

Ingen regel uten unntak

Heidi Renee Temple



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave, Tilpasset opplæring.

HØGSKOLEN I HEDMARK

2011

Innhold

INNHold	2
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	6
1. INNLEDNING	7
1.1 TEMAETS AKTUALITET.	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING.	11
1.3 PRESENTASJON AV RELEVANT FORSKNING.....	12
1.4 OPPGAVENS INNHOLD OG OPPBYGGING.	15
2. VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV OG METODE.	17
2.1 CASESTUDIE.....	17
2.1.1 VALG AV CASER; SKOLER.	18
2.2 INTERVJU.	19
2.3 DISKURSANALYSE SOM METODE.....	22
2.4 FORSKERROLLEN.	25
2.5 UNDERSØKELSENS RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET.....	26
2.5.1 RELIABILITET.....	26
2.5.2 VALIDITET.	27
2.5.3 GENERALISERBARHET.....	28
3. TEORETISK PERSPEKTIV.	29
3.1 LÆREPLANTEORI.....	30
3.2 DISKURSANALYSE SOM TEORI.	33
3.3 PRESENTASJON AV SENTRALE DISKURSTYPER.	35
3.3.1 <i>Norskfagets innhold og funksjon.</i>	35

3.3.2	<i>Norsklærernes profesjonalitet</i>	36
3.3.3	<i>Handlingsrom</i>	37
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	39
4.1	DISKURS NORSKFAGETS INNHOLD OG FUNKSJON.....	39
4.2	DISKURS NORSKLÆRERENS PROFESJONALITET.....	48
4.3	DISKURS HANDLINGSROM.....	62
5.	VIL FORSKRIFTSENDRINGEN FØRE TIL LAVERE FRAFALL?	70
5.1	INTERVJUMATERIALETS HOVEDFUNN.....	70
5.2	HVORDAN SKAPES NORSKOPPLÆRINGEN DISKURSIVT I DET ENKELTE CASE?	71
6	AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	78
	LITTERATURLISTE	81

Norsk sammendrag

Frafall i videregående opplæring, - som kanskje er en av vår tids største samfunnsutfordring, har i de senere årene fått økt oppmerksomhet. Det er ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene at flest elever avbryter sin skolegang, - og en av flere forklaringer på dette hevdes å kunne relateres til at opplæring er for teoretisk og fremstår som irrelevant. I dag satses det stort fra utdanningspolitisk hold for yrkesretting av fellesfagene, og det råder en oppfatning om at dette i stor grad vil kunne bidra til økt gjennomstrømning i videregående skole¹.

I denne oppgaven ser jeg på hvordan norskopplæringen ved yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole formes av ulike diskurser. Studien er gjennomført som et case-studie, med semi-strukturerte intervjuer av seks norsklærere ved tre videregående skoler. Diskursanalyse brukes i denne oppgaven både som metode og teori, og suppleres av læreplanteori.

Funnene viser at læreplanverket i liten grad styrer norskopplæringens innhold, - det er først og fremst skolekulturen som legger premissene for norsklærernes yrkesutøvelse. Videre viser funnene at det er til dels store forskjeller i hva norskopplæringen består av, og hvilke arbeidsformer norsklærerne kan benytte seg av, - mellom casene, og innad i casene.

Oppgaven identifiserer et behov for debatt om hvordan norsk skole i praksis fraskriver seg ansvaret over elevenes læringsutbytte, kvaliteten på opplæringstilbudet og om opplæringen er i tråd med lover og forskrifter gjennom manglende system og kultur for kontroll.

¹ (Kunnskapsdepartementet, 2011c)

Engelsk sammendrag (abstract)

Drop-out rate in secondary education - which is perhaps one of the greatest social challenges, received increased attention in recent years. It is a fact that it is the vocational education programs that most students interrupt their schooling - and one of several explanations for this is claimed to be related to that basic subject is too theoretical and do not appears to the pupils. Today, our government wants to change this by changing the formal curriculum, because they think this will stop drop-out from vocational education.

In this study I look at how the basic subject "Norwegian" in vocational education is shaped by different discourses. The study was conducted as a case study, with individual's interviews of six teachers at three high schools. Discourse analysis in this study is used as both method and theory, and supplemented by curriculum theory.

The findings show that it is first and foremost school cultures which serve to determine the teacher's profession. Furthermore, the findings show that there are some major differences in what basic subject "Norwegian" consists of and what methods the teachers can take advantage of, - between the cases and within cases.

The thesis also identifies a need for debate about how the Norwegian school disclaims responsibility through lack of control about the quality of educational provision and whether the training is in line with laws and regulations.

1. Innledning

Frafall i videregående opplæring, - som kanskje er en av vår tids største samfunnsutfordring, er i de senere årene et tema som stadig problematiseres i media fra ulike aktører. I et innlegg i LO-Aktuelt 4.2.2010 påpeker vår kunnskapsminister Kristin Halvorsen:

Frafallet i videregående skole er alt for høyt, særlig på yrkesfag. Min viktigste oppgave som kunnskapsminister er derfor å gjennomføre tiltak som gjør at flere fullfører. (...) Ikke minst må de såkalte fellesfagene yrkesrettes sterkere og tilpasses den enkelte elevens fagopplæring (Halvorsen, 2010).

Som programfaglærer og spesialpedagog ved yrkesfaglig utdanningsprogram er det nærmest umulig å unngå å bli engasjert. Det er en kjensgjerning at det er på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene at flest elever avbryter sin skolegang, - og en av flere forklaringer på dette hevdes å kunne relateres til at dagens opplæring er for teoretisk og fremstår som irrelevant. Min erfaring er at mange av elevene som begynner ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer er "lei av" fellesfagene allerede første skoledag, og ser ingen mening eller relevans med fellesfagopplæring ettersom de skal utdanne seg til et praktisk yrke. Dette er ungdom som har gledet seg til å bli ferdig med ungdomsskolen og ta fatt på en yrkesutdanning som er i tråd med deres interesser og praktiske evner. Gjennom foreldresamtaler og under IOP²-arbeid har jeg gjentatte ganger blitt spurt om hvorfor deres håpefulle må ha fellesfag; *Hva skal de med dem? De gjør jo yrkesutdanningen så vanskelig, nærmest umulig?* Disse ungdommene (og deres foreldre) ser for seg at om ett par år er det de som: tar service på bilen din, er din 6-årings primærkontakt på SFO³, monterer det elektriske anlegget i ditt hus, tar seg av dine gamle foreldres behov for tilsyn og stell, tilbereder maten du spiser i kantina...

Trenger morgendagens elektriker, barne- og ungdomsarbeider, butikkansatt, resepsjonist eller helsefagarbeider å inneha kompetanse i engelsk? Matematikk? Samfunnsfag? Kroppsøving? Norsk? Naturfag?

² IOP: Individuell Opplærings Plan.

³SFO: Skole Fritids Ordning.

1.1 Temaets aktualitet.

God fag- og yrkesopplæring er viktigere enn noen gang. SSB⁴ anslår at andelen ufaglærte i arbeidslivet vil utgjøre beskjedne 3,5 prosent av de sysselsatte i 2025. Å fullføre videregående opplæring blir derfor nøkkelen til arbeidslivet. Vi trenger derfor mer oppmerksomhet rundt fag- og yrkesopplæringen, og den pågående debatten er positiv (Halvorsen, 2010).

Dagens unge vokser opp i et globalt høyteknologisk samfunn, hvor IKT og språklige ferdigheter er grunnleggende basiskompetanse. I rapporten “Gull av gråstein” påpeker Hernes at elever som velger yrkesfag ofte har oppnådd svake resultater i grunnskolen og derfor er de både mindre motiverte og kvalifiserte for videregående opplæring (Hernes, 2010). I Stortingsmelding nr.16, *-Og ingen sto igjen*, står det: “Manglende tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i grunnskolen fører blant annet til økt sannsynlighet for frafall i videregående opplæring” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8).

Sagt med andre ord så starter altså mange elever på videregående skole uten å inneha de grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som den videregående opplæringen forutsetter.

Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) ble innført som en ny utdanningsreform høsten 2006, og er det første norske læreplanverket som omfatter *både* grunnskolen og videregående skole. Læreplanverket består av tre hoveddeler; Generell del⁵, Prinsipper for opplæringen⁶ og Fagplaner⁷ (Øzerk, 2006). I fagplandelen er det spesielt to forhold som utmerker seg, i forhold til tidligere reformer; *målstyring via kompetansemål og mulighetene for justeringer/endringer*. På utdanningsdirektoratets hjemmeside⁸ presiseres det at læreplaner for fag skal kunne justeres og endres ved behov, og at man til enhver tid vil finne gjeldende versjon av fastsatte læreplaner i læreplandatabasen Grep (Utdanningsdirektoratet,

⁴ SSB: Statistisk Sentral Byrå.

⁵ Videreført fra L97.

⁶ Utdyping av skolenes grunnleggende forpliktelser, og skoleeiers ansvar for at opplæringa er i samsvar med regelverket, menneskerettighetene, lokale forutsetninger og individuelle behov (Utdanningsdirektoratet, 2011b).

⁷ Består av målorienterte nye læreplaner for alle fag i grunnskolen og videregående skole, med beskrivelser av formål, timetall, hovedområder, kompetansemål, grunnleggende ferdigheter (å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og kunne bruke digitale verktøy) og vurdering.

⁸ <http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/>

2011a). Kompetansemålene i fagplanene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn, uten spesifikke føringer på innhold og metoder som fører til måloppnåelse;

Kompetansemålene er formulert slik at de skal kunne tilpasses elevenes ulike forutsetninger. Det er derfor opp til den enkelte skole å tilpasse lærestoff og aktiviteter både i omfang og vanskegrad til ulike behov og interesser slik at opplæringen kan oppleves meningsfull for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 14).

Hva den enkelte lærer tolker som vesentlig i læreplanen, hva de mener er å tilpasse opplæringen, samt hvilke holdninger, verdier og læringssyn som ligger til grunn for læreres undervisningspraksis, vil i stor grad være utslagsgivende for den opplæringen elevene erfarer.

“Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og et stort mangfold av tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2010a).

Den norske fag- og yrkesopplæringens innhold og posisjon har vært gjenstand for debatt i flere stortingsmeldinger. Også i fremtiden vil det være behov for arbeidstakere som har “et godt håndlag”, - men den teknologiske og industrielle utviklingen har ført til et behov for arbeidstakere som også har god kompetanse innenfor fellesfag. En bilmekaniker må kunne forholde seg til språk, matematikk og teknologi på andre måter enn tidligere, og sånn er det stort sett i de aller fleste yrker i dag (Buland, et al., 2011). I England påpeker nyere forskning at konsekvensene av en yrkesopplæring som ikke stiller krav til faglig kompetanse i engelsk og matematikk resulterer i ungdommens fagutdanning består av “ low-level vocational qualifications, most of which have little or no labour market value” (“Review of Vocational Education - The Wolf Report,” 2011, s. 7).

For og best kunne legge til rette for en god yrkesfaglig opplæring nedsatte Regjeringen sommeren 2007 *Karlsen-utvalget*.⁹ Utvalget analyserte endringer og utvikling i samfunnet som har betydning for yrkesfagopplæringens posisjon og fremtidsperspektiv. I rapporten *Fagopplæring for framtida* foreslår de ulike tiltak som skal gjøre yrkesfagopplæringen i stand til å møte og tilpasse seg denne utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2008,NOU). Under overrekkelsen av utvalgets innstilling sa daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell: “Jeg ser spesielt positivt på de forslagene som gjelder yrkesretting og som tar sikte

⁹ Karlsen-utvalget; Besto av representanter fra både nasjonale og internasjonale forskermiljøer, parter fra privat og offentlig sektor (Kunnskapsdepartementet, 2008,NOU).

på å gjøre opplæringen mer relevant og virkelighetsnær for elever og lærlinger” (Kunnskapsdepartementet, 2008). Som en følge av denne rapporten fikk Utdanningsdirektoratet i 2009 i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å gjennomgå læreplanene for fellesfag ved de ulike utdanningsprogrammene i videregående skole. Med utgangspunkt i St.meld.44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, - hvor det henvises til Karlsen-utvalgets innstillinger, utarbeidet direktoratet forslag til justeringer i de obligatoriske fellesfagene for yrkesfaglige utdanningsprogram (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Dette førte til endring i forskrift til opplæringslova § 1-3 Videregående opplæring, samt justeringer i læreplanene til de obligatoriske fellesfagene, med virkning fra 1.8.2010. Forskriftsendringen¹⁰ uttrykkes også eksplisitt i læreplanene for de obligatoriske fellesfagene, - under beskrivelsene av fagets hovedområder: “Faget er et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Opplæringen skal derfor gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene” (Utdanningsdirektoratet, 2010a). Først i midten av desember, nærmere ett halvt år senere, sender direktoratet ut skriftlig orientering om disse endringene i form av ett rundskriv til landets fylkesmenn, fylkeskommuner, og videregående skoler (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

Skoleåret 2006-2007 ble det innført nye fagplaner i alle fag. Etter bare fire skoleår med de nye fagplanene fikk altså fellesfaglærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram endringer i sine forpliktende arbeidsgrunnlag, - og en skriftlig orientering om dette ble sendt til de videregående skolene først flere måneder etter at de ble gjeldende.

“At halvparten faller fra, er et tegn på at man må gjennomføre en bred vurdering av hva som bør endres i yrkesopplæringen. Her står det ikke primært på økonomiske ressurser, men på gode måter å organisere utdanningen slik at frafallet reduseres” (Kunnskapsdepartementet, 2010c).

Samme skoleår som forskriftsendringen kom, ble et nytt prosjekt, *Ny GIV*, igangsatt av Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Dette er ett tre-årig prosjekt hvor målsetningen er å øke andelen elever som fullfører og består videregående opplæring, - fortrinnsvis ved yrkesfaglige utdanningsprogram. Det satses i dette prosjektet på tiltak på flere arenaer samtidig. I grunnskolen består de i hovedsak av forsterket tidlig innsats, samt å

¹⁰ Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma. <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-001.html#1-3>

bedre rådgivningen på ungdomstrinnet via utprøving av faget arbeidslivsfag og innføring av faget utdanningsvalg. I videregående opplæring skal det arbeides for å øke tilgangen på læreplasser, bedre samarbeidet mellom skoler, oppfølgingstjenester og arbeidslivet, samt gi en mer relevant og praksisnær fag- og yrkesopplæring gjennom mer praksis og yrkesretting av fellesfagene. Skoleåret 2011-2012 rettes ett spesielt fokus mot overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. Tiltakene handler om bedre rådgivningstjenester, kartleggingstester i norsk, matematikk og engelsk i VG1 slik at man skal kunne minske andelen feilvalg og kunne ha en tettere oppfølging av elever med svake grunnleggende ferdigheter. Videre bevilges det ytterligere 10 millioner kroner til yrkesretting av fellesfagene inneværende skoleår, og i samme pressemelding sies det “Lese- og skriveopplæringen og kompetansen i norsk skal styrkes ved å øke timetallet i dette faget for elever på yrkesfag. Det blir obligatorisk med dobbelt så mange norsktimer som i engelsk” (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Dette forslaget er nå ute til høring, og blir det vedtatt vil det gjelde fra skolestart 2012 (Ibid, 2011b).

LK06 er et styringsdokument som kan justeres og endres ved behov. I hvilken grad skoler og lærere holder seg oppdatert i forhold til endringer, samt i hvilken grad de ser på LK06 som et forpliktende styringsdokument når det kan endres “ved behov”, vil påvirke hvilket innhold i opplæringen som gis legitimitet, og dermed undervisningspraksisen.

1.2 Problemstilling og avgrensning.

Dagens yrkesfagopplæring innebærer noe fellesfagopplæring uten at det eksisterer felles forståelse av hva denne opplæringen skal bestå av (Hernes, 2010), videre hevdes det at elevene opplever fellesfagene som irrelevante. Ut fra hvordan fellesfagene fremstilles i den utdanningspolitiske diskursen i tilknytning til frafallsproblematikken har jeg ønsket å få økt innsikt i hvilken betydning fellesfagene har i dagens yrkesopplæring, samt hva som generer hvordan fellesfaglærere tolker og realiserer LK06.

Problemstilling:

Hvordan vil forskriftsendringen “Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma” kunne bidra til at flere elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram gjennomfører og består videregående opplæring?

Avgrensning:

Jeg har valgt å forholde meg til ett fellesfag i dette prosjektet, og det er norskfaget.

Innledningsvis i norskfagets læreplan, under formål med faget, står det skrevet: “Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtilit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring” (Utdanningsdirektoratet, 2010a). Gjennom det 13-årige opplæringsløpet skal elevene utvikle seg personlig, faglig og sosialt slik at de har forutsetninger til å bli aktive deltakere i et mangfoldig samfunn. Sagt på en annen måte, slik som det beskrives i den generelle delen av læreplanen: “Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet” (Utdanningsdirektoratet, Gen, s. 22)

God lese- og skrivekompetanse er gjennomgående mål i norskfaget; de er også nødvendige kompetanser for læring, samhandling og aktiv deltagelse i dagens samfunn (Aasland, 2006).

Ut fra forskningsspørsmålene:

- 1.) Hvordan tolker norsklærere «*Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma*»?
- 2.) Hvordan tilpasses opplæringen i norsk til de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene?

Ønsker jeg å synliggjøre norsklærernes forståelse av hvilken betydning norskfaget har i yrkesopplæringen, samt hva de mener er å tilpasse opplæringen til elevenes utdanningsprogram, - slik at undervisningen kan oppleves mest mulig relevant for elevene.
- Og belyse hvordan, samt i hvilken grad, de opplever at de har mulighet til å realisere dette på sin arbeidsplass.

1.3 Presentasjon av relevant forskning.

Det finnes mye forskning både nasjonalt og internasjonalt omkring frafall i videregående opplæring, mens det derimot fins relativt *lite forskning over tiltak som man antar kan redusere dette frafallet* (Markussen, 2011). I tilknytning til *Ny GIV* – satsingen understreker

Kristin Halvorsen at “Tettere oppfølging av dem som er falt ut eller står i fare for å falle ut, ser ut til å virke positivt”(Kunnskapsdepartementet, 2010c). Når man sammenligner bakgrunnen til elever som ikke fullfører, eller består, videregående opplæring fremheves faktorer som foreldrenes utdanningsnivå og svake faglige ferdigheter fra grunnskolen som mer avgjørende enn kjønn og kulturell tilhørighet (Hernes, 2010; Markussen, 2011; Vibe, Brandt, & Hovdhaugen, 2011).

LK06 er en forholdsvis “ung” læreplanreform og av den grunn finnes det derfor lite forskning på hvordan lærere forstår, fortolker og omsetter i praksis Læreverket Kunnskapsløftet. I løpet av nærmeste fremtid avsluttes enkelte prosjekter i programmet for Evaluering av Kunnskapsløftet i regi av Utdanningsdirektoratet, mens andre fortsetter og nye igangsettes. Jeg vil nå presentere relevante funn fra fire av prosjektene som deltar i evalueringsprogrammet av LK06.

I prosjektet *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring (SMUL)*, fokuseres det på flere aspekter ved implementeringen av LK06. En av delrapportene, *På vei fra læreplan til klasserom*, handler om hvordan lærere forstår, fortolker og tilrettelegger for læring gjennom valg av arbeidsmåter, læremidler og vurdering (Hodgson, 2010). Funnene jeg nå presenterer fra denne rapporten er basert på informasjon fra 21 lærere ved 9 videregående skoler i tre fylkeskommuner. De ser sine funn i sammenheng med tidligere forskningsprosjekter, både nasjonalt og internasjonalt, og rapporten viser spesielt til nasjonalt forskningsarbeid vedrørende læreplananalyse¹¹ i LK06. Blant hovedfunnene fra videregående opplæring viser det seg at lærere som regel planlegger undervisningen alene, og at arbeidet med utforming av lokale læreplaner overlates til de ulike fagmiljøene. Videre fremheves det at der hvor det samarbeides om utforming av lokale læreplaner bærer dette samarbeidet i stor grad preg av enkeltlæreres initiativ. Lærerne ga uttrykk for at de var fornøyde med dette, selv om påpekte at dette var ugunstig for nye, uerfarne lærere (Hodgson, 2010, s. 104). Flere av lærerne ga videre uttrykk for bekymring for at LK06 ville kunne føre til relativt store forskjeller i undervisningsinnholdet ettersom kompetansemålene fremstår som vage og til dels omfattende. Til tross for dette foretok de færreste av lærerne i videregående skole en operasjonalisering av kompetansemålene under planlegging av undervisningen, - som hovedsakelig baserte seg på fagets lærebok med tilhørende materiell (ibid. s.111,112).

¹¹ (Engelsen, 2008),(Rønning, 2008)

I en annen sentral rapport¹², *Underveis, men i svært ulikt tempo*, pekes det på at skoledagens organisering i liten grad er tilpasset de store endringene som har skjedd i samfunnet. I en hektisk arbeidsdag oppleves LK06s krav og forventninger som uoverkommelige å innfri, spesielt ved yrkesfaglige utdanningsprogram fordi yrkesfagelever ofte trenger mye hjelp og tilrettelegging. Også i denne rapporten kommer det frem at det er primært læreboka som legger premissene for undervisningen, samt at få lærere kjenner til det nettbaserte veiledningsmateriellet som finnes (Ottesen, Møller, & (red.), 2010).

I mars 2011 kom sluttrapporten *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011) fra prosjektet *Analyse av Reformen Kunnskapsløftets forutsetninger*. Her konkluderes det med at reformen Kunnskapsløftet fremstår som tvetydig. LK06 evner ikke å skape klare retningslinjer for skolens praksis ettersom reformen kombinerer vage og tvetydige læreplantekster med et relativt stort lokalt handlingsrom for realisering av læreplanen. Kunnskapssynet i læreplanverkets generelle del og læreplanene for fag speiler flere kunnskapsdiskurser og således gir blandede styringssignaler. I rapporten pekes det på at når styringssignalenes mangetydighet åpner opp for ulike tolkninger, og når fagstrukturen er lite endret fra tidligere reformer, gir dette rom for at LK06 tilpasses den enkelte skoles etablerte praksis. Dermed endres ikke undervisningspraksisen seg noe betydelig med LK06. Tydelige styringssignaler, god informasjonsflyt og relevant kompetanse i alle ledd er noen av faktorene som har avgjørende betydning for å kunne realisere ønskede intensjoner ved implementering av læreplanreformer, og i rapporten hevder de at: “Våre analyser har avdekket at disse forutsetningene ikke kan sies å ha vært tilstede på en tilfredsstillende måte”(Dale, et al., 2011, s. 150).

I prosjektet *struktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse*, rettes fokuset på hvorvidt LK06 har ført til mindre frafall i videregående opplæring. I den siste rapporten *Underveis i videregående opplæring* (Vibe, et al., 2011) sammenholdes data fra to elevkull som startet på videregående opplæring etter innføringen av LK06 med de to siste elevkullene før innføringen av reformen. De konkluderer med at det fortsatt er store forskjeller i progresjon mellom yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram, hvor frafallet fortsatt er høyest ved yrkesfaglige utdanningsområder, - samt at frafallet blant yrkesfagelever er høyest

¹² Fra prosjektet *Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i reformimplementeringen*.

i overgangen mellom andre og tredje år. Det som imidlertid fanget min oppmerksomhet var “Bare halvparten av Vg2-elevne i yrkesfag søker seg videre mot yrkeskompetanse. Vi ser at det er store forskjeller mellom utdanningsprogrammene med hensyn til hvilke valg Vg2-elevne gjør” (Vibe, et al., 2011, s. 53). De fremsetter flere hypoteser på hvorfor elevne velger studiekompetanse fremfor fagbrev. Mangel på læreplasser er en påstand som ofte frekventeres i ulike medier, og som jeg tenkte var en naturlig hovedforklaring, men i rapporten vises det til at selv der hvor det foreligger tilbud om læreplass foretrekkes det allikevel i enkelte utdanningsprogram påbygging til studiekompetanse. Innenfor Medier og kommunikasjon, Reiseliv, Barne- og ungdomsarbeiderfag, Helsearbeiderfag, Naturbruk, og Heste- og hovslagerfag er det svært mange av elevne som velger påbygging, og dette antar de skyldes “(...) elevne har ønsket en kombinasjon av yrkesfag og allmennfag, der studiekompetanse hele tiden har vært det endelige målet” (Ibid, s.56).

1.4 Oppgavens innhold og oppbygging.

Oppgaven består av seks kapitler. I dette første kapittelet har jeg presentert prosjektets tema og aktualitet. Frafalls-problematikken gir dette prosjektet en overordnet ytre ramme, mens fokuset i denne oppgaven, *norskopplæring tilpasset utdanningsprogrammet*, kan sies å være “en brikke i det store puslespillet”.

Neste kapittel handler om prosjektets vitenskapsteoretiske perspektiv og metodevalg. Prosjektet ble gjennomført som casestudie med kvalitative metoder, hvor jeg la til grunn et hermeneutisk vitenskapssyn. Jeg har brukt semistrukturerte intervjuer med fokus på lærernes tolkninger av forskriftsendringen med tilhørende ny læreplan, og de betydningene disse har for deres undervisningspraksis. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene, som jeg selv transkriberte. Videre har jeg foretatt diskursanalyse av forskriftsendringen og diskursanalyse av intervjumaterialet. I denne oppgaven brukes diskursanalyse både som teori og metode. For å tydeliggjøre bedre det metodiske og det teoretiske aspektet i diskursanalyse-begrepet har jeg valgt å skille mellom *diskursanalyse som metode* og *diskursanalyse som teori* når jeg redegjør for hvordan diskursbegrepet anvendes i denne oppgaven. Avsnittet 2.3 *Diskursanalyse som metode* må derfor ses i tilknytning til avsnittet 3.2 *Diskursanalyse som teori* for å gi en helhetsforståelse.

Kapittel tre belyser oppgavens teoretiske fundament. Her redegjør jeg for hvordan læreplanteori og diskursanalyse er viktige bidrag til hvordan man kan få økt forståelse og innsikt for problemstillingens omfang og kompleksitet. Jeg har laget en modell (figur 2) som illustrerer hvordan jeg trekker forbindelser mellom John Goodlads (1979) ulike læreplannivåer, metode og diskursanalyse i denne oppgaven. Figur 3, er en annen modell som jeg presenterer i dette kapittelet. Denne modellen konkretiserer hvordan mønstre i intervjumaterialet bidro til å identifisere studiens sentrale diskurstyper.

I kapittel fire presenterer jeg undersøkelsens hovedfunn i relasjon til diskurstypene *Norskfagets innhold og funksjon*, *Norsklærerens profesjonalitet* og *Handlingsrom*, ved å redegjøre for diskursanalysene av forskriftsendringen og intervjumaterialet.

Kapittel fem inneholder en avsluttende drøfting av problemstillingen i lys av studiens funn og relevant teori. Først oppsummerer jeg kort casenes fellestrekk og det “unike” hos det enkelte case. Gjennom å belyse hvordan norskopplæringen formes diskursivt hos case A, B og C drøfter jeg sammenhenger mellom skolekulturens ulike maktposisjoner og norsklærerens profesjonalitet. Videre identifiseres faktorer hos casene som kan indikere en relasjon til frafalls-problematikken ved yrkesfaglige utdanningsprogram.

I kapittel seks oppsummeres studien. Med utgangspunkt i mine hovedfunn og aktuell teori reflekterer jeg over hvordan jeg ser forskriftsendringen som en del av en større sosial diskurs om frafalls-problematikken ved yrkesfaglige utdanningsprogram.

2. Vitenskapsteoretisk perspektiv og metode.

Valget av forskningsmetoder er blitt tatt med tanke på hva jeg ønsket å finne ut gjennom denne undersøkelsen. Ettersom jeg søker etter kunnskap om menneskers meninger, intensjoner og handlinger for å forstå ett sosialt fenomen vil kvalitativ forskning med ett hermeneutisk perspektiv være en velegnet strategi i denne undersøkelsen. I kvalitativ forskning søker man å oppnå en forståelse av sosiale fenomen, som kan relateres til menneskers meninger, opplevelser, erfaringer og situasjoner, gjennom å undersøke noen få tilfeller svært grundig (Kvale & Brinkmann, 2009). Mitt fokus har vært søken etter en *forståelse* av hvordan opplæringen i norsk tilpasses de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene, gjennom kunnskap om hvordan norsklærere i videregående opplæring tolker og iverksetter styrende dokumenter. Ut fra et hermeneutisk¹³ vitenskapssyn ble undersøkelsen gjennomført som casestudie, med de kvalitative metodene semi-strukturerte intervjuer og diskursanalyser.

2.1 Casestudie.

Casestudie er en empirisk undersøkelse som undersøker et fenomen slik fenomenet fremstår her og nå i sin kontekst. Ifølge Yin (2009) er casestudie velegnet når det fenomenet man undersøker er komplekst, og man stiller spørsmål av typen hvordan og/eller hvorfor for å finne ut av omstendigheter omkring fenomenet for å få en forståelse av det. Han definerer casestudie på følgende måte:

A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (Yin, 2009, s. 18).

¹³ Ordet hermeneutikk er en avledning fra ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker (Kleven, 2002).

Casestudie kan bestå av både kvalitative og kvantitative metoder i ett eller flere “cases”. Min undersøkelse kan klassifiseres som ”multiple-case (embedded) designs” (Ibid, s. 47), siden jeg har undersøkt det samme fenomenet på flere skoler, og intervjuet flere enn en lærer på hver skole. Overordnet kan man si at fordelene ved multiple-case er de mulighetene man har for å få økt forståelse av fenomenet gjennom synliggjøring av likheter, ulikheter og nyanser ved fenomenet i ulike, men lignende, kontekster (Kruuse, 2008). Med en hermeneutisk tilnærming har jeg forsøkt å oppnå en forståelse av hvilken betydning den enkelte lærers tolkning har for hvordan opplæringen tilpasses de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene, - i relasjon til case-konteksten. I hermeneutikken er målet *forståelse via fortolkning* av fenomenet ut ifra konteksten. Ut fra at vi alle tar med oss vår egen forståelseshorisont og forforståelse inn i tolkningen, skaper vi dermed selv den konteksten vi forstår noe innenfor. Derfor kan vi heller ikke si at en kontekst er en kontrollerbar, objektiv faktor uavhengig av fortolkeren siden den kan oppleves ulikt fra person til person, - selv om konteksten fysisk sett omfatter de samme tingene. Under analyseprosessen av dette multiple-caset synliggjøres likheter og ulikheter hos norsklærernes forståelse innad og mellom skolene. Et sentralt begrep innenfor hermeneutisk tenkning er *dobbel hermeneutikk*. Begrepet er utviklet av den engelske sosiologen Anthony Giddens gjennom tanken om at mennesker fortolker sin virkelighet, og at forskeren således fortolker fortolkninger av virkeligheten (Gilje & Grimen, 2007). Dobbel hermeneutikken kommer til uttrykk gjennom min fortolkning av norsklærernes fortolkninger av sin forståelse av egen yrkesutøvelse.

2.1.1 Valg av caser; skoler.

For å belyse problemstillingen best mulig er det således viktig at de skolene jeg velger meg som caser innehar kvaliteter som gjør de aktuelle og hensiktsmessige. De 3 skolene jeg har valgt som caser, er valgt ut ifra tilgjengelighet og kjennskap. Jeg hadde håpet at minst en av skolene deltok i *Ny GIV*-prosjektet, ettersom et av hovedtiltakene der er yrkesretting av fellesfag. Ingen av “mine” skoler deltok i prosjektet *Ny GIV* skoleåret 2010-2011, men den ene skolen er blitt tilknyttet prosjektet inneværende skoleår.

De tre skolene befinner seg på Østlandet, to av skolene (case B og C) ligger i nærheten av hverandre på et tettsted like utenfor byen hvor case A holder til. Alle tilbyr yrkesfaglige

utdanningsprogram med mulighet til studiepåbygging, men case B er den eneste av skolene som i tillegg tilbyr rene studiespesialiseringslinjer.

Case A og B har en frafallsprosent ved yrkesfaglige utdanningsprogram som er på høyde med landsgjennomsnittet, og er eksempler på helt ordinære videregående skoler. Case C derimot, kan karakteriseres som typen "*Afvigende eller ekstreme cases*" (Kruuse, 2008, s. 93). Skolen har over flere år hatt en høy andel av elever som gjennomfører opplæringsløpet. Ved å innlemme dette spesielle caset får jeg muligheten til å få frem spesifikk og verdifull kunnskap om fenomenet som er særegent for det (Kruuse, 2008; Yin, 2009). Gjennom analysearbeidet håper jeg å identifisere faktorer som er særegent for hvordan norskopplæringen tilpasses elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram hos case C, -som ikke identifiseres ved case A og B, - og derfor kanskje er en av flere faktorer som bidrar til at elevene fullfører opplæringen her.

2.2 Intervju.

Hensikten med kvalitative forskningsintervjuer er, ifølge Kvale & Brinkmann (2009), å få tilgang til nyanserte, rike beskrivelser av den intervjuedes livsverden slik den oppleves av den intervjuede. Gjennom intervjuene kan informantene få utdypet og klargjort sine perspektiver om emnet som de er spesielt opptatt av, og forskeren må sørge for at disse holder seg innenfor undersøkelsens problemstilling (Ibid.).

Formålet mitt ved å bruke kvalitative forskningsintervjuer var at jeg da fikk et datamateriale som kunne fortelle noe om hvordan lærernes tolkninger av styrende dokumenter påvirker deres yrkesutøvelse. Ved de utvalgte skolene tok jeg kontakt med tidligere kollegaer, som er programfaglærere og rådgivere, og ba om hjelp til rekruttering av informanter. For å kunne styrke reliabiliteten i min studie, synes jeg det var viktig at informantene ble rekruttert ut fra ett eneste kriterie; *at de arbeider som norsklærer ved yrkesfaglig utdanningsprogram skoleåret 2010-2011*. Mer spesifikke utvalgskriterier, og dermed muligens andre intervjuobjekter, ville kunne gitt ett annet datagrunnlag. Det finnes ulike fordeler og bakdeler ved ethvert utvalg. Det viktigste ved utvalget, ifølge Kruuse (2008), er at intervjuobjektene er relevante for studiens problemstilling. Videre må det være sannsynlig at de gjennom sin rolle har inngående kunnskap om emnet som de er villige til å formidle troverdige og utfyllende opplysninger om under intervjuene (Ibid.). I denne studien er det relevant at

lærerne som skal intervjues underviser i norsk ved yrkesfaglig programområde. Som lærere er det sannsynlig at de har tilegnet seg kunnskap om tilpasset opplæring, gjennom utdanning og erfaring. Intervjuobjektene deltar frivillig, og de er klar over at temaet krever troverdige og utfyllende svar. En faktor som jeg antar har innvirkning på datamaterialet jeg får, og som ikke er med i utvalgskriteriet, er lærerens antall år med undervisningspraksis. Derfor var det svært gledelig når det viste seg at informantenes undervisningserfaring i norsk ved yrkesfaglige utdanningsprogram varierte fra 0-20 år. Tre av lærerne underviser i tillegg på VG3 påbygg, og en lærer ved VG3 studieforberedende utdanningsprogram. Gjennom analysearbeidet belyses hvorvidt dette har betydning for deres undervisningspraksis på VG1 og VG2.

Kvalitative intervjuer brukes ofte sammen med observasjon av intervjuobjektet. Jeg har ikke valgt dette av to hovedgrunner. For det første er jeg alene om å foreta denne undersøkelsen og døgnet har som kjent bare 24 timer. For det andre er ikke hovedfokuset mitt på hva lærerne faktisk gjør i undervisningen, men derimot hvordan deres forståelse av styrende dokumenter uttrykkes gjennom opplæringen, - slik de ser det. Det har aldri vært noe mål for meg å se i praksis hvordan de arbeider for å tilpasse opplæringen til elevens utdanningsområde, - selv om dette selvsagt hadde vært veldig interessant. Videre har jeg valgt å intervju lærerne en og en. Et alternativ hadde vært gruppeintervju, hvor jeg da hadde fått intervjuet flere lærere samtidig. Gruppeintervju har også sine styrker og svakheter, og jeg ser at metoden med fordel kunne vært brukt i denne undersøkelsen, spesielt med tanke på utvidelse av deltageres forståelseshorisont gjennom menings- og erfaringsutveksling. Et dilemma i de fleste læreres hverdag er å få satt av tid til samarbeid med kollegaer. Jeg forhørte meg derfor relativt tidlig med mine bekjentskaper om de kunne luften ideen om gruppeintervju hos norsklærerne ved sin skole. Tilbakemeldingene jeg fikk var at det ble vanskelig å finne tid som passet for flere lærere samtidig. Videre sa de at lærerne selv sa at det var lettere for dem å si ja til å delta i studien hvis intervjuet kunne gjennomføres etter egen avtale med meg om tid og sted. Jeg hadde kun to uker til disposisjon for å gjennomføre intervjuene, og valgte derfor å gjennomføre de enkeltvis.

For å få frem nyanserte og særegne beskrivelser fra lærerne brukte jeg semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervju gjennomføres mer som en samtale over tema som forskeren har bestemt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved hjelp av en intervjuguide, som inneholdt emner jeg ønsket lærernes rike beskrivelser av, kunne jeg tilpasse rekkefølgen og vektleggingen av de enkelte emnene til den enkelte lærer. Kvale

(2009) hevder at styrken til kvalitative forskningsintervju er at intervjuobjektet får muligheter til å utdype sine meninger ved de åpne spørsmålene, samtidig som forskeren vil være i en særegen posisjon gjennom å kunne stille klargjørende oppfølgingsspørsmål og få bekreftet eller avkreftet om han har oppfattet meningsinnholdet slik det fremstår for informanten.

Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en diktafon som lå på bordet mellom meg og intervjuobjektet. Jeg startet intervjuene med en kort presentasjon av meg og masterstudiet før jeg spurte om de kunne si litt om seg selv og sin yrkesbakgrunn. Det ble deretter naturlig å starte intervjuet med å spørre de om deres mening rundt frafalls-debatten her til lands, før fokuset dreide over til begrepet tilpasset opplæring. For å minimalisere min grad av å styre intervjuene har jeg stilt oppfølgingsspørsmål ut fra deres beskrivelser. Når det var noe jeg ønsket forklaring på, ba jeg de om å utdype hva de mente. For å vise at jeg fulgte med, samt sjekke om jeg oppfattet ting riktig, oppsummerte jeg det de sa og spurte om det var slik de mente. “I et *kvalitativt forskningsintervju* produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Temaene i intervjuene handlet om hva forskriftsendringen og den nye læreplanen innebar for norsklæreren med tanke på daglig undervisningspraksis og tilpasset opplæring. Ved å la lærerne fortelle om hvordan de i praksis tilpasset norskopplæringen til elevenes yrkesfaglige utdanningsprogrammer, samt hva de mente var positivt og negativt ved dette, ble lærernes opplevelser satt i fokus. Samtidig som de fortalte om hvordan de tilpasset opplæringen ønsket jeg å få frem deres tanker og ideer om faktorer som fremmet og eller hemmet de i dette arbeidet. Totalt sett mener jeg at intervjuene har bidratt til noe mer enn bare å fortelle om norsklærernes “her og nå” forståelse. Kleven (2002) sier at et mål med pedagogisk forskning er at den skal være til nytte for pedagogisk praksis. Målet mitt med intervjuene er ikke å konstatere hva norskopplæring tilpasset elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram er, eller ikke er, men heller å vise hva det kan være. Ved å samtale om pedagogiske utfordringer vil man bevisst eller ubevisst starte refleksjonsprosesser hos de involverte, og jeg tror ikke disse stopper når intervjuet er over og diktafonen slått av. Intervjuene kan sies å være et middel for å nå målet om nytte i den grad at det hos enkelte lærere er blitt en tydeligere bevissthet omkring hvordan, og hvorfor, de tilpasser norskopplæringen slik de gjør. Gjennom videre refleksjon av sin yrkesutøvelse vil de kunne utvikle sin forståelseshorisont og sin profesjonalitet.

2.3 Diskursanalyse som metode.

Diskursanalyse er, enkelt forklart, en analyse av ulike prosesser hvor menneskene er de som konstruerer og gir mening til virkeligheten; “Diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på” (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9).

Diskursbegrepet anvendes for å identifisere, forklare og problematisere utfordringer som finnes i et fenomen. Gjennom diskursanalyse av forskriftsendringen er målet mitt å oppnå økt innsikt og forståelse av dens intensjon(er), samt kartlegge forbindelsene mellom forskriftsendringen, norskopplæringens innhold og frafallsproblematikken ved yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring.

Analyse av dokumenter har en lang tradisjon innenfor kvalitativ forskning. Diskursanalyse av dokumenter har mange likhetstrekk med den diskursanalysen som jeg foretar på datamateriale fra mine intervjuer, men ett viktig aspekt ved dokumentanalysen er at disse dokumentene ikke er blitt skrevet med tanke på min undersøkelse. De er dermed upåvirket av undersøkelsens behov og fokus, og må tolkes ut fra hvorfor de er skrevet (Gilje & Grimen, 2007). Man skiller gjerne mellom primærkilder og sekundærkilder, hvor primærkildene fremstår som de viktigste tekstene i en dokumentanalyse (Fuglseth, Skogen, & (red.), 2007). Offentlige dokumenter som LK06 er såkalte førstehåndskilder; altså tekster som ikke er bearbeidet eller omformulert. Hart (2002, s. 13) sier at: “The selection of available documents (both published and unpublished) on the topic, which contain information, ideas, data and evidence written from a particular standpoint to fulfill certain aims or express certain views on the nature of the topic” er aktuelle i en dokumentanalyse. I denne undersøkelsen vil det være mange sentrale dokumenter som med fordel kunne vært gjenstand for diskursanalyse. Det er derfor nødvendig at jeg foretar et utvalg over hvilke dokumenter som blir gjenstand for diskursanalysen. Sentralt i denne studien er hvordan norsklærere tolker styrende dokumenter som Forskriftsendring 724 til Opplæringslova og Læreplanverket Kunnskapsløftet, - derfor blir disse sentrale i min diskursanalyse. De kjennetegnes av normative og fremtidsrettede perspektiver, - som uttrykker sentrale utdanningspolitiske verdiprioriteringer gjennom holdninger, intensjoner, krav og retningslinjer (Engelsen, 2008).

Diskursanalysen vil følgelig bære preg av min forforståelse, forståelseshorisont og kontekstoppfattelse. Den tyske filosofen Gadamer har, med sine meninger om hvor essensielt forforståelse, forståelseshorisont og kontekst er, vært meget sentral for utviklingen av hermeneutikken i nyere tid. Hermeneutikken har utviklet seg fra å være en metode for tolkning av bibeltekster til i dag å omfatte også søken etter en indre mening og helhetlig forståelse gjennom tolkninger av menneskeskapt ytringer (Alvesson & Sköldberg, 2008). Som programfaglærer har jeg andre erfaringer med meg i møte med disse tekstene, som påvirker min umiddelbare forståelse, enn det norsklærerne har. Første gangen jeg leste “*Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma*” (Lovdata, 2010), hadde jeg på meg “yrkesfag-briller”. Min forståelse av at opplæringen skulle tilpasses elevens yrkesfaglige utdanningsprogram, var synonymt med yrkesretting. Tolkningen skjedde ut fra den forforståelsen jeg hadde av konteksten som forskriftsendringen hører hjemme i. For å kunne forstå ett begrep eller en ytring, må de analyseres ut fra hvorfor de er blitt skrevet, samt i relasjon til kontekst (Gilje & Grimen, 2007). Derfor blir det sentralt å belyse forskriftsendringens *intertekstualitet*, altså det som “(...) *ligger under och därför genererar en viss text*” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 248). Den er utviklet i en intertekstuell kontekst, og produktet er et resultat av påvirkningen fra andre relevante tekster via ideer og verdisyn som råder i samfunnet. Forskriftsendringen må således tolkes i relasjon til aktuelle utdanningspolitiske skrivelser; Stortingsmeldinger, ulike rapporter (som *Norskfaget for framtida* og *Fagopplæring for framtida*), samt høringsuttalelser og innspill fra relevante interessegrupper (som Norsk lektorlag¹⁴ og Forum for Norskfaget¹⁵). Å søke etter betydningen av forskriftsendringen handler ikke om å finne “den rette” definisjonen, men snarere om å få en forståelse av “bredden”, - da må man få frem det som *ikke* står skrevet, men som allikevel finnes i teksten (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Ett av spørsmålene jeg stilte meg selv under analyseprosessen var hvordan jeg skulle identifisere de ulike diskursene i denne undersøkelsen, og hva jeg skulle kalle dem. Jeg identifiserte sentrale diskurstyper ved å kategorisere intervju materialet ut fra *hvilke*

¹⁴ Norsk Lektorlag er en fagforening for universitets - og høyskoleutdannede lektorer og for andre akademikere med tilsvarende utdanning. <http://www.norsklektorlag.no/for-media/category28.html>

¹⁵ ”**Forum for norskfaget** er eitt av Utdanningsdirektoratets verktøy og kjelder til kunnskap om bruken og gjennomføringa av læreplanen/ane i norskfaget, med ei funksjonstid på to år (frå våren 2010 til våren 2012). (...) Det skal peika på utfordringar, gje råd og foreslå tiltak, og det skal identifisera behov for kompetanseutvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2011g, s. 2).

utfordringer norsklærerne mener norskfaget preges av ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Gjennom å analysere *hvordan* norsklærerne begrunnet sine uttalelser omkring tilpasset opplæring i relasjon til diskurstypene ble det mulig å “*kortlægge de processer, hvori vi kæmper om, hvordan tegnenes betydning skal fastlægges, og hvor nogle betydningsfikseringer bliver så konventionaliserede, at vi opfatter dem som naturlige*” (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 36). Slik bidro identifiseringen av intervjumaterialets diskurstyper med å synliggjøre hvordan norsklærernes konstituerte sin forståelse, gjennom de ulike identiteter og relasjoner som diskursene skapte. Et sentralt poeng innenfor diskursanalyse er at våre verdensbilder og vår kunnskap om verden er historisk og kulturelt innleiret (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Det betyr at norsklærernes (og min) forståelse av forskriftsendringen må ses i relasjon til tid og sted – slik at den forståelsen norsklærerne har uttrykt i intervjuene, er slik den var på det tidspunktet intervjuene fant sted.

Ved å bruke diskursanalyse som metode i denne undersøkelsen har jeg opparbeidet meg økt kunnskap om hva norskopplæring tilpasset elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram kan innebære. Fortolkningsprosessene i diskursanalysene førte til at jeg utvidet min forståelseshorisont. Innenfor hermeneutikken kalles denne tolknings- og forståelsesprosessen for *den hermeneutiske sirkel eller spiral* (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Gilje & Grimen, 2007). Betegnelsen sirkel, eller spiral, gjenspeiler det faktum at vår forståelse endres og utvikles gjennom vekselvirkningen av forforståelsen og utvidelsen av forståelseshorizonten. Min forståelse av hva forskriftsendringen innebærer ble utvidet gjennom vekselvirkningen av det gjensidige utvekslingsforholdet mellom forskriftsendringen, relevante utdanningspolitiske skriv, aktuell teori, og ulike forståelser og kontekster som jeg identifiserte i intervjumaterialet.

Kritikk mot diskursanalytiske tilnærminger handler ofte om hva diskursene ikke “fanger opp”. Ved å kombinere diskursanalyse av dokumenter og intervjumaterialet med teori i et multiple- casestudie mener jeg denne studien, når man tar i betraktning rammene for oppgavens omfang, har belyst sentrale aspekter som norskopplæringen ved yrkesfaglige utdanningsprogram preges av. I denne oppgaven bruker jeg diskursanalyse både som teori og metode. Å skille metode og teori når man snakker om diskursanalyse gir en rekke utfordringer. Allikevel har jeg valgt å gjøre dette for å tydeliggjøre bedre det metodiske og det teoretiske aspektet i diskursanalysene. Dette avsnittet må derfor relateres til avsnittet *Diskursanalyse som teori* i kapittel 3.

2.4 Forskerrollen.

Forskning er en aktiv prosess hvor forskeren er det viktigste redskapet (Hammersley & Atkinson, 1996; Kvale & Brinkmann, 2009).

Innledningsvis hevdet jeg at mange yrkesfagelever gir uttrykk for at de ikke ser fellesfagene som relevante og hensiktsmessige. Som programfaglærer ved Helse-, og Sosiallinjen var jeg en ivrig “fan” av yrkesretting. For meg så var det en selvfølge å knytte teorien til ulike praksissituasjoner, og jeg mente at slik burde fellesfaglærerne også arbeide. For å gjøre en lang historie kort, så “prakket” jeg tema, tips og konkrete tverrfaglige undervisningsopplegg på fellesfaglærerne, noe som ikke alltid ble like godt mottatt. Som spesialpedagog videreførte jeg denne måten å arbeide på. I min “verden” fremsto dermed enkelte fellesfaglærere som sære og lite profesjonelle, - *de måtte jo forstå at dette var til elevenes beste?* Derfor var lykken stor når forskriftsendringen trådte i kraft, - og frustrasjonen enda større når det ikke så ut til at fellesfaglærerne “tok den til etterretning”.

“En dyktig intervjuer er ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 176). Gjennom dokumentanalyse og lesing av teori har min forståelse og kunnskapsnivå om emnet økt. Dette gjorde meg tryggere i intervjusituasjonene ved at jeg med inngående kunnskap visste hva jeg skulle spørre etter for å få frem nyanser. Jeg gjennomførte også en pilotundersøkelse ved å intervjuer en kollega av meg. Under dette intervjuet fikk jeg prøvd ut diktafonen og intervjuguiden min. Under transkripsjonen av dette prøveintervjuet oppdaget jeg at jeg skiftet emner for tidlig, samt at jeg ikke var nok oppmerksom på utsagn jeg burde ha stilt oppfølgingsspørsmål til. Sammen diskuterte vi hva jeg med fordel kunne brakt på bane under intervjuet. Erfaringene jeg fikk gjennom pilotundersøkelsen, førte til en justering av min intervjuguide. Et viktig moment for meg når jeg skulle intervjuer lærerne ble derfor å være bevisst på å la de snakke ut. Som “gammel” sykepleier er jeg vant med ulike kommunikasjonsteknikker som kan være hensiktsmessige under datainnsamling. Allikevel, opplevde jeg det som *mest utfordrende å kunne fange opp og forfølge det som lærerne ikke eksplisitt uttrykket*. Som jeg tidligere har påpekt vil min forforståelse, forståelseshorisont og kontekst-konstituering prege de valgene jeg har tatt underveis. I denne undersøkelsen har det således vært viktig at jeg hele veien har reflektert over de betydninger for studien som mine valg har kunnet innebære, samt begrunnet hvorfor

jeg har foretatt de valgene jeg har tatt. Min tanke var å gjennomføre intervjuene uten å lede intervjuet i retning av min forforståelse, men selvfølgelig vil dynamikken i alle intervjuene preges av interaksjonen mellom meg og læreren som ble intervjuet. Jeg kan ha påvirket intervjuobjektene blant annet ved min adferd og språkstil slik at de kan ha sagt det de antok var mest “riktig” å si, i stedet for å være ærlige. Dette er viktige faktorer som jeg må ha i “bakhodet” under diskursanalysen av intervjumaterialet, - og med tanke på studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

2.5 Undersøkelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Begrepene reliabilitet, validitet, og generaliserbarhet er i utgangspunktet begreper som har utviklet seg innenfor kvantitativ forskning. Innholdet i disse begrepene har blitt videreutviklet og tilpasset den kvalitative forskningen, slik at man også kan snakke om kvalitative studiers grad av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Fuglseth, et al., 2007; Hammersley & Atkinson, 1996). Forskningsresultater vil alltid være forbundet med en større eller mindre grad av sikkerhet, og ut fra hermeneutisk tenkning kan ikke kunnskap som er oppnådd i en situasjon automatisk overføres til andre situasjoner.

2.5.1 Reliabilitet.

Med reliabilitet menes hvor troverdig og pålitelige funnene i undersøkelsen er (Kvale & Brinkmann, 2009). En måte å sjekke hvor troverdig funnene i en undersøkelse kan sies å være, er å gjenta undersøkelsen flere ganger og se om man finner de samme funnene. Et intervju kan ikke gjentas og samtidig gi det samme resultatet, rett og slett ut fra de menneskelige egenskapene og interaksjonene som særpreger et intervju. En annen måte å si noe om hvor pålitelig undersøkelsens funn er, er gjennom beskrivelser av hvordan undersøkelsen har foregått fra begynnelse til slutt (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg har forsøkt å være så nøyaktig som mulig når jeg har redegjort for mine metodiske valg, og de vurderingene som jeg har foretatt underveis, for at reliabiliteten i undersøkelsen skal kunne sies å være høy. En utfordring i denne oppgaven er dynamikken i tekstmaterialet. Det foregår

kontinuerlig evalueringer av, og endringer i, reformen LK06. Det samme kan man si om Utdanningsdirektoratets nettsider. I løpet av august 2011 ble Skolenettet.no og Udir.no slått sammen. Dette har ført til at nettsider jeg henviser til enkelte steder i oppgaven ikke lenger finnes, men jeg har allikevel valgt å beholde de opprinnelige nettadressene. Videre kan tekstene ha blitt endret, opptil flere ganger, i løpet av dette året. For meg føles det mest ryddig og riktig å oppgi “gammelt nettsted”, men jeg ser ulempen dette kan medføre for dere som leser oppgaven. Samtidig viser dette noe av essensen i min oppgave. LK06 er en reform i utvikling, - “det som gjaldt i går gjelder kanskje ikke i morgen.”

I kvalitativ forskning er det vanskelig å si at en undersøkelse har høy reliabilitet uten å se dette i sammenheng med validiteten.

2.5.2 Validitet.

Reliabiliteten i undersøkelsen viser hvor troverdig mine funn er ut fra hvordan undersøkelsen har foregått, mens validiteten uttrykker disse funnenes gyldighet (Fuglseth, et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). *Gyldighet innebærer om undersøkelsen svarer på problemstillingen gjennom utvalgt teori og metodebruk.* Kleven (2002) operasjonaliserer begrepet validitet til indre og ytre validitet. Indre validitet handler om i hvilken grad metodene jeg benyttet undersøkte det de skulle undersøke. En form for validitetskontroll er å benytte triangulering; altså bruke flere metoder for datainnsamling rundt ett fenomen (Fuglseth, et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Når dataene fra flere metoder sammenlignes vil de funnene man får være med på å fortelle hvor valid undersøkelsen er. Gjennom dokumentanalyse og aktuell teori dannet jeg meg kunnskapsgrunnlaget for utformingen av intervjuguiden, som jeg revurderte etter erfaringene jeg fikk av pilot-intervjuet. Selv om jeg holdt meg til intervjuguiden under intervjuene, må jeg ta høyde for at innholdet kan være mangelfullt.. Jeg gjennomførte kun ett intervju med hver lærer, slik at undersøkelsen viser bare meningene deres på intervjutidspunktet. Ved å ta oppfølgingsintervju på et senere tidspunkt, gjerne kombinert med observasjon, ville jeg fått ett bredere datamateriale som også kunne sagt noe om hvorvidt deltagelsen i undersøkelsen hadde ført til en mer reflektert og forbedret praksis (Kleven, 2002). Det finnes også mange muligheter for feilkilder i analysearbeidet. Transkriberingen av intervjuene gjorde jeg samme dag som de ble foretatt. Beskrivelser av tonefall, ansiktsuttrykk og kroppsspråk er

ikke skrevet ned, ettersom jeg ikke tok noen notater under intervjuene. Ved siden av det transkriberte intervjumateriale har jeg under diskursanalysene gjentatte ganger lyttet til lydopptakene. På denne måten mener jeg at jeg har kunnet anvende tonefall, pauser og stemmebruk som hjelp i tolkningsarbeidet.

Gjennom analyse av intervjumaterialet har jeg funnet fellestrekk ved samtlige norsklæreres tolkninger, samt ulikheter hos norsklærerne innad i den enkelte skole, noe som kan indikere at skolen består av ulike delkulturer. På samme måte ga casenes ulikheter, altså det som særpreger den enkelte skole, gode indikasjoner på hvordan norsklærernes profesjonalitet formes diskursivt av skolekulturen. Undersøkelsens ytre validitet handler om hvilke sammenhenger, eller for hvem, mine funn kan gjøres gjeldende for utover den konteksten jeg foretok undersøkelsen i. Undersøkelsens ytre validitet kan sies å være hvor generaliserbar den er.

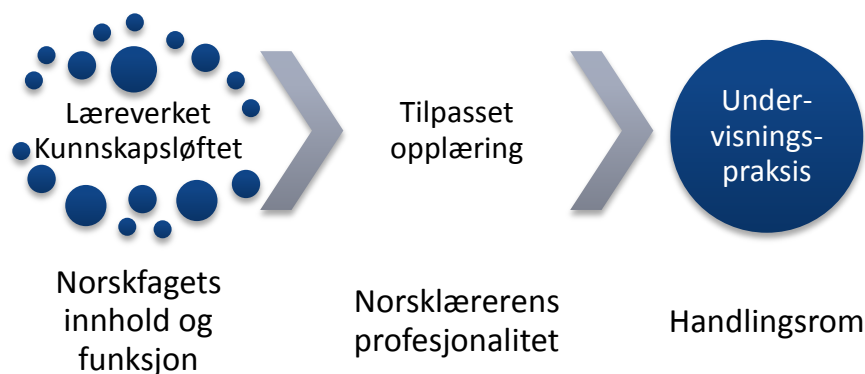
2.5.3 Generaliserbarhet.

Et spørsmål som stadig stilles innenfor forskning er hvorvidt funnene er generaliserbare. Generaliserbarhet handler om hvorvidt funnene i undersøkelsen kan gjelde i flere tilfeller og med andre enn de som deltok i undersøkelsen. Min undersøkelse har ikke vært rettet mot å produsere kunnskap som er generaliserbar i vid forstand. Jeg har hatt et ønske om å kunne synliggjøre hvordan enkelte norsklærere tolker og realiserer LK06, samt hvorvidt forskriftsendringen kan bidra til lavere frafall, ved yrkesfaglige utdanningsprogram. Gjennom denne undersøkelsen har jeg ut ifra funnene og aktuell teori utviklet en økt forståelse for kompleksiteten i LK06. Hvordan enkelte norsklærere beskriver utfordringer ved realisering av en reform hvor styringsgrunnlaget stadig justeres og endres, og som har et læreplansspråk hvor de ulike forståelsene og tolkningene gis legitimitet ut ifra den enkeltes preferanser, vil jeg tro kan ha en generell overføringsverdi til andre norsklærere ved yrkesfaglige utdanningsområder i videregående skole.

3. Teoretisk perspektiv.

Hensikten med å bruke vitenskapelige teorimodeller er at de skal kunne gi en forklaring på hvordan ulike saksforhold innenfor ett gitt område henger sammen (Midtsundstad, Willbergh, & (red.), 2010). I denne undersøkelsen ønsker jeg å få mer kunnskap om hva *norskopplæring tilpasset elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram* innebærer, og hvordan dette kan *bidra til lavere frafall ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer* i videregående skole. Å finne en teorimodell som bidrar til å gi økt forståelse og innsikt i kompleksiteten som norsklærere til daglig befinner seg i, synes for meg nærmest umulig. Jeg vil derfor kombinere **læreplanteori** og **diskursanalyse** i et hermeneutisk perspektiv som teorimodell i denne oppgaven. Gjennom å bruke ulike teoretiske tilnærminger får jeg muligheter til å nærme meg problemstillingen på flere måter. Dermed åpnes det opp for en utvidet forståelse av del-prosessene som til sammen skal gi en forståelse av hva som generer ulike forståelser av norskopplæring tilpasset elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram.

Ettersom min studie beveger seg inn i et komplekst område, hvor ulike faktorer må ses i et dialektisk forhold, vil jeg med figur 1 konkretisere det jeg forstår som studiens hovedbegreper:



Figur 1. Min modell over sentrale begreper som belyser problemstillingens kjerne.

Jeg kommer til å belyse studiens hovedbegreper underveis der jeg finner det naturlig. Noen begreper vil bli belyst i dette kapittelet, mens andre først blir utdypet i drøftingskapittelet.

Å forstå et begrep, som tilpasset opplæring, handler om å fylle det med innhold, å gi begrepet mening. Når man bruker begreper, som tilpasset opplæring, legges egen

forforståelse av det til grunn og derav bestemmes betydningen i relasjon til konteksten. Imidlertid kan man ikke “gi” begrepet en hvilken som helst mening, det finnes “grenser” for hva tilpasset opplæring betyr. I dag refereres det til hvorvidt man har en *smal* eller *vid* forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006); hvor den smale forståelsen innebærer individuelle tiltak med utgangspunkt i enkelt-elever, og den vide forståelsen omfatter generelle kvaliteter ved skolens opplæring gjennom en skolekultur som preges av felles pedagogisk tenkning og et utbredt samarbeid. I den nyeste Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* sier de at “Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 9). Den sosiale praksisen i skolen relatert til tilpasset opplæring, vil derfor kunne variere stort mellom skoler, men også internt i skolene. På samme måte vil ulik tolkning av læreplan føre til ulik undervisningspraksis; “Gjennom beslutninger på ulike nivåer, og tolkninger og handlinger knyttet til disse beslutningene, gjennomgår læreplanen en prosess som gjør at den i praksis forandrer karakter og virkning, selv om det er samme plan det dreier seg om” (Gundem, 1990, s. 43). Jeg mener at læreplanteori vil være mest relevant og hensiktsmessig å bruke for å forklare dette, selv om jeg ser at også Bernsteins *kode teori*¹⁶ eller “den didaktiske relasjonsmodellen”¹⁷ kunne vært aktuelle. Videre vil jeg vise hvorfor jeg mener diskursanalyse er relevant som teorimodell, i tillegg til metode, i denne oppgaven. På denne måten håper jeg å tydeliggjøre hvordan teori gir støtte til mine funn og samtidig medfører økt forståelse og innsikt gjennom å åpne opp for nye perspektiver.

3.1 Læreplanteori

Læreplanteori viser at det er mange forhold som påvirker læreplanen før den blir erfart av elevene, - den omfatter både ideene og prinsippene som ligger til grunn for den nasjonale læreplanen, og tolkningsarbeidene som utgangspunkt for realiseringen av læreplanen i den enkelte kontekst (Engelsen, 2009; Øzerk, 2010).

¹⁶Bernstein bruker ulike begreper som klassifikasjon, pedagogiske diskurs, innramming for å vise hvordan ulike kontekster preger individenes oppfattelser og handlinger. (Bernstein, 2000).

¹⁷ Modell til hjelp for å få en helhetlig forståelse av hvordan ulike faktorer påvirker undervisningen, mye brukt blant yrkesfaglærere under planlegging og evaluering av undervisning (Hiim & Hippe, 2009).

Den amerikanske læreplanforskeren John Goodlad og hans kollegaer presenterer i boken "Curriculum Inquiry" (1979) et læreplanteoretisk begrepssystem for læreplananalyse som skal "(...) help theorists, researchers and practioners increase their understanding of what the curriculum field embraces" (Goodlad, 1979, s. 1). Jeg vil bruke dette begrepssystemet som referanse videre fordi jeg synes det på en oversiktlig måte identifiserer læreplanens ulike stadier på en slik måte at man blir bedre bevisst på utfordringene som "gapet" mellom læreplanens intensjon og "hverdag" består av.

Selve *læreplanfeltet* deler Goodlad (1979) inn i tre områder; substansielle, sosio-politiske og teknisk-profesjonelle. Disse områdene lar seg vanskelig skille i den praktiske hverdag, men teoretisk gir denne inndelingen muligheter til å analysere læreplanens mange aspekter. Relatert til min oppgave vil læreplananalyse innenfor det substansielle området dreie seg om hva LK06s tekster sier at norskopplæringen ved yrkesfaglig utdanningsprogram skal bestå av. I et sosiopolitisk perspektiv vil læreplantekstene bli vurdert ut i fra sin samfunnsmessige kontekst, og meningen er å få frem hvorfor noe blir fremhevet, - slik som "opplæringen skal tilpasses utdanningsprogrammet". Med utgangspunkt i de substansielle og sosiopolitiske områder vil læreplananalyse kunne gi en økt innsikt i intensjonene med norskopplæring ved yrkesfaglig utdanningsprogram. I det teknisk-profesjonelle området handler læreplananalyse om muligheter og begrensninger som påvirker hvordan læreplanen blir realisert. Med utgangspunkt i det teknisk-profesjonelle området kan læreplananalyse bidra til økt forståelse for hvordan læreplanens intensjoner kan realiseres i de gitte kontekstene.

Til hjelp under læreplananalyse-arbeid opererer Goodlad (1979) med fem *læreplannivåer*; *Ideological, Formal, Percieved, Operational og Experiential* (Ibid, s. 60-64).

Ideological Curricula, (Ideenes læreplan): Består av ulike dokumenter som ligger til grunn for utformingen av læreplandokumentene.

Formal Curricula, (Den formelle læreplan): De formelle læreplantekstene speiler det kunnskap- og verdisynet majoriteten i samfunnet ønsker, trenger og verdsetter til enhver tid.

I Kunnskapsløftet er Generell Del, Prinsipper for opplæringa og Læreplanene for de ulike fagene såkalt formelle læreplaner; de utgjør rammene for skolens virksomhet. Som tekst kjennetegnes LK06 som *pluralistisk kompromisstekst*. Det har blitt til gjennom forhandlinger mellom ulike aktører, og preges derfor av diffuse formuleringer (Engelsen, 2009). Så selv om læreplanen gir inntrykk av enighet, skjules diskusjoner og uenigheter gjennom tekstenes

harmoni- og konsensus-formuleringer. Engelsen sier at de ulike utdanningspolitiske tekstene er en form for styringssignaler, og at “Underforstått regner man med en tolkning av teksten i slike dokumenter” (Engelsen, 2009, s. 70). Antakeligvis er det umulig å oppnå dette fordi de ulike utdanningspolitiske tekstene ikke fremstår som entydige siden de er produkter av en rekke kompromisser. Hun påpeker at de ulike utdanningspolitiske tekstene beskriver en ønsket virkelighet, ikke virkeligheten, og at de derfor “befinner seg på *formuleringsarenaen*” (Ibid. s.70).

Percieved Curricula, (*Den oppfattede læreplan*): Vage og diffuse formuleringene åpner opp for at ett og samme begrep i teksten kan tolkes og forstås på svært ulik måte, noe som legitimerer flere forståelser som “riktige”.

Operational Curricula, (*Iverksatt læreplan*): Det er ikke bare hvordan den enkelte lærer forstår og tolker de ulike læreplandokumentene som legger premissene for undervisningens innhold. Foruten lærerens profesjonelle kompetanse og elevenes forutsetninger og behov, spiller også *kulturen* i skolen inn på hvordan læreplanen blir realisert. Hargreaves (1996) påpeker at det ikke er så enkelt at hver skole kun har en bestemt type kultur, men derimot består av flere delkulturer, – ofte omtalt som skolekoder, undervisningskulturer, lærerkulturer. Sammen danner disse et miljø (skolekultur) hvor undervisningspraksis utvikles, foretrekkes og opprettholdes over tid (Ibid).

Experiential Curricula, (*Erfart læreplan*): Her fremstår læreplanen slik som elevene oppfatter den gjennom sine erfaringer og opplevelser i norskundervisningen. Undervisningspraksisen, i ett og samme klasserom, vil kunne erfares ulikt av elevene.

Gjennom å konkretisere de ulike læreplannivåene, slik som Goodlads (1979) begrepssystem gjør, vil man tydeligere kunne se hvor komplisert læreplanfeltet er, - og således få økt forståelse for hvordan ett og samme dokument kan forstås, realiseres og erfares på forskjellige måter

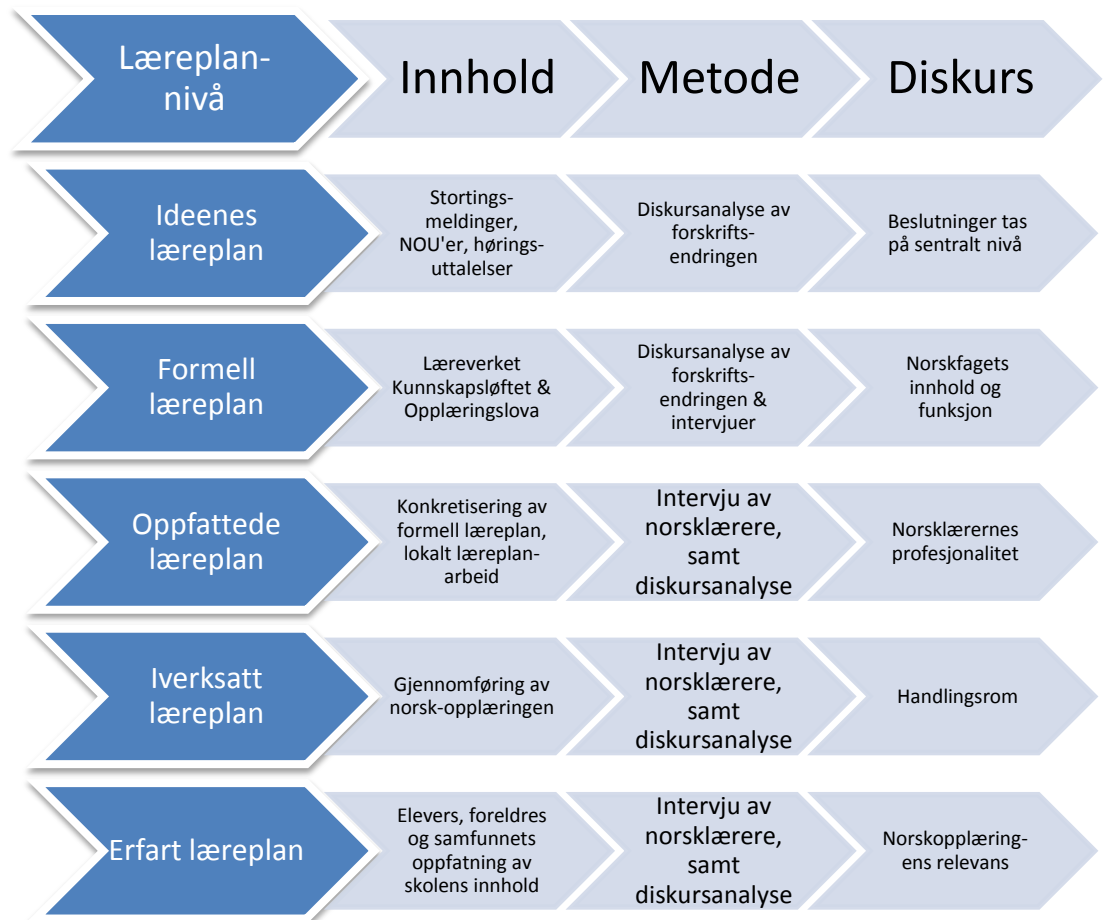
3.2 Diskursanalyse som teori.

En diskursanalytisk tilnærming anses som spesielt egnet når man ønsker å *utvide* forståelsen av et fenomen, og samtidig vise *flertydigheten* gjennom problematisering av et kunnskapsområde (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Diskursanalyse som teori handler i denne oppgaven om å klarlegge forbindelsene til faktorer som preger ulike forståelser av hva norskopplæring tilpasset utdanningsprogrammet kan innebære. Winther Jørgensen & Phillips (1999) viser til Fairclough som mener at man kan si noe om hvilke mulige sosiale praksiser en tekst kan representere ved å avdekke hvordan ulike handlingsalternativer presenteres i den. Gjennom identifisering av ulike diskurstyper i intervjumaterialet ble det mulig for meg å synliggjøre ulike identiteter og relasjoner som diskursene skapte, - og som også skapte diskursene. I diskurstypene dannes det kontekstuelle forståelser av virkeligheten; representert via norsklærernes oppfattelser av “sannheter”, og derav hva man kan gjøre og ikke kan gjøre. Ved å ta i bruk begrepet *diskursorden*, som er en bestanddel i Faircloughs *kritiske diskursanalyse*, kan man få svar på hvordan konteksten påvirker den enkelte norsklærers profesjonalitet¹⁸ og undervisningspraksis; “Diskursordenen betegner (...) forskjellige diskurser, der delvist dekker samme terræn, som de konkurrerer om at indholdsudfylde på hver deres måte” (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 147). Gjennom diskursordenen blir undervisningspraksisen konstituert og dermed aktualiseres et maktaspekt. Det blir da relevant å spørre hvordan norsklærernes forståelser formes diskursivt. I hvilken grad opplever norsklærerne å ha en *reell innflytelse* på innholdet i opplæringen? Diskursanalyse har derfor et stort potensiale til å kunne si noe om *hvilke forutsetninger* norsklærerne har for å uttale seg, og også noe om *forutsetningene* for å bli hørt. Ettersom LK06’s dokumenter i stor grad er tolkbare, kan den enkeltes forståelse rammes inn av ulike og til dels konkurrerende diskurser.

¹⁸ Diskusjonen om hvorvidt læreryrket er en profesjon eller ikke, er selvsagt interessant, men behandles ikke i denne oppgaven. Oppgaven belyser derimot spenningsforholdet mellom hvordan lærerprofesjonalitet blir skapt diskursivt i ulike utdanningspolitiske tekster og i intervjumaterialet.

Jeg har valgt å lage en modell, figur 2, for å illustrere hvordan jeg ser læreplannivåenes tilknytning til de ulike diskurstypene i denne studien. Nærmere forklaring av modellens relasjon til undersøkelsen beskrives punktvis rett etter modellen.



Figur 2. Min modell over sammenhengen mellom læreplanteori og diskursanalyse.

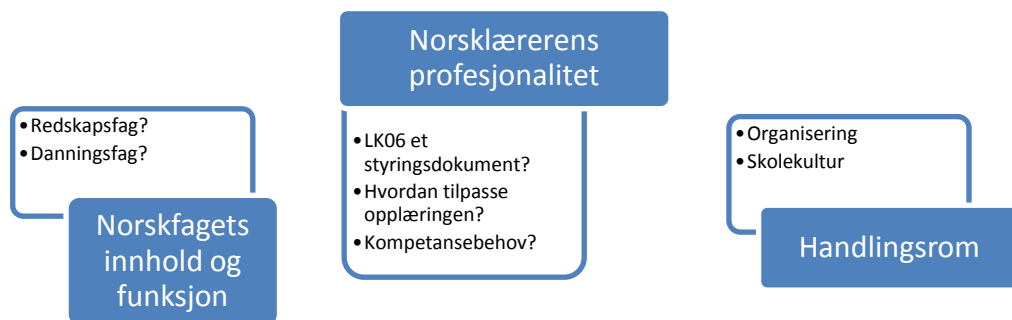
- Gjennom diskursanalyse av forskriftsendring 724 til Opplæringslova er intensjonen min å få en større forståelse for hva den kan innebære. Forskriftsendringen er en del av læreplannivået *den formelle læreplanen*, og således et produkt fra *ideenes læreplan*.
- Gjennom å undersøke læreplannivået, *den oppfattede læreplanen*, kan jeg finne svar på hvordan norsklærere tolker *den formelle læreplanen*. Språket som er til stede i *den formelle læreplanen* åpner opp for ulike forståelser hos norsklærerne av hva opplæringen kan og bør bestå av, - av hva som er adekvat kunnskap; **diskurs Norskfagets innhold og funksjon**. Dette uttrykkes gjennom hvordan de presenterer *den oppfattede læreplanen*. Videre vil deres tolkninger preges av konteksten; **diskurstype Handlingsrom**, samt deres egen kompetanse; **diskurstypen Norsklærerens profesjonalitet**. Min oppgave er ikke å sortere

mellom “riktige” og “gale” forståelser av deres tolkninger i intervjumaterialet, men derimot: “arbejde med det, der faktisk er blevet sagt eller skrevet for at undersøge, hvilke mønstre der er i udsagnene – og hvilke sociale konsekvenser forskjellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får” (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31).

- Det siste læreplannivået, *den erfarte læreplanen*, er ikke i hovedfokus, men belyses på en måte i diskursanalysen gjennom mine tolkninger av norsklærernes tolkninger av hva elevene opplever som relevant undervisning.

3.3 Presentasjon av sentrale diskurstyper.

I denne oppgaven foretar jeg *to* diskursanalyser; diskursanalyse av forskriftsendringen og diskursanalyse av intervjumaterialet. Jeg har laget en modell, figur 3, for å vise relasjonene mellom diskurstypene og utfordringene som jeg identifiserte i intervjumaterialet:



Figur 3. Oversikt over diskursanalysenes sentrale diskurstyper.

3.3.1 Norskfagets innhold og funksjon.

I denne diskurstypen er hensikten å få frem ulike syn på hvilken funksjon norskfaget har ved yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring, samt hva undervisningen kan/bør/må bestå av.

Innledningsvis i læreplanen til norskfaget, under *Formål med faget*, står det: “Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2010a). Gjennom å arbeide med egne og andres tekster i norskopplæringen skal elevene tilegne seg en språklig selvtilit og trygghet i egen kultur slik at de får et solid utgangspunkt for livslange læringsprosesser og kunne bidra aktivt i samfunnet (Ibid).

Implementeringsforskning av LK06 har konkludert med at reformen fremstår som tvetydig og dermed åpner opp for mange ulike forståelser når læreplanen tolkes (Dale, et al., 2011; Engelsen, 2008; Hodgson, 2010; Ottesen, et al., 2010; Rønning, 2008; Vibe, et al., 2011). “Målet med opplæringen i Kunnskapsløftet er elevenes læring, ikke innholdet i seg selv” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 13). Norsklærerne står relativt fritt til å velge innhold og arbeidsmetoder når de skal tilpasse opplæringen til elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram, - ettersom læreplanen i norsk ikke inneholder føringer på konkrete forfattere eller litterære verk som elevene skal “møte”, slik tidligere læreplaner har gitt eksempler på. Siden innholdet i norskopplæringen, innenfor visse rammer, skal velges lokalt vil det bli avgjørende hva den enkelte skole og norsklæreren legger til grunn. For eksempel vil en norskopplæring ut i fra norskfaglig tradisjon kunne innebære at litteratur fra tidligere kanoniserte forfattere og verk blir undervisningens utgangspunkt, og ikke elevens yrkesfaglige utdanningsprogram, - mens en innfallsvinkel med utgangspunkt i elevenes behov og utdanningsvalg vil kunne medføre et mer instrumentelt perspektiv på norskopplæringens innhold.

Hva er utslagsgivende for hvilken funksjon og hvilket innhold norskopplæringen gis?

3.3.2 Norsklærernes profesjonalitet.

I denne diskurstypen rettes fokuset mot hvilken kompetanse, foruten norskfaglig kunnskap, norsklærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram bør inneha for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram. Her belyses spenningsforholdet mellom forventet lærerkompetanse og norsklærernes reelle lærerkompetanse.

Gjennom ulike forskningsprosjekter, både nasjonalt og internasjonalt, vet vi i dag at *læreren er den viktigste enkeltfaktoren* som betyr mest for elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 47; Nordenbo, 2008). En lærers hovedoppgave består av å legge til rette for gode læringsprosesser og lede elevenes læring. Lærerne skaper sin forståelsehorisont av hva de mener er god pedagogikk ut fra faglig og personlig kompetanse innenfor de gitte rammebetingelsene og den enkelte skoles kultur. Denne forståelsen utgjør grunnlaget for hvordan de møter enkeltelever og klassefellesskapet, hvordan de planlegger, praktiserer og vurderer undervisningen, samt hvordan de opptrer og handler i spesifikke situasjoner.

I denne oppgaven legger jeg til grunn en forståelse av lærerprofesjonalitet som karakteriseres som “utvidet lærerprofesjonalitet” (Øzerk, 2006, s. 241). Sentralt i dette perspektivet er reflekterte lærere som kontinuerlig, individuelt og kollektivt, driver med utviklingsarbeid som en naturlig del av yrkesutøvelsen, og derav evner å ta i bruk det uutnyttede handlingsrommet i skolen. Sentrale spørsmål som drøftes i denne diskurstypen er:

Hvordan forholder norsklærerne seg til LK06 som styringsdokument?

Har norsklærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram den kompetansen som LK06 forutsetter?

3.3.3 Handlingsrom.

I denne diskurstypen er hensikten å belyse hvordan skolekulturen og organisatoriske forhold kan fremme eller hemme norsklærernes muligheter til å realisere forskriftsendringen ved yrkesfaglige utdanningsprogram.

For å kunne forstå hva som kan fremme eller hemme norsklærernes yrkesutøvelse, påpeker Hargreaves (1996) at både *form og innhold* i skolens kultur må identifiseres. Innholdet i kulturen består av verdier, holdninger, vaner, handlingsmønstre og tradisjoner som en bestemt gruppe lærere har felles. Det er dette som vanligvis relateres til begrepet skolekultur, men det er “gjennom kulturformen at kulturinnholdet blir realisert, reproduisert og redefinert” (Hargreaves, 1996, s. 173). Formen viser seg gjennom hvordan relasjonene mellom lærerne uttrykkes på, og påvirkes av organisering og graden av administrativ kontroll. Ifølge Hargreaves består skolekulturer i praksis av fire overordnede former; *individualisme*,

samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering (Hargreaves, 1996, s. 174). Hva som kjennetegner disse formene for skolekulturer vil bli redegjort for i kapittel 4.

Det blir derfor relevant å se nærmere på *hvordan skolekulturen diskursivt former norskopplæringen*. I dette ligger det også et potensiale til å få synliggjort hvordan ulike maktaspekter avleires i norsklærernes undervisningspraksis ved å belyse “(...) hvilke sociale konsekvenser forskjellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får” (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31).

4. Presentasjon og drøfting av funn.

I dette kapittelet presenterer jeg undersøkelsens hovedfunn i relasjon til diskurstypene *Norskfagets innhold og funksjon*, *Norsklærerens profesjonalitet og Handlingsrom*, gjennom diskursanalysene av forskriftsendringen og intervjumaterialet.

4.1 Diskurs Norskfagets innhold og funksjon.

I denne diskurstypen er hensikten å få frem ulike syn på hvilken funksjon norskfaget har ved yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring, samt hva undervisningen kan/bør/må bestå av.

Norskfaget er et stort og ambisiøst fag; - det omtales som *dannelsesfag*, *kulturfag*, *identitetsfag*, *kommunikasjonsfag*, *ferdighetsfag* og *redskapsfag* (Aasland, 2006; Maagerø, 2011).

Hva består så norskfaget av?

Innledningsvis i norskfagets læreplan, under formål med faget, står det skrevet: “Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtilit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring” (Utdanningsdirektoratet, 2010a).

Videre presiseres det at dagens norskfag bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer et bredt spekter av tekstformer, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, og gjennom det 13-årige opplæringsløpet er intensjonen at:

Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrivevane og gode lese- og skrivevaner (Utdanningsdirektoratet, 2010a).

Det finnes ikke noe klart svar på hva norskfaget består av: “Hvis en spør hva slags fag norskfaget er, og hva det skal og bør inneholde, vil en få mange svar” (Maagerø, 2011, s. 149). En av mine informanter sa det slik:

- *Jeg er jo opptatt av debatten av hvordan norskfaget skal fremstå, og det er jo ikke enighet om dette blant norsklærerne heller!*

I rapporten *Framtidas norskfag* viser de til at norskfagets spesifikke oppdrag i skolen kjennetegnes av fokuset på språklig utvikling via tekstarbeid (Aasland, 2006).

Hva de intervjuede norsklærerne mener at norskundervisningen ved yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole bør inneholde viser seg å være nært knyttet til hvilken funksjon de mener norskfaget har for yrkesfagelever:

- *Jeg tenker det at norsk på en måte skal være ett redskapsfag, først og fremst.*
- *Vi har jo elever som så vidt klarer å stave seg gjennom en bruksanvisning, så det er viktig synes jeg at de trener på å lese sånne ting som de må skjønne når de begynner å jobbe.*

I læreplanen for norskfaget, i beskrivelsen av hva det vil si å *kunne lese i norskfaget*, står det blant annet: “Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer” (Utdanningsdirektoratet, 2010a).

***Vil det si at norskfaget primært er et redskapsfag ved yrkesfaglige utdanningsprogram?
Hva med dannelsesperspektivet?***

- *Det viktigste for de da, det som kanskje er mest relevant for framtida, er at de skal skrive og de skal prate.*

Alle norsklærerne mente det var riktig å bruke norskopplæringa til å styrke yrkesfagelevens grunnleggende ferdigheter, og så dette i sammenheng med arbeidslivets behov for yrkesutøvere som evner å kommunisere og samarbeide med kollegaer, kunder og andre yrkesutøvere;

- *Det må jeg si er bra, det med grunnleggende ferdigheter, der synes jeg det er fint med dette samarbeidet, vi får liksom bedre bevissthet omkring hvor viktig det er å kunne lese, skrive, regne og presentere ting, uansett hva du skal bli!*

Gjennom norskfaget skal elevene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene slik at de har forutsetninger “(...) for å kunne lese og skrive alle slags tekstar og for å kunne bruke språket

munntleg i ulike situasjonar i og utanfor skolen” (Aasland, 2006, s. 27). Skrivsesenteret¹⁹ fremhever også at tverrfaglig samarbeid om grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og muntlig på de yrkesfaglige programområder vil kunne bidra til økt læringsutbytte hos elevene både i programfag og fellesfag (Skrivsesenteret, 2011a). Også Karlsen-utvalget påpekte fellesfagenes betydning i arbeidet med å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter slik at elevene blir attraktive og kompetente fagarbeidere (Kunnskapsdepartementet, 2008,NOU). Hvordan dette arbeidet skal gjøres er opp til den profesjonelle læreren som kjenner elevene best (Utdanningsdirektoratet, 2009);

- *Jeg syns dette med disse grunnleggende ferdighetene burde bli trukket mer gjennomgående i fagene. Det tror jeg hadde vært bra, hvis vi hadde klart å bruke de tydeligere.*

En av norsklærerne mente at hvis elevene skal kunne kommunisere med ulike mennesker i arbeids-, og privatlivet burde de få trening i dette på skolen;

- *Læreplanen skulle hatt færre og enklere kompetansemål, mer vekt på grunnleggende ferdigheter. Da kunne vi ha lært dem til å bli gode lesere, å kunne legge frem sine synspunkter. På en sammenhengende og begrunnet måte.*

Innenfor denne diskurstypen, norskfagets funksjon og innhold ved yrkesfaglige utdanningsprogram, ser det ut til at *nytteperspektivet* kjemper med *danningsperspektivet* om hegemoni. En forutsetning for å kunne være en aktiv deltaker i kunnskapssamfunnet er å kunne kommunisere og samhandle med andre, - og dette kan sies å være kjernen i norskfagets dannelsingsoppdrag: “I skolen er danning noko som berre kan utviklast i samhandling, gjennom meiningsbrytingar og samanlikningar og gjennom å øve seg på å setje ord på kva ein sjølv står for i forhold til andre”(Aasland, 2006, s. 29). Danning i skolesammenheng handler om at elevene skal utvikle sin egen personlighet (Amundsen, 2006). Ut fra mitt intervjumateriale skjønner vi at norsklærerne er opptatt av hvordan faget fremstilles i den skolepolitiske diskursen;

¹⁹ ¹⁹ Senteret er et nasjonalt ressurscenter for skrivestimulering og opplæring i skriving som grunnleggende ferdighet i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning.

- *Kristin Halvorsen gjør seg morsom ved å snakke om at diktanalyse ikke har noen ting å gjøre i yrkesfag. (...) Det er jo ikke diktanalyse som er problemet, (...)*

Når det fra våre sentrale styringsmakter kommer signaler om at yrkesfagelever nå skal slippe å lese Ibsen, og at deres norskopplæring ikke lenger skal inneholde diktanalyser, vil nytteperspektivet fremtre som en overordnet diskurs hos myndighetene og samfunnet for øvrig. For at norskfaget skal fylles med et innhold som vil gi de reelle forutsetninger til aktiv samfunnsdeltakelse, uttrykker en av norsklærerne at det er viktig at dannelsesperspektivet likestilles med nytteperspektivet i den skolepolitiske diskursen;

- *For meg så blir det veldig rart når man ser på hvor vektlagt for eksempel arbeiderdikningen er i litteraturen da, hvor viktig dette er for Norge og våre verdier da, dette med kampen mot autoriteter, yringsfriheten, arbeidernes stilling, kvinnes stilling, det er så fundamentale for meg i norskfaget. Og da blir det veldig, veldig rart, at vi skal si at plutselig, de arbeiderne der må vi gjøre det litt enklere, vi skal jo utfordre de! Så der er det noen politiske tanker og føringer som jeg tror en del norsklærere føler seg sånn litt beklemt av, eller uvel med, eller vi er ikke helt på nett. Vi er ikke på nett med det de bestemmer der. Det er faktisk ett språk mellom hva vi mener at faget er og skal, og det som kommer fra dem.*

I sin rapport presiserer Forum for norskfaget at det under revideringen som nå foregår må “dannelsesperspektivet som kjem til uttrykk i formålet for faget må gjerast tydelegare i kompetansemåla enn det som er tilfelle nå”(Utdanningsdirektoratet, 2011g, s. 24)

Den utdanningspolitiske diskursen er en av flere diskurser som preger norsklærerens undervisningspraksis. En spesiell diskurs inkluderer et sett av ideer, eller verdier, som oppfattes som “sannhet”, og vil avgjøre hva som oppfattes som ”riktig og galt” innenfor diskursen. De formelle læreplanene er et resultat av forhandlinger som foregår i den utdanningspolitiske diskursen, og meningen er at de skal speile det synet på kunnskap som ”råder” i samtiden(Engelsen, 2009; Karseth & Sivesind, 2009).

Er det derfor jeg automatisk tenkte yrkesretting når jeg leste forskriftsendringen, - selv om det ikke uttrykkes eksplisitt?

Karlsen-utvalget ga i sin innstilling forslag om at læreplanene i fellesfag burde gjennomgå fordi “(...) enkelte av målene i læreplanene i fellesfagene kan oppfattes som fjernt fra yrkesutøvelsen og fra en ungdoms hverdag” (Kunnskapsdepartementet, 2008,NOU, s. 80). Videre konkluderte de med “Yrkesretting er en absolutt forutsetning for å gjøre opplæringen

relevant for arbeidslivet” (Ibid, s. 107). Min forståelse av begrepet yrkesretting er i samsvar med Karlsen-utvalgets definisjon:

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,NOU, s. 80).

Begrepet **yrkesretting** er imidlertid tatt ut av styringsdokumentene i LK06. Allikevel tenkte jeg *yrkesretting* første gangen jeg leste “*Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma*” (Lovdata, 2010). Engelsen sier at ettersom de ulike utdanningspolitiske tekstene er former for styringssignaler, eksisterer det en uskreven norm: “Underforstått regner man med en tolkning av teksten i slike dokumenter” (Engelsen, 2009, s. 70). Forskriftsendringen er utviklet i en intertekstuell kontekst, og ordlyden preges derfor av læreplanspråkets konsensus- og harmoniformuleringer. Begrepet yrkesretting fremstår som et førstevalg i de forskjellige tekstene når det diskuteres hvordan fellesfagene skal gjøres mer relevant for yrkesfagelevne, mens begreper som *virkelighetsnær*, *relevant* og *ungdoms hverdag* brukes for å utdype meningen med *yrkesretting*. Jeg tror det er flere enn meg som umiddelbart tenker yrkesretting, selv om dette begrepet ikke brukes i formuleringen av forskriftsendringen;

- *På en måte synes jeg det er bra at læreplanene på yrkesfag nå presiserer dette med relevans, altså yrkesretting.*

I utspill²⁰ fra Kristin Halvorsen i det siste bruker hun derimot *yrkesretting* eksplisitt: “Fellesfagene skal yrkesrettes” (Kunnskapsdepartementet, 2011b), “Opplæringen i fellesfagene skal yrkesrettes slik at det blir bedre relevans for yrkesfagene” (Halvorsen, 2011a, s. 21).

Vil yrkesretting kunne ivareta både nytte-, og danningsperspektivet i norskopplæringen?

I rapporten *Norskfaget for framtida* mener de at den friheten norsklærerne nå har til å tilrettelegge innhold og arbeidsmåter burde gi rom for at norskopplæringen yrkesrettes og samtidig ivaretar sitt dannelsesoppdrag (Aasland, 2006).

²⁰ Pressemelding 13.07.2011, og tale 16.08.2011.

Norsk Lektorlag (2009) foreslo at læreplanen i norsk på yrkesfag skulle bestå av to likeverdige deler. Hvert utdanningsprogram skulle ha en felles del og en del som var spesifikk yrkesrettet mot det aktuelle programområdet. Slik “vil man på en enkel måte kunne sikre at skolene ikke forsømmer opplæringen i noen av delene” (Lektorlag, 2009, s. 5). Slik som det er i dag vet vi at denne balansen varierer stort mellom skoler, og innad i den enkelte skole (Buland, et al., 2011; Halvorsen, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2010b). Dette kom også frem i intervjuene:

- *Jeg føler at yrkesretting i så stor grad som det gjøres her, begrenser på en måte deres muligheter senere i livet.*
- *Det går nok litt på bekostning av norskteorien, men så tenker jeg at det gjør kanskje ikke noe.*

En av de intervjuede lærerne, som ikke hadde erfaring med elever som valgte påbygg, mente ikke at det var noe vanskelig å finne denne balansen:

- *Det har blitt stilt spørsmål, spesielt av nye fellesfaglærere, om vi kanskje yrkesretter for mye, du vet, de tenker på hvor stort, spesielt norskfaget, er, og at våre elever “mister” mye av andre faglige ting. Ærlig talt, dette er elever som skal begynne å jobbe, de har ikke tenkt å studere ved universitetet, jeg mener hvis de hadde planer om det så hadde de vel gått på studiespesialisering da?*

Om norskfagets plass i yrkesfaglige utdanningsprogram konkluderer rapporten *Framtidas norskfag* med:

Det er openbert at norskfaget spelar ei viktig rolle, både på eit reiskapsplan og som danning. Dei grunnleggjande dugleikane i å kunne skrive, snakke og lese for ulike føremål og i ulike samanhenger er like viktige i yrkesfag som i studieførebuande fag, både sett ut frå eit reiskapssynspunkt og sett ut frå eit vidare danningperspektiv (Aasland, 2006, s. 38).

Under debattene om hvordan fellesfagene best kan tilpasses elevenes valgte utdanningsprogram diskuteres også utfordringene ved utstrakt bruk av yrkesretting i fellesfagopplæringen. For norskfagets del handler diskusjonen primært om hvordan man skal klare å kombinere kravene til yrkesretting med “norskfagets egenart”. Norsk Lektorlag hevder at “Kjernen i problemet er at ambisjonene om yrkesretting er urealistiske når de

kombineres med krav om at fagene også skal være studieforberedende²¹.” (Lektorlag, 2009, s. 4). De viser til at dette har vært et problem siden reform-94, da det ble innført felles læreplaner i allmennfagene. At ambisjonene om yrkesretting er vanskelig å forene med generell studiekompetanse var noe norsklærerne ga klare uttrykk for i intervjuene;

- *Dette fokuset på at allting skal være yrkesretta, som jeg opplever som vanskeligst, eller problematisk da. Ikke hvis de skal ut i læra, egentlig, men det kan jo faktisk hende at de om noen år har lyst til å studere, eller ta en høyere utdanning, ikke sant?*
- *Det er et problem at yrkesfagelever har lært for lite, de får sjokk ved påbyggingsåret.*

Dette dreier seg selvsagt om hva opplæringen skal bestå av, men også om hvilke kriterier som skal ligge til grunn for vurderingen av måloppnåelse. Det kan se ut til at “lista” legges lavere for yrkesfagelever enn andre elever med tanke på hva som kreves for å bestå faget;

- *Altså, hva er en toer på yrkesfag?*
- *Det blir den snille toeren i grunn som jeg prøver å få til.*

Yrkesfagelever som består VG2 kan velge påbygg til studiekompetanse i stedet for opplæring som fører fram til fagbrev. I enkelte utdanningsprogram velger mange elever påbygg, og det har blitt diskutert hvorvidt disse elevene bør få skreddersydde utdanningsløp (Vibe, et al., 2011). I intervjumaterialet finner jeg indikasjoner hos lærerne, som hadde erfaring med påbygg-elever, på at dette burde vært mulig;

- *Her er situasjonen sånn at de fleste skal ta påbygg, og det blir veldig styrende for hvordan vi legger opp undervisninga. Så her tar vi nok oss noen friheter, faktisk, når vi tenker progresjon og hvordan vi legger opp undervisninga, fordi vi kjenner situasjonen så godt, vi vet hva som kreves det tredje året*
- *Hvis jeg skulle fag-tilpasse så mye ville de være sjanseløse på det ti-timers kurset siste året, som de fleste likevel skal ta.*

²¹ Elever ved yrkesfag har norsk to timer i uka over to år, mens elever på studiespesialisering har fire timer i uka over ett år, læreplanen er den samme. Yrkesfag-elever kan oppnå generell studiekompetanse ved å velge påbygging etter VG2, og da vil de ha 10 timer norsk i uka det siste året. Ved studiespesialisering har elevene fire timer i VG2 og seks timer i VG3.

Flere av norsklærerne påpekte også det problematiske ved at påbyggingsåret ikke er forenlig med elever som er faglig svake;

- *Elevene på påbygg sliter skikkelig, ikke bare i norsk, men også i andre fag.*

I rapporten *Underveis i videregående opplæring* stiller de spørsmål om vi i tiden fremover vil komme til å stå ovenfor ett nytt problem: "(...) være en fare for at enda flere elever da vil ende opp med generell studiekompetanse og begrenset adgang til høyere utdanning (...)" (Ibid, s.10).

I informasjonen som ble sendt ut i tilknytning til forskriftsendringen presiseres det at "Fellesfagene skal gi kunnskaper og ferdigheter som vil være viktige både i arbeidslivet og for samfunnsdeltakelse" (Utdanningsdirektoratet, 2010b, s. 2). I rapporten *Norskfaget for framtida* viser de til at "Det er sammenheng mellom litteraturarbeid, språkutvikling og tilgang til samfunnet. Litterære tekster (...) kan tematisere forhold mellom individ og samfunn ut frå andre problemstillinger og referansar enn dei kvardagsspråket gir" (Aasland, 2006, s. 51)

Ut fra sin kompetanse som norsklærer skal norsklæreren avgjøre hvilke tekster elevene skal møte i opplæringen. Det er ikke oppgitt noen forfatternavn eller litterære verk i læreplanen, kun vage preferanser som *klassiske verk*, *samtidstekster* og *norsk litteraturarv*. Kanskje handler det ikke så mye om hva som leses, bare det blir lest?

- *Det hadde vært fint for yrkesfag-elever at det hadde vært tid til å lese for dem, antakeligvis så leser ikke disse elevene så mye skjønnlitteratur, mens det ligger store opplevelser der og veldig god språkstimulering.*

Finnes det noen gode pedagogiske og/eller samfunnsmessige grunner til at norskopplæringen ved yrkesfaglige utdanningsprogram bør innebære lesing av skjønnlitteratur?

Forskning viser at gjennom å arbeide med skjønnlitterære tekster i norskundervisningen vil elevene få tilgang til et rikere ordforråd som vil fremme deres språkutvikling (Aasland, 2006).

Under utdelingen av Ungdommens kritikerpris 3. mars 2011 på Litteraturhuset i Oslo uttalte Kunnskapsminister Kristin Halvorsen: "Lesing er en viktig grunnleggende ferdighet.(...) At det er nyttig er en super bieffekt, men før vi rekker å tenke på nytten har boka kanskje gjort oss fly forbanna, eller fått oss til å glemme tid og sted og middagsmat og avtaler og leggetid" (Halvorsen, 2011b). En av de intervjuede norsklærerne uttrykte det slik:

-
- *Jeg tenker på at norskfaget er så mye mer, bare tenk på gode leseopplevelser, hvor mye gir ikke det deg når du leser noe du blir oppslukt av?*

Også andre peker på verdien av å lese skjønnlitteratur i norskopplæringen. Per Thomas Andersen²² hevder at det er først og fremst gjennom lesing av skjønnlitteratur at man utvikler empati, og at et demokratisk samfunn ikke vil kunne fungere uten empatiske mennesker (Andersen, 2011). Gjennom møtet med skjønnlitterære tekster vil elevene få anledning til å kunne se verden fra andre synsvinkler enn deres egne, noe som legger grunnlaget for økt forståelse og toleranse for andre mennesker, - og samtidig kunne gi den enkelte positiv tro på egen situasjon og fremtidsmuligheter. Det blir derfor viktig at norsklæreren evner å begrunne sitt valg av tekster, de må "vite kvifor ein meiner at visse tekstar er viktige å lese i bestemte samanhengar (Aasland, 2006, s. 42).

- *Jeg bruker ikke tekster som er yrkesrelaterte, jeg bruker tekster som de kan se seg selv i.*

Med sin fleksibilitet i det målbaserte læreverket forventes det i Kunnskapsløftet at norsklærerne utnytter de mulighetene som det lokale handlingsrommet gir, og da gjelder det å finne tekster som appellerer til elevene.

Oppsummert kan man si at foruten å være et fag som står for **lese- og skriveopplæring**, skal også faget bidra til at elevene tilegner seg en **bakgrunn og kompetanse i språk og tekst**, - **som gir de reelle forutsetninger til aktiv deltakelse i fremtidens samfunn**;

- *Norsk blir jo nesten limet i alt man gjør, altså språket blir jo ett felles verktøy uansett. Gi meg hammeren, da må man jo også skjønne hva det er snakk om.*

I denne diskurstypen har jeg forsøkt å vise hvordan ulike diskurser, som kommer til syne i den utdanningspolitiske diskursen, preger norsklærernes oppfattelser av hvilke(n) funksjon, og hvilket innhold, norskopplæringen ved yrkesfaglige utdanningsprogram bør ha. Handlingsrommet i Kunnskapsløftet er stort for den enkelte lærer, og *norsklærernes profesjonalitet* blir derfor sentral når de skal realisere dette handlingsrommet i norskopplæringen, gjennom hvordan de tolker og iverksetter læreplaner. Elever har med seg en viss forforståelse eller oppfattelse av ulike begreper inn i skolen, og en sentral oppgave for læreren blir å legge til rette for at elevenes hverdagskunnskap kan relateres til

²² Professor i nordisk litteratur ved Universitet i Oslo.

skolekunnskapen i sin vitenskapelige, teoretiske og abstrakte form: “Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk” (Utdanningsdirektoratet, Gen, s. 10);

- *Det er på en måte en automatikk i det at vi refererer til noe som er kjent og relevant for dem. (...)Det tror jeg er vanlig på yrkesfag, det tror jeg norsklærere bare skjønner at sånn må vi jobbe på yrkesfag.*

Et aspekt som fremstår som interessant å se nærmere på er således ***hvordan norskopplæringen formes diskursivt av norsklærernes profesjonalitet.***

4.2 Diskurs Norsklærerens profesjonalitet.

I denne diskurstypen rettes fokuset mot hvilken kompetanse, foruten norskfaglig kunnskap, norsklærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram bør inneha for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram.

Å være en profesjonell lærer i dagens skole innebærer å beherske både fag, metoder, lovverk, organisering, tilrettelegging, samarbeid og samhandling gjennom å fremtre som fagperson og medmenneske. Den profesjonelle læreren har videre et bevisst og reflektert forhold til sin yrkesutøvelse, og evner å videreutvikle egen praksis (Damsgaard, 2010).

Hvordan forholder norsklærerne seg til LK06 som styringsdokument?

Som *profesjonell lærer* kan man ikke velge å se bort ifra gjeldende lover, forskrifter og læreplaner, - man er ansvarlig for at yrkesutøvelsen er i samsvar med lovverket (Øzerk, 2010).

- *Og jeg må innrømme i norsk så fag-tilpasser jeg ikke så veldig mye. Jeg pleier å gi en oppgave i året som har relevans i forhold til studieretninga.*

Med tanke på at “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,NOU, s. 80), blir det opp til

norsklærerne å konkretisere hvordan elevene har, eller antagelig vil komme til å få, bruk for ulike norskfaglige kompetanse;

- *Jeg bruker mye tid på å forklare, altså argumentere, for at norskfaget er viktig.*
- *Det er viktig synes jeg at de trener på å lese sånne ting som de må skjønne når de begynner å jobbe.*

Etter endringene av enkelte kompetansemål i norskfagets læreplan burde det falle naturlig å ta i bruk programfagene som arbeidsstoff i norskopplæringen. I Kunnskapsløftet forventes det at “Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes læring” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 15). Selv om det varierte mye blant norsklærerne i hvilken grad de tok i bruk programfagene, viste det seg at dette var noe de alle pleide å gjøre;

- *Det står jo at de skal skrive tekster fra programfag, det kan jo være ett tema inn i norsken.*
- *For eksempel jobber elevene med programfagsprosjekter i norsktimene, da veileder jeg dem i forhold til struktur på arbeidet.*
- *De har jo også muntlige fremføringer og sånn, da snakker de jo om ting de kan, det er på en måte sånn det foregår.*
- *Det tror jeg er vanlig på yrkesfag.*

Forskning har vist oss at lærerne ofte opplever et misforhold mellom læreplantekstenes formuleringer og skolens virkelighet, spesielt ved yrkesfaglige utdanningsprogram (Engelsen, 2009; Ottesen, et al., 2010), noe disse sitatene forteller:

- *Hvis man bare skal ta hensyn til utdanningspolitiske utspill, så vil jo faget kunne miste mye av sin integritet.*
- *Nå befinner man seg i et svært ingenmannsland mellom det som er kompetansemålene og elevenes forutsetninger, det hadde vært greiere med bedre tilpassa kompetansemål og utvikla dem derfra.*

Også Forum for norskfaget mener at dagens fagplan i norsk inneholder for mange kompetansemål som er upresise i formuleringene, og dette bidrar til at norsklærerne ser læreplanen som et uegnet styringsgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2011g, s. 27). Når

styringsdokumentene blir oppfattet som urealistiske vil en naturlig konsekvens ofte bli at de heller ikke bli lest og tolket. Man kan lett trekke den slutningen at manglende lesning av læreplandokumenter i verste fall kan føre til mangelfull og irrelevant opplæring. Et utsagn fra en av de erfarne norsklærerne indikerer at ikke alle styringsdokumenter blir lest;

- *Nå er jeg litt usikker på hva du prater om, er det, hva er forskriftsendring?*

Det kan også tenkes at denne læreren *har sluttet* å lese læreplandokumenter *fordi* de stadig endres. Kollegaen uttrykte bekymring for at dette kunne bli mer og mer vanlig ettersom fagplanene i LK06 kan endres “ved behov”;

- *Det er litt skummelt, det er jo så mange forskrifter og stadige endringer i skolen, så jeg tror ikke at det går på at folk ikke hører om det, men jeg tror at det er litt alvorlig at det kan bli en konsekvens at i hvilken grad man forholder seg til det. Hvordan virker det inn på skolen, den enkelte læreren?*

Ser vi derimot en utvikling mot en ny lærerrolle hvor det å holde seg oppdatert ligger som en forutsetning for profesjonell yrkesutøvelse? Slik det er i dag vil dette innebære at lærerne følger med på Utdanningsdirektoratets nettsider, noe Forum for norskfaget mener både er problematisk, lite hensiktsmessig og urealistisk: ”Kvardagen tillet ikkje at læraren stikk så ofte innom Utdanningsdirektoratets sider bare for å sjå kva som finst av nytt” (Utdanningsdirektoratet, 2011g, s. 29). Spørsmål som dukker opp er derfor i hvilken grad, og hvordan, norskundervisningen formes diskursivt av den formelle læreplanen?

Har forskriftsendringen ført til endret undervisningspraksis?

- *Ikke ført til noen store endringer i min praksis.*

I rapporten *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* påpekes det at lærere ikke tilpasser seg læreplanreformer, men i stedet tilpasser reformene til sin måte å undervise på. Dermed endres heller ikke undervisningsinnholdet seg noe betydelig (Dale, et al., 2011);

- *Justeringene i læreplanen i norsk passet meg, det at elevene skal bruke fagkunnskapen sin i norskfaget, det er jo sånn vi jobber her. Det har vi jo gjort i mange år!*
- *Det har vel stått hele tida at opplæringen skal være tilpassa og relevant?*

De sier videre at dette har sammenheng med blant annet lærerens holdninger til de bestemmende myndigheter, og hvordan læreplanene blir til. "It is in the formal curriculum that society's interests usually are embedded" (Goodlad, 1979, s. 61). I mitt intervjumateriale ser det ut til at det foreligger et manglende samsvar mellom samfunnets og norsklærernes syn på hva som bør verdsettes og prioriteres i opplæringen;

- *Den neste reformen håper jeg blir mer dyptgripende, fokusere mer på for eksempel hvor riktig er det at skolen er så politisk styrt som den er i Norge? Har de mer kompetanse enn folk fra universitet som har lært seg å analysere språk? - Og ikke blir hørt i diskusjonen, mens politikerne som kanskje har helt andre fagtradisjoner sitter og vedtar sine egne forslag.*
- *Det er billig politikersnakk å gi fellesfagene skylda. De stryker kanskje fordi de ikke klarer programfaget sitt, og dette henger jo sammen med deres dårlige leseferdigheter.*

Når nye forskrifter og læreplaner innføres, kan det være vanskelig å akseptere dette som nødvendig, - spesielt hvis man har en formening om at det man har gjort fungerer godt og er hensiktsmessig;

- *Hvis jeg lot de her skrive om hest, som har vært det store i to år, så ville de lært fryktelig lite norsk.*
- *I alle fag, i hvert fall i mitt fag, så er det sånn at det er på en måte noen ting som er sånn helt sentrale som man bare må.*

En kan lett forstå at det er vanskelig for lærerne å forholde seg profesjonelt til læreplaner når de på den ene siden åpner opp for ulike tolkninger og på den andre siden fremstår som urealistiske å imøtekomme i praksis. Ikke nok med det, når de redigeres fjernes samtidig konkretiseringer av elementer innenfor norskfaget som de mener er viktige;

- *Nå har de jo tatt ut det med tolkninger, jeg skjønner ikke helt, ja, det er meningsløst. De sier at man skal skrive om uten at man skal tolke det, det går jo ikke an. Det gjør det ikke lettere spør du meg, å skrive med andre ord uten at man skal tolke det, det er lettere å ha noen begreper å tolke det etter.*

Dette fremheves også som uforståelig av Forum for norskfaget: " (...) eleven kan verken forstå eller drøfta noko som helst utan å kjenna relevante ord og omgrep" (Utdanningsdirektoratet, 2011g, s. 26). Dersom læreplanene på flere områder fremstår som uforsvarlige faglig sett, vil det bli et etisk profesjonelt dilemma for lærerne. Skal de følge styringssignalene eller sin faglige og pedagogiske dømmekraft? Slik kan læreren foreta

bevisste valg ut fra sine preferanser som vil medføre til at den oppfattede læreplanen vil fremstå forskjellig fra formelle læreplanen;

- *Man må liksom finne sitt rom da, på hvordan man skal håndtere dette her.*

Samtidig som det kan oppleves uforståelig å skulle endre sin undervisningspraksis, kan også forventningene om at en nå bør lære seg noe nytt oppleves som en trussel. En vanlig forsvarsmekanisme hos de fleste mennesker er å distansere seg fra truende situasjoner. En strategi vil da kunne vise seg gjennom hvordan læreren forsøker å hegne om sin undervisningspraksis (Hargreaves, 1996), - nettopp ved å fortsette i samme spor som tidligere;

- *Men dette er ikke noe nytt i år, dette er jo noe vi alltid har gjort!(...) vi refererer til noe som er kjent og relevant for dem.*

Derfor er det viktig at norsklærerne opplever endringene i styringsdokumentene som *ønskelige* og *realiserbare* (Dale, et al., 2011). Slik jeg tolker intervjumaterialet var norsklærerne i utgangspunktet positive til justeringer i læreplanen, men;

- *Forskriftsendringen og de nye læreplanene var skuffende, den var beskjeden. Endringene er slik jeg bedømmer dem, for små ut fra hva de burde ha vært, ut fra elevenes behov*

En av norsklærerne ga uttrykk for at endringene ikke var i tråd med hva vedkommende ønsker ut fra yrkesfagelevers behov;

- *Jeg ville gjort norskfaget lettere for disse elevene. Jeg ville vektlagt lesetrening, forståelse av tekst, det å kunne gjengi sentrale opplysninger, det å kunne snakke sammenhengende om hva man mener og begrunne det. Så ville jeg naturligvis lagt vekt på evnen til å skrive enkel, men slitesterk sakprosa. Så ville jeg naturligvis også hatt en del av, hva skal vi kalle det, kulturarv-innslaget, ikke bare gjort det til et instrumentfag.*

Kjernen i lærerens profesjonalitet kan forklares som “å kunne forstå den pedagogiske situasjonen slik at en kan ta stilling til og begrunne sitt pedagogiske arbeid” (Nilsen & Overland, 2009, s. 106).

Har dagens norsklærere den sammensatte kompetansen som LK06 forutsetter?

Utviklingen i dagens samfunn medfører endringer i krav og forventninger til hva slags kompetanse norsklærere til enhver tid bør ha. Teoretisk fagkunnskap alene er ikke nok til å

fylle lærerrollen. I tillegg til høy fagkompetanse fordrer dagens utdanningssystem at norsklæreren evner å skape et læringsmiljø som elever med ulike forutsetninger og behov kan ha et tilfredsstillende utbytte av. I den nye Stortingsmeldingen²³ beskrives dette slik:

Kompetanse i det som i dag må forstås som tilpasset opplæring var tidligere i hovedsak et ansvar for et fåtall spesialpedagoger. Det blir nå sett på som en naturlig del av lærerkompetansen. Fagområder og temaer som tidligere klart hørte inn under spesialpedagogikken, og spesialpedagogenes arbeidsfelt (spesialskoler, spesialundervisning), inngår i dag som del av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og den generelle kompetansen som samfunnet har behov for at alle lærere og pedagogiske ledere har (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 43).

Å være en profesjonell lærer innebærer at man har tilegnet seg bred, sammensatt teoretisk og praktisk kompetanse som trengs for å kunne utøve læreryrket;

- *Altså, vi får inn ADHD, vi får inn alle slags mulige diagnoser, vi har null kompetanse, det du får fra PPT²⁴ varierer totalt*

Undervisning og læring er i stor grad en mellommenneskelig aktivitet, og i samhandlinger mellom mennesker står det relasjonelle sentralt. “Kompetanse knyttet til barns læring og evne til å lede læringsprosesser i en mangfoldig elevgruppe anses som grunnleggende” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 41). Relasjonen mellom lærer og elev har fått økende oppmerksomhet de siste årene. Nordahl (2008) minner oss på at det er vi som lærere som har ansvaret for at det etableres gode relasjoner: “Det er lærerens forståelse og innsikt som er avgjørende for de læringserfaringer elevene får i skolen, både når det gjelder faglig utvikling og oppfatning av seg selv” (Ibid, s. 94).

- *Jeg tenker at i begynnelsen av året så hylter og skriker jeg etter en spesialpedagog som jeg må ha med meg inn, og sånn er det løst!*
- *De som sliter, har jo retteprogram da, men ingen av mine elever har noen form for IOP eller noe sånt i norskfaget. Alt hviler på meg, det synes jeg er vanskelig.*

I vårt moderne kunnskapssamfunn innebærer forståelsen av en profesjonell lærer at læreren evner å utvikle og ta i bruk sin personlige handlingskompetanse²⁵ (Forskningsrådet, 2008).

²³ Stortingsmelding 18. (2010-2011): Læring og fellesskap.

²⁴ PPT – Pedagogisk Psykologisk Tjeneste

Læreren må gjennom sin væremåte og kommunikasjon tydelig vise den enkelte elev anerkjennelse og respekt. Hvilket verdisyn og pedagogiske grunnsyn læreren har, vil være med på å prege hans/hennes forventninger til yrkesfagelever;

- *Det synet er liksom sånn det skal være, at elever på yrkesfag er så svake.*
- *Jeg har i hvert fall skjønt at jeg ikke kan forvente all verden!*

Det blir forventet at lærere, i kraft av sitt yrke, viser omsorg for elevene sine. I evalueringen av Kunnskapsløftet²⁶ pekes det på at ulike lærere posisjonerer seg ulikt i forhold til hvordan de forstår og praktiserer det å gi omsorg til elevene. De fleste lærere vektlegger det å ha gode relasjoner til elevene som en naturlig del av omsorgsdimensjonen og lærerprofesjonaliteten (Ottesen, et al., 2010). Gjennom å etterspørre og respondere på elevenes interesser og erfaringer vil læreren ha et godt utgangspunkt for etablering av gode relasjoner til elevene. Norsklærerne anså dette som grunnleggende for å legge forholdene til rette for læring, - og av større betydning enn kompetanse i utdanningsområdenes yrkesterminologi;

- *Jeg har liten kompetanse på faglige ting i programfagene, men jeg har kompetanse til å snakke med yrkesfag-elevne.*

Norsklærernes kompetanse og forståelse for de ulike utdanningsområdenes terminologi og særtrekk fremstår som svært sentralt når opplæringen skal tilpasses de ulike utdanningsområdene (Lektorlag, 2009). En av norsklærerne tenker at denne kompetansen er noe som kommer naturlig med tiden;

- *Jeg har jo opparbeidet meg en del kjennskap til de faglige ord og uttrykkene gjennom årene, så det hjelper jo. Dette tror jeg kjennetegner mange av de erfarne lærerne på yrkesfag.*

Å tilegne seg programfaglig kompetanse kan imidlertid by på en del utfordringer for norsklæreren, blant annet med tanke på hvor mange yrker hvert utdanningsområde kan representere;

²⁵ Kompetanse i denne sammenhengen vil si evne til å *mestre* en kompleks utfordring eller *utføre* en kompleks aktivitet/oppgave, og viser seg gjennom hvordan læreren *handler* i konkrete situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2009).

²⁶ Rapport 37/2010: *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet.*

-
- *Jeg har på en måte ikke tid eller krefter til å sette meg inn i seks nye områder, som hver har ulike fagområder, jeg har jo norsk, faglærerne har bare sitt fag å forholde seg til.*

Hvis man underviser på flere utdanningsområder, slik som denne læreren gjør og attpåtil er nyutdannet, vil det etter min mening nærmest være umulig å realisere god yrkesrettet norskopplæring. I kjølvannet av LK06 satses det på videre- og etterutdanning blant landets lærere. I Ny GIV pågår det nå hospiteringsordninger slik at fellesfaglærere skal ha muligheter til å tilegne seg programfaglig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011f). I rapporten *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer* sier de “Dersom målsettingen er å endre undervisningen, må kompetanseutviklingen av lærere knyttes tettere opp mot nettopp undervisningen”(Dale, et al., 2011).

- *Jeg har jo ikke peiling på fagspråket, noe skjønner jeg jo, men for å få til dette må jeg kunne mer fagspesifikk, og faglæreren norsk.*

Gjennom hospiteringsmulighetene i Ny GIV er tanken at det legges til rette for etablering av tverrfaglig samarbeid, og at det skapes arenaer som åpner opp for refleksjon og diskusjoner rundt yrkesretting av fellesfagene. På denne måten er hensikten at fellesfaglærere får ideer slik at de evner å kunne yrkesrette opplæringen best mulig (Utdanningsdirektoratet, 2011f). Ingen av de intervjuede norsklærerne ga uttrykk for at de ønsket å delta i noen form for kurs eller videreutdanning for å øke sin programfaglige kompetanse, til tross for at de så at det hadde vært en fordel med kompetanse i programfagenes terminologi;

- *Jeg får jo ikke satt en helhetlig karakter da, fordi det går på områder jeg ikke har peiling på, hvordan ting gjøres i ulike yrker.*

En av norsklærerne følte heller ikke noe behov for å øke sin programfaglige kompetanse;

- *Du vet, det er jo for det meste de samme tinga som går igjen, år etter år. Så jeg føler meg absolutt kompetent nok til å yrkesrette i så stor grad som vi gjør her.*

Foruten at lærere burde være forpliktet til å tilegne seg relevant kompetanse slik at yrkesretting kan realiseres ([Kunnskapsdepartementet, 2008,NOU, s. 81](#)), foreslo Karlsenutvalget at det også burde utarbeides forpliktende veiledninger for yrkesretting, samt nasjonalt tilsyn over fylkeskommunenes system for yrkesretting (Ibid). Med tanke på Kunnskapsløftets intensjoner om lokal tilpasning og profesjonell “frihet” vil innføring av forpliktende veiledninger fremstå som selvmotsigende. I LK06 forutsettes det at det

utarbeides lokale læreplaner, og lokalt læreplan-arbeid handler om å ta valg og foreta prioriteringer om opplæringens innhold. I utdanningsdirektoratets veileder for arbeid med lokale læreplaner²⁷ presiseres det: “Et viktig premiss i Kunnskapsløftet er at disse valgene skal tas lokalt av profesjonelle yrkesutøvere som kjenner lokale forhold og elevene best” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4);

- *Vi yrkesretter mye her, og da sier det seg jo sjøl at vi ikke går i dybden på flere av de måla i læreplanen.*

Goodlad (1979, s. 62) sier “What has been officially approved for instruction and learning is not necessarily what various interested persons and groups perceive in their minds to be the curriculum”. Forskjellige lærere vil kunne ha ulike oppfatninger om hva som er god pedagogikk, uten at noen av dem tar feil (Nilsen & Overland, 2009). Forskning har vist at lærerne i videregående opplæring vanligvis tolker læreplanene alene, og at de er bekymret for i hvilken grad dette ville kunne føre til ulike forhold for elevene (Dale, et al., 2011; Hodgson, 2010). Hva norsklæreren baserer sine valg ut i fra vil derfor bli sentralt når innholdet i norskopplæringen velges, og selvsagt preger det også hvilket innhold som kvalifiserer til bestått;

- *Jeg tenker at det er på en måte litt mindre krav siden læreplanen går over to år, men det er jo sånn norskfaget er lagt opp.*
- *Fokus på elementære basisferdigheter som å kunne skrive hele setninger, starte med stor bokstav, dobbeltkonsonanter og sånt.*

Forum for norskfaget mener denne tolkningspraksisen er en stor svakhet for kvaliteten i norsk skole: ”Det at kvar enkelt skole tolkar læreplanen, rører ved prinsippet om ei felles grunnopplæring (”enhetsskolen”)” (Utdanningsdirektoratet, 2011g, s. 28). Ut fra intervjumaterialet kan det se ut som dette i stor grad også gjelder i min studie;

- *Operasjonalisering av kompetansemål gjør jeg i stor grad selv.*
- *Det som er vanskelig er i andre klasse, du vet ikke hva de har gjennomgått første året.*

Selv med en to-delt læreplan, som Norsk Lektorlag (2009) mente ville “sikre kvaliteten i yrkesopplæringen”, vil fortsatt læreplanene kunne tolkes og realiseres ulikt. Derfor påpeker

²⁷ På utdanningsdirektoratets hjemmeside finnes det en veiledning om hvordan arbeidet med utforming av lokale læreplaner kan foregå.

Forum for norskfaget at læreplanen ” må få ei språkleg utforming som legg opp til meir einskaplege tolkingar” (Ibid, s.28), - hvis man skal kunne sikre elevene en mest mulig likhet i opplæringstilbudet;

- *Man kan jo velge mye av innholdet selv.*
- *Jeg er ikke fornøyd med læreboka, men jeg vil si at det er veldig greit å ha en lærebok som fortolkning av læreplanen.*

Flere av prosjektene²⁸ i Evalueringsprogrammet av LK06 påpeker at det primært er fagets lærebok som legger premissene for innholdet i opplæringen, noe som også var vanlig blant norsklærerne jeg intervjuet;

- *Jeg bruker læreboka mye, jeg har plutselig sett noen forlagssider på nettet nå, som jeg skulle ha oppdaga før. De hadde hjulpet meg i planlegginga, og gjort det mer relevant for elevene.*
- *Læreboka skal jo aldri være styrende, det er det jo læreplanen som skal være. Når det er sagt, så er det nettopp sånn at for de fleste av disse elevene, som ikke klarer å sjonglere hit og dit, så er det faktisk veldig greit å forholde seg til læreboka, det blir forutsigbart.*

En skulle jo tro at dette ville føre til mindre forskjeller i innholdet skolene, men med tanke på at det finnes ulike lærebøker i de fleste fag, som ikke inneholder samme lærestoff, så vil en jo skjønne at opplæringens innhold fortsatt vil bli ulik fra skole til skole. I min studie hadde de tre skolene ulike læreverk i norskfaget, samt at den enkelte norsklærer valgte å ta i bruk det de selv mente var relevant;

- *Vi har jo lærebok da, men den er ikke særlig yrkesretta. Jeg bruker det om rapportskrivning og fremføring og sånn fra den, ellers så finnes det noen eldre lærebøker som er mye mer yrkesretta.*
- *Mye boka, en del internett og forskjellige tekstsamlinger når jeg trenger andre tekster.*
- *Det hender jeg plukker litt fra andre lærebøker, tekster jeg vet har fungert tidligere. Jeg bruker jo internett, det er jo ikke til å unngå.*

Norsklærerne skal konkretisere både de overordnede målene for opplæringen²⁹ og kompetansemålene i fagplanen, samt integrere de grunnleggende ferdighetene inn i

²⁸ Blant annet *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring* (Hodgson, 2010) og *Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i reformimplementeringen* (Ottesen, et al., 2010).

undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Betydningen må tolkes fram av læreren, ut fra hva som kan gi mening for elevene;

Lærere kan selv fortolke og operasjonalisere nasjonale målsetninger, læreplaner og utvikle individuelle metoder for å nå målene. Dette legitimerer en viss form for individuell autonomi i klasserommet. Denne kombinasjonen av frihet og forpliktelser i å utforme den faktiske undervisningen er et effektivt virkemiddel for å fremme individuelt ansvar (Forskningsrådet, 2008, s. 9).

Med Kunnskapsløftet har norsklærerne fått økt handlefrihet i yrkesutøvelsen, og med det kan man anta at deres *profesjonelle autonomi*³⁰ øker. En forutsetning for profesjonell autonomi er at man har tillit fra omgivelsene: “Å bli vist tillit er å få skjønnsbasert beslutningsmakt” (Grimen, 2008, s. 203). I dette ligger det også en implisitt forventning fra tillitsgiver om at tilliten ikke misbrukes. Man får tilliten i kraft av sin kompetanse og rolle, underforstått at man derav evner å ta de beste avgjørelsene i hvert enkelt tilfelle (Ibid);

- *Jeg tror det er mye på nettet jeg kan bruke, men det krever at man vet hva som finnes der og bruker det på en god måte da. Jeg vil vite hva som ligger der, før jeg lar elevene utforske disse sidene.*

“I dagens norskfag betyr blant annet tilpasset opplæring at en skal bygge på *ulike* teksterfaringer (...)” (Maagerø, 2011, s. 156). Hun sier at det er viktig at elevenes hverdag gjenspeiles i tekster de arbeider med, samtidig som tekstene passer den enkelte elev ut fra alder, leseforståelse og teksterfaring;

- *Det som utvilsomt kan fenge det er jo enkelte tekster som er spennende, det finnes jo noen i læreboka.*

Foruten elevenes yrkesfaglig utdanningsprogram, er det også andre faktorer som norsklæreren må ta i betraktning når innholdet i norskopplæringen velges;

- *For meg har det ikke noe å si hva slags utdanningsområde de går på, det er på en måte hvordan gruppa fungerer sammen, er man veldig lite motivert, så er det vanskelig å motivere dem uansett.*

I Opplæringslova § 1-3 står det: “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten” (Opplæringslova, 2010). Denne paragrafen

²⁹ Består av Den generelle delen, som er videreført fra tidligere læreplanverk. Her utdypes det menneskesynet og verdigrunnlaget som skal ligge til grunn for all opplæring (Utdanningsdirektoratet, Gen)

³⁰ Profesjonell autonomi kan forklares som følelsen læreren har av å ha kontroll og valgmuligheter knyttet til yrkesutøvelsen, og følelsen av personlig ansvar over resultatene av disse handlingsvalgene (Elstad, 2009).

innebærer at den enkelte skole har ansvar for at elevene ved skolen får opplæring som passer til deres forutsetninger, behov og ståsted;

- *Siden de fleste ofte er svake, blir det naturlig at opplæringen tilpasses deretter.*

Elevers rett til en opplæring som tar utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og behov beskrives også i den generelle delen: "Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte" (Utdanningsdirektoratet, Gen, s. 2). Det er med andre ord en klar sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte;

- *For meg er tilpasset opplæring å gi elever oppgaver som de kan klare, innenfor kompetansemålene. Det er ikke alltid like lett å få til. Norsken på yrkesfag er altfor vanskelig, ut fra kompetansemålene, så det krever mye tilpasning og masse kompetanse.*
- *Jeg burde bli flinkere til å tilpasse individuelt, jeg har retta undervisningen med tanke på hva som passer best for fellesskapet, klassen som gruppe.*

Under sin tale i Tromsø³¹ forklarte Kristin Halvorsen tilpasset opplæring slik:

Vi har et mål om tilpasset opplæring i vår skole. Det betyr ikke skreddersøm og det betyr ikke at hver enkelt skal sitte å jobbe for seg. Det betyr en variert opplæring hvor hver enkelt elev blir sett, men hvor det å bli inkludert i et læringsfellesskap er like viktig som å få individuell tilrettelegging (Halvorsen, 2011a, s. 14).

Tilrettelegging til den enkelte kan imidlertid være vanskelig, da det er mange elever som kan ha vidt forskjellige utgangspunkt og behov i en klasse;

- *Hvis de kommer uten vitnemål, altså de har liten mulighet for å stå på yrkesfag norsk, så er det vanskelig for dem, for læreren, for de andre, at de er i en vanlig klasse.*
- *Det er jo stort sprik da, de sprenger jo omtrent hele skalaen, disse yrkesfagelevne. Og da krever det enda mer tilpasning da.*

Under punktet *tilpasset opplæring* i veilederen til læreplan i norsk³² beskrives dette slik: "Ei utfordring ved tilpassa opplæring er å finne balansen mellom individualisering og fellesskap.

³¹ Nasjonal Opplæringskonferanse 16.08.2011.

Eleven skal oppleve meistring med utgangspunkt i egne evner og føresetnader, men samstundes vere del av eit læringsfellesskap i ei gruppe” (Utdanningsdirektoratet, 2011c). Norsk lærernes menneske-, verdi-, kunnskap-, og læringssyn viser seg gjerne i hvilke forventninger de har til yrkesfagelevne, og vil selvsagt påvirke deres undervisningspraksis;

- *De responderer ikke akkurat på samme måten som mange andre elever, det er ikke så lett å nå frem med ulike virkemidler som ellers er brukbare. Det kreves mye mer av meg for å komme disse elevene i møte.*
- *Jeg misliker begrepet (tilpasset opplæring). Jeg synes det tar fokuset bort ifra den viktigste suksessfaktoren jeg har sett i skolen, som er og blir egeninnsats.*

Nordahl (2008) stiller spørsmål ved om ikke elevenes *erfaringer og opplevelser* kan bli bedre utnyttet, og på den måten gi et mer positivt engasjement i skolen? Elevenes egne interesser og forutsetninger handler både om elevene som gruppe, og om elevene som enkeltindivider. Når læringsaktivitetene oppleves som nødvendig for noe, angår dem og engasjerer dem, er de mottakelige for læring hevder han;

- *Jeg tror uansett at alle skriver mer, og bedre, hvis de skriver om noe de synes er gøy.*

Ifølge Skrivesenteret³³ opplever norsk lærere ofte at elever ”ikke har noe å skrive om”. De har derfor lansert begrepet *ungdomsretting* som et alternativ til *yrkesretting*, for å beskrive skrivesituasjoner der elevene kan bli motivert til skriving fordi de faktisk har noe å skrive om (Skrivesenteret, 2011b).

- *Det er mange ting som ungdom er opptatt av, det er utrolig mange sentrale ting i norskfaget som handler om ungdom der de er.*

Det samme uttaler vår Kunnskapsminister: “Vi må spille på barn og unges vitebegjær gjennom å bruke situasjoner i hverdagen og livet rundt oss. Vi må knytte undervisningen til den praktiske virkeligheten” (Halvorsen, 2011a, s. 16).

³² På Utdanningsdirektoratets hjemmesider finnes det veiledninger til læreplanene for de ulike fagene. <http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/>

³³ Senteret er et nasjonalt ressurscenter for skrivestimulering og opplæring i skriving som grunnleggende ferdighet i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning.

I rundskrivet som ble sendt ut i tilknytning til forskriftsendringen presiseres det at forskriftsendringen må ses i relasjon til prinsippet om tilpasset opplæring: “En relevant opplæring gjennom tilpasning til ulike utdanningsprogram innebærer i tillegg en tilpasning til ulike fag og elevgrupper” (Utdanningsdirektoratet, 2010b, s. 2).

En av lærerne som gjorde sitt ytterste for at norskopplæringen skulle være mest mulig yrkesrettet opplevde at elevene til tider ville ha norsk;

- *Iblant så er det “nei, nå vil vi ha norsk, nå har vi jobba så mye med det i de andre faga”*

Jeg tenker nå at *yrkesretting* kan være en strategi for å tilpasse opplæringa til elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram;

- *De svake elevene tjener på å jobbe temarelatert, hvis de er sterke i programfagene, men hvis de ikke er det så synes de kanskje at det blir dobbelt så slitsomt, da sliter de både i norsk og programfaga.*

Forskning viser at både innhold, arbeidsmåter og organisering av undervisningen, samt læringsmiljøet, har en klar sammenheng med elevenes motivasjon og læringsutbytte (Nordahl, Sunnevåg, & Løken, 2011). “Det er når elevenes og lærernes verden møtes at forutsetningene ligger til rette for læring og trivsel i skolen” (Nordahl, 2008, s. 167);

- *De tenker ofte negativt siden timen heter norsk, og da hjelper det noen ganger ikke å ha et tema som er relevant for dem faglig og fritidsinteresser.*

I denne diskurstypen har jeg belyst sentrale kompetanser som den utdanningspolitiske diskursen mer eller mindre forutsetter at dagens profesjonelle norsklærere innehar. Å være en profesjonell lærer i dagens skole innebærer å beherske *både* fag, metoder, lovverk, organisering, tilrettelegging, samarbeid og samhandling gjennom å fremtre som fagperson og medmenneske. Videre evner den profesjonelle læreren å videreutvikle egen praksis gjennom å ha et bevisst og reflektert forhold til sin yrkesutøvelse, samt deltar i skolens profesjonelle felleskap med mål om å utvikle skolen som en lærende organisasjon (Dale, 2010; Damsgaard, 2010). Hos de norsklærerne jeg intervjuet ser det ut til at det foreligger et “gap” mellom forventet profesjonell kompetanse og den kompetansen som norsklærerne var i besittelse av.

Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp for all opplæring i norsk skole. I dag refereres det til hvorvidt man har en smal eller vid forståelse av tilpasset opplæring, noe som medfører til at den sosiale praksisen i skolen vil kunne variere stort (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring skal gjennomsyre skolens praksis i alle ledd: “Prinsippet om tilpasset opplæring omfatter hele skolen som organisasjon og krever en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ skoleledelse og lærere som er ambisiøse på elevenes vegne, uavhengig av elevenes læreforutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 69). Tilpasset opplæring kan således ikke ses på som et prosjekt som norsklærerne skal løse alene.

Foruten LK06, den enkelte norsklærers profesjonalitet, og elevenes forutsetninger og behov, vil norskopplæringen preges av *norsklærernes reelle handlingsrom*, som skolekulturen setter rammer for. *Hvordan norskopplæringen formes diskursivt av skolekulturen* blir derfor relevant å belyse.

4.3 Diskurs Handlingsrom.

I denne diskurstypen er hensikten å belyse hvordan skolekulturen og organisatoriske forhold kan fremme eller hemme norsklærernes muligheter til å realisere forskriftsendringen ved yrkesfaglige utdanningsprogram.

Skolekulturen vil med sine eksplisitte og implisitte forventningsnormer prege norsklærerens autonomi og undervisningspraksis. Goodlad mener at det er gjennom læreplannivået den *iverksatte læreplanen* at skolens kultur viser seg: “The operational curriculum is what goes on hour after hour, day after day in school and classroom”(Goodlad, 1979, s. 63). Derfor er det heller ikke uvanlig at nyansatte blir integrert i det som skolen representerer, - “sånn gjør vi det hos oss”;

- *Hvis det var opp til meg, så ville jeg ha yrkesretta, ingen tvil om det, men i mindre grad.*

Hvordan formes norsklærernes undervisningspraksis diskursivt av skolekulturen?

- *Det er kanskje vanskeligere å få til samarbeid med lærere som har vært her lenge, det har noe med kulturen å gjøre og sånn.*

For å kunne forstå hvordan skolekulturen kan fremme eller hemme norsklærerne undervisningspraksis, påpeker Hargreaves (1996) at både form og innhold i skolens kultur må identifiseres, fordi det er “gjennom kulturformen at kulturinnholdet blir realisert, reproduisert og redefinert” (Hargreaves, 1996, s. 173).

I norsk skole har vi lang tradisjon med en arbeidsform hvor lærere arbeider alene inne i klasserommet, uten innsyn, støtte eller evaluering fra kollegaer. Lærerne har en relativ stor frihet, både under planlegging og gjennomføring av undervisningen, og med tiden konstruerer de en oppfatning av hva de ser på som god undervisningspraksis. Tilbakemeldingene som lærerne da får på sitt arbeid vil i hovedsak komme fra elevene, og dem selv gjennom hvordan de vurderer sin undervisningspraksis. På denne måten får de dårlige forutsetninger til å utvikle sin profesjonalitet ettersom de mister mulighetene til å få positiv støtte og konstruktive tilbakemeldinger fra kollegaer på sin yrkesutøvelse. Slik *individualisme* er, ifølge Hargreaves, en av fire overordnede former som skolekulturer i praksis består av (Hargreaves, 1996, s. 174). *Individualisme* kjennetegnes av tre ulike typer; *selvvalgt individualisme*, *strategisk individualisme* og *tvungen individualisme* (Ibid, s.180). Ved *tvungen individualisme* er det forhold ved organiseringen, som timeplanlegging, skolestørrelse og andel deltidsansatte, som tvinger lærerne til å arbeide alene. Ved Case A finner jeg i intervjumaterialet flere tegn som indikerer at denne skolens kultur preges av *tvungen individualisme*. Begge lærerne sier at forhold ved organiseringen skaper vanskeligheter med å få til et hensiktsmessig samarbeid med andre lærere, og ser det som helt sentralt at ledelsen legger til rette for tverrfaglig samarbeid hvis norskopplæringen skal yrkesrettes;

- *Her legger ledelsen, altså drysser ut timene til allmennfagene når det passer for dem.*
- *Det burde vært satt av tid til å samarbeide med programfaglærere*

Strategisk individualisme viser seg ved at læreren arbeider alene som en tilpasning til arbeidssituasjonen; som en strategi “for å overleve” i en hektisk hverdag.

Selvvalgt individualisme består av arbeidsmønstre som foretrekkes av personlige og pedagogiske grunner. Læreren velger altså å arbeide alene det meste av tiden, selv der hvor forholdene er lagt til rette for kollegasamarbeid. Ved case B ser vi at norsklæreren med lang erfaring *velger* å arbeide alene ved yrkesfaglige utdanningsprogram;

- *I år har jeg ikke hatt noe samarbeid med programfaglærere.*

I denne skolen er det tydeligvis en skolekultur hvor lærerne selv kan velge om de vil arbeide alene eller samarbeide med kollegaer. Case B's andre lærer *velger* å samarbeide;

- (...) viktig at jeg er åpen for det, og det tror jeg at jeg har vært.

I rapporten, *På vei fra læreplan til klasserom*, viser de til at kollegasamarbeid i stor grad preges av enkeltlæreres initiativ (Hodgson, 2010). En slik form for samarbeid er et av kjennetegnene ved det Hargreaves (1996, s. 201) omtaler som *Samarbeidskultur*. Hos Case B ser det ut til at den uerfarne læreren tar del i en slik skolekultur;

- Vi har på en måte vært veldig fokusert fra start, vi prøver å ha samtaler med kontaktlærere da, sånn at man veit litt sånn hva de driver på med, (...) jeg har bedømt de muntlig, når de har hatt foredrag i programfag. Det er jo et sånt helt enkelt grep, det har funka greit, det tar mye tid og det er utenfor timeplanen min og sånn, man skal ha litt rom da for å få det til.

Andre sentrale kjennetegn ved samarbeidskulturer er spontanitet og utviklingsorientering (Ibid). Når de organisatoriske forholdene er lagt til rette for lærersamarbeid dannes ulike samarbeidsrelasjoner ved at lærerne selv tar initiativ til det;

- De har vært flinke til å komme til meg med tanke på samarbeid, og det synes jeg er kjempefint (...) det er tydelig at programfaglærerne ønsker ett samarbeid.

I samarbeidskulturer oppstår samarbeidet som en følge av at lærerne ser nytteverdien av en slik arbeidsform. Det er "oftest deltakerne selv som bestemmer hva arbeidet dreier seg om og hvorfor; de skal ikke bare gjennomføre andres målsetninger" (Hargreaves, 1996, s. 201). I en slik samarbeidskultur kan det bygges et fundament for en utviklingskultur hvor man kan lære av hverandre. Kunnskapsløftet tydeliggjør at skolen skal være en lærende organisasjon ved å "legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34), og viser til at dette bør skje i tilknytning til daglig praksis. Hos case B ser det ut til at norsklærerne har muligheter til dette;

- det som går an er at man prater skikkelig med programfaglærerne, med de som kan det, og etter hvert lærer jeg meg noe fagrelatert også.

Det samme kan det se ut som norsklærerne hos case C har;

- Det må jeg si er bra, det med grunnleggende ferdigheter, der synes jeg det er fint med dette samarbeidet.

Hos case A derimot ser det ikke ut til at dette er vanlig praksis;

- *Jeg har for eksempel aldri opplevd at noen programfaglærere har kommet til meg å spurt om råd, tips til hvordan de kan arbeide med de grunnleggende ferdighetene etter innføringen av LK06.*
- *Vi har jo diskutert tilpasset opplæring flere ganger, men vi har ikke kommet frem til noen felles rammer. Det er jo klart at vi kunne vært bedre på dette her, men det er en liten skole med begrenset kompetanse.*

Gode skoler har et profesjonelt fellesskap som kjennetegnes av en kollektiv målrettet *samarbeidskultur*. De koordinerer sin innsats gjennom felles holdninger og faglige tilnærminger, basert på refleksjon og utvikling i felles pedagogiske diskusjoner, for å kunne gi hver enkelt elev reelle muligheter til faglig-, personlig-, og sosial læring og utvikling (Bachmann & Haug, 2006; Ogden, 2009). Ved case C fant jeg indikasjoner på slik praksis;

- *Det er jo også derfor ledelsen setter av tid til disse møtene hver uke, nettopp for at elevene skal føle at det er en helhet i opplæringa, og at de vet at vi lærere snakker sammen, er forholdsvis enige om hva som er viktig.*
- *Her drøfter vi hver uke pedagogiske utfordringer i fellesskap, det er satt av tid 2 ganger i uka.(...) Hvordan vi best kan tilpasse opplæringen til de enkelte elevene er selvsagt noe vi diskuterer her ofte.*

Vi ser at ledelsen har lagt de organisatoriske forholdene til rette for samarbeid og utvikling gjennom faste møtetider hos case C. Når samarbeidet i skolen ikke lenger preges av spontanitet og privat initiativ, men er noe som blir pålagt av ledelsen, kaller Hargreaves samarbeidsformen for *påtvunget kollegialitet* (Hargreaves, 1996, s. 204). *Påtvunget kollegialitet* viser seg gjennom graden av administrativ kontroll og innebærer vanligvis obligatorisk deltagelse;

- *Vi er jo nærmest pålagt å samarbeide med programfaglærerne, om hva norsken skal innebære.*
- *På en måte lagt opp ett løp, opplæringa planlegges jo sammen med programfagene, sånn at det skal passe sammen.*

Vanlige konsekvenser ved samarbeid som bygger på påtvunget kollegialitet, som hos case C, viser seg gjerne i form av manglende fleksibilitet og ineffektivitet;

- *Møtene dreier seg jo også bare om VG1 og VG2, de er jo tverrfaglige, når jeg prøver å ta opp ting jeg kanskje synes er vanskelig da, i norskfaget, så kommer jeg liksom ingen vei.*

Til tross for at denne skolen kjennetegnes av et utstrakt bruk av (pålagt) samarbeid, er ikke påbyggingsåret med i dette arbeidet. Skolens andre norsklærer underviser kun i VG1 og VG2, så i realiteten planlegger, gjennomfører og vurderer norsklæreren som har VG3 påbygg *alene*. Med andre ord så beveger denne norsklæreren seg mellom *påtvunget kollegialitet* og *tvungen individualisme*. I det ene øyeblikket “må” denne norsklæreren inngå i et tverrfaglig samarbeid som innebærer stor grad av yrkesretting for så i neste øyeblikk befinne seg “alene”;

Enhver som arbeider, eller har arbeidet, innen yrker hvor man “jobber med mennesker” vet at man nærmest daglig står ovenfor utfordringer og dilemmaer som oftest krever umiddelbare beslutninger og handlinger. Vår forståelse av oss selv som person, vil sammen med våre tidligere erfaringer i lignende situasjoner, prege våre valg. Mange av læreres avgjørelser baseres på *skjønn*. Skjønn er resonnering om hva som bør gjøres i enkelttilfeller, og vil følgelig være personavhengig (Grimen & Molander, 2008). Under utøvelsen av skjønn resonnerer læreren under betingelser hvor det ikke finnes noe klart svar, eller konkrete “regler”, og man må derfor veie de ulike alternativene opp mot hverandre;

- *De får så mye å forholde seg til i tredje klasse (...) Derfor tvinger jeg på dem litt mer analyser, litt mer tolkninger, selv om det ikke står i fagplanen.*

Med andre ord så vil erfaringer som læreren har gjort i spesifikke situasjoner påvirke skjønnsutøvelsen, og ergo vil dette variere ut fra om læreren har mye eller lite erfaring;

- *I forhold til kriteriene så skal vi norsklærerne nå sette oss sammen og bli enige om hva som kreves for å kunne få de ulike karakterene, og det tror jeg blir kjempebra. Det hjelper i hvert fall meg som er ny mye, jeg blir tryggere.*

For å kunne fatte hensiktsmessige beslutninger sier Grimen & Molander: “I slike situasjoner er lokale tradisjoner på den ene siden og førstepersonserfaringer på den andre siden nødvendige ingredienser for å nå frem til begrunnende konklusjoner“ (Ibid. s.193). *Samarbeid* kan derfor være nærmest nødvendig for at norsklæreren skal kunne være *profesjonell* i sin yrkesutøvelse, og enkelte ganger så er kanskje *påtvunget kollegialitet* et nødvendig middel for å få i gang et produktivt samarbeid, spesielt hvis en av partene mener det er overflødig;

-
- *Assistenten er ikke med i mine timer, jeg har et godt forhold til klassen, og assistenten trengs mer i andre timer.*

Når påtvunget kollegialitet medfører samarbeid på tvers av fag og avdelinger vil det også kunne motvirke *balkanisering*, som Hargreaves (1996) identifiserer som den fjerde overordnede formen for skolekultur. At lærere samler seg i ulike undergrupper er et sentralt kjennetegn på balkanisert lærerkultur, og Hargreaves sier at disse undergruppene hver for seg består av spesielle mønstre som igjen for konsekvenser for hele skolen (Ibid, s. 224). Jeg finner indikasjoner på en *balkanisert lærerkultur* hos case B;

- *Vi gjennomgikk endringene i norskgruppa, dette var i høringsrunden. Vi har sett på det, og vurdert det, jeg føler at vi har en felles forståelse av hva det betyr.*

Læreren i case B som foretrekker å arbeide alene ved yrkesfaglige utdanningsprogram, underviser i tillegg ved studiespesialisering, og da *velger* vedkommende å samarbeide, - vel og merke med andre norsklærere. Når lærere identifiserer seg og ser verden ut fra gruppe-medlemmenes felles forankring; norsklærere, byggfaglærere, spesialpedagoger, vil dermed det som skjer av læring og utvikling foregå innad i fagmiljøene. Jeg finner også sentrale kjennetegn på *balkanisert lærerkultur* i intervjumaterialet til case A;

- *På kontoret vårt, er det bare allmennfaglærere og vi diskuterer ofte sammen (...), utover oss på dette kontoret føler jeg at vi ofte er i hver vår verden.*
- *Vi sitter liksom på hver vår tue her*

Et annet aspekt ved balkanisering er i hvilken grad de ulike gruppene får innflytelse på den pedagogiske diskursen som skolen representerer;

- *Det er nok en del som ikke synes det nødvendigvis er riktig å vektlegge allmennfag.*

I en individualistisk skolekultur, som case A gir inntrykk av å bestå av, vil det være små muligheter for at den enkelte læreren kan bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon, fordi "Kollegialt samarbeid anses som vesentlig, og for å utøve rollen må lærerne ha profesjonell autonomi" (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 41).

Hvordan formes norsklærernes autonomi diskursivt av skolekulturen?

Slik jeg forstår begrepet profesjonell autonomi drar jeg klare likhetstegn mellom det og min forståelse av begrepet "myndiggjort medarbeider". Fra min tid som sykepleier var en

“myndiggjort medarbeider” en som fikk og tok ansvar, med bakgrunn i den enkeltes kompetanse. Ut fra intervjumaterialet ser det ut til at norsklærerne hos case A har dette;

- *Så her tar vi nok oss noen friheter, faktisk, når vi tenker progresjon og hvordan vi legger opp undervisninga, fordi vi kjenner situasjonen så godt, vi vet hva som kreves det tredje året.*
- *Men så her er det ikke vits å fagtilrette så mye for da ville svært mange slite i 3klasse. (...) derfor flytter jeg ting litt fram.*

Hos case B ser det ut til at norsklæreren som velger å arbeide alene innehar en større grad av profesjonell autonomi enn sin kollega;

- *Jeg har jo fått beskjed fra norsklærere på påbygg da, om at jeg ikke må være for snill med karakteren, for da får de dobbelt sjokk tredje året!*

En kan se dette som uskyldige, velmenende råd fra mer erfarne kollegaer, men det er også interessant å se dette i et maktaspekt. I hvilken grad norsklæreren opplever å ha en *reell innflytelse* på innholdet i opplæringen, har et maktaspekt ved seg slik jeg ser det.

Når det blir snakk om fornyelser, eller endring av eksisterende praksis, vil det kunne oppstå uenighet blant lærerkollegiet, og ulike maktaspekt vil kunne synliggjøres.

Funn i intervjumaterialet hos case C illustrer dette;

- *Vi på skolen her mener derfor at det er viktig at de lærer seg å uttrykke sin faglige kompetanse muntlig og skriftlig, så derfor jobber vi med det i norsktimene.*
- *Jeg har stilt spørsmål om innholdet på VG1 og VG2 egentlig er bra nok, og dette blir liksom bare snakket bort.*

Disse sitatene viser tydelig maktaspekt gjennom det Hargreaves omtaler som *kjetteri*: “Det undertrykker en egentlig diskusjon, ved at alternativene nedlatende avvises som useriøse, eller ved at den personlige troverdigheten hos dem som forfekter dem, undergraves” (Hargreaves, 1996, s. 170). Den ene norsklæreren stiller seg kritisk til skolens utstrakte bruk av yrkesretting, og når vedkommende tar dette opp til diskusjon ender det med;

- *Sånn som det er nå, føler jeg at de andre kanskje tenker at jeg ikke er flink nok som norsklærer, ingen som har sagt det altså (...)*

Oppsummert kan man si at ved siden av styringsdokumenter, norsklærerens profesjonelle kompetanse, og elevenes forutsetninger og behov, vil også de organisatoriske forholdene og skolekulturen prege norskopplæringen ved yrkesfaglige utdanningsprogram. Innholdet og kvaliteten på samarbeidsformene preges av hva som generer lærernes samarbeid. Vi vet at våre forutsetninger, erfaringer og omgivelser er avgjørende for hvordan vi oppfatter verden, hva vi ser på som sannhet og hvordan vi agerer ved andres handlinger (Gilje & Grimen, 2007). Når kulturen preges av tverrfaglig samarbeid vil det åpnes opp for dialoger, hvor det gjennom erfaringsutvekslinger og felles refleksjon over undervisningspraksis, kan føre til kompetanseutvikling hos de involverte lærerne. Jamfør den hermeneutiske spiral vil norsklærernes økte kompetanse utvide deres forståelseshorisont, og på denne måten vil de ha bedre forutsetninger til å tilpasse norskopplæringen til elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram. Hvis endringene i tillegg oppleves som ønskelige og realiserbare vil det føre til at norsklærerne føler det mer naturlig å endre sin undervisningspraksis (Dale, et al., 2011). Om forskriftsendringen fører til en norskopplæring som både oppleves relevant og motiverende for yrkesfagelever, og samtidig gir de muligheter til å tilegne seg adekvat kompetanse som gir de gode forutsetninger til aktiv deltagelse på ulike arenaer i samfunnet, vil etter mitt syn først og fremst avhenge av skolekulturen og norsklærernes profesjonalitet. Skolens kultur er en avgjørende forutsetning for lærernes mulighet til å kunne *velge* å gi forskriftsendringen innpass i eget arbeid. Dette fordrer at det skapes en utviklingsorientert skolekultur som evner å ivareta enkeltlæreres profesjonelle autonomi i et kollegialt fellesskap.

5. Vil forskriftsendringen føre til lavere frafall?

Dette kapittelet inneholder en avsluttende drøfting av problemstillingen i lys av studiens funn og relevant teori. For at du som leser lettere skal kunne få en oversikt over essensen i intervjumaterialet velger jeg aller først å gi en kort punktvis presentasjon av fellestrekk hos samtlige case, deretter en oppsummering (figur 4) av det som særpreger det enkelte case. Videre belyser jeg forhold ved norskopplæringen som kan indikere en relasjon til frafallsproblematikken ved yrkesfaglige utdanningsområder.

5.1 Intervjumaterialets hovedfunn.

Skolekulturen og norsklærernes undervisningserfaring, samt hvorvidt de underviser i påbyggklasse i tillegg til VG1 og VG2, viser seg å være avgjørende for deres undervisningspraksis.

- Fellesfagene blir feilaktig hengt ut som en forklaring på frafallet ved yrkesfaglig utdanning.
- Forskriftsendringen har ikke medført noen endringer i deres undervisningspraksis.
- Skrivning av jobbsøknader, samt logg og rapporter etter praksisperioder, er klassiske eksempler på hvordan de tilpasser norskopplæringen til utdanningsområdet.
- Underviser hovedsakelig etter læreboka, lite fokus på lokal læreplanarbeid.
- Læreplanen i norsk er ikke tilpasset yrkesfagelevers behov, de trenger norsk først og fremst som et redskapsfag ved VG1 og VG2.
- Positive til LK06s vektlegging av grunnleggende ferdigheter.
- Problematisk å imøtekomme krav om yrkesretting når opplæringen også skal kunne føre til studiekompetanse.
- Norsklærerne har i utgangspunktet lite kompetanse innen yrkesfag-terminologi, men tilegner seg elementær terminologi etter noen år med undervisning innenfor samme utdanningsprogram.
- Tverrfaglig samarbeid avhenger mye av enkeltlæreres initiativ, skolekultur og hvorvidt skolens ledelse prioriterer tid og ressurser til det.

Figur 4. Særegne funn innad i casene;

Case A	Case B	Case C
<ul style="list-style-type: none"> • 80 % av elevene har planlagt studiekompetanse fra VG1. • Sammenslåtte utdanningsområder, 20-30 elever i gruppa. • Lite yrkesretting og tverrfaglig samarbeid. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfaren lærer ønsker ikke å yrkesrette norskundervisningen, eller arbeide tverrfaglig. • Nyutdannet lærer bruker tema fra programfagene som utgangspunkt for undervisningen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorisk tverrfaglig samarbeid med yrkesretting av fellesfagene. • Uenighet om graden av yrkesretting er det "riktige".

5.2 Hvordan skapes norskopplæringen diskursivt i det enkelte case?

Gjennom å belyse hvordan norskopplæringen formes diskursivt i case A, B og C drøfter jeg sammenhenger mellom ulike maktaspekter i skolens kultur og relasjonen til norsklærernes profesjonalitet. Ved å tydeliggjøre casenes "særegenheter" identifiseres faktorer som kan tenkes å ha forbindelser til frafallsproblematikken ved yrkesfaglige utdanningsprogram.

Ved **case A** finner jeg i intervjumaterialet flere tegn som indikerer at denne skolens kultur preges av *tvungen individualisme og balkanisert lærerkultur*. Begge lærerne sier at forhold ved organiseringen skaper vanskeligheter med å få til et hensiktsmessig tverrfaglig samarbeid.

Med tanke på at case A er en forholdsvis liten skole, cirka 300 elever, og mange av fellesfaglærerne jobber deltid, kan det stilles spørsmål ved kvaliteten og nyansene i de pedagogiske diskusjonene og erfaringsutvekslingene når disse kun foregår innenfor fagseksjonen. De intervjuede norsklærernes undervisningspraksis består i liten grad av yrkesretting og veldig sjeldent noe tverrfaglig samarbeid. Etter min mening kan det stilles spørsmål ved norsklærernes *forutsetninger* for å bli hørt og sett ved denne skolen, og hvordan dette preger deres profesjonalitet. Som tidligere påpekt vil en skolekultur som preges av individualisme være lite fruktbart med tanke på utvikling av lærernes profesjonalitet og skolen som en lærende organisasjon. Manglende tverrfaglig samarbeid gir

norsklærerne her dårligere forutsetninger for å tilegne seg relevant kompetanse i yrkesterminologi, og medfører samtidig til at de får en liten forståelse for yrkesfaglærernes profesjonalitet;

- *En annen ting er at vi ofte ikke har den samme forståelsen av hva som er ett godt arbeid.(...) Tverrfaglig samarbeid krever at oppgavene har klare kriterier, at vi har felles forståelse. Og hvem skal bestemme disse?*

Det er imidlertid *elevgruppen* som trekkes frem som hovedforklaring på hvorfor norskundervisningen består av lite yrkesretting;

- *Når det gjelder denne skolen, naturbrukslinje, så er de fleste her for å ta studiekompetanse i løpet av tre år, som alle andre elever.*

Jeg tenker at også skolens praksis med sammenslåing av yrkesfagklasser i fellesfagtimene kan være en medvirkende faktor til at norskundervisningen yrkesrettes lite. Norsk Lektorlag (2009) påpeker at praksisen med sammenslåing av klasser gjør det nærmest umulig å realisere en todelt fagplan i norsk. Selv med en læreplan, som vi har i dag, hevder de at praksisen med sammenslåing gjør det svært vanskelig å tilpasse opplæringen til de mange yrkene, spesielt ettersom det er så mange elever som har svake grunnleggende ferdigheter. Ved case B og C har skolene gått vekk fra praksisen med sammenslåing av yrkesfagklasser i fellesfagtimene. Lærerne her sier at dette er vesentlig for å kunne realisere en norskopplæring som er mest mulig tilpasset yrkesfagelevenes behov;

- *Jeg synes det er veldig bra at de ikke blir slått sammen, jeg trenger litt bedre tid på hver enkelt elev på yrkesfag, særlig når det er mye i hodene deres ellers. Hvis jeg hadde hatt 15 x to hadde tilpasset opplæring vært umulig, og det hadde kanskje vært vanskelig å tenke tema.*

I tillegg uttrykte en av lærerne at det finnes en **klar forbindelse mellom frafallsproblematikken og den tradisjonelle praksisen med sammenslåing av yrkesfagklasser i fellesfagopplæringen;**

- *Etter dårlige erfaringer, du vet frafall og sånt, har de heldigvis sluttet å slå sammen yrkesfagklasser i norsktimene, det er altfor krevende å ha så store sammensatte klasser. Vi vil jo at de skal ha norsk karakter når de går ut.*

✚ Vil det si at flere elever hadde gjennomført og bestått videregående opplæring ved case A hvis praksisen med sammenslåing av yrkesfagklasser i fellesfagtimene opphørte?

Hvilke muligheter ville dette gitt norsklærerne? Ville det endret innholdet i norskopplæringen? Ville det medført tverrfaglig samarbeid?

Norsklærerne ville fått færre elever, samt mindre spredning i ulike yrkesretninger, å forholde seg til i opplæringen. Dette ville kunne medført endring i undervisningsinnholdet; mer tid til den enkelte elev, og en mer homogen elevgruppe vil gjøre det lettere å yrkesrette undervisningen. Hvis ledelsen i tillegg la til rette for tverrfaglig samarbeid, og samtidig var en tydelig pådriver i dette arbeidet, ville det åpnes opp muligheter for en utviklingsorientert samarbeidskultur. På denne måten ville norsklærerne hatt muligheter til å tilegne seg programfaglig kompetanse og bidra i et tverrfaglig samarbeid slik at de kan bli bedre rustet til å tilpasse norskopplæringen til utdanningsprogrammet. Sentralt hos case A er skolens høye andel av elever som velger påbygging til studiekompetanse, - ifølge nyere forskning³⁴ vet vi at dette oftest er planlagt allerede fra starten av.

Vil det således være et behov for at skolens praksis med sammenslåing av yrkesfagklasser i fellesfagtimene opphører, slik at flere elever gjennomfører og består videregående opplæring her? Trenger norsklærerne å samarbeide tverrfaglig, samt endre norskundervisningens innhold, med tanke på at studiekompetanse er det endelige målet for flesteparten av elevene ved denne skolen?

Hvis praksisen med sammenslåing opphørte ville norsklærerne hatt mellom 12-15 elever i stedet for 30. Norsklæreren ville fått bedre tid til den enkelte elev, noe som burde legge forholdene til rette for bedre tilpasset opplæring. Hvorvidt det er stort behov for yrkesretting, tverrfaglig samarbeid og endret norskopplæring når de fleste elevene allikevel skal ta studiekompetanse vil alltid måtte avveies opp mot de faktiske elevene og deres forutsetninger og behov. Uansett må dette være et tema som stadig drøftes i felles pedagogiske forum, hvor både fellesfaglærere og programfaglærere er ansvarlige for at

³⁴ (Vibe, et al., 2011)

elevene til enhver tid får tilbud om en opplæring som er i tråd med deres evner, behov og interesser, og samtidig gir de muligheter til å oppnå relevant kompetanse for fremtiden.

Case B er en skole med fire ganger så mange elever som case A. Intervjumaterialet fra denne skolen indikerer at skolen har en *samarbeidskultur* hvor det er opp til den enkelte i hvilken grad man inngår i samarbeidsrelasjoner;

- *Kanskje det er lettere for dem siden jeg er ny, ikke har erfaring.*

For den uerfarne norsklæreren oppleves det positivt at programfaglærere tar initiativ til samarbeid. Dette gir også norsklæreren et utvidet repertoar av arbeidsmåter og innhold å kunne velge iblant, - som både kan gi økt trygghet og mestringsfølelse, samt kompensere for “manglende erfaring”. Videre kan dette medføre til en norskopplæring med utgangspunkt i den utdanningspolitiske diskursen hvor nytteperspektivet fremheves gjennom yrkesretting. Intervjumaterialet indikerer også at denne skolen har en *balkanisert lærerkultur*. Balkanisering, sier Hargreaves, er “et organisasjonsmønster (...) som setter grenser for læring, utvikling og endring i lærerkollegiene; og et mønster som viderefører og uttrykker de konflikter og skillelinjer som har blitt et særtrekk ved våre videregående skoler” (Hargreaves, 1996, s. 243). Den erfarne norsklæreren “holder seg til sine egne”, samarbeider ikke med programfaglærere og sier selv at den programfaglige kompetansen er minimal. Samtidig viser intervjumaterialet at vedkommende er engasjert i norskfaget, har mye “norskfaglig kompetanse”, og mener det er mulig å imøtekomme yrkesfagelevenes behov og interesser uten å yrkesrette. Kanskje sterkere føringer fra ledelsen må settes i verk slik at case B kan splitte balkaniseringen? *Påtvunget kollegialitet* kan i så måte være et nødvendig middel. Endrings- og utviklingskompetanse er ikke noe som bare relateres til enkeltindividet, men også til hele skolekulturen. Hvis en samarbeidskultur skal fungere optimalt, påpeker Hargreaves (Ibid), at samarbeidsrelasjonene ikke må bli for behagelige ved kun å innebære utveksling av tips og ideer, men at kollegiet må stille spørsmål ved skolens praksis;

- *Vi har klasselærermøter og prøver å dele litt planer og sånn (...).*

Mine funn indikerer at denne skolens samarbeidskultur ikke er optimal hvis man ønsker å utvikle høy kvalitet i skolens totale opplæringstilbud, ettersom det ser ut til at samarbeidskulturen er av den behagelige typen: Den erfarne læreren får muligheter til å velge samarbeidsformer som ikke krever at vedkommende verken behøver å lære seg noe nytt eller endre sin undervisningspraksis. Den uerfarne norsklæreren aksepterer de

samarbeidsforslagene som blir forelagt, og tilegner seg de mer erfarne lærernes holdninger og forventninger til yrkesfagelever;

- *Dette har vi norsklærere snakket sammen om, man for liksom ikke puttet så mye informasjon inn i dem, det er så mye i livet dems som gjør at de ikke klarer å ta så mye innover seg.*

Case C har lang tradisjon med yrkesretting av fellesfagene, og kan vise til at de aller fleste elevene fullfører og består VG1 og VG2 ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som skolen tilbyr;

- *De driver yrkesretting i stor grad i alle fellesfagene, dette er ikke noe nytt her, sånn har det visstnok vært lenge. Hvis man ser dette i sammenheng så kan man jo si at dette er en av grunnene til det lave frafallet.*

Ledelsen ved denne skolen prioriterer yrkesretting, og planfester tid og sted hvor lærerne skal planlegge den tverrfaglige opplæringen. Videre preges samarbeidet av obligatorisk deltagelse. Samarbeidsformen kan derfor kategoriseres som *påtvunget kollegialitet*. En annen sentral ting her, er at alle lærerne er forpliktet til “å etterlyse” eleven umiddelbart, dersom eleven uteblir fra en time uten å ha gitt beskjed på forhånd. Norsklærerne mente dette var viktig for å forhindre frafall;

- *tett oppfølging tror jeg på, jeg føler at jeg får lov til å vise elevene at de betyr noe, det betyr noe for hele klassen hvis en ikke er tilstede, dette er viktig å fremheve tror jeg.*

Tett oppfølging er vel det tiltaket som man i dag har mest positive erfaringer med i forhold til frafalls-problematikken. Dette er et tiltak jeg har stor tro på, og som jeg mener burde være en selvsagt del hos den profesjonelle læreren.

✚ Vil det si at påtvunget kollegialitet, med fokus på tverrfaglig samarbeid, yrkesretting av fellesfagene og tett oppfølging, vil medføre til at flere yrkesfagelever gjennomfører og består videregående opplæring?

Hvordan vil det virke inn på norsklærernes profesjonalitet og handlingsrom? I hvilken grad vil denne norskopplæringen ivareta norskfaget som helhet?

Skoleåret 2008-2009 ble det opprettet tilbud om påbygg til generell studiekompetanse ved case C. Norsklæreren som stiller seg kritisk til skolens utstrakte bruk av yrkesretting ble ansatt i tilknytning til opprettelsen av dette tilbudet;

- *Elevene på påbygg sliter skikkelig, (...). Dette tror jeg kommer av at de bestandig har vært så yrkesretta, jeg vet ikke, men faktum er at det kun var ett par elever som sto på norskeksamen i påbygg i fjor! (...) Heldigvis er jeg ikke fersk som lærer, (...), jeg har jo tross alt jobbet på studiespesialisering tidligere, og aldri har en klasse kommet så dårlig ut..*

Denne norsklæreren ser de dårlige resultatene som elevene på denne skolen fikk på eksamen i relasjon til sin mange-årig praksis som norsklærer ved studiespesialiserende, - hvor elevene oppnådde bedre resultater, og mener derfor at det ikke er vedkommende sin norskopplæring det er noe “galt” med. Antagelig er det heller ikke det, men det kan jo hende at yrkesfagelever som tar påbygg har et annet utgangspunkt, andre forutsetninger og behov, som gjør at norskopplæringen i påbyggsåret ikke kan praktiseres på samme måte som i en “vanlig” klasse;

- *I fjor så gjennomførte jeg undervisninga mer eller mindre slik jeg hadde gjort på den forrige skolen jeg jobbet på, kanskje derfor det gikk så dårlig! (haha)*

Norsklæreren bruker humor og latter når det snakkes om dette emnet, noe jeg tolker som et forsøk på å avdramatisere det hele. Jeg tolker det dit hen at denne norsklæreren er frustrert over å ikke bli hørt, sett og tatt på alvor når vedkommende stiller spørsmål ved skolens praksis. Samtidig kan man anta at vedkommende føler seg usikker, og begynner å tvile på sin egen kompetanse. Denne norsklæreren rokker ved skolens kultur og “gode rykte” ved å stille kritiske spørsmål, samt at vedkommende sine VG3-elever gjorde det dårlig forrige skoleår. Til tross for at denne skolen kjennetegnes av et utstrakt bruk av (pålagt) samarbeid, gjelder det kun opplæringen i VG1 og VG2, - påbyggingsåret er ikke tema på de tverrfaglige møtene. Skolens andre norsklærer underviser kun i VG1 og VG2, så det vil altså si at denne læreren i realiteten planlegger, gjennomfører og vurderer norskopplæringen i VG3 påbygg *alene*. Med andre ord så beveger denne norsklæreren seg mellom *påtvunget kollegialitet* og *tvungen individualisme*. I det ene øyeblikket “må” denne norsklæreren inngå i et tverrfaglig samarbeid som innebærer stor grad av yrkesretting, for så i neste øyeblikk befinne seg “alene”. I den nyeste Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* sies det tydelig at: “Undervisning og opplæring er lagarbeid” (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 14). Slik jeg tolker det, vil jeg tro denne norsklæreren ikke føler seg som del av et “lag”, selv der hvor

vedkommende er i samarbeidsrelasjoner med kollegaer, fordi denne norsklæreren ser ut til å inneha svært lite profesjonell autonomi i denne skolens kultur.

Felles for alle casene er hvordan skolekulturen legger premissene for norsklærernes profesjonalitet. Å stille kritiske spørsmål til egen og kollegaers praksis er nok ikke helt stuerent i de fleste norske skoler, men dette må til hvis vi skal utvikle oss som profesjonelle lærere. “Det stiller i større grad enn tidligere krav til samarbeid mellom ledere og lærere og mellom lærere. Læreren skal være aktør i et profesjonelt fellesskap, og bidra i målrettet utviklingsarbeid” (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 42). Lærerne må i fellesskap reflektere over skolekulturens tradisjoner. På denne måten kan lærerne forutse muligheter for endring og utvikling, og sammen diskutere seg fram til hensiktsmessige tiltak (Karseth & Sivesind, 2009). I forskningsprosjektet *Analyse av Reformen Kunnskapsløftets forutsetninger* peker de på nødvendigheten av at skolens kultur forankres i ny praksis hvis man skal lykkes å oppnå varig endring. Ny praksis må bli en del av vaner, rutiner og holdninger hos hele kollegiet (Dale, et al., 2011). Dale mener også at det trengs et organisert og systematisk tilsyn over hva som foregår i skolen. Han sier: “Kontroll som ettersyn er en nøkkel for å *institusjonalisere selvrefleksjon* og dermed kunne foreta bevisste forbedringer”(Dale, 2010, s. 240). Med andre ord; det må ikke bare være “lov” å stille spørsmål ved skolens opplæringsvirksomhet, - ***det må være en plikt.***

6 Avsluttende betraktninger

Hvordan vil forskriftsendringen “*Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma*” kunne bidra til at flere elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram gjennomfører og består videregående opplæring?

Om forskriftsendringen fører til lavere frafall vil forhåpentligvis tiden vise. ”Det finnes ingen tryllestav i arbeidet mot frafall. Ingen enkeltstående universaltiltak vil løse frafallsproblematikken en gang for alle” (Havn, Buland, Finbak, & Dahl, 2007, s. 83). Mine funn i dette prosjektet kan ikke gi noe godt svar på min problemstilling, men forskriftsendring eller ei, vi vet at læreren er av veldig stor betydning for hvilke erfaringer elevene sitter igjen med etter hver time (Nordahl, 2008). For å forebygge frafall ved yrkesfaglige utdanningsprogram vil jeg hevde at vi som lærere kontinuerlig må utvikle og forbedre vår profesjonalitet, slik at elevene opplever all undervisning som relevant og meningsfull. Dette samsvarer med hva våre sentrale styresmakter mener den enkelte lærer kan bidra med på veien mot en bedre opplæring: “Den læreren som har en reflektert holdning til sin egen undervisningspraksis, og som selv er motivert for å delta i og gjennomføre systematisk utviklingsarbeid, vil være best i stand til å bidra til utvikling ved egen skole” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 24). *Derfor blir det helt essensielt å ta tak i de tradisjoner som hindrer lærerne dette; noen vil kalle det “janteloven”..*

I denne oppgaven identifiserte jeg aspekter hos to av casene som kan indikere en relasjon til frafalls-problematikken;

✚ ***Sammenslåing av yrkesfagklasser i fellesfagtimene.***

✚ ***Påtvunget kollegialitet; med fokus på tverrfaglig samarbeid, yrkesretting av fellesfagene og tett oppfølging av elevene.***

Dette kan indikere at sterk administrativ styring i skolen vil kunne bidra til at flere elever gjennomfører og består videregående opplæring. *Hadde det bare vært så enkelt..*

Jeg tror det er bred enighet om at fellesfagopplæringen ved yrkesfaglige utdanningsprogram bør være relevant og motiverende. *Men, er det bare gjennom yrkesretting at fellesfagopplæringen blir relevant og motiverende?* Før så trodde jeg dette. Heldigvis så har jeg endret mitt syn på dette. Når jeg sier “heldigvis”, så tenker jeg først og fremst på hvordan min tidligere forståelse medførte en nedvurdering av yrkesfagelever. Ubevisst fra min side og stikk i strid med mitt humanistiske menneskesyn. *Hvordan har jeg kunnet mene at yrkesfagelever er så annerledes enn andre elever?* Yrkesfagelever er selvsagt opptatt av andre ting, ting som “vanlige” ungdommer er opptatt av, som vennskap, kjærlighet, miljøutfordringer, krig og fred for å nevne noe. Det ser imidlertid ut som at det er flere enn meg, som med de beste intensjoner “begrenser” yrkesfagelevne, da tenker jeg først og fremst på *våre politikere*. I den utdanningspolitiske diskursen fremstår yrkesretting som “det rette”. En slik snever innfallsvinkel til opplæringen i fellesfag mener jeg, i sin ytterste konsekvens, kan bidra til å *ekskudere* yrkesfagelever fra å delta i kunnskapssamfunnet. Dette er dagens realitet i England³⁵, la oss ikke havne i den samme situasjon her. Hvis også alle yrkesfagelevne skal bli samfunnsengasjerte mennesker som leser aviser med kritisk blick og deltar i politiske diskusjoner, kan vi ikke velge bort et helhetlig norskfag. Målet med denne oppgaven har ikke vært å skulle fortelle hva norskopplæring tilpasset elevenes yrkesfaglige utdanningsprogram er, eller ikke er, men derimot å vise hva det kan være, - og ikke minst hvordan ulike diskurser bidrar til dette. Tittelen på denne oppgaven er *Ingen regel uten unntak*, og med det vil jeg poengtere at ingen dager er like, ingen elever er like, ingen lærere er like, - det som virker i en situasjon behøver ikke nødvendigvis å være det rette i en annen situasjon. Tilpasning av norskopplæringen til elevenes utdanningsprogram rommer således mer enn yrkesretting; den må i sin ytterste konsekvens være ”(...) ’relevant to life’ (...)” (Vygotkij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978, s. 118).

Et samfunn i forandring burde vel også tilsi skoler i forandring og derav læreplaner i forandring?

- *Jeg tror at frustrasjonen ved reformen har vært så stor blant alle lærere, ikke bare allmennfaglærere, at det har lagt en demper på skolen i noen år nå, at skolene ikke har utviklet seg.*

³⁵ ("Review of Vocational Education - The Wolf Report," 2011)

Jeg ønsker, og mener vi trenger, en høylytt faglig debatt om *ansvarsfraskrivelsen som foregår i dagens skole*. Vi ønsker å omtale oss som profesjonelle yrkesutøvere, og jeg er fullstendig klar over at det stilles mange krav til dagens lærere i en hektisk arbeidshverdag, - *men slik er det faktisk i andre yrker også*. Jeg mener det er på tide at alle lærere erkjenner og vedgår seg det store ansvaret som faktisk er en del av jobben, - og at alle må få anledning til dette. Våre barn og unge fortjener å bli tatt på alvor, tatt vare på, og få muligheter til personlig, faglig, og sosial vekst og utvikling i skolen, - dette krever profesjonelle lærere i en utviklingsorientert skolekultur som setter læringskvalitet og elevenes fremtid i fokus.

Litteraturliste

- Aasland, T. (2006). Rapport: *Framtidas norskfag: språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn* (s. 143). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Vol. 1. utg. 1994., 2. oppl.). [Lund]: Studentlitteratur.
- Amundsen, P. (2006). Liv og læring i skolen - skolens dannelsingsmandat. I J.-B. Johansen, D. Sommer & red. (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 87-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *I: Norsk læreren*(2), 15-22.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Møreforskning.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Finne, H., Aaslid, B. E., & Dahl, T. (2011). Sintef-rapport *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen – på flere veier?* (Vol. 2011-01-31): SINTEF Teknologi og samfunn
- Innovasjon og virksomhetsutvikling.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforl.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). Sluttrapport: *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Elstad, E. (2009). Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse. I E. L. Dale & red. (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2008). Rapport: *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (s. 226). Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsrådet. (2008). fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&pagenam e=Forskningsradet Norsk%2FHovedsidemal&cid=1175003277667&querystring=styringsrelasjoner&spell=true&filters=cssitename%2C%21ForskningsradetEngelsk%2C%2Clangcodes%2Cno&isglobalsearch=true&configuration=nfrsearchersppublished> Lastet ned 17.4.2011
- Fuglseth, K., Skogen, K., & (red.). (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Vol. 2. oppl.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* (Vol. 12. oppl.). Göteborg: Daidalos.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander, L. I. Terum & red. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-212). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander, L. I. Terum & red. (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-195). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.
- Halvorsen, K. (2010). Mer yrkesretting gir mindre frafall. fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/Mer-yrkesretting-gir-mindre-fracfall-.html?id=592763 Lastet ned 20.3.2011
- Halvorsen, K. (2011a). Tale, Nasjonal_opplaeringskonferanse. Retrieved 10.10.11, fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Taler%20og%20presentasjoner/KHV_Nasjonal_opplaeringskonferanse_160811.pdf
- Halvorsen, K. (2011b). Tale, Ungdomskritikerpris. Retrieved 08.10.11, fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Taler%20og%20presentasjoner/Ungdomskritikerpris030311.pdf>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (Vol. 2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hart, C. (2002). *Doing a Literature Review. Releasing the Social Science Research Imagination*. London: Sage.
- Havn, V., Buland, T., Finbak, L., & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy: rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn.
- Hernes, G. (2010). FAFO-rapport *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03, s. 86). Oslo: Fafo.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hodgson, J. (2010). NF-rapport: *På vei fra læreplan til klasserom: om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (Vol. nr. 3/2010, s. 126). Bodø: Nordlandsforskning.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og studier. I E. L. Dale & red. (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kruuse, E. (2008). *Kvalitative forskningsmetoder: i psykologi og beslægtede fag* (Vol. 6. udg., 2. opl.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. 16. -og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Flere skal lære mer. Retrieved 16.4.2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presesenter/pressemeldinger/2008/fagopplaring-for-framtida-flere-skal-lar.html?id=532150>
- Kunnskapsdepartementet. (2008,NOU). *NOU 2008:18. Fagopplæring for framtida*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld. 11. Læreren - Rollen og utdanningen*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2010a). *NOU 2010:7. Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2010b). Skolestart 2010: Ny GIV mot frafall. Retrieved 5.10.2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presesenter/pressemeldinger/2010/skolestart-2010-ny-giv-mot-fracfall.html?id=612779>

- Kunnskapsdepartementet. (2010c). Mer om gjennomføring. Retrieved 5.10.2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/om-fracfall/mer-om-fracfall.html?id=593945>
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Stortingsmelding 18:Læring og fellesskap*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). Yrkesretting av Kunnskapsløftet. Retrieved 5.10.2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressecenter/pressemeldinger/2011/yrkesretting-av-kunnskapsloftet.html?id=651538>
- Kunnskapsdepartementet. (2011c). 10 millioner til yrkesretting. Retrieved 05.10.2011
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lektorlag, N. (2009). Høringsuttalelse om innstillingen til utvalget for fag- og yrkesopplæringen/ Karlsen-utvalget. Retrieved 17.4.2011 <http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/NLL%20mener-%20filmappe/Norsk%20Lektorlag%20%20horingsuttalelse%20Karlsen-utvalget%2019%2001%2009.pdf>
- Lovdata. (2010). Forskrift til opplæringsloven § 1-3 annet ledd, Videregående opplæring. Retrieved 20.3.2011, fra <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-001.html#1-3>
- Maagerø, E. (2011). Tilpasset opplæring i norskfaget i grunnskolen med vekt på lesing som grunnleggende ferdighet for alle. I H. Bjørnsrud, S. Nilsen & red. (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring - tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 147-172). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring - i Norge og andre land. *Bedre skole*(1), 10-15.
- Midtsundstad, J. H., Willbergh, I., & (red.). (2010). *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Nilsen, B. S., & Overland, B. (2009). *Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T. (2008). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (Vol. 6.utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., & Løken, G. (2011). *"Det er fedt": evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark* (Vol. nr. 2-2011). Elverum: Høgskolen.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Ottesen, E., Møller, J., & (red.). (2010). Rapport 37/2010 *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Review of Vocational Education - The Wolf Report. (2011). <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DFE-00031-2011>
- Rønning, W. M. (2008). NF-rapport: *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring: analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag* (Vol. nr. 2/2008, s. 195). Bodø: Nordlandsforskning.
- Skrivesenteret. (2011a). Grunnleggende ferdigheter i yrkesfag. Retrieved 24.4.2011, fra http://www.skrivesenteret.no/fakta_om_skriving/grunnleggende_skriveferdighet

- Skrivesenteret. (2011b). Meningsfylte skrivesituasjoner - å ha noe en vil skrive om. Retrieved 24.4.2011, fra <http://www.skrivesenteret.no/prosjekt/skriving/eksempeltekst-tenkeskriving-om-skyvelaere>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. fra http://skolenettet.no/nyupload/Veiledninger/Generell_veiledning/veiledning_lokalt_arbeid_med_lareplaner_24.06.pdf Lastet ned 20.3.2011
- Utdanningsdirektoratet. (2010a). Læreplan i Norsk. fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204> Lastet ned 20.3.2011
- Utdanningsdirektoratet. (2010b). Rundskriv. fra <http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/udir-12-2010.pdf> Lastet ned 20.3.2011
- Utdanningsdirektoratet. (2011a). Læreplaner. fra <http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/> Lokalisert 7.04.2011.
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). Veiledning til læreplan i naturfag. fra <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=66484&epslanguage=NO> Lokalisert 7.04.2011
- Utdanningsdirektoratet. (2011c). Veiledning til læreplan i norsk. Retrieved 7.04.2011, fra <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=71528&epslanguage=NO>
- Utdanningsdirektoratet. (2011f). Fellesfaglærere med i utprøvingen av hospiteringsordninger. Retrieved 5.08.2011, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Hospiteringsordning-skolearbeidsliv/Fellesfaglærere-med-i-utprovingen-av-hospiteringsordninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011g). Forum for norskfaget *Delrapport oktober 2011*. Oslo, (Lastet ned 02.11.2011).
- Utdanningsdirektoratet. (Gen). Den generelle del av læreplan. fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf Lastet ned 20.3.2011
- Vibe, N., Brandt, S. S., & Hovdhaugen, E. (2011). Underveisrapport: *Underveis i videregående opplæring*. Oslo: NIFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (Vol. Fourth Edition). Los Angeles: Sage.
- Øzerk, K. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. [Vallset]: Oplandske bokforl.
- Øzerk, K. Z. (2010). *Pedagogikkens hvordan: lærerens rolle, kompetanse og betydning*. [Oslo]: Cappelen akademisk.

Vedlegg:

1. Forespørsel om intervjuundersøkelse våren 2011.
2. Intervjuguide/temaliste ved intervju av norsklærere.

Vedlegg 1: Forespørsel om intervjuundersøkelse våren 2011.

Jeg er student ved Høyskolen i Hedmark, og er nå inne i siste del av masterstudiet i Tilpasset Opplæring. I forbindelse med min masteroppgave, ønsker jeg å gjennomføre intervjuer av norsklærere som underviser i VG1 og/eller VG2 på yrkesfaglige utdanningsprogram. Prosjektet består av fire videregående skoler med intervju av to norsklærere ved hver skole.

Tema for min masteroppgave er fellesfagenes rolle i yrkesfaglige utdanningsprogram, og hvordan den enkelte lærers tolkning av styrende dokumenter uttrykkes gjennom undervisningen.

Intervjuene vil bli tatt opp ved hjelp av en lydopptaker, og slettes ved prosjektets slutt. Sentrale momenter vil være hvordan lærere forstår, fortolker og omsetter i praksis forskriftsendringen og læreplanen. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt gjennom anonymisering, slik at det ikke skal være mulig å spore utsagn tilbake til enkelte lærere og/eller skole. Prosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

All deltagelse er frivillig, og enhver deltager kan når som helst velge å trekke seg fra prosjektet.

Min veileder er Professor Stephen Dobson ved Høyskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. E-post: stephen.dobson@hihm.no

Vennlig hilsen Heidi Renee Temple, e-post: h temple@online.no

Skriftlig samtykke.

Dato:

Jeg, _____ deltar i prosjektet “fra forskrift til praksis” helt frivillig,
og er innforstått med at jeg når som helst kan trekke meg.

Vedlegg 2: Intervjuguide/temaliste ved intervju av norsklærere.

Innledningsvis: Alder, antall år som norsklærer ved yrkesfag, antall år som lærer totalt, utdanning/videreutdanning. Hva tenker lærerne om fokuset på frafallet i videregående skole, spesielt ved yrkesfag? Hva tror de er problemet/årsaker til frafallet?

Forskningsspørsmål:

1.) Hvordan tolker norsklærere «*Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma*»?

- Tilpasset opplæring; Kan du si noe om hva du mener tilpasset opplæring betyr?
- Har begrepet tilpasset opplæring vært drøftet i fellesskap? Hvordan, når, med hvem, i hvilken sammenheng?
- Har forskriftsendringen vært drøftet i fellesskap? Hvordan, når, med hvem, i hvilken sammenheng?
- Har forskriftsendringen ført til endret undervisningspraksis? Hvordan?/ Hvorfor ikke?
- Hva innebærer det for deg som lærer at norskopplæringen skal tilpasses elevens utdanningsområde?

2.) Hvordan tilpasses opplæringen i norsk til de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene?

- Hvis du sammenligner hvordan det er å undervise etter den nye læreplanen i forhold til fjorårets, - er det noe du vil fremheve?
- Hvordan har opplæringen vært organisert rundt de endrede/nye kompetansemålene i læreplanen?
- Hvor henter du læremateriell fra?

Til slutt: Hvilke overordnede endringer vil du si har kommet som et resultat av forskriftsendringen? Hva vil du si er mest positivt ved endringene? Mest utfordrende/problematisk?