretting.* En lærer er usikker på om det er et krav i det hele tatt, og en annen lærer mener at det er ett punkt. I min gjennomlesing av norskfaget fant jeg 4 mål, og i engelskfaget fant jeg 7 mål, som jeg knytter til yrkesretting. Svarene her trenger ikke å ha med at man ikke kjenner læreplanen, det kan også ha med hva man definerer som yrkesrettede mål, og jeg kan ikke påberope meg at det er et valid funn i analysen, men det er relevant som et utgangspunkt for drøfting.

Selv om lærerne ikke leser og tolker læreplanen i særlig grad, oppfatter de hva som kreves. Lærerne opplever at det har blitt større krav til at de skal yrkesrette fagene sine. Det kan være basert på informasjon fra andre steder enn fra læreplanen, for eksempel fra media eller fra kollegaer som har oppfattet trendene tidlig. Som vi tidligere så, bruker lærerne begrep som *tolker og føler* når de skal beskrive hvordan de forstår kravet til yrkesretting. En forklaring kan være en svak innramming av målene, som gir diffuse krav til yrkesretting. Lærerne oppfatter at kravene blir sterkere, men de er usikre på hva det spesifikt vil bety for egen undervisning.

## 6.4 En problematisering av samarbeidsdiskursen

Jeg har vist at styringsdokumentene ikke problematiserer samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag. Det opereres med et bredt kunnskapssyn både i styringsdokumenter, f. eks Karlsenrapporten, og i K06, noe som i liten grad diskuteres. Til tross for hybridiseringen av ulike læringstradisjoner som yrkesretting innebærer, så vil jeg påstå at kunnskapsdebatten er lite tilstedeværende både i den offisielle og pedagogiske diskursen. Styringsdokumentene opererer med instrumentelle mål om gjennomføring.

I lærerintervjuene går det fram at yrkesretting ofte ikke gjennomføres på grunn av at samarbeidet av ulike årsaker ikke fungerer. Manglende samarbeid forklares av flere med bakgrunn i at skolehverdagen er for travel og at samarbeid krever tid.

### 6.4.1 Innramming av tid

*Tid* er et ord som går igjen i datamaterialet. *Å finne tid til samarbeid. Vi trenger mere tid. Vi har ikke tid.* Dette er eksempler som vitner om opplevelsen av tidsmangel i forhold til kravene som stilles om mer samarbeid. Tid er i likhet med samarbeid ikke drøftet i styringsdokumentene. Det gis ikke mer tid til lærerne selv om det blir krevd at man skal samarbeide på tvers av fag.

Når lærerne møtes med at de selv må finne tid, så rapporterer lærerne at det skjer noe med viljen til å gjøre det. Mine informanter opplever at de har knapt med tid, og at de må prioritere hva de skal bruke tida til. Noe av lærerne sier at for mye av tida er okkupert i form av møter og pålagt samarbeid. Her trekkes det spesielt fram at det er stort fokus på møter rundt enkeltelever. *Hvor mye tid skal man bruke på samarbeid?* Mangel på tid er en av lærernes forklaring på at yrkesretting ikke blir gjennomført i den grad lærerne føler at det forventes. Denne forklaringen, kan forstås som at lærerne regner yrkesretting som noe som kommer *i tillegg til* kjernestoffet og som ikke er en naturlig integrert del i fagene. Det kan tolkes som at lærerne ikke ser på yrkesretting som like sentralt og grunnleggende i faget som en del andre læringsmål. Det kan også forklares mht. hva elevene blir målt i til eksamen. Når man må prioritere, er det ikke ofte at yrkesretting blir prioritert først. Det kan være ulike årsaker til det, men lærerne i denne studien opplyser altså hovedsakelig manglende tid til samarbeid som en ytre forklaring (rammefaktor). Vi har tidligere sett at det også finnes andre forklaringer som f. eks. hvordan den enkelte lærer ser på hva som er viktig kunnskap, og pedagogiske valg som tas ut i fra det.

Den eksterne innrammingen av fellesfagene norsk og engelsk, gitt gjennom læreplanen, er tilsynelatende svak (-Fe). Læreplanen gir i prinsippet lokale tilpasningsmuligheter. Lærerne sier at de synes at læreplanen gir stor frihet (dette er nærmere beskrevet i avsnitt om Læreplan og eksamen). Med innføringen av yrkesrettede kompetansemål i læreplanen, kan man tenke seg at fagets innhold rammes tydeligere inn, fordi yrkesretting blir mer presisert, men allikevel opplever lærerne at de ikke har tid nok. Det som gjør at de føler dette, kan være eksamen. Eksamen er den faktoren som i realiteten gir rammene for både tid og tempo, noe vi så tidligere hos Petersson som finner at lærere legger liten vekt på lesing og tolking av læreplanmål, men at det reelle styringsmiddelet er det man blir målt ut ifra (for eksempel eksamen, elever, foresatte).

#### 6.4.2 Horisontal og vertikal diskurs – drøfting av samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag

Samarbeidsdiskursen kan være nyttig å belyse ved hjelp av begrepene horisontal og vertikal diskurs. Horisontal og vertikal diskurs er to grunnleggende diskursformer innenfor pedagogikken. Disse ses ofte på som motsetninger i stedet for komplementære former, hevder Bernstein (Bernstein 2000). Noen ganger ses den ene formen på som en skriftlig form, mens den andre som en muntlig form. Bernstein viser til sosiologen Pierre Bourdieu som knytter diskursene til funksjon og benevner den horisontale diskursen som praktisk mestring, mens den vertikale diskurs er knyttet til det symbolske, mens Giddens ser den ene diskurs som en basis for hva han kaller «ekspert-systemer», som fjerner seg fra det lokale som knyttes til en horisontal diskurs (Bernstein 2000). Disse kontrastene kommer til syne gjennom underliggende strukturer. Bernstein beskriver kjennetegn på de to pedagogiske diskursene slik:

	Vertical Discourse	Horizontal discourse
Practice	Official/Institutional	Local
Distributive Principle	Recontextualisation	Segmentation
Social Relation	Individual	Communalised
Acquisition	Graded Performance	Competence

(Bernstein 2000: 160)

I utdanningssystemet refererer man til den ene form som tillært kunnskap eller skolekunnskap, og til den andre som hverdagskunnskap og lokal kunnskap. Disse kontrastene er ofte ideologisk posisjonert, og dermed også knyttet til makt.



I forbindelse med vertikale diskurser er det sterke distributive regler som regulerer adgang, formidling og evaluering. Det er spesialiserte kriterier for produksjon og sirkulasjon av tekster. I et forsøk på å gjøre spesifikk kunnskap lettere tilgjengelig for unge, har man rekontekstualisert horisontale diskurser i ulike skolefag. Bernstein hevder at denne form for rekontekstualisering av segmenter fra den horisontale diskurs ofte blir benyttet i forhold til de svakt presterende elevene. Problemet er at de strenge distributive reglene innenfor den vertikale diskurs fortsetter å virke. Bernstein mener at dette vil være en strategi som frambringer en usynlig pedagogikk, og dermed blir vanskeligere å orientere seg i. Dessuten vil det ikke nødvendigvis føre til en mer effektiv tilegnelse når segmenter av horisontale diskurser settes inn i skolens vertikale diskurs. Bernstein setter altså spørsmålsteget ved å implementere horisontale diskurser ut i fra motivet om å forenkle læringen av skolekunnskap (ibid.).

Yrkesopplæringen kan på mange måter plasseres innenfor en vertikal diskurs. Jeg viste tidligere til Engelsen som hevder at yrkesopplæringen er blitt «skolegjort». Yrkesopplæringen lever også innenfor de strenge distributive reglene som former skolen som skole. Samtidig bygger yrkesopplæringen tradisjonelt på en annen læringstradisjon enn de allmenne fagene – en tradisjon som kjennetegnes av stikkordene i høyre kolonne i tabellen over; *lokal, segmentert, felles og kompetanse*. Det innebærer at ulike yrkesfag naturlig er knyttet til horisontale diskurser. De allmenne fagene kjennetegnes ved venstre kolonnes stikkord; *offisiell, rekontekstualisering, individuell og gradert prestasjon*. Nå er dette typologiske beskrivelser, men man kan regne med at yrkesfag ligger lengre til høyre i et kontinuum mot en horisontal diskurs, og de allmenne fagene mer til venstre mot en vertikal diskurs. Disse skillene, som kan være motsetningsfylte, er et element som må tas i betraktning når man skal samarbeide på tvers av fag. Min forståelse, basert på organiseringen av FYR, er at dette faktisk tas i betraktning, men da hovedsakelig av den part som har makten til å definere yrkesretting, nemlig fellesfaglærerne. Yrkesrettingens mandat er på mange måter å endre praksis i yrkesfagene, og korrigere yrkesfaglærerne mot en større grad av teoretisering omgitt av strengere distributive regler. Dette vil kanskje lede yrkesfagene mot venstre på kontinuumet mellom horisontal og vertikal diskurs. Yrkesretting i nåværende form, er mer teoretisk beskrevet og klarere definert enn tidligere. Den er basert på rekontekstualiserende regler og utgår fra en offisiell pedagogikk. Det gir yrkesretting egenskaper tilhørende en vertikal diskurs.

Bernstein foreslår imidlertid også et annet motiv for å ta i bruk horisontale diskurser i utdanningen, hvor de kan ses på som en ressurs for en pedagogisk populisme som ønsker å bekjempe elitismen og den autoritære karakteren i de vertikale diskursene. Hvis vi kobler yrkesretting opp mot et slikt motiv, kan vi tenke oss at yrkesretting vil bidra til å styrke yrkesfagenes status gjennom at de tradisjonelle allmenne fagene viser yrkesfagene respekt ved å tilnærme seg deres arena. En slik ide blir tilbakevist av Paulo Freire som mener at for å få til en reell frigjøring av undertrykte grupper, så må «opprøret og tiltakene komme fra de undertrykte selv» (Freire 1999). Yrkesretting formes fra de som allerede har makt og legitimitet i skolen. Det er nødvendig at maktforholdene endres, ifølge Freire. Et paradoks er at det politiske målet er flere yrkesfagarbeidere- det ser ut til å gå den andre veien.

Samtidig vil det være relevant å vise tilbake til eksemplet med læreren som føler han må «låse døra» for å lese et dikt med klassen. Diktlesing og annet kulturpreget innhold i fagene er typisk assosiert med elitisme. Yrkesretting vil i en slik sammenheng bli legitimt fordi det fjerner seg fra kulturdelen av fagene og hevder å bidra til relevans for elevens yrkesframtid. Dette oppfattes som at skolen tar elevenes bakgrunn og framtid på alvor.

Bernstein snakker i denne sammenhengen om et skifte fra likhet, forstått som like muligheter, til en anerkjennelse av forskjellighet hvor den vertikale diskurs inkorporerer segmenter fra den horisontale diskurs. Her reises det et spørsmål om hvilke virkninger anerkjennelse og institusjonaliseringen av forskjellighet vil få for likheten. Denne diskusjonene kan vi ta med inn i dagens utdanningsdebatt. Politisk legges det vekt på utjevning av sosial ulikhet samtidig som fellesfagene i videregående skole videreføres. Fellesfagene blir sett på som viktige for å gi like muligheter til videre utdanning, men de aksepterer i liten grad forskjellighet. I en slik setting kan yrkesretting kanskje ha sin berettigelse ved at den legger opp til forskjellighet gjennom et differensiert lærestoff.

Jeg har prøvd å løfte fram noen perspektiver på hvordan ulike diskurser krever sin plass i utdanningssystemet. Dette viser kompleksiteten i yrkesretting generelt og samarbeid spesielt. Dersom det forventes at lærere skal sette seg inn i kompetansemål i hverandres fag og at undervisningen skal være yrkesrettet og relevant, er det nødvendig at det snakkes om hva kunnskap og læring skal innebære, nettopp fordi yrkesfag og fellesfag har ulike kunnskapsmessige utgangspunkt og kanskje ulike agendaer for endring. Når praksisnivået i tillegg er under sterke politiske føringer knyttet til resultat, vil utfordringen bli enda større. For å lykkes med samarbeid kreves det en felles målsetting mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere for hva man vil oppnå, og deretter en felles organisering for å kunne nå målet.

Slik jeg ser det, kreves det også at skolen er mer enn en reprodusent av rekontekstualisert kunnskap styrt av markedsinteresser. Skolen er avhengig av en relativ autonomi for å tilby elevene livskunnskap.

## 7.0 Studiens kunnskapskonstruksjon

Forskning kan aldri bli en helt nøytral prosess. I lys av det konstruktivistiske grunnlaget til diskursanalysen, er det viktig å påpeke at forklaring må forstås som tanker som kan gi økt forståelse for fenomenet, ikke den sanne, endelige årsaksforklaring. En måte å avgjøre om en diskursanalyse er gyldig, er ved å se på sammenhengen (Jørgensen og Phillips 1999). Analytiske påstander skal gi diskursen en form for sammenheng, og hvis det er noen elementer som ikke er i overenstemmelse med den diskursanalytiske redegjørelsen, er det mindre sannsynlig at andre vil akseptere analysen som ferdig og troverdig (Potter og Wetherell 1987: 170). En annen måte å avgjøre gyldighet på, er å vurdere analysens fruktbarhet. Det dreier seg om analyserammens forklaringspotensiale og dens evne til å skape nye forklaringer (Potter og Wetherell 1987).

Det empiriske grunnlaget for studien består av 3 styringsdokumenter som er analysert detaljert. Det ble gjort en grundig jobb for å finne de dokumentene som til sammen ga en størst mulig bredde. Med det mener jeg å ha belegg for at de dokumentene jeg har analysert er representative for de føringer som gis fra det politiske nivået. Det ville ikke ha økt validiteten om jeg tok med flere, da det ikke ville ha tilført noe nytt innhold. Når det gjelder utvalg av intervjupersoner, kan man diskutere om funnene blir mer valide jo flere personer som uttaler seg. Jeg har lagt vekt på å få fram eksempler på diskurser, og da kan for mange intervjupersoner bli uhandterlig. Ut i fra problemstillingen for studiet hvor diskurser rundt fellesfagsopplæringen er satt i fokus, mente jeg det var viktig å bruke tid på hvert intervju, slik at intervjupersonene fikk mulighet til å gå i dybden på problemstillingene. Dette gir en annen form for kunnskap enn kortere intervjuer av flere personer. Jeg gjør noen generaliseringer i analysen som er basert på hva disse 7 intervjupersonene sier. For eksempel finner jeg at lærerne beskriver nærhet og tillit som viktige kriterier for tverrfaglig samarbeid. Det finnes helt sikkert lærere som er av en annen oppfatning, men i mitt utvalg er det det som kommer fram som hovedtendens. Generaliseringene er ikke allmenngyldige, de utgjør eksempler som er viktige for økt forståelse og for konstruksjon av ny kunnskap.

Forskningsrapporten er sentral i valideringen. Jørgensen og Phillips (1999) trekker fram gjennomskiktighet som avgjørende for forskningens reliabilitet. Jeg har forsøkt å være åpen om de ulike sider som kan ha påvirket min forskning. Jeg har redegjort for sider ved intervjuene som kan ha påvirket intervjudeltagerne sine svar og innspill i samtale, og prøvd å være åpen om de valgene jeg har tatt underveis i prosessen og forsøkt å begrunne dem. Jeg har tidligere nevnt at min kollega som jeg gjennomførte intervjuene sammen med er Fyr-koordinator og at hennes rolle var kjent av intervjupersonene. Dette er en del av samtalekontekst som må belyses nettopp fordi kunnskap konstrueres i møtet mellom forsker og forskningsdeltager. Jeg har vist til eksempel på at dette sannsynligvis har influert samtalen. I stedet for at det ses på som et problem, kan det så lenge man er bevisst og åpen om det, være en styrke i en diskursanalytisk forskningssammenheng. Forskeren vil uansett ha en posisjon i forhold til hva som oppdages og hva som framlegges når man aksepterer det sosialkonstruktivistiske premiss om at det er vilkår for all viten.

Undersøkelsene jeg har gjort er basert på en kritisk analyse som har til hensikt å avsløre eller påpeke maktforhold. Jeg valgte analyseverktøyene klassifisering og innramming fordi de er godt egnet til å studere maktforhold. Samtidig så er klassifisering og innramming relativt åpne begreper, og vil kunne være utgangspunkt for ulike teoretiske drøftinger. Jeg har gjort oppmerksom på mitt kritiske ståsted i forskningen og har vært åpen om min intensjon. Apple, Au & Gandin er representanter for kritisk forskning. De mener at kritisk forskning kan defineres i en rekke oppgaver. En hovedfunksjon er å belyse hvordan utdanningspolitikk og praksis er knyttet til utnyttning og dominering, og kampen mot slike relasjoner. «It must bear witness to negativity» (Apple, Au & Gandin 2009). Et formål i oppgaven har vært å peke på hvordan legitime offisielle diskurser har en «bakside». Denne baksiden kan man oppdage ved å studere maktforhold.

I mitt design settes analyse av skrevet tekst opp imot tolkningen av en samtale. Dette kan medføre muligheten for ny og interessant kunnskap, men det finnes også momenter som kan skape usikre funn. En svakhet ved å studere et relativt begrenset tekstmateriale, kan være at tolkningen kan bli tendensiøs fordi enkeltutsagn kan tillegges for stor mening eller verdi. Derfor har jeg vært bevisst på å se slike utsagn i en større sammenheng ved å knytte det til annen kunnskap og teori for å se om det gir et helhetlig bilde. Jeg mener å ha funnet relevante motsetningsforhold ved å studere disse ulike formene for diskurs satt opp mot hverandre.

En forskningsrapport bør inneholde representative eksempler fra det empiriske materialet i tillegg til detaljerte redegjørelser for fortolkningen som binder sammen analytiske påstander med spesifikke tekstutdrag. Man skal framlegge konklusjoner slik at leseren kan bedømme forskerens fortolkninger (Jørgensen og Phillips 1999). Jeg har forsøkt å gi en objektiv presentasjon av intervjudeltagernes stemme. Det er lagt vekt på å framheve sitater fra lærerne slik at deres historie skal være gjennomiktig og gi en forståelse for leserne om hvorfor jeg har trukket de konklusjoner jeg har gjort. Mitt klare mål har vært å framheve lærerstemmen i analysene.

Kunnskapen i studien konstrueres gjennom å peke på sider ved temaet yrkesretting som vanligvis ikke kommer fram. Målet er å skape en bevisstgjøring. Heller enn å ha kommet fram til noe fasitsvar, mener jeg at denne studien kan være et bidrag til utdanningsdebatten ved at det stilles noen kritiske spørsmål til hvordan yrkesretting av fellesfagene fokuseres fra politisk nivå. Forhåpentlig kan det føre til bedre innsikt rundt noe som i for stor grad har foregått i det stille, uten debatt.

## 8. 0 Oppsummering og perspektivering

Jeg mener med bakgrunn i analysene og drøftingen å kunne påvise noen tendenser knyttet til maktforhold i diskursene rundt fellesfagsundervisningen på yrkesfag. Selv om det framstår som funn i mitt datamateriale kan det ikke vise annet enn tendenser i et større bilde. Derfor vil mine konklusjoner bare kunne benyttes som utgangspunkt for debatt og bevisstgjøring, og kanskje som et springbrett til videre forskning. Maktforholdene som er påvist gjennom klassifikasjonsanalyser har jeg søkt å belyse i relativt brede teoretiske drøftinger, med det formål å vise at yrkesretting spesielt og utdanning generelt må ses i lys av distributive regler som regulerer diskursen på ulike nivå i utdanningshierarkiet. Tendensene jeg påpeker kan plasseres i et kontinuum mellom relativ autonomi og rekontekstualisering, og gir uttrykk for grad av klassifikasjon i maktforholdet mellom de ulike nivåene.

Gjennom de ulike fasene i forskningsprosjektet har det gradvis pekt seg ut noen hovedperspektiver knyttet til maktforhold som jeg vil bruke som et utgangspunkt i oppsummeringen.

For det første finnes det en link mellom internasjonal utdanningspolitikk og fokuset mot yrkesretting vi ser nå. Dette kan knyttes sammen med den offentlige debatt om yrkesfag i krise og dårlige tall hva angår gjennomføring. Det er grunnlag for å anta at prinsippet 'yrkesretting' er en rekontekstualisering av den offentlige debatten om «krisetilstanden» i norsk yrkesopplæring (Stene, Haugset & Iversen 2014; Haugen 2014), og da spesielt knyttet til frafall og svake grunnleggende ferdigheter hos elever på yrkesfag. Jeg har funnet at det politiske nivået via styringsdokumenter, begrunner yrkesretting med et formål om å øke motivasjon og derigjennom øke gjennomføring, altså ikke ut i fra et lærings- og kunnskapssyn. Dette tenderer mot at resultatorientering og effektivitet dominerer over skolens dannelsesoppdrag, og det avviser at yrkesretting i særlig grad har oppstått ut fra et pedagogisk ønske og behov på praksisnivået.

Et annet perspektiv er forholdet mellom politisk nivå og praksisnivå. I analysen av styringsdokumentene mener jeg å ha funnet uttrykk for flere distributive regler som regulerer hvem som skal ha tilgang til kunnskapsdannelse i skolen generelt og innenfor yrkesretting spesielt. Det finnes en retorikk som uttrykker mistillit til lærerne blant annet ved å ansvarliggjøre dem for at yrkesretting ikke har blitt gjennomført godt nok. Dette har jeg vist eksempler på i analysen gjennom både språklige og innholdsmessige tolkninger. I styringsdokumentene går det også fram at det politiske nivået vil forplikte lærere til kursing og skolering for å sikre «riktig» og nok kunnskap på feltet. Jeg finner at dette står i motsetning til det mange lærere mener. De legger i større grad vekt på at tid til samarbeid, tillit til kollegaer og nærhet til et team er det viktigste for å utvikle kunnskap og tverrfaglig samarbeid. Jeg har diskutert hvordan den politiske retorikken er med på å avprofesjonalisere læreryrket, og vist eksempler knyttet til yrkesretting. En konsekvens av at kunnskap rekontekstualiseres i ORF (det offisielle rekontekstualiseringsfeltet) og reproduseres i PRF (det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet) er at den relative autonomien i skolen minker. Dette er i tråd med Bernstein som hevder at staten forsøker å svekke PRF gjennom ORF, og dermed redusere autonomien i konstruksjonen av den pedagogiske diskurs. I denne studien har jeg for eksempel vist at det retorisk skapes en klassifisering mellom før- og nå som reduserer tilliten til læreren og dermed også den relative autonomien. Det kommer også tydelig fram at lærerne føler at det eksisterer en manglende tillit til at de selv kan ta autonome valg. Lærerne mener at læreplanene gir stor frihet. K06 har et bredt kunnskapssyn og åpne målformuleringer som gir lærerne en tilsynelatende frihet.

Et tredje perspektiv er forholdet mellom yrkesfag og fellesfag. Disse befinner seg på samme nivå i utdanningshierarkiet i motsetning til de to foregående perspektivene. Samtidig påvirker det politiske nivået dette forholdet også. Jeg har vist at det politiske nivået har lagt opp til at det er fellesfaglærere som i hovedsak skal initiere og ta ansvar for at fagene yrkesrettes. Det er den akademiske tilnærmingen til læring som blir grunnlaget for yrkesrettingen. Dette er viktig å ha med seg i det videre arbeidet mot for eksempel tverrfaglige eksamener som for tiden prøves ut. En sterkere grad av yrkesretting kan få konsekvenser for kulturdelen av fellesfagene norsk og engelsk som noen lærere frykter kan forsvinne, men det kan også få konsekvenser for yrkesfagene som blir underlagt en større grad av akademisk dominans. Dette bør ses opp imot utdanningssystemets uttalte ambisjon om å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet. En slik ambisjon innebærer at man snakker om makt og hvordan maktforhold virker i utdanningssystemet.

Min studie bekrefter kompleksiteten i yrkesretting og jeg har funnet at mange av de eksisterende spenningsforhold ikke blir diskutert. Konsekvensen i flg. lærerne er at de må ta valg som de ikke er komfortable med ut i fra eget pedagogisk syn, de må ta valg som innebærer å kaste noe ut av «pensum» fordi noe nytt kommer inn, og de må ta etiske valg knyttet til kvalitet og gjennomføring som kan gå på bekostning av egen pedagogisk identitet. I hvor stor grad lærerne er frie til å velge innhold og metoder i undervisningen er vanskelig å måle, men når vi ser en utvikling mot at kunnskap i mindre grad enn tidligere produseres i det pedagogiske rekontekstualiseringsfeltet, så vil det påvirke graden av skolens og lærerens autonomi.

For å få kvalitet og fokus i utdanningen er det nødvendig å diskutere fellesfagenes rolle og vurdere i et bredt perspektiv de ulike implikasjoner yrkesretting vil ha på elevens kunnskapsbase. Situasjonen slik den er nå skaper for stor grad av usikkerhet i forhold til hva som skal vektlegges i fellesfagene. Diskusjonen om yrkesretting bunner til syvende og sist i hvilken kunnskap man prioriterer og for hvilket formål.

## Litteraturliste

- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York. Routledge.
- Apple, M. W. (2003). *The state and politics of Education*. New York. Routledge
- Apple, M. W. (2012). *Education and Power*. New York. Routledge.
- Apple, M. W., Au, W., Gandin, L. A. (2009). Mapping Critical Education. *The Routledge International Handbook of Critical Education* pp. 4-5. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge
- Berg, T (2000). Yrkesretting av allmennfag: pliktløp eller kjærlighet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2000(1), 32- 41.
- Berg, T (2001). Yrkesretting av allmennfag: pliktløp eller kjærlighet. In W. Wasenden (Ed), *Yrkesretting som pedagogisk prosess. Rapporter og utredninger 4/2001* (pp 32-45). Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Bernstein, B., Enggaard, J., & Poulsgaard, K. (1974b). *Basil Bernsteins kodeteori: et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol*. København: Ejler.
- Bernstein, B (1977): *Class Codes and Control, vol.3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV: Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. England: Rowman and Littlefield Publishers, inc.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulders: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. et al. (1999). *The Weight of the World- Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to social Constructionisme*. London: Sage
- Chouliararki, L. & Bayer M. (2001). *Basil Bernstein. Pedagogik, diskurs og magt*. Danmark: Akademisk Forlag.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Engelsen, B., U. (2003). *Ideer som formet vår skole. Læreplanen som idebærer- et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Freire, P. (1999) *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal Norsk Forlag
- Glavin, K. & Erdal, B. (2010). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. (2.utg. 2.opplag). Oslo: Kommuneforlaget AS.



- Granlund, L., Mausestagen, S., og Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HIO-rapport nr. 2. ISSN 0807-1039
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 5, s. 266-276.
- Haugen, C. (2009). *Contextualizations and Recontextualizations of Discourses on Equity in Education*. ISBN 978-82-471-1933-4.
- Haugen, C. (2012). Ulikhetens kompleksitet- makt over utdanning i kritisk utdanningsteori. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2012 (5), 337- 347.
- Haugen, C. og Hestbek. T. A. (2013). *Klasseledelsens kompleksitet. Klasseledelse for elevenes læring*.
- Haugen, C. og Hestbek. T. A. (2014). *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I., & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen- et spørsmål om målsettinger i konflikt? Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 2012(2), 217- 232.
- Hestbek, T. A. (2014). Fra demokratisk danning til markedstilpasning av utdanning? *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdanningssosiologi. Fra teori til praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag,
- Haavelsrud M. (2007). Klassifikasjoner og makt. *Klasse kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir
- Jørgensen, M. W. og Phillips L. (1999). *Diskursanalyse*. Roskilde Universitetsforlag.
- KD- notat. *Yrkesretting og relevans*. (2012). Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsløftet* (2006). Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (2010). Kunnskapsdepartementet.
- Merriam, S. B. & Associates. (2002). Introduction to Qualitative Research, I *Qualitative Research in Practice*, 3-17. San Fransisco: Jossey- Bass.
- Moore, R. (2004). *Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge: Polity
- Morgan, D. (1988). *Focus Groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- NOU 2008: 18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Kpt. 6.3. Kunnskapsdepartementet
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring*. Kpt. 9.10. Kunnskapsdepartementet
- Ny GIV – Overgangsprosjektet: Samarbeid stat/fylkeskommune om nasjonalt nettverk for yrkesretting/relevans i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram*. 31.08. 2011. Kunnskapsdepartementet.

- Olsen, O.J. (2012). Yrkesfagen status- et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming. *Søkelys på arbeidslivet*, 2012(4), 369- 379.
- Olsen, O.J. (2013). Bredder og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring- Spenninger i/ mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013(2), 141- 153.
- Pettersson, C. (2013) *Kursplanars möjlighetsrum. Om nationella kursplaners transformation till lokala*. Ørebro. ISSN 1404-9570
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Potter J. & Wetherell M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage
- Riksaasen, R. (2007). Basil Bernsteins kodeteori- et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning. *Klasse kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir
- Solheim, T. (2009). *Opplæring i yrkesfag. Teori-praksis*. Bedre skole 2009: 4
- Stenberg O. (2007). Den pedagogiske anordningens formidling av makt og kontroll i den pedagogiske diskursen. *Klasse kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir
- Stene, M., Haugset, A. S. & Iversen, J. M. V. (2014). Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt. Steinkjer: TFOU AS
- St.meld. nr. 16 (2006-2007)..og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 11 (2008- 2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn* nr. 1 2007: 65-80. ISSN 0800-1669.
- Utvær, B. K. S. (2013). *Staying in or dropping out?: a study of factors and critical incidents of importance for health and social care students in upper secondary school in Norway*. Trondheim: NTNU.
- Wasenden, W. (Ed.). (2001b). *Yrkesretting som pedagogisk prosess*. 4/2001. Oslo: Høgskolen i Akershus

## Vedlegg 1

### **Intervjuguide. Gruppeintervju.**

#### **Før intervjuet:**

Vi presenterer oss  
Deltagerne presenterer seg.

#### **Forklaringer: praktisk informasjon**

- formålet med prosjektet, og hvordan intervjuet kan være viktig bidrag til å nå dette målet
- si litt om måten det blir stilt spørsmål på, åpenhet i spørsmålene, anledning til å ta opp tema innenfor rammen av hva dette skal handle om.
- be informantene om å ta seg tid til å assosiere og tenke gjennom spørsmålene
- informerer om opptaker
- sjekke at opptaker fungerer
- forklare at det vil bli notert underveis, ideer, oppfølgingsspørsmål etc.
- Introduserer hovedområder: Yrkesrettingens historie, Samarbeid, Læreplaner, Praksis i klasserommet, Oppsummering

#### **Avslutning:**

- slå av opptaker
- sjekke om det kan være tema som informantene ønsker å ta opp etter at opptakeren er slått av.
- snakke om hvordan intervjusituasjonen opplevdes.

## Kategorier og spørsmål til intervjuet

### Yrkesrettingens historie og bakgrunn

- Har du yrkesrettet lenge/ alltid?
- Hvordan ble du gjort kjent med fenomenet yrkesretting?
- Hva vet du om bakgrunn og formelle krav til yrkesretting?
- Føler du deg forpliktet til å drive en yrkesrettet undervisning? (hvem krever det?)

### Samarbeid

- Hvordan legger skolen til rette for et samarbeid rundt yrkesretting?
- Opplever læreren at yrkesretting er et satsingsområde for skolen/skoleeier? Hvordan?
- Har yrkesfaglærer og fellesfaglærer begge et jevnbyrdig ansvar for at det skjer yrkesretting, eller er det noen av partene som drar lasset? Hvordan er det og hvordan bør det være?
- Hvordan får læreren kompetanse i yrkesretting? (flere programfag?)

### Læreplaner

- Synes du at det er naturlig eller relevant for deg å sette deg inn i læreplaner i programfag?
- Er læreplanene tydelige når det gjelder yrkesretting?
- Hvordan tolker du kravet om yrkesretting i læreplanene?
- Opplever du en konflikt mellom yrkesretting og andre krav? For eksempel Grunnleggende ferdigheter, eksamen, andre læreplanmål

### Praksis i klasserommet

- Hvilke undervisningsarealer bruker du til yrkesretting?
- Hva er utgangspunktet for yrkesrettinga? (læreplan, aktivitet i programfaget, tema i fellesfaget?)
- I hvilke sammenhenger yrkesretter du?
- Er det noen forskjeller i hvordan en organiserer en yrkesrettet time og andre timer?
  - hvilke arbeidsmåter kjennetegner en time med yrkesretting?
  - hvordan vurderes yrkesrettet arbeid?
- Er det noen forskjeller i grad av elevmedvirkning avhengig av yrkesretting eller ikke?
- Har du tenkt på om kommunikasjonen mellom elev og lærer foregår på samme måte når man yrkesretter og når man ikke gjør det?

### Oppsummering

- Opplever dere en positivitet rundt arbeid med yrkesretting?
- Relevans? Hva vil vi? Har vi trua? Blir elevene motivert?
- Opplever du at elevene synes det er nyttig?
- Hvordan opplever du å entre yrkesfagets arena?
- hvordan blir yrkesretting mottatt av yrkesfaglærerne?
- hvordan føler du at ditt undervisningsfag blir ivaretatt?

## Vedlegg 2

Hei!

Vi er to lærere og masterstudenter fra Olav Duun videregående skole i Namsos. Vi underviser i norsk og engelsk på byggfag her på skolen, masterstudiet vi holder på med er *Lærerprofesjon og yrkesutøvelse* ved NTNU.

Vi henvender oss til dere med spørsmål om å gjøre noen klasseroms- observasjoner og lærerintervjuer i forbindelse med våre masteroppgaver.

Overordnet tema for våre masteroppgaver er *yrkesretting av fellesfag i Videregående skole*. Vi har et samarbeid med Trøndelag Forskning og Utvikling i deres nasjonale forskningsprosjekt med tema yrkesretting. Vår studie er nært knyttet til de undersøkelsene som TFoU vil gjøre, men har litt andre innfallsvinkler.

Vi ønsker å observere en engelsktime og en norsktime med et yrkesrettet innhold, gjerne på VG1. I etterkant av observasjonen så ønsker vi å intervjuer norsk –og engelsklærere i et gruppeintervju, til sammen 4-6 lærere. Intervjuet vil vare inntil 1,5 time. Formålet med undersøkelsene er å finne ut mer om hvordan yrkesretting foregår, og hvordan lærere tenker rundt yrkesretting.

Vi håper at dere kan være behjelpelig med dette, og sette oss i kontakt med aktuelle lærere.

Vi vet at skolen er inne i en travel tid med innsjutt, men håper noen likevel har tid til å ta imot oss. Ta gjerne kontakt hvis dere trenger mer informasjon!

Vennlig hilsen

Inger Margrethe Elden og Ragnhild Berg Skarland

## Vedlegg 3

### Intervjugodkjenning

Jeg gir med dette tillatelse til at mitt intervju, kan brukes i Ragnhild Berg Skarland og Inger Margrethe Elden sin masteroppgave i *Lærerprofesjon og yrkesutøvelse*, med tema yrkesretting

Jeg forutsetter at alle opplysninger anonymiseres for både meg og skolen, og at intervjuopptakene slettes innen tre måneder etter at oppgaven er levert.

- Jeg ønsker å få se utskrift av intervju
- Jeg ønsker å få innblikk i analysen av det jeg har bidratt med før oppgaven leveres

---

Sted, dato

---

Underskrift