

Inger Margrethe Elden

# Yrkesretting – relasjoner mellom fellesfag og yrkesfag

Masteroppgave i Lærerprofesjon og yrkesutøvelse

Trondheim november 2014

Norges teknisk-vitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for Program for lærerutdanning

... et møte mellom kunnskapsformer...

*«At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke.»*

Søren Kierkegaard (1813 – 55)

## Forord

Inspirerende teamarbeid på byggfag er selve grunnlaget for denne masteroppgaven.

Engasjement for yrkesrettet og relevant undervisning preger det miljøet jeg er så heldig å få være en del av i mitt daglige arbeid. Diskusjoner om hva som må til for at eleven skal oppleve at undervisningen er meningsfull og relevant, har gitt meg verdifulle bidrag i arbeidet med denne studien. Jeg vil rette en stor takk til teamet på byggfag for all inspirasjon, støtte og tålmodighet de har vist mens jeg har holdt på med dette arbeidet.

Jeg har vært så heldig å få studere sammen med en av mine kolleger på teamet, og jeg vil rette en spesiell takk til Ragnhild for godt samarbeid og gode innspill gjennom hele dette masterstudiet i «Lærerprofesjon og yrkesutøvelse».

Ved instituttet *Program for lærerutdanning* ved NTNU har jeg fått god veiledning og oppfølging, og jeg vil takke mine veiledere på LPY Tine Arntzen Hestbek og Cecilie Rønning Haugen for alle råd og innspill som har drevet meg videre i arbeidet.

Takk også til Liv som har lest og gitt oppmuntrende kommentarer underveis i skriveprosessen.

Aller mest vil jeg takke mine nærmeste for den tålmodigheten de har vist, og for å ha gitt meg tid og rom til å gjennomføre denne masterstudien.

Namdalseid, november 2014

Inger Margrethe Elden

## Sammendrag

Tema i denne oppgaven er yrkesretting av fellesfag i videregående skole. Gjennom problemstillingen

*«Hvordan fortolkes og praktiseres yrkesretting ved en FYR-skole og en ikke-FYR-skole?»*

ville jeg finne ut hvordan lærere tenker rundt yrkesretting av fellesfag, og hvordan relasjoner mellom fellesfag og yrkesfag virker inn på yrkesretting. Jeg ville også se hvordan FYR-prosjektet kan virke inn på relasjoner mellom fellesfag og yrkesfag når det gjelder yrkesretting.

Det er så langt ikke gjort mye forskning på yrkesretting av fellesfag. Selv om yrkesretting ble innført som en motiverende tilrettelegging av undervisning allerede med R94, er det er lite forskning som kan fortelle hvordan yrkesretting virker inn på gjennomføringsgraden i videregående skole. Likevel ser det ut til å være antagelser om at det har vært for lite yrkesretting i perioden fra 1994 til 2011 som ligger til grunn for at kunnskapsdepartementet fant det nødvendig å sette i gang et stort prosjekt, FYR-prosjektet, for å få mer yrkesretting inn i fellesfagundervisningen.

Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie som bygger på to gruppeintervju med lærere i videregående skole. Den ene gruppen er lærere ved en knutepunktskole i FYR-prosjektet, det vil si at noen lærere ved skolen er med i nettverksarbeidet i FYR-prosjektet. Den andre gruppen er lærere ved en videregående skole som ikke er aktivt med i prosjektet. For å analysere og tolke lærernes tanker og opplevelser vil jeg bruke Basil Bernsteins teorier om den pedagogiske anordning, og om horisontal og vertikal diskurs. Bernsteins teori kan bidra til å finne ut hva som er utfordringer når det gjelder yrkesretting, når læring skal skje i et møte mellom praktisk og teoretisk kunnskap.

Funn i denne studien viser noen sentrale områder som ser ut til å være spesielt utfordrende når det gjelder yrkesretting. Ett område er tilrettelegging og organisering, det synes være avgjørende for om lærerne fra yrkesfag og fellesfag skal få til en dialog om innhold og opplegg i undervisningen. Eksamen i engelsk er et annet område som ser ut til å hindre yrkesretting. Noen fellesfaglærere opplever yrkesretting som et dilemma, de synes det er vanskelig å vite hvor mye yrkesretting det bør eller kan være, og hva som er smertegrensa for innholdet og egenarten i fellesfaget. Ut fra de to skolene som danner grunnlaget for denne studien, og forskjellen mellom de, kan det se ut som at FYR-prosjektet virker inn på noen sentrale forhold rundt yrkesretting.

## Innhold

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
1.0 Innledning.....	6
2.0 Bakgrunn og begrep .....	9
2.1 Yrkesretting av fellesfag.....	9
2.2 FYR-prosjektet .....	11
2.2.1 FYR-skolering.....	13
2.2.2 Forventninger til prosjektet og til knutepunktskolene .....	13
2.3 Yrkesretting og relevans.....	14
2.3 Forskning om yrkesretting.....	15
2.4 Oppsummering .....	16
3.0 Teoretisk rammeverk.....	17
3.1 Den pedagogiske anordning - «The Pedagogic Device» .....	17
3.1.1 Distributive regler og kunnskapsformer .....	19
3.1.2 Distributive regler og realisering .....	20
3.1.3 Rekontekstualiseringsregler .....	20
3.1.4 Evalueringsregler .....	22
3.1.5 Yrkesretting og den pedagogiske anordning.....	22
3.2 Vertikal og horisontal diskurs.....	23
3.2.1 Horisontal og vertikal diskurs i videregående skole .....	24
3.2.2 Oppsummering horisontal og vertikal diskurs .....	25
3.3 Bernsteins analyse på fire nivå .....	25
3.4 Klassifisering og kontroll .....	28
3.5 Oppsummering teori .....	29
4.0 Metodisk tilnærming .....	31
4.1 Epistemologisk perspektiv og kunnskapssyn .....	31
4.2 Kasusstudie .....	32
4.3 Prosjektets utvikling .....	33
4.4 Intervju.....	33
4.4.1 Intervju – fenomenologi.....	34
4.4.2 Gruppeintervju .....	34
4.5 Tilnærming og aksiologi.....	36
4.6 Utvalg og gjennomføring.....	36
4.7 Validitet og kvalitetssikring.....	38

5.0 Analyse.....	40
5.1 Bernsteins fire klassifiseringsnivåer.....	40
5.2 Presentasjon av funn.....	41
5.3 Nivå 1. Kunnskapsbeskrivelser av YF og FF.....	41
5.4 Nivå 2. Organisering.....	47
5.5 Nivå 3. Klasseromspraksis .....	51
5.6 Nivå 4. Statlig styring.....	56
5.7 Oppsummering av funn i analysen .....	61
6.0 Drøfting og konklusjon .....	63
6.1 Nivå 1 Kunnskapsbeskrivelser .....	63
6.2 Nivå 2. Organisering.....	66
6.3 Nivå 3. Klasseromspraksis .....	68
6.4 Nivå 4. Statlig styring.....	71
6.5 Yrkesretting i framtidens skole.....	74
Litteraturliste .....	76
Vedlegg .....	78

## 1.0 Innledning

*«Vi satser på FYR fordi det er krise i norsk fag- og yrkesopplæring.*

*Vi gjør dette fordi vi ikke lenger kan sitte stille og se på at alt for mange ungdommer ikke klarer å gjennomføre og bestå videregående opplæring. Når opplæringen ikke treffer elevene, ikke føles relevant og motiverende – ja, så må vi forandre på noe. Vi kan ikke bare fortsette med det samme.*

*Vi kan heller ikke sitte stille og se på at yrkesfagene får stadig lavere status slik at ungdommene våre slutter å søke seg til dem. Vi må gjøre yrkesopplæringen bedre!*

*Dette er kritiske tilstander for skolen, for samfunnet og for ungdommene. Og FYR er ett av tiltakene for å gjøre noe med det.»*

Dette sa Lone Lønne Christiansen i Utdanningsdirektoratet på FYR-skolering i oktober 2014 (se vedlegg). Yrkesopplæringa og gjennomføring av videregående opplæring er til stor bekymring. Et ferskt medieoppslag på forskning.no forteller at på yrkesfag er det hele 54 % av guttene som ikke fullfører videregående skole i løpet av fem år (Bakken, 2014). Tall fra Statistisk sentralbyrå i juni 2014 viser en liten økning av gjennomføring for alle studieretninger, men for yrkesfag er det bare 57 % som gjennomfører i løpet av fem år (Statistisk sentralbyrå, 2014). Dette er skremmende tall for videregående opplæring, og bekrefter at utdanningssystemet ikke har greid samfunnsoppdraget (Dale et al., 2009), og da må nye tiltak iverksettes.

Yrkesretting av fellesfag er ansett som et viktig tiltak for å få flere elever gjennom yrkesfag i videregående skole. I ulike styringsdokumenter fra 2008 og fram til i dag fremstilles undervisningspraksisen *yrkesretting av fellesfag*, som ett av tiltakene som kan gi elevene bedre motivasjon for opplæringa: «Dette vil kunne medføre at undervisningen blir praksisrettet og motiverende» (Kunnskapsdepartementet, 2008), og «[...] målet er å skape økt motivasjon og forståelse av fellesfagene, slik at flest mulig elever består også disse»(Kunnskapsdepartementet, 2012b).

På bakgrunn av dette er yrkesretting og relevans også de viktigste nøkkelordene i FYR-prosjektet som er et av statens tiltak for at flere elever skal gjennomføre videregående skole. Mitt engasjement for yrkesretting er bakgrunn og kontekst for at jeg ønsker å finne ut mer om hvordan yrkesretting praktiseres. Jeg er fellesfaglærer i videregående skole, og underviser i fagene engelsk og norsk ved yrkesfaglige studieretninger. På vår skole er vi inndelt i team, og jeg deler arbeidsrom og pauserom med byggfaglærerne. På byggfagteamet har vi prøvd ut

tverrfaglig og yrkesrettet undervisning siden høsten 2009, og vår arbeidsmåte preges av tverrfaglig samarbeid mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere.

Høsten 2011 ble jeg engasjert som fag-koordinator i FYR-prosjektet. Utdanningsdirektoratet har ansvaret for FYR-prosjektet, og FYR står for Fellesfag, Yrkesretting og Relevans. Målet for prosjektet er at flere elever skal fullføre videregående opplæring, at yrkesretting og relevans i fellesfag skal motivere elever til oppmøte og innsats, og dermed utdanne elevene til dyktige fagarbeidere. Gjennom FYR-prosjektet er målet at undervisningspraksis endres, slik at yrkesrettet og relevant undervisning i fellesfag blir en utbredt og vanlig undervisningspraksis i videregående opplæring over hele landet.

Yrkesretting er viktig i hverdagen min, og jeg vil bruke arbeidet med denne oppgaven til å finne ut mer om yrkesretting. Det å finne ut mer om yrkesretting kan ha interesse for flere i utdanningssystemet. Det er gjort relativt lite forskning om yrkesretting av fellesfag, derfor kan denne oppgaven være et lite bidrag til å få en bedre forståelse av hva yrkesretting innebærer, og hva det krever av systemet og den enkelte. Noe interessant forskning er gjort på masternivå tidligere, noen studier og rapporter finnes også, men foreløpig foreligger det ikke noe resultat av større forskningsprosjekt. Kunnskapsdepartementet har bestilt forskning om «Yrkesretting og relevans i fellesfagene», og sluttrapporten skal foreligge i desember i 2014. Trøndelag Forskning og Utvikling (TFoU) driver dette forskningsprosjektet, og jeg vil vise til noen sammenhenger mellom funn i dette med funn i min studie. Det finnes noe internasjonal forskning å vise til, det viser kunnskapsoversikten i forskningsprosjektet (Stene, Haugset, & Iversen, 2014).

Politisk er det vilje til å styrke yrkesutdanninga, og dermed oppnå at flere elever gjennomfører videregående skole. Samsvarende uttalelser fra forrige og nåværende regjering, og videre satsing på FYR-prosjektet, viser at det er politisk enighet om dette. FYR-prosjektet startet i 2011 i regi av Kunnskapsdepartementet, og daværende undervisningsminister Kristin Halvorsens engasjement for yrkesopplæring og gjennomføring av videregående opplæring var politisk tydelig også i media. En av hennes uttalelser i 2012 var at «Perspektivet på kunnskapssamfunnet er i endring, praktisk kunnskap verdsettes mer enn før» (se vedlegg). Samfunnet har stort behov for fagarbeidere, men ifølge oppslag på forskning.no, så ser det ikke ut til at ungdommer verdsetter praktisk kunnskap mer enn før. Søkertallene går ned, særlig i de store byene. Som et redskap for å styrke yrkesutdanninga vil regjeringen utvikle undervisningen i fellesfag til å bli mer yrkesrettet og relevant. Om dette fører til mer gjennomføring i videregående skole får vi ikke svar på før det har gått noen år.



Selv om yrkesretting har fått mye fokus i de siste årene, er det ikke et nytt begrep i yrkesfagopplæringa. Allerede i 1994 var det et krav i læreplanen om at fellesfag skulle yrkesrettes, så hvorfor er yrkesretting fremdeles et tema som trenger mye oppmerksomhet? Hvorfor har ikke fellesfagene blitt yrkesrettet? Grunnen til det kan rett og slett være at det er vanskelig å få til, og jeg ønsker å kunne peke på noen grunner til det i arbeidet med denne oppgaven.

Mitt nære forhold til FYR-prosjektet gjør at det er naturlig å la det få noe plass i denne oppgaven. Jeg ønsker også å se om det er noen forskjell mellom yrkesretting på skoler som har vært sentrale i FYR-prosjektet og andre skoler. For å finne ut noe om dette, legger jeg vekt på fellesfaglæreres opplevelser av hvordan det er å yrkesrette fellesfag. Min problemstilling er

### **Hvordan fortolkes og praktiseres yrkesretting ved en FYR-skole og en ikke-FYR-skole?**

Denne problemstillingen vil jeg utdype og forske på, ved å spørre:

1. Hvordan oppleves og beskrives relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?
2. Hvordan beskrives relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag på organisasjonsnivå?
3. Hva preger det pedagogiske arbeidet, klasseroms-arbeidet, i relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?
4. Hvordan preger staten/statlig styring relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?

## 2.0 Bakgrunn og begrep

[..]«behov for å endre på «en praksis som ikke holder mål»[..] »(Dale, Elstad et al. 2009:204)

Evaluering av R94 antyder at opplæringen på yrkesfaglig utdanning ikke hadde blitt yrkesrettet i den grad det var forventet, og en endring måtte til. Yrkesretting av fellesfag har vært et tema siden innføring av R94, og er forankret i flere styringsdokument, og jeg vil nevne NOU 2008:18 «Fagopplæring for framtida», Forskriftsendring i 2010 med en merknad til §1-3 om yrkesretting og relevans som tilpassa opplæring, KD-notat om FYR-prosjektet januar 2012 og Stortingsmelding 20 «På rett vei», og nå sist NOU2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole». I disse dokumentene finner vi KDs omtale av, og definisjoner på, relevant undervisning og yrkesretting av fellesfag i videregående opplæring. Dokumentene viser også til tiltak for å styre, styrke og utvikle relevant undervisning. Yrkesretting av fellesfag er på denne måten forankret i styringsdokumenter, læreplaner og prinsipper for læring. Styringsdokumentene gir skoleeier og lærere ansvar for å få til yrkesretting og relevant undervisning. FYR-prosjektet gir skoleeier og lærere ansvar for å forbedre undervisningspraksis. Det er et krevende endringsarbeid for mange, og det er helt naturlig at en vil ha forskjellige innganger i dette arbeidet. Det mest sentrale dokumentet om *yrkesretting av fellesfag* er NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida*, jeg kommer tilbake til denne senere i kapitlet.

Yrkesretting, fellesfag og FYR-prosjektet er de mest sentrale begrepene i mitt forskningsprosjekt. I samtale med lærere og ledere i skolen, har jeg forstått at det er svært forskjellig hvordan begrepene brukes og forstås. Derfor finner jeg det nødvendig å definere begrepene *yrkesretting av fellesfag*, og å se på mulige variasjoner av hvordan begrepet forstås. I dette kapitlet vil jeg også gi en beskrivelse av FYR-prosjektet og bakgrunnen for det.

### 2.1 Yrkesretting av fellesfag

Yrkesretting av fellesfag er begrep som hører heime i videregående skole. I videregående skole er alle utdanningsprogram delt i to hovedgrupper, Studieforberevende utdanningsprogram og Yrkesfaglige utdanningsprogram. Innen disse hovedgruppene er det igjen flere ulike utdanningsprogram, og *programfag* finnes i alle utdanningsprogram. I min presentasjon av forskningsprosjektet er det viktig å få fram skillet mellom fag som tilhører studieforberevende program, og fag som bare tilhører de ulike yrkesfaglige programmene.

Ordet utdanningsprogram kan føre til forvirring her, og jeg vil holde meg til to begrep videre i presentasjonen: *Fellesfag (FF)* som har sin fagtradisjon i studieforbereende utdanningsprogram, og *yrkesfag (YF)* som er fagtradisjoner i de ulike yrkesfagene.

*Fellesfag* er det mest entydige av disse begrepene. Fellesfag er alle fag utenom programfag i yrkesutdanningen, det vil si norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving. Betegnelsen fellesfag ble innført med R94. Det betydde at ovennevnte fag fikk felles fagplaner for alle yrkesfag. Fagene matematikk og norsk har imidlertid vært en viktig del av yrkesopplæringa lenge. Trøndelag Forskning og Utvikling (senere forkortet til TFoU) viser i sin rapport hvordan Wasenden beskriver matematikkfagets plass i yrkesutdanninga de siste 200 årene, og hvordan matematikkfaget har pendlet mellom praktisk, yrkesspesialisert og generell, allmenndannende undervisning (TFoU, 2014). Når det gjelder norskfaget viser de til Berg sin beskrivelse av historien om norsk og engelsk sin plass i yrkesutdanningen. Norskfaget fikk sine egne timer først i R94, før det var norsk et redskapsfag og i kombinasjon med for eksempel samfunnsfag. Engelsk ble introdusert som nytt fag i yrkesutdanninga med R94.

Fellesfagenes betydning ble ytterligere fremhevet i Kunnskapsløftet, og hensikten med det var at en overgang mellom utdanningsløp skulle bli mer fleksibel og smidig. NOU 2008:18 «Fagopplæring for framtida» problematiserer denne teoretiseringen av yrkesfagene, men utvalget tilrår å beholde læreplanene. Utvalget mener imidlertid at det må til en gjennomgang av læreplanen for å omformulere læreplanmål som er til hinder for yrkesretting. Dette ble gjort i 2009.

I likhet med fellesfag ble også yrkesretting et tydelig krav i R94. Yrkesretting var ment å gi elever på yrkesfag den tilrettelegging som var nødvendig for at elevene skulle greie både en yrkesfaglig utdanning og samtidig få til en smidig overgang til høyere utdanning. I tillegg til at «Karlsenutvalget» i NOU 2008:18 tilrådte gjennomgang av læreplanene i fellesfagene, formulerte de en definisjon av yrkesretting:

«Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av 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 (Kunnskapsdepartementet, 2008).»

Det var denne definisjonen ble lagt til grunn i en endring i forskrift til opplæringsloven om tilpassa opplæring i videregående skole. Innholdet er sammenfallende, selv om ordlyden er litt annerledes:

«Dette får blant annet betydning for valg av arbeidsmåter, pedagogiske metoder, lærestoff og organisering for å sikre ikke bare at opplæringen tilpasses den enkelte, men også at opplæringen er relevant i forhold til den aktuelle elevgruppen» (UDIR, 2010).

Karlsenutvalgets definisjon av yrkesretting av fellesfag er brukt i flere stortingsmeldinger og rundskriv etter 2008. Konklusjonen om yrkesretting er tillagt stor betydning, og er å betrakte som grunnlaget for forskriftsendringen i kapittel 1 (§1-3 i 2010), om tilpassa opplæring. Utvalgets arbeid og konklusjon er også grunnlag for utarbeidelse av FYR-prosjektet som startet i 2011.

## 2.2 FYR-prosjektet

Høsten 2011 sendte kunnskapsdepartementet et brev til de 18 fylkeskommunene og Oslo kommune om samarbeid om et nasjonalt prosjekt, et nettverk for yrkesretting og relevans i fellesfagene på yrkesfaglige studieprogram (Vedlegg 1). Brevet beskriver tiltak, organisering, metodikk og økonomi i prosjektet. Kunnskapsdepartementet ber hver fylkeskommune om å velge en *knutepunktskole*, og å finne lærere i matematikk, norsk og engelsk ved disse skolene som skal delta i nettverksarbeidet. Organisatorisk er prosjektet lagt inn under overgangsprosjektet NYGiV, og blir styrt av kunnskapsdepartementet. Responsen fra fylkeskommunene førte til noen justeringer i prosjektet, de nasjonale sentrene fikk i oppdrag å ha det nasjonale fag-ansvaret for yrkesretting. De nasjonale sentrene var Skrivesenteret, Lesesenteret, Matematikksenteret og Fremmedspråksenteret (Vedlegg 2).

I desember 2011 blir den første samlingen for nettverket holdt under arbeidstittelen «Yrkesretting og relevans». I løpet av samlingen får prosjektet navnet FYR. FYR står for Fellesfag, Yrkesretting og Relevans. FYR-prosjektet er organisert som et nettverksarbeid, og nettverket er sammensatt av fellesfaglærere fra hvert av de 19 fylkene. Fellesfaglærerne i nettverket representerer fagene norsk, matematikk, engelsk og naturfag. Naturfag kom først med i prosjektet våren 2012, og Naturfagsenteret fikk fagansvar for det. Lærerne i nettverket møtes noen ganger hvert år, både i fagvise samlinger og samlinger der alle fagene er samlet. Innhold på samlingene er faglig oppdatering og skolering, og det er erfaringsdeling mellom fylker. Målet for FYR-prosjektet er «å skape økt motivasjon og forståelse av fellesfagene, slik at flest mulig elever består også disse»(Kunnskapsdepartementet, 2012b).

FYR-prosjektet skulle vare i tre år, 2011-2013, og det var kunnskapsdepartementet som holdt tak i prosjektet. Mot slutten av prosjektperioden ble det bestemt at FYR-prosjektet skulle videreføres i tre nye år, til og med 2016. Det ble også bestemt at det skulle overføres fra kunnskapsdepartementet til utdanningsdirektoratet.

I brev fra kunnskapsdepartementet til fylkeskommunene ble hvert fylke bedt om å velge en videregående skole som foregangs-skole, en knutepunktskole. «Knutepunktskolen må ha lærere i fellesfagene med faglig kompetanse, interesse og motivasjon for å videreutvikle fagene innenfor prosjektets rammer»(Kunnskapsdepartementet, 2012a). I bestillingen til knutepunktskolene ligger en forventning om at de skal være foregangsskoler, og utarbeide og prøve ut yrkesretta undervisningsopplegg.

Denne løsningen ble fulgt i de fleste fylkene, mens enkelte fylker har valgt å ha flere knutepunktskoler. Det betyr også at i enkelte fylker er lærerne i FYR-nettverket ansatt ved forskjellige videregående skoler. Det kan være både fordeler og ulemper med forskjellig organisering fra fylke til fylke, men uansett er det ulik erfaring med ulik organisering, og det gir læring og mye og ny kunnskap i nettverksarbeidet. Lærerne i FYR-nettverket har hatt forskjellige titler, men det meste av tiden har tittelen vært FYR-koordinator. I hvert fylke er det i tillegg en FYR-kontakt som organiserer og administrerer FYR-arbeidet i fylket.

FYR-arbeidet har vært gjennomført forskjellig fra fylke til fylke. I noen fylker har FYR-koordinatorene arrangert seminar om FYR. Enkelte steder har fellesfaglærere vært målgruppa for seminarene, andre steder har yrkesfaglærerne også deltatt på seminarene. I andre fylker har FYR inspirert lærere til å yrkesrette ved å reise rundt til de videregående skolene og informere lærere og/eller ledelse om FYR-arbeidet. En siste variant jeg vil nevne er at knutepunktskolen i enkelte fylker har lagt vekt på å finne ut hvordan FYR-arbeidet best kan foregå på egen skole før FYR-koordinatorene har arbeidet med andre skoler i fylket.

I første prosjektperiode var hovedoppdraget til FYR-koordinatorene å bidra til å utarbeide, samle inn og dele yrkesretta undervisningsressurser. Delingsarena er NDLA, -Nasjonal Digital Læringsarena. I løpet av perioden er det delt mange ulike undervisningsopplegg i fagene norsk, matematikk, naturfag og engelsk på NDLA. Undervisningsoppleggene skal aller mest være en inspirasjon for fellesfaglærere i hele landet, men de fleste undervisningsressursene har en direkte overføringsverdi til yrkesretta undervisning.

### 2.2.1 FYR-skolering

I FYR-prosjektet 2011-2013 var det fellesfaglærere i FYR-nettverket, FYR-koordinatorene, som ble skolert. I denne perioden var gode eksempler på yrkesretting og metoder for yrkesretting hovedtema. I videreføringen av FYR-prosjektet er det lagt mer vekt på implementering av yrkesretting av fellesfag. En viktig del av implementeringen er skolering av lærere i alle fylker. På landsbasis er det hele 900 lærere som skal få tre dagers skolering per år i tre år, og lærere fra alle videregående skoler i hele landet skal skolerers.

I FYR-skoleringen 2014-2016 deltar yrkesfaglærere og fellesfaglærere sammen. De kursenes i grupper på cirka seks lærere per skole, og deres leder skal delta på tredje dag av FYR-skoleringen. Dette gir et felles grunnlag for lærere fra hver skole og hvert fylke, et grunnlag for videre arbeid med yrkesretting. Hvert fylke har i tillegg ansvar for å gjennomføre en fjerde skoleringsdag hvert år, innhold denne dagen vil mest trolig bygge på arbeid som er gjort på skolen og i fylket etter felles skolering. FYR-koordinatorene og FYR-kontakt i hvert fylke har ansvar for den fylkesvise oppfølgingen, mens utdanningsdirektoratet og de nasjonale sentrene har fagansvaret for sentral skolering, i tillegg er noen av FYR-koordinatorene bedt om å bidra. FYR-skoleringen starter i oktober 2014.

Kriteriene for utvelgelse av lærere til skoleringen viser at samarbeid om undervisning mellom yrkesfag og fellesfag vektlegges. Mens første del av prosjektet la vekt på å få fram og dele gode yrkesretta undervisningsopplegg, er det tydelig at det nå er praksis i, og tilrettelegging for, yrkesretting som har oppmerksomhet.

### 2.2.2 Forventninger til prosjektet og til knutepunktskolene

I KD-notat om «Yrkesretting og relevans» skriver kunnskapsdepartementet at forskriften til opplæringsloven kapittel 1, andre ledd § 1-3, ligger til grunn for FYR-prosjektet (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Videre skrive de også at «Relevans og yrkesretting av fellesfagene på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er i tillegg en videreføring av satsingen på en av bærebjelkene i Overgangsprosjektet, nemlig arbeidet med å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter» (ibid). Jeg forstår oppdraget i prosjektet slik at det forventes at skolen skal få til relevant opplæring gjennom yrkesretting og samtidig legge vekt på grunnleggende ferdigheter. Diskusjoner i FYR-sammenheng viser at forståelsen av, og hvordan en tenker rundt oppdraget, varierer. Noe av variasjonen kan bunne i hvordan begrepene yrkesretting og relevans oppfattes.

### 2.3 Yrkesretting og relevans

I styringsdokumenter om yrkesretting og relevans, kan relevans forstås på to måter. Den ene er at all undervisning skal være yrkesrelevant, at yrkesretting er relevant for eleven. Den andre er at relevans i undervisninga også skal omfatte det som kan «knyttes til elevenes hverdag i dag og som voksen[.]Relevans vil dermed omhandle både yrkesfaglige tema og temaer som er felles for alle elever» (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Denne oppgaven handler om yrkesretting av fellesfag, og her blir relevansbegrepet brukt i den forbindelse.

Yrkesretting av fellesfag, disse tre ordene mer enn antyder et møte mellom fagkulturer og kunnskapsformer. Engelsk og norsk representerer i dette tilfellet teoretisk kunnskap, mens yrkesretting viser til praktisk kunnskap, for eksempel å kunne utføre et håndverk.

Karlsenutvalget sin definisjon på yrkesretting (se avsnitt 2.1) er gitt, men likevel er det tydelig at både lærere og ledere legger ulik forståelse i begrepet. Begrepet yrkesretting blir også brukt forskjellig i forskning som er gjort (Stene et al., 2014). I den første delrapporten i forskningsprosjektet «Yrkesretting og relevans i fellesfaget», viser de at yrkesfaglærere og fellesfaglærere ser ut til å forstå begrepet ulikt. Yrkesfaglærere bruker begrepet yrkesretting også om å gjøre yrkesfaget mer yrkesrettet, det vil si mer praksisnært og relevant for yrkeslivet (ibid). Videre i mitt arbeid vil jeg bruke begrepet yrkesretting bare i betydningen av fellesfag som skal yrkesrettes, men jeg vil være oppmerksom på at noen av mine informanter kan legge en annen forståelse til grunn.

Yrkesretting kan være forskjellig. I noen tilfeller kan yrkesretting bety at elever arbeider med et tema som angår yrkesfaget, andre ganger kan praksis i yrkesfaget foregå på engelsk.

Styringsdokumenter sier at yrkesretting forutsetter et samarbeid på tvers av fag. Det de tydelig sier er at det må til et samarbeid mellom fellesfag. Senest i NOU2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* leser jeg

«I praksis vil det si å se kompetansemålene i fellesfagene i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og samarbeide på tvers av fag om utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter. [...] Med Kunnskapsløftets prinsipp om at alle lærere i alle fag har et felles ansvar for elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter, blir det sett på som nødvendig at fellesfaglærere samarbeider seg imellom, samtidig som samarbeid også med lærerne i programfagene er fordelaktig» (Kunnskapsdepartementet, 2014b).

I siste setning i sitatet over sier de at det er «fordelaktig» med et samarbeid i programfagene. Dette blir uklart for meg når det samtidig satses mye på en FYR-skolering der yrkesfaglærere

og fellesfaglærere fra hver skole sammen skal finne ut hvordan de skal arbeide med yrkesretting og relevans. Variasjoner i hva som legges i begrepet yrkesretting kan være berikende, men også i stor grad forvirrende, en risikerer å snakke forbi hverandre om fenomenet, hva det er og hvordan det skal gjøres.

### 2.3 Forskning om yrkesretting

Selv om yrkesretting har vært et tema i yrkesfagopplæringa i 20 år, så har det vært lite forskning på området. Det lite kunnskap om hva yrkesretting er, om det gjøres, eller hvordan det virker. Kunnskapsdepartementet lyste ut et forskningsprosjekt i 2013, og Trøndelag Forskning og Utvikling (TFoU) fikk prosjektet. De ga ut den første rapporten, en kunnskapsrapport i januar 2014, forskningen skal være ferdig i desember 2014. Rapporten fra TFoU «Yrkesretting og relevans i fellesfagene», gir en oversikt over forskning i Norge og noen andre europeiske land. Den viser også hvordan begrepet yrkesretting blir brukt i norsk forskningslitteratur (Stene et al., 2014).

Rapporten viser at det er vanskelig med en direkte sammenligning med forskning i andre land, men viser likevel til forskning om yrkesretting i England Forsøk med «Applied Science» som er gjort av Bell og Donnelly, viser at integrering av fellesfag og yrkesfag krever tydelig organisering ovenfra, og at entusiasmen på skolene er blandet (Stene et al., 2014:62). Den samme forskningen sier at for akademisk orienterte lærere innebærer yrkesretting en betydelig endring i arbeidsmåte og tenkning, at det er pedagogisk krevende.

Det kunnskapsoversikten kan fortelle om norsk litteratur om yrkesretting (inkludert noen masteroppgaver), viser at begrepet yrkesretting er lite omforent. Kunnskapsoversikten viser t ulike kulturer og ståsted har betydning for forståelsen av yrkesretting. Fra yrkesfaglærerens ståsted oppfattes yrkesretting som et grep for å styrke elevenes yrkeskompetanse, ikke som en motivasjon for fellesfag (Stene et al., 2014).

Det at TFoU har valgt å inkludere arbeid som er gjort på masternivå i oversikten viser at det er gjort relativt lite forskning om yrkesretting (Stene et al., 2014). De fant kun få arbeider, i alt åtte, som er utgitt og som berører yrkesretting av fellesfag, og navn som går igjen i forskningsarbeidene er Wasenden og Hiim.



## 2.4 Oppsummering

«Departementet har iverksatt flere tiltak for å styrke yrkesrettingen av fellesfagene» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Å realisere nedfelte mål i opplæringslova er en vesentlig del av utdanningssamfunnets mandat (Dale et al., 2009). Innledende sitat er hentet fra Stortingsmelding 20, og jeg velger å relatere det til at elevene skal «mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Dale et al., 2009:188). Tiltak for å styrke yrkesretting er forankret i styringsdokumenter. I merknad til opplæringsloven er yrkesretting og relevans beskrevet som en del av tilpasset opplæring. Målet for yrkesretting i fellesfag er at undervisningen skal være relevant og for eleven. Utdanningssystemet har ikke realisert samfunnsmandatet når de som ikke fullfører videregående opplæring er i risikogruppen for å falle utenfor arbeidslivet. Dette er et signal på at undervisningen ikke har vært relevant for alle elever. Handling må til når tidligere praksis ikke holder mål, og et av tiltakene det vises til i Stortingsmeldingen 20 er FYR-prosjektet.

### 3.0 Teoretisk rammeverk

*Yrkesretting av fellesfag*. Uttrykket forteller om et møte mellom kunnskapsformer og kulturer. For å finne ut hva som kan skje i dette møtet velger jeg å bruke noen av Basil Bernsteins teorier. Basil Bernstein (1924-2000) var en britisk sosiolog. Han er kjent for sine arbeider innen utdanningssosiologi, og var professor ved University of London fram til 1990. Basil Bernstein var inspirert av flere klassikere i sitt arbeid, jeg velger å nevne Durkheim Mead og Vygotskij (Hovdenak, Riksaasen, & Wiese, 2007).

Mange av Bernsteins teorier viser hvor opptatt han var av demokrati og at elever skulle ha lik mulighet for å lykkes som samfunnsborgere (Hovdenak et al., 2007). Bernstein viser også hvor vanskelig det kan være å få til et utdanningssystem som gir alle elever denne muligheten, og han viser hvordan maktforhold og strukturer påvirker utdanningssystemet. Andre sosiologer har også gjort mye arbeid på dette feltet, og i sitt arbeid diskuterer Bernstein sosiale og kulturelle maktforhold med blant andre Bourdieu og Foucault (Bernstein, 2000). Bernsteins arbeid strekker seg over et langt tidsrom, og spenner over et stort felt. I denne oppgaven vil jeg holde meg til teorier han utviklet eller reviderte, i det som gjerne benevnes som Bernsteins sene periode. Bernstein stiller mange kritiske spørsmål om årsaker og sammenhenger i utdanningssystemet, men han sier ikke noe om hvordan han mener det bør være.

I denne oppgaven er det viktig for meg å analysere forhold mellom diskursene fellesfag og yrkesfag i videregående skole. Ved å bruke Bernsteins klassifikasjonsverktøy i analysen legger jeg vekt på å identifisere maktforhold mellom diskurser. Klassifisering er hovedverktøyet i analysen og kan vise hvordan makt kan bidra til, eller hindre at, yrkesretting kan skje (Bernstein, 1996, 2003a). For å få en forståelse av hvordan makt og motstand kan opprettholde eller rive ned skiller mellom diskurser og kunnskapsformer, vil jeg også støtte meg til Bernsteins teori om «Den pedagogiske anordning», «The Pedagogic Device» (Bernstein, 2000) og Hvordan Forskjellen mellom diskurser forklares ytterligere i Bernsteins artikkel om «Vertical and Horizontal Discourse» (ibid).

#### 3.1 Den pedagogiske anordning - «The Pedagogic Device»

I boka «Pedagogy, Symbolic Control and Identity» (Bernstein, 2000) gir Bernstein en grundig innføring i den pedagogiske anordning. Den pedagogiske anordning er et pedagogisk system

som innretter seg etter spesielle regler, og som også innretter seg i forhold til posisjoner i systemet. Bernstein viser at det er noen generelle prinsipper og regler som styrer pedagogiske system. Den pedagogiske anordning beskriver hva som preger overføring av kunnskap, hvilke sosiale og kulturelle regler som gjør seg gjeldende i pedagogiske system.

Bernstein fant inspirasjon i Vygotskijs arbeid (Daniels & Brown, 2012). Vygotskijs arbeider var mest innen psykologisk retning, og Bernstein har videreført og overført mange av hans tanker og ideer til det sosiologiske feltet. Sterkt forenklet kan en si at noen av Vygotskijs teorier handler om personlighetsutvikling i et sosiokulturelt perspektiv. Hans teorier handler om at mennesket utvikler seg i samspill og interaksjon med andre, og at kultur og sosiale relasjoner ligger til grunn for menneskets personlighetsutvikling. Bernstein har overført dette til sosiologien og til teorier om utdanningssystemet. Han viser hvordan all utvikling i skolen påvirkes av hele utdanningssystemet, fra politikk til praksis. Bernstein beskriver hvordan ulike pedagogiske system, utdanningssystem, har et komplekst forhold til hverandre, og han forklarer hvordan dette forholdet påvirkes av politikk, kultur og økonomi. Bernstein sier at pedagogisk kommunikasjon er bærende i overføring av kunnskap, og at den som bringer kunnskap også overbringer makt og ideologi som regulerer prinsipper og bestemmer regler for overføringen.

Når Daniels sier at Vygotskijs teorier innen det psykologiske feltet kan sammenlignes med Bernsteins sosiologiske teorier, viser han til Bernsteins beskrivelse av kodeteori. Han sier at Bernsteins teori om utviklet kode ble til et oppgjør med strukturer i pedagogisk diskurs. Bernstein viser hvordan ulike praksiser oppstår ut fra ulike overføringer. Ulike praksiser avledes av maktforhold og kontroll i samfunnet og i de ulike diskursene. Substansen i kodeteorien er å forklare prosessen for distribuering av makt og prinsipper for kommunikasjon og kontroll. Ved å vise hvordan dette påvirker bevisstheten hos aktørene i en overføringssituasjon, vil det gi et innblikk i hva som kan gi mulighet for endring i systemet, eller hva som kan føre til motstand til endring (Bernstein, 1996; Daniels & Brown, 2012). Kodeteorien ligger til grunn for Bernsteins utvikling av teori om strukturering av pedagogiske diskurser.

Bernstein gir en detaljert beskrivelse av hva en kode er, og hvordan en identifiserer denne koden. Han skiller mellom hva kodene indikerer lingvistisk og deres semantiske betydning. I den beskrivelsen han bruker om generell kode i denne artikkelen (Bernstein, 2003b), legger han mest vekt på det semantiske systemet for koden. Koden velger ut, integrerer eller ekskluderer relevante meninger. Av dette går det fram at dersom ett sett med meninger

legitimeres og defineres som relevant, vil det også finnes ett sett som ikke er relevant, ikke er legitimt. I følge Bernstein er kode uatskillelig fra legitimitet i kommunikasjon. Dette gir at analyse av koder ikke kan foregå ut fra enkelte ytringer eller en enkeltstående kontekst, men ut fra forholdet mellom kontekster eller innen kontekster. Relasjonen i en kontekst bestemmes av tilhørende meninger og realisering av disse, det vil si praksis.

Ut fra beskrivelsen av kodebegrepet kan en si at Bernstein mener at et pedagogisk system aldri kan være helt nøytralt, det vil alltid ha en innebygd funksjon som regulerer overføring av kunnskap. En slik regulerende funksjon kan være aktører i systemet som er mer eller mindre autonome. I et pedagogisk system kan dette være lærere, eller det kan være pedagogiske diskurser som viser ulike grader av autonomi og makt. Denne regulerende funksjonen vil være kulturbærende i en overføringskontekst. Kulturoverføring preges av et sett av nokså stabile regler, og om disse reglene opprettholdes eller ikke, er avhengig av situasjonen og de forhold som preger situasjonen.

For fenomenet yrkesretting, og den overføring av kunnskap som kan skje ved yrkesretting, vil dette kunne forstås som at fellesfaglæreren er den bærende. Fellesfaglæreren er den som overfører kultur i undervisningssituasjonen. Ideologien, kulturen og kontrollen som fellesfaglæreren bringer inn i overføringssituasjonen, vil avgjøre hvilken kunnskap som overføres, og i denne oppgaven er det viktig å finne ut om kunnskapsformen som overføres er praktisk eller teoretisk. I følge denne forklaringen kan det se ut som at fellesfaglæreren har herredømme over konteksten og kunnskapsformen, men læreren er kun en av aktørene i det komplekse utdanningssystemet. Det pedagogiske systemet reguleres av tilegnelse, konflikt og kontroll, og resultatet kan bli en kommunikasjon som opprettholder eller snur om på de prinsipper som regulerer systemet. Bernstein deler regler for regulering av prinsipper i et pedagogisk system inn i tre: 1) Distributive regler, 2) Rekontekstualiseringsregler og 3) Evalueringsregler (Bernstein, 2000:28).

### 3.1.1 Distributive regler og kunnskapsformer

De distributive reglene, forklarer Bernstein, inneholder to former for kunnskap. Det er tenkelig, tilgjengelig, kunnskap, og det er utenkelig kunnskap, kunnskap for de innvidde. I Bernsteins begrepsverden får tenkelig og utenkelig en svært vid betydning. Han sier at grensen mellom disse to former for kunnskap er bevegelig, den vil flytte seg avhengig av historisk og kulturell utvikling, og den er avhengig av sosial og kulturell bakgrunn og tilhørighet, og politisk styring. Grensen mellom det tenkelige og utenkelige vil finnes på alle nivå av kunnskap i forhold til menneskets utvikling og miljøet rundt.

Denne grensen av kunnskap er det som vil være framtreddende ved yrkesretting av fellesfag også. For elever på yrkesfag er noe av den kunnskap som formidles i fellesfag utenkelig og fremmed, mens det i yrkesfagene er mye kunnskap som er tenkelig for eleven, men utenkelig for fellesfaglæreren. Det som er interessant å finne ut i forhold til yrkesretting, er hvordan denne grensen kan beveges. Hvem og hva kan bidra til, eller hindre, at grensen brytes eller flyttes? Å opprettholde eller flytte grensen mellom tenkelig og utenkelig kunnskap, hindrer eller bidrar til at kunnskap kan overføres fra konkret, erfarings-basert og situert kunnskap til ny kunnskap og innsikt. Fellesfaglæreren har et indirekte forhold til praktisk kunnskap. Bernstein sier at mening og meningsbærere som har et indirekte forhold til konkret kunnskap, er de som kan bidra til at det blir rom for ny diskurs, ny kunnskap. Fellesfaglæreren kan, ifølge Bernsteins forklaring, være den som skaper rommet for en ny diskurs, i dette tilfellet yrkesretting.

### 3.1.2 Distributive regler og realisering

Realisering av kunnskap blir regulert av makt. Bernstein sier at makt og legitimitet henger nøye sammen, og bestemmer hvem som kan definere hvordan realisering kan skje, og hva som skal realiseres. Det også slik at den realisering av kunnskap som skjer kan endre dette maktforholdet. Dette betyr at hvis det er lærere eller diskurser i forholdet mellom kunnskapsformer som har mer makt eller legitimitet enn den andre, så vil forholdet mellom kunnskapsformene opprettholdes. I forholdet rundt yrkesretting kan dette bety at den ene diskursen har stor nok makt til at yrkesretting kan skje, eller eventuelt ikke skje. Men så sier Bernstein at det er slik at også den pedagogiske prosessen åpner for en maktkamp, og det er vanskelig å unngå motsetningsforhold og dilemma. Maktforholdet kan påvirke de distributive reglene for ulike meninger og kunnskapsformer, og kan få fram ny tenkning og ny kunnskap hos fellesfaglærere og yrkesfaglærere.

I følge Bernstein gjør de distributive reglene seg gjeldene på flere nivå. Regler på ulike nivå gir grunnlaget for ulike diskurser og for maktforhold mellom diskurser. For å forklare hvordan reglene fungerer i ulike strukturer bruker han begrepet rekontekstualisering.

### 3.1.3 Rekontekstualiseringsregler

Regler for rekontekstualisering konstruerer pedagogiske diskurser. Bernstein definerer pedagogisk diskurs som en regel som fastsetter to diskurser, en diskurs av ulike ferdigheter og deres forhold til hverandre -instruksjonsdiskurs, og en diskurs som regulerer sosial orden -regulativ diskurs (Bernstein, 2000). Instruksjonsdiskursen fastsettes av regulativ diskurs, og regulativ diskurs blir derfor dominerende i forholdet. Regulativ diskurs regulerer hvordan

praksiser forholder seg til hverandre, og hvordan nye pedagogiske praksiser oppstår og hvilken form de tar. Regulativ diskurs kontrollerer forholdet i en pedagogisk diskurs, og dette forholdet tilsvarer begrepet «framing» som Bernstein bruker i beskrivelsen av klassifikasjon. (Jeg kommer tilbake til begrepet klassifikasjon senere i kapitlet.)

Bernstein sier at pedagogisk diskurs ikke er en egen diskurs men det kan være sammensatt av diskurser på ulike nivå. Han sier at den heller ikke automatisk kan identifiseres med de diskurser den formidler, for eksempel engelsk eller norsk. Bernstein sier at en pedagogisk diskurs er prinsipper for hvordan diskurser forholder seg til hverandre for å få til en selektiv tilnærming og overføring av kunnskap. Disse prinsippene kan være åpenbare og eksplisitte, eller de kan være usynlige, men likevel bestemmende. Videre sier Bernstein at pedagogisk diskurs er et sett av prinsipper for reorganisering av diskursen. Det skapes et rom for endring i denne reorganiseringsprosessen, et rom for hvordan ideologi kan gi ny form til diskursen eller skape en ny diskurs.

Bernstein spisser begrepet ytterligere ved å si at pedagogisk diskurs også er prinsipp for rekontekstualisering. Hvordan rekontekstualisering skjer, er avgjørende for å fastholde eller endre autonomi og makt i utdanningssystemet. Han skiller mellom rekontekstualisering på politisk og statlig nivå, og rekontekstualisering på pedagogisk nivå. I min studie vil begge nivå være viktige i og med at det både er mye statlig satsing på yrkesretting og FYR, og at yrkesretting skal omsettes i praksis. Kunnskapsoverføring skal skje i det pedagogiske rommet på skolen og i klasserommet.

I følge Bernstein er det den regulative diskursen som kontrollerer og dominerer handling i pedagogisk diskurs. Bernstein forklarer dominansen med at regulativ diskurs står for alle valg i pedagogikken. Regulativ diskurs utøves av ulike aktører, det være seg politikere, lærebokforfattere og lærere. Alle aktørene gjør valg som får innvirkning på den pedagogiske diskursen, de velger blant annet pensum, tilpasning til fag og sted, samt sekvenser i utdanningen. Det er den regulative diskursen som kan fastsette prinsipper for rekontekstualisering, og som velger ut hva og hvordan pedagogisk praksis skal være.

Rekontekstualisering av kunnskap har fått større aktualitet i det siste århundret (Bernstein, 1996). Kravet om fleksibilitet og tilpasning mellom fag og disipliner framtvinger sammenhenger mellom kunnskap og kunnskapsformer. Rekontekstualisering av kunnskap er derfor motivert av både samfunnsinteresser og av pedagogiske interesser. Hvorvidt rekontekstualisering skjer i tråd med samfunnsinteresser, det vil si politiske interesser, er

avhengig av graden av autonomi i det pedagogiske feltet. Rekontekstualisering av diskurser for å få til yrkesretting er et eksempel på dette, og vil være i konfliktfeltet mellom politisk styring og pedagogisk autonomi.

#### 3.1.4 Evalueringsregler

Bernstein beskriver også hvordan pedagogisk praksis avledes av pedagogisk diskurs. Han deler prosessen inn i tre nivå, tekst, innhold og evaluering (Bernstein, 2000:36). Prosesser i disse tre nivåene viser hvordan forholdet mellom instruksjonsdiskurs og regulativ diskurs gir ramme for pedagogiske koder og modaliteter, hvordan det gir ramme for hva som er mulig å få til i undervisningen. Han sier at i klasseromspraksis, på det mest konkrete nivået, foregår det en kontinuerlig vekselvirkning mellom tilegnelse og evaluering, og mellom evaluering og overføring. Det er her yrkesretting konstant må være et element for mulig tilegnelse, for evaluering av om det tilegnes, og om kunnskapsoverføring skjer.

Eksamen er den sterkeste og mest styrende evalueringsformen i utdanningssystemet, og er også den som kan påvirke klasseromspraksis i stor grad. Når det gjelder yrkesretting som undervisningspraksis vil den i stor grad kunne påvirkes og styres av eksamen. Denne evalueringsregelen kan bli ekstra vanskelig å forholde seg til ettersom yrkesretting forutsetter et møte mellom ulike kunnskapsformer.

#### 3.1.5 Yrkesretting og den pedagogiske anordning

Bernstein illustrerer kompleksiteten i den pedagogiske anordning i en modell, en realisasjonsmodell (Bernstein, 2000:37). Illustrasjonen av modellen viser kompleksiteten i den pedagogiske anordning. Den viser hvordan sosial kultur og makt virker inn på regler for innhold i diskurser og hvordan regler styrer det som skjer i praksisfeltet. Med praksisfelt mener jeg både lærerens praksisfelt, og praksis i klasserommet. Denne realiseringsmodellen viser hvordan det pedagogiske systemet regulerer hvordan pedagogisk diskurs opprettholdes eller endres. For kunnskapsoverføring ved yrkesretting ser vi av denne modellen at det pedagogiske systemet struktureres gjennom regler for distribuering av kunnskap: hvor er grensen mellom tenkelig og utenkelig kunnskap, og hvordan kan makt i systemet gi rom for, eller hindre, forskyving av denne grensen. Som nevnt tidligere kan den som overbringer kunnskap kan være den som avgjør om det skapes et rom for ny kunnskap og ny diskurs, om diskursen rekontekstualiseres og hvordan den eventuelt rekontekstualiseres. Men like avgjørende som læreren er hele samspillet i figuren, hvordan pedagogisk diskurs reguleres fra politisk og statlig styring til praksis i klasserommet.

### 3.2 Vertikal og horisontal diskurs

er motstridende former heller enn komplementære former sier Bernstein (Bernstein, 2000:155).

Yrkesretting av fellesfag er et møte mellom kunnskapsdiskurser. Fellesfag representerer den tradisjonelle universitetskunnskapen, som Bernstein beskriver som *vertikal diskurs*, og yrkesfagene representerer praktisk kunnskap, «common sense», *horisontal diskurs*. I egen hverdag oppleves møtet mellom disse ofte motstridende heller enn komplementære, men i utdanningssystemet for kunnskapssamfunnet er fellesfaglærerens samfunnsoppdrag å vise hvordan fellesfaget kan komplementere yrkesfaget. Jeg vil se nærmere på dette forholdet ved å vise til Bernsteins beskrivelse av vertikal og horisontal diskurs.

Flere teoretikere har sammenlignet, og prøvd å skille, mellom to fundamentale diskurser; Bourdieu skiller mellom symbolsk og praktisk mestring, Habermas viser til erfarings- basert kunnskap i motsetning til instrumentell og rasjonell kunnskap, og Giddens beskriver diskursene som lokal kunnskap i motsetning til ekspertsystemer, noe som er ganske likt Habermas sin beskrivelse. Bernstein presenterer noen kjennetegn på motsatte diskurser i en tabell (Bernstein, 2000:156) :

«Evaluerende	spontant	gjennomtenkt
Epistemologisk	subjektivt	objektivt
Kognitivt	operasjonelt	prinsipielt
Sosialt	nærhet	avstand
Kontekstuell	indre	ytre
Stemme	dominert	dominerende
Modus	lineær	ikke-lineær
Institusjonell	personlig	upersonlig»

Den midterste kolonnen i tabellen er kjennetegn som preger en horisontal diskurs. Bernstein gir også en mer utfyllende beskrivelse av hva en horisontal diskurs er. Han sier at horisontal diskurs er hverdagskunnskap som alle har tilgang til. Han sier at kunnskap i horisontal diskurs kjennetegnes av muntlig form, praktisk mestring, lokal erfaringsverden og lokal kunnskap. Den er kontekststøttet, det vil si at kunnskapen er tilgjengelig for alle innen en kontekst men lite tilgjengelig for andre kontekster. Kunnskapen er segmentert når det gjelder kultur, spesielle aktiviteter og praksiser. Disse kjennetegnene kan en finne hos enkelte yrkesgrupper,



for eksempel håndverkere, Kjennetegn for horisontal diskurs kan også passe for yrkesfag, men yrkesfag har også noe fra vertikal diskurs i sin kunnskapsdiskurs.

Vertikal diskurs er en hierarkisk organisering, med en struktur som er eksplisitt og prinsippbasert. Den kjennetegnes av skriftlig form, symbolsk mestring, akademisk og vitenskapelig kunnskap. I forhold til kjennetegn i tabellen over så ser vi at vertikal diskurs representerer den dominerende gruppen i et samfunn. Den dominerende gruppen, vertikal diskurs, har høyere utdanning, og er den gruppen som har mest makt i et samfunn. Horisontal diskurs representerer den dominerte gruppen.

Beskrivelsen av motsetningene mellom diskurser fortsetter, når Bernstein beskriver vertikal diskurs som systematisk og prinsippbasert, mens horisontal diskurs er kontekstavhengig og spesifikk. Mens vertikal kunnskapsstruktur legger vekt på rekontekstualisering for å sette kunnskap inn i en generaliserende sammenheng, så vil horisontal kunnskapsstruktur spesifisere sosiale relasjoner, praksis og kontekst. Vertikal diskurs preges av strenge distributive regler for overføring og evaluering av kunnskap. Eksamen er et eksempel på strenge regler for evaluering.

Det som gjør Bernsteins teorier spesielt anvendelige og nyttige i analyser av skolesystem og undervisning, er at de kan anvendes på alle områder og alle nivå hvor kommunikasjon og samhandling foregår. I hans beskrivelse av horisontal diskurs finner jeg blant annet spesifikke fagområder som en ingrediens. Dette sammenstiller jeg med yrkesfag i min analyse. Hvert yrkesfag har et sett av spesielle koder, for eksempel ulike språk-koder og kulturer. I mitt arbeid passer det å betrakte fellesfagene norsk og engelsk som vertikale diskurser, -mens de i en sammenheng på et annet nivå kanskje vil bli beskrevet som horisontale diskurser (jfr forholdet sosiologi-naturvitenskap).

### 3.2.1 Horisontal og vertikal diskurs i videregående skole

I videregående skole er det slik at horisontal diskurs, lokal og segmentert kunnskap, blir værende i kontekst, for eksempel bilverkstedet. Samtidig er det formidlet politisk og i media at samfunnet har behov for et større reservoar, at samfunnet har bruk for flere fagarbeidere og mer fleksibel arbeidskraft.

En vanlig oppfatning at i videregående skole kan være at yrkesfag er den dominerte gruppe. I de tilfeller det er slik, er det studiespesialiserende avdeling som fastsetter prinsipper for norm i forskjellige sammenhenger, og yrkesfaglige avdelinger innretter seg etter denne. I evaluering i engelsk «innretter» yrkesfag seg til studiespesialiserende, en skriftlig eksamen i vertikal

diskurs sin form og språk. Eksamens-situasjonen i engelsk skriftlig er et møte mellom horisontal diskurs og vertikal diskurs, selve eksamen er dominerende i forhold til den undervisning og kunnskap som forventes i yrkesretting. Kunnskap i vertikal diskurs blir kontrollert ved en offisiell pedagogisk kontroll, og er gjerne en sentralgitt (landsdekkende) eksamen. I horisontal diskurs blir kunnskap kontrollert segmentalt, i en lokalgitt eksamen som kan være enestående for den enkelte skole og det enkelte fag. I yrkesfaglig studieretning på videregående skole kan dette skillet og denne sammenblandingen mellom vertikal og horisontal diskurs oppleves som både vanskelig og konfliktfylt. Forholdene vil naturlig variere fra skole til skole, og fra yrkesfag til yrkesfag, og også fra klasse til klasse.

Skarpe skiller mellom fag og fagdisipliner, vertikal struktur, fører til privatisering av kunnskap. Studieforbereende studieretning er preget av atskilte fag, lite sammenheng mellom undervisning i de forskjellige fag i forhold til for eksempel tema, og lite samarbeid mellom lærere. Dette konserverer kunnskap hos den enkelte lærer, rommet for samspill og dynamikk har dårlige forhold. Et svakere skille, derimot, åpner for utveksling av kunnskap, og vil føre til et dynamisk forhold. Yrkesretting slik begrepet er brukt i ulike styringsdokumenter forutsetter en viss utveksling av kunnskap, og det kan føre til dynamikk og avprivatisering av kunnskapsoverføring.

### 3.2.2 Oppsummering horisontal og vertikal diskurs

Bernstein oppsummerer horisontal og vertikal diskurs ved å si at i horisontal diskurs er kunnskap lokal og segmentert. De som får opplæring i horisontal diskurs får et fellesskap gjennom felles kunnskap og ferdighet, og de oppnår kompetanse i faget. Vertikal diskurs er allmenn eller institusjonell kunnskap. Kunnskap i vertikal diskurs rekontekstualiseres for å kunne bli gjeldene for nye situasjoner og kontekster. Den er individuell og en kan oppnå en akademisk grad. Innføring av fellesfag i yrkesopplæringa (R94) var et tiltak for å redusere avstanden mellom horisontal og vertikal diskurs i videregående skole.

### 3.3 Bernsteins analyse på fire nivå

Kode-begrepet i Bernsteins teori, samsvarer med Bourdieus habitus-begrep (Prieur, Sestoft, Esmark, & Rosenlund, 2006:42). Det forklarer hvordan mennesker og grupper av mennesker finner sin plass i et sosialt og kulturelt system, og blir værende, eller vender tilbake, der de kjenner at «de hører hjemme». Ut fra dette hevder både Bernstein og Bourdieu at utdanning og skole reproducerer kulturelle forskjeller. De sier at dersom grupper eller enkeltmennesker bryter eller «løftes» ut av egen kode og klasse, så vil de etter en tid søke tilbake til samme

kulturelle posisjon. Dersom en bruker denne tanken på lærer-nivå i videregående skole kan det kanskje være med på å forklare forholdet mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere.

I Bernsteins beskrivelse av kode og makt, i og mellom kontekster, kan vi se for oss videregående skole. De fleste videregående skoler har både studieforbereende og yrkesfaglige studieretninger. Koden er ganske forskjellig på flere nivå i de nevnte miljøene: ledere/lærer og elever. Kodene vises på flere måter, ved forskjellig kleskode, forskjellige fritidsinteresser, forskjellig språkkode. I tillegg er organiseringsmodellen i mange videregående skoler slik at studieforbereende og yrkesfaglige miljø er atskilt organisatorisk, også i forhold til fysisk plassering. De to miljøene er i forskjellig kontekst og viderefører sine spesialiteter ved å holde seg atskilt.

Forholdet i og mellom koder reguleres av makt og de som definerer makt=meninger. At meninger er privilegerte referer til prioritering av meninger innen en kontekst, mens den/de som privilegerer har makt til å velge ut, prioritere meninger. Legitim makt oppstår derfor ikke i sosiale relasjoner i en kontekst, men i møte med omgivelsene/andre kontekster. Prinsipper som styrer kommunikasjon viser dette for eksempel i kommunikasjonen mellom lærer-elev, lege-pasient. Hvordan kommunikasjonen foregår og makten manifesterer seg, bestemmes av rammene for kommunikasjonen, regler og form (F+). Dette betyr at i en kontekst har en kontroll, mellom kontekster utøves makt (Bernstein, 2003a). I og mellom kontekster finner vi både usynlig og synlig kommunikasjon. I den usynlige kommunikasjon foregår en posisjonering som bestemmer og bestemmes av kode. Gjenkjennelse og gjennomføring fører sammen fram til kommunikasjon som viser til spesialisert samhandling. Dette kan være taus kunnskap, eller det kan være tekstproduksjon.

Bernsteins system for å analysere relasjoner mellom, og i, kontekster, er et system som analyserer klassifikasjon. I sin artikkel om «Codes, modalities, and reproduction» gir Bernstein en skisse for å forklare klassifikasjon. Jeg velger å bruke Bernsteins skisse i fire punkter (Bernstein, 2003a:27) til å reflektere over forholdet mellom diskurser i videregående skole. Bernsteins skisse kan brukes til å analysere forholdet mellom diskurser på flere nivå, i organisasjonsmodeller, mellom lærere, og i den enkelte undervisningstime:

1. *extra-discourse relations of education.*

Bernstein sier at pedagogisk diskurs, skole, kan være sterkt eller svakt isolert fra ikke-pedagogisk diskurs, arbeidsliv. I min studie vil *extra-discourse relations* være

forholdet mellom yrkesfaglig studieretning og studiespesialiserende studieretning (=fellesfag).

Yrkesfaglige studieretninger henvender seg til, og samarbeider med, yrkes- og næringsliv, derfor lar jeg yrkesfag tilsvare *arbeidsliv* i Bernsteins skisse.

Kunnskapsformene i de to diskursene vil være forskjellige, og forholdet mellom diskursen vil komme frem gjennom forholdet mellom kunnskapsformene.

## 2. *intra-discourse relations of education.*

Beskrivelser av organisatorisk kontekst og diskurser:

- a. a) En organisatorisk situasjon beskriver skillet mellom utøvere, her: fellesfag og yrkesfag, og skillet mellom diskurser. I denne situasjonen er lærere og diskurser organisert i forskjellige avdelinger som er tydelig adskilt fra hverandre, for eksempel studiespesialiserende studieretning og yrkesfaglig studieretning, byggfag.

De forskjellige avdelingene kan være både organisatorisk og fysisk adskilt, og forholdet mellom diskursene kan preges av organiseringen

- b. Den andre situasjonen kan beskrive et skille mellom diskurser, men ikke mellom utøvere. Her er altså ikke fellesfaglærere og yrkesfaglærere organisert i forskjellige avdelinger i forhold til diskurser, men deler organisatorisk kontekst, for eksempel i team.

Dersom teamet er organisert slik at fellesfaglærere og yrkesfaglærere har arbeidsrom i samme avdeling og blir innkalt til de samme møtene, så blir det et spørsmål om denne situasjonen fører til et kvalitativt samarbeid på tvers av diskurser, og om det eksisterer et reelt samarbeid.

## 3. *Transmission context* –overføringskontekst.

Pedagogiske diskurser innen, og mellom, yrkesfaglig og studieforberedende retning kan være sterkt eller svakt isolert fra hverandre.

Overføring av kunnskap er avhengig av om det er skarpe eller svake skiller i eller mellom pedagogiske diskurser. Ved å se på hvordan, eller hvorvidt, kunnskap overføres mellom yrkesfaglig og studieforberedende studieretninger i pedagogisk praksis, kan en se om ny kunnskap kan oppstå

4. *System context.* Pedagogikk og utdanning kan være fullstendig underlagt statlig styring, eller det kan også være et relativt autonomt rom med hensyn til diskursive områder og praksis. Analyse på dette nivå vil vise hvordan diskursen styres i systemet, fra politisk nivå til klasserommet.

### 3.4 Klassifisering og kontroll

For å analysere disse nivåene vil jeg bruke verktøyet klassifisering C+ og C-. Bernstein bruker begrepet *classification* og det beskriver maktforholdet mellom kategorier. I min oppgave er de to hovedkategoriene fellesfag – yrkesfag (FF – YF). Sterk klassifisering C+ vil si at det er en tydelig grense, sterk isolasjon, mellom diskursene. At de ikke kommuniserer eller samarbeider, om det som foreslås eller skal foregå. Svak klassifisering C-, betyr så at det er åpent mellom diskursene. Diskursene kommuniserer med hverandre, de viser en interesse for hva som foregår i den andre diskursen. Bernstein bruker begrepet kontroll om hva som dominerer et regulerende prinsipp. Tidligere i teksten er forholdet mellom instruksjonsdiskurs og regulativ diskurs presentert. Regulativ diskurs, det vil si ramme for tid, sted, sekvens, innhold og aktører, er dominerende og kontrollerer forholdet. I klassifisering bruker Bernstein begrepet *framing*, på norsk brukes begrepet innramming. Symbolet han bruker for sterk innramming er F+, og for svak innramming F-.

Hvis resultatet i klassifiseringen er C+/F+ vil det ikke skje noen bevegelse, eller endring i diskursene. Hvis det er en C- eller F-, så kan det skje en endring. Da er det skapt et rom for utvikling.

Yrkesretting er tydelig statlig styrt gjennom styringsdokumenter og satsing på FYR-prosjektet. Skoleeier og lærere har mulighet til et visst sjølstyre, dette gjelder både organisering og praksis. Lokalgitt eksamen er et eksempel på dette rommet, det er opp til hvert fylke å bestemme hvordan lokalgitt eksamen skal være, om den skal være fylkes-*lokal* eller skole-lokal. Dersom eksamen er fylkeslokal vil den samtidig være fylkes-sentral, og dermed gi mindre rom for autonomi, mens en skole-lokal gir mer rom for autonomi. Jeg mener dette er ganske sentralt i arbeidet med yrkesretting, fordi eksamen er systemet for kontroll, en kontroll som avspeiler diskursen. Argumenter for fylkes-lokalgitt eksamen er at det sikrer en likhet mellom skoler, og at det i seg selv er en kvalitetssikring. Denne argumentasjonen avspeiler akademisk diskurs og hierarkisk kontroll, en vertikal diskurs. Skolelokalgitt eksamen er nærmere en yrkesfaglig, horisontal diskurs, som ivaretar det spesifikke og særegne.

Eksamen og kontroll. Eksamen er vanskelig å endre. En kan se på eksamen som kjennetegn på diskurs, den dominante gruppen i samfunnet, vertikal diskurs har makt til å definere

kontroll via eksamen. Eksamen viser tydelig den gjeldene diskurs, og et tema som stadig må diskuteres og drøftes. I utviklingsarbeidet med yrkesretting er eksamen et viktig og hett tema. Jeg har brukt eksamen som eksempel for å vise maktforhold mellom diskurser, den diskusjonen som oppstår mellom diskurser i arbeidet med yrkesretting, er dynamisk og kan bidra til pedagogisk utvikling og endring.

### 3.5 Oppsummering teori

I sin artikkel «Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: a model» (Bernstein, 2003b) beskriver Bernstein sin teori om hvordan sosiale og kulturelle klasser reproduseres. Hans teori sier noe om hvordan relasjoner innen og mellom grupper/klasser påvirker reproduksjonen, og hvordan relasjonen definerer dominerende og dominerte grupper i forholdet. Vesentlig i dette er på hvilken måte makt og kontroll distribueres og overføres, hvordan makt posisjonerer grupper eller har makt til å endre grupperes posisjon i systemet.

I min studie er det interessant å finne ut om styring mot, og satsing på, yrkesretting kan påvirke posisjoneringer i videregående skole og yrkesutdanning. Sentralt i dette er FYR-prosjektet fra 2011-2013 og som skal videreføres ut 2016. Er den makt som føres inn i styring og satsing sterk nok og varig nok til å endre posisjoner?

Posisjonering har vært framtrødende i det pedagogiske system i Norge. I videregående skole skriver det seg tilbake til tiden da skolesystemene for akademisk og yrkesfaglig utdanning var atskilte i gymnas og yrkesskole. Om vi i de siste tiårene har fått kombinertskoler i videregående med både studieforberedende og yrkesfaglig studieretning, så ser vi fremdeles konturer av posisjonene, mer eller mindre skarpe konturer avhengig av den enkelte skoles historie og kontekst. Mange skoler er sammenslått av gammelt «gymnas» og «yrkesskole», og i disse skolene er det ikke uvanlig med skarpe skiller mellom studieforberedende fag og -lærere, og yrkesfaglige fag og -lærere. «Kunnskap gir makt» er en setning som brukes ofte. I flere videregående skoler kan en se tendenser til at de avdelingene med akademisk kunnskap har mer gjennomslagskraft i kulturen ved skolen enn de med yrkesfaglig bakgrunn.

Bernstein beskriver posisjoneringen som en måte å etablere forhold og relasjoner mellom grupper av fag eller grupper på. Hans teori om klassifisering beskriver hvordan posisjonering mellom dominante og dominerte grupper foregår, -mellom vertikal og horisontal diskurs. I min studie vil jeg foreløpig betrakte studiespesialiserende studieretning og -miljø som en dominerende gruppe, og yrkesfaglig studieretning og -miljø som den dominerte gruppen.

Bernstein sier at ideologi konstitueres gjennom denne posisjoneringen. I videregående skole kan kunnskapssyn være en slik ideologi. Det vil kunne bety at de to nevnte miljøene har forskjellig kunnskapssyn.

I FYR-satsingen med vekt på yrkesretting og relevans i fellesfag, forutsettes det et møte mellom disse kunnskapssynene, og yrkesretting i seg selv er en ideologi i møtet mellom disse kunnskapssynene. I videregående skole kan Bernsteins teori eksemplifiseres med at vi har fellesfag med studiespesialiserende tradisjon og yrkesfag med yrkesfaglig tradisjon som to forskjellige kategorier. Forholdet mellom disse viser/avspeiler forskjellig måte å utøve makt på, både innen og mellom kategoriene. Ut fra dette kan det være grunn til å anta at makt utøves og virker hierarkisk og vertikalt mellom lærere eller lærere og elever på studiespesialiserende studieretning, og at den virker horisontalt med mer elevmedvirkning på yrkesfaglig studieretning. Videre kan en anta at maktforholdet mellom kategoriene FF og YF gjenspeiler dette. At kontroll og makt henger nøye sammen, kommer tydelig fram i evalueringsformen i de to kategoriene. Yrkesfaglig studieretning har en lokalgitt og tverrfaglig (mellom programfagene) tilpasset eksamen, mens studieforberedende studieretning har sentralgitt nasjonal eksamen. Makt og kontroll utøves i forhold til kode, praksis og kultur med bakgrunn i ideologi, for eksempel forskjellig syn på yrkesretting, og ut til handling i klasserommet, den enkelte elev.

## 4.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg presentere hvilken strategi, og hvilket design jeg har valgt for dette forskningsprosjektet. Jeg vil beskrive de metodiske tilnærminger jeg har gjort, og også drøfte etiske sider ved metoden. Validitet er et sentralt tema for all forskning, og jeg vil gjøre rede for validitet i min forskning i slutten av dette kapitlet.

De to hovedinndelingene for metode innen samfunnsvitenskapelig forskning er kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ forskning beskriver en objektiv sosial verden, og er gjerne deduktiv fra teori til empiri. Metoden blir ofte brukt for å kunne håndtere store mengder empiri, og for å finne årsakssammenhenger. Kvantitative studier preges av avstand til det som skal studeres (Ringdal, 2007:97). Kvalitativ forskning brukes i en sosialt konstruert verden, der en kanskje også lager ny teori. Empiri her vil være forskningsdeltakernes erfaringer, og målet for forskningen er å finne ny kunnskap, ny teori, på områder der det finnes lite kunnskap fra før. For å kunne håndtere datamaterialet i en kvalitativ undersøkelse bør det ikke være for stort, og det er nødvendig at forskeren har en viss nærhet til det som studeres. I mitt forskningsarbeid ønsker jeg å få tak i kontekstavhengig kunnskap, jeg ønsker å få fram deltakernes perspektiv, og jeg vil gjøre dette ved å bruke kvalitativ metode som strategi.

Innsamling av data vil bli gjennomført i samarbeid med min kollega og medstudent Ragnhild. Prosjektet og plan for innsamling og lagring av data, ble godkjent av NSD. Sammen skal vi gjennomføre to gruppeintervju. Vi ser flere fordeler med å innhente empiri sammen. Det er en styrke å planlegge et intervju sammen, og det vil være en ekstra validering i transkribering og tolkning av intervjuet. Ved å dele empiri vil vi lettere kunne korrigere eventuelle feiloppfatninger.

### 4.1 Epistemologisk perspektiv og kunnskapssyn

Kvale beskriver «tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet» (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009:47). I beskrivelsen av den interpersonelle, menneskelige, situasjonen sier Kvale at kunnskap skapes i samspillet, i interaksjonen, mellom mennesker: «den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet som oppstår i den spesielle situasjonen som oppstår mellom intervjuer og intervjuperson» (Kvale et al., 2009:51). I denne undersøkelsen vil jeg at ny kunnskap skal oppstå og fremstå gjennom en samtale mellom lærere, og søker den kunnskap som finnes i samspill mellom lærere. I et



gruppeintervju vil dette samspillet kunne tre tydeligere fram enn i et intervju en til en, og slik kan gruppeintervjuet gi en ekstra dimensjon og ny kunnskap. Det epistemologiske perspektivet for min forskning er en sosial konstruksjon med de ulike fortolkninger situasjonen, maktstrukturen og samspillet gir grunnlag for.

En fortolkende tilnærming for datainnsamlingen gir meg et godt utgangspunkt for å finne svar på problemstillingen. I tillegg til gruppeintervjuene jeg skal gjennomføre sammen med min kollega, vil jeg observere yrkesrettet undervisning ved to skoler. Noen få og enkeltstående observasjoner av yrkesrettet undervisning gir kun et lite bilde på hva som skjer i klasserommet, men de kan være et supplement til, og gi meg et bilde av, informasjon som kommer fram i intervjuene. Dette kommer jeg tilbake til senere i dette kapitlet.

Postholm sier i sin bok *Kvalitativ metode* at det ikke er vanntette skott mellom tilnæringsmetoder i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Jeg velger å betrakte mitt forskningsprosjekt som en kasus-studie der jeg bruker intervju og observasjon som metode for å innhente informasjon, og jeg velger å legge mest vekt på intervju.

For å finne svar på problemstillingen min vil jeg se på to kasus. Hvert kasus er yrkesretting ved en videregående skole. En beskrivende kasusstudie vil være godt egnet som metode for å få fram og beskrive deltakernes perspektiv (ibid).

## 4.2 Kasusstudie

I følge Postholm kan en kasusundersøkelse oppfattes på to måter. Den ene måten er at den oppfattes som et studium av kasus, og at dette kan studeres ved å bruke ulike tilnæringer. Den andre måten er å oppfatte kasusstudien som en metodisk tilnærming på linje med fenomenologiske og etnografiske studier (Postholm, 2010). I mitt arbeid passer det best å se på kasusstudien som et studium av kasus der kasuset studeres ved ulike metodiske tilnæringsmåter, og jeg velger å bruke intervju og observasjon som tilnæringsmåter.

Robert Stake presenterer denne forståelsen av kasusstudie i sin bok «*The Art of Case Study Research*» (Stake, 1995). Stake sier at et innovativt program kan være et kasus, og i min forskning er FYR- prosjektet det innovative programmet, og det som skal innføres er yrkesretting. Forskjellen på skolene i utvalget er at den ene er en knutepunktskole i FYR- prosjektet, den andre er ikke. Ut fra intensjoner og forventninger til knutepunktskoler i FYR- prosjektet, er det sannsynlig at det vil være en forskjell mellom de skolene jeg skal hente informasjon fra når det gjelder yrkesretting. Stake beskriver også hvordan intervju godt egner

seg til å innhente empiri i en kasestudie, jeg vil beskrive intervjuet og intervjuformen senere i kapitlet.

### 4.3 Prosjektets utvikling

Flere forfattere av litteratur om metode fremhever at det er viktig at forskningsprosjektet får utvikle seg etter hvert som empiri tilfører både forsker og informanter ny kunnskap. I boka «The Art of Case Study» (Stake, 1995), forklarer Robert E. Stake hvordan forskningsspørsmål og enkelte tema endres fra planleggingsnivået til gjennomført undersøkelse. Målet mitt med masteroppgaven har hele tiden vært å gjennomføre et forskningsarbeid om yrkesretting. I den tidlige fasen av arbeidet var jeg innom ulike mulige innfallsvinkler for å finne ut hvordan yrkesretting praktiseres. En av de viktigste avgjørelsene var om det var elevperspektivet eller lærerperspektivet jeg ville forske på. Parallelt med at jeg skulle gjøre mine valg for prosjektdesignet, utlyste kunnskapsdepartementet et forskningsprosjekt som skulle forske på rektor-, elev og lærernivå, en kvantitativ undersøkelse med spørreskjema. Jeg går ut fra at elevperspektivet blir godt belyst i denne forskningen, og velger derfor å gjennomføre min undersøkelse på lærernivå. Det å velge lærernes perspektiv i denne studien stemmer godt overens med min egen posisjon i forhold til feltet også, min jobb i FYR-prosjektet er mye rettet mot lærere. Etter datainnsamling ble det enda tydeligere at det var et riktig valg for mitt arbeid, og at forskjellen mellom en knutepunktskole og skole ville prege arbeidet mer enn jeg forutså.

Prosessene i kvalitativ forskning har en mindre fastlagt progresjon enn i kvantitativ forskning sier Monica Dalen i sin bok om «Intervju som forskningsmetode» Jeg kan kjenne igjen min prosess i det Dalen viser i figur 2.1 (Dalen, 2011:24). Figuren viser hvordan undring og litteratursøk fører fram til problemstilling og hvordan dette gir grunnlaget for å velge utvalg av informanter, innsamlingsmetode, bearbeiding og analyse av data. Hele prosessen kan gå frem og tilbake, og i ring, etter hvert som de ulike stadier i prosessen påvirker hverandre. Uforutsette ting kan også oppstå, slik som at informasjonsinnhenting må utsettes eller faller bort, og en må finne alternative løsninger. Dette siste kjenner jeg godt til, det er vanskelig å få innpass for å innhente informasjon fra lærere i en travel skolehverdag.

### 4.4 Intervju

Stake sier at det viktigste i en kasestudie er å få tak i, og å få fram, deltakernes beskrivelser og tolkninger. Det en ikke selv kan observere, er det viktig å få andre til å fortelle om. I

kvalitativ forskning er det viktig å få fram deltager-stemmen om det du ønsker å finne ut noe om. Ved å la flere fortelle, blir det flere fortellinger og tolkninger av samme kasus, og jeg mener at intervju er den beste metodiske tilnærmingen her. Jeg ser at ulike tilnærminger til intervjuet kan utfylle hverandre, og vil nå se nærmere på ulike innfallsvinkler.

#### 4.4.1 Intervju – fenomenologi

Hensikten med kvalitativ forskning er å få tak i forskningsdeltagernes perspektiv, og å få tak i deres opplevelser av erfaringer i en naturlig setting (Postholm, 2010:43). At et intervju er fenomenologisk betyr at det er forskningsdeltagerens opplevelse av et fenomen som er i sentrum for samtalen/intervjuet. Moustakas går enda litt videre i sin beskrivelse av fenomenologisk forskning. Han hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle konkrete relasjoner i en gitt kontekst (Moustakas, 1994). Et gruppeintervju vil gi mulighet for at relasjoner kan komme tydelig fram. Moustakas beskrivelse av fenomenologisk forskning passer godt med mine forskningsspørsmål og det teoretiske rammeverket jeg har valgt å bruke, Bernsteins teorier om relasjoner i utdanningssystemet:

1. Hvordan oppleves og beskrives relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?
2. Hvordan beskrives relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag på organisasjonsnivå?
3. Hva preger det pedagogiske arbeidet, klasseroms-arbeidet, i relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?
4. Hvordan preger staten/statlig styring relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?

Intervju med fenomenologisk tilnærming er mye brukt i kvalitativ forskning. Begrepet fenomenologi i kvalitativ forskning peker på interessen for å forstå fenomener ut fra andre menneskers opplevelse. I denne undersøkelsen vil det være å få fram informantenes opplevelse av forholdet mellom fellesfag og yrkesfag, og å få fram hva de tenker om yrkesretting, og hvorfor de tenker slik. I min forskning om yrkesretting ønsker jeg å få fram lærernes opplevelse av virkeligheten, lærernes opplevelse av hvordan det er å yrkesrette norsk og engelsk. Mitt kvalitative forskningsintervju er et halvstrukturert fenomenologisk intervju som fokuserer på bestemte temaer. Det gjennomføres som et gruppeintervju der flere stemmer forteller sammen, og de kan gi hverandre viktige innspill, en intersubjektivitet, som løfter fram tolkninger og opplevelser av og med yrkesretting.

#### 4.4.2 Gruppeintervju

I beskrivelsen av sju trekk ved intervjubasert kunnskap, sier Kvale og Brinkmann at denne typen kunnskap er produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig og pragmatisk

(Kvale et al., 2009). Et gruppeintervju om yrkesretting vil kunne gi alle disse former for kunnskap. At intervjubasert kunnskap er kontekstuell, og samsvarer også godt med kunnskapsformer i Bernsteins beskrivelse av horisontal diskurs. Et kvalitativt forskningsintervju er derfor en metodologisk tilnærming som samsvarer godt med den teorien jeg har lagt til grunn for analysen av datamaterialet.

Kvale sier det ofte er hensiktsmessig å velge en intervjuform som tjener formålet med forskningen. Jeg har gjort rede for at intervjubasert kunnskap samsvarer godt med kunnskapsformer jeg vil studere i denne forskningen, og begrunnet hvorfor et fenomenologisk innhold er viktig. I tillegg velger vi, min kollega og jeg, å gjennomføre gruppeintervju istedenfor individuelle intervju. Jeg velger å se på det intervjuet som skal gjennomføres som et fokusgruppe-intervju. Et fokusgruppe-intervju vil kunne gi grunnlag for dybdeforståelse og kritisk refleksjon i forskningsarbeidet. Det er imidlertid en del utfordringer knyttet til metoden som det er viktig å være oppmerksom på.

En viktig grunn for å velge gruppeintervju og fokusgruppe-intervju er forskerens rolle. Min rolle i denne forskningen er ganske tydelig, og det er derfor viktig å velge en metode for innsamling av data der jeg kan være mest mulig passiv. I et fokusgruppeintervju vil deltagerne utveksle meninger, opplevelser og erfaringer uten at jeg som forsker hele tiden styrer innholdet (Fløystad Trude, 2012). Det er viktig at samtalen får gå ganske fritt uten at forskeren bryter for mye inn, samtidig som at forskeren må drive samtalen videre i forhold til oppsatte tema. Gruppeprosesser vil virke i løpet av intervjuet, noen kan bli inspirert til å tenke nye tanker, noen kan bli påvirket av gruppen og blir mer enige enn de i utgangspunktet var, og noen benytter kanskje sjansen til å bli hørt (ibid). Selv om jeg som forsker planlegger å være mest mulig passiv, kan min tilstedeværelse i seg selv prege samtalen, at de holder tilbake meninger de ellers ville fortalt om.

I tillegg til å være oppmerksom gruppeprosessen, er det viktig å tenke på at datamaterialet kan bli svært komplekst. Relasjoner mellom deltagerne og bakenforliggende årsaker kan prege samtalen og det som eksplisitt kommer frem. Samtidig kan en forvente synergieffekter som at interaksjon mellom deltakerne kan gjøre at holdninger løftes frem og diskuteres (ibid). Jeg forventer at et fokusgruppeintervju skal gi synergieffekter. Deltakerne i de planlagte intervjuene vil kjenne hverandre fra før, de er kolleger som jobber ved samme skole. Det at de kjenner hverandre kan gjøre at samtalen går fritt og greit, og at forskeren kan være mer tilbaketrukket.

#### 4.5 Tilnærming og aksiologi

I innledningen kommer det fram at jeg går inn i dette forskningsarbeidet med et nært forhold til yrkesretting i egen undervisning på eget team. I tillegg er en del av jobben min i FYR-prosjektet å bidra til at lærere skal yrkesrette mer. Med dette utgangspunktet er det vanskelig å si at min forskning ikke er verdiladet, eller at mitt ståsted ikke får betydning for forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker. I tillegg er de lærerne som bidrar med sin stemme, kjent med min rolle som FYR-koordinator, og det er viktig å ta høyde for hvordan dette kan påvirke deltagernes bidrag. Mitt ståsted, og mitt nære forhold til fokus og kasus, vil også ha betydning for tolkning og analyse av innhentet empiri. Jeg vil, så langt det i praksis er mulig, legge min forforståelse til side for å få tilgang til nye tanker om temaet.

Ved å prøve å oppfatte intervjudeltagernes subjektive og genuine opplevelse av yrkesretting, ønsker jeg å kunne bringe fram ny kunnskap. Jeg mener at deres intersubjektive bidrag, det menneskelige samspillet i intervjusituasjonen i seg selv er en tolkning av deres virkelighet, og i en gruppe vil de korrigere eller løfte hverandres stemme frem. Gjennom min forskning og rapportering av samtalene kan jeg bidra til å løfte fram flere stemmer som kan bidra videre i utviklingsarbeidet rundt yrkesretting.

#### 4.6 Utvalg og gjennomføring

For å få et lite blikk inn i praksis i klasserommet vil jeg gjennomføre observasjoner av yrkesretting i norsk og engelsk i forkant av gruppeintervjuene. Formålet med observasjonen er først og fremst å kunne bruke observasjonene til å stille oppfølgingsspørsmål i intervjuet. Jeg vil at de lærerne jeg får observere også skal være deltakere i gruppeintervjuet.

Jeg vil se på forholdet mellom diskursene fellesfag og yrkesfag når det gjelder yrkesretting, og skal bruke Bernsteins teori om klassifisering til dette. Klassifisering mellom diskurser viser maktforholdet, relasjonen, mellom diskursene. I intervjuet er det representanter bare for den ene diskursen tilstede, men likevel mener jeg at det Kvale sier om diskursive intervjuer vil være nyttig å ta hensyn til i planleggingen av mitt intervju. Det jeg kan være ekstra oppmerksom på er uttalelser informantene gir om den andre diskursen, yrkesfag.

Både min kollega og jeg har god innsikt i feltet vi forsker i, men velger den «trygge vei» for å velge informanter (Dalen, 2011). Til intervjuet ønsker vi oss en sammensatt gruppe av fire lærere med forskjellig kjønn, alder, utdanning og bakgrunn. Det viktigste utvalgsriteriet er at

de skal undervise i fellesfagene norsk og engelsk på yrkesfaglig studieretning. Optimalt vil vi ha to norsklærere og to engelsklærere i hver gruppe. I tillegg er det ønskelig at skolene i utvalget er på forskjellige stadier i FYR-arbeidet.

Begge skolene i vårt utvalg har både studieforbereidende og yrkesfaglige studieretninger, men de er ulike i størrelse, og har noe forskjellig geografisk/kulturelle omgivelser. En av skolene «FYR-skole», en knutepunktskole i FYR-prosjektet, og det at den ene skolen er knutepunktskole er en viktig faktor her. FYR-prosjektet forutsetter at knutepunktskoler skal være litt i forkant i utviklingsarbeidet i forhold til andre skoler (se kapittel 2), og det vil være interessant å se hvordan dette påvirker tenking rundt yrkesretting.

Vi sendte en forespørsel til skolenes ledelse hvor vi gjorde rede for de ønsker vi hadde, og ledelsen ved to skoler valgte ut lærere for oss. På den ene skolen var det bare tre lærere som hadde anledning til å delta, fagene ble imidlertid godt ivaretatt likevel når en av lærerne underviste både i norsk og engelsk. På den ene skole ble kriteriene godt oppfylt med hensyn til kjønn, utdanning, bakgrunn og til en viss grad alder. På den andre skolen ble det en homogen gruppe i forhold til kjønn –bare kvinner, men med en viss aldersvariasjon. De hadde noe forskjellig bakgrunn, en av lærerne var tidligere fagarbeider og hadde jobbet 15 år i det yrket.

På «Skole» observerte jeg undervisning med yrkesretting i en engelsktime og en norsktime. Senere samme dag gjennomførte vi et gruppeintervju hvor de observerte lærerne deltok. På «FYR-skole» observerte jeg en engelsktime. Dessverre kom jeg til denne skolen i en periode det ikke var noen var noen norsktime med yrkesretting å observere. Her gjennomførte vi gruppeintervjuet en uke etterpå. Begge intervjuene varte i cirka en og en halv time, og vi fikk ta opp intervjuene digitalt. Jeg synes det var veldig god hjelp å få lydopptaket, og å kunne bruke all oppmerksomheten min til å lytte til samtalen mellom lærerne og å følge med på at vi fikk de opplysningene vi hadde behov for. Jeg var fornøyd med gjennomføringen av intervjuene, lærerne diskuterte godt seg imellom, og ga oss informasjon vi var ute etter og også «mere til». I prosessen med bearbeidelse av datamaterialet ser jeg selvfølgelig at det er noen uttalelser jeg skulle fulgt opp mer, men i det store og hele er jeg fornøyd med prosessen.

I intervjuet brukte vi en intervjuguide som vi hadde utarbeidet på forhånd. Vi informerte deltagerne om hvilke hovedtema vi ønsket at samtalen skulle berøre. Våre hovedtema var 1) yrkesrettingens historie og bakgrunn 2) Samarbeid 3)Læreplaner 4)Praksis i klasserommet 5) Oppsummering. Som en støtte og påminnelse til oss selv hadde vi i tillegg en del spørsmål til

hvert tema der vi spurte etter lærernes opplevelse og forståelse. Alle disse spørsmålene ble ikke stilt, for i den diskusjonen deltagerne førte seg imellom, besvarte de tema godt og tilnærmet uoppfordret. Noen ganger var det imidlertid nødvendig å komme med spørsmål for å drive samtalen videre, og for å sikre at vi fikk de svarene som var viktige for å finne svar på våre problemstillinger. Noen eksempler på spørsmål vi brukte er

Opplever læreren at yrkesretting er et satsingsområde for skolen/skoleeier? Hvordan?

Hvordan tolker du kravet om yrkesretting i læreplanene?

Hva er utgangspunktet for yrkesrettinga?

Hvordan opplever du å entre yrkesfagets arena?

Hele intervjuet handler om fenomenet yrkesretting, og begrepet yrkesretting går igjen i hele intervjuet. Uten å spørre informantene eksplisitt om hva de legger i begrepet yrkesretting, så avdekker samtalen hva de legger i begrepet. Spørsmålene i intervjuet utforsker betydningen av, og dimensjonen av, begrepet yrkesretting. Spørsmålene og samtalen utdyper også holdninger og relasjoner rundt fenomenet yrkesretting (Kvale et al., 2009).

#### 4.7 Validitet og kvalitetssikring

Det empiriske materialet i denne undersøkelsen er ikke stort, og derfor kan det ikke betraktes som en gjeldende for skoler i Norge. Funn i undersøkelsen kan ikke generaliseres, men funn her kan være gjenkjennelige for mange. Dersom mange kan kjenne seg igjen, kan de kanskje også være et bidrag til å finne ut hvordan en bør arbeide videre med yrkesretting.

Under selve intervjuet gjorde min kollega og jeg noen observasjoner og notater som vi kunne diskutere etter intervjuet. Den umiddelbare diskusjonen og tolkningen, og også etter transkriberingen var viktig for å fange opp nyanser i den informasjonen vi fikk.

Innfallsvinklene til forskningsprosjektene våre er forskjellige, men funnene våre kan kanskje bekrefte hverandre, eller de kan være motstridende. En kvalitetssikring er det også å se på hvordan funn her samsvarer med andre funn fra forskning som er gjort i dette feltet.

Kvalitativ metode beskrives som forskning som gir lokal sannhet som stadig er i endring. Kvalitativ forskning kan være et bidrag til videre utvikling, og det kan gi økt kunnskap om et fenomen eller et tema. Formålet med forskningen er at jeg ønsker å finne ut noe om forholdet mellom fellesfag og yrkesfag, og ønsker å få fram eksempler på hva som kan ligge til grunn

for hvordan yrkesretting praktiseres. I presentasjon av funn i neste kapittel vil jeg legge vekt på å vise eksempler som kan fortelle om posisjoner innen og mellom kategoriene fellesfag og yrkesfag når det gjelder yrkesretting, og jeg vil vise hvordan dette varierer mellom de to skolene som deltok.

Å bruke gruppeintervju der gruppen er kolleger som diskuterer faglige spørsmål med hverandre ellers også, gir mer informasjon om temaet yrkesretting enn et individuelt intervju ville gjort. Yrkesretting forutsetter noe dialog eller samarbeid, derfor er det nærliggende å anta at en samtale eller diskusjon mellom lærere vil gi god informasjon om temaet.

Diskusjonen i de to gruppeintervjuene gir god informasjon om hvordan lærere opplever og tenker rundt yrkesretting. Gruppeintervjuet får fram mange opplevelser og tanker. I de to gruppeintervjuene vi gjennomførte, synes jeg at samtalen gikk ledig og godt. Lærerne fortalte om sin opplevelse av yrkesretting og forhold rundt yrkesretting, og dette er god kunnskap å ta med inn i arbeidet med tolkning og analyse.



## 5.0 Analyse

I arbeidet med å kategorisere datamaterialet mitt, gikk jeg ut fra hovedtemaene i intervjuguiden. Til sammen forteller temaene om lærernes forhold til yrkesretting på ulike nivå. De fire hovedtemaene i intervjuene var *historikk og styring, samarbeid, læreplaner og praksis i klasserommet*. Det var mye av det lærerne sa i intervjuet som fortalte om holdninger mellom diskursene fellesfag og yrkesfag. Holdninger mellom fellesfag og yrkesfag er informasjon som kan gi et bilde av hvordan relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag er. Uttalelser jeg tolker som holdninger, gjelder fellesfaglærers tanker rundt yrkesretting, og ilegges ingen meningsverdi utenom dette feltet. Analysen viser relasjonen mellom fellesfagene norsk/engelsk og yrkesfagene.

### 5.1 Bernsteins fire klassifiseringsnivåer.

Som hele dette arbeidet viser, krever yrkesretting et møte mellom diskursene yrkesfag og fellesfag. Bernsteins fire klassifiseringsnivåer vil være et godt verktøy for å vise hvordan møtet mellom diskursene kan være, et godt verktøy for å identifisere relasjoner mellom yrkesfag og fellesfag.

Bernstein bruker begrepene pedagogisk diskurs og «extra discourse». «Extra discourse» er brukt om diskurs som er utenfor pedagogisk diskurs, som er noe annet enn pedagogisk diskurs, en ikke-pedagogisk diskurs. Bernstein bruker begrepet ikke-pedagogisk diskurs om arbeidsliv i sin modell for klassifisering på fire nivå (Bernstein, 2003b:27). I denne studien har jeg valgt å betrakte yrkesfag som tilnærmet lik arbeidsliv, yrkesfag er «extra discourse» i denne analysen. Det må presiseres at yrkesfag også er en pedagogisk diskurs, men at den er forskjellig fra diskurs for fellesfag.

Diskurs i yrkesfaglige studieretninger ligner mye på arbeidsliv. Nærheten til arbeidslivet kan kanskje variere noe fra yrkesfag til yrkesfag, men målet med yrkesfagutdanninga er først og fremst å forberede elevene på å gå rett ut i arbeidslivet og ikke til videre skolegang, derfor vil yrkesfag ligne mer på det virkelige arbeidslivet. Diskurs i yrkesfag skiller seg tydelig fra den pedagogiske diskurs som har vært gjeldene i den teoretiske skolen i flere hundre år. Yrkesfag bærer med seg innhold fra tidligere håndverkslære, en tydelig praktisk tilnærming til kunnskap. Å skille mellom diskursene på denne måten er nyttig for å kunne identifisere eventuelle grenser mellom diskurs for fellesfag og yrkesfag på yrkesfaglig studieretning. I analysen vil jeg legge mest vekt på å finne skiller mellom kategoriene fellesfag, heretter FF,

og yrkesfag, heretter YF. Jeg ønsker å finne ut hva som bidrar til at skillene opprettholdes eller viskes ut, hva som hindrer eller hva som kan gi mulighet for at akademisk og praktisk kunnskap tilfører hverandre ny kunnskap. Ved å tolke og analysere intervjuene vil jeg identifisere graden av klassifisering (C+/C-), og beskrive funnene i forhold til Bernsteins skisse i fire nivå (Bernstein, 2003b:27):

1. Extra-discourse relations of education – forholdet mellom pedagogisk diskurs og arbeidsliv
2. Intra-discourse relations – forholdet mellom diskursene i en organisatorisk kontekst
3. Transmission context – forholdet mellom diskursene i overføringskontekst
4. System context – forholdet mellom diskursene og utdanningssystemet fra politisk nivå til klasserommet

I min tekst vil disse nivåene framstå som 1)Kunnskapsbeskrivelser av FF og YF, 2)Organisering, 3)Klasseromspraksis, 4)Statlig styring.

## 5.2 Presentasjon av funn

Skolene i min undersøkelse er på forskjellige stadier i sitt FYR-arbeid (se kapittel 2), og gjennom min analyse ønsker jeg å vise forskjeller og likheter mellom skolene når det gjelder fenomenet yrkesretting. For å gi et innblikk i hva som ligger til grunn for analysen viser jeg sammenfattede utdrag av uttalelser fra lærerne i tabeller. Jeg vil legge mest vekt på forskjell mellom skolene, og i tillegg vil jeg trekke fram noen forskjeller mellom fagene engelsk og norsk. Engelsk og norsk er på mange vis like i og med at det er språkfag, men likevel med forskjellig diskurs i og med at reguleringsprinsipp for evaluering, eksamen, er ulik. Tabellene er satt opp i samsvar med tema og underspørsmål i intervjuguiden, i tillegg kommer noen tema som vokste fram underveis i arbeidet med tolking og kategorisering av datamaterialet.

«FYR-skole» er navnet på den skolen som har kommet lengst med implementering av FYR, «Skole» er navnet jeg har gitt den andre skolen.

## 5.3 Nivå 1. Kunnskapsbeskrivelser av YF og FF

### *Hvordan oppleves og beskrives relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?*

Bernstein sier at pedagogisk diskurs, skole, kan være sterkt eller svakt isolert fra ikke-pedagogisk diskurs, arbeidsliv. I min studie er den pedagogiske diskursen fellesfag, som her likestilles med studiespesialiserende studieretning. Den andre diskursen, som Bernstein

sammenligner med arbeidsliv, er yrkesfag i mitt materiale (se vertikal og horisontal diskurs i kapittel 3). Klassifiseringen vil vise forholdet mellom diskursene fellesfag og yrkesfag.

Fellesfag er fag med felles læreplan for alle yrkesfag. Flere av FF-lærerne i mitt materiale har ofte universitetsbakgrunn, og en akademisk og teoretisk forankring av kunnskap. Data i mitt materiale viser at i FF er det stor vekt på skriftliggjort kunnskap, tekst, som har overføringsverdi til andre situasjoner. Denne kunnskapen skal også være et grunnlag for å oppnå studiekompetanse, noe mange elever oppnår ved å ta et påbyggingsår. FF er en vertikal diskurs.

Yrkesfag er fag med mye praksis og praktisk kunnskap og er i stor grad en horisontal diskurs. YF-lærere har selv fagbrev eller mesterbrev, de har gjerne yrkeserfaring og har ofte vært selvstendig næringsdrivende. Etter fagbrev og yrkeserfaring har de så tatt pedagogisk utdanning eller yrkesfaglærerutdanning for å bli lærere i videregående skole. YF-lærere viser hvordan noe skal gjøres praktisk, og så forklarer de det teoretisk i tillegg. Hvor praktisk det praktiske er varierer noe mellom ulike yrkesfag, men jeg lar beskrivelsen gjelde for håndverksfag. Den praktiske kunnskapen har en viss overføringsverdi til andre yrker og andre situasjoner, men i en begrenset grad.

Bernstein beskriver vertikal diskurs som en akademisk diskurs, som et fag med akademisk tilnærming, akademisk kunnskap og hierarkisk oppbygging. Fellesfagene norsk og engelsk, FF, er fag med akademisk kunnskap og tilnærming, og er den vertikale diskursen i denne analysen. Horisontal diskurs beskrives som kontekstavhengig, situert kunnskap, lokal kunnskap med praktisk tilnærming. Denne beskrivelsen av kunnskap passer godt på yrkesfag, YF. YF er horisontal diskurs i min analyse.

Ved å gi en beskrivelse av møter mellom kunnskapsformer i de to diskursene FF og YF kan vi få en bedre forståelse av hva som påvirker forholdet mellom dem. Forholdet mellom diskursene viser hvem som definerer kunnskap i dette forholdet, om det er teoretisk kunnskap som dominerer, eller om det er praktisk kunnskap.

Jeg presenterer funn i datamaterialet som kan fortelle om relasjonen og maktforholdet mellom YF og FF. Den informasjonen jeg har tilgjengelig er FF-lærernes opplevelse av hvordan FF og YF forholder seg til hverandre. Ulike tema i intervjuet viser dette forholdet, og jeg har hentet utsagn og informasjon fra flere av dem.

#### *Initiativ og utgangspunkt for yrkesretting*

Tema	Skole		FYR-skole	
------	-------	--	-----------	--

Utgangspunkt for yrkesretting	Noen initiativ fra YF-lærer (mest rapport). Finner ikke alle initiativ interessante. Finner ikke tid. FF-Lærer henvendte seg til YF og ba om innspill til noe å skrive leserinnlegg om. Fikk svar etter flere uker, svaret var: nei, vi har ikke noe	C- C+  C- C+	Noe yrkesretting foregår med utgangspunkt i det FF-lærer mener er relevant for yrkesfaget. Begrepslæring i samarbeid med yrkesfaget, språklige bilder i norskfaget «saga gråter» Virkelig relevant yrkesretting krever utgangspunkt i yrkesfaget	C-
-------------------------------	--	--------------------------	--	----

For temaet initiativ og utgangspunkt for yrkesretting viser svarene en viss forskjell mellom skolene. Ved Skole sier lærerne at når de yrkesretter i sine fag, gjør de det for eksempel gjennom tema som er relevante for yrkesfaget. Dette kan være tema som er en del av norskfaget, men som kan tilpasses yrkesfaget. I den situasjonen eksemplet i tabellen viser til, er det FF som henvender seg til YF. Utspillet og initiativet er fra den vertikale diskursen FF, og tema for arbeidet var sjanger og meningsytring. Svaret som kom etter lang tid, og som var negativt, kan bety flere ting. Det kan være slik at YF-lærer fant det vanskelig å gi konstruktive svar på henvendelsen, at det var en oppgave som var utenfor hans praktiske hverdag, noe han vanligvis ikke var opptatt av, og som han ikke helt visste hvordan han kunne hjelpe til med. Det negative svaret kunne bunne i en usikkerhet overfor FF, her norskfaget. Det negative svaret kan også oppfattes som at han ikke er interessert i å svare på henvendelser fra FF, at han ikke ser det som sin arbeidsoppgave, han avviser henvendelsen. Altså kan det være en måte å vise motstand mot nye oppgaver, det kan være motstand mot å «gjøre norsklærerens jobb», eller det kan være et signal om usikkerhet.

Lærerne ved Skole sier at de av og til får henvendelser fra noen av yrkesfaglærerne, og men at de ikke finner alle initiativene interessante. Den uttalelsen tolker jeg som at det også finnes noen initiativ som de finner interessante. De sier at de fleste initiativene dreier seg om rapportskriving. Rapportskriving kan være en måte å bringe praktisk kunnskap inn i et fellesfag på, det kan være et krysningspunkt for praktisk og teoretisk kunnskap, - for horisontal og vertikal diskurs. Men hva gjør så FF-lærere i forhold til initiativene noen av initiativene? De sier at de ikke har tid til å gripe tak i initiativet og bruke det i FF-undervisning, det avvises. Ved skole kan det se ut som at de få initiativ som kommer fra FF til YF blir avvist, og at de fleste av initiativene fra YF til FF blir avvist. De grunner som FF-

lærere gir, er at de ikke har tid og rom for å bruke hverandres initiativ, men det kan også ligge noe annet til grunn som ikke er kommet eksplisitt frem her.

I lys av Bernsteins teori viser dette en sterk isolasjon mellom diskursene FF og YF, og isolasjonen sier også noe om maktforholdet mellom diskursene. Jeg har tenkt slik at den som tar initiativ, legger premisser for aktivitet, og er den som har makt over premissene. Slik er det kanskje i mange tilfeller, men i beskrivelsen av initiativ og avvisning ved Skole, ser jeg at det ligger mye makt i avvisning. Taushet og avvisning legger arbeidet dødt, det gir ikke rom for dialog og kommunikasjon om yrkesretting.

Ved FYR-skole er situasjonen litt annerledes, men jeg ser også at det er noen likhetstrekk med Skole. Lærerne her forteller at den yrkesretting som foregår, er det FF-lærer som tar initiativ til. Dette kan være tema læreren mener er relevant for yrkesfaget, og i de tilfellene er det FF-lærers vurdering av relevans som legges til grunn for arbeidet. Fordi lærerne selv har en akademiske utdanning, antar jeg at disse yrkesretta undervisningsoppleggene mest sannsynlig vil ha en teoretisk innfallsvinkel. Lærerne forteller også om yrkesretting som blir gjennomført som et samarbeid mellom YF-lærer og FF-lærer. En lærer forteller om et samarbeid med yrkesfaglærer om begrepslæring. FF-lærer tar initiativ og henvender seg til YF-lærer, og YF-lærer svarer på initiativet. Hensikten med å lære begreper og navn på verktøy er å styrke eleven i sin yrkesutøvelse, norskfaget styrker yrkesfaget. Lærerne forteller også om en annen variant av å bruke begreper fra yrkesfaget, en norsklærer bruker navn på verktøy som språklige bilder i norskfaget. Denne varianten bruker begreper fra yrkesfaget, men i norskfaglig sammenheng. Begge disse undervisningsoppleggene viser en viss tilnærming mellom YF og FF, begge er initiert av FF-lærer, men de får fram ulik kunnskap. Opplegget med begrepslæring er en del av praktisk kunnskap i YF, horisontal diskurs, begrepene er kontekststøttede og gir kunnskap som gir en begrenset overføringsverdi. De samme ordene, begrepene, brukt i norskfaglig sammenheng er brukt i teoretisk sammenheng, vertikal diskurs, og den litterære teksten de brukes i, har overføringsverdi til andre kontekster.

En av lærerne ved FYR-skole sier at hvis yrkesretting skal bli virkelig relevant krever det et utgangspunkt i yrkesfaget, noe som krever en dialog mellom FF-lærer og YF-lærer. Kanskje mener lærerne her at det egentlig burde være YF-lærer som tok initiativ for at det skal bli relevant yrkesretting. Dersom YF-lærere gir FF en aktivitet eller et tema fra YF, kan FF-lærer bruke det i engelsk- eller norskfaget. Jeg forstår denne uttalelsen som at lærerne mener at yrkesretting av FF skal styrke YF. Det kan også bety at den praktiske innfallsvinkelen til læring i FF går via praktisk kunnskap i YF, og at det er en døråpner mellom kunnskapsformer.

Ved FYR-skole er det ikke så tydelig skille mellom diskursene når det gjelder initiativ og tilnærming til yrkesretting som funnene ved skole viser. Ved FYR-skole kan jeg heller ikke se at det er et veldig sterkt maktforhold mellom diskursene, lærerne forteller om enkelte initiativ fra vertikal diskurs til horisontal diskurs, og at dette blir møtt med velvilje. Utsagnene viser en viss bevegelse, en tilnærming som kan føre til kunnskapsdeling, de gir uttrykk for et ønske om at teoretisk og praktisk kunnskap skal utfylle hverandre.

### Læreplaner

Tema	Skole		FYR-skole	
Relevant å sette deg inn i yrkesfagets læreplaner	Skulle det ideelt sett, men det er tidkrevende	C-	Begrenset relevant, FF-lærere mangler forståelse i mange YF-fag Tar utgangspunkt i læreplan i yrkesfaget når det skal yrkesrettes	C+
	Relevant men ikke naturlig	C+		C-
	Opplever ingen interesse fra YF, burde vært det med tanke på grunnleggende ferdigheter	C+		
Er læreplanen tydelig om yrkesretting?	Må få en ny læreplan hvis vi skal fortsette med yrkesretting Burde være ¼ yrkesrettet, resten fritidsrettet (engelsk)	C+	Kompetansemålene gir stor frihet til yrkesretting, - litteratur, ordforråd, prosjekt. Læreplan er styrende, kan frigjøre undervisning fra bok	C-
Hvordan tolker du kravet om yrkesretting i læreplanen?	Læreplanene bør endres	C+	Ikke tydelig krav i læreplan norsk, kommer inn under skrive tekster om samfunnsliv Ett krav i engelsk	C-

På spørsmål om hvordan de tenker rundt det å sette seg inn i hverandres læreplaner sier lærerne ved Skole at det ikke er naturlig for de å gjøre seg kjent med læreplaner i yrkesfag, dette kan tolkes som at de ikke er interessert i YF sine læreplaner, og at de ikke ønsker å endre sin praksis. Flere utsagn sier at ideelt sett burde det vært annerledes, men under gjeldende forhold, underforstått gjeldende tidsressurs, opprettholdes skillet.

FF-lærerne sier at de ikke bruker tid på å sette seg inn i yrkesfagenes læreplaner, og at de heller ikke opplever at YF-lærere setter seg inn i fellesfagenes læreplaner. FF-lærerne uttrykker at YF-lærere burde sette seg inn i FF-læreplaner, grunnleggende ferdigheter gjelder i alle fag, og norsklærer sier at YF-lærerne egentlig burde etterspørre norsklærers kompetanse for å ivareta dette. Men slik situasjonen er, sier de at det er ingen form for kommunikasjon rundt læreplaner i forskjellige fag. Begge diskurser ser ut til å holde seg til sitt, og opprettholder isolasjonen mellom vertikal og horisontal diskurs, mellom FF og YF

oppretholdes. Denne situasjonen gir ikke rom for endring, det gir ikke rom for utveksling eller overføring av praktisk og teoretisk kunnskap.

Ved FYR-skolen uttrykker også lærerne en motstand mot å skulle sette seg inn i hverandres læreplaner. Uttalelsene om læreplaner avviker noe fra utsagn ved FYR-skole i andre tema, og dersom jeg tolker «vilje til å sette seg inn i yrkesfags læreplaner» som et uttrykk for klassifiseringsgrad mellom diskurser, er det her et tydelig skille. Uttalelser viser at FF-lærere sier at de ikke synes det er relevant for de, og manglende kunnskap og kompetanse gis til grunn: *«Har ikke forutsetninger, og synes ikke at det skal kreves av meg heller»* De holder en viss avstand til hverandres kompetanse, de ønsker ikke å sette seg inn i læreplaner i fag de ikke har kompetanse i. Lærerne ved FYR-skole gir også eksempel på at de stiller seg spørrende til vitsen med å kurse YF-lærere i fellesfag. Dette forteller noe om hvilke holdninger de har til hverandres kunnskap.

Lærere ved begge skoler uttrykker en motstand mot å orientere seg i læreplanene for yrkesfagene. De to andre temaene som er vist i tabellen over viser imidlertid noen forskjeller mellom skolene. Temaene lærerne diskuterer her, er om læreplanene er tydelige om yrkesretting, og om hvordan de tolker kravene om yrkesretting i læreplanen.

Ved Skole går ingen av kommentarene på hvordan gjeldende læreplan tydeliggjør yrkesretting. De sier eksplisitt at hvis de fortsette med yrkesretting, så må læreplanen endres. En lærer mener at en firedel av læreplanen burde vært yrkesrettet, og resten av læreplanen burde være fritidsrettet, fordi innhold som angår fritidsaktiviteter er viktig for eleven. På spørsmål om hvordan de tolker kravet om yrkesretting i læreplanen, er svaret det samme: læreplanen bør endres. Lærerne uttrykker en motstand mot yrkesretting i læreplanen slik den er nå, og dette kan forstås på ulike måter. En måte å forstå dette på er at de ikke ønsker en praktisk tilnærming til kunnskap i sin egen fagdiskurs, og at de derfor er lite villige til å lete etter muligheter for dette i sitt fags læreplan. Når de sier at den må endres, kan det også forstås som at de mener at yrkesretting ikke gis gode nok vilkår i læreplanen slik den er nå. Lærer i engelsk mener det er vanskelig å forsvare yrkesretting så lenge det er samme læreplan og eksamen for yrkesfaglig og studiespesialiserende studieretning. Læreren mener at det er vanskelig å bruke praktisk tilnærming i et fag som prøves akademisk.

Ved FYR-skole forteller lærernes svar at de leter etter muligheter for yrkesretting i læreplanene. De sier at de forstår kompetansemålene slik at de har stor frihet til å yrkesrette, at de kan bruke praktisk tilnærming til kunnskap i sitt eget fag. De oppfatter læreplanen som

styrende for undervisningen, og mener at den gir lærerne god legitimitet til å frigjøre seg fra tilnærming til kunnskap gjennom læreboka. Lærerne ved FYR-skole sier likevel ikke at læreplanen er veldig tydelig med mange krav om yrkesretting, men de viser til minst ett i hvert av fagene norsk og engelsk.

Det som skiller skolene fra hverandre her er hvilke muligheter de ser, og hvilke begrensninger de ser for yrkesretting. Dette kan være en polarisert måte å forstå utsagnene på, men i denne forståelsen gir Skole uttrykk for at de vil opprettholde et tydelig skille mellom diskurser, mens FYR-skole ser etter muligheter for å bruke praktisk kunnskap i sitt fag.

## 5.4 Nivå 2. Organisering

### *Hvordan beskrives relasjonen mellom YF og FF på organisasjonsnivå?*

Jeg vil analysere organisatorisk kontekst for yrkesretting, noe som betyr at jeg vil se hvordan skolen organiserer og tilrettelegger for at lærere fra de ulike diskursene skal få til en dialog om yrkesretting. Bernstein beskriver ulike organisatoriske kontekster, at a) diskurser er organisert atskilt fra hverandre i ulike kontekster, og b) at diskurser er organisert i samme kontekst. I videregående skole kan dette være:

a) I samtale med lærere i mitt materiale hører jeg at FF-lærere har samme arbeidsrom, fagvise eller sammen med lærere på studiespesialiserende utdanningsprogram. YF-lærere sitter rundt omkring, ofte nært verkstedene. Denne inndelingen fører til at FF- og YF-lærere som underviser de samme elevene er helt atskilt fra hverandre fysisk. Inndelingen er vanligvis gjennomført i tråd med skolens organisering i ulike avdelinger, med ulike diskurser og ulike møtestrukturer.

b) Ved enkelte skoler kan FF-lærere og YF-lærere være satt sammen i team. I teamet er det fortsatt et skille mellom diskurser, for eksempel diskurs i norsk eller engelsk og YF, men de er samlet i samme kontekst og blir innkalt til de samme møtene.

Det er ingen av de skolene som er med i denne undersøkelsen som er organisert i team, så for begge skoler gjelder beskrivelsen av en organisatorisk kontekst der diskursene er organisert atskilt fra hverandre i ulike kontekster. På Skole er FF-lærerne organisert sammen med andre fellesfaglærere og lærere i andre studiespesialiserende fag. YF-lærerne har sin arbeidsplass nært verkstedene. På FYR-skole er det veldig likt, FF-lærere sitter sammen med andre lærere som har samme fag, norsklærere sammen og engelsklærere sammen. YF-lærerne har sin arbeidsplass og tilhørighet nært verkstedene på FYR-skole også.



### Skolens tilrettelegging og samarbeid

Tema	Skole		FYR-skole	
Skolens tilrettelegging for samarbeid om yrkesretting	Skolens ledelse ber lærerne om å finne tid til samarbeid. FF-lærer underviser på mange YF-retninger og samarbeid er vanskelig Lærere ønsker kompensasjon for tid som brukes til samarbeid	C+	Skolens ledelse har tilrettelagt for samarbeidsmøter to-tre ganger i året. Gode møter, men FF-lærere greier ikke å møte alle YF-retningene de underviser på i og møtene til samme tid.	C-
		C+		C+
Samarbeid mellom FF og YF	Fortsetter som før for vi får ikke til noe samarbeid likevel	C+	Kan samarbeide uten samarbeidstid, men det krever en dialog.	C-
	Kommunikasjon mellom FF-lærere og YF-lærere er vanskelig FF-lærer opplever at YF-lærer ikke svarer, eller svarer negativt på henvendelse/e-post om yrkesretting Vi fortsetter som før for vi får ikke til noe samarbeid likevel	C+	Noe personavhengig. FF-lærer for det meste godt mottatt, men også eksempler på liten/ingen respons. Noe planlegging på e-post og ved tilfeldige møter Samarbeid viktig for å få felles forståelse av hva FYR er	C-

Organisering ved skolene forteller under hvilke organisatoriske forhold ledelsen forventer at lærerne skal yrkesrette. Med en organisering der diskursene FF og YF er atskilt i ulike fysiske kontekster og tilhører ulike fag-miljø, handler mange av svarene ved Skole om tilrettelegging for samarbeid. Skolens ledelse ber lærerne om å finne tid til samarbeid om yrkesretting, men for lærerne er dette vanskelig. De underviser på mange YF-retninger, og de opplever at det er vanskelig å møte de de har behov for å samarbeide med, og det blir tidkrevende å samarbeide med så mange ulike YF-retninger. Tid og mulighet ser ut til å være en viktig faktor som hindrer samhandling eller dialog som kan føre til yrkesretting. Det kan være flere grunner til at det er vanskelig å få til dette. Selv om skolen har møtetid vil det være vanskelig for en FF-lærer som underviser på mange YF-retninger å møte alle YF-lærere samtidig. FF-lærerne ser for seg at det blir mange møter, og at det går med mye ekstra tid. Denne tida ønsker de en kompensasjon for, de ønsker at det beregnes en tidsressurs for å samarbeide med mange YF-retninger. Og inntil skolen eller skoleeier har gjort noe med tilrettelegging for samarbeid om yrkesretting, så finner de det umulig å få til, -de vil fortsette som før med FF.

Ved FYR-skole sier lærerne at ledelsen har lagt til rette for samarbeid. Lærerne sa at de har møter to-tre ganger per år som er viet tverrfaglig samarbeid. De synes det er gode møter, men FF-lærere opplever også her at de ikke greier å møte alle de YF-retningene de underviser på. De er positive til det samarbeidet ledelsen har tilrettelagt for, men det dekker ikke alt og alle. Også ved FYR-skole skulle FF-lærere møtt flere YF-retninger samtidig, få og store møter ekskluderer enkelte fag eller lærere som er dobbel-booket. Likevel gir lærerne uttrykk for at de ser resultater av den tilrettelegginga som er gjort, og bruker det de får til i de tverrfaglige møtene som en start på yrkesretting. I de tverrfaglige møtene har ledelsen også initiert erfaringsdeling. Noe av det samarbeidet og den yrkesrettingen som foregår ved skolen blir presentert for resten av kollegiet. Lærerne sier at denne tilretteleggingen har åpnet for mer yrkesretting, og det tolker jeg som at diskursene FF og YF ikke er helt isolert fra hverandre, selv om de organisatorisk er delt i ulike kontekster.

Ved Skole sier lærerne at ettersom tilrettelegginga er slik som den er, fortsetter de som før. Jeg får inntrykk av at de har gitt opp å få til samarbeid mellom diskursene. FF-lærer som prøver å få til en dialog per e-post, opplever at heller ikke det fungerer. En lærer virker frustrert når han sier at de fortsetter som før, for de får ikke til noe samarbeid likevel. Dette kan være et uttrykk for misnøye med manglende respons, og det kan være et uttrykk for misnøye med organisering. Det er ikke nødvendigvis et uttrykk for motstand i forhold til YF, men det viser at avstanden til YF opprettholdes. Skillet mellom diskursene FF og YF opprettholdes under den organiseringa og tilrettelegginga som gjelder, og gir lite rom for endring.

Ved FYR-skole, som er organisert noen lunde likt, oppleves tilretteleggingen annerledes. Lærerne her sier at de kan samarbeide uten samarbeidstid, men at dette krever en dialog. De sier også at det er vanskelig å møtes, men at de greier å få til en dialog på e-post eller ved tilfeldige møter. For det meste opplever FF-lærere god respons på henvendelser til YF. De forteller om forespørsler om konkrete forslag som de i de fleste tilfeller får imøtekommende respons på. Ved mer generelle henvendelser til YF er det liten eller ingen respons som fører til konkrete opplegg.

## Kommunikasjon, initiativ og satsing

	Skole		FYR-skole	
Kommunikasjon	Mangel på kompetanse ser ut til å være et hinder for kommunikasjon	C+	Tid på samme studieretning og hospitering gir kompetanse og trygghet som grunnlag for kommunikasjon	C-
Jevnbyrdig ansvar/initiativ	Noen innspill fra YF, noe kan jeg bruke, noe ikke. Begrenset tid med fire YF-retninger i en gruppe	C- C+	Etter en lang prosess og tid sammen på samme YF-retning, hender det at YF-lærer foreslår samarbeid om opplegg FF-lærer ønsker mer initiativ til aktivitet og oppgaver fra YF	C-
	YF-lærer ber FF-lærer se på rapporter etter at de er levert, ikke noe samarbeid om skriveprosessen	C+	FF-lærer som tar mye initiativ. Både engelsk og norsklærere initierer samarbeid om yrkesretting	C-
Satsing/fokus/press	Føler at det satses på, hos skoleeier og på landsbasis. Fokus og kursing. Føler et press.	C+	Føler et større press, et tydelig krav. Skolens ledelse forventer tverrfaglig samarbeid om yrkesretting, og presentasjon av dette i plenum. Det inspirerer, god spredning	C+ C-

Skolens ledelse forventer at lærerne skal finne tid til samarbeid om yrkesretting i den organisatoriske konteksten som gjelder på skolen, og samarbeid forutsetter kommunikasjon og samhandling. Ved begge skoler kommer lærerne inn på kompetanse når de snakker om kommunikasjon. Ved Skole mener FF-lærerne at mangel på kompetanse kan være et hinder for kommunikasjon, og lærerne på FYR-skole sier at kompetanse og trygghet gir grunnlag for kommunikasjon. FF-lærerne sier at de mangler er YF-kompetanse, kompetanse i praktisk kunnskap for spesifikke fagområder. Ved Skole tolker jeg dette slik at fordi FF og YF ikke har kompetanse i den andres diskurs, så opprettholdes skillet, -kommunikasjon mellom diskurser er vanskelig. Ved FYR-skole sier lærerne også at de må ha tilsvarende kompetanse for å få til kommunikasjon, og de sier at de kan oppnå det med å gjøre seg kjent med hverandres fag. Ved FYR-skole benytter de seg av en hospiteringsordning som gir FF-lærerne mulighet til å være sammen med YF-lærer i verkstedet, slik åpner de skillet mellom kunnskapsformene. Hospiteringsordningen i fylket gjelder også for fellesfaglærere, og gir ressurser til vikarutgifter slik at han eller hun kan bli kjent med nye fagområder. I tillegg til hospitering nevner de at det å få være på samme YF-område over flere år også gir kompetanse

og trygghet, lærerne får anledning til å bli kjent med hverandre og med kulturen på det aktuelle YF-området.

FF-lærerne ved FYR-skole sier at det er de som tar mest initiativ til yrkesretting, men at de også har opplevd YF-lærere som foreslår samarbeid i etterkant av en lang prosess med samarbeid som var basert på FF-initiativ. Lærerne ved FYR-skole ønsker mer initiativ fra YF, de ønsker forslag på aktiviteter og oppgaver, og de mener det ser ut til at det først kan skje når diskursene er trygge på hverandre og kjenner til hverandres kompetanse.

Norsklærerne ved FYR-skoletrekker imidlertid fram en spesiell samarbeidsprosess som veldig bra, det var en forberedelse til norsktentamen. Organiseringen for samarbeid om dette var slik at først gikk FF og YF sammen i møte for å finne tema, så gikk norsklærere sammen og utarbeidet oppgavene. Før tentamen fikk så YF-lærerne oppgavene til godkjenning for å kvalitetssikre at de var relevante for yrkesfaget. Her åpnes dørene mellom diskurser for å finne en relevant og yrkesrettet oppgave i norsk, og tanken er at en lignende framgangsmåte kan brukes for å utarbeide lokalgitt skriftlig eksamen i norsk, en eksamen som avspeiler en yrkesrettet undervisning. Det at YF kvalitets sikrer en norskoppgave i forhold til tema og yrkesrettet innhold, viser at diskursene har respekt for hverandres kompetanse.

### 5.5 Nivå 3. Klasseromspraksis

*Hva preger det pedagogiske arbeidet, klasseroms-arbeidet, i relasjonen mellom FF og YF?* Kontekst for overføring av kunnskap er gjerne forskjellig i diskurs for FF og YF. Kontekst vil variere med hvilke arealer som brukes i undervisningen, og hvilken betydning dette har for innhold og metode i undervisningen. «Klasserommet» er et møtested der FF-lærer med sin diskurs møter YF-elever, og skal overføre teoretisk kunnskap til de. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er hvordan teoretisk kunnskap overføres til elever som har valgt en praktisk tilnærming til kunnskap ved å velge YF, og som med det har gitt en tydelig beskjed om hvilken kunnskapsform de finner mest relevant.

Som nevnt tidligere kjennetegnes horisontal og vertikal diskurs av ulike kunnskapsformer. De ulike kunnskapsformene gjenspeiles også i kontekst for overføring av kunnskap. Teoretisk kunnskapsoverføring i FF foregår gjerne i klasserom eller auditorium, i YF foregår overføring av praktisk kunnskap i verksted eller øvingsrom. FF-lærer med akademisk bakgrunn møter YF-elever som jeg antar har en preferanse for praktisk kunnskap. Fysisk kontekst for dette møtet kan ha betydning for hvilke kunnskapsformer som kan tre fram i klasseromspraksisen.

## Undervisningsarealer

	Skole		FYR-skole	
Undervisningsarealer	Klasserom. Ingen har brukt verksted el.lign inneværende år Naturen (fritidsrettet)	C+	Mest på klasserom Noe på verksted, og også ekskursjon. Har god tilgang til, og møter velvilje i verksted o.l.	C-

Lærerne ved Skole sier at de bruker klasserommet som undervisningsarena. Tidligere år har de brukt verkstedet noe, men ikke gjeldende år. Dette gjelder både engelsk og norsk.

Engelsklærer sier at de har brukt naturen, ikke til yrkesretting, men til «*fritidsretting*». Lærer som sier at han bruker naturen, sier at han legger mer vekt på å undervise for en god fritid enn å yrkesrette. Han gir uttrykk for at opplæring i god fritid er mer relevant for at eleven skal få til et godt liv senere.

Ved Skole sier lærerne at et av klasserommene er uegnet til undervisning, det er vanskelig å komme rundt til elevene, og vanskelig å kontrollere atferd/aktivitet på pc i dette rommet. Fellesfag med akademisk kunnskapsform overføres her i en kontekst som er tradisjonell for vertikal diskurs. Lærerne nevner spesielt behovet for å ha kontroll på hva elevene gjør, og at dette er vanskelig slik klasserommet er utformet. Beskrivelsen av fysisk miljø og behov for kontroll viser at vertikal diskurs dominerer i konteksten.

Ved FYR-skole sier lærerne at de for det meste bruker klasserommet som undervisningsarena, også når de yrkesretter. Men flere av lærerne har brukt verkstedet når de har hatt om temaet instruksjon, og til å lage film. Ekskursjon er også brukt til yrkesretting, og ekskursjoner i yrkesfaget har vært grunnlag for undervisningsopplegg i norsk. Ved FYR-skole forteller lærerne at YF-lærere åpner verkstedet og legger til rette for FF-undervisning. Lærerne ved FYR-skole forteller om noe variasjon i bruk av undervisningsarena, det er ikke alltid klasserommet og kontekst for teoretisk kunnskap som er arena for kunnskapsoverføring. De forteller også at de gangene de bruker annen arena enn klasserom, så er det i forbindelse med yrkesretting. Det lærerne forteller om overføringskonteksten viser at praktisk kunnskap overføres på yrkesfagets premisser, og at elevens erfaring og spesielle praktiske kunnskap preger overføringskontekst.

Beskrivelsene viser at vertikal diskurs dominerer i forhold til valg av arena for kunnskapsoverføring ved Skole, undervisning foregår stort sett på klasserom. Ved FYR-skole er det også mest vanlig at det en tradisjonell arena for teoretisk kunnskap som brukes til

yrkesretting, men de forteller om variasjoner og at av og til er det arena for horisontal diskurs som er kontekst for kunnskapsoverføring i FF. Den variasjonen FYR-skolen forteller om er et bilde på en åpning i skillet mellom FF og YF, mens beskrivelsen ved Skole forteller at kunnskapsoverføring skjer på FF sine premisser.

#### Organisering og praksis

	Skole		FYR-skole	
Organisering	Mer individuelt- og gruppearbeid ved yrkesretting. Mindre mulighet til fellesskap, vanskelig å kontrollere	C- C+/F+	Varies Mindre forelesning	C-
Eksempler på praksis	I den grad yrkesretting foregår, er det rapportskriving. Lærer mener at yrkesretting hindrer kreativitet og visjon.	C+	Rapport etter praksis eller et arbeidsprosjekt. Presentere tegning om et tema (DH), inspirasjon og teknikker. Tverrfaglig prosjekt om hudkrem, alle fag unntatt gym	C-

I enkelte FF-timer ved Skole er undervisningsgruppen sammensatt av elever fra fire forskjellige yrkesfag. Læreren har sin bakgrunn i vertikal diskurs og fellesfaget representerer den tradisjonelle universitetskunnskapen. Elevene tilhører fire forskjellige yrkesretninger, alle med sin spesielle erfaringsverden og lokale kunnskap. I dette møtet mellom vertikal og horisontal diskurs overføres kunnskap. FF-lærere sier at yrkesretting er vanskelig i denne konteksten, i hvor stor grad skal han spisse undervisning mot det enkelte yrkesfaget? Lærer finner det vanskelig å finne mening i yrkesretting når han må sette i gang fire grupper i løpet av 2x45 minutter, han synes det blir lite av alt. Lærerne sier at de velger å undervise i fellesfaget som de alltid har gjort, og underforstått er organisering med sammensatt gruppe det som ligger til grunn for uttalelsen. I denne overføringskonteksten opprettholdes tilsynelatende skillet mellom diskurser av FF-lærer. Det kan se ut til at skillet mellom de fire YF-gruppene også opprettholdes, i og med at den spesielle kunnskap som hver gruppe har, ikke løftes fram i klasserommet.

Om yrkesretting i denne konteksten sier lærerne at når de yrkesretter er undervisningen preget av mer gruppearbeid og individuelt arbeid. De sier videre at yrkesretting av flere YF-grupper samtidig gir mindre mulighet til å gjøre noe i fellesskap, og at det er vanskelig å kontrollere.

«[..]så du må legge det opp på en uheldig måte». Det de forteller om sin organisering i undervisningssituasjonen ved yrkesretting, er en overføringskontekst som passer til horisontal diskurs, -gruppearbeid og individuelt tilpasset arbeid, og kan gi rom for yrkesretting. Fortsettelsen i utsagnet forteller at yrkesretting i sammensatte grupper hindrer muligheten til å gjøre noe i felleskap. Det kan bety flere ting, en forståelse er at læreren synes det hindrer muligheten til å få til en følelse av felleskap i gruppa. Det andre er at læreren føler det er vanskeligere å kontrollere hva elevene gjør og lærer.

Lærerne i intervjuet antydte at skillet mellom diskurser i overføringskontekst kanskje kunne ha vært mindre markant dersom et samarbeid med YF-lærere hadde vært mulig. Å skrive rapport er en aktivitet som er mye brukt som yrkesretting. Men ved Skole fant FF-lærer det vanskelig å arbeide med rapport i fellesfaget, fordi at det ikke var alle YF-gruppene som skulle levere rapport, og at utforming på rapportene var forskjellig fra yrkesfag til yrkesfag. FF-lærer sier at hvis de skal se på rapportene i norskfaget må de få komme inn i prosessen så tidlig at det ikke bare handler om å se på rettskriving i etterkant.

Lærerne ved Skole opprettholder kontroll med innhold i tråd med fellesfagets diskurs, og de uttrykker også behov for å ha en organisering som kjennetegnes av vertikal diskurs for å ha kontroll i undervisnings-situasjonen.

Ved FYR-skole sier lærerne at organisering av undervisning varierer, og de sier at det blir mindre forelesning når de yrkesretter. De forklarer at det er en forskjell i hvordan de underviser. Jeg forstår det slik at ved tradisjonell overføring av akademisk kunnskap i FF bruker de ofte forelesning som metode, men at det ikke er den vanligste metoden når de yrkesretter. De forteller om eksempler på yrkesretting, og at dette kan være ulike prosjekt for gruppe- eller individuelt arbeid. Også på FYR-skole er det å skrive rapport en form for yrkesretting som er mye brukt, i tillegg forteller de om tverrfaglige prosjekter der praktisk arbeid i YF også er en del av produktet i læringsaktiviteten i FF.

Ved FYR-skole snakker lærerne om at de mener det er viktig at YF og FF er samkjørte i sine planer, at timing er viktig for yrkesretting og overføring av kunnskap. Hvis FF og YF ikke er samkjørte er det sannsynlig at kunnskapen i de ulike diskursene forblir i de respektive grupper av lærere, men at elevene kan oppleve en god kunnskapsoverføring mellom FF og YF.

Eksemplet de forteller om, er undervisning der lærer bruker sin kunnskap om yrkesfaget og inkluderer dette i fellesfaget. En engelsklærer forteller at elever på design og håndverk laget en tegning som de brukte som utgangspunkt for skriving. Engelsk var arbeidsspråket, og tema

for tegningen var hentet fra pensum i engelsk. I dette arbeidet fikk elevene bruke sin kompetanse i yrkesfaget angående begrep, materialer og teknikker, og de fikk bruke og vise sin kompetanse i engelsk. Elevene kan bruke sin praktiske kunnskap i FF.

Jeg tolker disse uttalelsene som at det skjer en overføring av kunnskap mellom FF og YF ved FYR-skolen, og at overføring skjer på ulike vis: YF bidrar med teoretisk og praktisk kunnskap i sitt fag, og FF drar nytte av dette. Lærerne gir også eksempler på at fellesfag kan tilføre kunnskap, at fellesfaget kan vise sammenhenger mellom fag. FYR-skolelærerne sin beskrivelse av organisering og eksempler på praksis i klasserommet viser at ved FYR-skole prøver de ulike tilnærminger til yrkesfaget. Variasjonen viser en viss bevegelse i tilnærming til kunnskap, det er ikke et skarpt skille mellom vertikal og horisontal diskurs.

#### Elevmedvirkning og kommunikasjon

	Skole		FYR-skole	
Elevmedvirkning	Lærerne føler behov for å ha kontroll på tema og innhold i timen	C+/F+	Elevene er med på å prege undervisninga, arbeid som elever gjør tas med videre til andre fag, neste termin osv Elevmedvirkning mulig når elevene ser sammenhenger mellom litteratur, eksempler og praktiske arbeid.	C-
Elevperspektivet Kommunikasjon	Lærer sier at elevene uttrykker at de opplever undervisningen som relevant, også grammatikk og analyse. Rapporter er en fin måte å bli kjent med elevene på, få innblikk i hvordan de reflekterer over egen rolle i praksis.	C+  C-	Ansvarlig-gjøre elevene Forventninger og krav. Bedre resultater motiverte elever (En fortelling om resultat på byggfag?)	?

I uttalelser angående elevmedvirkning sier en lærer ved Skole at han ønsker å ha kontroll på tema og innhold, og at elevene får komme med innspill til hvordan de vil jobbe med det. Lærer sier at elevene gir uttrykk for at de synes at undervisningen er relevant slik den er, - også med grammatikk og analyse. Ved FYR-skole forklarer en lærer elevmedvirkning som elevenes bidrag i undervisninga. At elevene preger undervisninga med sitt arbeid, og at lærerne tar med det elevene har gjort i videre planlegging av undervisninga, og legger det til grunn for videre læringsaktivitet, også når det gjelder yrkesretting.



Ved Skole sier en lærer at han finner det interessant å lese elevenes rapporter fra praksis, at han slik blir kjent med elevens refleksjon over egen rolle i praksis. Jeg ser denne uttalelsen ikke bare som FF-lærers måte å forholde seg til YF på, men også som et utsagn om hvordan elevstemmen og elevperspektivet kan prege undervisningen.

Lærerne ved FYR-skole forteller at de opplever at elevene liker at det er et samarbeid mellom diskursene «man ser at det går i elevene sin favør, at ting blir bedre, at undervisning og opplæring, at resultatet blir bedre[...] ser at elevene liker det», og at dette motiverer lærerne fra begge diskurser til å samarbeide mer. Dette er en form for elevmedvirkning som preger videre planlegging og samarbeid.

Det er en forskjell mellom skolene også når det gjelder praksis i klasserommet. Ved Skole er det et tydelig skille mellom FF og YF, og det gir lite yrkesretting. Ved FYR-skole er det mer åpning mellom diskursene, dette gjelder både hvilken arena de bruker i overføringskonteksten, og det gjelder innhold og metode. FYR-skole har en varierende klasseromspraksis, svarene sier ikke noe eksakt om hvor mye de yrkesretter og hvor mye de underviser med teoretisk tilnærming, men de forteller at begge deler skjer, og at det er en vilje til endring.

## 5.6 Nivå 4. Statlig styring

### *Hvordan preger statlig styring relasjonen mellom FF og YF?*

Pedagogikk og utdanning kan være fullstendig underlagt statlig styring, eller det kan også være et relativt autonomt rom med hensyn til diskursive områder og praksis. Yrkesretting av fellesfag har i varierende grad vært et tema i læreplaner og andre styringsdokumenter siden R94, nå i de siste årene også gjennom FYR-prosjektet. En klassifisering på dette nivået vil vise graden av læreres autonomi i forhold til statlig styring av yrkesretting. I denne delen av analysen vil jeg se på hvordan statlig styring preger forholdet mellom FF og YF. I mitt materiale kommer statlig styring fram i tre hovedområder: styringsdokumenter som rundskriv og KD-notater, læreplaner, og eksamen.

## Styringsdokumenter

	Skole		FYR-skole	
Kjennskap til yrkesretting	Gjennom FYR-presentasjon Forlag Tidligere jobb De ser på yrkesretting som et problem slik rammene er nå.	C+	Forskjellige lokale prosjekt med yrkesretting både før og etter R94.	C-
Kjennskap til formelle krav	Læreplan R94, -mye teori, ble snakk om å yrkesrette. Påtrykk de siste to årene, og i rundskriv og læreplanene, mer presisert.	C+	Nå er yrkesretting mer formalisert gjennom FYR, <i>«det har aldri vært så bevisst, så gjennomsyret i tankegangen før».</i>	C+
Forpliktelse	Venter på at FYR skal gå over, trenger ikke fane-ord for å yrkesrette, Opplever krav om yrkesretting som forskyving av ansvar, gjennomføring i vgs blir lærerens ansvar istedenfor systemets ansvar. Mener satsing på yrkesretting er byråkrati.	C+	Større press nå enn tidligere, det kreves av oss. Men det er også blitt større forståelse blant lærerne om hvorfor det er viktig.	C+ C-
Satsing/fokus press fra skoleeier og ledelse	Forskjellige kulturer	C+	Samarbeid utvikles gjennom prosess, tid må til for å bygge trygghet/tillit og forståelse for yrkesretting	C-
	Har yrkesrettet, skulle ikke yrkesrettet så mye.	C-		

Ved Skole er informantene representanter for ulike historikk angående yrkesretting.

Variasjonen strekker seg fra en lærer er ny i videregående skole og som nylig har hørt om yrkesretting, og til lærer som har mer enn 20 års erfaring med det. Lærerne sier de ser at det satses på yrkesretting i fylket og på nasjonalt nivå, og de ser at det forventes av lærerne at de skal yrkesrette fellesfagene. De opplever forventningen og kravet som en forskyvning av ansvar. Lærerne mener at de har yrkesrettet tidligere også, og tolker derfor kravet om, og fokuset på, yrkesretting som en anklage om at de ikke har yrkesrettet nok. De uttrykker en motstand til yrkesretting når system og tilrettelegging er som nå. FF-lærere ved Skole gir uttrykk for at de føler at yrkesretting er et umulig pålegg så lenge det ikke samtidig er tilrettelagt for samarbeid. De sier at de derfor konsentrerer seg om R'en i FYR (relevans), altså hva som er relevant for eleven for å mestre livet (se beskrivelse av FYR i kapittel 2).

Lærerne forteller om yrkesrettingens historie slik de har opplevd den. Lærerne sier at det ble mye mer teori da kunnskapsdepartementet overtok styring med alle skoler fra 1994. Lærerne opplever at det har vært trykk på yrkesretting de siste to årene, og at det er presisert i rundskriv og læreplaner. De sier at satsingen på yrkesretting kun er en byråkratisering, og at de klarer å «*behandle byråkratiet som de alltid har gjort*». De trenger ikke slike fane-ord som FYR for å yrkesrette. De venter på at FYR skal gå over. De uttrykker en viss positiv innstilling til yrkesretting, men er negative til satsing og forpliktende pålegg. Lærerne uttrykker en autonomi, de ønsker ikke særlig innblanding i hvordan de skal undervise i fellesfag, og hvordan de skal yrkesrette. De tar opp eksamen i engelsk som et eget tema i dette. Lærer opplever en konflikt mellom krav om yrkesretting og krav i sentralgitt skriftlig eksamen, og de mener at dette hindrer yrkesretting i engelsk.

Svar i intervjuene viser at lærere ved Skole uttrykker en motstand til det som ledelse, fylkes- og statlig nivå initierer. Lærerne mener at mangel på yrkesretting er en systemfeil og ikke manglende innsats fra lærere. De sier at det var litt fokus på yrkesretting for 15 år siden også, og at det var «*samme problem da som nå*». Utsagnene kan forstås slik at lærerne er lite interessert i endring av praksis, at de ønsker å fortsette å undervise i fellesfag med en teoretisk tilnærming til kunnskap. En annen måte å forstå dette på er at lærerne mener at skolesystemet, og ikke bare undervisningspraksis må endres.

Lærerne sier at de har yrkesrettet tidligere, men at de ikke skulle ha yrkesrettet så mye for elevenes del. Denne uttalelsen forteller at lærerne ved Skole opplever yrkesretting som et dilemma, at de er usikre på hvor mye de bør yrkesrette for elevens beste. Det kan forstås som at eleven får for lite av den kunnskap som ligger i FF sin egenart. En lærer snakker om at elevene vil bli lite kreative og vil mangle visjoner hvis FF yrkesrettes for mye.

Ved FYR-skole er lærernes kjennskap til yrkesretting også variert. En lærer har et fagbrev og forteller at hun har vært opptatt av yrkesretting hele tiden. Alle lærerne ved FYR-skolen som deltar i intervjuet har erfaring med yrkesretting.

Ved FYR-skolen forteller lærerne en historie om yrkesretting som strekker seg fra handskrevne rapporter om et prosjekt i yrkesretting, fram til den formalisering av yrkesretting som kom i 2010 gjennom en forskriftsendring i opplæringslova §1-3 (UDIR, 2010).

De sier at de stort sett er fornøyd med både statens, fylkets, og ledelsens styring og krav om yrkesretting. Lærerne som deltok i intervjuet mener at forståelsen for at yrkesretting er viktig, og at denne forståelsen er tilstede hos de fleste lærerne på skolen nå. Lærerne ved FYR-skole

er åpne for en utvikling mot mer yrkesretting, og sier at det aldri har vært så gjennomsyret i tankegangen før. De sier dette er resultatet av en lang prosess, at det må tid til for å bygge opp trygghet og tillit mellom diskurser, og det må tid til for å opparbeide en forståelse av yrkesretting og hva som må til for å yrkesrette.

Ved Skole virker lærerne autonome, og lar seg ikke lett bevege av pålegg og krav om yrkesretting. Ved FYR-skole virker lærerne som om de er i en endringsprosess, og at de søker etter hvordan de skal få til dette.

### Læreplan og eksamen

Lærernes tanker om læreplaner og eksamen viser relasjonen mellom kategoriene FF og YF, om de uttrykker en viss motstand, eller om deres utsagn er inkluderende overfor den andre diskursen, den ikke-pedagogiske diskursen. Lærernes bruk av læreplanen preger relasjonen mellom kunnskapsformer i diskurser, og er en sentral statlig styring i undervisningen, derfor finner jeg det nødvendig å analysere læreplanen både i nivå 1 og 4.

	Skole		FYR-skole	
Er læreplanen tydelig om yrkesretting?	Må få en ny læreplan hvis vi skal fortsette med yrkesretting Burde være ¼ yrkesrettet, resten fritidsrettet (engelsk)	C+	Kompetansemålene gir stor frihet til yrkesretting, - litteratur, ordforråd, prosjekt. Læreplan er styrende, kan frigjøre undervisning fra bok	C-
Hvordan tolker du kravet om yrkesretting i læreplanen?	Læreplanene bør endres	C+	Ikke tydelig krav i læreplan norsk, kommer inn under skrive tekster om samfunnsliv Ett krav i engelsk	C-
Kontroll, eksamen	Engelsk, sentralgitt skriftlig: føler en konflikt i krav om yrkesretting og krav i eksamens-settet. Urimelig krav til lærer og elever	C+	Lærere legger vekt på at oppgavesettet er delt, at det er oppgaver for YF. Lærere mener det er viktig at eleven lærer fagbegrep på engelsk til eksamen	C-
Opplever du konflikt mellom yrkesretting og andre krav, eksamen, grunnleggende ferdigheter	Konflikt med sentralgitt skriftlig eksamen i engelsk	C+	Norsk er friere, kan styre eksamen sjøl, eksamen handler om det elevene har jobbet med Engelsklærere fokuserer på hvordan forberede elevene på de oppgaver som er tenkt for YF-elever	C-

### Læreplaner

De lærerne som deltok i intervjuet ved Skole uttrykte at det var vanskelig å yrkesrette undervisningen slik som læreplanene er nå. På spørsmål om læreplanen er tydelig om

yrkesretting, ga svarene de kom med kun uttrykk for forslag til endring i læreplanene. De sa ingenting om kravene til yrkesretting i eksisterende plan. Lærerne ga uttrykk for at en egen læreplan for yrkesfaglig studieretning må til. Dette ønsket de både for norsk og engelsk. I engelsk ga de et konkret forslag til endring/deling, av læreplanen. De foreslo at YF skulle ha en læreplan som la vekt på kommunikasjon og yrkesretting, mens studiespesialiserende kunne ha litteratur i tillegg. Men i forlengelsen av forslaget ga de så uttrykk for sin engstelse for at for mye av det kulturelle skulle bli utelatt fra planen og faget i en eventuell ny plan for YF. Motsetningen i det de sier tyder på at FF-lærer opplever et dilemma i forhold til yrkesretting, og hvordan forholdet mellom yrkesrettet innhold og fellesfagets egenart bør være.

Ved FYR-skolen sier lærerne at de slik det er nå bruker de mål i sin læreplan for å yrkesrette, men at de ikke nødvendigvis tar utgangspunkt i yrkesfagets læreplan. Overføring av kunnskap skjer i tråd med læreplanen i fellesfagene norsk og engelsk, ut fra det rommet planen gir for yrkesretting. De sier at det ikke er mange tydelige krav om yrkesretting i læreplanen, men at de opplever at læreplanen gir stor frihet til å yrkesrette.

### Eksamen

I dette materialet er eksamen et interessant tema, fordi fagene norsk og engelsk har forskjellige rammer og reglement om skriftlige eksamen. Skriftlig engelsk er en sentralgitt eksamen, det er den samme eksamen som elever på studiespesialiserende utdanningsprogram VG1 har. Studiespesialiserende og yrkesfaglig utdanningsprogram VG2 (engelsk over to år) har også samme læreplan. I læreplanen inneholder flere kompetansemål formuleringen «eget utdanningsprogram», og det betyr at undervisningen blir forskjellig på de ulike utdanningsprogrammene. Eksamensoppgaven er i midlertid lik for alle utdanningsprogram. Engelsklærere ved Skole sier at de synes elevene må ha kunnskap om alt det elever på studieforbereende skal ha kunnskap om. De synes det er vanskelig å forsvare å yrkesrette engelsk, og de synes det er vanskelig å dreie undervisning bort fra studieforbereende innhold. I intervjuet snakker lærerne ved FYR-skole lite om sentralgitt eksamen som hindring for yrkesretting, de fokuserer på de oppgavene som er ment for yrkesfaglige utdanningsprogram. Ved å jobbe med begrep og vokabular for yrkesfaget og å yrkesrette engelskundervisningen, mener de at eleven er best mulig forberedt til å gå opp til engelsk skriftlig eksamen.

Læreplaner er styrende mener lærerne ved FYR-skole, og velger å helt eller delvis frigjøre undervisningen fra læreboka. De sier at lokalgitt eksamen i norsk er bra, at den lokalgitte eksamen gjenspeiler undervisningen som er gitt i løpet av året. De mener at lokalgitt eksamen

gir større frihet til å yrkesrette undervisningen. Lærerne ved FYR-skole trakk fram samarbeid om tentamen som en god samarbeidsprosess mellom FF og YF, og de ser for seg at lignende prosesser kan gjøres for lokalgitt skriftlig norskeksamen også. Lærerne ved Skole ser at lokalgitt skriftlig norskeksamen vil kreve mye samarbeid, et samarbeid det ikke er lagt til rette for nå.

## 5.7 Oppsummering av funn i analysen

### *Nivå 1. Hva preger relasjonen mellom FF og YF når det gjelder kunnskap?*

Ved **Skole** viser funn om initiativ og utgangspunkt for yrkesretting at det er et tydelig skille mellom diskursene FF og YF. Maktforholdet mellom diskursene kommer fram i måten de forholder seg initiativ fra FF til YF, eller omvendt. Det å avvise, eller la være å følge opp hverandres initiativ, er en tydelig måte å vise makt på.

Ved FYR-skole blir initiativ stort sett møtte med velvilje, men går mest fra FF til YF. Det ser ut til at det er en viss bevegelse av kunnskap mellom diskurser, de uttrykker et ønske om at teoretisk og praktisk kunnskap skal utfylle hverandre.

Det å sette seg inn i YF sine læreplaner er unaturlig for lærere på begge skoler, ved FYR-skole forklarer de det med de mangler kompetanse i det aktuelle yrkesfaget.

Funn i nivå 1 tyder på at skillet mellom FF og YF, og dermed skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap opprettholdes i større grad ved Skole enn ved FYR-skole.

### *Nivå 2. Hvordan beskrives relasjonen mellom YF og FF på organisasjonsnivå?*

Skolene har en noenlunde lik organisering i avdelinger, lærerne er gruppert i slik at FF-lærere har arbeidsplass sammen, og YF-lærere ved ulike verksteder. På tross av nokså lik organisering er det slik at Skole finner det svært vanskelig å få til yrkesretting, mens FYR-skole ser muligheter og finner noen løsninger. Det kan se ut som at tilrettelegging av møtestruktur og utveksling av kompetanse er det som åpner dørene i forholdet mellom FF og YF på FYR-skole, at det gir grunnlag for en dialog mellom diskursene.

### *Nivå 3. Hva preger det pedagogiske arbeidet, klasseroms-arbeidet, i relasjonen mellom FF og YF?*

Undervisning i fellesfag ved Skole foregår i klasserom. Det gjør det for det meste på FYR-skole også, men av og til bruker FF-lærere YF sin arena, verkstedet. Kontekst for yrkesfag er arena for undervisning i fellesfag. Diskurser møtes, og det viser at det er et svakere skille mellom FF og YF på FYR-skole enn på Skole

Motsetninger i uttalelser ved Skole tyder på at lærerne opplever yrkesretting som et dilemma. Hva er nok eller for mye når det gjelder tilpasning og yrkesretting, og hvordan få til fellesskap i undervisningsgruppen? Hva er nok eller for mye når det handler om å ha kontroll på undervisningen? I dette dilemmaet ser det ut til at lærerne ved Skole fortsetter som før med sterk klassifisering mellom FF og YF.

Ved FYR-skole prøver FF ulike tilnærminger til yrkesfaget, eksempler på aktivitet i klasserommet og noe veksling av undervisningsarena viser det. YF tar vel imot FF i YF sin undervisningsarena, dørene står på gløtt begge veier, og overføring mellom praktisk og teoretisk kunnskap er mulig.

#### *Nivå 4. Hvordan preger staten/statlig styring relasjonen mellom FF og YF?*

Funn ved Skole viser en motstand til både satsing og fokus på yrkesretting. Lærerne føler at dette er en anklage om at lærerne har gjort en for dårlig jobb, mens de mener det er systemet som er feil. De viser en autonomi i forhold til statlig pålegg i styringsdokumenter, og de finner ikke mye grunnlag til å yrkesrette i gjeldende læreplaner. Her fremhever de faget engelsk, der det er en tydelig konflikt mellom krav om yrkesretting i styringsdokumenter, og krav i skriftlig sentralgitt eksamen.

Ved FYR-skole, som er en foregangs-skole i FYR-satsingen, viser de en ikke uventet positiv holdning til fokus på yrkesretting og FYR-satsing, og derfor leter de etter muligheter for yrkesretting i eget fags læreplan. De gir uttrykk for samme holdning når det gjelder engelsk og skriftlig eksamen også, de sier at de øver på den delen av eksamen som er ment for yrkesfag.

Funn i denne analysen viser at FF ved Skole er en mer tydelige vertikal diskurs enn FF ved FYR-skole. Fyr-skole er i en prosess og viser en viss endring. Det ser ut til at FYR-skolen er i en endringsprosess, og at utviklingen kan føre til mer utveskling av kunnskap mellom vertikal og horisontal diskurs, mellom fellesfag og yrkesfag. Ved Skole er viser lærerne et tydelig ønske om å opprettholde det skillet som er mellom diskursene FF og YF.

## 6.0 Drøfting og konklusjon

I kapittel 1 presenterte jeg fire forskningsspørsmål som denne oppgaven kan gi noen svar på:

1. Hvordan oppleves og beskrives relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?
2. Hvordan beskrives relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag på organisasjonsnivå?
3. Hva preger det pedagogiske arbeidet, klasseroms-arbeidet, i relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?
4. Hvordan preger staten/statlig styring relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?

Disse forskningsspørsmålene kan gi svar på problemstillingen «**Hvordan fortolkes og praktiseres yrkesretting ved en FYR-skole og en ikke-FYR-skole?**».

I de følgende avsnittene vil jeg forsøke å gi svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen ved å se på funn i datamaterialet mitt i lys av Bernsteins teori, og samtidig vil jeg prøve å peke på hva det kan bety at det er slik. Fordi FYR er et sentralt tema i problemstillingen, vil jeg ha et blick på om, eller hvordan, FYR-prosjektet kan ha en rolle i de svarene jeg får. Noen sentrale funn i min undersøkelse vil jeg sammenligne med tilsvarende funn i Trøndelag forskning og utvikling (TFoU) sitt forskningsprosjekt «Yrkesretting og relevans i fellesundervisningen». TFoU sin rapport skal være ferdig i desember 2014, og de resultater jeg viser til er fra delrapporter som følger forskningsprosjektet.

### 6.1 Nivå 1 Kunnskapsbeskrivelser

- Hvordan oppleves og beskrives relasjonen mellom fellesfag og yrkesfag?

Yrkesretting slik styringsdokumenter definerer det, forutsetter at kunnskapsformer fra vertikal diskurs FF og horisontal diskurs YF møtes i en diskurs for yrkesretting. For at yrkesretting skal skje er det nødvendig med en bevegelse av grensen mellom tenkelig og utenkelig kunnskap, en bevegelse av skillet mellom vertikal og horisontal diskurs. En åpning i skillet mellom diskurser kan gjøre overføring av kunnskapsformer mulig; at praktisk kunnskap blir utgangspunktet for teoretisk kunnskap. I FYR-prosjektet er det uttalte målet at yrkesretting og relevans i fellesfagene skal gi økt motivasjon og forståelse av fellesfaget (Kunnskapsdepartementet, 2012b). I lys av dette er det nærliggende å se nærmere på hvorvidt lærerne ved disse to skolene ser på yrkesretting som en tenkelig eller utenkelig kunnskap. Yrkesretting er statlig styrt gjennom FYR-prosjektet og det forventes at lærere skal finne nøkkelen til hvordan yrkesretting skal skje i praksis. Yrkesretting som kunnskapsform krever en bevegelse av kunnskapsbegrepet i FF og i YF, i vertikal og horisontal diskurs. De to



diskursene er ulikt posisjonert når det gjelder makt, men som Bernstein sier er det i denne maktkampen mellom diskurser at utvikling kan skje, at ny diskurs kan oppstå og at grensen mellom tenkelig og utenkelig kunnskap kan bevege seg. Dersom den ene parten åpner for dialog med den andre oppstår det et rom som enten kan fylles an ny kunnskap og nye tanker, ny posisjonering, eller det kan gå tilbake til den situasjonen som var utgangspunktet slik at ingen endring skjer.

Maktforholdet mellom de to diskursene FF og YF avgjør altså om grensen mellom kunnskapsformer beveger seg eller ikke. Som funn i min undersøkelse viser er dette maktforholdet ganske tydelig ved Skole. Det at initiativ mellom diskurser avvises, opprettholder grensen. Ut ifra Bernsteins teori kan en anta at det er FF-lærere som er dominerende i dette maktforholdet, og det er mulig det er slik. Ut ifra de opplevelser FF-lærerne gir uttrykk for ser det imidlertid ut til at maktforholdet kan være ganske jevnbyrdig. Dette jevnbyrdige maktforholdet når begge diskurser holder på sitt og ikke imøtekommer initiativ og innspill fra den andre, da er det ifølge Bernstein umulig å få til noen endring og utvikling. I et maktforhold som dette, er det liten mulighet for at yrkesretting kan bli tenkelig kunnskap, og at yrkesretting kan bli en ny diskurs.

Dette maktforholdet som skole beskriver, kan være gjeldene for flere videregående skoler, og for implementering av FYR kan det være vesentlig å finne ut mer om hva som ligger i maktforholdet: Det er viktig å finne ut hva som kan være årsaker til en maktkamp, og hvordan, eller om, det går an å endre maktforholdet i relasjonen. En av lærerne ved skole sier at det er ulike kulturer i diskursene ved skolen. Som Bernstein forklarer om distributive regler i det pedagogiske system, preges kulturoverføring av stabile regler. Det skal mye til for å endre kulturen, og endringen er avhengig av forhold som preger situasjonen. FYR er et statlige tiltak som en tenker skal prege situasjonen i skolen. FYR kan være et tiltak som berører situasjonen nok til at det kan bli åpninger i skillet mellom FF og YF. Ved FYR-skole er maktforholdet mindre tydelig, initiativ og innspill får et mottak som fører til en bevegelse. Der ser det ut til at yrkesretting kan være, eller er i ferd med å bli, en ny diskurs.

Ertsås og Irgens sier at enhver form for kunnskap før eller siden vil bli utfordret av andre kunnskapssyn. De sier at kunnskap er provisorisk og er gyldig så lenge den har relevans og en dominerende posisjon. I praksisfeltet for yrkesretting vil dette forholdet eksistere i den maktkampen som kan oppstå mellom kunnskapsformer, og hvordan ny kunnskap vil fremstå (Postholm & Emstad, 2014:166). At kunnskap kommer i bevegelse kan forklares gjennom rekontekstualisering av diskurser.

Distributive regler for yrkesretting er også gitt gjennom statlig satsing og styring. Det styringsdokumentet lærerne forholder seg mest til i hverdagen er læreplanene. I stortingsmelding om *Fagopplæring for framtida* er et av tiltakene som foreslås, å gå igjennom læreplanene slik at læreplanmålene skal egne seg for yrkesretting (Kunnskapsdepartementet, 2008). I KD-notat om FYR står det at «I praksis vil yrkesretting bety å se kompetansemålene i det aktuelle fellesfaget i sammenheng med kompetansemålene i programfagene» (Kunnskapsdepartementet, 2012b).

Som FYR-koordinator har jeg oppfattet og formidlet at det er nødvendig å sette seg inn i hverandres kompetansemål for å yrkesrette undervisningen, så på dette området var funn i mitt materiale noe overraskende for meg. På begge skoler uttrykte fellesfaglærerne at de ikke ønsket, kunne eller fant det naturlig å sette seg inn i yrkesfagets læreplaner. Det er tydelig at det å sette seg inn i læreplanmål i yrkesfaget oppleves som vanskelig, og derfor nødvendig å gå litt i dybden på. Lærerne ga en klar og tydelig grunn for hvorfor de ikke satte seg inn i yrkesfagets læreplan; de mangler kompetanse som er nødvendig for å forstå læreplanen. Enkelte tiltak for at lærerne skal få kompetanse til å kunne sette seg inn i hverandres læreplaner er allerede satt i verk, på FYR-skole nevner de hospitering i yrkesfag, og det å få undervise på samme yrkesfag over flere år.

Er det realistisk å forvente at fellesfaglærere skal kunne skaffe seg kompetanse for å forstå yrkesfagets læreplaner? En fellesfaglærer underviser ofte på mer enn ett yrkesfag, og kan en kreve eller forvente et slikt mangfold av kunnskap hos fellesfaglærere? Et neste spørsmål kan være om dette er nødvendig for å få til yrkesretting? Dersom vektlegging av yrkesretting som møte mellom kunnskapsformer og diskurser skal være et prioritert arbeidsområde framover, kan noen alternative modeller kan være mulige. Ett alternativ kan være at fellesfaglærer i første rekke forholder seg til læringsaktiviteter i yrkesfag. Kompetansemål i læreplanen er det yrkesfaglæreren som kjenner best til, og læringsaktiviteter i yrkesfaget er veien som fører fram til kompetansemålene. Ved å ta utgangspunkt i læringsaktiviteter kan fellesfaglærer knytte kompetansemål fra sitt fags læreplan til yrkesfagets læringsaktivitet. Kanskje kan dette være veien å gå for å endre praksis, å gå veien om anvendt handlingsteori før en går til uttalt handlingsteori slik som Irgens og Ertsås presenterer det i boka «Ledelse og læring i skolen» (Postholm & Emstad, 2014). Eller også kan yrkesfaglærer gjøre rede for læreplanen i eget fag, slik uttalt handlingsteori gir fellesfaglæreren grunnlag for å anvendt handlingsteori i fellesfaget. Dette kan kanskje bringe pedagogisk praksis i fellesfaget og yrkesfaget nærmere hverandre enn om en bruker læreplanen som utgangspunkt for dialog og samhandling. Men

det bringer et annet element inn; samarbeid. Samarbeid er et sentralt tema i drøfting av relasjoner på organisasjonsnivå.

## 6.2 Nivå 2. Organisering

- Hvordan beskrives relasjonen mellom YF og FF på organisasjonsnivå?

Begge skoler i denne undersøkelsen var organisert slik at fellesfaglærere hadde arbeidsrom i et fellesskap, og yrkesfaglærere hadde sine arbeidsrom nært verkstedene. Dette samsvarer med Bernsteins ene beskrivelse av organisatorisk atskilte kontekster og diskurser, og hvordan dette preger forholdet mellom diskurser. Ved begge skoler er de både organisatorisk og fysisk adskilt fra hverandre. Denne organiseringsformen er den mest vanlige i videregående skoler i Norge, noe som kommer fram i en delrapport om rektorundersøkelsen i TFoUs forskningsprosjekt (Haugset A S, 2014 ). Selv om begge skoler i min undersøkelse var ganske likt organisert, så viser funn at det er forskjeller i hvordan lærerne ved de to skolene opplever forholdene for arbeidet med yrkesretting. De mest sentrale beskrivelsene her handler om tid og organisering. Lærerne ved begge skoler sier at det er vanskelig å finne tid til møter for å samarbeide om yrkesretting. Når dette likevel oppleves forskjellig på de to skolene er det interessant å finne ut hvorfor.

Det kan se ut til at lærerne ved de to skolene opplever ledelsens tilrettelegging forskjellig. Ved Skole blir lærerne bedt om å finne samarbeidstid, og lærerne oppfatter dette som et urimelig krav. Ved FYR-skole legger ledelsen til rette for noen få møter der FYR og yrkesretting er tema. Lærerne ser at heller ikke dette er optimalt, men de opplever det som en viktig start. Denne organisatoriske forskjellen er ikke stor, så det er trolig at også andre forhold har betydning. FYR-skole har lagt til rette for noen møtepunkter, og de har gitt oppmerksomhet til yrkesretting og FYR-arbeid ved å oppmuntre til en delingskultur. Skolens ledelse har også lagt vekt på å tilstrebe at lærere får være på samme programfagområde over tid, slik at de kan bli kjent med fagområdet og YF-lærere. Det kan se ut til at disse tiltakene er viktige for å bygge relasjoner mellom fagmiljø og lærere, og at det kan være en grunn til forskjellen mellom Skole og FYR-skole. Dersom en ser på mandatet til FYR-skole (se kapittel2), og ser i KD-notat om FYR-prosjektet som sier at yrkesretting krever at fellesfaglærerne skal samarbeide seg imellom «samtidig som de må samarbeide med lærerne i programfagene» (Kunnskapsdepartementet, 2012b), så kan FYR-satsingen være en faktor som fører til denne forskjellen. I FYR-prosjektets første periode var det mest fokus på å utarbeide

gode eksempler på yrkesretting, og å dele disse. For å gjøre det måtte foregangsskoler og lærere forholde seg til KD-notat med definisjon på yrkesretting, og til hva som KD mener kreves for å få til yrkesretting. Erfaringsdeling, samle og dele undervisningsopplegg, og kjennskap til yrkesfaget er presentert som viktige faktorer for å komme i gang. Den tilrettelegging som FYR-skole har gjort, svarer på oppdraget fra kunnskapsdepartementet, og slik kan en tolke forskjellen mellom skolene som at FYR-satsingen virker. Det antyder at FYR-tenking i organisering og tilrettelegging på en skole kan bidra til å redusere isolasjon og skille mellom diskursene fellesfag og yrkesfag. Å se på forholdene på to skoler kan ikke gi et generelt bilde på hvordan FYR virker, men det kan vise en tendens. Funn i TFoUs forskningsprosjekt om «Yrkesretting og relevans i fellesfagene» viser at organisatoriske forhold oppgis som en hindring for yrkesretting. Både Kunnskapsrapporten (Stene et al., 2014:92) og delrapporten fra utvalgsundersøkelsen viser funn som bekrefter dette. En av fem lærere i undersøkelsen sier at dette hindrer yrkesretting i stor eller svært stor grad (Haugset Anne Sigrid, 2014 ).

Bernstein forklarer hvordan aktører i det pedagogiske system påvirker relasjoner mellom diskurser, og hvordan aktørene er kulturbærende. Dette kan bidra til å forklare hvorfor skolene tenker så forskjellige i forhold til yrkesretting. En forskjell blant kulturbærerne kan tillegges FYR-prosjektet. Det kan se ut som at bevissthet om FYR hos ledelsen og viktige pådrivere, gir en annen kultur for yrkesretting. Ledelsen som kulturbærende aktør gir på denne måten rom for en dialog om yrkesretting, og dialogen inkluderer både vertikal og horisontal diskurs ved skolen. Ledelsen ved Skole har også formidlet krav om yrkesretting og informasjon om FYR-satsingen, men på et tidligere stadium i prosessen med FYR-arbeid. Slik kan det se ut som at FYR kan påvirke kulturen, men i tillegg må en være oppmerksom på hvilken betydning legitimitet og makt har i FYR-arbeidet. Implementeringen av FYR ser ut til å være avhengig av samspillet og maktforholdet mellom leder og lærernivå, og funn i mitt materiale kan tyde på at ledelsen og skoleeier har mindre legitimitet ved Skole enn ved FYR-skole.

Lærerne ved FYR-skole sier at å få være på samme yrkesfag i flere år slik at de blir kjent med fag og lærerne er viktig for å få til yrkesretting. De sier kontinuitet er med på å gi fellesfaglæreren kunnskap om yrkesfaget, og de blir litt kjent med yrkesfaglærerne. De sier at kontinuitet gir kompetanse og trygghet, og det betyr at relasjoner mellom FF-lærer og YF-lærer endres. Det er ikke lenger vanskelig å ta initiativ eller samarbeide, skillet reduseres og kunnskap kan overføres mellom diskursene, yrkesretting blir mulig. Læreres motivasjon for

yrkesretting har også sammenheng med kompetanse og trygghet. Gagne og Decis teori om arbeidsmotivasjon beskriver hvordan tilfredsstillelse av behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse virker inn på motivasjon (Gagne, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Ut fra denne teorien har kontinuitet stor betydning for lærerens initiativ til yrkesretting. Lærerne ved FYR-skole sier at dette er viktig, og det sier også både rektorer og lærere i delrapportene i TFoU sin forskning (Haugset A S, 2014 ; Haugset Anne Sigrid, 2014 ). Rektorer sier at de tilrettelegger for kontinuitet og homogenitet, lærere sier at de har noe kjennskap til yrkesfaget, det kan tilsi at noe av grunnlaget for yrkesretting er tilstede i videregående skole. Likevel viser funn i min undersøkelse at lærere opplever at det ikke er slik. Ulike rammefaktorer som skolestørrelse og tilbudsstruktur kan være faktorer som virker inn her, men det er sannsynligvis ikke hele forklaringen. Ved Skole er manglende tilrettelegging gitt mest oppmerksomhet i lærernes beskrivelser av hva som hindrer yrkesretting. Lærerne forklarer manglende yrkesretting som en systemfeil, at det er systemet som er årsak til at de ikke får til samarbeid og dialog om yrkesretting. Det kan være en del av forklaringen, men at de oppfatter og opplever det slik kan også være et uttrykk for relasjoner mellom ledelsen og lærerne, og mellom lærere. Bernstein forklarer at et skarpt skille som dette hindrer bevegelse og utvikling, og at det holder situasjonen låst. FF-diskurs og YF-diskurs opprettholdes som før. Et viktig spørsmål er derfor om dette ville sett annerledes ut på Skole hvis de hadde vært lenger ute i prosessen med FYR-arbeid. Er det FYR-satsingen som skal føre til endring i relasjoner tilsvarende det lærerne ved Skole beskriver? Dette noen av forventningene statlig satsing har til FYR-prosjektet. Dersom yrkesretting skal skje, ser det ut til at lærerne må få en opplevelse av at ledelsen støtter og tilrettelegger, og at lærerne selv også gjør noe aktivt for å få til dette. Det krever at aktørene i forholdet ikke bare gir en systemforklaring eller personforklaring på at handling ikke skjer, men at de ser at det er relasjoner i systemet som forklarer at yrkesretting ikke skjer (Irgens, 2007).

### 6.3 Nivå 3. Klasseromspraksis

- Hva preger det pedagogiske arbeidet, klasseroms-arbeidet, i relasjonen mellom FF og YF?

I det pedagogiske feltet kommer ulike diskurser fram. Gjennom rekontekstualisering når to diskurser møtes, bestemmes yrkesretting av reguleringsprinsipper og ulike maktforhold. I dette møtet bestemmes yrkesretting av maktforholdet mellom yrkesfag og fellesfag. Slik Bernstein beskriver vertikal diskurs ligger en forventning om at diskurs for fellesfag vanligvis har mer makt i forholdet enn yrkesfag. Maktforholdet bestemmer hvilken kultur og tradisjon

som overføres. Dette fører til at diskurser som vokser fram kan bli svært forskjellige avhengig av de situasjoner og relasjoner som gjelder. Lærerne i denne studien forteller om ulike former for yrkesretting. Det kan være variasjoner i ulike undervisningssituasjoner for hver enkelt lærer, og det kan variere fra lærer til lærer, fra skole til skole. Yrkesretting kan ligge nært opp til fellesfagets egenart og kultur, eller det kan ligge nært yrkesfagets spesifikke kunnskap og kultur.

Det er mange nivå som skal ta valg som påvirker diskurs for yrkesretting på vei fra opplæringslov og læreplaner til klasserommet. I FYR-arbeidet vil tilsvarende være tilfelle ved at det er ulike løsninger i fylkene, at knutepunktskolene har ulike kulturer. Ulike kulturer og maktstrukturer regulerer diskursen yrkesretting, og alt dette fører til at yrkesretting tar ulike former. Forskjellen er tydelig mellom skolene i denne studien, men i tillegg viser den variasjoner ved den enkelte skole. Variasjoner ved den enkelte skole kan kanskje forklares med ulike relasjoner mellom fag og lærere. De ulike relasjonene kan være personavhengige, men de kan også være systemavhengige. Lærerne ved de to skolene forteller om ulik organisering av undervisningsgrupper. Ved FYR-skole tilstreber ledelsen å få det til slik at det er bare ett yrkesfag representert i hver fellesfaggruppe, og rammefaktorer gjør dette mulig på VG1. Ved Skole greier ikke ledelsen å organisere undervisningen i yrkeshomogene grupper i fellesfag. Det kan skyldes ulike rammefaktorer, som at det er mindre antall elever per yrkesfaggruppe ved Skole. Lærerne ved Skole gir uttrykk for at det er veldig vanskelig å yrkesrette med opptil fire ulike yrkesfag representert i samme fellesfaggruppe. De sier at så lenge det er slik, kan de ikke yrkesrette, de ser ingen vits. De gir uttrykk for at det blir for lite av alt, for lite tid til yrkesretting for hvert fag. De sier også at yrkesretting i denne situasjonen gjør det vanskelig å gjøre noe felles. Den situasjonen de beskriver kan tolkes på ulike vis. Det mest åpenbare i denne studien med et analyseverktøy som identifiserer makt og skille mellom diskurser, er å forstå dette som at lærerne ikke vil yrkesrette, at det er en protest mot vanskelige undervisningsforhold. Så lenge ledelsen ikke kan gi bedre vilkår for yrkesretting vil ikke lærerne yrkesrette sin fellesfagundervisning. I denne forståelsen tolker jeg utsagnene som en motstand og en maktdemonstrasjon overfor skoleledelse og skoleeier, i tillegg til at det er en svært krevende pedagogisk oppgave. Lærerne fortsetter som de har gjort før; det er ingen bevegelse i grensen mellom diskursene.

Det går også an å forstå lærernes opplevelser av yrkesretting i yrkesheterogene grupper som uttrykk for et dilemma. De skal undervise en gruppe i norsk eller engelsk, og gruppa er satt sammen av fire ulike yrkesfaggrupper. En god undervisningssituasjonen krever at lærere får

til en opplevelse av fellesskap, at gruppa skal fungere godt sammen i akkurat denne settingen. Når fellesfaglærerne sier at yrkesretting hindrer de i å få til noe i fellesskap, så vil yrkesretting og fellesskap bli satt opp mot hverandre. Lærerne skal få til begge deler, og de sier at de ikke greier det. Dilemmaet for lærerne blir hva som skal veie tyngst, og hvordan de skal bruke undervisningstid og ressurser.

I KD-notat om FYR-prosjektet står det at relevans i undervisninga blant annet omfatter det å benytte læringsmetoder og læringsarenaer som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. I lys av Bernsteins teori ser jeg at dette kan ha betydning for å redusere skille mellom diskursene fellesfag og yrkesfag. FF-lærerne får litt kjennskap til kontekst for elevens yrkesfag, og de vil kanskje også møte YF-lærere. I min studie var det tydelig forskjell mellom Skole og FYR-skole her, fra ingen bruk av læringsarena som har relevans, til litt bruk. Dette forholdet avspeiles i funn i TFoU sin utvalgsundersøkelse, som viser at 12 prosent av fellesfaglærerne underviser i verksted eller arbeidsrom for yrkesfaget (Haugset Anne Sigrid, 2014 ).

I min studie sier lærerne ved FYR-skole at arbeidsmetodene varierer, men at det stort sett handler om å tekstlig-gjøre det elevene jobber med i yrkesfaget i form av rapporter eller presentasjoner. I ett tilfelle var yrkesfaget helt integrert i fellesfaget, og lærerens engasjement når hun fortalte om dette tyder på at det var en god og motiverende læringssituasjon for både lærer og elev. En forutsetning for engasjement rundt denne læringssituasjonen var FF-lærerens nære forhold og kjennskap til yrkesfaget. Denne læringssituasjonen forteller at læreren var engasjert og motivert, noe som gjorde at også elevene ble engasjerte og motiverte. I KD-notat om FYR står det at å øke motivasjon for fellesfag slik at flest mulig består disse er målet med FYR-prosjektet (Kunnskapsdepartementet, 2012a). En kvalitativ studie «Yrkesretting for enhver pris» som er gjennomført ved NTNU, er en delrapport som følger TFoU sitt forskningsprosjekt (Wendelborg Christian, 2014 ). Målet med studien var å undersøke hvordan yrkesretting og relevans kan bidra til økt motivasjon og læringsutbytte for elevene. Rapporten sier at yrkesretting i seg selv ikke er motiverende for eleven så fremt ikke læreren også er motivert for yrkesretting, og at lærerens motivasjon henger nøye sammen med faglig trygghet eller utrygghet. Dette kan bety at dersom FF-lærer ikke har faglig trygghet til å yrkesrette, så kan yrkesretting virke mot sin hensikt, at det ikke gir motivasjon for fellesfaget.

Det er ikke slik at alle FF-lærere kan ha inngående kjennskap til, eller egen erfaring i yrkesfaget. En mulig løsning for å tilføre trygghet i undervisningssituasjon kan være

samkjøring av planer. Samkjøring av planer krever en dialog mellom diskurser, og tar oss direkte inn i Bernsteins teori om diskurser og de ulike sett av regler som styrer relasjoner mellom diskursene. Ved FYR-skole forteller lærere om dialog og samarbeid om de undervisningsoppleggene de synes er vellykket. Erfaringer ved FYR-skole viser at samkjøring kan gi en nødvendig faglig trygghet i undervisningssituasjonen, noe som ser ut til å være en forutsetning for yrkesretting.

#### 6.4 Nivå 4. Statlig styring

- hvordan preger statlig styring relasjonen mellom FF og YF?

Det er en forskjell mellom FYR-skole og Skole. Skole sine uttalelser sier at de yrkesretter lite eller ingenting, mens FYR-skole sier at de yrkesretter en del, og ser etter muligheter for hvordan de kan yrkesrette mer og bedre. Den oppmerksomhet yrkesretting har hatt de siste årene, at det er fremstilt som et av flere viktige tiltak for å få flere gjennom videregående utdanning, gjør at det ikke er helt greit å si at en ikke mener at yrkesretting er bra. Lærerne ved skole uttrykker imidlertid eksplisitt at de ikke har behov faneord som FYR for at de skal yrkesrette, og at de er negative til forpliktende pålegg. De viser en tydelig autonomi, og sier at de vil undervise slik de finner det best. I Bernsteins teori handler dette om makt. Skole opprettholder, enn så lenge i hvert fall, sin horisontale og vertikale diskurs. Men hva kan det være som forklarer denne sterke makten som opprettholder skillet på Skole, mens FYR-skole er i bevegelse mot yrkesretting ved at diskurser møtes? Hvor på veien fra politisk nivå til praksis i klasserommet er de kritiske punkt for at yrkesretting skal skje? Er FYR-satsingen den makten som utgjør forskjellen? FYR-satsingen er statlig initiert, og er en «top down» implementering.

I sin artikkel «Den fjerde vei – hovedlinjer og noen norske refleksjoner» tar Gunn Imsen opp ulike strategier for hvordan skolen bør styres og forbedres (Imsen, 2012). Hun ser med norske øyne på Hargreaves og Shirleys framstilling av ulike strategier i USA over flere tiår.

Artikkelen handler om hvordan toppstyrt, det vil si sterkt statlig styrt forbedring av skolen, kan demotivere lærere. Imsen reiser spørsmål om sterkt styring og kontroll gir bedre undervisning, og i artikkelen viser hun hva som må til av fundamenter, prinsipper og katalysatorer for å få til en god skole. Ved å se på FYR i forhold til tenking om «Den fjerde vei» så ser jeg at katalysatorer som skoleledere og integrerende nettverk, kan være avgjørende for i hvor stor grad yrkesretting blir en forbedring av norsk utdanningssystem. Det som kan ha



stor betydning, er om yrkesretting og FYR-satsing viser læreren nok tillit til at det blir engasjement og mangfold i undervisninga.

Læreplaner som en del av den regulativ diskurs, er en sentral faktor innen de respektive fag. Mine funn viser at lærerne ved Skole og FYR-skole tolker læreplanene forskjellig. Mens lærerne på Skole tolker planen som at det ikke kan forsvares å yrkesrette slik læreplanen er nå, så finner lærerne ved FYR-skole muligheter til å yrkesrette innen de rammer læreplanen gir. Denne forskjellen i tolkning viser igjen hvor ulik undervisningen på de enkelte skoler kan bli. Det viser at diskursen yrkesretting kan vise seg å ta ulike former, eller at yrkesretting ikke blir noen egen diskurs. Denne ulikheten i rekontekstualisering vil først og fremst gjelde praksisfeltet, men også på nivå for distribuering av regler virker det som at yrkesretting går på en ujevn sti. Hva er da viktig, er det viktig at krav i læreplanen er så tydelig at alle underviser likt? Eller er det viktig at læreplanen gir mulighet for en viss autonomi, at lærere gis mulighet til å tolke og ta den profesjonelle avgjørelsen om hva som gir best undervisning for eleven? Hvor viktig er det at lærerne opplever at de har tillit til å gjøre egne valg? Hva betyr det for lærernes motivasjon og engasjement?

Av statlig styring ser det ut til å være læreplaner og eksamen som virker sterkest inn på forhold rundt yrkesretting. Skriftlig eksamen i norsk og matematikk utarbeides lokalt, og skoleeier og rektor er ansvarlige for at den avspeiler undervisning og læreplanmål. Dette gir god mulighet til å tilpasse undervisningen til fag og kontekst, i tråd med kjennetegn for horisontal diskurs, og det gir gode vilkår for yrkesretting av fellesfag.

For engelsk er situasjonen annerledes. I engelsk skriftlig prøves elevene i en sentralgitt eksamen som er felles for studieforberevende utdanningsprogram og yrkes faglig utdanningsprogram. Det er også samme læreplan som gjelder for studieforberevende og yrkesfag i engelsk. FYR-skole sier at de forbereder elevene på de oppgavene i eksamenssettet som er tenkt for yrkesfagelever. At de slik forbereder elevene til eksamen ved å yrkesrette undervisningen. Ved Skole sier lærerne at de ikke kan forsvare å yrkesrette så lenge elevene blir evaluert med denne eksamensformen, at yrkesfagelever må ha samme grunnlag som studieforberevende elever. Skriftlig eksamen i engelsk viser et svært tydelig møte mellom vertikal og horisontal diskurs, og er et eksempel på hvor vanskelig møte mellom diskurser kan være. Styringsdokumenter sier at fellesfag skal yrkesrettes, at fellesfag skal ta opp i seg elementer av horisontal diskurs. Når det så kommer til evaluering så krever statlig styring at det skal skje i en vertikal diskurs. Dette gir lite samsvar mellom krav til undervisning og krav ved eksamen, det er lite samsvar mellom styringsdokumenter.

I TFoU sitt arbeid ser det ut til at skriftlig eksamen i engelsk er det som oppfattes som det største hinderet for yrkesretting. Dette kommer fram i alle de tre delrapportene som følger undersøkelsen (Haugset A S, 2014 ; Haugset Anne Sigrid, 2014 ; Wendelborg Christian, 2014 ). Når FYR-skole sin uttalelse er noe annerledes, så kan det ligge andre forklaringer til grunn. Det kan være slik at de som knutepunktskole føler en slags programforpliktelse til yrkesretting, eller det kan rett og slett være at de leter etter muligheter heller enn begrensninger. I følge Eirik Irgens kan dette være ulike forklaringer på hvorfor yrkesretting ikke kan skje: Å skylde på eksamen er å skylde på systemet, det er lite lærerne får gjort med det i selve undervisningssituasjonen (Irgens, 2007). Når FYR-skole velger å fokusere på den muligheten som finnes, så velger de å gjøre noe selv, de gjør noe for å nærme seg begge krav, og det blir en relasjonell forklaring på problemet.

Forskjellen mellom de to skolene om hvordan de tolker krav om yrkesretting i læreplanen viser at grensen mellom tenkelig og utenkelig kunnskap ved de to skolene er ulik. Yrkesretting synes å være utenkelig kunnskap slik situasjonen er på Skole på det tidspunkt undersøkelsen ble gjennomført. Situasjonen preges av relasjonen mellom FF og YF, og av tolking av styringsdokumenter. Selv om lærerne er klar over krav om yrkesretting i forhold til opplæringsloven, så er det så utenkelig for de at de ikke finner grunnlag for yrkesretting i gjeldende læreplan. Ved FYR-skole ser det ut til at denne grensen er åpnet og i ferd med å flyttes. I og med at de to skolene er på så ulike stadier i sitt «FYR-arbeid» kan det være en forklaring på denne forskjellen, men hele utdanningssystemet er for komplekst til at det er hele forklaringen. I Bernsteins kritiske tenkning så er politisk tydelige og utydelige styring, ulike kulturer, ulike rammefaktorer i forhold til økonomi, og fysiske og kulturelle kontekster i og rundt skolen eksempler på forhold i det komplekse utdanningssystemet.

FF-læreres dilemma i forhold til fellesfagets egenart var tydelig problematisert ved Skole. Ved FYR-skole ble dette tema berørt ved uttalelser om ulike tilnærminger. Noen lærere fortalte om at de tok utgangspunkt i begrep fra elevens omgivelser i verkstedet for å yrkesrette, en lærer fortalte om en skjønnlitterær tilnærming til og bruk av de samme begrepene. Lærerne ved FYR-skole sa ikke at alt i norsk eller engelskfaget kunne yrkesrettes, men de ga ikke sterkt uttrykk for at de syntes at fellesfaget var truet heller. Lærerne ved Skole ga tydelig uttrykk for at de var redd for at fellesfaget skulle miste for mye av den kultur faget har, de frykter at det kun skal bli et redskapsfag. Dette synes de er vanskelig om de skal tenke seg en ny læreplan også, at for mye av det kulturelle skal bli utelatt fra planen.

Skole-lærernes opplevelse av dilemma om innhold i fellesfaget samsvarer med TFoU sin utvalgsundersøkelse der fellesfaglærere i middels stor grad mener at fellesfaget skal bidra til at eleven får analytisk ferdighet, dannelse og kjennskap til kulturarven (Haugset Anne Sigrid, 2014 :58). Så mener lærerne også i middels stor grad at fellesfag skal styrke yrkeskompetansen, og også at det skal gjøre det mulig å ta yrkesfag for å få studiekompetanse. Fellesfagets rolle er sammensatt, og det er vanskelig å få til alt dette i den tiden faget har i skolen. TFoU viste dette dilemma i sin første delrapport. De viser til det dilemma det er at yrkesretting av fellesfag skal innfri ulike krav; inkludere svakt-presterende elever, møte arbeidslivets kompetansekrav og sikre mulighet til høyere utdanning (Stene et al., 2014:14). Læreres meninger i utvalgsundersøkelsen er delt i dette dilemmaet. Noen mener at det bør yrkesrettes slik at teorisvake greier å te et fagbrev. Andre ser faren for et klaseskille der elever som får mye yrkesrettet undervisning går glipp av viktig allmennkunnskap, at de får en mer snever oppfatning av virkeligheten (Haugset Anne Sigrid, 2014 :58). Den siste oppfatningen stemmer overens med funn i mitt materiale (se avsnitt 6.4) der en lærer sier at han mener hans oppgave er å gi elevene en vid horisont som gir eleven mulighet til å ha visjoner for framtida.

Funn i mitt materiale, og samsvar med funn i TFoU sin undersøkelse bekrefter at yrkesretting er krevende. At horisontal og vertikal kunnskap møtes i diskursen yrkesretting krever mange valg. Det som er vanskelig er å se hvordan valgene vil virke. At flere fullfører videregående skole er utvilsomt et godt resultat for samfunnet og ikke minst for de som står i fare for å falle utenfor arbeidslivet. Yrkesretting kan gi gode fagarbeidere, men vet vi om de blir bedre? Hva mister elevene og samfunnet av verdier dersom fellesfaget ikke formidler kultur, dannelse og analytiske ferdigheter? Hvilke andre arenaer kan i tilfelle erstatte fellesfagets innhold?

### 6.5 Yrkesretting i framtidas skole

Yrkesretting av fellesfag er et av tiltakene for at flere skal fullføre videregående skole.

Yrkesretting av fellesfag skal være et av tiltakene som skal gjøre det lettere for elevene å gå fra yrkesfag til studiekompetanse, det skal være et bidrag til fleksibilitet og smidige overganger i utdanningssystemet. Flexibiliteten skal tilfredsstillende kunnskapssamfunnet. Dette er noen utdrag fra tenking rundt fellesfag og yrkesretting som ligger til grunn for min studie. Hvilke forhold kan en se for seg i framtida?

Stortingsmelding 2014:7 om «Elevenes læring i fremtidens skole» sier litt om hvordan veien kan bli videre. Utvalget som har arbeidet med delutredningen fikk som mandat å vise hvilke kompetanser elever vil trenge om 20-30 år. Av de kompetanser delutredningen viser til vil jeg nevne «fagovergripende kompetanser» og «flerfaglighet». Utvalget bruker begrepet fagovergripende kompetanser om «kompetanse som anvendes på tvers av fag, kunnskapsdomener eller arbeids- og livskontekster [...] Eksempler på fagovergripende kompetanser er problemløsning, kreativitet og samarbeidsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2014a). Flerfaglighet forklares som «Når elevene jobber med problemstillinger eller temaer som krever kompetanse fra ulike fag, er det flerfaglighet»(ibid).

Disse signalene tilsier at yrkesretting av fellesfag fortsatt vil være aktuelle tiltak for å gi elevene kompetanse for aktiv samfunnsdeltakelse, et liv etter skolen, for å få fagovergripende kompetanser. Delutredningen stiller spørsmål ved om innholdet i skolen i tilstrekkelig grad forbereder elevene på dette. Utvalget fremhever også at «gode implementeringsstrategier som inkluderer bred involvering, har stor betydning når innhold i skolen skal endres» (ibid).

Yrkesretting og implementering. Den kompleksitet som er vist i denne studien ser ut til å bli en aktuell situasjon i årene fremover også. Fagovergripende kompetanser og rekontekstualisering av diskurser vil fortsatt bestemmes av maktforhold på ulike nivå i det pedagogiske systemet. Bernsteins teori om klassifisering har vist oss en metode for å analysere det nettverket av relasjoner som kan oppstå i møte mellom kunnskapsformer. Det som gjenstår å se er hvilke ulike former for pedagogisk praksis dette kan føre til.

## Litteraturliste

- Bakken, F. n. v. H. B. (2014). For få elever velger yrkesfag.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2003a). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2003b). *The structuring of pedagogic discourse* (Vol. Vol. 4). London: Routledge.
- Dale, E. L., Elstad, E., Engelsen, B. U., Hjørdemaal, F., Morken, I., & Karseth, B. A. S. K. (2009). *Læreplan: et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Daniels, H., & Brown, R. (2012). *Vygotsky and sociology*. London: Routledge.
- Fløystad Trude, T. I. (2012). Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 32.
- Gagne, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 31.
- Haugset A S, I. J. M. V., Nossun G, Wendelborg C. (2014 ). *Skoleledelsens tilrettelegging for yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Notat som følger forskningsprosjektet "Yrkesretting og relevans i fellesfagene". Trøndelag forskning og utdanning. Steinkjer.
- Haugset Anne Sigrid, N. G. (2014 ). *Fellesfaglærere og VG1-elevens opplevelse av yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Notat som følger forskningsprosjektet "Yrkesretting og relevans i fellesfagene". Trøndelag forskning og utvikling. Steinkjer.
- Hovdenak, S. S., Riksaasen, R., & Wiese, V. (2007). *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Imsen, G. (2012). Den fjerde vei  
– hovedlinjer og noen norske refleksjoner. *Profesjon og politikk*  
– et artikkelhefte til Utdanningsforbundets landsmøte 2012.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *NOU 2008:18 Fagopplæring for framtida*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2008/nou-2008-18.html?id=531933>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *NyGIV Yrkesretting og relevans*. Regjeringen.no: Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/yrkesretting-og-relevans.html?id=667523>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Yrkesretting og Relevans*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet/yrkesretting-og-relevans.html?id=667523>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Stortingsmelding 20 På rett vei*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/7.html?id=717400>.
- Kunnskapsdepartementet. (2014a). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2014/NOU-2014-7.html?id=766593>  
04.11.14.
- Kunnskapsdepartementet. (2014b). *Elevenes læring i fremtidens skole*.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B., & Emstad, A. B. (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Prieur, A., Sestoft, C., Esmark, K., & Rosenlund, L. (2006). *Pierre Bourdieu: en introduktion*. København: Reitzel.

- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforl.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Statistisk sentralbyrå, S. (2014).
- Stene, M., Haugset, A. S., & Iversen, J. M. V. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene: en kunnskapsoversikt* (Vol. 2014:1). Steinkjer: Trøndelag forskning og utvikling.
- TFoU, M. S. A. S. H. J. M. V. I. (2014). Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt. (pp. 148).
- UDIR. (2010). *Rundskriv om Forskriftsendring*. Retrieved from <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-12-2010---Informasjon-om-krav-til-tilpasning-av-opplaringen-i-fellesfagene/>.
- Wendelborg Christian, R. M., Martinsen Anders (2014 ). Yrkesretting for enhver pris (Vol. 2014 under arbeid, pp. 53). Steinkjer: NTNU i samarbeid med TFoU.

## Vedlegg

- Vedlegg 1 Tale ved leder for FYR-prosjektet, Udir
- Vedlegg 2 Brev fra Kristin Halvorsen
- Vedlegg 3 Brev fra KD til fylkeskommunene og Oslo kommune
- Vedlegg 4 Forespørsel om datainnsamling
- Vedlegg 5 Intervjuguide
- Vedlegg 6 Samtykkeerklæring

## Vedlegg 1 Tale ved leder for FYR-prosjektet, Udir

### Inger Margrethe Elden

---

**Fra:** Lone Lønne Christiansen  
<Lone.Lonne.Christiansen@utdanningsdirektoratet.no>  
**Sendt:** 16. oktober 2014 11:22  
**Til:** Inger Margrethe Elden  
**Emne:** SV: Masterstudie om Yrkesretting

Hei Inger Margrethe

Det var godt tenkt – og veldig spennende med masteroppgaven din! Kanskje du rett og slett kunne sende den til meg når den er levert og vurdert? Det hadde vært flott.

I alle fall er min tekst for dagen nedenfor, og jeg ønsker deg lykke til med studiene!

Lone

#### Åpningsinnlegg dag 3 for lærere og ledere:

Jeg vil gjerne ønske dere som er skoleledere hjertelig velkommen!

Lærerne deres har jobbet som helter i to dager. Nå er det om å gjøre å starte prosessen med å utnytte disse lærernes kompetanse for å få til en mer sammenhengende, yrkesrettet og relevant opplæring for elevene.

Jeg har blitt spurt om hvorfor utdanningsmyndighetene satser så tungt på FYR. Hva er det egentlig vi vil?

Vi satser på FYR fordi det er krise i norsk fag- og yrkesopplæring.

Vi gjør dette fordi vi ikke lenger kan sitte stille og se på at alt for mange ungdommer ikke klarer å gjennomføre og bestå videregående opplæring. Når opplæringen ikke treffer elevene, ikke føles relevant og motiverende – ja, så må vi forandre på noe. Vi kan ikke bare fortsette med det samme.

Vi kan heller ikke sitte stille og se på at yrkesfagene får stadig lavere status slik at ungdommene våre slutter å søke seg til dem. Vi må gjøre yrkesopplæringen bedre!

Dette er kritiske tilstander for skolen, for samfunnet og for ungdommene. Og FYR er ett av tiltakene for å gjøre noe med det.

FYR er mye med enn yrkesretting og relevans i fellesfagene – eller for å si det på en annen måte for å få til yrkesretting og relevans må vi jobbe med mye mer enn fellesfagene.

Tre ting må endres, sier professor ved Harvard graduate school of education, Richard Elmore: Lærerens praksis, elevens praksis og innholdet i opplæringen. Dette adresserer vi på denne skoleringsamlingen.

Det er ikke gjort i en håndvending å endre praksis i det enkelte klasserom og på den enkelte skole. Å skolere lærere er veldig bra, men de som får skoling MÅ komme tilbake til en skole som vil bruke den nye kompetansen. Den nye kompetansen må bli en del av en skolekultur. Derfor har vi sagt at det er en forutsetning at en leder fra hver deltakerskole skal være med i dag.

Nå har deres lærere vært på to dagers kurs om yrkesretting og relevans. De har samarbeidet på tvers av fellesfag og programfag, og de har brukt egen kompetanse og fått del i hverandres. I dag setter vi søkelyset på hva som skal til for å få til endring.

Det finnes ingen oppskrift på hvordan man lykkes, verken med å øke elevenes motivasjon for å gjennomføre videregående opplæring eller med endringsarbeid generelt. Det vi vet fra forskningen er at det ikke er en vei til målet. Det er summen av tiltakene våre som virker – og det er ikke alltid selve tiltaket som er avgjørende, men hvordan vi jobber med det. Det er dette som er tema for denne dagen.

Vennlig hilsen  
Lone Lønne Christiansen  
Seniorrådgiver  
Utdanningsdirektoratet  
Tlf: 23 30 14 04  
Mobil: 924 58 661  
Epost: llc@udir.no



## Vedlegg 2 Brev fra Kristin Halvorsen



Inger Margrethe Elden  
Olav Duun vgs,  
7800 Namsos

Deres ref

Vår ref  
12/5203

Dato  
04.12.12

### Fag- og yrkesopplæringens status i skolen og samfunnet

Kjære Inger Margrethe,

Takk for brev og tusen takk for en spennende presentasjon fra Olav Duun videregående under konferansen 18. oktober. Jeg setter veldig pris på den jobben som din skole gjør som knutepunktskole for arbeidet med yrkesretting.

Det utsagnet du viser til at jeg kom med under min presentasjon, at "Perspektivet på kunnskapssamfunnet er i endring, praktisk kunnskap verdsettes mer enn før", står jeg inne for. Dette har jeg fått bekreftet gjennom min periode som kunnskapsminister. Dere kan derfor bruke dette som sitat om det passer inn i deres masteroppgave.

Jeg ønsker dere lykke til både som lærere og som studenter på masterstudiet.

Med hilsen

  
Kristin Halvorsen

Postadresse: Postboks 8119 Dep, 0032 Oslo  
Kontoradresse: Kirkeg. 18 Telefon: 22247403 Telefaks: 22242764  
Org. nr.: 872 417 842

## Vedlegg 3 Brev fra KD til fylkeskommunene og Oslo kommune



Fylkeskommunene  
Oslo kommune

Deres ref

Vår ref

Dato  
01.12.11

### Visse justeringer i de overordnede føringene for Ny GIV - Overgangsprosjektet

Det vises til brev til fylkeskommunen av 27.10.2010: NY GIV: Partnerskap for økt gjennomføring i videregående opplæring og brev av 31.8.2011 om opprettelse av nasjonalt nettverk for yrkesretting og relevans. Videre vises det til møtet i partnerskapet for Ny GIV 23.11.11 og til møte med Forum for fylkesutdanningssjefer 1. desember 2011.

Departementet vil med dette informere om følgende justeringer i prosjektet.

#### Målgruppen for Overgangsprosjektet

Departementet er kjent med at på en rekke videregående skoler er "Ny GIV-elever" i mindretall blant de svakest presterende i Vg1. Mange videregående skoler rekrutterer elever fra kommuner som verken deltar i prosjektets fase 1 eller 2. Dette gjør at mange videregående skoler etter departementets vurdering ikke får tilstrekkelig eierforhold til prosjektet, noe som kan bidra til svakere gjennomføring. Derfor foretar departementet med dette en redefinering av målgruppa i Ny GIV Overgangsprosjektet i videregående opplæring:

Målgruppa i prosjektet er de 10% svakest presterende elevene etter 1.termin i 10.klasse i de kommunene som deltar. Disse elevene skal få tett oppfølging i siste termin i 10.klasse og tiltakene skal videreføres *etter behov i overgangen til videregående opplæring og i videregående opplæring*. Dette endres ikke.

Men i tillegg åpner departementet for at elever som presterer svakt (på eller under kritisk grense) på obligatoriske kartleggingsprøver i norsk og matematikk høsten i Vg1 blir innlemmet i elevgruppa som omfattes av Ny GIV. Også her må det brukes skjønn i

Postadresse  
Postboks 8119 Dep  
0032 Oslo

Kontoradresse  
Akersg. 44

Telefon 22 24 90 90\*  
[postmottak@kd.dep.no](mailto:postmottak@kd.dep.no)  
[www.kunnskapsdepartementet.no](http://www.kunnskapsdepartementet.no)  
Org no. 872 417 842

Opplæringsavdelingen  
Telefon 22 24 76 01  
Telefaks 22 24 75 96

Saksbehandler  
Knut Alfarnæs  
952 14657

utvelgelsen av elevene, og fylkeskommunen må vurdere om det skal inngås noen form for avtale med disse elevene på samme måten som i grunnskolen.

Dette betyr altså at elevgruppa som tilhører Ny GIV i videregående opplæring, kan bestå av alle de som har hatt intensivopplæring i siste del av 10.klasse og de elevene som presterer svakt på de obligatoriske kartleggingsprøvene på høsten i Vg1. Departementet legger til grunn at denne nye "Ny GIV-gruppa" følges tett opp, blant annet gjennom de midlene som er tildelt fra Utdanningsdirektoratet til dette formålet.

Oppfølgingsperioden utvides til å omfatte også overgangen mellom Vg2 og Vg3/inngåelse av lærekontrakt.

#### **Relevans/Yrkesretting**

I brevet til fylkeskommunene av 31.8 inviterte departementet til at tre lærere ble frikjøpt i inntil 50% for å ta et nasjonalt fagansvar for yrkesretting. På bakgrunn av responsen fra fylkeskommunene har departementet i ettertid inngått en avtale med nasjonale sentra for at disse skal ta på seg denne oppgaven. Det gjelder Matematikksenteret, Lesesenteret, Skrivesenteret og Fremmedspråksenteret.

Departementet minner samtidig om sammenhengen mellom Overgangsprosjektet og Oppfølgingsprosjektet. De videregående skolene og oppfølgingstjenesten har et samarbeidsansvar knyttet til å etablere oppfølgingsavtaler og prøve ut tiltak for eksempel i form av en kortere og mer praktisk basert videregående opplæring. Noen "Ny GIV-elever" vil sannsynligvis droppe ut av videregående opplæring i løpet av året og i overgangen mellom skoleår. For å øke gjennomføringen fordrer dette et tett og praktisk samarbeid mellom prosjektene rundt en felles målgruppe.

Med hilsen

Dag Johnsen  
prosjektdirektør

Knut Alfarnæs  
avdelingsdirektør  
prosjektleder Ny GIV  
Overgangsprosjektet

kopi: kommunene  
fylkesmennene

## Vedlegg 4    Forespørsel om datainnsamling

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 5 Intervjuguide**

### **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.

### 1. 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?)

### 2. 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?)

### 3. 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

### 4. 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?

## 5. 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?

Er det noe annet dere vil tilføye?

# Tillatelse

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