

Masteroppgave i pedagogikk

Yrkesretting av fellesfag i videregående skole

Engelsklæreres syn på yrkesretting av engelskfaget

Marija Borojevic
Våren 2016



Universitetet i Bergen
Det psykologiske fakultet
Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Masteroppgaven omhandler engelsklæreres syn på yrkesretting av engelskfaget. Den tar utgangspunkt i prosjektet Fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR) som er ett av de nasjonale tiltakene rettet mot frafallet i videregående opplæring. Yrkesretting betraktes blant annet som strategi og virkemiddel for å motivere elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer til å lære fellesfag.

Formålet med oppgaven er å oppnå dybdeforståelse av engelsklæreres arbeid med yrkesretting og av forhold som kan være viktig for yrkesretting. Datamaterialet er hentet inn gjennom kvalitative intervjuer med seks engelsklærere som har undervist på forskjellige yrkesfaglige studieretninger. Det er tolket fra et fenomenologisk- hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted og gjennom ad hoc analysemetode.

Hovedfunnene fokuserer på deltakernes forståelse av begrepet yrkesretting som en strategi for å motivere elever og bidra til tilegnelse av kunnskaper som elevene kan bruke i arbeidslivet. De viser deltakernes helhetlige syn på engelskfaget som inngår i yrkesfaglige programmer, og peker på at anvendelse av yrkesretting kan føre til neglisjering av dannelsesdimensjon ved engelskfaget. Gjennom yrkesrettede emner er det mulig å motivere og inkludere svake elever i et interessefellesskap. Imidlertid viser funnene at motivering og inkludering ikke nødvendigvis fører til gode resultater på vurderinger og eksamener. Elever på yrkesfaglige studieretninger kan bli trukket til sentralgitt eksamen i engelsk på samme vilkår som elever på studiespesialiserende programmer. Denne eksamensformen er sett på som en hovedfaktor som senker fokus på yrkesretting. I tillegg synes det å være flere sammenhengende forhold, som samlet sett kan bidra til en utfyllende forståelse av yrkesretting og engelsklæreres handlingsrom ved anvendelse av denne strategien.

På grunn av indikasjoner i tidligere forskning om lite teori i studier som angår yrkesretting, er funnene i prosjektet diskutert i lys av teorier om sosiokulturelt syn på undervisning og læring, teorier om overføring av kunnskaper mellom skolekontekst og arbeidslivskontekst, samt perspektiver på det norske universalistiske utdanningssystemet.

Summary

This master's thesis deals with English language teachers' view on vocationalization of English as a common core subject. The starting point for the study is the project “Fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR)” which is one of the national measures directed to dropout prevention in upper-secondary schools. Vocationalization is considered to be a strategy or instrument meant to motivate students to study common core subjects.

The purpose of this study is to bring a deeper understanding of how English language teachers work on vocationalization, and to give insight into the relations which influence their work with this strategy. The data for the study were collected through semi-structured interviews with six English language teachers who have taught in different vocational education programmes. The applied data interpretation method is *ad hoc* analysis which is conducted in accordance with the principles of hermeneutic phenomenological research approach.

The main findings focus on informants' understanding of vocationalization as a strategy to motivate students and contribute to acquisition of knowledge, which students will be able to use in their working life. The findings show informants' holistic view on English as a subject in vocational education programmes, pointing that vocationalization can lead to the negligence of the dimension of *Bildung* in English subject. According to the informants, vocationalization is likely to motivate and include the low-performing students in a community of interest. However, motivation and inclusion through vocational themes do not necessarily lead to good results on exams and assessments of students' knowledge. The study shows that there are several interrelated factors which should be considered together in order to contribute to a better understanding of vocationalization and the scope of English teachers activities when applying this strategy.

The findings of the study are discussed through the selected theories related to sociocultural perspectives on learning/teaching, knowledge transfer between education and workplace settings, and perspectives on the universal education system in Norway.

Forord

Jeg vil takke alle som har bidratt til fullføring av dette prosjektet. Takk til prosjektets deltakere som stilte opp til intervjuer og delte sine erfaringer og oppfatninger med meg. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Anne Grete Danielsen, for tålmodig veiledning og god hjelp.

Marija Borojevic
Bergen, mai 2016

INNHold

1 INNLEDNING	8
1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Begrepsavklaring	10
1.3.1 Yrkesretting	10
1.3.2 Fellesfag	10
1.3.3 Engelsk som fellesfag i yrkesfaglig opplæring	11
2 TEORETISK FORANKRING	14
2.1 Yrkesretting i Norge og i noen andre europeiske land	15
2.2 Yrkesretting av fellesfag i Norge historisk sett	15
2.3 Foreløpige forståelser av yrkesretting.....	16
2.4 Former for yrkesretting	17
2.5 Sosiokulturelt syn på læring og språklæring.....	19
2.5.1 Læreren som stillasbygger	20
2.5.2 Dialogisk tilnærming i undervisning av fremmedspråk og valg av tekster.....	21
2.5.3 Tilrettelegging for utvikling av elevenes egenrefleksjon.....	22
2.6 Kunnskapsformer og kunnskapsoverføring	23
2.7 Kunnskapssyn	25
2.8 For mye teori på yrkesfag	26
2.9 Yrkesfagopplæring i Europas ulike utdanningsregimer	27
2.9.1 Det universalistiske regimet i det norske utdanningssystemet.....	28
2.10 Lærerens handlingsrom.....	30
2.11 Oppsummering.....	30
3 METODE	32

3.1 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode	32
3.2 Forskningsetikk.....	33
3.2.1 Forskningsetiske vurderinger	33
3.2.2 Forskerrollen	34
3.3 Utvalg av deltakere	35
3.4 Datainnsamling	36
3.4.1 Semistrukturert intervju.....	36
3.4.2 Intervjuguide	36
3.5 Databehandling	37
3.5.1 Det vitenskapsteoretiske ståstedet.....	37
3.5.2 Analyse.....	38
3.5.3 Transkribering	38
3.5.4 Gjennomlesing av intervjuetekster og bestemmelse av analyseramme	39
3.5.5 Meningsfortetting, tematisk inndeling og meningskategorisering	40
3.5.6 Tolkning	41
3.6 Kvalitetsvurdering	42
4 PRESENTASJON AV FUNN.....	45
4.1 Innledning	45
4.2 Presentasjon av deltakere.....	46
4.3 Yrkesretting – forståelse av begrepet og innhold	46
4.3.1 Forståelse av begrepet «yrkesretting»	47
4.3.2 Å rette faginnholdet mot programområdet.....	48
4.3.3 Ulike måter å yrkesrette på ulike yrkesfaglige programmer	49
4.3.4 Yrkesretting av engelsk før og etter Kunnskapsløftet (K06)	50
4.3.5 Oppsummering	53

4.4 Yrkesretting i forhold til måloppnåelse i engelsk	54
4.4.1 Å lykkes med engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.....	54
4.4.2 Yrkesretting som motivasjon	57
4.4.3 Oppsummering	60
4.5 Krav som stilles til engelsklærere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer	60
4.5.1 Noen organisatoriske forhold som har innvirkning på yrkesretting av engelskfaget.....	60
4.5.2 Tradisjonell vs. moderne undervisningsmetodikk og dialog i yrkesretting av engelsk.....	62
4.5.3 Oppsummering	64
4.6 Krav til engelsklæreres kompetanse for effektiv yrkesretting	65
4.6.1 Oppsummering	67
4.7 Kunnskapssyn på engelsk som fellesfag og kompetansen skaffet gjennom yrkesretting av engelskfaget	67
4.7.1 Engelsk som fellesfag og som redskap for læring.....	68
4.7.2 Innsnevret eller utvidet kunnskapssyn	69
4.7.3 Oppsummering	70
5 DISKUSJON	72
5.1 Forståelse av begrepet «yrkesretting» og dets anvendelse	73
5.2 Yrkesretting med tanke på overføring av kunnskaper i arbeidslivet	74
5.3 Engelsk som redskaps- og dannelsesfag på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.....	76
5.4 Yrkesretting på ulike utdanningsprogrammer	77
5.5 Yrkesretting som motivasjon	78
5.6 Tilnæringer og arbeidsmåter når yrkesretting anvendes.....	79
5.7 Yrkesretting eller eksamensretting	80

5.8 Lærersamarbeid som viktig faktor for yrkesretting	81
5.9 Engelsklærerens handlingsrom ved yrkesretting	82
5.9.1 Engelsklærerens evne og engasjement til å yrkesrette undervisning	83
5.9.2 Engelsklærerens syn på kunnskaper som yrkesretting kan bidra med sett i forhold til læreplanen og sentralgitt eksamen	84
5.9.3 Engelsklærerens handlingsrom i det universalistiske utdanningsregimet i Norge	85
6 AVSLUTTENDE KAPITTEL	87
6.1 Hovedfunn	87
6.2 Avsluttende bemerkninger	89
6.3 Implikasjoner for videre forskning	90
LITTERATUR	92
Tabeller	95
Vedlagt dokumentasjon	95
Vedlegg 1 NSD Prosjektvurdering.....	96
Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse i prosjektet og samtykkeerklæring	98
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	99
Vedlegg 4 Utdrag fra meningsfortettet tekst	102

1 INNLEDNING

1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Masteroppgaven tar utgangspunkt i yrkesrettingsprosjektet Fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR) som ble startet i 2011 som et delprosjekt i Gjennomføring i videregående opplæring (Ny GIV) Overgangsprosjektet. Ny GIV var et prosjekt bestående av både nasjonale og lokale tiltak rettet mot frafallet i videregående opplæring, som ble avsluttet desember 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2014a). FYR-prosjekt er videreført som et eget prosjekt for perioden 2014 – 2016, og ansvaret er overført fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Prosjektet er også et tiltak i Kunnskapsdepartementets «*Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*» (Kunnskapsdepartementet, 2014b.)

Bakgrunnen for FYR - prosjektet er kartlegging som viser at en god del elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer skaffer seg en yrkesfaglig kompetanse, men får ikke vitnemål eller fag- eller svennebrev på grunn av manglende bestått karakter i ett eller flere av fellesfagene (Lesesenteret, 2014). Samtidig kommer det fram at en del elever oppfatter fellesfagene som lite relevante i forhold til de yrkene de tar utdanning imot. Formålet med FYR-prosjektet er å øke motivasjon og forståelse av fellesfagene ved å skape mer relevans og yrkesretting av fellesfagene innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, og med dette bidra til at flest mulig elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer kan bestå fellesfag og få fullverdig fagarbeiderstatus. Prosjektet innebærer organisering av kompetanseutvikling av lærere og samarbeid mellom skoler med yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Utvikling av læringsressurser og metodiske grep for yrkesretting er også inkludert i prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det forventes at prosjektet skal bidra til å utvikle opplæringen i fellesfagene med tanke på økt relevans for de aktuelle yrkene.

I nyere studier om yrkesretting av fellesfag som er gjort på oppdrag av Kunnskapsdepartementet (Stene, Haugset & Iversen, 2014) er det oppgitt at det finnes

mange lokale initiativ og forskning som case, beskrivelser av enkeltprosjekter og skoler, aksjonsforskning og masteroppgaver i forbindelse med yrkesretting. Imidlertid er yrkesretting omtalt som et generelt lite utforsket tema, både internasjonalt og i Norge, med lite teoritilknytting og med manglende sammenheng mellom teoretisk og empirisk forskning (Olsen, 2013b, s.43 referert i Stene et. al., 2014, s.69). Av den grunn, valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse i lærere sine vanlige arbeidskontekster, og å diskutere funnene fra undersøkelsen i lys av utvalgte pedagogiske teorier og tidligere studier på yrkesretting.

Forskningstema for masteroppgaven er yrkesretting av engelskfaget. Oppgaven tar sikte på å gi dybdeforståelse av engelsklæreres arbeid med yrkesretting og faktorer som er fordelaktige og/eller begrensende i anvendelse av strategien. I oppgaven har jeg fokusert på yrkesrettede studieprogrammer med målsetting om å undersøke engelsklærernes erfaringer, opplevelser og holdninger til yrkesretting av engelskfaget.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av beskrivelsen i det foregående delkapittelet har jeg utviklet følgende problemstilling:

«Hvordan jobber engelsklærere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole med yrkesretting av engelskfaget?»

For å avgrense problemstillingen formulerte jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår engelsklærere begrepet yrkesretting?
- Hvilke fordeler og ulemper ser de ved yrkesretting?
- Hvilke evner og ferdigheter bør engelsklærere være rustet med for å kunne yrkesrette sitt fag på en effektiv måte?
- Hvilke faktorer påvirker anvendelse av yrkesretting?

1.3 Begrepsavklaring

I det følgende vil jeg avklare begrepene, *yrkesretting*, *fellesfag* og *engelsk som fellesfag*.

1.3.1 Yrkesretting

Ordet *yrkesretting* brukes både om fellesfag og om yrkes- eller programfag, med målet å gjøre dem relevante og praksisnære i forhold til yrket. Stene et al. (2014) hevder at det finnes opplæringsmodeller hvor felles- og programfag er tett integrert, men at yrkesretting av fellesfag og yrkesretting av yrkes- eller programfag er av to ulike art. Ordet *yrkesretting* i oppgaven er brukt til å referere til yrkesretting av fellesfag. Begrepet *yrkesretting* er sentralt i denne oppgaven og blir nærmere forklart i oppgavens teoridel, før det blir undersøkt og diskutert senere i oppgaven.

1.3.2 Fellesfag

Fellesfag er fag som elevene er kjent med fra ungdomsskolen. De er felles på tvers av utdanningsprogrammer og generelle i den forstand at kompetansemålene ikke er knyttet opp mot noe spesielt yrke (Stene et al., 2014, s.5). «Elever som følger et ordinært yrkesfaglig utdanningsprogram, har fellesfagene norsk/samisk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving i tillegg til felles programfag og prosjekt til fordypning» (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s.128). Fellesfagene er svært viktige gjennom hele utdanningsløpet, fordi de bidrar til utvikling og styrking av grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, muntlig framstilling, regning og digitale kompetanse). Programfag er de fagene som er rettet mot et utdanningsprogrammers programområde. Grunnleggende ferdigheter inngår i programfagene, slik at fellesfagene kan betraktes som redskap for læring. De kan betraktes som redskap for læring både i skolekontekster og i arbeidslivskontekster. Kompetanser som elevene tilegner seg i fellesfag er også viktige for deres deltakelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s.128-129).

1.3.3 Engelsk som fellesfag i yrkesfaglig opplæring

Den generelle læreplanen i engelsk som gjelder for både grunn- og videregående skoler er fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet i 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Den forklarer formål med faget og organisering av undervisning og vurdering på ulike utdanningsnivåene. Siden engelsk benyttes i internasjonal kommunikasjon, er det, ifølge planen, viktig å tilegne seg nødvendige språklige ferdigheter og kunnskap om hvordan å kunne bruke det engelske språket i ulike situasjoner. Det forventes at en elev i tillegg til språklæring som innebærer utvikling av språkets lydsystem, grammatikk, ordforråd, rettskriving og setnings- og tekstbygging, lærer hvordan å tilpasse språket sitt ulike kommunikasjonssituasjoner. Både muntlig og skriftlig språkform er viktig, samt det å kunne skille mellom formelt og uformelt språk. Det hevdes at bruk av engelsk for internasjonal kommunikasjon i tillegg til kunnskap om andre engelskspråklige land og deres kulturer, kan bidra til bedre forståelse av språkets utvikling og dets bruk i verden.

Faget er delt inn i tre hovedområder: språklæring, kommunikasjon (muntlig og skriftlig) og kultur, samfunn og litteratur. Innenfor hvert hovedområde er det formulert kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen og etter Vg1 studieforbereende utdanningsprogram / Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram.

Tabell 1 - Oversikt over hovedområder i engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Årstrinn	Hovedområder			
1.–10. Vg1 Vg2 (yrkesfaglige utdanningsprogram)	Språklæring	Muntlig kommunikasjon	Skriftlig kommunikasjon	Kultur, samfunn og litteratur

Ifølge de generelle bestemmelsene om vurdering som er fastsatt i forskriften til opplæringsloven, kan elever på slutten av 10. årstrinn, Vg1 studieforbereende

utdanningsprogram og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram trekkes ut til skriftlig og muntlig eksamen. Skriftlig eksamen er laget og sensurert sentralt, mens muntlig eksamen blir lokalt utformet og sensurert.

Engelsk er definert som et *fellesfag* for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring. For Vg1 studieforberevende utdanningsprogram og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram gjelder plan med samme kompetansemål. I tillegg er det forutsatt at opplæringen skal tilpasses de ulike utdanningsprogrammene og dermed gjøres mest mulig relevant for elevene. I henhold med dette betraktes engelsk både som *redskapsfag* og *dannelsesfag* (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Den generelle læreplan i engelsk er basert på prinsippene fra *Det felles europeiske rammeverket for læring, undervisning og vurdering av språk – Rammeverket* (Utdanningsdirektoratet, 2011), og hevder at utviklingen av kommunikative og språklige ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Det fremholdes at språk- og kulturkompetanse er en del av allmenndannelsen som kan bidra til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap.

Det europeiske rammeverket setter et fellesgrunnlag for utforming av læreplaner, læreverk og eksamener i hele Europa. Bortsett fra beskrivelser av kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for effektiv kommunikasjon på et språk, kan alle som arbeider med språket finne eksplisitt beskrivelse av målsettinger, innhold og metoder i rammeverket.

Det er også tydelig lagt fram at læringsmålene verken forteller om prosessene som elever må gå gjennom for å nå målene, eller om hvordan lærere kan organisere og legge til rette for læringsprosessene. *Rammeverket* er et omfattende, tydelig og koherent dokument, men det er også åpent, dynamisk og udogmatisk, og tar derfor ikke stilling til teorier om språklæring og teoretiske debatter om språklæring og språktilegnelse (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 8). Imidlertid, hevdes det i dokumentet at det er valgt en *handlingsorientert tilnærming til språklæring*. Tilnærmingen fremmer språkbruk som

hovedformål og hensyn til elever som sosiale aktører, som bruker språket i bestemte kontekster (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.10).

2 TEORETISK FORANKRING

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning og litteratur som er relevant for prosjektets forskningsspørsmål. Det kan bidra til å danne en teoretisk forankring av prosjektet. Jeg har gjort utvalg av studier og teorier fra forskjellige fagfelt som berører temaer «*yrkesretting av fellesfag*» og «*yrkesretting av engelsk*».

Det blir først redegjort for yrkesretting i videregående utdanninger og forholdene som er viktige for yrkesretting av allmenne fag, og spesielt engelsk som allmennfag. For å finne relevant teoretisk materiale har jeg brukt følgende søkeord: *yrkesretting, yrkesfaglig utdanning, yrkesrettet engelsk, vocationalization, vocational education* og *vocational English* i databaser Bibsys, ebrary, Google Scholar og BORA. Søket har vist at en nyere rapport om yrkesretting av Stene et al. (2014:1) som er gjort på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, sammenfatter både internasjonal og norsk forskningslitteratur i forbindelse med temaet.

I tillegg til litteratur om yrkesretting, søkte jeg også litteratur om språkdiraktikk og metoder i fremmedspråkundervisning. Jeg fant flere anbefalte tilnæringer som i grunnen er sosiokulturelt orienterte og ser ut til å være anvendbare i undervisning av engelsk knyttet til ulike programfag. Hva som preger en god praksis i undervisningen med tanke på yrkesretting, og hvordan prosjektets deltakere tenker om sin egen praksis, velger jeg å undersøke med utgangspunkt i sosiokulturelt perspektiv på læring og metodiske tilnæringer som baserer seg på dette perspektivet.

Jeg vil også løfte frem noen teoretiske aspekter om kunnskapsformer, overføring av kunnskaper, samt teorier som tar for seg hvordan syn på kunnskap og læring avhenger av ulike samfunnskonvensjoner som kan påvirke organisering av opplæringen og lærerens arbeid.

2.1 Yrkesretting i Norge og i noen andre europeiske land

Stene et al. (2014, s. vii) gir en kunnskapsoversikt over norsk og internasjonal organisering av yrkesfag og forskning på yrkesretting av fellesfag. Studien innebærer en sammenfatning av videregående utdanningsmodeller med hovedvekt på yrkesutdanning og bruken av fellesfag i andre land. Den viser at relevante utdanninger og organiseringer finnes i Norge, Sverige, Danmark, Finland, Tyskland, Østerrike, Nederland og England. I studien er disse landene valgt til sammenligning med det norske utdanningssystemet. Ifølge studiet har disse landene mange fellestrekk på overordnet nivå, mens det er stort mangfold av modeller i forbindelse med organisering og tilknytning til arbeidsliv. Studiet tar Norge som utgangspunkt for sammenligning siden begrepene som forskes på har sitt opphav i det norske utdanningssystemet. Når det gjelder fellesfag, kan man i de øvrige landene finne visse likheter med den norske ordningen av fellesfag i yrkesopplæring, men kun i Sverige har begrepet samme innhold og forståelse som i Norge (Stene et al., 2014, s. vii).

2.2 Yrkesretting av fellesfag i Norge historisk sett

I Norge ble fellesfagene innført på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene med Reform 94, og det var forutsett at undervisningen skulle yrkesrettes. Begrepet yrkesretting har imidlertid hatt ulikt innhold i ulike kontekster ifølge Stene et al. (2014, s. vii). Det oppstod på slutten av 60-tallet, da læreplanverk og undervisning i realfag var koblet opp mot behovene i yrker. Målet var å avhjelpe elevene ved yrkesskolene som hadde problemer med å bestå matematikk og fysikk. Det er interessant å merke at i læreplanen av 1974 var disse realfagene definert som yrkesfag - ikke allmennfag, samt at norskfaget i utgangspunktet var definert som et redskapsfag i yrkesopplæringen (Berg, 2000, referert i Stene et al., 2014, s.9). Med Reform 94 ble det innført flere fellesfag i yrkesopplæringen, og yrkesretting ble aktuelt igjen. Matematikk og naturfag ble definert som fellesfag og ikke yrkesfag, norsk og samfunnslære ble to forskjellige allmenne fag, og engelsk ble lagt til som et nytt allmennfag. Ifølge Berg (2000), som Stene et al. (2014) refererer til, var hovedforskjellen mellom betydningen som yrkesretting hadde på 60- og 70-tallet og betydningen av

yrkesretting i Reform 94, det at fellesfagsundervisningen, og ikke læreplanen, skulle yrkesrettes. Det viste seg at reformen forårsaket kulturelle konflikter mellom gymnastradisjon og fagopplæringen i norsk videregående skole, som førte til at yrkesretting ble forstått og praktisert på forskjellige måter «fra helt usynlig, fraværende eller redusert til «enkeltstående stunts», til full integrering i all undervisning basert på en gjennomgripende felles kulturforståelse og fellesskap mellom yrkes- og fellesfag» (Berg, 2000, referert i Stene et al. 2014).

Stene et al. (2014, s.8) refererer til beskrivelse av yrkesretting av fellesfag fra Norges offentlige utredninger (NOU 2008:18, kap. 6.3.2). Med målet å gjøre opplæringen mer relevant for yrkeslivet, og dermed mer interessant for elevene, stilte ordningen store krav til skoler og lærere. Fra evalueringen av Reformen 94 framkommer at yrkesretting ikke var gjennomført i den grad det var forventet, samt at ordningen rammet særlig svake elever som ikke kunne nå målene i læreplaner for fellesfag. Det er følgende definisjon som legges til grunn for videreutvikling av ordningen:

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 (NOU 2008:18, s. 80).

Fellesfagene er sett på som fag med en *generell, allmenn* eller *akademisk* opplæringsform. Dette er i tråd med Lauglo (2005) som hevder at begrepet yrkesretting (*vocationalization*) er «akademisk i sin natur og er relatert til akademiske fag som skal gjøres mer relevant for yrkesutdanninger» (Lauglo, 2005, referert i Stene et al., 2014, s.9).

2.3 Foreløpige forståelser av yrkesretting

Påstanden om at begrepet yrkesretting har hatt ulikt innhold i ulike kontekster baseres på både norsk og internasjonal forskningslitteratur som er gjennomgått av Stene et al. (2014) i

forbindelse med prosjektet om yrkesretting og relevans i fellesfagene. I Norge er det vanligvis følgende aktiviteter som forbindes med yrkesretting: forenkling og konkretisering av undervisningen, bruk av eksempler og oppgaver med tema fra yrket, bruk av fellesfag som redskapsfag for programfagene og integrering og delvis oppløsning av timeplanen, slik at både programfag og fellesfag undervises med utgangspunkt i praktiske og yrkesrelevante utfordringer. Stene et al. hevder at yrkesretting av fellesfag i hovedsak er et norsk fenomen, men at forholdet mellom yrkesfag og allmenne fag i yrkesopplæringen er et viktig tema i andre europeiske land også.

Stene et al. (2014, s.12) presenterer yrkesretting av fellesfag i Norge som spenningsfelt mellom tre ulike målsettinger for videregående opplæring: å møte arbeidslivets krav til kompetanse, å inkludere elever med svake skoleprestasjoner og det å gjøre overgang til høyere utdanning enkelt for elever på yrkesfag. Modellen er laget med utgangspunkt av Hegna et al. (2012) sin beskrivelse av norsk yrkesopplæring og universalistiske utdanningssystemet som skal være forklart senere i oppgaven.

2.4 Former for yrkesretting

I rapporten av Stene et al. (2014, s.102) påpekes det at fellesfaglæreren står i spenningsfeltet mellom skolens målsettinger der yrkesretting er ett av virkemidlene for tilpassing av undervisningen. Det er flere tilpasninger som kan benyttes ved yrkesretting for å nå disse målene.

En av dem er å forenkle undervisning og senke forventningene til elevene på yrkesfaglige studieretninger. Selv om denne strategien forekommer, er den ikke gunstig, fordi den medfører fare til nedsenkning av nivået i både fellesfag og yrkesfag.

Deduktiv yrkesretting er en annen tilpasning som tar utgangspunkt i fellesfaget. Hensikten er å beholde faglig innhold og arbeidsmåter, og å koble undervisningen ved hjelp av eksempler fra yrket (Myren og Nilsen, 2001, referert i Stene et al., 2014, s.103). Ulempe ved denne formen for yrkesretting kan være dårlig eller kunstig kobling mellom yrkessituasjon og undervisning, og samtidig ikke nok inspirerende eller motiverende fellesfag (Hiim, 2013, referert i Stene et al., 2014, s.103).

Bruk av fellesfag som redskapsfag for programfagene og praksis er en tilpasning med målsetting om å gjøre yrkesfaglig opplæring mer sammenhengende og yrkesrelevant. Dessverre virker denne formen ugunstig for fellesfagets egenart, fordi den medfører neglisjering av kultur- og dannelsingsdimensjonene ved fellesfag. Den ser ut til å være til hjelp for lavpresterende elever som sliter med teoretiske fag, men kan ha dårlige konsekvenser for sterke elever som tenker seg høyere utdanning i fremtiden. Grunnen er manglende trening i abstrakt og teoretisk tenkning som vektlegges i høyere utdanninger. Den mest omfattende formen for yrkesretting vil være bruk av teoretisk kunnskap i praktiske situasjoner fra yrkeslivet. Den innebærer at eleven gjenkjenner kunnskapsbehov og kan innhente kunnskapen som tilsvarende aktuelle konteksten. Formen kan være veldig krevende, fordi eleven bør ta utgangspunkt i en spesiell situasjon for å finne kunnskapen som er mer generell og teoretisk.

Hvilken form for yrkesretting blir brukt kan avhenge av flere forskjellige forhold. Først er det fellesfaglæreren som fagperson, som kan prioritere visse strategier og metoder for undervisning. Det andre forholdet er det induktive kunnskapssynet som yrkesfagligopplæring i Norge er preget av (Stene et al. 2014, 104) og fellesfaglærerens ferdigheter og vilje til å jobbe induktivt. Videre kan fellesfaglærerens innsikt i programfagene og de potensielle yrker bestemme behov for yrkesretting og valg av tilpasninger.

Fellesfagets egenart og læreplan, eksamen og vurderingsordningen kan også ha innflytelse på formen og graden av yrkesretting. Stene et al. (2014) gir som eksempel enkelte lærere som opplever at yrkesretting av engelsk er vanskelig fordi elevene skal forberedes for en felles, sentralgitt eksamen som er nevnt innledningsvis. Til slutt, er det programområdet og programfagene sin egenart som kan ha betydning både for yrkesrettingsbehov, graden og typen av yrkesretting.

Andre ting som vesentlig påvirker praktisering av yrkesretting er skoleledelsens organisering av opplæring. Stene et al. (2014, s.104) nevner følgende faktorer: fordeling av tidsressurser, timeplanlegging, tilgjengelig felles møtetid med programfaglærere, størrelse og sammensetning av fellesfagklassene.

2.5 Sosiokulturelt syn på læring og språklæring

I den anbefalte handlingsorienterte tilnærmingen til språklæring, som er nevnt i den gjeldende generelle læreplan i engelsk (Kunnskapsdepartementet, 2013b), brukes begreper fra sosiokulturell læringsteori, og flere språkdidaktikere betrakter sosiokulturell læringsteori som et grunnsyn på læring og undervisning (Fenner, 2001; Langseth, 2010). I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for noen begreper fra denne teorien.

Sosiokulturelt perspektiv handler om at læring skjer i sosiale sammenhenger. Den er grunnleggende sosial fordi den skjer i interaksjon med andre mennesker, og situert fordi fysiske og sosiale kontekster der læring skjer er en integrert del av læringsaktiviteter. Læring er også distribuert i samfunnet mellom ulike personer, og mediert gjennom kommunikative og interaktive prosesser, samt bruk av artefakter. Det viktigste redskapet i læringsprosesser er språk (Dysthe, 2006, s.43).

Sosiokulturelt orientert språkopplæring tar utgangspunkt i teorier om læring som en grunnleggende sosial prosess heller enn en individuell kognitiv prosess. Den utnytter læring i praksisfelleskap og interaksjon, når elevene bruker kommunikasjonsstrategier for å lære å lytte til (eller lese) og å forstå innholdet i forskjellige muntlige ytringer eller i tekster, og selv gjøre seg forstått (Dysthe, 2006, s.43). De befinner seg i *handlingsfelleskapet* hvor sosial *interaksjon* spiller en vesentlig rolle (Illeris, 2012, s.46). Gjennom *dialogen*, som er en vanlig læringsform, trener elevene å lytte til hverandre, bekrefte eller avkrefte hverandre. Med vygotskianske ord, klarer de å opprette *stillas* for hverandre. De mer kompetente elevene støtter opp om samtaleaktiviteter, mens nybegynnere deltar som perifere deltakere (Illeris, 2012, s.141). Gjennom aktiv deltaking kan det forventes at elevene merker avvik i forhold til de rette strukturene, venner seg til de riktige uttrykksmåtene, forstår dem og tar dem i selvstendig bruk. I Vygotskys perspektiv dreier det seg om *internalisering* - utvikling av mentale prosesser på bakgrunn av sosiale handlinger (Dysthe, 2006, s.77).

Et komplementert syn til det sosiokulturelle aspektet, er *kognitivismen* som vektlegger individuelle indre prosesser ved læring. Kognitiv teori som har vært viktig i pedagogiske arbeid er *konstruktivismen*, utviklet av Jean Piaget. Den dreier seg om forståelsen av at mennesker gjennom læring og erkjennelse selv konstruerer sin forståelse av omverden, samt at allerede tilegnet kunnskap er viktig faktor som påvirker menneskets videre utvikling og læring. Teorien gir en forståelse av at mennesker (elevene som undervises, for eksempel) som utsettes for de samme påvirkningene, kan forventes å lære noe forskjellig (Illeris, 2012, 58).

Jeg vil i det følgende gjøre rede for tre metodiske tilnæringer som jeg finner relevante for forskningsspørsmålene og som benyttes i analyse og diskusjon i oppgaven.

2.5.1 Læreren som stillasbygger

Begrepet *stillasbygging* (*scaffolding*) ble først brukt av den amerikanske psykologen, Jerome Bruner, og kan betraktes som videreføring av Lev Vygotskys teori om den *nærmeste utviklingssonen* (Langseth, 2010, s.91). Ifølge teorien er lærerens oppgave i mindre grad å formidle faginnhold og komme med rette løsninger, men å skape trygt og inkluderende sosialt fellesskap og veilede ut fra prinsippene om gradert hjelp. Læreren bør kjenne elevenes språkferdigheter (identifisere ulike utviklingssoner hos elevene) for å kunne gi adekvat støtte (Langseth, 2010, s.91).

Stillasbygging (*scaffolding*) er et teoretisk grunnlag for en metodisk tilnærming utviklet innen didaktikk, på bakgrunn av det sosiokulturelle perspektivet. I skolesammenheng innebærer Vygotskys teorier at undervisning må tilpasses elevene sine eksisterende kompetanser. Det menes at elevene ikke lærer noe nytt når de klarer å utføre en oppgave på egen hånd, men kan eventuelt forsterke kunnskaper og ferdigheter de allerede besitter. Når elevene opplever oppgavene som uoverkommelige, lærer de ikke noe nytt heller, men kan bruke strategier for å unngå nederlag som etterhvert kan resultere i elevenes negative forhold til skolen, fordi elevene kan miste motivasjon og troen på seg selv (Langseth, 2010, s.91).

Dette viser til behov for tilpassing av opplæringen. For tilpassing av undervisningen er det av stor betydning at læreren kjenner til elevenes faglige ståsted og bruker dialog for å bli kjent med elevene sine kunnskaper og ferdigheter (Hattie, 2009, referert i Langseth, 2010, s.91, 92). Refleksjon over mål og arbeidsmåter sammen med elevene er forutsetning for stillassbyggingsmetode, som innebærer at lærerne forbereder opplegg med oppgaver i den nærmeste utviklingssonen, sjekker elevenes forståelse og fremgang i arbeidet, og tilpasse arbeidet videre. Metoden utelukker ikke at elevene skal bruke kunnskaper og ferdigheter som de allerede har, eller at de skal forsøke å jobbe med vanskelige oppgaver. Den refererer til den hjelpen elevene får når de befinner seg i den nærmeste utviklingssonen, der de kan bruke sin bakgrunnskunnskap, vanligvis fra de kjente domener (familie, venner, hobby, arbeid) og gjennom temaer knyttet til deres personlige interesser (Langseth, 2010, s.92).

2.5.2 Dialogisk tilnærming i undervisning av fremmedspråk og valg av tekster

Undervisning av fremmedspråk i klasserommet har tradisjonelt vært avhengig av bruk av tekster. *Tekster* er artefakter, og kan i vid forstand omfatte tekster som lyttes, leses og produseres skriftlig eller muntlig. Fenner (2001, s.13) viser at fremmedspråkundervisning på grunnskolenivå i mange land har fokus på faktatekster, og at det finnes samme tendens på høyere skolenivåer. Ifølge Fenner (2013, s.14), er faktatekster ment til å speile situasjoner fra det virkelige livet, mens litterære tekster ofte er tenkt til å bli brukt som undervisningsmateriale på høyere nivåer hvor studentene vil spesialisere seg i språk (Fenner, 2001, s.13). Begge typer tekster bør bære preg av de spesifikke kulturer. Generelt menes det at elevene bør ha gode språkkunnskaper for å kunne jobbe med litterære tekster som ofte ikke er sett på som nyttige i hverdagskommunikasjon. Fenner (2001, s.14) argumenterer at konstruerte tekstboktekster kan presentere kulturen knyttet til det vedkommende språket på en begrenset måte, mens litterære tekster tilbyr en rekke eksempler av hvordan ulike personer reagerer i ulike livssituasjoner og åpner for fortolkninger og meningsdanning. Istedenfor å presentere fremmedspråk som et sett av teknikker som kan læres og reproduseres automatisk i adekvate situasjoner, kan læreren ved

bruk av litterære tekster legge til rette for en dynamisk språklæringsprosess som bidrar til utvikling av språkbevissthet og kulturbevissthet (*language awareness and cultural awareness*).

Personlig fortolkning og utforming av meninger kan oppnås gjennom dialog. *Dialog* om en tekst kan være mellom en elev og teksten, mellom elevene og mellom elevene og læreren. Viktige forutsetninger for dialog og kommunikasjon er samtalepartnere sine bakgrunnskunnskaper, forventninger, fordommer og den sosiale konteksten de befinner seg i. For at dialog skal bidra til læring, må den være dialektisk dvs. ment til å overkomme forskjeller mellom to syn enten de er mellom samtalepartnere, kulturer eller mellom leseren og teksten. I henhold med dette gir Fenner (2001, s.25) tre grunner for bruk av skriftlig og muntlig dialog om litterære tekster innen fremmedspråkundervisning. Gjennom dialogen kan læreren på best måte få innsikt i elevens læringsprosess. Den annen grunn er videreføring av Vygotskys teori om at læring skjær i sosial interaksjon. Elevens tankemåte og talemåte utvikles gjennom språket som omfatter både å lytte og å lese, samt å uttrykke seg muntlig og skriftlig. Den tredje grunn er det at kommunikasjon om en tekst kan bevisstgjøre eleven om sine begrensninger i forståelsen, samt berike forståelsen med flere perspektiver. Når eleven lytter og diskuterer en tekst med sine medelever eller læreren, blir han eller hun kjent med flere forståelser, reaksjoner og tolkninger, som medfører et utvidet syn på tema.

2.5.3 Tilrettelegging for utvikling av elevenes egenrefleksjon

Langseth (2012, s. 13) viser til fare om instrumentelt bruk av opplæringsmetoder av lærere som ikke er teoriinformerte, og hevder at stillasbygging kan bli ei tvangstrøye dersom eleven ikke får utfolde seg. Det er tre hovedbegreper som står sentralt i undervisning for en grunnleggende kompetanseutvikling (*literacy*): kunnskaper, ferdigheter og egenrefleksjon. «Læreren underviser elevene i kunnskaper, elevene utvikler sine ferdigheter gjennom eget (gruppe)arbeid, og lærer og elev vurderer produktet» (Lynch og Smith, 2010, referert i Langseth, 2012, s. 8).

Jeg vil, i denne delen av oppgaven, ikke gå detaljert i undervisningsmetoder og

konsekvenser de kan ha for opplæring i fremmedspråk. Min intensjon er å vise til viktigheten av *elevmedvirkning* for at de ovennevnte metodiske tilnærmingene (*stilassbygging* og *dialogisk tilnærming*) i språkopplæring, skal virke læringsfremmende og motiverende. Ifølge Langseth (2013, s.6) er det nødvendig å ta hensyn til elevmedvirkning, ved å gi elevene mulighet til å planlegge, gjennomføre og vurdere sitt arbeid. Refleksjon og egenvurdering er viktige ferdigheter som fører til kompetanseutvikling. De bør utvikles gjennom lærerens tilbakemeldinger på elevenes arbeid med tekster og oppgaver. En viktig forutsetning er at læreren gir tilbakemeldinger på bakgrunn av en teoriinformert vurderingspraksis, som innebærer aktiv bruk av læringsmål og vurderingskriterier i faget (Langseth, 2012, s. 13).

2.6 Kunnskapsformer og kunnskapsoverføring

Yrkesretting av engelskfaget som strategi kan stille spørsmål om valg av undervisningsmetode og undervisningsmateriale. I forbindelse med dette har jeg i det foregående delkapittelet introdusert begreper som senere blir benyttet i analysen og i drøfting av oppgaven. Gjennom dette delkapittelet vil jeg løfte noen teoretiske betraktninger om kunnskapsformer som er aktuelle for *skolekontekster* og *arbeidslivkontekster*, med fokus på *overførbarhet av kunnskaper* mellom de kontekstene.

Stene et al. (2014, s.19) viser at litteraturen om yrkesretting som er gjennomlest og brukt i deres studie, indikerer at det er tradisjonelle forskjeller mellom yrkesfaglig opplæring og allmennopplæring. Forskjellene gjelder ulike kulturer og syn på læring, undervisning, dannelse og nytte som ligger til grunn på de to utdanningsretningene. Undervisning og læring innenfor yrkesutdanningsprogrammene er en blanding av teorilæring på skole/klasserom og praksislæring. Selv om ferdigheter som inngår i kompetansemål for enkelte yrkesfag kan oppnås best i praksis, er opplæring i allmennfag nødvendig med tanke på den faglige videreutviklingen, samt bruk av ny teknologi i arbeidslivet. Forskjellige kunnskapsformer tilegnet i skolekontekster er ment til å være overførbare til arbeidslivet og høyere utdanningskontekster (NOU 2008:18, s. 80).

Eraut (2009) redegjør for ulike typer kunnskapsformer som kan tilegnes i løpet av videre- og/eller høyere utdanning og som vanligvis beskrives som overførbare, men hevder at det er lite evidens om kunnskapene kan eller ikke kan overføres fra utdanningskontekster til arbeidsplasser, samt i hvilken grad dette er mulig (Eraut, 2009, s.69). En arbeidssituasjon krever vanligvis en helhetlig ytelse hvor flere typer kunnskap er involvert. Det er ofte slik at kunnskapen tilegnet gjennom tidligere utdanning virker sammen med den tause kunnskapen i tilegnelsen av nye kunnskaper og ferdigheter i arbeidslivet, hvor riktig tolkning av situasjoner og adekvat valg av handlinger er mest vesentlige (Eraut 2009, s.73). Kunnskapsoverføring forstått som læringsprosess som forgår når et individ lærer å bruke allerede tilegnet kunnskap i nye situasjoner, kan være sett på som fem inter-relaterte faser som innebærer: å trekke ut potensielt relevant kunnskap fra konteksten den ble tilegnet eller allerede brukt i, å forstå ny situasjon, å gjenkjenne relevant kunnskap og ferdigheter, å omforme dem slik at de passer i de nye situasjoner og integrere dem med andre kunnskaper og ferdigheter for å kunne tenke, handle og kommunisere i den nye situasjonen.

Eraut påpeker at overføring av kunnskap fra høyere utdannings situasjoner til arbeidslivssituasjoner er en kompleks prosess, som ofte blir ignorert i læringsprosesser, på grunn av det kulturelle gapet mellom den formelle utdanningen og arbeidsplassen. Med manglende kjennskap om hvordan overføring av kunnskaper kan skje, vil påvirkning som utdanning har på arbeidslivet fortsette å være lavere enn forventet, og kvaliteten på arbeidet kan forverres som konsekvens av den begrensede bruken av relevant kunnskap (Eraut, 2009, s. 65, 82).

Stevenson (2002, s.3) fremhever *generisk kunnskap* som lar seg overføre mellom varierende kontekster. Generisk kunnskap refererer til dekontekstualiserte, *grunnleggende ferdigheter* som dekker ulike kompetanser som kommunikasjon (*litteracy* og *numeracy*), bruk av teknologi, samarbeid, problemløsning og planlegging. Stevenson (2002) legger fram at ideen om kunnskapsoverføring som direkte anvendelse av generisk prosedyrekunnskap og deklarativ kunnskap fra en tidligere lærings situasjon til en ny situasjon er for enkel, og viser til kompleksitet av kontekster, situasjonelle betingelser og artefakter, som medierer læringsaktiviteter. I tillegg mener Stevenson at det er vesentlig å ta

hensyn til kunnskapsendringer innenfor ulike yrker og tilsvarende respons i utdanningssystemet, fordi det er stadig flere mennesker som utdanner seg etter den obligatoriske utdanningen, og stadig flere arbeidere aksepterer prinsipp om livslang læring for å kunne forstå og benytte den teknologiske utviklingen, og respondere kreativt på endringer innen økonomi (Stevenson, 2002, s. 2, 13). Dette aktualiserer konsept om kunnskapsoverføring og krever revisjon av ideer om kunnskapsformer innenfor ulike yrker.

2.7 Kunnskapssyn

Stene et al. (2014, s. 16) viser til en del litteratur som redegjør for to ulike dannelsesstradisjoner som møtes i yrkesfagopplæringen. Det er to syn på kunnskap som ifølge flere forfatter bør forstås som idealtyper. Den ene er den *tradisjonelle, deduktive, logosentriske* opplæringen (Sylte, 2013, referert i Stene et al., 2014, s.17), som har vært kontekstuaavhengig og abstrakt. Den andre er det *induktive* synet der læring i praksis generaliseres og utvikles i abstrakt kunnskap. De rene idealtypene finnes ikke i praksis, men kan benyttes som redskap til sammenligning i forskningsmessige sammenhenger. I praksis eksisterer blandinger av de to idealtyper, og forhold mellom dem kan speile seg i ulike måter å organisere opplæring på i yrkes- og studieforbredende utdanninger (Stene et al., 2014, s.17). Ifølge Myren og Nilsen (2001) som er referert i Stene et al. (2014, s.17) «en går fra det spesielle til det generelle, fra det konkrete til det abstrakte, fra praksis til teori. I den akademiske tradisjonen er det ofte motsatt.»

Forståelse av det induktive kunnskapssynet ser ut til å ha opphav i de klassiske håndverksfagene innen yrkesopplæringen (for eksempel, bygg og anleggsteknikk) som prioriterer mesterlæring og problembasert læring, og gir lite rom for kultur og språkfag. Imidlertid kan dette kunnskapssynet speile seg i mindre grad innen helse – og oppvekstfag og service og samferdsel hvor vi kan finne en blanding av de to idealtypene og tilnærminger som også brukes på studiespesialiserende programmer (Stene et al., 2014, s. 20).

Hestholm (2008, referert i Stene et al., 2014) hevder at elevene som ofte etterspør mening med skolearbeidet vil få størst læringsutbytte gjennom utveksling av de to læringsformene.

Når det gjelder fellesfag i yrkesfaglig opplæring, dreier det seg om et *møte mellom den boklige og den praktiske dannelsesstradisjonen* som kan være pedagogisk krevende og avhengig av fellesfaglærernes evne og vilje til å veksle mellom undervisningsmetoder (Mjelde, 2002). Stene et al. (2014, s.63) viser til internasjonal forskning om yrkesrettet undervisning av fellesfag, som hevder at lærersamarbeid og samarbeid med elevene er to vesentlige faktorer. Mens noen fellesfaglærere opplever samarbeid som en stimulerende arbeidsform, er det en del lærere som ikke er villige til å endre sine arbeidsmåter. De mener nemlig at yrkesrettet undervisning krever at de blir kjent med yrkespraksis, som kan være både kompetanseutfordrende og tidskrevende.

2.8 For mye teori på yrkesfag

Problematikken mellom to lærings-/kunnskapssyn fra det foregående delkapittelet kan også vises i lyset av debatten om «*for mye teori*» på yrkesfag, som kritikere av omleggingen av yrkesfagutdanningene etter Reform 94 knytter mot det høye frafallet i videregående opplæring på yrkesfaglige retninger (Kaarbø, 2010, og Seljestad, 2010, referert i Hegna, Smette, Dæhlen & Wollscheid, 2012). Uttrykket «for mye teori på yrkesfag» knyttes opp mot argumentasjon om at teoretiske fag virker demotiverende på elever som i utgangspunktet har svake forkunnskaper. Kritikerne mener at kravene til kunnskaper i teoretiske fag (fellesfag) er for høye for yrkesfagelever, samt at teoretisk undervisning tar for mye av undervisningstiden i yrkesfag. Hegna et al. (2012, s.218) hevder at rangering av de ulike kunnskaps- og læringssynene innen utdanningssystemet finnes i flere europeiske land, og at allmennfaglige og studieforbereidende retninger får høyere status i forhold til yrkesfagopplæringen, hvor lavt karakternivå og høyt frafall er aktuelle problemer. Ved å referere til EU-kommisjonens uttalelse om viktige virkemidler mot frafall, viser Hegna et al. (2012, s.218) at det er lite evidens om at forholdet mellom teori og praksis i yrkesopplæringen kan gi utslag på problematikk om dårlig måloppnåelse og frafall. Imidlertid indikerer norsk forskning at for mye teori på yrkesfaglige programmer kan være en av de årsakene til frafall, men den er ikke blant de viktigste (Hegna et al., 2012, s. 218).

Hegna et al. (2012, s.219) tar utgangspunkt i et trekk som er felles ved utdanningssystemene for alle de europeiske landene. Det fellestrekket er *den doble målsettingen med yrkesopplæringen* hvor en oppgave er å gi kompetanse og *kvalifisere* for arbeidsmarkedet, og en annen er å *inkludere* svake elever i samfunnet og dermed bidra til utjevning av sosiale forskjeller. Ved å sammenligne situasjon i den norske yrkesopplæringen med den tilsvarende engelske utdanningen, viser Hegna et al. (2012, s.219) at disse to målsettingene i England står i konflikt og stiller spørsmål om det er mulig å oppnå begge samtidig, mens i Norge omskrives de til en debatt om balansen mellom teori og praksis som kan komme til uttrykk i motivasjon hos elevene på yrkesfag. I den norske yrkesopplæringen refererer teorien på den ene siden til undervisning av fellesfag, og på den andre siden til yrkesfagteori. I todelingen, teori vs. praksis, benyttes den førstnevnte forståelsen av teorien (Hegna et al., 2012, s.220).

Flere teoretikere argumenterer for et helhetlig kunnskapssyn, men forskning har vist at forhold mellom teori og praksis ikke har samme status innenfor utdanningssystemene i Europa, og at de avhenger av ulike sosiale konvensjoner i et samfunn som har innflytelse på forståelsen av utdanningens mål og problematikk (Verdier referert i Hegna et al., 2012, s.219).

2.9 Yrkesfagopplæring i Europas ulike utdanningsregimer

Med fokus på yrkesfagopplæring, deler den franske sosiologen, Eric Verdier, vesteuropeiske utdanningssystemer inn i fire ulike typer utdanningsregimer: det meritokratiske, det profesjonsbaserte, det markedsstyrte og det universalistiske (Hegna et al., 2012, s.221). Inndelingen er gjort på bakgrunn av ulike sosiale konvensjoner (eller kulturelle forståelser som er tatt for gitt), som ifølge Verdier ligger til grunn for organisering og forståelse av mål for ulike typer utdanninger. I likhet med idealtyper kunnskapssyn eksisterer disse regimene ikke i sin rendyrkede form.

Det meritokratiske utdanningssystemet finnes i Frankrike, og baseres på forståelsen av skoleprestasjoner som legitimt kriterium for sortering av elevene, der de høypresterende knyttes til teoretiske utdanninger og de svake elever til praktiske yrkesfaglige utdanninger. Det profesjonsbaserte utdanningsregimet som finnes i Tyskland ser på akademiske og

yrkesfaglige kvalifikasjoner som ulike, men likeverdige. Fokuset på praktisk opplæring i denne modellen har vist seg å passe dårlig for svake elever.

Utdanningsregimet i England er markedsbasert. Hovedtrekk ved dette regimet er konkurranse mellom utdanningsinstitusjonene som individer står fritt til å velge mellom. Den yrkesfaglige opplæringen innen dette regimet er preget av svake krav til allmenne fag og kritisert for lite målrettet og dokumenterbar kompetanse, og det gjennomgår derfor for tiden store endringer (Hegna et al., 2012, s.225).

2.9.1 Det universalistiske regimet i det norske utdanningssystemet

Den sosiale konvensjonen som det universalistiske regimet baseres på er solidaritet med den grunnleggende ambisjonen om en *universell, felles utdanning* som vil bidra til at alle skal kunne nå samme mål uavhengig av sosial bakgrunn (Hegna et al., 2012, s.226).

Sortering av elever etter skoleprestasjoner, slik den finnes i det meritokratiske systemet, sees på som problematisk i det universalistiske systemet. Konkurransen som likevel foregår gjennom karaktersetning, gjøres så rettferdig som mulig gjennom ulike tiltak som, for eksempel, individuelt tilpasset opplæring, eller gruppearbeid og prosjekter med målet å oppnå generelle kunnskapskompetanser. Gjennom disse tiltakene fremheves generelle kompetanser som hoved formål, mens akademisk kunnskap blir mindre verdsatt (Hegna et al., 2012, s.226).

Den overnevnte analysen av utdanningssystemene basert på Verdiers teori referert i Hegna et al. (2012), påpeker at utdanningssystemets rolle avhenger av samfunnskonvensjonene som vektlegger ulike verdier. De to grunnleggende målsettinger i de overnevnte utdanningssystemene er kvalifisering og inkludering. I det norske samfunnet er forståelse av disse to målsettingene knyttet til et ønske om sosial utjevning og utdanningssystemet som sentral arena for det (Hegna et al., 2012, s.229).

I tråd med dette kjennetegnes det norske utdanningssystemet med *åpenhet*. De norske ungdommer har særegen rett til videregående utdanning, selv om de ikke fullfører grunnutdanningen, og elevenes ulike forutsetninger bør, ifølge myndighetene, møtes med tiltak om tilpasset opplæring. *Tilpasset opplæring* av svake elever innebærer at

undervisningen – ikke pensum – skal tilpasses elevene. Tiltaket bør gjennomføres slik at det ikke medfører segregering av elever, med fokus på praktisk og minst mulig teoretisk undervisning. (Hegna et al., 2012, s.229).

Et annet kjennetegn ved det norske universalistiske utdanningssystemet er krav til *allmenndannelse* som skal gi elevene mulighet til å velge høyere utdanning. Uavhengig av den valgte studieretningen, kan elevene ta det tredje påbygningsåret og få mulighet til å kvalifisere seg for høyere utdanning.

Med åpenhet og krav til allmenndannelse forventes det at yrkesfagopplæring bidrar til kunnskaper og ferdigheter som elevene trenger for å møte arbeidslivets kompetansekrav, samt kunnskaper som vil gi dem mulighet til å utdanne seg videre på høyere nivåer hvis de vil. Dette er den doble målsettingen om inkludering og kvalifisering som speiler seg i debatten om forholdet mellom praksis og teori, eller skolebasert og praksisbasert læring i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Ifølge Hegna et al. (2012) er disse målsettingene lite diskutert åpent, selv om de er betraktet som en årsak til problemene som finnes i yrkesfagutdanningene.

Kritikken om for mye teori i fag- og yrkesopplæringen har som konsekvens argument om for lite praksis. Den løfter frem betydning av praktisk undervisning som vil møte elevenes kunnskapsinteresser og gir dem mulighet til å se nytte av opplæringen. Spesielt sterk kritikk er rettet mot det teoridominerende første året på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Seljestad (2010, referert i Hegna et al. (2012), s.228) mener at praktisk opplæring kan være likeverdig den teoretiske undervisningen, og kan bidra til teoretisk og abstrakt læring. I tillegg vil den praktiske opplæringen samsvare med formålet fra utdanningspolitiske dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, 2010-2011, referert i Hegna et al., 2012, s.228) som hevder at den fremste betydning av praktisk opplæring er å øke motivasjon og gi bedre teoretisk kunnskap til elever som lærer bedre gjennom praksis, samt mulighet til å inkludere elevene med svake skolerresultater.

2.10 Lærerens handlingsrom

De svenske forskerne Berg og Wallin (1983, referert i Imsen, 1997, s.303) benytter begrepet lærerens *handlingsrom* for å presentere forhold mellom lærerens frihet til å velge sine pedagogiske handlinger og styring fra samfunnets makthavere. Ifølge Berg og Wallin, finnes lærerens handlingsrom utenfor den faktiske virksomhet som innebærer rutineundervisningen og innen de ytre grensene for hva som er tillatt skolevirksomhet. For å kunne utnytte handlingsrommet sitt og framstå med individuell utforming av undervisning, er det av stor betydning for lærere å vite hva som er lærerens ansvar og hva som ligger utenfor lærerens kontroll (Imsen, 1997, s.303).

Tidligere forskning har allerede påpekt at det er mange rammer som binder lærerens handlingsvalg i undervisning av fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Tolkning av formål og innhold i læreplanen, møte med nye organisatoriske og strategiske tiltak, både lokalt og på det overordnede nasjonale nivået, og legitimering av kunnskaper og ferdigheter i form av karakterer, eksamener og sertifikater, stiller spørsmål om hva som er adekvat pedagogisk kunnskap som vil medfører elevens utbytte av undervisningen. I henhold til den presenterte modellen, handler spørsmålet om faktorene som påvirker lærerens handlingsrom, grenser for deres virksomhet samt deres fleksibilitet med målet å bidra til effektiv opplæring både i faget og på utdanningsprogrammet.

2.11 Oppsummering

Dette kapittelet sammenfatter tidligere studier og litteratur som jeg valgte til å innramme mitt prosjekt. Med utgangspunktet i rapporten av Stene et al. (2014) la jeg ut de vanlige forståelser av yrkesretting som begrep, og de viktigste forholdene knyttet til yrkesretting av fellesfag. De sosiokulturelt orienterte metoder i undervisning av fremmedspråk er inkludert på grunn av begreper og prinsipper som var undersøkt i prosjektet, i forbindelse med deltakernes arbeid med yrkesretting av engelskfaget.

Teorier om kunnskapsoverføring er valgt på grunn av at hovedoppgaven for yrkesfaglige utdanninger er å kvalifisere for arbeidsliv, og problematikk knyttet til overføring av

kunnskaper mellom skolekontekst og arbeidslivet er dermed aktuell.

For å vise hvordan kunnskapsinnhold innenfor ulike yrker og tilsvarende måter å tilegne kunnskap på er under sterk innflytelse av samfunnsmessige konvensjoner, presenterte jeg også teorier om kunnskapssyn og noen kunnskapsregimer i Europa. Disse teoriene er ment til å bidra til en helhetlig forståelse av lærerens rolle og lærerens handlingsrom ved anvendelse av yrkesretting av engelskfaget.

3 METODE

I dette kapitlet vil jeg først presentere bakgrunnen for valg av kvalitativ forskningsdesign for oppgaven. Jeg skal kort beskrive forarbeid og kriterier jeg tok hensyn til for å kunne bestemme hvilke metoder som passer best for forskning på ovenfor framlagte problemstillingen og forskningsetiske prinsipper i arbeidet med prosjektet. Videre kommer jeg til å beskrive valg av deltakere, datainnsamling gjennom semistrukturerte intervjuer som kvalitativ forskningsform, samt valg av vitenskapelige tilnæringer i behandling av datamateriale. Til slutt, vil jeg fremstille kvalitetsvurdering av prosjektet.

3.1 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode

For å kunne velge metoden som egner seg best for prosjektets forskningsspørsmål, leste jeg gjennom en rad metodiske design, deres tilnæringer og former i den anbefalte litteraturen om forskningsmetoder. I denne sammenhengen leste jeg også en del forskningsrapporter innenfor den pedagogiske tematikken. Dette ga meg innsikt i hvordan problemstillinger, forskningsmetoder og resultater bør henge sammen.

For å oppnå mest av relevansen i arbeidet måtte jeg hele tiden huske å minne meg på det som er intensjon med min forskning, og ofte peke tilbake på problemstillinger i prosjektet. Dette gjorde at jeg lettere kunne lese og skille mellom en rekke egenskaper for ulike metoder, samt fordeler og ulemper ved å bruke dem. Først måtte jeg bestemme om jeg kommer til å bruke kvantitative eller kvalitative tilnæringer, eller kanskje begge deler siden de to metodene sees ofte som komplementære.

I metodelitteratur (Kvale, 1997; Hatch, 2002; Befring, 2007; Silverman, 2010) fremheves det at kvalitativ forskningsdesign er mest passelig for forskning på mennesker sine erfaringer og holdninger. Metoden muliggjør at forskeren finner ut hvordan noe oppleves, hvordan det virker og hvorfor. Til forskjell fra den kvantitative tilnærningen som er fruktbar for å fange opp allmenne sammenhenger, har kvalitative opplegg fordeler når det gjelder det kontekstuelle og særegne (Befring, 2007, s.31). Med kvalitative metoder har forskeren mulighet til å få innsikt i spekteret av kontekster for informantenes aktiviteter,

meninger, ideer, intensjoner, opplevelser og holdninger (Befring, 2007, s.29). Ut ifra disse vurderingene i metodelitteraturen, konkluderte jeg at kvalitativ metode var mest hensiktsmessig både i forhold til forskningsspørsmål og det teoretiske utgangspunktet for mitt prosjekt.

Kvalitative metoder gir mulighet til å gjennomføre forskningen i deltakere sine vanlige arbeidskontekster. Et av de målene i min forskning er å få innsikt i engelsklærere sitt arbeid i deres vanlige, daglige kontekster, og ikke i kontrollerte eller manipulerede omgivelser. Hatch (2002, s.6) hevder at kvalitative metoder brukes til å se verden fra perspektivene til deltakere som studeres, fordi disse perspektivene kan gi ekte grunnlag for deltakeres handlinger i bestemte settinger. Hovedspørsmål som kvalitative forskere forsøker å finne svar på er hva som skjer i bestemte settinger og hva hendelsene betyr for folk som er involvert i dem (Erickson, 1986, referert i Hatch, 2002, s.7). I min forskning vil yrkesretting og relevans være sett fra engelsklæreres perspektiv eller, med andre ord, fra et emisk perspektiv, der jeg vil forsøke å forstå hvordan engelsklærere fortolker yrkesretting og relevans av engelskfaget, samt konsekvenser prosessen har for deres arbeid. Emisk perspektiv innebærer at både deltaker- og forskerperspektiv på problemstillingen blir presentert i forskningen (Befring, 2007, s.41).

Blant flere ulike kvalitative metodeformer for datainnsamling valgte jeg intervju.

3.2 Forskningsetikk

3.2.1 Forskningsetiske vurderinger

Det har gjennom hele prosjektet blitt tatt hensyn til personvern og etikk. *Plan for masterprosjektet* ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) før gjennomføringen av intervjuene (vedlegg 1). Jeg sørget for å gi deltakerne tilstrekkelig informasjon om egne rettigheter i forhold til prosjektet og å opptre redelig i forskningsprosessen, med hensyn til etiske retningslinjer. Dokumentasjon er anonymisert og alle gjenkjennelige informasjon er slettet.

Intervjumetoden ble anvendt etter prinsippet om *informert samtykket* (vedlegg 2). Samtykkeerklæring er et viktig dokument som sikrer konfidensialitet av informasjoner deltakere gir og anonymitet av deltakere. Den formidler beskjed at deltakelse i forskningen er frivillig og at deltakere kan trekke seg fra forskningen når som helst (*process consent* ifølge Silverman, 2010, s.159). Derfor var deltakere på forhånd informert både om forskningsforløpet og intensjon eller mulighet til å bruke forskningsresultater, samt spurt om å gi informert samtykke til deltakelse i forskningen. Selv om det så ut til å være vanskelig å forutsi resultater av kvalitativ forskning, var deltakere informert både om planen for forskningsløpet og om mulige forventninger, slik det er anbefalt i litteraturen om forskningsmetoder (blant flere Silverman, 2010, s.175). Dette bidro til økt forståelse av prosjektet og anvendelse av den planlagte metoden.

Et viktig prinsipp for gjennomføring av kvalitative undersøkelser er å være åpen, fordi det kan gi forskeren større frihet til å stille spørsmål, og observasjon foregår uten altfor mange mistanker. Dette kan også medføre at deltakere føler seg trygge i intervju-situasjonen. Derfor tok jeg hensyn til transparens i forskningsprosessen ved å gjøre beskrivelser, begrunnelser og forskningsresultater synlige for andre, med tanke på etterprøvnbarhet og videre utvikling.

3.2.2 Forskerrollen

Som engelsklærer på ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer har jeg vært interessert i hvordan yrkesretting kan benyttes og hvilke faktorer som er fordelaktige og/eller begrensende i anvendelse av strategien. Gjennom egen praksis har jeg tilegnet meg bred kunnskap om yrkesretting av fellesfag både gjennom samarbeid med lærere (både fellesfaglærere og yrkesfaglærere) og gjennom eget lærerengasjement. Dette omfatter kunnskap om læreplaner, forskrifter og forslag til å yrkesrette undervisning av fellesfag. Jeg har vært involvert i mange uformelle situasjoner hvor yrkesrettet undervisning er blitt diskutert, som jeg senere har brukt som bakteppe for tolkning av data.

En grunnleggende etisk regel i forskningen er å være uavhengig og upartisk. Dette er ifølge mange forskningsrapporter en stor utfordring, spesielt når man forsker på egen praksis eller praksis man kjenner godt. Derfor er det nødvendig å reflektere og være bevisst om egne holdninger som kan påvirke forskningen i ulike faser. For å vise at jeg er bevisst om min subjektivitet, har jeg her beskrevet min egen nærhet til temaet. I forskningsforløpet forsøkte jeg å beholde min integritet som forsker ved å reflektere over min rolle i ulike faser av forskningen.

3.3 Utvalg av deltakere

Før jeg begynte datainnsamling, hadde jeg valgt informanter som skulle undersøkes. Jeg bestemte meg til å finne 5 til 10 deltakere for å få et godt omfang av deres erfaringer og opplevelser, som egner seg for planlagt analyse og tolkning. Et lite antall intervjuer kan bidra at forskeren kan gå dypere inn i emne, noe som ikke er mulig hvis forskeren skal bearbeide mange intervjuer (Hatch, 2002, s.148). Det viktigste kriterium for utvalg av deltakere var det at de var engelsklærere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, uansett deres utdannings- og erfaringsbakgrunn.

Jeg hadde utarbeidet *informasjonsskriv* og *tekst om samtykkeerklæring* som jeg sendte til engelsklærere i flere yrkesskoler (vedlegg 2). De som svarte først, var mine kollegaer fra yrkesskolene jeg har vikariert i de siste tre år. Jeg valgte å bruke dem som deltakere i forskningen, fordi deres erfaring var relevant til det jeg ønsket å undersøke.

Alle deltakere har undervist i engelsk på forskjellige yrkesfaglige programmer. Flere av dem har også undervist i andre fellesfag. Generelt sett har de hatt en lang praksis innenfor opplæring på yrkesfaglige studieretninger, og var godt kjent med skolereformer og konsekvensene som endringene hadde for undervisning av engelsk som fellesfag i disse programmene. Yrkesretting og relevans har i ulik grad vært aktuelt i deltakernes praksis som engelsklærere (se Tabell 2).

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju er et intervju med både lukkede og åpne spørsmål som ofte brukes i kvalitativ forskning. Det beskrives ofte som en samtale mellom forskeren og en respondent, der samtalen er styrt av forskeren. En viktig grunn for mitt valg av semistrukturert intervju som forskningsmetode er det at den åpner for endringer i formulering og i rekkefølge av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137-138). I intervjuene la jeg vekt på åpenhet i relasjon til deltakere og passet på at intervjusituasjonen ikke avviker så mye fra de uformelle samtaler relatert til undervisning, som vi pleide å ha i vårt samarbeid.

3.4.2 Intervjuguide

I intervjuene brukte jeg en *intervjuguide* som hadde utgangspunkt i forskningsspørsmål, men jeg også lagde spørsmål i løpet av intervjuene som svar på informantens svar (Hatch, 2002, s.23). Dette bidro til å holde samtalene i gang og ga støtte til informantene til å forklare sine unike synspunkter om temaet.

I intervjuguiden (vedlegg 3) delte jeg spørsmål i flere seksjoner med tanke på å fange opp deltakernes svar fra ulike perspektiver og å forme unike profiler / identiteter som videre var bearbeidet og lagt til grunn for valg av forskningsrelevante kategorier. Begrunnelse for dette finner jeg i Silverman (2010, s.226) som hevder at mennesker presenterer ulike aspekter i ulike kontekster. Konstruktivistisk sett, har forskeren i oppgave å undersøke hvilken aspekt en deltaker bruker, på hvilken måte og hvilke konsekvenser deres aspekter kan ha. Forskeren antar at deltakeren former en mening på en aktiv måte under et intervju som gir mulighet til å svare fra ulike aspekter, legge til detaljer eller omforme utsagn, og kanskje oppdage noe nytt ved seg selv.

Intervjuene var registrert som *lydfiler* sammen med *intervjunotater* som jeg skrev før og etter hvert intervju. Forskningsnotater er viktige steder for å reflektere over forskningsprosessen og å følge menneskelig side av forskningserfaring (Hatch, 2002, s.88). Selv om det kan være vanskelig å forutsi hvordan et nytt intervjumøte kommer til å bli, kan forskeren ut ifra intervjunotatene revurdere intervjuløpet, forberede seg og bli mer selvsikker i nye intervjuer.

I intervjunotater beskrev jeg omgivelser og noterte deltakernes måte å utrykke seg på, samt mine egne forventninger, følelser og tanker om gjennomføring av intervjuer. Jeg tok spesielt hensyn til å notere mine inntrykk om deltakernes reaksjoner på spørsmålene fra intervjuguiden. På bakgrunn av dette kunne jeg vurdere kvalitet av spørsmålene og måten de ble stilt på.

3.5 Databehandling

3.5.1 Det vitenskapsteoretiske ståstedet

Det vitenskapsteoretiske ståstedet for prosjektet er *fenomenologisk-hermeneutisk*. Det fenomenologiske perspektivet setter fokus på mennesker sine egne opplevelser og forståelser av hverdagslivet (*aktørperspektivet*), mens det hermeneutiske perspektivet innebærer fortolkning av aktørperspektivet i lys av et teoretisk perspektiv (Befring 2007, s.181). Dette vitenskapsteoretiske grunnlaget er valgt for prosjekt siden den gjør mulig å kombinere beskrivelser av deltakernes erfaringer og deres fortolkninger i lys av pedagogiske teorier. Ifølge Hatch (2002, s.30) er dette en *konstruktivistisk* tilnærming som går ut fra at det er mulig å konstruere flere virkeligheter og forutsetter at forsker og informanter skaper en felles forståelse for problemstilling i prosjektet. Kunnskapen skaffet i sosial samhandling mellom mennesker er i stadig endring. Den konstrueres, fornyes eller endres. Ved å plassere forskningsprosjektet mitt innenfor det konstruktivistiske paradigme, var jeg bevisst at jeg måtte skape forståelse og mening i forskningen sammen med deltakere i forskningsprosjektet. Derfor la jeg vekt på et godt samarbeid og en god dialog med deltakere.

3.5.2 Analyse

Fra litteraturen om forskningsmetode som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet, framkommer at det ikke finnes klart skille mellom fasene i kvalitativ forskning, men at det forventes glidende overganger mellom trinnene i kvalitative forskningsopplegg. Ifølge flere forfattere gir kvalitativ metode mulighet til endring og presisering av problemstillingen i forskningsløpet, mens analysen og tolkning foregår i hele prosessen. Derfor er det anbefalt å planlegge analyse tidlig i forskningsprosessen. Analysestadiet er ikke et isolert stadium, men gjennomsyrrer hele intervjuundersøkelsen (Befring, 2007, s.138). Spørsmålet om hvordan å gjennomføre en analyse handler egentlig om hvordan å finne mening i datamaterialet. Dataanalyse er et systematisk søk etter meningen og kan forstås som en prosess hvor forskeren bearbeider kvalitative data slik at det som han eller hun har undersøkt kan formidles til andre (Hatch, 2002, s. 148).

For å bestemme analyseformen for prosjektet tok jeg hensyn til sammenhengen mellom forskningsspørsmålene som jeg fulgte opp gjennom hele prosjektet, og teoretiske antagelser som er beskrevet i kapittel 2. Jeg var inspirert av Kvale (1997) som blant ulike metoder trekker fram en *ad hoc* analysemetode. Dette er en form for analyse som tillater et fritt spill mellom ulike analyseteknikker (Kvale, 1997, s.135). Innenfor denne analyseformen foretok jeg følgende steg som skulle frembringe mening i datamaterialet og gjøre det klar for diskusjon i drøftingskapittelet: transkribering av intervjuene, gjennomlesing av intervjutekster og intervjunotater, tematisk inndeling, meningsfortetting, meningskategorisering og tolkning.

3.5.3 Transkribering

Jeg valgte å registrere intervjuene ved å ta dem opp på et digitalt medium, som kunne gi meg mulighet til å høre lydopptakene flere ganger for å kunne transkribere dem ordrett. Hatch (2002, s.113) anbefaler å transkribere alt, både verbale og non-verbale data, og å redusere datamateriale senere i forskningsprosessen. Avgjørelsen om å transkribere intervjusamtalene i ordrett form tok jeg med tanke på videre bruk av transkripsjonene. Jeg

hadde i mente analyseprosessen, som jeg tenkte å begynne med strukturering av transkripsjonene med hensyn til forskningsspørsmålene, og tenkte at både utsagnene og samtalenes emosjonelle tone som innebærer pauser og gjentakelser, kunne i utgangspunktet være viktige. Lydopptak er en dekontekstualisert versjon av intervju uten de visuelle aspektene ved intervjusituasjonen, som omgivelser, deltakerens ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Disse aspektene kan være relevante for psykologisk tolkning, som videre kan være til hjelp når forskeren overfører intervjusamtalen til en skriftlig tekst, som formidler mening med intervjupersonens historie til lesere (Kvale, 1997, s.106).

Transkripsjonene var skrevet og lagret som word-dokumenter på min private pc. Å transkribere intervjuene var tidskrevende, selv om opptakene var av god lyd kvalitet. Det positive i transkriberingsprosessen var at jeg ble godt kjent med utsagnene og kunne allerede på dette trinnet begynne med tolkning av data.

For å legge til detaljer rundt lydopptakene knyttet jeg intervjunotater til intervjutekster, som til sammen utgjorde seks word-dokumenter. Meningsanalysen gikk gjennom følgende steg: gjennomlesing av intervjutekster og intervjunotater, meningsfortetting, meningskategorisering og tolkning.

3.5.4 Gjennomlesing av intervjutekster og bestemmelse av analyseramme

Et overordnet mål med gjennomlesing er å finne mening i forskningsdata. Ved å lese gjennom datamaterialet blir forskeren kjent med dimensjoner som kan brukes til å bestemme en analyseramme. Å lage en analyseramme er å bestemme et nivå hvor analyseprosessen kan begynne. Dette innebærer å velge et sett av meningsenheter som kan muliggjøre en nærmere undersøkelse av datamaterialet. Meningsenheter er deler av data som er forståelige av seg selv og vanligvis inneholder en ide, en episode eller en informasjon (Hatch, 2002, s.163). Forskeren bør være bevisst at en analyseramme kan vise seg å passe dårlig for analysen, samt at den kan forandres eller byttes med en ny ramme. For å danne meg et helhetlig inntrykk av datamaterialet leste jeg gjennom intervjutekster og intervjunotater og markerte hvert intervju og dets tilsvarende notat med tall. Analyserammen for prosjektet er basert på meningsenheter som er relatert til temaer i

intervjuguiden, som i utgangspunktet baseres på ovenfor forklarte pedagogiske teorier. Jeg delte hver intervjutekst i segmenter som svarte til intervjuguidens tema og sorterte dem under tilsvarende tema ved å kopiere og lime dem inn i et nytt Word-dokument. Hvert tema og tilsvarende intervjusegmenter markerte jeg med samme farge i Word-dokumentene. I tillegg var hvert intervjusegment markert med sitt tall slik at jeg kunne spore tilbake til original intervjutekst (viser til Intervjuguide - vedlegg 3, og Meningsfortettet tekst - vedlegg 4).

3.5.5 Meningsfortetting, tematisk inndeling og meningskategorisering

Ved å fortette mening av kvalitativt datamateriale, blir det mulig å oppnå effekt av «stringens» uten å transformere data til kvantitative størrelser. Det handler om å håndtere data ved hjelp av vanlig språk (Giorgi, 1975, referert i Kvale, 1997, s.126). Ved å anvende denne metoden basert på fenomenologisk forståelse av fenomenet som blir undersøkt, kan forskeren komme fram til hovedstruktur i svarene på forskningsspørsmål, som gjelder i hverdagslige situasjoner. Dermed blir det lettere å dele inn datamateriale i ulike temaer og framstille kategorier relevante for forskningsspørsmål.

For å fortette betydning i intervjusegmentene leste jeg gjennom tekstene igjen, tok bort gjentakelser og laget nye deskriptive tekster med fortettet betydning. Noen steder komprimerte jeg deltakernes uttalelser til kortere formuleringer. Målet med dette analysetrinnet var å dele data inn i temaer og finne analyserbare kategorier. Jeg arbeidet med å svare på spørsmålet: «Hva forteller intervjusegmentene om?», og «kondenserte» tekstenes mening til det essensielle (viser til eksempel på meningsfortettet tekst, vedlegg 4).

Fra dette bearbejdet materialet, fremstilte jeg kategorier som jeg hadde lyst å undersøke. Kategoriene var begreper som jeg hadde i mente da jeg utarbeidet intervjuguiden, og det var ikke vanskelig å finne dem i de bearbejdet meningsenhetene. Med hensyn til effektivitet og systematikk i forskningsarbeidet, måtte jeg holde fokus på forskningstema og vurdere relevans av kategoriene for forskningsspørsmålene. Kategorilista var revurdert flere ganger i løpet av analyseprosessen, ettersom jeg utviklet dypere forståelse for

datamaterialet. Kriteria for valg av kategorier var at de måtte bære essensielt meningsinnhold klart for drøfting i drøftingskapitlet.

Analyserammen for prosjektet består av analysemetoder framstilt av ulike forfattere i metodelitteraturen. Gjennom alle analysetrinnene forsøkte jeg å bearbeide data på en deskriptiv måte slik at analysen kan ha dokumenterende funksjon. Et av de veiledende prinsippene som jeg tok hensyn til var at det bør være logiske og flytende overganger mellom trinnene i analyseprosessen (Hatch, 2002, s.164).

3.5.6 Tolkning

Tolkning foregår i løpet av hele forskningsprosessen. Den er sett som en kunstnerisk og kreativ side av kvalitativ studie (Denzin, 1994, og Wolcott, 1995, referert i Hatch, 2002, s.180).

Jeg forutsetter det som Kvale (1997) kaller for reisende-metaforen når det gjelder meningsanalyse i prosjektet. Metaforen handler om at forskeren skaper meningene sammen med intervjupersonene og konstruerer utførlige historier via tolkningsarbeid (Kvale, 1997, s.140). Dette er i samsvar med det konstruktivistiske / hermeneutiske ståstedet som jeg bestemte for prosjektet. Betragtning av data fra et hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted, tillater et legitimt tolkningsmangfold, men det er viktig å vise til dokumentasjon og argumentere for hver tolkning, og på den måten la lesere teste tolkningen (Kvale, 1997, s.141).

I forskning er det mulig å ha ulike forskningsperspektivet som medfører ulike tolkninger. I tillegg kan tolkning utføres i forskjellige kontekster. Kvale (1997, s. 144) viser til ulike kontekster ved å skille mellom selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse. Disse er hovedkontekster som kan differensieres ytterligere, samt gå over i hverandre.

Tolkningsprosessen omfattet refleksjon og en rekke vurderinger i løpet av forskningen for å kunne begrunne intervjupersonenes utsagn. Jeg leste intervjuetekster, meningsfortettet dem og bestemte å sammenfatte funnene under fire temaer (viser til kapittel 4 – Presentasjon av funn). Målet var å vise hvordan deltakernes meninger og holdninger sammenfaller eller

skiller seg fra hverandre, samt å knytte dem i meningsfulle enheter som dannet grunnlag for tolkning i diskusjonsdelen.

3.6 Kvalitetsvurdering

Vurdering av kvalitet på forskning innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres ofte i forhold til begreper validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Ifølge Kvale (1997, s.158) har begrepene ulike konsepter avhengig av den filosofiske sannhetsforståelse valgt for den kvalitative forskningen.

En bred tolkning av *validitet* handler om i hvilke grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og om funnene reflekterer fenomener som vi ønsker å lære mer om. Validitet knyttes ofte til begrepet gyldighet (Kvale, 1997, s.164-176). Ifølge Kvale bør valideringsarbeid foregå gjennom alle stadier i kunnskapsproduksjon og kan sikres med gjennomsiktede forskningsprosedyrer, godt synlige resultater og overbevisende sanne konklusjoner.

Reliabilitet refererer vanligvis til troverdighet av data og databehandling, samt konsistens av forskningsfunnene (Kvale, 1997, s.164).

Flere forfattere i metodelitteraturen som er gjennomlest for dette prosjektet, viser til betydning av *konsistens* i forskningsprosjektet som også bidrar til reliabilitet av forskningen. Olsen (2003), for eksempel, fremhever viktighet av intern konsistens mellom det overordnede tema, problemstillinger, metoder, analyser og vitenskapsteoretiske refleksjoner. Imidlertid, hevder Thagaard (2003, s.184) at konsistensbegrepet ikke er relevant for kvalitativ forskning, fordi forskeren reagerer forskjellig på ulike informanter, og på samme informant på ulike tidspunkt. Til vurdering av forskningskvalitet benytter Thagaard (2003) begreper *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*.

Ifølge Thagaard (2003, s.178), er det nødvendig at forskeren «*argumenterer for troverdighet*» ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen» med målet om å overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen og verdien av resultatene. Thagaard (2003, s.178) refererer til Seale (1999)

som argumenterer for at troverdighet kan styrkes ved at forskeren gjør et tydelig skille mellom direkte informasjon fra feltet eller intervju samtaler og forskerens vurderinger og kommentarer. I tillegg, viser Thagaard (2003, s.178) at argumentasjon for troverdighet innebærer også kvalitetsvurdering av informasjon som prosjektet baseres på, samt refleksjon over konteksten for datainnsamling og forskerens relasjon til informanten.

Bekreftbarhet er, ifølge Thagaard (2003, s.180), knyttet til tolkningen av resultatene og innebærer at forskeren gjør rede for grunnlaget for tolkningen som skal kunne bekreftes av annen forsker. Det forventes at forskeren dokumenterer hvordan han eller hun er kommet til prosjektets resultater, ved å beskrive sin posisjon, sine erfaringer og framgangsmåter i prosjektet.

Overførbarhet er knyttet til fortolkning og til teoretisk forståelse av fenomenet som utvikles i prosjektet. Når resultater fra en undersøkelse gjenkjennes av andre forskere eller personer som har erfaring fra fenomenene som studeres, bidrar den til økt forståelse av det undersøkte fenomenet (Thagaard, 2003, s.184).

I det følgende vil jeg fremstille mine vurderinger og refleksjoner rundt ulike stadier i prosjektet for å sikre og styrke prosjektets kvalitet i lys av de overnevnte begrepene. Jeg reflekterte over en rekke spørsmål og sørget for grundig beskrivelse av valgene gjennom hele forskningsprosessen.

Først ble det redegjort for valg av forskningstema og forskningsspørsmål. I formulering av forskningsspørsmål tok jeg utgangspunkt i FYR-prosjektet og dets aktualitet i yrkesfaglig utdanning, samt hensyn til tidligere forskning og pedagogiske teorier som jeg benyttet senere i drøfting av forskningsfunnene. Forskningsspørsmålene var ledende gjennom hele prosjektet, mens forankring i den foregående forskning og teorier som berører prosjektets tema ble benyttet som et troverdig utgangspunkt for forskningen.

Valg av kvalitativ undersøkelse, planlegging av intervju som metode og utvalg av deltakere ble grundig beskrevet, med henvisning til kvalitativ metodelitteratur. Kvalitetsvurdering foregikk gjennom bruk av intervjuguidespørsmål som var ment til å vise til relevans av ulike forskningsstadier. Jeg forsøkte å formulere spørsmålene slik at deltakere kunne forstå

dem på omtrent samme måten. Samtidig var jeg interessert i deltakernes detaljerte begrunnelser av svarene, gjerne med eksempler, med tanke på gyldig tolkning i ettertiden og mest mulig verifiserbar rapportering av funnene. Her vil jeg fremheve at intervjuguiden ikke ble brukt på en slavisk måte. I de semistrukturerte intervjuene kunne jeg stille spørsmål ut fra informantenes svar, og dermed få bekreftelse og/eller avkreftelse av min oppfatning om det som blir sagt. Fordelen med denne valideringsformen var et klarere meningsinnhold som gjorde transkribering av intervjuene lettere.

I forbindelse med tolkning av datamaterialet reflekterte jeg over min subjektivitet. For å vise at mine subjektive antakelser ikke overstyrte forskningen, viste jeg gjennom hele forskningsprosessen hvordan kunnskapspåstander oppstår i dialog mellom meg som forskeren og intervjudeltakere. Dette kan sees som den kommunikative valideringsmetoden som ifølge Kvale (1997, s.170) er en slags utdanningsaktivitet hvor både forskeren og intervjupersonene lærer og utvikler seg gjennom dialogen. I tillegg var uformelle samtaler og intervjunotater til hjelp for å vurdere gyldighet av data innsamlet i intervjusituasjoner på en kritisk måte. Ved uformelle samtaler kunne jeg bemerke andre aspekter enn det som deltakere viste i intervjusituasjoner. Ifølge Kvale (1997, s.143) kan subjektivitet være intervjuforskningens styrke når den bidrar til en mangfoldig tolkning.

I datainnsamlingsprosessen brukte jeg intervjunotater som jeg tok etter intervjuene. Intervjunotatene ble brukt til å støtte mine funn som framkom fra de transkriberte intervjuene. Notatene som er tatt i ettertid, er diskrete data (*unobtrusive data*) som ikke provoserer forskningsdeltakeres reaksjon og som ikke blir filtrert gjennom deres persepsjon, tolkning og fordommer (Hatch, 2002, s.117). De kan gi mulighet til at forskeren vurderer det sagte opp mot det observerte og med dette styrke validitet av datamaterialet.

Jeg har forsøkt å ivareta kvalitetskrav i forskning ved å sammenfatte de funnene og drøfte dem i forhold til et utvalg av teorier og foregående forskning som er presentert i kapittel to. Utfordringer og eventuelle ulemper ved prosjektet blir presentert i det avsluttende kapitlet.

4 PRESENTASJON AV FUNN

4.1 Innledning

Datamaterialet er utviklet gjennom seks individuelle intervjuer. Som det er nevnt i metodekapittelet, er disse intervjuene semistrukturerte og tillater en viss fleksibilitet i samtaler, fordi selv om forskeren kan styre samtalen, kan den også være åpen for endringer i formulering og i rekkefølge på spørsmål.

Deltakere var engelsklærere fra fire forskjellige videregående skoler som har undervist på ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Intervjuene ble gjennomført på skolene som deltakerne jobber på. Datamaterialet består av seks intervjutekster som ble gjennomlest, komprimert og delt inn i meningsenheter som svarte intervjuguidens tema (vedlegg 3). Meningsenhetene ble videre sortert under tilsvarende tema i nye Word -dokumenter (eksempel, vedlegg 4) som la grunnlag for valg av kategorier relevant for forskningsspørsmålene. I tillegg benyttet jeg meg av notater som jeg skrev før og etter intervjuene.

På bakgrunn av det bearbejdede datamaterialet har jeg valgt å presentere funn fra undersøkelsen konsentrert rundt fire kategorier:

- Yrkesretting – forståelse av begrepets innhold
- Yrkesretting i forhold til måloppnåelse i engelsk som fellesfag
- Krav som stilles til engelsklærere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer
- Kunnskapssyn på kompetansen skaffet gjennom yrkesretting av engelskfaget

I det følgende skal jeg først presentere deltakere med hensyn til deres relevante arbeidserfaringer. Deretter vil jeg legge fram funn fra de ovennevnte kategoriene slik det forekommer i det bearbejdede datamaterialet.

4.2 Presentasjon av deltakere

De fleste deltakerne (D1, D2, D3, D4, D5) som ble intervjuet har jobbet som engelskfaglærere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer skoleåret 2014/2015. Deltaker D6 ble pensjonert i 2014, men jobbet som engelsklærer på yrkesskoler i veldig mange år før 2014/2015. Alle deltakere har også norsk som undervisningsfag i tillegg til noen andre fag. De yrkesfaglige utdanningsprogrammene som de har jobbet på er: helse og oppvekstfag, servise og samferdsel, elektrofag og TIP (Teknikk og industriell produksjon). Tabell 2 viser hvor lang relevant erfaring deltakere har. Fem av seks deltakere har mer enn 20 års arbeidserfaring på yrkesskoler.

Tabell 2 - Arbeidserfaring som engelsklærer på yrkesfaglige utdanningsprogrammer

Deltakere	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Antall år som engelsklærer	14	24	20	32	40	25

Jeg har valgt å avgrense presentasjon av funn til å trekke frem det som deltakere forteller om yrkesretting av engelskfaget før innføringen av Kunnskapsløftet (K06) og om situasjon som har vært aktuelt i undervisning av engelskfaget på yrkesfaglige utdanningsprogrammer etter Kunnskapsløftet (K06). Denne reformen startet høsten 2006 for elevene på 1. – 9. trinn i grunnskolen og på første trinn i videregående opplæring. Høsten 2007 var den innført på 10. trinn i grunnskolen og på 2. trinn i videregående opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

4.3 Yrkesretting – forståelse av begrepet og innhold

I det følgende skal jeg presentere deltakernes forståelse av begrepet *yrkesretting av engelsk* og deres erfaringer med gjennomføring av opplæring i engelsk med tanke på yrkesretting. Det blir løftet frem vesentlige utsagn som viser til deltakernes tenkning og erfaring med retting av faginnholdet mot programområdet. Deretter presenteres deltakernes meninger om

endring i forbindelse med yrkesretting etter Kunnskapsløftet (K06) og noen viktige faktorer som påvirker gjennomføring av tiltaket i dag.

4.3.1 Forståelse av begrepet «yrkesretting»

I rapporten om yrkesretting som er utarbeidet av Trøndelag Forskning og Utvikling AS hevdes det flere ganger at yrkesretting er begrep som forstås ulikt i ulike kontekster (Stene et al., 2014, s. viii). Rapporten viser til forskere som drøfter innholdet i begrepet og tilbyr definisjoner og typologier, men opplyser også at flere av forskningsarbeidene om yrkesretting benytter begrepet uten eksplisitt redegjørelse av hva «yrkesretting» innebærer.

I dette henseende ble deltakere i prosjektet mitt spurt om deres tolkning av begrepet *yrkesretting*. De ga sin tolkning av begrepet i forhold til det som tiltaket betyr for læreplanen, og i forhold til måtene de anvender det i engelsk.

D1: «... min oppfatning er at vi har en forpliktelse til å dreie innhold og kompetanse mot det yrke som de utdanner seg til og mer praktisk ... å bruke tekster som de finner i sine programområder, og kanskje vektlegge dem tyngre enn den generelle engelsken.»

D2: «Når jeg tenker yrkesretting, så tenker jeg på at det er retta inn mot programfagene og yrket de skal ut i. Og praksisen som de har.»

D3: » Det har jeg faktisk ikke tenkt så mye gjennom, men jeg vil si at det vil være fokus for den typen engelsk som de vil få bruk for i sin jobb... ord og begreper de kunne møte i sin jobb ... situasjoner de ville møte.»

D4: «... sånn at man kan få en diskusjon innenfor det programfaget man jobber i»

D5: «Jeg tolker det som at en del av faget engelsk går direkte på det som har med yrket deres å gjøre.»

D6: «... at det lages opplegg hvor fellesfag og yrkesfag møtes...»

Med *yrkesretting av fellesfag* forstår deltakere retting av faginnhold og kompetansemål mot programfag, praksis som elevene skal ut i og yrker som elevene utdanner seg til. I tillegg er yrkesretting forstått som en forpliktelse til å dreie både innhold og kompetansemål i fellesfag mot programfag, praksis og yrket, ved å bruke relevante opplegg hvor fellesfag og yrkesfag møtes.

Med *yrkesretting av engelskfaget* oppfatter deltakere fokus på engelskspråket som elevene vil få bruk for i programfag, i praksis og i sitt framtidige yrke. Tiltaket bør innebære vektlegging av yrkesrettede opplegg som er ment til å styrke både skriftlige og muntlige kommunikative ferdigheter i engelsk. Den yrkesrettede delen av engelskfaget knyttes ofte til praksis som elevene deltar i, i løpet av skoleåret. Deltakere beskrev en rekke tilnærminger og måter å jobbe med yrkesretting innen engelsk. Som vanlige yrkesrettede opplegg nevnte de rapportskrivning, der elevene blir oppfordret til å fortelle om arbeidspraksis, opplegg som legger til rette for bruk av termer som elevene møter i praksisen, samt tekster om arbeidsetikk som tema.

4.3.2 Å rette faginnholdet mot programområdet

Med hensyn til prosjektet *FYR – engelsk* gjorde deltakere rede for deres arbeid med yrkesretting av engelsk og beskrev undervisningsmåter og ressurser som de har brukt. Selv om alle betrakter yrkesretting som relevant for programfag, viser det seg at de ikke har vektlagt strategien i samme grad, og at de setter stor pris på bruk av skjønnlitterære tekster i språkundervisning og språklæring.

Her vil jeg presentere deltakernes felles holdning om stor betydning av engelsk og andre språkfag, og bruk av skjønnlitteratur i undervisning av disse, slik jeg forstår dette. De synes å mene at skjønnlitteratur innen disse fagene bidrar til utvikling av perspektiver og danning i større grad enn yrkesfaglig litteratur.

D5: «Fordi de yrkesrettete fagene ikke er de rette modningsfag ... du får ikke utvide perspektivet ditt på samme måten som når du har fellesfag.»

Å rette fagstoffet i språkfag mot programområdet er ikke uproblematisk, fordi det finnes fare for å neglisjere deler av faget som har med dannelse å gjøre.

D1: Det forsvinner noe av engelskfaget og norskfaget, hvis vi yrkesretter for mye. Litteratur, for eksempel ... det kan jo fort bli tonet veldig ned, og da er det noe med dannelsen og dannelsesdelen av språkfagene som kan forsvinne.

Deltakere påpekte at en del yrkesrettete opplegg er felles for alle yrkesfaglige programmer, samt at samme emner jobber elevene med i både engelsk og norsk. Eksempler på emner er: skriving av jobbsøknad og cv, oppsett på praksisrapport, formelt brev.

4.3.3 Ulike måter å yrkesrette på ulike yrkesfaglige programmer

Ut ifra min egen erfaring som engelsklærer på ulike yrkesfaglige studieretninger, kan jeg påpeke at forskjellige tilnærminger, arbeidsmåter og læringsressurser som kan brukes i undervisning / læring av yrkesrettet engelsk blant annet er avhengige av programområder og tilhørende kompetansemål knyttet til fremtidige yrker. Ved sammenligning av deltakernes utsagn om arbeidsmåter og ressurser som de har brukt i undervisning av engelsk, har jeg funnet følgende forskjell.

To deltakere (D2 og D4) ser ikke på yrkesretting av faginnholdet som spesielt gunstig for at elevene skal tilegne seg kunnskap i engelsk som er relevant for yrket. De har undervist på program for Helse- og oppvekstfag og har brukt ulike læringsressurser utenom programområder som, de synes, passer godt for styrking av kommunikative ferdigheter i engelsk. De mener at ulike tekster, noveller eller utdrag fra bøker kan godt få fram diskusjon innenfor elevenes programfag og brukes til innøving av ordforråd og kommunikasjon i de situasjoner knyttet til programområdet.

Deltakere (D1, D3, D5, D6) som har undervist på program for Elektrofag og Teknikk og industriell produksjon (TIP) mener imidlertid at det er viktig for elevene å kunne lese ulike instruksjoner og manualer, samt kjenne til fagspråk for å kunne forstå og fortelle på engelsk om ulike redskap, maskiner og arbeidsmåter i forbindelse med praksis og yrke. I tillegg fortalte deltakere som har undervist på Elektrofag og TIP om fordelene med en del undervisningstimer i yrkesrettede emner som de har gjennomført på verkstedene.

4.3.4 Yrkesretting av engelsk før og etter Kunnskapsløftet (K06)

Deltakere har opplyst at yrkesretting har alltid vært en del av undervisning i engelsk, i løpet av deres arbeid som engelsklærere på yrkesfaglige studieretninger. Ved å sammenligne yrkesretting som ett av de kompetansemålene gjennom ulike tidsperioder, viste deltakerne at det var mindre aktuelt før Kunnskapsløftet (K06). Dette kan vi se gjennom utsagnene:

D1: «Det var lite uttalt at det skulle yrkesrettes i læreplanen før Kunnskapsløftet.»

D2: «Det var ikke så mye snakk om yrkesretting da.»

D3 «Det har vært mer av yrkesretting i de siste årene»

Ulike deltakeres erfaringer viser til forskjell i yrkesretting før og etter Kunnskapsløftet (K06) i forhold til hvor mye reformen har vært inkludert i læreplanene, i læreverkene og i pedagogiske media, samt i hvilken grad den egentlig har vært anvendt i undervisning av engelskfaget. Det ser ut til å være mange likheter i måten deltakere har jobbet med strategien på. Hovedforskjellen gjelder hvor mye de har fokusert på yrkesretting i sitt arbeid.

I forbindelse med forskjeller i undervisningsmåter før og etter Kunnskapsløftet (K06), påpekte deltakere at undervisningen var mer tradisjonell før, da de brukte lærebøker for å forberede opplegg. Lærebøkene var delt inn i to deler: en fellesfagdel og en yrkesrettet del som besto av tekster og oppgaver i forhold til yrket elevene kunne velge. Deltaker D6 la merke til at lærebøkene inneholdt lengre og grundigere fagtekster i forhold til tekster i dagens lærebøker. Prosjektarbeid med oppgaver som skulle knytte engelskfaget mot

fagområdet som elevene hadde valgt eller yrket de kunne velge, var en viktig del av læreplanen. I sammenligning av læreverkene, var alle deltakere enige i at det likevel ligger mer til rette for yrkesretting og tverrfaglig samarbeid i dagens lærebøker i engelsk og at de, i tillegg til bøkene, kan bruke digitale læringsressurser.

Forberedelse og gjennomføring av yrkesrettete opplegg, samt vurdering av tverrfaglige prøver og prosjekter, har ofte vært gjort i tverrfaglig lærersamarbeid. Deltakernes utsagn viser at de, som fellesfagsfaglærere, har samarbeidet med yrkesfaglærere hele tiden mer eller mindre (se Tabell 3).

Tabell 3 - Tverrfaglig samarbeid relevant for yrkesretting på deltakernes skoler

Deltaker	Tverrfaglig samarbeid relevant for yrkesretting på deltakernes skoler
D1	Det er ikke noe systematikk i samarbeidet mellom fellesfag og programfaglærere på skolen hvor D1 jobber. Vurdering av kunnskap i engelsk er vanskelig fordi målene i engelsk henger veldig høyt i forhold til elevgruppene som deltakeren underviser.
D2, D4	D2 og D4 som jobber på samme skole og har lang erfaring med flere endringer som har vært på programmene, forteller om lite tverrfaglig samarbeid. De synes at det er like viktig at programfaglærere kunne sette seg inn i fellesfaglærere sine emner. Til forskjell til utilstrekkelig tverrfaglig samarbeid, omtaler de samarbeid mellom engelsklærere på skolen som veldig bra. De bruker emner som har med yrkesfag å gjøre til en viss grad, og mener at vurdering av elevenes kunnskap i engelsk er ikke vanskelig fordi engelsklærere har i samarbeid laget veldig klare kriterier for vurdering.
D3	På skolen hvor D3 jobber samarbeider engelsklærere både med programfaglærere og på tvers av fellesfag. Deltakeren mener at dette er en god ting fordi de får mulighet til å utveksle ideer og erfaringer, og å se hva fungerer best. Det krever først vilje til samarbeid fra alle parter. Engelsklærere er i dialog med programfaglærere, men det er dessverre mer behov for det. Deltakeren mener at initiativet til samarbeid bør ikke komme bare fra lærere i fellesfag og at programfaglærere bør støtte dette og ikke minimisere viktighet av fellesfag i forhold til programfag. Det kan være krevende å vurdere prøver og prosjekt som går på yrkesretting uten samarbeid mellom lærere. Deltakeren opplever ikke yrkesretting av engelsk som vanskelig, men synes at samarbeid mellom fellesfag- og programfaglærere er nødvendig hvis ulike fag skal møtes og på den måten gjør tilegnelse av kunnskap mer interessant og effektiv.

D5	D5 synes at vurdering i engelskfaget som dreier seg om yrkesrettede emner ikke er vanskelig, men at dette er på grunn av hennes lange erfaring og erfaringen bygger lærere gjennom arbeid med elevene i flere år. Deltakeren forteller om usikkerhet om vurderinger hun gjør er helt riktig, men opplyser at mappevurdering har fungert veldig bra. Gjennom mappevurdering kunne deltakeren se framgang i tilegnelse av kunnskapen i engelskfaget, hvor også de svakeste elevene viste motivasjon til å lære og selv ta initiativet for læring og vurdering.
D6	D6 mener at tverrfaglig samarbeid er begrenset av flere grunner som allerede er nevnt i avsnitt om tid til rådighet og krevende læreplanen på side 56. På skolen hvor D6 jobber er lærere veldig interesserte for å utdanne gode yrkesutøvere og jobber bra sammen om opplegg og kompetansemål som skal være nyttige for elevene senere i arbeidslivet. Klassemøter er en god måte å holde kontakt mellom lærere, samt utveksling av informasjon og planer via e-post og Itslearning læringsplattform. Deltakeren opplever ikke yrkesretting som krevende. For det første er deltakeren vant til å knytte engelskfaget til programfag. For det andre er ansvar for tverrfaglig del fordelt. Å samarbeide på tvers av fag og å fordele ansvar for ulike sider av tverrfaglige opplegg, kan bidra til en effektiv tilegnelse av kunnskap som elevene kan ha nytte senere i arbeidslivet, ifølge D6.

Fra deltakernes sammenligning av yrkesretting innen engelskfaget, framkommer det at det er to faktorer som vesentlig har påvirket yrkesretting av engelsk etter reformen Kunnskapsløftet. Den ene er gjeldende læreplan i engelsk for elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, den andre er eksamen som er sentralt utarbeidet og sensurert, og som elevene kan bli trukket ut til.

D2: «Eksamen var lokalt gitt og det gjorde at vi kunne på en måte bestemme litt mer selv i forhold til det.»

D3: «Det som var bedre før, var det at eksamen var lokalt gitt, og der kunne læreren ha litt mer spillerom for yrkesretting. Nå er skriftlig eksamen sentralgitt, og det er klart, det hemmer litt ... og det er noen emner som læreren kanskje går fortere forbi.»

D4: «Sentralgitt eksamen som er lik for alle studieretninger, gjør at man må gjennom hele læreplanen, og da blir yrkesfagdel atskillig mindre.»

D5: « Elevene kan komme opp i eksamen på samme vilkår som de på studiespesialiserende, og det satte jo hele tiden i bakhode at «dette må de kunne og dette må de kunne» - altså mer som teoretisk - grammatikk, å lære om britisk engelsk og amerikansk engelsk, språkhistorie, altså sånne emner som ikke ha noe med det faglige å gjøre.»

Ifølge deltakere er yrkesretting i dag hemmet av læreplan i engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2013) som krever at elevene skal oppnå kompetansemål for å klare sentralgitt eksamen, på samme vilkår som elevene på studiespesialiserende utdanningsprogrammer. Deltakerne er enige om at da eksamen var lokalgitt, kunne lærere påvirke læreplan mer, og at lokalt gitt eksamen ga mer spillerom for yrkesretting av fellesfag. På grunn av sentralgitt eksamen, er engelsklærere bundet til å gå gjennom mange av læreplanmålene, og de får ikke tilstrekkelig tid til å gå gjennom mange emner.

4.3.5 Oppsummering

Funnene viser at deltakernes forståelse av begrepet *yrkesretting* handler om innretting av faginnholdet mot programområdet og fokusering på kompetanser som elevene vil få bruk i sin praksis og senere i sitt yrke. Det opplyses også om nyttige ressurser og nettverket som hjelper lærere til å utveksle erfaringer når de skal rette faginnholdet mot programområdet. Samtidig er det et uttrykt behov for å ivareta undervisning gjennom skjønnlitterære tekster med tanke på det overordnede dannelsesperspektivet i opplæringen.

Valg av arbeidsmåter og læringsressurser for yrkesrettede emner ser ut til å være preget og avhengig av programområdet. Sammenligning av deltakernes utsagn viser at deltakerne har fokusert på yrkesretting i ulik grad, og tyder på at det kanskje er ulike behov for yrkesretting innen ulike studieretninger.

I forhold til arbeid med yrkesretting før Kunnskapsløftet (K06), har deltakere funnet at det var lettere å jobbe med yrkesretting etter Reform 94 og før Kunnskapsløftet, da eksamen var lokalgitt. Begrunnelsen for dette er at sentralgitt eksamen er veldig mye styrende for

opplæring i engelsk i dag, og at dagens læreplan i engelsk gir lite rom for yrkesretting og tilpasset opplæring innen faget.

4.4 Yrkesretting i forhold til måloppnåelse i engelsk

Som bakgrunnen for FYR-prosjektet ligger det kartlegging som viser at en god del elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer fullfører videregående skole med bestått programfag, men de får ikke vitnemål eller fag- eller svennebrev på grunn av manglende bestått karakter i ett eller flere av fellesfagene (Lesesenteret, 2014). Med yrkesretting av fellesfag forventes det at flest mulig elever klarer å oppnå kompetansemål i fellesfag, bestå fellesfag og få fullverdig fagarbeiderstatus.

I det følgende vil jeg presentere hvordan deltakere i prosjektet tenker rundt måloppnåelser og resultater i engelskfaget på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, når yrkesretting anvendes.

4.4.1 Å lykkes med engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer

Å lykkes med fellesfag betyr først og fremst å få standpunkt karakterer og å bestå eventuelle eksamener, ifølge deltakerne. Det er enighet mellom dem om at elevene på yrkesfaglige studieretninger ikke er faglig sterke i engelsk og norsk. Imidlertid har de ulike erfaringer og meninger om hvordan yrkesretting påvirker elevenes læring.

Som vist i tabell 4, er det to deltakere (D1 og D5) som ga uttrykk for at elevenes sjanser for å lykkes i engelskfaget kan øke dersom fagstoffet er rettet mer mot aktuelt programområde, og at grunnen til det er at yrkesretting påvirker elevenes motivasjon positivt.

Tabell 4 - Hvordan yrkesretting påvirker måloppnåelse i engelsk?

Antall deltakere	Hvordan yrkesretting påvirker måloppnåelse i engelsk?
2 (D1, D5)	Yrkesretting bidrar til bedre resultater i fellesfag, fordi den øker motivasjon og engasjement for faget.
3 (D2, D3, D4)	Gjennom yrkesretting kan elevene innse behov for fellesfag og sammenheng mellom fellesfag og praksis. Dessuten, er det vanskelig å si om yrkesretting bidrar til bedre måloppnåelse i engelsk, fordi lærere jobber lite med yrkesrettete emner. Læreplanen er eksamensstyrt med lite rom for å rette faginnholdet mot praksis.
1(D6)	Yrkesrettet del av faget kan være komplisert og kan gjøre faget vanskelig for elevene.

D1: «Fagstoffet som knyttes til programfagene og praksisutplassering som våre elever har noe av, både på Vg1 og Vg2, er det som fenger og treffer elevene best.»

D5: « Det varierer veldig fra klasse til klasse, men de var i hvert fall mer motivert på yrkesdel enn de var på den andre (generell) del.»

Deltaker D5 ga videre uttrykk for at den yrkesrettede delen av engelskfaget virker mer konkret i forhold til fellesdel som innebærer generelle emner om kultur og litteratur fra den engelskspråklige verden. Deltakeren forklarte at det er enklere, for eksempel, å skrive CV etter en mal, skrive jobbsøknad eller rapport fra praksis, enn det er å tolke noveller eller dikt. Erfaringsmessig, sa deltakeren at yrkesrettets effekt er ulikt fra klasse til klasse. I tillegg er det ofte forskjeller på elevene når det gjelder deres ferdigheter tilegnet gjennom tidligere opplæring i engelsk, slik at det er vanskelig å si hvor mye yrkesretting kan bidra til bedre læringsutbytte i faget.

Tre andre deltakere (D2, D3 og D4) ytret meninger om at yrkesretting kan virke positiv, men at den er vanskelig å gjennomføre på grunn av forskjellige forhold. Deltakerne har samarbeidet med kollegaene om yrkesrettede opplegg, har brukt FYR-sidene på digitale

læringsplattformer, *Itslearning* og *Nasjonal digital læringsarena - NDLA*, og selv har de bidratt med yrkesrettede oppgaver. De var enige om at yrkesretting kan være nyttig, fordi det kan vise elevene at det finnes sammenheng mellom fellesfag og praksis og at det er behov for fellesfagkunnskap i praksis og i arbeidslivet. Imidlertid mente deltakerne at de har jobbet for lite med yrkesretting til å kunne snakke om resultater, og at grunnen til det er undervisning som er betinget av læreplanen, fordeling av engelsktimer (3 timer / u på Vg1 og 2 timer / u på Vg2) og eksamen på slutten av Vg2. Dette begrunnet de med følgende utsagn:

D3: «Med yrkesretting kan fagene bli litt mer attraktive. Elevene kan se sammenheng og at de har behov for de fagene. Den største hindringen til å få alt det på plass er at de har samme læreplanen som elever på studiespesialiserende utdanningsprogrammer. Å gjennomføre læreplanen med 2 til 3 timer i uken, med halvmotiverte yrkesfagelever, er ikke let.»

D4: «Noen elever som går på Vg2, gikk på en annen skole forrige skoleår, og vi vet ikke hva de hadde i fjor, for det er ingenting som sier hva de skal første året og hva de skal andre året ... så at de på andre året må bare fullført gå gjennom hele læreplanen på nytt. Det er repetisjon på Vg2, mer eller mindre hele tiden. Det er veldig vanskelig å tilrettelegge for veldig mye yrkesretting.»

D2: «Jeg tror ikke FYR har hatt noe å si for min undervisning egentlig, fordi eksamensformen er sånn som det er. Jeg mener at eksamen har veldig mye å si, og at den er veldig mye styrende for faget.»

Deltaker D6 som i utgangspunktet hadde positiv holdning som deltakere D1 og D5, la til at anvendelse av yrkesretting kan også ha motsatt effekt. Den kan, nemlig, bidra til at resultater i engelsk blir dårligere. Selv om det er viktig å yrkesrette engelskfag, fordi det kan knytte faget mot programområde og motivere for læring av engelsk, kan denne delen av faget være komplisert og gjøre innholdet vanskelig for elevene. Som eksempel, nevnte deltakeren innlæring av tekniske termer og kommunikasjon i arbeidssituasjoner.

D6: «Yrkesretting kan øke interesse og motivasjon hos elevene, og de kan forstå poenget med å holde på med dette, men på en annen side er ikke det noe lett for de som er svake, absolutt ikke lett. Fordi de er på et fagspråk med fagtermer, og med en gang så er det et vanskelig språk.»

Kort oppsummering av deltakernes holdninger om hvordan yrkesretting påvirker måloppnåelse av engelsk er gitt i tabell 4.

4.4.2 Yrkesretting som motivasjon

I presentasjon av flere læreverker i engelsk som brukes på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i dag (Skills, 2014; Tracks, 2013), samt i Stene et al. (2014, s. vii), får man lese om indikasjoner på at yrkesretting bidrar til bedre læring og høyere måloppnåelse i faget, og at den har spesielt god innvirkning på elever med lave karakterer. Det antas at yrkesretting øker motivasjon og interesse hos elever for å lære yrkesrettet engelsk.

Med yrkesretting som motivasjon i mente, ble deltakerne spurt om å redegjøre for fordeler og ulemper ved deres arbeid i en klasse. Hovedspørsmål var om de klarer å etablere et godt praksisfellesskap i en klasse hvor undervisning og læring baserer seg på dialog og «stillasbygging», samt om de klarer å tilrettelegge for metaspråklige aktiviteter.

Som allerede var nevnt i foregående delkapitler, var deltakerne i utgangspunktet enige om at emner og undervisningsressurser som er yrkesrettet og praksisnært kan vekke interesse for fellesfag og bidra til engasjement og samarbeid i en klasse. Dessuten viste de til at det er mange faktorer som bidrar til å skape et godt praksisfellesskap i en klasse.

D5: «Elevene er jo mer interessert i yrkesrettete emner. Og spesielt når timen er på verkstedet.»

D6: «Det kommer an på hvilken oppgave du har, men det blir et interessefellesskap. Elevene ser den nytten som er i forhold til arbeidslivet. »

D4: «Det er mange faktorer for å skape et fellesskap. Og klasser er forskjellige fra år til år. Noen som fenet og fungerte i et år, kan neste år være helt mislykket. Det er ikke min erfaring at yrkesretting har spesielt utmerket seg i etablering av godt praksisfellesskap.»

Ifølge deltakere, ser det ut til at yrkesretting kan utnyttes som motivasjon, men ikke nødvendigvis resulterer i bedre kommunikasjon og interaksjon, som er viktige egenskaper ved praksisfellesskap. Mens deltakere som underviser på program for Helse- og oppvekstfag (D2, D4) ikke ser stor betydning av yrkesrettede opplegg for å kunne skape arbeidsgrupper som kommuniserer godt om de aktuelle emner, ser deltakere som underviser på program for Service og samferdsel (D1, D3), Elektrofag (D6) og TIP-Teknikk og industriell produksjon (D6) vilje og engasjement hos elevene, når de får vist engelsk som mer konkret og praktisk i et interessefellesskap. De opplyser også at mediering av kunnskap i faget foregår enda lettere når timene blir holdt på verkstedet eller andre praksissteder, hvor elevene samarbeider og kan praktisk se det som de lærer om på engelsk.

Videre gjorde deltakere rede for hva de mente om at bruk av emner knyttet til praksis og fagområdet som elevene har valgt, kan bidra til å inkludere elever med svake skoleprestasjoner i praksisfellesskap (Stene et al., 2014). De påpekte at bruk av yrkesretting for dette formålet byr på utfordringer. Når elevene får bruke kunnskap fra programfagene, kan de få lyst og ønske til å jobbe med fellesfag også. På den andre siden kan fagstoffet som er knyttet opp mot programområdet være vanskelig og demotiverende. Utsagn fra deltaker D6 viser til både fordeler og ulemper med yrkesretting i forhold til svake elever:

D6: «Det går mye på motivasjon og interesse. Altså, når du yrkesretter, så finner de felles interesse og tema som de vil snakke om. De er på sin hjemmebane, for å si det sånn. Og når de har interesse for det de holder på med, så vil jo det være gunstig. Det er egentlig todelt, fordi de kan få interesse og motivasjon og forstå poenget med å holde på med dette, men på en annen side, med en gang de har fagspråk som de bør lære -

lese manual, for eksempel - så er ikke det noe lett for de som er svake, fordi fagspråk med fagtermer er et vanskelig språk.»

Ifølge deltakeren D6 kan yrkesretting medføre fare eller ulempe for elever med svake skoleprestasjoner og for de som har svake språkferdigheter i engelsk. Det er fare for at mister motivasjon for faget når yrkesretting anvendes, fordi yrkesrettede emner kan være vanskelige. I tillegg, er det av og til slik at elevene ikke har valgt utdanningsprogram til neste år, og de kan derfor være lite motivert for faget rettet mot det aktuelle programområdet.

I den moderne språkdidaktikken oppfordres lærere til å bevisstgjøre elevene om deres egen framgang i læring. De bør legge til rette for metaspråklige aktiviteter som en elev kan bruke til å reflektere over sin kunnskap i faget og selvregulere læring (Langseth, 2013, s.6).

Deltakere D1, D3, D5 og D6 hevdet at en slik type tilrettelegging er tidskrevende og vanskelig å anvende på yrkesfaglige studieretninger, men at elevene kan vise refleksjon om egen læring når de ikke oppdager relevans i fagstoffet. Utsagn som «Dette får vi aldri bruk for!» og "Hvorfor må vi lære det?" er veldig ofte hørt når elevene ikke gjenkjenner relevans eller ikke kan knytte opplegg til sitt programområde. Dette viser hvordan yrkesretting kan utnyttes til å motivere elevene for tenkning rundt egen utvikling i faget.

D1: «Elevene kan være opptatt av det. De trenger å se nytteverdien i et fag. Hvis vi snakker om de generelle (emner), hvis jeg henter fram noe fra litteraturen, for eksempel, så kommer den veldig fort « Dette får vi aldri bruk for», men, hvis jeg henter fram en engelsk sikkerhetsinstruks på en byggeplass, for eksempel, eller et opplegg som handler om «shopping mall» i Service og samferdsel klasse, da viser de tydelige at det er noe som de får bruk for og bør lære om.»

Til forskjell til deltakere nevnt ovenfor, ser ikke Deltakere D2 og D4 som underviser på Helse- og oppvekstfag at yrkesretting er spesielt fordelaktig for elevenes refleksjon om egen læring. Dette er i samsvar med deres generelle oppfatning om bruk av yrkesrettede læringsressurser.

4.4.3 Oppsummering

Det framkommer at det er varierte meninger angående innflytelse som yrkesretting kan ha på måloppnåelse i engelsk på yrkesfaglige studieretninger. Deltakerne i prosjektet var positive om bruk av yrkesrettede opplegg for å motivere elever. Imidlertid kunne de ikke se at yrkesretting er strategien som kan sikre gode praksisfelleskaper og garantere bedre resultater i faget. De oppga at det er mange faktorer som kan bidrar til å skape et godt praksisfelleskap, som elevenes personligheter og deres ønsker om videre studievalg, for eksempel.

Når det gjelder antakelsen om at yrkesretting kan bidra til inkludering av svakt-presterende elever, er meningene todelte. Yrkesrettede emner kan vekke elevenes interesse, men kan også være vanskelige, og dermed demotiverende.

Gjennom yrkesrettede opplegg er det mulig å få elevene til å reflektere om egen framgang i læring av engelskfaget og å innse nytteverdi i faget.

4.5 Krav som stilles til engelsklærere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer

I denne delen presenterer jeg først deltakernes beskrivelse av noen organisatoriske forhold som har innvirkning på yrkesretting av engelskfaget. Videre følger deltakernes meninger om hensiktsmessige undervisningsmåter av yrkesrelaterte emner. Til slutt vil jeg løfte fram deltakernes redegjørelse av nødvendige evner som engelsklærere bør ha for å kunne rette faginnhold mot valgte programområdet og mulige yrker.

4.5.1 Noen organisatoriske forhold som har innvirkning på yrkesretting av engelskfaget

De viktigste funnene i mitt prosjekt i forbindelse med organisatoriske forhold som er viktige for yrkesretting dreier seg om den tidsrammen som engelsklærere har til rådighet for yrkesretting og lærersamarbeid om planlegging, undervisning og vurdering av den yrkesrettede delen av engelskfaget.

Deltakerne diskuterte tiden de har til rådighet i forhold til læreplanen i engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2013). De har vist til at det er mange læreplanmål, og at mange av dem er høye i forhold til ferdigheter som yrkesfagelever har i start av opplæringen.

D1: «Det er høye mål, og mange elever på yrkesfag vil ha store problemer med å nå disse målene.»

Deltaker D2 påpekte at det kan være en ulempe å ha engelsk over to år, fordi en del tid som kunne brukes for yrkesretting går på vurderinger.

D2: «Vi har dobbelt så mange vurderinger på elevene fordi faget går over to år. Altså, det går tid vekk til vurderinger på en måte ... og hadde dette faget vært på ett år, så kunne vi ha yrkesrettet mer konstruktivt, mener jeg.»

Deltakernes meninger om tid som de bruker på yrkesretting varierer. De fleste har uttalt at yrkesretting ikke krever mye tid, men at det må legges til rette for tidsbruk. Med tidsbruk mener de både undervisningstimer og timer for lærersamarbeid. Det framkommer fra intervjuene at for å oppfylle krav om undervisning i yrkesrettede emner er det fordel å ha mulighet for kombinerings av engelskfaget med praksis og andre fag, både fellesfag og programfag. Mulighet til å undervise på verkstedet eller andre rom som har med praksis å gjøre har vist seg til å være ganske praktisk.

Det antas at fellesfaglærere trenger tid til å sette seg inn i yrkesfaglige emner, men de fleste deltakerne i prosjektet uttrykte at det ikke ville gå på bekostning av andre emner innen faget. Det som de betrakter som tidskrevende er tverrfaglige prosjekter som går over flere uker. Deltaker D5 begrunnet at i slike prosjekter er det viktig å vite hvem har ansvar for hva. Ifølge deltakeren, bør engelsklæreren holde fokus på den språklige innfallsvinkelen på emner innen programfag. Å lære hvordan å yrkesrette ser ut til å være en prosess som krever tid, men deltakeren sier at det er unødvendig å slite seg ut ved å lese programfaglitteratur for å kunne koble engelsk mot de ulike yrkesfaglige emner.

D6: «Når man (engelsklærer) vet hva man skal yte med, så foregår det (yrkesretting) rolig og på en grei måte. Men i en opparbeidelsesperiode, når læreren begynner å undervise på et yrkesfaglig utdanningsprogram som han ikke kjenner fra før, er han ikke helt klar og ikke nok reflektert over hva yrkesretting egentlig går i, så kan han begynne å lese litt i programfagbøker. Men, dette er ikke aktuelt. I det hele tatt!»

Tverrfaglig samarbeid på skolene hvor de jobber, beskriver deltakere som utilstrekkelig, usystematisk eller begrenset.

Forskjeller i meninger mellom deltakere gjelder i hvor stor grad de yrkesretter faget og hvor mye de samarbeider på tvers av fagene. Deres beskrivelser er presentert i tabell 3.

4.5.2 Tradisjonell vs. moderne undervisningsmetodikk og dialog i yrkesretting av engelsk

I forbindelse med undervisningsmetodikk hadde jeg samtale med hver deltaker om forskjeller mellom undervisningsmetoder. Vi ble enige om å betrakte tavleundervisning og formidling når elevene er mer "passive" i timene som tradisjonell, til forskjell fra moderne metodikken som omfatter tilrettelegging for interaktive oppgaver i timene ved hjelp av digitale læringsressurser. I det følgende, presenterer jeg noen av deltakernes utsagn som utfyller hverandre.

D1: «Så det om man er tradisjonell eller ikke... jeg opplever, når jeg snakker med andre lærere, at man er villig til å prøve alt mulig for å få læring.»

D2: «Vi er ikke instruktører og veiledere, vi er mer sånne tradisjonelle lærere.»

D3: «Jeg tror at innfallsvinkler vil bli ulike, fordi læreren må tenke på hva som kreves etter hvert, utvide verktøy kassa og av og til kvitte tavleundervisning.»

D4: «Som engelsklærer må du overlate en del til elevene, fordi de er eksperter på yrkesfaget. Ja, du må være der som engelsklærer, sant ... men det å stå og undervise på tavlen i yrkesretting, det er vel ikke det rette innfor det emne der.»

D5: «Det bør jo ikke bare være tavleundervisning.»

D6: «Arbeidsmetoder avhenger av elevene og læregruppen.»

Mitt inntrykk er at deltakere er mer eller mindre tradisjonelle formidlere, men at de forsøker å legge til rette for moderne fremmedspråkmetodikk slik de nye læreverkene i engelsk foreslår (Skills, 2014; Tracks, 2013). De kjenner til mange arbeidsmåter for å rette sitt fag mot yrke, men mitt generelle inntrykk er at det ikke er viktig for dem om undervisningsmåten er tradisjonell eller moderne. For at innlæring av faget skal være vellykket, synes de å mene at læreren bør anvende den metodikken som lar seg gjennomføre ved å bruke den innfallsvinkelen som vil fange mest interesse.

D4 fortalte om erfaring med elevene, som er "eksperter" for yrkesfag, og som kan berike undervisning og gjøre veldig positivt inntrykk på klassefelleskapet. Dette er også en måte å utnytte yrkesretting som motivasjon.

For å få gode resultater i tilegnelse av kunnskap, utvider lærere verktøykassa, og ofte bytter tavleundervisning med andre måter, ifølge D3. Deltakeren opplever at selv om de formidler kunnskapen direkte ved tradisjonell undervisning, er lærere alltid instruktører som veileder og sørger på at metodene skal lede til de riktige kompetansemålene.

Ifølge D6 er tilnærmingen til undervisning veldig preget av elevgruppen. Derfor er det viktig å variere samt å forsøke forskjellige tilnærminger, og i engelsk er det mange muligheter for variasjon. Å jobbe med kommunikativ kompetanse er ett av de viktige kompetansemålene i engelskfaget, og deltakere gir uttrykk for at variasjon i undervisningsmetodikken kan være nøkkelen for å oppnå dette kompetansemålet hos elevene.

D1: «Jeg tenker nøkkel her er variasjon også, rett og slett ... variasjon for gruppen og individuelle tilnærminger.»

D4: «Det er viktig å åpne for variasjon i metodikk.»

D5: «Det er mange variasjonsmuligheter i engelsk.»

D1 påpekte at dialog kan være en god måte å øve kommunikative ferdigheter på, og det er nyttig å variere og å legge til rette for dialog med elevene og mellom elevene. Deltakeren begrunnet videre at det er krevende og ofte vanskelig å bruke dialog i engelsk med elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, som viser lite interesse for engelskfaget (og fellesfag generelt) og har svake ferdigheter for å kunne kommunisere på engelsk. Da kan yrkesretting være et virkemiddel som vil motivere elevene, og som vil få programområdet til å fungere som bakgrunnskunnskap for innlæring av engelsk. Flere deltakere fremmer dialog som viktig læringsform.

D3: «Klarer du å etablere en god dialog med elevene dine, så er veldig mye av jobben gjort.»

D5: «... ikke bare tavleundervisning, men dialog, både på norsk og på engelsk.»

D6 poengterte at dialog avhenger av klasesammensetning og personligheter den innebærer, og at engelsklærere på yrkesfag må være veldig fleksible og villige til å prøve alt mulig for å få læring. Det er viktig å ha stor villighet til å forsøke forskjellige undervisningsmåter for å nå fram gruppene, som ofte er utfordrende.

4.5.3 Oppsummering

Det framkommer fra undersøkelsen at vellykket yrkesretting av engelskfaget er betinget av tid som lærere har til rådighet for undervisning og tverrfaglig samarbeid som kan lette arbeidet og gi nye ressurser og synsvinkler.

Yrkesretting krever ikke mye tid hvis det legges til rette for tidsbruk. Deltakere savner tilstrekkelig tid for lærersamarbeid og mener at fordeling av ansvar ved tverrfaglige prosjekter gjør arbeidet lettere og bidrar til effektivitet i gjennomføring av yrkesrettede

undervisningsopplegg. I undervisningstimene er valg av metode avhengig først og fremst av klassesammensetning og personligheter den innebærer. Dialog betrakter deltakere som en god måte for etablering av effektivt læringsfelleskap, men det er ikke alltid den fungerer. Deres erfaringer viser til at engelsklærere bør være fleksible og forberedte til å veksle mellom undervisningsmåter for at yrkesretting skal resultere i et godt læringsutbytte.

4.6 Krav til engelsklæreres kompetanse for effektiv yrkesretting

Prosjektets deltakere følger tiltak som Kunnskapsdepartementet legger opp til for kompetanseutvikling av lærere i forbindelse med FYR - Yrkesretting og relevans av fellesfag på yrkesskoler. De kjenner til internettsidene som er tilknyttet FYR-prosjektet (nettsider til Utdanningsdirektoratet og Fremmedspråksenteret), men ikke alle har brukt nettsidene aktivt. Læringsressurser som kan knyttes til programfagene og elevenes praksisutplassering kan lærere finne på flere digitale læringsplattformer. De har for det meste brukt Itslearning og Nasjonal digital læringsarena (NDLA) hvor de finner mange gode oppgaver og undervisningsopplegg som er gjennomført i ulike fag med relevans mot programfag, og som lærere har vært flinke å dele med andre. To av seks deltakere har lagt ut sine undervisningsopplegg på FYR-side på Itslearning.

I det følgende, vil jeg presentere noen utsagn som løfter fram kompetanser og evner som engelsklærere bør ha for effektiv yrkesretting av faginnholdet.

D1: «Jeg synes det er viktig at engelsklærere på yrkesfag har den nødvendige kompetansen på lik linje med engelsklærere på studiespesialiserende, men jeg vil kanskje påstå at de pedagogiske egenskapene er muligens viktigere. Engelsklærerens didaktiske repertoar og evne til å veksle mellom måter å jobbe på er særdeles viktige. Klare rammer, tydelige planer og forutsigbarhet er viktig, men evnen til å justere planene er kanskje enda viktigere.»

D3: «I gjennomføring med yrkesrettede opplegg er planlegging og organisering viktig i forhold til tidsperspektivet. Når du ser helheten i læreplan, må du vite hvor mye tid du kan bruke på et yrkesretta prosjekt eller hva en skal kalle den.»

Deltakere D1 og D3 synes å være enige om at engelsklærere på yrkesfaglige studieretninger bør ha den nødvendige kompetansen i engelsk, samt at det er særdeles viktig å ha et bredt nok didaktisk repertoar og evne til å veksle mellom undervisningsmåter. De påpeker at klare rammer og tydelige planer er alltid et godt redskap og godt utgangspunkt for undervisningen, men det er ofte behov å justere planer og endre på metoder. Planen og forutsigbarhet er viktig, men evnen til å justere planene er enda viktigere.

D4: «Det er vanskelig å si hvor viktig engelskfaglærerens kunnskap om yrket og programfagene er, men det er sikkert en fordel å kjenne til programområdet. Vi er heldige at vi på denne skolen har bare to linjer, og da kan du på en måte få vite om yrkesfaget i lunsjen, og låne noen bøker og bla i dem. Men for lærere som er på skolene som har mange forskjellige yrkesfagklasser, så er det ganske håpløst. Det tror jeg. Jeg har mange ganger tenkt på det at, hvis du skulle yrkesrette for veldig mange forskjellige klasser, da skulle du jobbet noen år før du klarer å yrkesrette skikkelig.»

D5: «Yrkesretting har ikke vært pedagogisk krevende for meg. Jeg har god erfaring, men selvfølgelig ... jeg har jobbet meg frem til det.»

D4 og D5 viderefører tema om fordelene av å ha kunnskaper om programfagene og yrket elevene kunne velge. Engelsklærere kan ikke være spesialister på programfag, man kan lære litt underveis. Det kan være krevende å undervise på forskjellige yrkesfagklasser. Ellers, som deltaker D5 påpekte, er yrkesretting tidskrevende og avhengig av engelsklæreren sin erfaring med yrkesrettet undervisning.

Jeg har bemerket at, selv om deltakerne gjorde rede for forberedelse og undervisning i yrkesrettede emner, refererte de ikke mye til yrkeskompetansekrav. De har laget sine egne planer i forhold til den offisielle læreplanen i engelsk for yrkesfaglige studieretninger hvor

forberedelse for eventuell eksamen står i fokus, og når de betrakter det som står i læreplanen som sin oppgave, er yrkesretting ikke så stor del av planen. Deltakernes refleksjoner dreier seg om hvordan undervisning skal fungere i selve timen, i klassen, og gjennom skoleåret på skolen. Ifølge flere deltakere er det mye som går av seg selv senere, hvis undervisning og innlæring fungerer bra på skolen. Utsagn til deltakeren D5 kan oppsummere uttrykte meninger om hva som er viktigst når de forbereder egne planer for undervisning i faget.

D2: «Det som jeg synes er viktigst, det er å forberede de til en eventuell eksamen, altså at de er skolert for den eksamen som de får når de er ferdige på en måte. Jeg tenker ikke videre ut over.»

4.6.1 Oppsummering

I henhold til foregående delkapittelet, fremhever deltakerne at evner til å forberede og justere læreplaner, samt velge hensiktsmessig undervisningsmetode, er særdeles viktige. Selv om de synes at kunnskap om programområdet er en fordel, tar de ikke så mye hensyn til arbeidskompetansekrav i forhold til engelskfaget. Det er kompetansemålene i læreplanen som er styrende, og der er yrkesretting bare ett av læreplanmålene.

4.7 Kunnskapssyn på engelsk som fellesfag og kompetansen skaffet gjennom yrkesretting av engelskfaget

I den siste delen av intervjuet presenterte deltakere sine holdninger om engelsk som fellesfag på yrkesfaglige studieretninger, og betraktninger om grunnleggende ferdigheter i faget. De uttrykte også sine meninger om kompetansen som skaffes i engelsk gjennom undervisning i yrkesrettede emner i forhold til to aspekter. Det ene er faren for å innsnevre kunnskapssynet på opplæring av engelsk på yrkesfaglige programmer, mens det andre er muligheten til å se faget i et utvidet perspektiv.

4.7.1 Engelsk som fellesfag og som redskap for læring

I Rammeverk for FYR-prosjektet (2014–2016) (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.6) og i flere tidligere skriv fra Kunnskapsdepartementet i forbindelse med yrkesretting, er fellesfagene sett på som redskapsfag. Forventninger er at grunnleggende ferdigheter som er nødvendige for programfag også, utvikles og støttes for det meste gjennom fellesfag.

Deltakerne viste enighet om at grunnleggende ferdigheter inngår i alle fag, men de fant at betydning av begrepet «grunnleggende ferdighet» ikke er helt klart i forhold til læreplan i engelsk på videregående nivå.

Det tyder på at uttrykket «fellesfag som redskap» ikke viser full forståelse for faginnholdet. Følgende utsagn støtter engelsk som fag med sin verdi og fremhever viktighet av å bevare fagets status.

D1: «Fagene har sin egenart, og jeg vil ikke se på de fellesfagene som de rene redskapsfag ... men at det er mye gevinst å hente i forhold til programfagene – ja!»

D2: «Jeg mener norsk eller engelsk, de er jo på en måte redskapsfag, men de er jo ikke bare redskapsfag. Der er mye annet enn redskapsfag ... der er jo mye mer ... fordi det ikke er redskapsfaget elevene får karakter i. Det er kunnskapsfag.»

Selv om fellesfag er redskap for læring, kan elevene gjennomføre programfag uten å oppnå kompetansemål i fellesfag. Elevene kan, for eksempel, tilegne seg kunnskap de trenger for å være flinke i sin praksis, og samtidig være svake i engelsk. Dette begrunnet deltaker D5.

D5: «De kan lære seg det faglige ... på verkstedet, for eksempel ... Jaa, de klarer jo å fylle olje på en bil og å operere med de forskjellige maskinene uten å kunne godt verken norsk eller engelsk, egentlig.»

Videre ble det redegjort for ulike grunner til at elevene ikke klarer å gjennomføre fellesfag. Noen får ikke karakter på grunn av stort fravær, mens en del elever er svake fordi de ikke jobber nok med fagene. Noen elever som er veldig svake i engelsk, var fritatt fra faget på ungdomskolen og har ikke grunnlag nok til å bestå faget på videregående skolenivå. At elevene kan klare å bestå de programfagene uten at de nødvendigvis består fellesfagene, er, ifølge deltakere, ugunstig med tanke på fremtiden.

Innledningsvis ble det vist til at ett av målene med yrkesretting er å inkludere de lavpresterende elever i praksisfelleskapet. Selv om deltakerne uttrykte positiv holdning da de snakket om yrkesretting som motivasjon for svake elever, omhandlet de dette med forbehold om ivaretaking av engelskfaget som helhet med alle kompetansemål fra gjeldende læreplan.

D4, D6: «Yrkesretting er bare ett av kompetansemålene i læreplanen.»

4.7.2 Innsnevret eller utvidet kunnskapssyn

Stene et al. (2014) har vist til forskning som har funnet at i forhold til læreplanen, som favner vidt, kan faginnholdet være innsnevret ved yrkesretting.

Deltakernes utsagn tyder på at noe av engelskfaget kan forsvinne, hvis læreren for mye retter faginnholdet mot programområdet. D1 påpekte i ett av de foregående kapitlene (4.3.2), at både i engelsk og norsk, kan litteratur være tonet veldig ned, og med dette kan dannelsesdelen av språkfagene forsvinne.

Som vist i det foregående delkapittelet, er kompetansen som elevene skaffer seg gjennom yrkesrettede emner ikke bred nok for videre kunnskapsutvikling innenfor engelskfaget, men det er nok for å gå ut i yrket. Følgende sitater presenterer viktigste forståelser av kompetansen som kan tilegnes gjennom yrkesretting i lys av kunnskapsperspektiver.

D4: «Hvis det bare skal læres av yrkesrettede emner, vil det være veldig lite eller veldig snevert.»

D6: «Hvis de bare skal lære det (yrkesrettet engelsk), det blir for tungt.»

Elevene vil få for lite kunnskap hvis alt innhold i faget som er planlagt blir yrkesrettet. I tillegg kan yrkesrettet læringsmaterialet være vanskelig for svake elever.

På den andre siden vil forståelse av yrkesretting gjennom opplegg som innebærer anvendelse av generell kunnskap om faget i programfag og i ulike emner innenfor praksis, medføre at elevene utvider sin kunnskap på flere plan. Forutsetning er at elevene tilegner seg god kunnskap om generelle emner og språk før de blir i stand til å anvende det på yrkesrettede emner og oppgaver. Deltakeren D3 forklarte følgende:

D3: «Når du yrkesretter fellesfag da får du bredde, tenker jeg ... du får videre kunnskap for at du kan koble noen fag ulike emner i lag, du får kunnskap på mange plan.»

Å vektlegge yrkesretting vil være ulempe for elevene på yrkesfag i forhold til elevene på studiespesialiserende programmer, når de skal opp på sentralgitt eksamen. Deltaker D2 poengterer:

D2: «Jeg mener at så lenge det er en sentralgitt eksamen der elevene skal gjøre det samme som de på studieforberedende, så kan du ikke yrkesrette så mye. Du må begrense det, fordi det er så mange områder i læreplanen som favner så vidt at det blir for snevert med bare yrkesretting. Yrkesretting er bare ett mål i læreplanen.»

I tillegg fremhevet deltaker D6 at på grunn av at både norsk og engelsk har betydning i internasjonalt samfunn, ville det ikke være gunstig å snevre de fagene inn til bare yrkesrettede emner.

4.7.3 Oppsummering

Engelsk (og andre fellesfag) kan betraktes som redskapsfag, men det er også fag med sin egenart, eget innhold og mening. For eksempel, når elevene får karakter i engelsk er det ikke redskapsfaget engelsk de får karakter i. Det er kunnskapsfag som inneholder mye annet og ikke bare redskap. Deltakerne ser viktigheten av å bevare status på både

engelskfaget og andre fellesfag i sin helhet. Yrkesretting tar de som bare ett kompetansemål i læreplanen.

I refleksjon om perspektiv som engelskfaget kan få gjennom yrkesretting, pekte deltakere på differansen mellom nytteperspektiv og dannelsesperspektiv. Det generelle inntrykket er at det er en viss skepsis om å rette fellesfag mot programområdet, og denne skepsisen har flere ulike grunner: kunnskap i faget vil være utilstrekkelig for å oppnå kompetansemål i læreplanen og for å bestå eksamen, og i tillegg kan dannelsesperspektivet av faget som er viktig i det internasjonale samfunnet, bli neglisjert.

5 DISKUSJON

I dette kapittelet vil funnene fra kapittel fire bli sett i lys av tidligere forskning på yrkesretting og litteratur som er valgt til å innramme prosjektet. Funnene vil bli diskutert med hensyn til mitt forskningsperspektiv som er presentert i kapittel tre og forskningsspørsmål som er valgt for dette masterprosjektet.

Problemstillingen for prosjektet var:

«Hvordan jobber engelsklærere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole med yrkesretting av engelsk?»

Følgende forskningsspørsmål ble brukt til å avgrense problemstillingen:

- Hvordan forstår engelsklærere begrepet yrkesretting?
- Hvilke fordeler og ulemper ser de ved yrkesretting?
- Hvilke evner og ferdigheter bør engelsklærere være rustet med for å kunne yrkesrette sitt fag på en effektiv måte?
- Hvilke faktorer påvirker anvendelse av yrkesretting?

Den gjennomførte kvalitative undersøkelsen er ment til å lede til en dybdeforståelse av forholdene rundt yrkesretting av engelskfaget med fokus på engelsklærere, deres opplevelser, refleksjoner og holdninger når yrkesretting anvendes.

Først vil jeg diskutere funnene som handler om hvordan deltakere i prosjektet forstår begrepet «yrkesretting». Dette vil være sett i forhold til den nyere forskning på det aktuelle Fellesfag, yrkesretting, relevans- prosjektet (FYR). Deretter vil jeg drøfte deltakernes meninger om engelskfaget på yrkesfaglige utdanningsprogrammer med tanke på kunnskaper og ferdigheter som er overførbare til yrkeslivssituasjoner, samt i forhold til fagets status som redskaps- og dannelsesfag. I forbindelse med dette vil jeg vise hvordan to idealtyper kunnskap og to dannelsesstradisjoner møtes innen engelskfaget, og hvordan de

speiler seg i forskjellig fokus på yrkesretting, på forskjellige utdanningsprogrammer. I fortsettelsen vil jeg løfte frem hva deltakere ser som fordeler av yrkesretting og hvilke faktorer begrenser gjennomføring av strategien. Det vil bli gjort rede for hvordan sentralgitt eksamen og engelsklærerens syn på kunnskap som kan skaffes gjennom yrkesretting, påvirker omfang og form for yrkesretting. Yrkesretting er et mål i forhold til den generelle læreplanen for engelsk og rammeverket som planen baseres på. I tillegg vil yrkesretting være sett som et tiltak i det norske utdanningssystemet som er avhengig av samfunnsmessige konvensjoner.

5.1 Forståelse av begrepet «yrkesretting» og dets anvendelse

Nyere forskning viser til de tre ulike målsettingene som yrkesretting har for videregående opplæring i dag: «å møte arbeidslivets krav til kompetanse, å inkludere også elever med svake skoleprestasjoner og det å gjøre overgang til høyere utdanning enkelt for elever på yrkesfag» (Stene et al., 2014, viii). De grunnleggende målsettingene i de fleste yrkesfaglige opplæringer, både i Norge og internasjonalt, er kvalifisering av elever for arbeidsmarkedet og inkludering av svake elever i samfunnet. Som Hegna et al. (2012) viser, knyttes disse to målene til et ønske om sosial utjevning i det norske samfunnet, og utdanningssystemet som sentral arena for det.

Prosjektets deltakere oppga at de forstår begrepet «yrkesretting» som retting av faginnholdet og kompetansemål i faget mot programfag, praksis som elevene skal ut i og yrker som elevene utdanner seg til. Det viser seg at deltakerne ser på det å utruste elevene med kunnskaper og ferdigheter i engelskfaget som de kan benytte i programfaget og i sitt framtidige yrke som den viktigste målsettingen yrkesretting bør ha.

Den andre målsettingen som gjelder inkludering av svake elever i opplæringen, omtalte deltakere ikke som det viktigste, men som et forståelig formål for yrkesretting som strategi. Den tredje målsettingen, det å gi elevene mulighet til å ta høyere utdanning gjennom yrkesretting, er ikke fremkommet i deltakernes utsagn om forståelse av begrepet.

Jeg vil derfor argumentere at deltakere prioriterer kvalifisering som målsetting for yrkesretting av fellesfag, mens de ikke har fullstendig forståelse av inkludering, slik den er presentert i Stene et al., (2014, s. viii). Fra deres beskrivelser av hvordan de jobber med yrkesretting av engelsk, kommer det fram at de forsøker å bruke induktive arbeidsmåter «fra det konkrete til det abstrakte, fra praksis til teori» (Myren og Nilsen, 2001, referert i Stene et al., 2014, s. 17). Sett i lys av tidligere forskning, kan man anta at lærere deler generell oppfatning om at høyere utdanninger krever ferdigheter til å kunne generalisere og utvikle abstrakt kunnskap, og at disse ferdighetene ikke styrkes gjennom yrkesretting som vanligvis knyttes til induktiv og kontekstavhengig læringsform (Sylte, 2013, referert i Stene et al. 2014, s.17). Dette kan være en av grunnene til at deltakerne i prosjektet har fokus på kvalifisering for yrkesutøvelse og ikke tar hensyn til at yrkesretting kan bidra til en overgang til høyere utdanninger. En annen grunn kan være at engelsklærere er opptatte av å bruke yrkesretting til tilpassing av fagets innhold til elevene med svake fagkarakterer, at det ikke blir tid for tilpassing til elevene som er sterke og tenker å ta påbygningsår og høyskole- eller universitetsutdanning deretter. Dette er vist gjennom deltakernes skildring av forholdene som begrenser yrkesretting, der disponering av tid er vesentlig.

Yrkesretting som strategi for inkludering gjelder både tilrettelegging for svake elever med mål om å bestå faget og lykkes med videregående utdanninger, og tilrettelegging for elever på yrkesfaglige studieretninger med mål om å kunne utdanne seg videre på høyere nivåer (Stene et al., 2014, s.102). Målet med å gjøre overgang til høyere utdanning enkelt for elever på yrkesfag kan knyttes til åpenhet i det norske utdanningssystemet som gjennom ulike tilpasninger vil kvalifisere elevene på yrkesfag til å utdanne seg videre hvis de ønsker det (Hegna et al., 2012, s.228).

5.2 Yrkesretting med tanke på overføring av kunnskaper i arbeidslivet

I det foregående delkapittelet framkom deltakernes forståelse om at kvalifisering til arbeidslivet er hovedmål for yrkesretting. Med tanke på dette målet retter deltakere innholdet i engelskfaget mot arbeidslivsdomenet generelt, samt programområdet for tilsvarende studieretning og yrker eleven kan velge etter avsluttet utdanning. Deltakerne

skildret en rekke yrkesrettede opplegg som er ment til å styrke både skriftlige og muntlige kommunikative ferdigheter i engelsk, slik den generelle læreplan i engelsk foreslår (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Utgangspunktet for deres arbeid med yrkesretting synes å være en antakelse om at kunnskaper tilegnet i skolekontekster kan overføres til arbeidslivet.

Jeg vil i forbindelse med dette påpeke at overføring av kunnskaper mellom skolekontekster og arbeidslivskontekster er et veldig komplekst fenomen. Om kunnskapen i engelsk tilegnet gjennom yrkesrettede opplegg i videregåendeutdanninger kan anvendes i tilsvarende arbeidssituasjoner, og i hvilket omfang, er ikke lett å forutsi. Fra språkdidaktisk side viser jeg til Fenner (2001, s.39) som hevder at istedenfor å lære et språk gjennom et sett av teknikker som er ment til å bli lært og reproduisert automatisk i adekvate situasjoner, bør det tilrettelegges for en dynamisk språklæringsprosess gjennom tekster som bidrar til utvikling av språkbevissthet og kulturbevissthet.

Sett i lys av Erauts (2009) og Stevensons (2002) teorier om kunnskapsoverføring som er presentert i teorikapittelet, avhenger anvendelse av kunnskaper tilegnet gjennom yrkesretting av mange faktorer. Det er vanligvis slik at flere typer kunnskaper virker sammen og resulterer i en helhetlig ytelse som kreves i en arbeidssituasjon. Eraut (2009) hevder at det er viktig å forstå en ny situasjon og gjenkjenne relevant kunnskap som allerede er tilegnet, for å kunne tilpasse kunnskapen den nye situasjonen og velge riktig handling som ofte innebærer flere kunnskapsformer. Kunnskapsformen som ifølge Stevenson (2002) er overførbar, er generisk kunnskap som refererer til dekontekstualiserte, grunnleggende ferdigheter. I tillegg hevder Stevenson (2002) at man ikke kan se på kunnskapsoverføring som direkte anvendelse av generiske kunnskaper. Overføring av kunnskaper bør forstås som læringsprosess, som også har sin natur, og er avhengig av et komplekst sett varierende betingelser i arbeidssituasjoner.

I lys av disse teoriene kan man anta at ikke alle kunnskaper og ferdigheter som er tilegnet gjennom yrkesretting kan anvendes direkte, men bør utvikles videre og integreres med andre kunnskaper og ferdigheter som kreves i en arbeidssituasjon. Imidlertid er det nærliggende å anta at overføring av grunnleggende ferdigheter i engelskfaget til nye

kontekster (arbeidslivskontekst eller høyskolekontekst) vil være uproblematisk. Selv om deltakernes meninger ikke viser eksplisitt at deltakere prioriterer opplegg som medfører utvikling av grunnleggende ferdighet, kan dette være synlig gjennom eksempler for opplegg som de pleier å gjennomføre og som er felles for alle utdanningsprogrammene og andre språkfag i tillegg (viser til funn under 4.3.2).

5.3 Engelsk som redskaps- og dannelsesfag på yrkesfaglige utdanningsprogrammer

Påstanden om at engelsk er et redskapsfag, legger til grunn en holdning om at grunnleggende ferdigheter utvikles gjennom fellesfag, som dermed er vesentlige for læring og tilegnelse av kunnskap i programfag også (Utdanningsdirektoratet, 2013b; Utdanningsdirektoratet, 2015). Analysen av deltakernes utsagn i forbindelse med denne påstanden viser at deltakerne har et helhetlig syn på engelskfaget. Uttrykk «engelsk som redskapsfag» og «grunnleggende ferdigheter i faget» ser ut til å utelukke en del av kompetansemålene i læreplanen. I tillegg påpekte de at det ikke er tydelig hvilke kompetansemål som refererer til grunnleggende ferdigheter som kan være redskap for læring i programfag. Deltakerne argumenterte for engelsk som fag med sin egenart og innhold som dekker mye mer enn grunnleggende ferdigheter.

I rapporten til Stene et al. (2014) er bruk av fellesfag som «redskapsfag» for programfagene og praksis presentert som en form for yrkesretting. Arbeidsformen er beskrevet som ugunstig for helheten i fagene, fordi den ikke omfatter kultur- og dannelsingsdimensjonene ved dem. Dermed passer den ikke for sterke elever som bør trene på abstrakt og teoretisk tenkning, med tanke på utdanning på høyere nivåer etter avsluttet utdanning på videregående skole. I den samme rapporten er fokusering på grunnleggende ferdigheter sett på som gunstig for svake elever.

Deltakerne oppga tydelig sine holdninger om viktigheten til å ivareta undervisning gjennom tekster som ikke er yrkesrettet. Med tanke på det overordnede dannelsesperspektivet i opplæringen påpekte de at det er vesentlig å inkludere skjønnlitterære tekster i undervisning av engelsk, og andre språkfag. Å kunne drøfte ulike typer engelskspråklige litterære tekster fra ulike deler av verden er et av de kompetansemålene i Læreplan i engelsk

(Utdanningsdirektoratet, 2013b). Innen språkdidaktikk er det ofte snakk om tekst i vidt forstand, fordi begrepet kan referer til tekster som artefakter, som lyttes, leses og produseres skriftlig eller muntlig. I forbindelse med bruk av tekster som språkundervisning tradisjonelt er avhengig av, viser jeg til Fenner (2001) som argumenterer for språklæring gjennom skjønnlitteratur, fordi skjønnlitterære tekster presenterer kultur til det vedkommende språket på en bredere måte og åpner for refleksjon, fortolkning og meningsdanning.

Å rette faginnholdet i språkfag mot programområdet og tilsvarende yrker kan, ifølge deltakerne, være problematisk, fordi det finnes fare til å neglisjere den delen av faget som har med dannelse å gjøre. Modning, utvidelse av perspektiver og dannelse betrakter deltakerne som det overordnede målet av engelsk som fellesfag, og dermed uttrykker de et ønske om å bevare status av engelsk som et allment og akademisk fag. Dette er i samsvar med NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida*, som forutsetter et fellesfag preget av generell, allmenn eller akademisk opplæringsform, hvor yrkesretting av fellesfag «omfatter alle former for tilnærminger og samkjøringer mellom fellesfag og programfag og/eller yrke» (Stene et al., 2014, s.9). I likhet med dette hevder Lauglo (2005, referert i Stene et al., 2014, s.9) at begrepet yrkesretting («vocalization») er «akademisk i sin natur og er relatert til akademiske fag som skal gjøres mer relevant for yrkesutdanninger».

5.4 Yrkesretting på ulike utdanningsprogrammer

Analysen av funnene viser at deltakerne har fokusert på yrkesretting i ulik grad. Mens deltakere som har undervist på program for Elektrofag og TIP (Teknikk og industriell produksjon) så positivt på yrkesretting, utrykte deltakerne som underviste på Helse- og oppvekstfag mindre behov for anvendelse av denne strategien. Ifølge deltakernes ytringer, ser det ut at elevene på Elektrofag og TIP lettere kan finne mening med skolearbeidet og at de får størst læringsutbytte, når de knytter engelsk til eksempler fra programfag og praksis, mens elevene på Helse- og oppvekstfag også kan være engasjerte når de lærer fra andre typer tekster.

Dette kan forstås i lys av teori om to idealtyper kunnskap - den deduktive (logosentriske),

og den induktive (praktiske) - som møtes i yrkesfagopplæring. Ifølge Stene et al. (2014) finnes det alltid en blanding av disse to idealtypene i opplæringen, men det er likevel mulig å legge merke til ulike prioriteringer mellom disse kunnskapstypene innenfor ulike studieretninger. Tradisjonelt har den induktive arbeidsmåten preget håndverksfagene innen yrkesopplæringen, hvor kultur og språkfag har hatt mindre rom enn i Helse – og oppvekstfag og Service og samferdsel. De to siste studieretninger er, ifølge Stene et al., (2014, s.20) preget av blandinger av induktive og deduktive tilnærminger. Denne todelingen viser seg også innen fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

5.5 Yrkesretting som motivasjon

Funnene som viser at elevene på Elektrofag og TIP (Teknikk og industriell produksjon) finner mening med faget gjennom eksempler fra praksis og yrker som de kan velge, peker på mekanismen som yrkesretting er ment til å fungere gjennom. Dette er nemlig motivasjon, som kommer til uttrykk når elevene engasjerer seg i å lære engelsk ved å bruke temaer fra programfag og tilsvarende yrker. Å motivere elever gjennom yrkesrettede opplegg ser ut til å være spesielt fordelaktig for de lavpresterende elevene. Samtidig er det vist at dette ikke nødvendigvis medfører gode resultater på vurderinger av måloppnåelse i faget. Denne typen tilpassinger for svake elever er, ifølge Stene et al. (2014), bare en form for yrkesretting som forekommer i fellesfag. Den innebærer å forenkle undervisningen og velge «enklere» kompetansemål, samt senke forventningene til elevene. Dessverre medfører denne formen for yrkesretting fare for å senke nivået i både fellesfag og yrkesfag (Hiim, 2013, referert i Stene et al., 2014, s. 86, 103).

En av deltakere som har undervist på Elektro studieretning påpekte i tillegg at yrkesrettede opplegg kan være vanskelige for elevene og dermed påvirke motivasjon for faget negativt. Som eksempler var det oppgitt lesing av manualer eller bruk av fagspråket i arbeidssituasjoner. Denne formen for yrkesretting handler om bruk av engelsk som «redskap», og ifølge Stene et al. (2014, s.103) kan det representere en god måte for yrkesrelevant opplæring. Imidlertid ser det ut at å benytte teoretiske kunnskaper i praktiske situasjoner fra yrkeslivet kan være krevende. Formen for yrkesretting som innebærer at

elevene gjenkjenner kunnskapsbehov og innhente kunnskapen som tilsvarer en aktuell praktisk situasjon, kan være vanskelig. Det påpekes i tillegg at kobling mellom fellesfag og praksis kan være kunstig i skolekonteksten og dermed være lite motiverende.

5.6 Tilnærminger og arbeidsmåter når yrkesretting anvendes

På grunnlag av deltakernes skildringer av tilnærminger og arbeidsmåter når de anvender yrkesretting, kan man trekke slutningen at å utnytte yrkesretting for å etablere et interessefellesskap kan være en god forutsetning som kan føre til engasjement og samarbeid i en klasse. Strategien kan, ifølge deltakere, bidra til god kommunikasjon i klassen, effektiv bruk av dialog og lett tilrettelegging for interaktive oppgaver. Deltakerne mener at yrkesretting av faget kan gi mulighet til å gi elevene adekvat hjelp etter de prinsippene om stillassbygging (Langseth, 2010), samt få elevene til å reflektere om sin framgang i faget. Dette er i samsvar med teoriene (Hattie, 2009, referert i Langseth, 2010) hvor dialog betraktes som veldig viktig for språkundervisning, fordi det er gjennom dialog at læreren kan bli kjent med elevenes faglige ståsted og hjelpe dem, når de befinner seg i den nærmeste utviklingssonen, samt sjekke elevenes forståelse og fremgang i opplæringen. Her vil jeg understreke at deltakerne ytret mening om at yrkesretting kan gi mulighet til å anvende dialogisk undervisning i en klasse. På grunnlag av deres beskrivelser av dialog, kan det trekkes slutningen at de ser på denne metoden som nyttig, men ofte krevende. Deres valg av metode avhenger av klassesammensetning og personligheter i klassen, og på yrkesfaglige utdanningsprogrammer møter deltakerne ofte lav motivasjon og motstand mot fellesfag. Analysen viser at deltakerne som har undervist i veldig svake klasser klarte å oppnå dialog med svakpresterende elevene og inkludere dem i et praksisfellesskap gjennom yrkesrettede opplegg. Strategien ser ut til å bidra til at svake elever unngår nederlag i form av stort fravær i faget og frafall fra skolen. Samtidig viste deltakerne at strategien ikke nødvendigvis bidrar til gode resultater på vurderinger og eksamener. Dialog, hvis den fungerer, forekommer vanligvis mellom læreren og elevene, og når elevene reflekterer om egen læring dreier det seg om nytteverdi som faget eller emnet som de holder på med har.

På bakgrunn av dette vil jeg trekke paralleller mellom prosjektets funn og funn i Stene et. al (2014) om at yrkesretting først og fremst er fordelaktig for inkludering av svake elever. Det samsvarer også med formålet fra utdanningspolitiske dokumenter (Kunnskapsdepartementet 2008-2009, 2010-2011 i Hegna et al., 2012, s.228) som hevder at den fremste betydning av praktisk opplæring er å øke motivasjonen og gi bedre teoretisk kunnskap til elever som lærer bedre gjennom praksis, samt mulighet til å inkludere elevene med svake skolerresultater.

5.7 Yrkesretting eller eksamensretting

I analysen av funnene er det vist at det er forskjellige meninger angående den innflytelsen som yrkesretting kan ha på måloppnåelse i engelsk på yrkesfaglige studieretninger (se tabell 4). Tre deltakere (D2, D3 og D4) som var skeptiske til positiv påvirkning av yrkesretting, oppga at de jobbet lite med yrkesretting på grunn av at undervisning er betinget med læreplan og felles eksamen som er sentralgitt. Videre framkommer det at eksamen som er sentralt utarbeidet og sensurert, og som elevene kan bli trukket til på samme vilkår som elevene på studiespesialiserende utdanningsprogrammer, er veldig styrende for tolkning av kompetansemål og faginnhold. Med dette er rom for tilpasninger og anvendelse av yrkesretting innsnevret, i forhold til det som var tilfelle før Kunnskapsløftet (K06) og før den nye læreplanen for faget (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Dette samsvarer med funnene til Hiim (2013) som er referert i Stene et al. (2014, s. 86) og som hevder at felles fagplaner på tvers av programmene og sentralgitt eksamen kan senke fokus på yrkesretting. Som hovedårsak fremheves manglende relevans for yrkesfag i læreplanmålene i læreplanene etter K06, som fører til at en del lærere slutter å yrkesrette.

I analysen fremkommer det også mening om at fordeling av engelsktimer - 3 timer i uken på Vg1 og 2 timer i uken på Vg2 - er ugunstig for yrkesretting, fordi denne fordelingen krever mye tid til vurderinger og forberedelse for eventuell eksamen på slutten av andre året, som krever opplæring i samsvar med mange kompetansemål fra læreplanen. I forbindelse med dette finner jeg at kritikken om for mye teori i fag- og yrkesopplæringen er

relevant. Seljestad (2010, referert i Hegna et al., 2012, s.228) kritiserer sterkt det teoridominerende første året på yrkesfaglige utdanningsprogrammer og argumenterer for likestilling av teoretisk og praktisk opplæring på yrkesfag. Det hevdes i kritikken at praktisk opplæring også kan bidra til teoretisk og abstrakt læring. I tillegg er dette i samsvar med utdanningspolitiske dokumenter (Kunnskapsdepartementet 2008-2009, 2010-2011 i Hegna et al., 2012) som viser at praktisk opplæring har betydning for inkludering av elevene med svake skolerresultater, fordi det kan øke motivasjon og bedre teoretisk kunnskap til elever som lærer bedre gjennom praksis.

5.8 Lærersamarbeid som viktig faktor for yrkesretting

I analysen presenteres deltakernes meninger om at yrkesretting kan være krevende når det gjelder tid som fellesfaglærere har til rådighet. Noen deltakere la til at dette ikke må være til hinder hvis det legges til rette for tidsbruk. Det framkommer at å planlegge og å praktisere yrkesretting er tidkrevende fordi det innebærer lærersamarbeid gjennom møter og skriftlig kommunikasjon. Disse er ifølge deltakerne viktige forutsetninger hvor de har mulighet til å få klarhet over egne bidrag og ansvar i gjennomføring av yrkesrettede opplegg, og særlig viktig i utforming og gjennomføring av tverrfaglige prosjekter. Imidlertid kommer det tydelig fram fra deltakernes ytringer at yrkesretting krever mindre tid etter hvert når læreren blir mer erfaren og vant til et rutinert samarbeid med andre lærere på utdanningsprogrammet.

Hiim (2013, referert i Stene et al., 2014, s.86) påpeker at lite tid til samarbeid kan hindre praktisering av yrkesretting i tillegg til felles læreplaner, timeplanstruktur og sentralgitt eksamen. Samarbeid om yrkesretting og relevans i opplæringen omfatter både samarbeid med programfaglærere og på tvers av fellesfag. I rapporten til Stene et al. (2014, s.63) er det vist til internasjonal forskning om yrkesrettet undervisning av fellesfag, hvor lærersamarbeid er vesentlige faktorer for effektiv gjennomføring av strategien. Det er vist at lærersamarbeid krever at fellesfaglærere blir kjent med yrkespraksis, noe som kan være både kompetanseutfordrende og tidskrevende, og som dermed kan ha innflytelse på fellesfaglæreres valg av arbeidsmåter.

Deltakernes ulike erfaringer og meninger om lærersamarbeid i forbindelse med retting av opplæringen mot programområdet ser ut til å være krevende og begrenset (se tabell 3). For øvrig vil jeg påpeke at funnene som er presentert i Tabell 3 «Tverrfaglig samarbeid relevant for yrkesretting på deltakernes skoler» er i samsvar med resultater i studien vist i Stene et al. (2014, s.92) om indikasjoner på at yrkesretting skjer forsøksvis og i varierende omfang.

5.9 Engelsklærerens handlingsrom ved yrkesretting

På bakgrunn av deltakernes ytringer om deres tilnærminger og arbeidsmåter i opplæring av engelsk, har jeg trukket slutning om at deltakere stadig forsøker å tilpasse opplæring i faget ved å velge metoder som vil kunne lede til kompetansemålene i den gjeldende læreplanen. De understreker viktigheten av å være forberedt på å variere arbeidsmåter for å kunne fange mest mulig interesse hos elevene og etablere et godt læringsfelleskap med mål om at elevene får et godt læringsutbytte. Teoretisk sett, kan man si at deltakerne ser på lærings- og undervisningsformer i engelskfaget fra et sosiokulturelt perspektiv. I dette perspektivet ansees etablering av gode interesse- og læringsfelleskap som vesentlig for språklæring og særlig viktig for utvikling av kommunikativ kompetanse som er ett av de viktigste kompetansemålene i engelskfaget (Dysthe, 2006, s.43; Illeris, 2012, s.46; Kunnskapsdepartementet, 2013b).

Det er likevel ikke mulig å forvente at et godt interesse- og læringsfelleskap nødvendigvis skal føre til måloppnåelse i faget og gode resultater i vurderingssituasjoner hos alle elever. Dette kan være forklart i lys av kognitivistisk læringsteori som hevder at selv om individer utsettes for de samme påvirkningene, kan det forventes at de lærer noe forskjellig (Illeris, 2012, s.58). Dette tyder på at det må tas hensyn til begge disse aspektene – det sosiokulturelle og det kognitivistiske - for å få en helhetlig forståelse og tilnærming til opplæringen.

Et viktig funn er deltakernes holdning om at yrkesretting av engelskfaget kan være et virkemiddel for å motivere elevene gjennom bruk av programfag som bakgrunnskunnskap.

Dette er i samsvar med Langseth (2010) som argumenterer for bruk av bakgrunnskunnskap fra de kjente domener (familie, venner, hobby, arbeid) og gjennom temaer knyttet til deres personlige interesser.

5.9.1 Engelsklærerens evne og engasjement til å yrkesrette undervisning

I forbindelse med det foregående oppstår det spørsmål om lærerens ferdigheter og vilje til å forberede og gjennomføre yrkesrettede opplegg. Funnene viser at deltakernes arbeidsmåter innebærer blanding av tradisjonell tavleundervisning og tilrettelegging for interaktive oppgaver gjennom dialog. Å kjenne til programområdet ser deltakerne på som en fordel, men de anser det ikke som nødvendig. Gjennom sine beskrivelser påpekte de at ved siden av kompetansen i engelsk, er det særdeles viktig å kunne justere planer og tilpasse arbeidsmetoder. I tillegg uttrykte deltakerne at stor villighet til å forsøke forskjellige undervisningsmåter for å nå fram til elevgruppene, som ofte er utfordrende, er av stor betydning.

At tilnærminger og arbeidsmåter avhenger av både læreres kunnskap og vilje er det vist i tidligere forskning om yrkesretting av fellesfag som er presentert i oppgavens teorikapittel. I forklaring om møte mellom den boklige og den praktiske dannelsesstradisjonen i yrkesfaglig opplæring, fremhever Mjelde (2002, referert i Stene et al., 2014, s.99) fellesfaglærerens evne og engasjement til å veksle mellom undervisningsmetoder. I Stene et al. (2014, s.63, 104) omtales yrkesrettet undervisning også som både kompetanseutfordrende og tidkrevende. Kompetanseutfordring refererer til evne til å kunne kombinere induktive og deduktive arbeidsmåter, i tillegg til fellesfaglærerens innsikt i programfagene og tilsvarende yrker. Dette kan ifølge Stene et al. påvirke læreres engasjement, omfang for yrkesretting og valg av tilpassinger.

I intervjuene oppga deltakere flere faktorer som i tillegg til de som er diskutert så langt kan ha innflytelse på formen og graden av yrkesretting. De mest vesentlige er: fordeling av tidsressurser, timeplanlegging, tilgjengelig felles møtetid med programfaglærere, samt sammensetning av fellesfagklassene som i stort sett avhenger av skoleledelsens organisering av opplæring. Ved siden av disse er formen og graden av yrkesretting betinget

av fellesfagets egenart, læreplan, vurderingsordningen og eksamen. Når det gjelder engelsk, er det tidligere lagt fram deltakernes mening om at en sentralgitt og sensurert eksamen påvirker tolkning av kompetansemål og faginnhold. Mitt inntrykk er at forberedelse for eventuell eksamen står i fokus, og deltakerne må tilrettelegge for tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter i samsvar med de fleste kompetansemål fra læreplanen, der yrkesretting er bare en mindre del. I det følgende vil jeg se nærmere på sammenheng mellom faktorene som deltakerne i prosjektet fremhever som mest styrende for planlegging og gjennomføring av planen i engelsk generelt og med tanke på yrkesretting og relevans i opplæring av faget. Disse er sentralgitt eksamen og syn på kunnskaper som yrkesretting kan bidra med.

5.9.2 Engelsklærerens syn på kunnskaper som yrkesretting kan bidra med sett i forhold til læreplanen og sentralgitt eksamen

Deltakernes holdninger om engelsk som fellesfag på yrkesfaglige studieretninger er basert på oppfatning av engelsk som både dannelses- og redskapsfag. Dette medfører at deltakerne tolker at læreplanen har mål om å ivareta engelskfaget som helhet, samt hensyn til grunnleggende ferdigheter. Holdningen er i samsvar med den generelle læreplanen og *Rammeverket* (Utdanningsdirektoratet, 2015) som den er basert på.

Deltakerne ser betydningen av å ta hensyn til hele læreplanen for Vg1 Studieforbereende utdanningsprogram/Vg2 for Yrkesfaglige utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2013), siden grunnleggende ferdighetene er integrert i de ulike kompetansemålene i læreplanen, og siden eksamensoppgavene er basert på kompetansemålene i læreplanen for faget. På eksamen forventes det at eleven viser sin samlede kompetanse ut fra hovedområdene Språklæring, Kommunikasjon og Kultur, samfunn og litteratur (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dermed ser deltakerne en fare ved å innsnevre synet på kunnskaper i engelsk gjennom yrkesretting. Dette bør tilsynelatende ikke hemme elevene til å lykkes med programfag og gå ut i yrket, men kompetansen som elevene vil tilegne gjennom yrkesrettede emner vil ikke være bred nok for å klare eksamen. I tillegg vil de begrensede ferdigheter ikke være gunstige for videre kunnskapsutvikling innenfor engelskfaget med tanke på endringer innen yrker som oppstår under innflytelsen av den teknologiske utviklingen.

I analysen er det også vist til en annen forståelse som handler om mulighet til å utvide kunnskapssyn på engelsk gjennom yrkesretting. Forutsetninger er gode grunnleggende ferdigheter i engelsk som kan utvides og integreres i videre språklæring og læring i andre fag. Som vist i teorikapittelet, er disse dekontekstualiserte (generiske) ferdigheter overførbare til ulike domener og lar seg utvikle videre, samt virke sammen med andre typer kunnskaper (Stevenson, 2002).

I forbindelse med sammenheng mellom grunnleggende ferdigheter, den gjeldende læreplanen i engelsk, og yrkesretting, viste deltakerne usikkerhet når det gjelder i hvor stor grad de bør fokusere på yrkesretting, hvordan de skal tolke yrkesretting i forhold til læreplanen og hvor stor del av planen som bør være dekket med temaer og oppgaver knyttet til programområdet. Dette kan være en følge av den bredt definerte læreplanen som i lys av prinsippene fra *Det felles europeiske rammeverket for læring undervisning og vurdering av språk (Rammeverket)* tillater lærere (og elever) å velge hvordan de organiserer de ulike delene som inngår i språktilegnelse. *Rammeverket* viser ikke hvordan det bør tilrettelegges for språklæring, men argumenterer for en handlingsorientert tilnærming og læringsmålene som vil fremme bruk av engelsk for internasjonal kommunikasjon og kunnskap om andre engelskspråklige land og deres kulturer, med det overordnede målet om å øke forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn og bidra til demokratisk engasjement og medborgerskap.

5.9.3 Engelsklærerens handlingsrom i det universalistiske utdanningsregimet i Norge

For å avrunde dette kapittelet vil jeg gi et tilbakeblikk på det aktuelle FYR-prosjektet og det som står i dets bakgrunn. FYR-prosjekt, som et delprosjekt i Ny GIV (Gjennomføring i videregående opplæring)– Overgangsprosjektet, er ment til å bidra til å redusere frafallet i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Det aktualiserer yrkesretting som et konsept hvor økt motivasjon og forståelse av fellesfagene i videregående opplæring står som sentrale mål. Sett i en større sammenheng kan møte med nye strategier og tiltak, og yrkesretting blant dem, forstås gjennom samfunnsmessige konvensjoner som sterkt påvirker utdanningssystemet i landet. I teorikapittelet har jeg presentert det norske universalistiske regimet som fokuserer på solidaritet og ønske om en universell og felles

utdanning hvor alle elever skal ha samme mulighet til å nå samme mål i utdanningen, uavhengig av deres sosiale bakgrunn. Både sortering av elever etter skoleprestasjoner, som det meritokratiske systemet i Frankrike er preget av, og konkurransen (bortsett fra karaktersetting) som finnes i det tyske profesjonsbaserte utdanningsregimet, sees på som uønsket og problematisk i Norge. I tillegg til de to målene om å kvalifisere og inkludere som gjelder for yrkesfaglige opplæringer i de fleste europeiske utdanningssystemene, vektlegger den norske utdanningspolitikken ambisjon om sosial utjevning innen utdanningssystemet. Det er ment at alle elever skal følge samme læreplan og møtes med tiltak om tilpasset opplæring, der yrkesretting er en del (Hegna et al., 2012, s.228).

Hvordan lærere skal komme til å praktisere yrkesretting er, som vist, avhengig av mange sammenhengende forhold. Med bakgrunn i de foregående beskrivelsene vil jeg konkludere med at det er mange rammer som binder lærerens handlingsvalg i undervisning av engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, som alle er viktige og som samlet sett kan bidra til en utfyllende forståelse av yrkesretting og engelsklæreres handlingsrom ved anvendelse av strategien.

6 AVSLUTTENDE KAPITTEL

I det følgende vil jeg komme med en kort oppsummering av prosjektets funn, i tillegg til mine avsluttende refleksjoner og tanker om videre forskning av temaet.

6.1 Hovedfunn

Denne masteroppgaven omhandler engelsklæreres syn på *yrkesretting* av engelskfaget. Formålet med oppgaven er dybdeforståelse av engelsklæreres arbeid med yrkesretting og forholdene som strategien avhenger av. Datamaterialet er hentet inn gjennom kvalitative intervju med seks engelsklærere som har undervist på forskjellige yrkesfaglige studieretninger. Med utgangspunkt i prosjektets forskningsspørsmål ble datamaterialet bearbeidet og tolket fra et fenomenologisk- hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted og gjennom en *ad hoc* analysemetode.

Funnene er diskutert i lys av tidligere forskning om yrkesretting og utvalgte pedagogiske teorier som er framlagt i oppgavens teorikapittel. I utforming av prosjektet og i diskusjonen ble det benyttet første delrapport i studien om effekten av yrkesretting av fellesfag, som er gjennomført av Trøndelag Forskning og Utvikling (Stene et al., 2014). På grunn av indikasjoner i rapporten om lite teori i studier som angår yrkesretting, knyttet jeg funnene i prosjektet til teorier om *sosiokulturelt syn* på undervisning og læring, *overføring av kunnskaper* mellom skolekontekst og arbeidslivskontekst, samt aspekter som gjelder det norske *universalistiske utdanningssystemet*.

Yrkesretting er, ifølge funnene, forstått som strategi hvor faginnholdet bør rettes mot programområdet, og yrker som elevene utdanner seg til, med mål om å *kvalifisere* elever til yrkesutøvelse og *inkludere* svake elever i utdanningssystemet. På bakgrunn av teorier som er presenterte tidligere i prosjektet (Eraut, 2009; Stevenson, 2002), kan det ikke forventes at kunnskaper og ferdigheter som blir skaffet gjennom yrkesretting kan anvendes direkte i arbeidssituasjoner. Imidlertid er det nærliggende å anta at *grunnleggende (generiske)*

ferdigheter i faget kan utvikles videre og overføres til nye utdannings- og arbeidslivskontekster.

Holdning om at grunnleggende ferdigheter utvikles gjennom allmennfag/fellesfag medfører en forståelse av at fellesfag er *redskapsfag* som er vesentlig i tilegnelse av kunnskap i programfag på yrkesfaglige utdanninger. Prosjektets deltakere uttrykte et helhetlig syn på engelsk som inngår i yrkesfaglige studieprogrammer og påpekte at anvendelse av yrkesretting kan føre til neglisjering av *dannelsesdimensjon* ved engelskfaget. Betydningen å ivareta undervisning i engelsk med tanke på kultur og danning er forankret i forskrift (Kunnskapsdepartementet, 2013b; Kunnskapsdepartementet, 2008) og støttet av forskning om behov for å bevare status av engelsk som et akademisk fag (Lauglo, 2005, referert i Stene et al., 2014, s.9).

Disse to målsettinger med engelsk på yrkesfaglige studieprogrammer (engelsk som redskaps- og dannelsesfag) er sett i lys av teorien av to typer kunnskaper: den *deduktive* (*logosentriske*) og den *induktive* (*praktiske*) (Mjelde, 2002; Myren og Nilsen, 2001; Sylte, 2013, referert i Stene et al., 2014). Begge typer møtes med ulike prioriteringer på forskjellige utdanningsprogrammer og resulterer i forskjellige omfang og grad av yrkesretting innen programmene.

Mekanismen som yrkesretting er ment til å fungere på er *motivasjon*. Funnene viser at yrkesretting kan benyttes som virkemiddel for å motivere og engasjere elever til å lære engelsk, samt at den kan være særlig nyttig for svake elever. Gjennom yrkesrettede emner er det mulig å oppnå *dialog* med elevene og å integrere svake elever i et *interessefelleskap*. Dermed kan yrkesretting bidra til at svake og umotiverte elever unngår nederlag i form av stort fravær i faget og frafall fra skolen. En deltaker ytret mening om at yrkesretting også kan virke demotiverende, fordi yrkesrettede emner og fagspråket kan være vanskelige for *svaktpresterende* elever.

Funnene viser videre at motivering og inkludering ikke nødvendigvis fører til gode resultater på vurderinger og eksamener. *Sentralgitt eksamen* i engelsk som elevene kan bli

trukket til på samme vilkår som elevene på studiespesialiserende programmer, er sett på som styrende for deltakernes tolkning av faginnholdet. Den krever opplæring i faget med tanke på mange kompetansemål i læreplanen, og dermed senkes fokus på yrkesretting. Funnen ser ut til å sammenfalle med tidligere forskning som fremhever manglende relevans for yrkesfag i læreplanene etter Kunnskapsløftet (K06), og som på den andre siden viser at yrkesretting i form av forenklet undervisning kan ha lite effekt på måloppnåelse i opplæringen og kan føre til nivåsenkning i faget.

I tillegg til den gjeldende læreplanen og sentralgitt eksamen er det også nevnt at timefordeling på det toårige opplæringsløpet i engelsk, med 3 timer i uken på Vg1 og 2 timer i uken på Vg2, ikke er gunstig for yrkesretting.

Det framkommer fra undersøkelsen at engelsklærerens handlingsvalg med tanke på yrkesretting er påvirket av mange forhold. Lærerens holdninger om kunnskaper som yrkesretting kan bidra til i opplæring av engelskfaget, sammen med vilje og evne til å ta hensyn til programfag og samarbeide med programfaglærere, samt veksle mellom undervisningsmetoder, ser ut til å være *sammenhengende faktorer*. De er ytterligere avhengige av organisering av opplæringen lokalt og betinget av fagets egenart, læreplanen, vurderingsordningen og eksamen. I prosjektet er *lærerens handlingsrom* med tanke på anvendelse av yrkesretting sett også i en større sammenheng, gjennom teorien om det *norske universalistiske utdanningssystemet* som vektlegger ambisjon om sosial utjevning innen utdanningssystemet.

6.2 Avsluttende bemerkninger

Oppgaven tok utgangspunkt i FYR- prosjektet der tilsynelatende yrkesretting og relevans er likestilt. Herved vil jeg klargjøre forhold mellom disse to begrepene slik de er brukt i prosjektet. Jeg har fokusert på yrkesretting og er enig med deltakerne i at relevansen blir underforstått. Ordet relevans var relativt sjeldent brukt i denne undersøkelsen, da deltakerne så ut til å være klar over at målrettet og relevant innhold og undervisningsmetoder inngår i anvendelse av yrkesretting. Jeg vil hevde at denne forståelsen av forhold mellom yrkesretting og relevans er forutsetning for betydningsfull fortolkning av funnene i dette

prosjektet. En bred og atskilt forståelse av disse begrepene vil være en potensiell felle i forskningen. Ikke alt som er yrkesrettet er relevant for programområdet, yrkene som elevene kan velge eller elevenes videreutvikling. På samme måte bør det foreligge bevissthet om at ikke alt som er relevant for elevenes framtid, er knyttet til yrket.

Jeg vil også nevne et par begrensninger i forbindelse med utvalg av deltakere og forskningsmetoden. De valgte deltakerne dekker ikke alle yrkesfaglige studieretninger. Ifølge funnene er det slik at engelsklærere i ulike yrkesfaglige programmer ikke opplever samme behov for anvendelse av yrkesretting, og at de praktiserer strategien i ulik grad og på ulike måter, avhengig av forskjellige faktorer (organisering på skolene de jobber på, for eksempel). På grunn av det kan vi forvente at yrkesretting på andre utdanningsprogrammene enn de som er undersøkt, kan være preget av andre forhold og praktisert forskjellig.

En annen begrensning gjelder generaliserbarhet av funnene. Forskingen er gjennomført og oppgaven er skrevet med tanke på å ivareta kvalitet av forskningen og i samsvar med forskningsetiske prinsippene. I forbindelse med dette vil jeg argumentere for at funnene i prosjektet ikke er generaliserbare, men at flere funn ser ut til å sammenfalle med ytringer om temaet som er fremstilt i Stene et al.(2014) og med dette bekrefter tendenser og fører til refleksjon i forbindelse med anvendelse av yrkesretting.

6.3 Implikasjoner for videre forskning

Kvale (1997, s.70) argumenterer for at det er viktig å vurdere forskning i lys av konsekvenser som forskningen kan bidra med. Bortsett fra vitenskapelige verdier, bør forskning bidra til en potensiell bedring av menneskets situasjon (vanligvis forskningsdeltakers situasjon). Jeg håper at resultater fra denne forskningen sammen med andre slike prosjekter kan bidra til å vise retning for utvikling av lærere sin kompetanse og peke på fordeler og ulemper med yrkesretting av fellesfagene sett fra læreres perspektiv.

Kompleksiteten i begrepet yrkesretting ble tydeliggjort gjennom intervjuene i prosjektet og underbygget med relevant litteratur om temaet. Den krevende balansen mellom engelsk som redskaps- og dannelsesfag synes å være betinget av læreplanen og eksamen som med fordel kan vies mer oppmerksomhet i videre forskning.

I prosjektet har jeg vist at yrkesretting som tiltak og strategi berører flere fagområder, fra fagdidaktikk til samfunnslære, som alle må kobles sammen for å kunne frembringe bedre kunnskap og forståelse av vilkår som engelsklærere på yrkesfaglige studieretninger møter. Bedre innsikt i engelsklæreres erfaringer kan bidra til å klarlegge deres arbeid med yrkesretting, slik at de kan gi elevene adekvat støtte, vekke elevenes motivasjon for faget gjennom betydningsfulle aktiviteter og forhåpentligvis, få elevene til å lykkes med skolearbeid istedenfor å gi opp når de møter utfordringer.

I løpet av skoleåret 2015/2016, har det vært gjennomført flere forskningsprosjekter og utgitt flere publikasjoner hvor yrkesretting er sett på fra ulike aspekter. Det foreligger både en del masteroppgaver og studier som er gjort på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. I tillegg er det planlagt en omfattende skolering av både skoleledere og lærere i yrkesfag og fellesfag fra høsten 2016, med tanke på planlegging av arbeidet og utvikling av kultur for yrkesretting (Utdanningsdirektoratet, 2014).

LITTERATUR

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo : Samlaget .
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. London : Routledge .
- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge : Cambridge University Press .
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo : Abstrakt forl.
- Eraut, M. (2009). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter, *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective* (ss. 65 – 84). London and New York: Routledge.
- Fenner, A.-B. (2001). Dialogical interaction with literary texts in the lower secondary classroom. I A. B. Fenner (Red.), *Cultural awareness and language awareness based on dialogical interaction with texts in foreign language learning* (ss. 13-46). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Fremmedspraksenteret. (2015, 06. 03.). *Fremmedspraksenteret. NyGIV*. Hentet fra <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/fyr---engelsk-pa-yrkesfag>
- Goodson, I. F., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham : Open University Press.
- Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hegna, K., Smette, I., Dæhlen, M., & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori" i fag- og yrkesopplæringen - et spørsmål om målsettinger i konflikt?; europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), ss. 217-232.
- Imsen , G. (1999). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kunns. (u.d.). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fagopplæring for framtida. – NOU 2008:18*. Hentet 05. 05., 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-18/id531933/>

- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen. (Meld. St. 20 (2012–2013))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læreplan i engelsk. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 21.06.2013*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/L%C3%A6replan%20i%20engelsk%20-%20fastsatt.pdf?epslanguage=no>
- Kunnskapsdepartementet. (2014a). *Ny GIV 2010-2013*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/Ny-GIV-2010-2013/id2010091/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014b). *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langseth, I. (2010). Stillasbygging i fremmedspråk og engelsk. I *Vurdering for læring i fag* (ss. 90-116). Kristiansand: Høyskoleforlaget. Hentet fra https://www.academia.edu/3612438/Stillasbygging_i_fremmedspr%C3%A5k_og_engelsk
- Langseth, I. (2010). Stillasbygging i fremmedspråk og engelsk. I: Dobson, S. og Engh, R. (red.) *Vurdering for læring i fag*. s. 90-116. Høyskoleforlaget. I *Vurdering for læring i fag* (ss. 90-106). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Langseth, I. (2012). Literacy i språkfagene: Erfaringer fra et kompetanseutviklingsprosjekt. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, s. 21. Hentet fra <http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/download/32/20>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning - Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lesesenteret. Universitet i Stavanger. (2014, 03. 28.). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Hentet 05. 05., 2016 fra <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TDxtSzteAkQJ:lesesentert.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/yrkesretting-og-relevans-i-fellesfagene-article85715-12719.html+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no>
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordic Studies in Education*, ss. 1-20.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.

- SKILLS - engelsk for yrkesfag.* (2013, 2014). Hentet fra <http://www.gyldendal.no/Videregaaende/Spraakfag/Engelsk/SKILLS-engelsk-for-yrkesfag>
- Stene, M., Haugset, A. S., & Iversen, J. M. (2014:1). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene : en kunnskapsoversikt.* Trøndelag forskning og utvikling: trykt utg.
- Stene, M., Haugset, A. S., & Iversen, J. M. (u.d.). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt. Rapport 2014:1.* Hentet fra Trøndelag Forskning og Utvikling: <http://tfou.no/wp-content/uploads/2015/10/ra141web.pdf>
- Stevenson, J. (2002). Concepts of workplace knowledge. *International Journal of Educational Research, Vol 37*, ss. 1–15.
- Sylte, A. (2013). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode.* Bergen : Fagbokforl.
- Tracks – engelsk for yrkesfag.* (2013). Hentet fra <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/tracks---engelsk-for-yrkesfag-107921>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *KUNNSKAPSLØFTET.* Hentet 05. 05., 2016 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk.* Hentet 05. 05., 2016 fra http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2011b, 11. 18.). *Upper secondary education.* Hentet 05. 05., 2016 fra https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiWkJKEocTMAhULAZoKHTg_CjcQFgg5MAI&url=http%3A%2F%2Fwww.udir.no%2FStottemeny%2FEnglish%2FCurriculum-in-English%2FUpper-secondary-education-%2F&usq=AFQjCNH86VGWfNoSXZi-
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i engelsk.* Hentet 05. 05., 2016 fra <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014–2016).* Hentet 05. 05., 2016 fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Eksamensveiledning - om vurdering av eksamensbesvarelser 2016*. Hentet 05. 05., 2016 fra
ENG1002_og_ENG1003_Eksamensveiledning_Engelsk_ (1).pdf

Utdanningsdirektoratet. (2014). *FYR - Fellesfag, yrkesretting og relevans*. Hentet 05. 05., 2016 fra <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/FYR/>

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Tabeller

Tabell 1 Oversikt over hovedområder i engelsk

Tabell 2 Arbeidserfaring som engelsklærer på yrkesfaglige utdanningsprogrammer

Tabell 3 Tverrfaglig samarbeid relevant for yrkesretting på deltakernes skoler

Tabell 4 Hvordan yrkesretting påvirker måloppnåelse i engelsk?

Vedlagt dokumentasjon

Vedlegg 1: NSD Prosjektvurdering

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i prosjektet og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Utdrag fra meningsfortettet tekst

Vedlegg 1 NSD Prosjektvurdering

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne Grete Danielsen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 29.08.2014

Vår ref: 39563 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.08.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39563</i>	<i>Fellesfaglereres syn på yrkesretting og relevans av fellesfagfag</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Grete Danielsen</i>
<i>Student</i>	<i>Marija Borojevic</i>

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marija Borojevic mbo042@student.uib.no

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39563

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

Det ligger til grunn for vår vurdering at opplysningene anonymiseres ved transkribering og at opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)

Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse i prosjektet og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Fellesfaglæreres syn på yrkesretting og relevans av fellesfag»

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Oppgaven tar utgangspunkt i yrkesrettingsprosjekt «Fellesfag, yrkesretting, relevans» (FYR) og har som tema fellesfaglæreres syn på yrkesretting og relevans av fellesfag. Jeg avgrenser fellesfag til å gjelde engelskfaget.

Metoden for prosjektet er kvalitativ og består av deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer. Jeg ønsker å intervju engelsklærere på yrkesfaglige utdanningsprogrammer for å få innsikt i deres arbeid i vanlige, daglige kontekster, og å fange opp deres perspektiver på yrkesretting og relevans av fellesfag (engelskfaget).

Intervjuene vil bli foretatt i løpet av høsten 2014. De vil være tatt opp og oppbevart på passordbeskyttet PC, og slettet ved avslutning av prosjektet (juni 2015). Opplysninger som blir gitt under intervjuene vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

Et intervju vil vare i ca. 45 min. Om du velger å delta i prosjektet, kan du ta kontakt med meg og sende meg signert samtykkeerklæring. Deltakelsen er frivillig, og samtykke om deltakelsen kan trekkes tilbake når som helst uten å oppgi noen grunn.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og blir veiledet av Anne Grete Danielsen, førsteamanuensis ved Det psykologiske fakultet, Institutt for pedagogikk.

Vennlig hilsen

Marija Borojevic

(marija_bo@yahoo.com,

mobilnr. 99368331)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuspørsmål

I Generelt

- Hvor lang tid har du jobbet som engelsklærer?
- Var yrkesretting aktuell da du begynte å undervise?
- Kan du fortelle om forskjeller mellom undervisning i engelsk på yf-programmer da og nå? Hva slags forskjell er det med tanke på yrkesretting? (undervisningsopplegg, lærebøker, tverrfaglig samarbeid)

II Forståelse av begrepet «yrkesretting»

- **Historisk sett har yrkesretting som begrep hatt ulikt innhold, betydning og konsekvenser.** Hvordan forstår du yrkesretting / hva er din tolkning av yrkesretting? («alle former for tilnærminger og samkjøringer mellom fellesfag og programfag og/eller yrke» (Stene et al., 2014, s.21). Videre hevder forskere at yrkesretting av fellesfag foregår i spenningsfeltet mellom tre ulike målsettinger for videregående opplæring: «Det å møte arbeidslivets krav til kompetanse, det å inkludere også elever med svake skoleprestasjoner og det å gjøre overgang til høgere utdanning enkelt for elever også på yrkesfag» (Stene et al., 2014, s.viii).

III Hvordan jobber lærere med yrkesretting i dag?

- **Prosjektet mitt vil ta utgangspunkt i yrkesrettingsprosjektet «Fellesfag, yrkesretting, relevans» (FYR) som er et delprosjekt i Ny GIV – Overgangsprosjektet.** Fortell om dine erfaringer med FYR! Konsekvenser? Arbeid videre?
- **I bakgrunnen ligger det kartlegging som viser at en god del elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer fullfører videregående skole med bestått programfag, men får ikke vitnemål eller fag- eller svennebrev på grunn av manglende bestått karakter i ett eller flere av fellesfagene (Kunnskapsdepartement, 2013b) Det forventes at gjennom yrkesretting av fellesfag flest mulig elever kan bestå fellesfag og få fullverdig fagarbeiderstatus.**
Synes du at yrkesretting kan bidra til bedre resultater og måloppnåelser i fellesfag? Hva er dine holdninger?

- **Påstand: «Grunnleggende ferdigheter inngår i programfagene, slik at fellesfagene kan betraktes som redskap for læring. «ifølge Kunnskapsdepartementet.**
Er du enig? Kan eleven gjennomføre programfagene uten å oppnå kompetansemålene i fellesfag?
- **Et av formålene i FYR-prosjektet er å legge opp til ulike former for kompetanseutvikling av lærere og å knytte alle skoler med yrkesfaglige utdanningsprogrammer sammen i nettverk. Dette vil kunne utvikle opplæringen i fellesfagene med tanke på økt relevans for de aktuelle yrkene (Kunnskapsdepartementet, 2013c).**
Kjenner du til det nettverket? Hvor mye bidrar det til å lette undervisning? Bortsett fra bøkene, kan man bruke undervisningsopplegg på en lett måte på NDLA, Facebook yrkesrettingside

Hvilke oppgavetyper er favoritt? Hva slags undervisningsopplegg viser seg til å være mest effektive dvs. fører til mest effektiv tilegnelse av kunnskap?

IV **Undervisningskontekst og relasjoner mellom lærere og elever**

- Kan yrkesretting bidra til å skaffe et trygt og inkluderende sosialt felleskap i klassen (**gode praksisfelleskap**), slik at elevene kan lære fra hverandre (bygge stillas)? Fortell om hvordan foregår læring i klassen! Fortell om relasjon mellom elever og om forhold mellom elever og læreren?
- Kan yrkesretting utnyttes til metaspråklige aktiviteter (det at elevene kan reflektere over sin læring og selv-regulere den)?
- Kan yrkesretting utnyttes for å inkludere lavt presterende elever?
- Hva tror du elevene mener om yrkesretting?

V **Hva krever yrkesretting av lærere?**

- Gi din egen mening!
- Hva med tid du har til rådighet for å gjennomføre læreplanen? Hvor mye er organisering av skolehverdagen viktig for å kunne gjennomføre yrkesrettede opplegg i fellesfag?

- Synes du at en lærer kan yrkesrette undervisning ved å anvende en mer eller mindre tradisjonell undervisningsmåte, eller må læreren ha innsikt i moderne fremmedspråks metodikk?
Hva mener du om **dialog som læringsform og utvikling av kunnskap gjennom dialog**?
Er fellesfaglærere i YF-programmer tradisjonelle formidlere eller moderne veiledere og instruktører?
- Hvor viktig er det å **tenke på å møte arbeidslivets kompetansekrav og sikre mulighet til høyere utdanning**, når du skal forberede læreplan og undervisningsopplegg?
- Er det nødvendig at en lærer har **gode kunnskaper i engelsk**? Hvor viktig er fellesfaglærerens **kunnskap om yrket og programfagene**? Hvor viktig er **fellesfaglærerens didaktiske repertoar** og evne til å veksle mellom måter å undervise på? At en lærer må være god i **planlegging og organisering**?
- Tverrfaglig samarbeid? Samarbeide med kolleger som underviser i engelsk? Med dem som underviser i programfag? Andre fellesfag? Lærerteam!?
- Hva med vurdering? (dette er sikkert komplisert, men jeg ber om dine holdninger!)
- Opplever du yrkesretting som pedagogisk krevende?

VI Det antas at yrkesretting stimulerer forståelsen av teoretiske emner, øker motivasjon hos elevene og gjør dem bedre i stand til å klare videre studier. Likevel er det ulike oppfatninger om kompetansen i fellesfaget som oppnås ved yrkesrettingen (Stene et al., 2014, s.viii).

- Synes du at mediering av kunnskap foregår på en lettere måte gjennom yrkesrettede undervisningsopplegg?
- Hva mener du om kompetansen i fellesfag som oppnås ved yrkesretting? Bli fellesfagene sett på ut ifra et mer snevert kunnskapssyn preget av mål-middel-tenkningen?
- Er det mulig å se fellesfagene i et utvidet kunnskapsperspektiv der elever lærer til å bruke teoretisk kunnskap i praktiske handlinger og reflekterer rundt bruk av kunnskapen?

Vedlegg 4 Utdrag fra meningsfortettet tekst

Intervjuguidenstema 2

II Forståelse av begrepet «yrkesretting»

Historisk sett har yrkesretting som begrep hatt ulikt innhold, betydning og

konsekvenser. Hvordan forstår du yrkesretting / hva er din tolkning av yrkesretting?

Naturlig enhet	Essensiell beskrivelse
<p>D1: <i>Æm, ... min tolking av begrepet? Engelskfaget, altså.. det er det jo en generell kompetanse i engelsk, altså generell språkkompetanse som alle, uavhengig om de tar yrkesfag eller studiespesialiserende må komme opp på, men når vi er på yrkesfag, så min oppfatning er at vi har en forpliktelse til å dreie innhold og kompetansen mot det yrke som de utdanner seg til og mer praktisk ... å bruke tekster som de finner i sine programområder, og kanskje vektlegge det tyngre enn den generelle engelsken. Æ, samarbeid med de andre fagene, programfagene som er tunge i forhold at de har mange flere timer, bruke innhold derifra... ja, det er vel de sentrale deler av yrkesrettingen, at de skal kunne få med seg en engelsk som de kan bruke i framtidig yrke, fagbegrep osv.</i></p>	<p>For D1 er «yrkesretting» en forpliktelse til å dreie innhold og kompetansen i faget mot det yrket som elevene utdanner seg til. Det inkluderer bruk og vektlegging av tekster som er relatert til programområdet og samarbeid med programfagslærere. Kompetansemål som elevene kan tilegne seg gjennom yrkesretting er kunnskap av det engelske språket som de kan bruke i sitt framtidige yrke. Yrkesretting betyr å bruke opplegg rettet mot elever sine programområder, og kanskje vektlegger dem tyngre enn generell engelsk.</p>
<p>D2: <i>O, ja...(lær)... Nei, altså når jeg tenker på yrkesretting så er jo på en måte... så tenker jeg jo på... i forhold til det de skal ut altså, i forhold til programfagene at det er... at det er på en måte knytta til det arbeidet som de skal inn i senere, tenker jeg, eller at det er knytta til at de skal skrive rapporter fra praksis, altså har med praksisen deres å gjøre, eller at det er knyttet til å skrive søknader innenfor det programområde som de tar. Ja ... jeg vet om det var godt nok svar (lær)... egentlig så var det helse-sosial, der er det alt kommunikasjon yrkesretting for så vidt,</i></p>	<p>D2 ser på yrkesretting som tilknytting av fellesfag til programfag. I engelskfaget speiler det seg gjennom opplegg som skriving av rapporter fra praksis, søknader på jobb innenfor framtidige yrker, tilegnelse av fagspråk. Yrkesretting er retting av</p>

<p><i>men når jeg tenker yrkesretting, så tenker jeg mer at du har... at det er retta inn mot programfagene på en måte og yrket de skal ut i. Og praksisen de har.</i></p>	<p>faginnholdet mot programfagene, praksisen og yrket som elevene skal ut i.</p>
<p>D3: <i>Det har jeg faktisk ikke tenkt så mye gjennom, men eg vil jo si at for meg vil det være fokus for den typen engelsk som de vil få bruk for i sin jobb, tenker eg, og så er det automatisk at... altså, det er det fyrste som slå meg ... ord og begreper de kunne møte i sin jobb ... situasjoner de ville møte.</i></p>	<p>Med yrkesretting av engelskfaget forstår D3 fokus på engelskspråket som elevene vil få bruk for i sin jobb som, for eksempel, ord og begreper de kunne møtt i sinn jobb og bruk av språket i jobbsituasjoner.</p>
<p>D4: <i>Ja, det er, som sagt, at vi skal bruke engelskspråket i situasjoner, for eksempel, da man får bruk for det, og disse noveller, utdrag fra bøker, som kanskje har ... sånn at man kan få en diskusjon innenfor det programfaget man jobber i. Akkurat når det gjelder helse og oppvekst så er det fordi at på en del... ja, skal vi si, så som bilmekanikere, sant, at de puger masse glosser, masse ord som går på bil og sånt. Men det gjør jo ikke jo ikke mye på de som skal bli helsefag arbeidere... det er jo egentlig generelt ord, eller generell samtale, og selvfølgelig de må jo kunne litt ord i forhold til arbeid, eller barnehage, altså en del aktiviteter. Men det får jo ... det kan du få inn i tekstene.</i></p>	<p>D4 har også forståelse av yrkesretting som bruk av engelskspråket i ulike situasjoner. Deltakeren også påpeker at det finnes ulike materiale, ikke nødvendigvis fra fagområder (for eksempel noveller, utdrag fra bøker og lignende) som kan åpne diskusjon innenfor programfag man jobber i. Deltakeren forteller om forskjell å yrkesrette innenfor ulike programområder. Innholdet av engelskfaget på, for eksempel mekaniske fag inkluderer mye mer læring av fagspråket enn på helse-sosial der hoved mål er kommunikasjon i ulike situasjoner med bruk av generelle ord.</p>