

# Norsklærernes undervisning i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer

*En kvalitativ studie om hvordan tre norsklærere legger opp undervisning i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer*

Hanna Enoksen Berg



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018



# **Norsklærernes undervisning i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer**

Hvordan underviser tre norsklærere i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer?

© Hanna Enoksen Berg

2018

Norsklærernes undervisning i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer

Hanna Enoksen Berg

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan norsklærere underviser i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Dette er et felt som er lite berørt, og det vil derfor være hensiktsmessig å bidra med ny innsikt. Jeg baserer teori og tidligere forskning om muntlige ferdigheter på den ene siden, og det yrkesfaglige feltet på den andre siden. FYR-prosjektet spiller en vesentlig rolle i oppgaven. Datainnsamlingen har skjedd ved hjelp av et kvalitativt forskningsdesign, og har blitt utført semistrukturerte livsverdenintervju med norsklærerne og ikke-deltakende observasjon i norsktimene. Problemstillingen er som følger: *Hvordan underviser tre norsklærere i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer?* Informantene i dette prosjektet består av tre norsklærere som underviser på ulike yrkesprogrammer. Norsklærerne har et positivt syn på yrkesretting, og anvender dette i undervisning i muntlige ferdigheter. De mener dette kan bidra til at norskfaget oppleves som relevant for elevenes praksistid og senere arbeidsliv. Lærerne gir elevene muntlige oppgaver der de får mulighet til å snakke om eget yrkesprogram og erfaringer fra praksis. Lærerne hevder at de ser et større engasjement hos elevene når de får delt sine fagkunnskaper og arbeidserfaringer, og muntlige aktiviteter som elevpresentasjoner, trening på jobbintervju og helklassesamtaler blir brukt til dette. Likevel er det forskjell på hvor stor del av undervisningen lærerne velger å yrkesrette. Noe som kan være en hindring eller begrensning for yrkesretting er at samarbeid mellom norsklærerne og yrkesfaglærerne er fraværende. I tillegg blir det pekt på problemet med et lite antall norsktimer i uken. Norsklærerne stiller seg likevel positive til å implementere FYR-prosjektet i undervisningen. Informantene mener at når elevene får snakke om sitt eget yrkesprogram, vil de være trygge på det faglige innholdet i presentasjonen. Jeg er også vitne til at lærerne tar i bruk metaundervisning om muntlighet, der kunnskap om appellformene spiller en stor rolle. Lærerne utfører tiltak som har som mål å skape engasjement og trygghet i muntlige situasjoner, og yrkesretting av muntlige oppgaver og aktiviteter er ett av disse.

Lærerne er opptatt av at norskfaget skal være nyttig for senere arbeidsliv. De hevder at yrkesretting og fokus på kommunikasjon samt utvikle et stødig fagspråk er viktig i undervisning i muntlige ferdigheter. Ut ifra hvordan lærerne velger å organisere undervisningen og hva de peker som viktige komponenter, mener jeg at norskfaget blir brukt som et fag som ligner et redskapsfag.



# Forord

Da er endelig masteroppgaven ferdig. Dette har vært et lærerikt, spennende og krevende år.

Først og fremst vil jeg takke Jonas Bakken for god og motiverende veiledning. Takk for din positive holdning gjennom prosjektet. Jeg vil også rette en stor takk til lærerne som stilte som informanter i undersøkelsen min. Dere har bidratt til et fyldig og variert datamateriale.

Jeg vil også takke den beste heilagjengen som består av familie og venner som gjennom hele året har heiet og gitt meg gode og motiverende ord. Spesielt vil jeg takke Mor, Far og Andreas for gjennomlesing av oppgaven. Jeg setter stor pris på de gode tilbakemeldingene.

I tillegg vil jeg rette en stor takk til mine gode medstudenter som har gjort årene på Blindern komplett.

Takk til kjære Andreas, som har holdt ut med meg dette året. Det har ikke alltid vært lett å leve med en utslitt masterstudent.

Det har vært noen spennende og lærerike år på Blindern. Nå er jeg klar for å «tre inn» i arbeidslivet som lektor. Takk for meg!

Hanna Enoksen Berg

Stavanger, mai 2018





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.1.1	Yrkesfaglige utdanningsprogrammer .....	1
1.1.2	Muntlige ferdigheter .....	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3	Aktualisering av temaet .....	4
<b>2</b>	<b>Teori og tidligere forskning .....</b>	<b>6</b>
2.1	Skolepolitiske styringsdokumenter .....	6
2.1.1	Kunnskapsløftet .....	6
2.1.2	Rammeverket for grunnleggende ferdigheter .....	7
2.1.3	Muntlige ferdigheter og norsk på yrkesfag .....	8
2.1.4	FYR – prosjektets formål .....	8
2.1.5	Yrkesretting og relevans .....	9
2.1.6	Sluttrapport FYR-prosjekt .....	11
2.2	Norsk som dannelsesfag og redskapsfag .....	12
2.2.1	Norskfagets formål på generelt grunnlag .....	12
2.2.2	Norskfagets formål på yrkesfaglige studieprogrammer .....	15
2.3	Tidligere forskning .....	16
2.3.1	Hvordan trenes det på muntlige ferdigheter? .....	16
2.3.2	Forskning innenfor yrkesretting og fellesfag .....	19
2.3.3	Forskning innenfor yrkesretting og norskfaget .....	22
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>26</b>
3.1	En kvalitativ tilnærming .....	26
3.2	Utvalget .....	27
3.2.1	Utvalgskriterier og rekruttering av informanter .....	27
3.2.2	Presentasjon av informantene .....	28
3.3	Observasjon .....	29
3.4	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	30
3.4.1	Det semistrukturerte livsverdenintervjuet .....	30
3.4.2	Intervjuguiden .....	32
3.4.3	Transkribering av intervjuene .....	33

3.5	Kvalitet på prosjektet.....	33
3.5.1	Validitet.....	33
3.5.2	Generaliserbarhet .....	34
3.5.3	Reliabilitet.....	35
3.5.4	Etiske betraktninger.....	36
<b>4</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>38</b>
4.1	Norsk som dannelses- og redskapsfag.....	38
4.2	FYR-prosjektet .....	39
4.2.1	Lærernes holdninger og erfaringer med FYR-prosjektet .....	39
4.2.2	Samarbeid mellom fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne .....	40
4.3	Lærernes holdninger til yrkesretting av norskfaget.....	43
4.3.1	Lærernes holdninger til yrkesretting som verktøy .....	43
4.3.2	Informantenes holdninger til yrkesretting i tilknytning til muntlige ferdigheter.....	46
4.4	Muntlige oppgaver som norsklærerne mener kan bidra til å styrke muntlige ferdigheter .....	49
4.4.1	De individuelle elevpresentasjonene .....	49
4.4.2	Jobbintervjuet.....	53
4.4.3	«Hot seat».....	55
4.5	Tiltak som norsklærerne setter i verk for å bidra til å styrke elevenes muntlige ferdigheter .....	55
4.5.1	Yrkesretting av muntlige oppgaver .....	56
4.5.2	Metaundervisning og metarefleksjon .....	56
4.5.3	Helklassesamtalen .....	58
4.5.4	Appellformene.....	58
4.5.5	Lærer C sine individuelle tiltak.....	60
4.6	Oppsummering av studiens hovedfunn .....	61
4.6.1	Norsklærernes holdninger til å implementere FYR-prosjektet i undervisningen i tilknytning til muntlige aktiviteter og oppgaver.....	62
4.6.2	Muntlige aktiviteter som norsklærerne velger å yrkesrette .....	62
4.6.3	Muntlige oppgaver og tiltak som lærerne hevder kan bidra til å styrke elevenes muntlige ferdigheter .....	63
4.6.4	Hensikten med norskfaget på yrkesfaglige studieprogrammer .....	64
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>66</b>
5.1	Yrkesretting som verktøy .....	66

5.1.1	Holdninger til yrkesretting .....	66
5.2	Bevissthet rundt FYR-prosjektet .....	69
5.2.1	Samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere .....	69
5.3	De muntlige aktivitetene – sammenligning med tidligere forskning .....	71
5.3.1	Metaundervisning om muntlige ferdigheter .....	71
5.3.2	Elevpresentasjoner .....	71
5.3.3	Helklassesamtalen .....	72
5.3.4	Hva med debatten? .....	72
5.4	Temaer innenfor yrkesfaget eller autentiske oppgaver til arbeidslivet? .....	72
5.5	Trygghet og engasjement.....	75
5.6	Hva gjør yrkesretting med norskfaget? .....	76
5.7	Oppsummering .....	79
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>81</b>
6.1	Hovedfunn og konklusjon .....	81
6.2	Holdbarheten i undersøkelsens resultater .....	82
6.3	Didaktiske implikasjoner .....	83
6.4	Forslag til videre forskning.....	84
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>86</b>
	<b>Vedlegg A: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....</b>	<b>90</b>
	<b>Vedlegg B: Intervjuguide Lærer A .....</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg C: Intervjuguide Lærer B.....</b>	<b>93</b>
	<b>Vedlegg D: Intervjuguide Lærer C.....</b>	<b>95</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2)

Utdanningsdirektoratet har ifølge dette sitatet en holdning som tilsier at norskfaget både skal være et fag der man utvikler en identitet, samtidig som man skal lære seg å kommunisere og ha en forståelse av kulturen. I tillegg skal faget forberede elevene til senere arbeidsliv. Norskfaget har blant annet blitt karakterisert både som et dannelsesfag, ferdighetsfag og et språkfag. Dette sier oss noe om norskfagets sider og funksjoner. Men har norskfaget den samme hensikten uansett hvilket studieprogram man går på? I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å se nærmere på hvilken rolle norskfaget har på yrkesfaglige studieprogrammer. Fokuset kommer til å være på muntlige ferdigheter, og i de følgende delkapitlene skal jeg begrunne hvorfor.

### 1.1.1 Yrkesfaglige utdanningsprogrammer

Norskfaget er et av fellesfagene som alle elever skal ha undervisning og vurderes i, både på yrkesfaglige programmer, påbygg og studiespesialisering. Det har blitt uttrykt utfordringer og problemer i tilknytning til at yrkesfagelever har en følelse av at norskfaget ikke føles relevant med tanke på framtidig yrke. Man kan stille seg spørsmålet om hvorfor en elev som går helse- og oppvekstfag skal holde en presentasjon om Ibsen? Og hvorfor skal eleven på byggfag ha bruk for retoriske analyser når han skal jobbe som tømrer? Flere elever på yrkesfag har en holdning som tilsier at: «fellesfagene er bare noe jeg må komme meg gjennom». Flere lærere har registrert at yrkesfagelever trer inn i videregående skole med en holdning om at norskfaget ikke føles relevant.

I denne anledning har FYR-prosjektet som ble satt i gang i 2011, vært et tiltak som har satt seg flere mål for hvordan elever på yrkesfag skal føle at undervisningen i fellesfagene føles

mer relevant. Rammeverket for FYR-prosjektet sier som følger: «Regjeringen prioriterer arbeidet med yrkesretting og relevans høyt gjennom økte bevilgninger, videreføring og eskalering av tiltak for å styrke fag- og yrkesopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.3). Yrkesretting og relevans er sentrale stikkord i denne sammenheng, og dette er en satsing fra regjeringen sin side. Det blir hevdet at dette kan være med på å øke motivasjonen og engasjementet til elevene på yrkesfaglige programmer. Norskfaget i møte yrkesretting og relevans, kan være med på at det oppstår et spenningsfelt mellom allmenndannelse og arbeidsliv. Allmenndannelse handler blant annet at elevene i skolen utvikler en forståelse for hvem de er, og hvordan verden fungerer (Fjørtoft, 2016).

### **1.1.2 Muntlige ferdigheter**

I denne avhandlingen ønsker jeg å fokusere på muntlige ferdigheter. Av kompetansemålene som hører hjemme hos yrkesfaglige studieprogrammer er det to kompetansemål som direkte legger opp til yrkesretting. Det ene går under skriftlige ferdigheter, mens det andre går under muntlige ferdigheter. Det finnes allerede forskning innenfor skrivepraksiser på yrkesfaglige studieprogrammer, så derfor bestemte jeg meg for å undersøke dette området i tilknytning til muntlige ferdigheter.

Kompetansemålet som forplikter norsklærere til å inkludere elevenes yrkesprogram i undervisningen lyder som følger: «Bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv». Dette kompetansemålet er det eneste målet som legger opp til yrkesretting når det gjelder muntlige ferdigheter. Det betyr at dette læreplanmålet alene er det som forplikter norsklærere til å knytte elevens utdanningsprogram til undervisningen.

Selv om muntlige ferdigheter praktiseres og trenes i alle fag, er det ingen tvil om at norskfaget står i en særstilling. Det oppfattes slik av lærerne og elevene, og læreplanen sier det eksplisitt: «norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. (Penne & Hertzberg, 2017, s.12)

Dette sitatet er hentet fra Penne og Hertzbergs bok om muntlige tekster i klasserommet. Ut ifra dette kan vi se at norskfaget har en sentral rolle når det kommer til utvikling og trening i muntlige ferdigheter. Dette er en av grunnene for valget av å fokusere på yrkesretting i

tilknytning til muntlige ferdigheter. En annen grunn for valget er at det er gjort lite forskning på området. Å tilføre ytterligere kunnskap til dette feltet vil derfor være interessant og nyttig. Det finnes tidligere forskning når det generelt gjelder yrkesretting som verktøy, og yrkesretting i tilknytning til skrivepraksiser. Resultatene fra disse forskningsprosjektene kommer jeg til å ta med som et utgangspunkt.

En annen grunn for valget av muntlige ferdigheter er funnene fra undersøkelsen til Halvor Spetalen (2017), som er førstelektor ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Han har publisert en artikkel i tidsskriftet *Nordic Journal of Vocational Education and training*, som omhandler grunnleggende ferdigheter i arbeidslivet. Her undersøkes det i hvilken grad de ulike grunnleggende ferdighetene blir brukt i arbeidslivet. Her er det yrkeslinjen restaurant og matfag som blir undersøkt. For å ta et eksempel, viser det seg at de som jobber i ferskvareutsalg er i større grad avhengig av muntlig kommunikasjon enn en som jobber på et institusjonskjøkken (Spetalen, 2017). Likevel konkluderes det blant annet med at muntlig kommunikasjon er den ferdigheten som oppstår hyppigst i arbeidslivet i tilknytning til restaurant og matfag. Denne undersøkelsen er et eksempel som belyser hvor nyttig muntlig kommunikasjon kan være i senere arbeidsliv.

Som tidligere nevnt har det blitt gjennomført undersøkelser innenfor yrkesretting i tilknytning til skriving som grunnleggende ferdighet. Det har også blitt forsket på lesing og yrkesretting. Siden det finnes minimalt med forskning innenfor muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer, vil det være hensiktsmessig å bidra med ny innsikt på dette feltet.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Temaene for denne avhandlingen er muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer. Jeg ønsker å undersøke hva norsklærere tenker om hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for å styrke elevenes muntlige ferdigheter på yrkesfaglige programmer. Det vil dermed bli relevant å vise hvordan elevenes utdanningsprogrammer blir inkludert i undervisning. Hvordan norsklærere velger å organisere undervisningen, kan si oss noe om hvilken hensikt de mener at faget skal ha. Min problemstilling blir dermed som følger:

*Hvordan underviser tre norsklærere i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer?*

For å få best mulig svar på denne problemstillingen har jeg satt opp følgende forskningsspørsmål:

*I. Hvilke holdninger har norsklærerne til å implementere FYR-prosjektet i undervisningen, når det gjelder muntlige aktiviteter og oppgaver?*

*II. Hvilke muntlige aktiviteter velger lærerne å yrkesrette?*

*III. Hvilke muntlige oppgaver og tiltak mener lærerne kan bidra til å styrke muntlige ferdigheter?*

*IV. Hva mener norsklærerne er hensikten med norskfaget på yrkesfaglige utdanningsprogrammer?*

Ved hjelp av disse forskningsspørsmålene ønsker jeg å belyse og svare på problemstillingen.

### **1.3 Aktualisering av temaet**

Haugset og Stene (2016) kommer med følgende sitat «Å redusere frafall og få størst mulig andel av ungdomskullene gjennom videregående opplæring er et mål for hele utdanningssystemet» (s.27). Ifølge rammeverket for FYR-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2014) er et av målene å øke gjennomføringen av videregående opplæring. Prosjektet blir derfor et tiltak for å redusere frafall fra videregående skole.

Dagens læreplan i norsk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer er tilsvarende som på Vg1 – studieforberevende utdanningsprogrammer. Det er i dag et aktuelt tema om hvorvidt det skal bli utarbeidet nye læreplanmål i fellesfagene på yrkesfag. Dette handler om at yrkesfagene skal få kompetansemål i norsk som er rettet mot det spesifikke yrkesprogrammet. Det er både argumenter for og mot å gjøre læreplanmålene mer yrkesrettet. Utdanningsdirektoratet (2017a) har sendt forslag til høring om endring av læreplanen og timeantall i norsk og engelsk. Utdanningsdirektoratet har derfor bedt om høringsinstansenes mening om:

1. Hver av læreplanene i norsk og engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogram bør få en yrkesfagspesifikk del
2. Opplæringen i norsk og engelsk bør legges over ett år



Dette forslaget har utgangspunkt i Stortingsmeld.st.28 som går under navnet: *Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Ifølge denne meldingen har kunnskapsløftet bidratt til høyere prioritering av yrkesretting av fellesfagene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Siden Kunnskapsløftet ble satt i verk fra 2006 har det skjedd forandring i læreplanen som skal legge til rette for yrkesretting.

I denne meldingen blir det lagt fram fordeler med ulike læreplaner:

Fordeler med ulike læreplaner er at opplæringen og eksamen kan gjøres mer yrkesrelevant og sikre at yrkesretting skjer i større grad. Det kan også fremme samarbeidet mellom fellesfaglærere og programfaglærere. Ulike læreplaner kan dessuten gi elevene en bedre forståelse av sammenheng og nytte som fellesfag og programfag har for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 53).

Ifølge dette utdraget kan vi se flere argumenter for ulike læreplaner som da kan være med på å underbygge argumentet for en yrkesspesifikk del i læreplanen. Dette handler om et velfungerende samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere. I tillegg kan ulike læreplaner føre til at yrkesopplæringen føles mer relevant. Konsekvensene av dette kan medføre at elevene får en bedre forståelse for sammenhengen mellom fellesfag og yrkesfag, og at norskfaget kan få en nytteverdi. Videre sier meldingen:

Selv om ulike læreplaner vil kunne gi utfordringer for lærere som underviser flere klasser fra ulike utdanningsprogram, mener departementet dette oppveies av bedre forståelse for elevene av fellesfagenes relevans for yrkeslivet. Kravet om relevans for og tilpasning til de ulike utdanningsprogrammene er ikke nytt, og kravet vil fortsatt gjelde for den felles delen av fellesfagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 53).

Likevel blir det påpekt en bakdel med dette som går ut på at det kan være utfordrende for lærere å undervise i flere klasser fra ulike utdanningsprogrammer. Til tross for dette blir det pekt på fordelen med at elevene får forståelse for fellesfagenes relevans for yrkeslivet, og at dette veier tyngre enn ulempene.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet kommer jeg til å legge fram teori og tidligere forskning som er gjort rundt tilsvarende temaer. Det finnes svært lite forskning rundt muntlige ferdigheter og yrkesfaglige studieprogrammer, så derfor kommer jeg til å vise til noe av det som finnes av studier på hvert av disse feltene. I dette kapittelet vil det være hensiktsmessig å vise til skolepolitiske styringsdokumenter som lærere er forpliktet til å følge. I tillegg kommer jeg til å redegjøre for teori som sier noe om norskfagets flere funksjoner. Da blir det hensiktsmessig å se nærmere på norskfaget som dannelsesfag og/eller redskapsfag. Deretter kommer jeg til å vise til tidligere empirisk forskning, både når det gjelder hvordan yrkesretting foregår i praksis både i fellesfagene generelt, men også i norskfaget. Jeg kommer også til å se på tidligere forskning når det gjelder hvordan det trenes på muntlige ferdigheter i klasserommet.

### 2.1 Skolepolitiske styringsdokumenter

I dette kapittelet kommer jeg til å legge fram ulike skolepolitiske styringsdokumenter som kan knyttes til yrkesretting og muntlighet. Her vil jeg blant annet trekke fram Kunnskapsløftet/LK06, rammeverk for grunnleggende ferdigheter og FYR-prosjektet.

#### 2.1.1 Kunnskapsløftet

Muntlige ferdigheter regnes som en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolen, og disse skal i utgangspunktet være gjeldende og sentrale i alle fag. Det var først i innføringen av Kunnskapsløftet eller LK06 at muntlighet ble en del av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Det var først etter denne reformen at det generelt ble mer fokus på de grunnleggende ferdighetene. Disse ferdighetene skal være gjeldende og sentrale i alle fag. Det blir presisert i presentasjonen av Kunnskapsløftet som ble utarbeidet av Utdannings- og Forskningsdepartementet: «alle lærere har ansvar for at elever og lærlinger får utvikle sine grunnleggende ferdigheter gjennom arbeidet med de ulike fagene» (s.5, 2005). Med andre ord har lærerne et stort ansvar når det gjelder å utvikle de grunnleggende ferdighetene i alle fag.

Kunnskapsløftet kom i en ny revidert utgave i 2013. Her ble de grunnleggende ferdighetene enda tydeligere. Norskfaget ble delt inn i hovedområdene muntlig kommunikasjon, skriftlig

kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (Fjørtoft, 2016). Her ser man at muntlig kommunikasjon blir ansett som en av de tre viktigste komponentene innenfor norskfaget.

Penne og Hertzberg (2017) påpeker at Kunnskapsløftet byr på et stort repertoar av muntlige aktiviteter. Videre hevdes det at norskfaget har en særstilling når gjelder muntlige ferdigheter: «Selv om muntlig er en ferdighet som praktiseres og trenes i alle fag, er det ingen tvil om at norskfaget står i en særstilling» (Penne & Hertzberg, 2017, s.12). De viser til læreplanen og at denne uttrykker dette eksplisitt: «Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.5). Dette viser at norskfaget spiller en viktig rolle når det gjelder utvikling av kommunikasjonsevner og planlegging av muntlige presentasjoner. Alt i alt, viser det seg at norskopplæringen har en spesiell og viktig rolle når det gjelder opplæring i muntlighet.

### **2.1.2 Rammeverket for grunnleggende ferdigheter**

Rammeverket for grunnleggende ferdigheter er med på å definere ferdighetene på et overordnet nivå. Rammeverket sier oss noe om definisjonen av muntlige ferdigheter, og hvilke ferdighetsområder dette inkluderer. I tillegg fremlegges det hvordan muntlige ferdigheter kan utvikles.

Det blir hevdet at muntlige ferdigheter handler om å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Rammeverket viser også at muntlige ferdigheter er nødvendig for å føre samtaler der man skaper og deler kunnskaper med andre. I tillegg blir disse ferdighetene ansett som en viktig faktor i tilknytning til deltakelse i arbeids- og samfunnsliv og til livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Ifølge rammeverket er ferdighetsområdene innenfor muntlige ferdigheter å kunne forstå og vurdere, utforme, kommunisere, reflektere og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette blir ansett som de viktigste ferdighetsområdene som skal bidra til utvikling av muntlige ferdigheter. Når det kommer til utvikling av muntlige ferdigheter blir det presisert at: «Muntlige ferdigheter blir utviklet gjennom aktiv deltakelse for å kunne bli i stand til å mestre muntlige sjangre i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner.» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.7).

### **2.1.3 Muntlige ferdigheter og norsk på yrkesfag**

Når det gjelder muntlige ferdigheter og norsk på yrkesfag, kan vi se nærmere på en endring som skjedde i forbindelse med norskkarakteren på yrkesfag. Utdanningsdirektoratet la fram følgende melding: «Fram til våren 2013 ble det gitt standpunktkarakter også i muntlig for yrkesfag. Fra høst 2013 skal yrkesfag ha kun en standpunktkarakter i norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Karakteren i norsk muntlig ble fjernet, og muntlige ferdigheter ble en del av en samlet standpunktkarakter i norsk.

Et av kompetansemålene som hører til læreplanen i norsk for yrkesfaglige programmer lyder som følger: «Bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.10). Dette er det eneste kompetansemålet i læreplanen som direkte knytter muntlige ferdigheter og yrkesfag sammen. Derfor blir dette et sentralt kompetansemål i denne oppgaven av den grunn at det fletter det yrkesfaglige inn i norskfaget.

### **2.1.4 FYR – prosjektets formål**

I dette delkapittelet og de to påfølgende skal jeg presentere FYR-prosjektet. Jeg skal se nærmere på prosjektets formål og resultater som har blitt rapportert. Det vil også bli noen avklaringer og definisjoner på sentrale begreper.

Ifølge Opplæringsloven §3-1 (1998) som omhandler tilpasset opplæring og tidlig innsats, står det presisert at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten. FYR-prosjektet kan i denne sammenhengen være med på å bidra til at yrkesfagelever får en tilpasset opplæring som oppleves relevant.

FYR står for fellesfag, yrkesretting og relevans. Definisjonen på yrkesretting og relevans kommer vi nærmere inn på i neste kapittel. Et av de overordnede målene til dette prosjektet er å øke gjennomføringen i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Utdanningsforbundet publiserte en rapport i 2009 der det sentrale temaet er frafall i videregående skole. Her blir det påpekt at når det gjelder frafall i videregående skole, er det yrkesfagelever som kommer «dårligst ut». Ifølge denne rapporten blir yrkesretting ansett som et verktøy som bør brukes, og at dette kan bidra til å øke motivasjonen blant elevene (Utdanningsforbundet, 2009).

Utdanningsdirektoratets rammeverk for FYR-prosjektet viser til hovedmålet for utførelsen av denne undersøkelsen:

Siktemålet med FYR er å forbedre yrkesrettingen av fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram for å øke elevenes motivasjon og for at elevene lettere skal se nytteverdien av fellesfagene. Satsingen skal sikre at elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene får en opplæring i fellesfagene matematikk, norsk, engelsk og naturfag som oppleves som relevant for deres hverdag og er yrkesrettet mot fremtidig arbeidsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.4).

Dette viser at det store siktemålet med prosjektet er at elevene skal se nytteverdien av fellesfagene. Undervisningen i fellesfagene skal i større grad bli rettet mot fremtidig arbeidsliv. Det blir også påpekt at dette prosjektet kan bidra til å øke elevenes motivasjon.

Det vises også til målet om at innen utgangen av 2016, skal det jobbes aktivt og systematisk med yrkesretting av fellesfagene i videregående skoler med yrkesopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det påpekes hvor viktig det er med et godt samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere. Dette handler blant annet om å dele erfaringer og kompetanse. Ifølge rammeverket har skoleledelsen et stort ansvar når det kommer til å skape en kultur for et velfungerende samarbeid mellom programfaglærerne og fellesfaglærerne. Dersom denne kulturen ikke er tilstede, er det ledelsen sitt ansvar å legge til rette og organisere slik at det blir lettere for lærerne å samarbeide i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

### **2.1.5 Yrkesretting og relevans**

Yrkesretting er et begrep som har eksistert en god stund innenfor skolesammenheng. Lisbeth Berg skrev en bok i 1989 som omhandler yrkesrettingsbegrepet. Her påpekes det at dette er et komplisert fenomen, og at selve begrepet er komplekst. I hennes definisjon er begrepet knyttet til hva som viser seg å være nyttig for arbeidsliv, og dermed skal dette etterfølges av utdanningssystemet (Berg, 1989).

Hellne-Halvorsen (2014) påpeker at begrepet om yrkesretting var fraværende i starten av LK06. I 2008 ble det derimot utarbeidet en utredning som rettet blikket mot yrkesretting og at dette var gjeldende for både fellesfagene og yrkesfagene (Hellne-Halvorsen, 2014).

Utdanningsdirektoratet utarbeidet et rammeverk for FYR-prosjektet i 2014. Her legges det fram hvordan Kunnskapsdepartementet velger å definere begrepene yrkesretting og relevans:

Yrkesretting handler om å bruke fagstoff, læringsmetoder og vokabular for den enkeltes læringsutbytte. Yrkesretting defineres blant annet som å bruke fagstoff, læringsmetoder og vokabular i undervisningen som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Undervisningen skal vise hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i programfagene og i fremtidig jobb. Kompetansemålene i fellesfagene skal ses i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og lærestoff og arbeidsmåter i fellesfagene skal på grunnlag av dette rettes inn mot yrkesfagene. Grunnleggende ferdigheter er integrert i læreplanene på fagenes premisser, og opplæring i grunnleggende ferdigheter er derfor en del av arbeidet med yrkesretting (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.5).

Ut ifra dette kan vi si at yrkesretting handler om at undervisningen skal legges til rette slik at den blir relevant for den enkeltes elevs yrkesutøvelse. Fellesfagene skal bli praktisert på den måten at det blir nyttig for programfagene og framtidig jobb. Her kan vi trekke paralleller til Bergs (1989) definisjon som tilsier at yrkesretting handler om at elevene skal få nytte av undervisningen til senere arbeidsliv. I definisjonen som Utdanningsdirektoratet viser til blir det også nevnt de grunnleggende ferdighetene, og at arbeid med disse er en sentral del av yrkesretting. Med andre ord vil opplæring i muntlige ferdigheter også være en del av begrepet.

I tillegg kan vi se nærmere på hvordan Utdanningsdirektoratet velger å definere relevansbegrepet:

Relevans defineres som å bruke fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i opplæringen som har relevans for yrkesutøvelse og voksenliv. Undervisningen tar utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og det som kan gi eleven mestring. Læreren møter elevene der de er og kan motivere elevene. Relevans vil dermed omhandle både yrkesfaglige tema og temaer som er felles for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.5).

Relevans handler om at opplæringen skal ha relevans for yrkesutøvelse og voksenliv. For å oppfylle dette handler det om å bruke fagterminologi, læringsmetoder og fagstoff som har

tilknytning til dette. Elevens erfaringer og ferdigheter anses som viktig. Det blir vektlagt å organisere undervisning der yrkesfaglige temaer bør bli inkludert, og at dette kan føre til en økt motivasjon blant elevene. I denne oppgaven kommer jeg til å fokusere på relevansbegrepet knyttet til yrkesfaglige temaer.

Disse definisjonene av begrepene er de som brukes videre i oppgaven.

### **2.1.6 Sluttrapport FYR-prosjekt**

FYR-prosjektets sluttrapport påpeker at satsningen ble gjennomført i to faser: den første fra 2010-2013 og den andre fra 2014-2016 (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Med andre ord kan man påstå at resultatene fra dette prosjektet er relativt ferske. Denne rapporten som ble sendt videre til Kunnskapsdepartementet, viser først og fremst at FYR-prosjektet har bidratt til en forbedring av yrkesrettingen på videregående skole. Ifølge denne rapporten er det fire hovedmomentene som bidrar til økt yrkesretting: kompetanseutvikling av fellesfaglærere og programfaglærere, innholdsproduksjon, organisasjonsutvikling og erfaring- og kunnskapsdeling (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Rapporten viser at det i stor grad har blitt mer bevissthet rundt yrkesretting blant lærere. Det viser seg at entusiasmen bak FYR-prosjektet har vært stor, både for elever og lærere. Til tross for dette viser sluttrapporten at det enda er flere lærere som velger å ikke fokusere på yrkesretting. Dette handler blant annet om at lærerne føler et tidspress for å komme gjennom læreplanen. En annen faktor som spiller inn er at eksamen i fellesfagene ikke er yrkesrettet (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Rapporten viser også at en konsekvens av FYR-prosjektet har vært en svak bedring av gjennomføring av videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Dette betyr at prosjektet har hatt en positiv betydning på akkurat dette feltet.

Ifølge rapporten viser det seg at samarbeidet mellom fellesfaglærerne og programfaglærerne har blitt styrket (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Dette handler blant annet om at lærerne har utarbeidet et felles årshjul sammen, og at de har satt seg inn i hverandres læreplaner. Det viser seg at i disse tilfellene er det ledelsen som har skapt strukturer og rom for samarbeid. Dette har vært med å bidra til yrkesretting av fellesfagundervisningen. Det som også kan bemerkes er at det viser seg at det er en forskjell i hvor langt skolene har kommet på satsningsområdet rundt prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Alt i alt, kan man si at denne rapporten konkluderer med at FYR-prosjektet har bidratt til forbedring av yrkesretting på videregående skole. Dette innebærer bevissthet om dette feltet og et velfungerende samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere. Dette har bidratt til en svak forbedring av gjennomføring av videregående opplæring. Det finnes fremdeles utfordringer, som eksempelvis at eksamen ikke er yrkesrettet og at det eksisterer et tidspress for å komme gjennom læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017c). I tillegg blir fravær av samarbeid mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere påpekt som en utfordring.

I 2017 skjedde en oppfølging av dette prosjektet som innebar et samarbeid mellom fylkeskommunen og Utdanningsdirektoratet. I denne sammenheng rettes hovedfokuset mot kompetanseutvikling av mellomledere og i tillegg styrke samarbeidet i skolen for å skape en helhetlig og mer yrkesrettet undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

## **2.2 Norsk som dannelsesfag og redskapsfag**

Det har foregått en løpende diskusjon i FYR om hvorvidt yrkesretting alltid er relevant. Skal for eksempel norskfaget være et redskapsfag eller et kulturfag eller et dannelsesfag? Eller skal det være begge deler? Dette er viktige diskusjoner som også bidrar til å synliggjøre programfagenes kultur- og dannelsesdimensjoner, og som bidrar til utvikling av fellesfagenes identitet. Det er etter hvert en nokså omforent oppfatning i FYR-sammenheng at det for elevene er relevans som er den viktige motivasjonsfaktoren, og at yrkesetting er bra når det er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s.6).

Dette sitatet er hentet fra sluttrapporten i forbindelse med FYR-prosjektet som ble introdusert i forrige kapittel. Dette sier oss noe om hva diskusjonen rundt hensikten med norskfaget på yrkesfaglige studieprogrammer dreier seg om. Diskusjonen om norskfagets identitet og hvilke kategorier det skal falle under dette, er relevante spørsmål for oppgaven videre. Det sentrale spørsmålet i denne sammenheng er om norskfaget på yrkesfag bør anses som først og fremst et dannelsesfag, et redskapsfag eller begge deler.

### **2.2.1 Norskfagets formål på generelt grunnlag**

Som nevnt innledningsvis har norskfaget flere funksjoner som kommunikasjon, identitetsutvikling, kulturforståelse og dannelses. Dette er fire elementer som



Utdanningsdirektoratet legger særlig vekt på når det gjelder formålet med norskfaget. Aase (2005b) diskuterer skolefagenes ulike formål, og hun hevder at fagenes begrunnelser og innhold har historisk sett endret seg. Dette betyr at betydningen og selvforståelsen av faget også forandrer seg (Aase, 2005b). Aase (2005b) sier følgende: «Samlet sett uttrykker bredden i skolens fagtilbud til enhver tid samfunnets tenkning om hvilken kunnskap som er viktig, og endringer i fagtilbudet markerer nye prioriteringer» (s.15). Ut ifra dette kan man si at fagenes formål forandrer seg ut ifra hva som anses som viktig til enhver tid.

Norskfaget er et dynamisk fag som gjennom tidene har forandret seg. Så lenge norskfaget har eksistert har det vært forskjellige meninger om hva som er den viktigste hensikten med faget. Knudsen (2009) skildrer en tidslinje for norskfaget som strekker seg fra 1700-tallet til i dag. På 1700-tallet var det tydelig at norskfaget var påvirket av religion, og videre på 1800-tallet stod blant annet litteraturhistorie i sentrum (Knudsen, 2009). Dette kan gi oss et lite innblikk i hvor store forandringer norskfaget har vært gjennom og at hensikten med norskfaget var annerledes enn den dag i dag.

I likhet med historie, biologi, matematikk, musikk og de andre fagene i skolen skal norskfaget være allmenndannende. Det skal bidra til at alle elever i skolen utvikler en forståelse for hvem de er og for hvordan verden fungerer. Norskfaget er også et ferdighetsutviklende fag, og det skal videreføre humanistiske disipliner som kritisk lesing, estetisk innsikt og historisk forståelse (Fjørtoft, 2016, s.68).

Ifølge dette sitatet hevder Fjørtoft (2016) at norskfaget skal både være allmenndannende og ferdighetsutviklende. Det skal bidra til at elevene utvikler en forståelse av sin egen identitet, men det skal også utvikle ferdigheter. Med andre ord kan norskfaget både anses som et dannelsesfag, og et redskapsfag. Dette viser fagets flere sider og funksjoner.

Når det gjelder norsk som et dannelsesfag tar Fjørtoft (2016) opp dette temaet i et historisk perspektiv. Han viser til at dannelsesbegrepet allerede var viktig for 1800-tallets skole (Fjørtoft, 2016). Det påpekes at dannelsesbegrepet enda er sentralt i dagens skole, men det er viktig å presisere at innholdet er forandret. Dette begrepet er i dag knyttet til utvikling av identitet og refleksjon. Fjørtoft (2016) skriver videre at «Norskfagets rolle i elevenes dannelsesprosess kan derfor sies å bestå i å utvikle deres evne til å resonnerer, kritisere og treffe kloke og etiske avgjørelser.» (2016, s. 62). Med andre ord skal norskfaget bidra til identitetsutvikling og refleksjon.

Aase (2005a) ser nærmere på spørsmålet om norskfaget kan anses som skolens fremste dannelsesfag. I tilknytning til dette ser hun på norskfagets dannelsespotensial ut i fra forskjellige forhold. Dette handler blant annet om norskfaget kan anses som et språkfag, et fag som fokuserer på fortolkning av tekster og hvorvidt faget er en offentlig praksisarena for utforskning, utvikling og fortolkning av muntlige og skriftlige tekster (Aase, 2005a). Det siste forholdet handler om fagets potensial for å utvikle fleksibilitet i tenkemåter og potensial for kritisk tenkning. «Norskfagets posisjon i skolens fagkrets har gjennom historien på ulike måter balansert mellom praktisk begrunnet nytte og breiere kulturelle dannelsesmålssettinger» (Aase, 2005a, s.71). Dette sitatet sier oss noe om balansen mellom norskfaget som dannelsesfag og redskapsfag, der det handler om likevekt mellom nytte og dannelsesmålssettinger. Hun påpeker at de rene ferdighetene har ofte blitt oppfattet som mer nyttige enn de mindre håndfaste dannelsesprosessene. Aase (2005a) hevder at det er lettere å legitimere fag ut ifra praktisk nytteverdi, enn når det gjelder dannelsesmål. Dette vil si at det er lettere å se hvilken nytte de forskjellige fagene gir enn hvilken rolle det har i tilknytning til dannelse.

I denne sammenheng mener Fjørtoft (2016) at man bør stille seg kritisk til norskfaget som et nyttig redskapsfag og til vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene. Han poengterer at: «Dette gjelder spesielt i skolesystemet, som etter den instrumentelle tenkningen skal kunne spesifisere mål, produsere læring, og vurdere utbytte på en effektiv måte» (2016, s.63). Han hevder at dette kan bidra til at man slutter å diskutere faget, og at det ender opp med at man arbeider med målinger av hva som er den mest effektive undervisningsteknikken (Fjørtoft, 2016).

Ut ifra dette, ser vi at norskfaget både kan anses som et dannelsesfag og redskapsfag. Det blir påpekt at det er lettere å legitimere fag ut fra nytteverdi, men samtidig bør faget bidra til identitetsutvikling og kritisk tenkning. Norskfaget som et redskapsfag blir imidlertid problematisert ved at den instrumentelle tenkningen kan medføre et fokus som ligger i hvordan undervisningen kan effektiviseres. I likhet med de andre fagene på skolen skal norskfaget være allmenndannende og i tillegg være et ferdighetsutviklende fag som skal fremme kritisk lesing, estetisk innsikt og historisk forståelse. Det vil mest sannsynlig eksistere forskjellige meninger om hva den viktigste hensikten med norskfaget bør være, men en del teori og forskning tyder på at faget spiller flere roller i skolen.

## 2.2.2 Norskfagets formål på yrkesfaglige studieprogrammer

Jeg har nå sett på diskusjonen som omhandler norskfagets formål på generelt grunnlag. I denne oppgaven vil det være relevant å diskutere hvorvidt norskfaget kan anses som dannelsesfag eller redskapsfag, eller begge deler på yrkesfaglige studieprogrammer. Dette er fordi måten lærere legger opp undervisningen kan være med på å gjenspeile deres tanker om hva hensikten med faget egentlig bør være. Som tidligere nevnt kan formålene med fagene forandres ettersom hva som blir ansett som sentralt til enhver tid. FYR-prosjektet er et satsningsområde når det gjelder styrking av fellesfag på yrkesfag. Implementering av dette prosjektet vil dermed påvirke dagens norskfag. Det vil derfor være relevant for oppgaven videre å se hva yrkesretting av undervisningen gjør med norskfagets formål.

Aase (2005a) sier følgende: «Først med Reform-94 fikk vi et norskfag i yrkesfaglige studieretninger som hadde samme dannelsesmålinger som på allmennfaglige studieretninger. Fram til den tid tenkte man altså at yrkesfageleven kunne nøye seg med en norskfaglig kompetanse som besto av ferdigheter» (s. 71). Ifølge dette kan vi se at med reform-94, ble dannelsesaspektet ved norskfaget fremtredende i større grad enn før. Når det kommer til Kunnskapsløftet, hevder Knudsen (2009) at formålsteksten for Kunnskapsløftet er tydelig på at norskfaget skal forberede alle – uansett bakgrunn – til å bli bevisste på demokratiet og forberede dem til arbeidslivet. En forberedelse til arbeidslivet på yrkesfaglige studieprogrammer står sterkt, og FYR-prosjektet peker i retning av dette.

Tove Berg (1996) uttaler seg om hensikten med norskfaget på yrkesfag. Hun hevder at den dominerende tradisjonen i norsk på yrkesfaglige studieretninger er å se norsk som redskapsfaget framfor noe annet. Likevel hevder hun at norskfaget har to forskjellige sider: en estetisk side og en ferdighets side. Berg (1996) skriver at norskfaget verken er et rent redskapsfag eller dannelsesfag. Tarrou (2005) diskuterer også allmennfagenes plass i yrkesfagene. Hun påpeker at allmennfagenes plass i yrkesfagene er fortsatt uklare både som instrumentelt redskap og som dannelseselement. Spenningen mellom allmennfagenes og yrkesfagenes plass bæres oppe av ulike lærergrupper som er sosialisert til forskjellig habitus, og som har ulike interesser for hva slags plass fagene deres skal ha (Tarrou, 2005). Med andre ord betyr dette at det finnes ulike meninger om hva slags plass fagene skal ha. Videre sier hun at de grunnleggende ferdighetene skal gjennomsyre opplæringen i alle fag, og dermed skal ha betydning for dannelsesprosjektet i yrkesfagene.

Ut ifra dette kan man verken si at norskfaget skal være et rent redskapsfag eller dannelsesfag på yrkesfaglige studieprogrammer. Det blir likevel hevdet at tradisjonelt sett ble norskfaget på yrkesfag ansett som et redskapsfag, men med reform-94, ble dannelsen en større del av faget. Spenningen mellom allmennfagenes plass på yrkesfaglige programmer handler om at det fortsatt er uklart om faget skal anses som et instrumentelt redskap eller et danningselement.

## **2.3 Tidligere forskning**

Siden det ikke finnes mye forskning innenfor feltet yrkesretting i tilknytning til muntlige ferdigheter, har jeg valgt å se på temaene hver for seg. Det finnes en del forskning om hvordan det trenes i muntlige ferdigheter i norske klasserom, og i tillegg er det funnet relevante funn innenfor det yrkespedagogiske feltet. Når det gjelder tidligere forskning angående muntlig ferdigheter, har Svenkerud, Hertzberg og Klette foretatt en kartlegging som kan si oss noe om hvordan muntlig aktivitet foregår i norske klasserom. Her kan vi blant annet se hvilke aktiviteter som ofte er dominerende. Når det gjelder forskning omkring det yrkespedagogiske feltet har doktoravhandlingen til Hellne-Halvorsen vært sentral. I tillegg er det flere masteravhandlinger som tar opp temaet, og jeg kommer til å legge fram sentrale funn som er relevante for oppgaven.

### **2.3.1 Hvordan trenes det på muntlige ferdigheter?**

Klasserommet er en arena for muntlighet. Lærernes undervisning er muntlig, enten det skjer i foredragsform eller gjennom helklassesamtalen. Elevene tar ordet i plenum på eget initiativ eller på oppfordring fra læreren, de snakker sammen i grupper og par, og de deltar i framføringer, høytlesninger og dramatiseringer (Svenkerud, Hertzberg & Klette, 2012, s. 36).

Dette utdraget fra artikkelen til Svenkerud et al. (2012) sier oss noe om hvordan muntlige ferdigheter blir praktisert i norske klasserom. Dette foregår på forskjellige måter, og noen muntlige aktiviteter vil være høyere prioritert enn andre. Denne artikkelen skal jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

Til å begynne med kan vi se nærmere på hva som har skjedd innenfor forskning rundt muntlige ferdigheter de siste årene. I denne sammenheng vil det være relevant å trekke fram evalueringen av reform 97. Her har Frøydis Hertzberg (redigert av Kirsti Klette) skrevet et

kapittel som omhandler muntlig aktivitet og er en vurdering av hvordan arbeidet med muntlig ferdigheter har fungert etter denne reformen. Et poeng med dette er å få fram i hvilken grad det blir undervist i muntlige ferdigheter. Det blir påpekt at styrkingen av muntlige ferdigheter er den største forskjellen på M87 og L97 (Hertzberg, 2003). «Det dreier seg om å bli fortrolig med et bredt repertoar av muntlige sjangrer gjennom hele løpet, dels gjennom aktiviteter som samtaler, framføringer, dramaøvelser og arbeider med etermedier, dels gjennom å utvikle bevissthet om muntlig språk og muntlige sjangrer» (Hertzberg, 2003, s.137). Dette viser at et bredere spekter med muntlige sjangre ble tatt i bruk i klasserommet etter reform 97. Videre i rapporten blir det sagt:

I vår sammenheng må styrkingen av muntlighet likevel først og fremst ses i sammenheng med skolens dannelsesprosjekt. I et individperspektiv er det viktig at den enkelte eleven utvikler funksjonelle muntlige ferdigheter, og i et samfunnsperspektiv ønsker vi at elevene skal ”kunne utvikle seg til aktive og konstruktive samfunnsborgere (L97:124).» (Hertzberg, 2003, s.138).

Her trekkes det inn viktigheten rundt norskfaget som et verktøy for dannelse i tilknytning til muntlige ferdigheter. I denne sammenheng er samtalen et nøkkelord som kan bidra til dette. Det konkluderes med at lærerne føler seg dårlig rustet når det gjelder arbeid med muntlighet, og dette avspeiler svakheter med det norske utdanningssystemet (Hertzberg, 2003). I tillegg blir retorikk påpekt som et viktig redskap i arbeid med muntlige framføringer.

Det er stor variasjon i hvordan lærere velger å organisere muntlig aktivitet. Fjørtoft (2016) vektlegger at man skal sikre at elevene behersker strategier som setter dem i stand til å lytte og tale på en måte som er hensiktsmessig i ulike situasjoner til ulike formål og med ulike mottakere. Det er skolen og læreren sin oppgave å legge til rette for at elevene skal ha mulighet til å utvikle og bygge opp sin muntlige kompetanse. I denne sammenheng viser Fjørtoft (2016) at den muntlige kompetansen i norskfaget er svært knyttet til lærerens klasseledelse. Læreren har derfor et stort og viktig ansvar for å styrke elevenes muntlige kompetanse.

Når det gjelder muntlighet i klasserommet, har Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) skrevet en artikkel som viser til resultater fra en undersøkelse som går under navnet PISA+, der de filmet norsktimer på flere ungdomsskoler. Datamaterialet ble samlet inn i 2005, og det ble filmet på seks forskjellige skoler i 9.klasser. Ut ifra denne undersøkelsen konkluderte de med

at nærmere 20% av undervisningen brukes til arbeid med muntlighet (Svenkerud et al., 2012, s.40). I tillegg til dette viser det seg at 84% av arbeidet med muntlighet går til arbeid med elevpresentasjoner og verksted. Dette betyr med andre ord at elevpresentasjoner er dominerende når det gjelder arbeid med muntlige ferdigheter. I den samme undersøkelsen blir det framlagt at svært lite tid blir brukt på debatter og diskusjoner, og det samme gjelder metaundervisning om muntlighet (Svenkerud et al., 2012).

Når det gjelder helklassesamtalen, har Aukruts (2003) gjort en studie der hun ser på samtaledeltakelse i norske klasserom. Det ble blant annet funnet at helklassesamtalen var et relativt sjeldent fenomen (Aukruts, 2003). Penne og Hertzberg (2017) kommenterer denne undersøkelsen, og konkluderer med at når det legges arbeid i slike samtaler, har de betydning for trening i muntlighet. Videre blir det skrevet at:

De gir trening i grunnleggende samtaleregler som å respektere en ordstyrer, lytte til hva de andre har å si, og velge riktig tidspunkt til selv å be om ordet. De gir trening i å komme med relevante innspill i form av klare og overbevisende argumenter, men også i å imøtegå andres argumenter og å tolerere meningsforskjeller (2017, s.23).

Ut ifra dette kan vi se at helklassesamtalen blir ansett som en viktig aktivitet i forhold til å lytte og respektere hverandre i samtalen. Det blir konkludert med at helklassesamtalen kan være et viktig læringsredskap i klasserommet (Penne & Hertzberg, 2017).

Det å opptre muntlig kan være en utfordring for enkelte elever og dette kan ha forskjellige årsaker. Noen har for lite trening i å snakke foran andre mennesker, mens andre synes det er lettere å uttrykke seg skriftlig enn muntlig. I denne sammenheng kan vi se nærmere på en studie som er gjort i Sverige. Jers (2011) får fram elevers synspunkter som viser seg å være at det er mer fokus på det skriftlige enn det muntlige. Dette kan medføre en følelse av utrygghet i muntlige situasjoner, og dette er utgangspunktet for hennes argumentasjon om å bygge og etablere ethos. Jers (2011) belyser den retoriske arbeidsprosessen og hvordan troverdighet i en muntlig kontekst blir bygget i skolen. Hun påpeker at læreren må ha tilgang til et metaspråk om muntlighet for å kunne gi konstruktiv respons på muntlige presentasjoner (Jers, 2011).

Svennevig, Tønnesson, Svenkerud og Klette (2012) har forsket på hvordan retoriske ressurser blir brukt i elevers muntlige framføringer. Her blir det undersøkt hvordan appellformene, spesielt ethos og pathos, blir brukt i elevpresentasjoner. De finner at ethosdimensjonen blir

ofte knyttet til personlig engasjement, mens pathos er sterkt relatert til publikumskontakt. I utgangspunktet fokuserer denne studien bare på vellykkede presentasjoner. Det vi kan bemerke oss med denne artikkelen, er hvordan appellformene kan være med på å styrke en muntlig presentasjon hos elevene. De peker på at retorikken er det selvsagte startpunktet i arbeid med muntlige ferdigheter (Svennevig et al., 2012). De peker på problemet med å få elever til å vise engasjement i sine framføringer. De begrunner dette med at elevene har flere enn ett publikum å forholde seg til, da de både har lærere og medelever de skal presentere for (Svennevig et al., 2012). En annet poeng fra denne studien er at de viser hvordan subjektivt engasjement kan være med på å skape en god presentasjon. Dette handler om at elevene har et personlig engasjement for temaet som skal presenteres.

Vi har nå fått et innblikk i hvordan undervisning i muntlige ferdigheter foregår. Vi kan se at styrking av muntlige ferdigheter er noe som har blitt prioritert i større grad de siste årene, og spesielt etter Kunnskapsløftet ble innført. Ifølge evalueringen av reform 97, har det blitt mer fokus på muntlige ferdigheter og et bredere spekter av muntlige aktiviteter ble innført.

### **2.3.2 Forskning innenfor yrkesretting og fellesfag**

Hilde Hiim er professor i pedagogikk på institutt for yrkeslærerutdanning. Hun har skrevet en artikkel som omhandler kvalitet i yrkesutdanningen. Noe av det hun belyser er yrkesforankring av fellesfag. Undersøkelsen som analysen baseres på involverer 30 yrkesfaglærere. Selv om det ikke er fellesfaglærere sine synspunkter som kommer fram i denne artikkelen, vil det likevel være relevante funn for oppgaven. Dette er fordi utfordringer og behov i tilknytning til yrkesretting og relevans blir belyst i denne artikkelen.

Hiim (2015) skriver at: «Yrkesfaglærerne framhever at den viktigste begrunnelsen for å yrkesforankre fellesfagene handler om behovet for allmennfaglig kompetanse i det enkelte yrke» (s.143). Med andre ord blir det påpekt at allmennfaglig kompetanse har en relevans for senere arbeidsliv. I denne sammenheng blir det presisert at den viktigste formen for yrkesforankringen er når: «elevene får anledning til å erfare reelle situasjoner i arbeidslivet eller i simulert yrkespraksis hvor de opplever at de trenger og får bruke kunnskap fra aktuelle fellesfag.» (Hiim, 2015, s.143). Dette belyser viktigheten i å knytte inn autentiske og reelle situasjoner i arbeidslivet i fellesfagundervisningen. Det blir også påpekt at oppgaver og innhold i fellesfagene ble integrert med oppgaver i programfagene (Hiim, 2015). Dette handler om at oppgavene relateres til elevenes erfaringer fra arbeidslivspraksis. En utfordring

som blir nevnt er at i noen tilfeller har fellesfaglærerne en negativ holdning til yrkesfagene, og at de generelt kan lite om yrkesfagene (Hiim, 2015). Det blir også uttrykt at skoleledelsen legger lite til rette for samarbeid mellom lærerne, og at dette kan bli en utfordring når det gjelder yrkesretting av fellesfagene. Det uttrykkes også skepsis til at elever som går på ulike yrkesprogrammer, skal bli satt sammen i grupper i fellesfagundervisningen. Dette blir begrunnet med at innholdet bør være relatert til hvert yrke (Hiim, 2015). Det blir også vist eksempler på hvilke måter fellesfagundervisningen blir knyttet til arbeidspraksis og temaer innenfor yrkesretningen. Eksempelvis blir «hygiene» brukt som et tema på helse- og oppvektsfag. Resultatene viser at elevene ser på undervisningen i fellesfag som relevant når temaer som hører til arbeidslivet blir inkludert. Videre blir det konkludert med:

... elevene lærer mer teori av betydning for yrkesutøvelsen og er mer motivert når innholdet i fellesfagene har sammenheng med kunnskapsbehov i yrket. Men det blir framhevet at læreplaner og utdanningstradisjoner bidrar til å splitte opp snarere enn å integrere yrkesfag og fellesfag, og dermed hemmer yrkesretting. (Hiim, 2015, s. 144).

Med andre ord er det en fordel å organisere undervisningen i fellesfagene på den måten at elevene kan se en sammenheng med kunnskapsbehovet i yrket. Utfordringen i denne sammenheng blir blant annet at læreplanene er med på å opprettholde splittelsen mellom yrkesfag og fellesfag.

Trøndelag forskning og Utvikling har publisert noen forskningsartikler om yrkesretting og relevans, og jeg ønsker å se nærmere på to av disse. Den ene fokuserer på hvordan yrkesretting praktiseres i videregående skole, mens den andre er en undersøkelse som omhandler fellesfaglærere og vg1-elevens opplevelse av yrkesretting og relevans i fellesfagene.

Artikkelen som omhandler hvordan yrkesretting og relevans blir praktisert, ble publisert i 2016 og er skrevet av Haugset og Stene. Denne artikkelen var et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og resultatene ble brukt som en videreutvikling av FYR-prosjektet (Haugset & Stene, 2016). Det blir presisert at prosjektet ikke er direkte tilknyttet FYR, men formålet er å lage en kunnskapsstatus om hvordan yrkesretting og relevans blir praktisert. Det blir vist fram flere fellesnevne som går igjen i tidligere forskning når det gjelder yrkesretting av fellesfagene i videregående skole. Dette gjelder hovedsakelig betydningen av skoleledelsens organisering, at yrkesretting er et begrep som blir tolket på forskjellige måter,



og at det til syvende sist er lærerens ansvar å yrkesrette undervisningen (Haugset & Stene, 2016). Denne artikkelen viser at den vanligste praksisen blant lærere når det kommer til yrkesretting handler om en viss tilpassing av fellesfagene gjennom demonstrasjon av yrkesrelevans (Haugset & Stene, 2016). Når det gjelder utfordringer for yrkesretting, blir det pekt på at fellesfaglærere føler seg sterkt knyttet til læreplanene i fagene sine og å organisere undervisningen slik at elevene blir best mulig forberedt til eksamen. I tillegg til dette blir det pekt på at mangel på tid vanskeliggjør samarbeid med andre lærere. Noe man kan merke seg fra denne artikkelen er følgende sitat:

Samtidig reiser enkelte lærere en slags systemkritikk i kommentarfeltene til spørsmålene, ved å peke på at læreplanene i fellesfag burde vært tilpasset hvert programfag og yrke. Noen går så langt som å ta til orde for at fellesfagene på yrkesfag først og fremst burde vært et redskapsfag for yrkesfaget. (Haugset & Stene, 2016, s.29)

Dette sitatet er særlig interessant for oppgaven videre, med tanke på diskusjonen om hva hensikten med norskfaget på yrkesfag bør være. Dette viser oss at noen lærere anser det som positivt at fellesfagene på yrkesfag får en læreplan som i større grad er rettet mot framtidig yrke. Dette viser at noen lærere mener at fellesfagene bør anses som redskapsfag.

Den andre artikkelen som har blitt publisert av Trøndelag forskning og Utvikling, viser til elevers og fellesfaglæreres opplevelse av yrkesretting og relevans. Datamaterialet er hentet fra spørreundersøkelser med over 500 elever og 81 fellesfaglærere. Dette notatet er utarbeidet av Haugset, Stene, Iversen, Nossun, Martinsen og Wendelborg. Resultatene fra undersøkelsen viser at: «Det er stor oppslutning blant lærerne i utvalget om at det faglige innholdet i fellesfagene bør tilpasses programfag og yrker, og at undervisningen må koordineres slik at eleven opplever sammenheng mellom dem» (Haugset et al., s.24, 2014). Den samme tendensen ble funnet i artikkelen som ble presentert i forrige avsnitt. Tallene viser at nærmere 80% av fellesfaglærerne i undersøkelsen sier seg enige i å organisere undervisningen slik at elevene ser en sammenheng mellom yrke og fellesfag (Haugset et al., s.25, 2014). Denne rapporten tar også for seg hvilken rolle fellesfagene skal ha på yrkesfaglige programmer. Her blir det vektlagt at dannelse og kjennskap til kulturarv er viktige faktorer med fellesfagene. Det blir også lagt vekt på at man skal styrke yrkeskompetansen som elevene får. Et interessant aspekt med denne rapporten viser også at i overkant av 40% av fellesfaglærerne mener at fellesfagene kan være en vei til studiespesialisering (Haugset et al., 2014).

### 2.3.3 Forskning innenfor yrkesretting og norskfaget

Det finnes relativt lite forskning innenfor yrkesretting i tilknytning til muntlige ferdigheter i norskfaget. Dette understreker Hellne-Halvorsen (2014) i sin doktoravhandling om skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Denne avhandlingen vil være nyttig og sentral i denne oppgaven, da den er en av få studier som trekker fram en av de grunnleggende ferdighetene opp mot yrkesfaglige programmer. I tillegg viser den til relativt fersk forskning, da den ble utgitt i 2014. Selv om denne avhandlingen tar utgangspunkt i skriving som grunnleggende ferdighet, trekkes det fram noen relevante poeng angående yrkesretting og på hvilken måte dette blir praktisert i skolen.

Hellne-Halvorsen (2014) understreker at det ligger spenninger og nye utfordringer rundt fag- og yrkesopplæring. Det blir belyst at yrkesutdanning ligger i et spenningsfelt mellom utdanning og yrke (s. 64). Hun trekker fram Olsens (2010) utsagn om at opplæringen forholder seg mer til offentlige styringsdokumenter enn til autentiske oppgaver i arbeidslivet. Det blir påpekt at dette kan føre til at elevene ikke ser undervisningen som særlig relevant. Videre blir det poengtert at fag- og yrkesopplæring er den eneste innenfor norsk grunnopplæring som utdanner direkte til arbeidslivet, og tradisjonelt har dette vært preget av tette forbindelser med arbeidslivets yrkesoppgaver (Hellne-Halvorsen, 2014). Hellne-Halvorsen (2014) viser til både norsklæreres og yrkesfaglæreres synspunkter. Hennes funn viser til at norsklærere har et ønske om å yrkesrette norskundervisningen i større grad, og at de prøver på dette så langt det lar seg gjøre (Hellne-Halvorsen, 2014). Hun peker også på at LK06 sier at man skal forberede elevene på framtidig arbeidsliv.

Når det gjelder de grunnleggende ferdighetene, viser hun til at flere av lærerne hevder at disse er allmenndannende og nyttige selv om man går på yrkesfag. Hun belyser også norsklærernes holdninger til skriving på yrkesfaglige programmer: «Norsklærerne i de tre yrkesfaglige utdanningsprogrammene vurderer skriving som vesentlig for elevenes framtidige yrke, og som samfunnsmennesker. Det gjennomgående er at norsklærere skulle ønsket enda mer tid til å jobbe med grunnleggende ferdigheter nettopp i dette perspektivet». (Hellne-Halvorsen, 2014, s. 230). Norsklærerne i dette studiet har også et gjennomgående svar når det gjelder å rette skriveopplæringen mot framtidig yrke. De stiller seg positive til dette, og hevder at de hele tiden prøver å rette skriveopplæringen mot yrke (Hellne-Halvorsen, 2014). De gir også uttrykk for at de ønsker å gjøre dette i enda større grad. Det blir gitt eksempler på norsklærere som retter tekstskrivningen opp mot programområdet. En norsklærer på helse og oppvekstfag

velger å la elevene skrive om etikk siden dette er en stor del av deres senere arbeidsliv. Det trekkes også fram et eksempel om en lærer som underviser på design og håndverk der hun tar i bruk bilder og illustrasjoner til inspirasjon, fordi hun mener det er relevant for design- og håndverkselevne (Hellne-Halvorsen, 2014). Norskklærerne mener også det er viktig at elevene får opplæring i sakprosasjangre. Dette begrunnes av en lærer på denne måten: «Jeg tenker at det er viktig for dem at de behersker sakprosasjangere som rapportering, dokumentasjon, skrive formelt brev, klage og søknad – fordi det ber elevene om og som de sannsynligvis kommer til å få bruk for i yrket sitt» (Hellne-Halvorsen, 2014, s.230-231). Den samme læreren prøver å gi eksempler fra yrket de skal ut i og påpeker at det er viktig å motivere. Her er norskklærerne bevisste på å ta i bruk arbeidsoppgaver som elevene kommer til å få bruk for i senere arbeidsliv.

Hun legger også fram utfordringer som opplæringen kan stå ovenfor. Blant annet har forskere konkludert med at mange elever opplever utdanningen som lite relevant (Hellne-Halvorsen, 2014). I tillegg til dette henviser hun til de statlige myndighetenes ønske om at læringsutbytte skal prioriteres i stedet for selve innholdet og metoder, slik som Reform-94 viser til. I tillegg til dette beskriver lærerne i undersøkelsen hennes skrivearbeidet som «medierende redskap for fag og elevenes kunnskapsbygging» (Hellne-Halvorsen, 2014, s.338). Hun finner også at det er svake samarbeidsrelasjoner mellom programfaglærerne og fellesfaglærerne i forbindelse med skrivearbeid og yrkesretting.

I tillegg til avhandlingen til Hellne-Halvorsen, skal jeg trekke fram noen masteroppgaver som også tar opp temaet om yrkesretting og relevans. Blant annet Nødtvedt (2017) sin avhandling som viser til relativt ferske resultater. I undersøkelsen blir det både lagt vekt på perspektiver angående dette fra yrkesfagelever og norskklærere. Hun intervjuer både elever og lærere, og i tillegg til dette observerer hun enkelte timer. Et av Nødtvedts (2017) funn viser at læreplanen gir norskklærere en metodefrihet, og i tillegg finner hun at elevene stiller seg positive til yrkesrettet norskundervisning. Hun poengterer at elevene synes at bruk av yrkesretting gjør at de lettere ser sammenhengen mellom norskfaget og yrkesfaget (Nødtvedt, 2017). Et av hovedfunnene hennes viser at «Norskklærerne i denne studien er samstemte i at yrkesretting er et positivt grep for å motivere yrkesfagelevne, samtidig som det er viktig å ivareta det særegne ved norskfaget» (Nødtvedt, 2017, s.78). Nødtvedts funn kan dermed tyde på at yrkesretting er et verktøy som kan brukes til å skape motivasjon blant elevene. Hun viser til at norskklærerne legger til rette for at elevene blant annet skal utvikle sine skriftlige ferdigheter

ved å eksempelvis skrive rapporter og loggføring. Det blir vist til et eksempel på en oppgave som norsklæreren som underviser på interiør- og utstillingsdesign gir til elevene. Denne oppgaven handlet om å designe et barnerom til en kunde. Dette var et tverrfaglig prosjekt, der norsklæreren skulle ha fokus på det strukturelle og språklige i oppgaven, mens yrkesfaglæreren skulle ha fokus på det faglige (Nødtvedt, 2017). Nødtvedt påpeker at norsklærerne i hennes undersøkelse jobber hele tiden med å finne treffpunkter mellom norskfaget og yrkesfaget til elevene.

Amundsen (2015) har også skrevet en masteroppgave som omhandler norskfaget på yrkesfag. En liten del av denne studien inneholder muntlig kommunikasjon. Hun har noen poeng som er relevante for oppgaven videre. Hun skriver følgende: «Alle informantene melder om at det er relativt enkelt å gjøre tilpassingar til utdanningsprogrammet knytt til hovudområdet ”Munnleg kommunikasjon”» (Amundsen, 2015, s.63). I lys av dette viser hun til at kompetansemålene som faller under muntlige ferdigheter er enkle å yrkesrette fordi de er relativt åpne. Likevel blir kompetansemålet som omhandler fagterminologi og fagkunnskap fra eget utdanningsprogram trukket spesifikt frem. En informant som Amundsen (2015) har intervjuet trekker fram dette kompetansemålet i forbindelse med læreplanmål som er enkle å yrkesrette. En av hennes informanter hevder at elevene blir «aktive deltakere» når det gjelder elevpresentasjoner der de skal presentere noe med yrkesfaglig innhold. Det blir også påpekt at retoriske appellformer blir ansett som viktige i forbindelse med elevpresentasjoner (Amundsen, 2015). Det blir også presisert at alle lærerne i hennes undersøkelse mener det er relativt enkelt å gjøre tilpasninger til utdanningsprogrammet knyttet til muntlige ferdigheter. De fleste kompetansemålene kan stort sett tolkes på den måten som hver enkelt lærer ønsker. Amundsen (2015) viser til at norsklærerne i hennes undersøkelse er åpne for å drive med tverrfaglige prosjekter. I likhet med Nødtvedts (2017) funn har norsklæreren ansvar for å se på det språklige og strukturelle, mens programfaglæreren kan fokusere på det faglige. Det blir også trukket fram nytteverdien i å ha et tverrfaglig samarbeid. Søknad og CV blir det også jobbet med i norsktimene. Vi kan også vise et eksempel der en av informantene gir uttrykk for å være skeptiske til yrkesrettet undervisning og begrunner dette med at det føles kunstig. Det er også en holdning blant norsklærerne som tilsier at elevene til tider trenger et avbrekk fra programfagene, og at elevene gir uttrykk for å ville ha undervisning i «typiske norskfaglige emner» (Amundsen, 2015). Kort oppsummert viser denne delen av analysen til Amundsen at det er relativt enkelt å yrkesrette når det gjelder muntlige ferdigheter. Dette er fordi

kompetansemålene under muntlige ferdigheter kan tolkes på den måten lærerne ønsker å tolke dem selv.

Til slutt skal jeg se nærmere på Steene (2015) sin masteravhandling som er en studie av litteraturdidaktiske perspektiver i tre norskbøker for yrkesfaglige elever. Denne oppgaven er relevant med tanke på at hun tar opp spenningsfeltet i tilknytning til hva hensikten med norskfaget skal være på yrkesfaglige programmer. Det blir presisert at yrkesretting er lite tilstede, og at dette kan være problematisk ettersom det blir ansett som nyttig med tanke på relevans. Hun legger til at: «Resultatene viser dermed at de litteraturdidaktiske perspektivene i lærebøker for yrkesfagelever som helhet befinner seg i et spenningsfelt mellom dens estetiske og autonome verdi og en verdi som læremiddel og springbrett for andre, samfunnsmessige kunnskaper» (Steene, 2015, s.85). Dette betyr at dannelse er todelt på yrkesfaglige programmer. På den ene siden finner man arbeidstradisjonene og på den andre siden finner man den skolemessige dannelsen (Steene, 2015).

## 3 Metode

Jeg har nå lagt fram hvilken teori og tidligere forskning denne oppgaven kommer til å bygge videre på. Formålet med dette metodekapittelet er å gi leseren en innsikt i hvordan datainnsamlingen i dette prosjektet har foregått. Jeg har valgt å bruke en kvalitativ tilnærming i dette forskningsprosjektet. Det er det kvalitative forskningsintervjuet og ikke-deltakende observasjon som blir utført. Disse metodene ble valgt fordi det ble ansett som de beste for å samle inn tilstrekkelig med datamateriale for å få svar på forskningsspørsmålene. Det har vært et mål å få bredde i datamaterialet og derfor søkte jeg etter informanter med ulik erfaring som også underviser på forskjellige yrkesprogrammer.

### 3.1 En kvalitativ tilnærming

I denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming for å få best mulig svar på problemsstillingen. Det er flere grunner til dette. Ifølge Thagaard (2013) er en målsetting med kvalitative tilnærminger å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. I denne sammenheng har fortolkning en stor betydning for kvalitativ forskning. Thagaard (2013) skriver: "Kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet" (s.12). Dette er et viktig poeng for valg av metode i min undersøkelse. Hvordan det undervises i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige utdanningsprogrammer finnes det lite forskning om, så derfor vil en kvalitativ metode som legger til rette for åpenhet og fleksibilitet være passende.

Observasjon og intervju er to kategorier som faller under kvalitative fremgangsmåter (Thagaard, 2013). "Når valget av metode innebærer å utvikle data fra feltarbeid, er observasjon eller intervju, eller en kombinasjon av disse metodene, relevante tilnærminger" (Thagaard, 2013, s. 58). Ut i fra dette sitatet, ser man at dette vil være en god metode for å hente datamateriale fra et feltarbeid. Dette er en av grunnene for valget av en kvalitativ tilnærming. I denne undersøkelsen kommer jeg til å bruke en kombinasjon av intervju og observasjon. Noe av det som karakteriserer observasjon og intervju er at forskeren etablerer direkte kontakt med personene som skal studeres (Thagaard, 2013).

## 3.2 Utvalget

### 3.2.1 Utvalgskriterier og rekruttering av informanter

I denne undersøkelsen foregår det et strategisk utvalg. Thagaard (2013) sier: «Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (s.60). Hovedmålet med dette forskningsprosjektet er å studere hvordan enkelte lærere velger å legge opp undervisning i norsk som innebærer muntlige aktiviteter, og hvorvidt de tar i bruk yrkesretting som verktøy. Det er derfor avgjørende at informantene underviser i norsk på yrkesfaglig programmer, og dette blir dermed deltakernes egenskaper og kvalifikasjoner. I tillegg til dette er det ønskelig å finne informanter som kan gi datamaterialet bredde og variasjon. Derfor var jeg på utkikk etter et utvalg som representerer lærere som har ulik erfaring, både kvinner og menn og at de underviser i norsk på ulike programfag. I tillegg anså jeg det som en fordel om jeg kunne få tak i informanter som underviser på vg1 og vg2.

Prosessen med å rekruttere informanter til forskningsprosjektet, startet med å sende mailer til alle videregående skoler i nærområdet som tilbyr yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Disse mailene inneholdt en kort presentasjon av undersøkelsen, og hva som innebærer å delta i denne. Da jeg ikke fikk noen respons på disse, besøkte jeg tre forskjellige skoler for å undersøke interessen for prosjektet. Baktanken for å kontakte akkurat disse spesifikke skolene handlet om variasjon i studietilbud. Jeg fikk dermed snakke med ledelsen som tok kontakt med aktuelle norsklærere. Lærerne fikk en kort innføring om hva forskningsprosjektet handler om, hva det innebærer å delta og hvor mye tid dette kom til å ta. De lærerne som ble oppsøkt var positive til å stille opp som informanter, og vi ble enige om å ta nærmere kontakt om tidspunkt for intervju og observasjon på mail.

Det avgjørende utvalgsprinsippet er ifølge Thagaard (2013) at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. Når det gjelder utvalgets størrelse, må man vurdere utvalgets utforming og størrelse i forhold til de analytiske målene vi har med prosjektet (Thagaard, 2013). Utvalgets størrelse bør også ta utgangspunkt i hvor mange kategorier som inkluderes i utvalget (Thagaard, 2013). Selv om det er ønskelig med variasjon blant norsklærerne, er det avgjørende kriteriet blant informantene at de skal undervise i norsk på yrkesfaglige

studieprogrammer. Det er kun denne kategorien jeg går ut i fra, så da kan dette tilsi et relativt mindre utvalg. I starten var planen å rekruttere 3-4 informanter. Da jeg hadde gjennomført observasjon og intervju med 3 informanter, tok jeg beslutningen om å ikke rekruttere en fjerde person. Denne avgjørelsen gjorde jeg fordi jeg mente å inneha tilstrekkelig med datamateriale.

### **3.2.2 Presentasjon av informantene**

Utvalget i dette forskningsprosjektet består av tre norsklærere fra tre forskjellige videregående skoler. To av skolene ligger i Hordaland, mens den siste skolen ligger i Rogaland. For å få størst mulig bredde i forskningen, hadde jeg et ønske om å hente informasjon fra lærere som underviser på forskjellige yrkesprogrammer. Jeg endte opp med en lærer som underviser på service- og samferdsel (lærer A), en lærer på helse- og oppvekstfag (lærer B) og den siste på byggfag (lærer C). For ordens- og anonymitetens skyld kommer jeg til å bruke lærer A, lærer B og lærer C som betegnelser på de forskjellige informantene.

Det at lærerne underviser på forskjellige yrkesprogrammer er en fordel med tanke på å få variasjon i datamaterialet. I byggfagklassen var flertallet av elevene gutter, mens på helse- og oppvekstfag var flertallet jenter. I service og samferdsels - klassen var omtrent halvparten av hvert kjønn. Service og samferdsel-klassen besto av Vg1-elever, mens byggfagsklassen og helsefagsklassen er Vg2-elever. At det er forskjell på både yrkesprogrammene, kjønn på elevene og hvilket trinn de går på er med på å skape bredde og variasjon i datamaterialet.

Mine informanter består av to lærerne som er relativt nye i læreryrket. Lærer B har jobbet som lærer i underkant av ett år, der han halvparten av tiden har jobbet på yrkesfag på videregående skole. Lærer A er i sitt femte år som lærer. Hun har tidligere jobbet som norsklærer i en helsefagklasse. Lærer C har lenger erfaring fra læreryrket og undervisning på yrkesfag. Hun har totalt jobbet over 30 år som lærer, der 10 av disse årene har vært på yrkesfaglige studieprogrammer på videregående skole.

Lærer B er ansatt på en skole som kun tilbyr yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Lærer A jobber på en skole som i hovedsak tilbyr studiespesialisering, men har i tillegg ett par yrkesfag deriblant service og samferdsel. Lærer C er ansatt på en skole som både tilbyr yrkesfaglig- og studieforberedende opplæring.



Jeg har prøvd så langt det lar seg gjøre å skape bredde i utvalget. Dette har jeg basert på varierende erfaring blant lærerne, kjønn på elevene og skolens studietilbud.

### 3.3 Observasjon

Ifølge Thagaard (2013) er observasjon en godt egnet metode for å gi informasjon om praksiser i dagliglivet. I tillegg er dette en måte å studere hvordan mennesker forholder seg til hverandre, og hvordan de i sine omgivelser presenterer seg selv (Thagaard, 2013). Første del av innhentingen av datamaterialet besto av observasjon av skoletimer der muntlige ferdigheter var et sentralt moment. Observasjonen skjer før intervjuet av den grunn at den kan gi grunnlag for spørsmålene til intervjuet. Dersom det er noen hendelser som oppstår i klasserommet som man ønsker svar på, var det derfor lurt å observere først. Cohen, Manion og Morrison (2011) poengterer at observasjon handler om å ta systematiske notater om blant annet hvordan mennesker oppfører seg, og at dette er en måte å få innblikk i informantens naturlige miljø. Observasjon kan være med på å samle data direkte fra naturlige sosiale situasjoner, og det at man er tilstede i øyeblikket kan gi autentisk data (Cohen et al., 2011). I tillegg legger Cohen et al. (2011) fram at observasjonen kan brukes som en slags «test» for å sjekke om det som blir sagt, blir også gjort i praksis. I mitt tilfelle vil det være interessant å se om informanten utfører det han/hun sier i intervjuet, i praksis.

Jeg fikk observere norsktimer til de tre lærerne, og i denne sammenheng var det et viktig poeng at muntlighet skulle stå i fokus. I denne delen av datainnsamlingen var min rolle å sitte og observere, samtidig som jeg skrev feltnotater. Jeg utførte altså en ikke-deltakende observasjon som Cohen et al. (2011) kaller «The participant-as-observer». Dette vil si at min rolle blir avslørt for elevene, og de vet grunnen for at jeg er tilstede. Thagaard (2013) hevder at dersom deltakelse fra forskeren kan bidra til relasjonene som skal studeres kan endres, vil observasjon uten deltakelse foretrekkes. Dette er for å unngå misforståelser, der min tilstedeværelse kan skape usikkerhet blant elevene. I begynnelsen av timene introduserte jeg meg selv og fortalte om forskningsprosjektet. I tillegg fikk alle elevene utdelt et informasjonsskriv som de ble bedt om å lese gjennom før de skrev under. Det ble tydelig informert om at det er læreren jeg skal observere. I tillegg ble det presisert at undersøkelsen er anonym. Deretter fikk elevene mulighet til å stille spørsmål. Det ble tydelig understreket av både læreren og meg at jeg kun var tilstede for å observere læreren, og ikke elevene.

I løpet av observasjonsøktene skrev jeg feltnotater, der jeg beskrev hva som skjedde og hva som ble sagt i klasserommet. For at det ikke skulle bli et forstyrrende element for lærerne og elevene, valgte jeg å skrive for hånd og ikke på datamaskin. Da jeg skriver saktere for hånd, måtte jeg være selektiv i forhold til hva jeg noterte. Jeg var mest opptatt av hva læreren sa og gjorde, i tilknytning til muntlige ferdigheter. Dersom det var sitater som var relevante, ble disse notert. Målet med observasjonen var å se hvilket undervisningsopplegg læreren velger å ta i bruk. I tillegg er det interessant å se hvilke muntlige oppgaver som blir gitt, og hvordan lærerne velger å introdusere disse. I observasjonsdelen er et av hovedelementet å se hvilke oppgaver som blir gitt elevene i timen.

Under observasjonsøktene fikk elevene tildelt muntlige arbeidsoppgaver som ble presentert disse timene. Jeg fikk også tildelt oppgavearket, der det stod en mer detaljert beskrivelse av oppgaven enn det som lærerne presenterer muntlig i timen. Dette oppgavearket ga meg muligheten til å gå dypere inn i analysen av oppgavene.

Lengden på øktene jeg fikk observere varierte. Økten med lærer A varte i 60 min, mens lærer B og C sine økter varte i 45 min x 2. I tillegg fikk jeg observere en ekstra økt hos lærer C som også varte 45 min x 2.

## **3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet**

### **3.4.1 Det semistrukturerte livsverdenintervjuet**

Det ble utført tre semistrukturerte livsverdenintervju med lærere som underviser i norsk på yrkesfaglige programmer. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at denne type intervju brukes når man skal forstå temaer fra dagliglivet ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Målet med disse intervjuene er å få en dypere innsikt i hvilke tanker og holdninger disse lærerne har til yrkesretting og muntlighet. Dette gir også muligheten til å dele erfaringer og refleksjoner. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det kvalitative forskningsintervjuet et verktøy som kan brukes til å få innsikt i menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen. Hovedmålet med en slik type intervju er å finne ut hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør. Thagaard (2013) sier også at det kvalitative forskningsintervjuet sier oss noe om hvilke synspunkter og perspektiver deltakerne har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Derfor anså jeg denne type datainnsamling var den mest hensiktsmessige metoden.

Intervjuene ble utført etter gjennomført observasjon. Jeg kunne da formulere spørsmål til intervjuet som omhandlet noe av det jeg hadde observert. I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide som inneholdt spørsmål til lærerne (Se vedlegg B, C og D). I tillegg ble det tilføyd noen spørsmål på slutten av intervjuet som omhandlet den spesifikke timen. Spørsmålene ble sendt til informantene dagen før selve intervjuet. Dette var fordi de skulle få litt tid og mulighet til å forberede seg. Dette understreker Kvale og Brinkmann (2015) ved å peke på viktigheten av at informanten er velinformert om temaet for intervjuet (s.47).

Grunnen til at intervjuene er semistrukturert, er at man skal kunne spørre spørsmål som går utenfor intervjuguiden. Kvale og Brinkmann (2015) definerer det på denne måten: «Det er semistrukturert- det er verken en åpen samtale eller lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overenstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål» (s. 46). Dette er en fordel dersom man i løpet av intervjuet kommer på spørsmål som kan være interessante å spørre eller oppfølgingsspørsmål for å få en utdyping av svaret. Spørsmålene som ble stilt i intervjuet ble formulert i form av mest mulig åpne spørsmål. Dette understreker Kvale og Brinkmann (2015) da de hevder at kvalitative forskningsintervjuer fokuserer på forskningstemaet ved hjelp av åpne spørsmål.

Intervjuet ble tatt opp på mobiltelefon. Opptak av intervju er å foretrekke dersom personene man skal intervjuer gir tillatelse til dette (Thagaard, 2013). Derfor spurte jeg deltakerne om de synes det var greit om jeg tok opp intervjuet. Thagaard (2013) kommer med flere fordeler med lydopptak: «Fordelen med opptak er at alt som sies, blir bevart. Forskeren kan konsentrere seg om intervjupersonen og dennes reaksjoner. Hvis vi skal bruke sitater i presentasjonen av resultatene, finnes utsagnene ordrett på lydfilen» (s. 112). Det blir her pekt på fordelen med at opptakene blir bevart og i tillegg til at intervjueren kan konsentrere seg om hva intervjupersonen foretar seg og faktisk hva de sier. På denne måten kan det også være lettere å stille oppfølgingsspørsmål.

Varigheten på intervjuene varierte fra 27 til 93 minutter. Den intervjupersonen med minst erfaring innenfor læreryrket hadde jeg det korteste intervjuet med, mens læreren med mest erfaring ga det lengste intervjuet.

### 3.4.2 Intervjuguiden

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør spørsmålene under intervjuene være korte og enkle. Derfor prøvde jeg å lage spørsmål som er presise og enkle å forstå. Jeg var opptatt av at spørsmålene som ble stilt, skulle være tydelige slik at informantene forstod hva spørsmålet handlet om. Thagaard (2013) understreker hva det innebærer å stille gode spørsmål: «det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer intervjupersonen til å reflektere over temaene vi spør om, og oppmuntre dem til å gi fyldige kommentarer (s.100). Dersom noen svar var lite utdypende, prøvde jeg å stille oppfølgingsspørsmål som muligens kunne bidra til et fyldigere svar. Det gjelder derfor å være en aktiv lytter, slik at man får med seg hva som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med oppfølgingsspørsmål er å få en mer detaljert og nyanserte kommentarer (Thagaard, 2013). Dersom jeg ønsket å få et mer nyansert svar spurte jeg spørsmål som: «kan du fortelle mer om...» eller «hva mener du med...». Ved hjelp av disse spørsmålene inviteres intervjupersonene til å fortsette samtalen, og kan komme med mer utfyllende kommentarer (Thagaard, 2013).

Som tidligere nevnt ble det laget en intervjuguide på forhånd som på best mulig måte skulle være til hjelp for å få svar på forskningsspørsmålene. De fleste spørsmålene i intervjuguidene var like, men på slutten var det 4-5 spørsmål som omhandlet timene som ble observert.

Innledningsvis i intervjuet var det ønskelig at informantene skulle fortelle om deres bakgrunn og erfaring som lærere. Denne delen besto av spørsmål angående grunnleggende informasjon om lærerne og motivasjonen de har for yrket. Deretter kom det noen spørsmål om FYR-prosjektet og hvilket forhold informantene og skolen har til dette. Grunnen til at disse spørsmålene ble stilt er fordi det var ønskelig å vite hvor mye kunnskap informantene hadde om dette, og om det er noe skolen vektlegger. De blir også spurt om de anser norskfaget som et dannelsesfag eller redskapsfag. Dette er for å kunne se om deres utsagn angående dette, gjenspeiler undervisningen deres. Mye av innholdet i de resterende spørsmålene omhandler hvordan informantene organiserer muntlige oppgaver, og på hvilke måter de yrkesretter. I slutten av intervjuet fikk informantene mulighet til å stille spørsmål noe var uklart.

Målet med disse spørsmålene er at de skal være så åpne som mulig. Dette var jeg bevisst på gjennom hele prosessen med å utarbeide intervjuguiden. Dersom det var spørsmål som har «ja» eller «nei»-svar, etterfulgte spørsmålet «Hvis ja: på hvilke måter», eller «Hvis nei: hvorfor ikke». Dette var for å få informantene til å utdype svarene sine.

### 3.4.3 Transkribering av intervjuene

«Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette er en av grunnene for valget av å transkribere intervjuet til skriftlig form. I tillegg blir det lettere å få en oversikt over datamaterialet når man får datamaterialet over i tekstform (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var hovedgrunnen for at jeg valgte å ta lydopptak av intervjuet. I tillegg anså jeg det som lite hensiktsmessig å skulle skrive direkte på maskin, da intervjuene hadde opptil 20 spørsmål. Dette ville tatt lang tid og viktig informasjon kunne blitt mistet. Transkriberingen i etterkant var tidkrevende, men likevel svært nyttig. Dette gjorde at svarene ble mer oversiktlige slik at jeg fikk større kontroll og system over datamaterialet. Da jeg overførte datamateriale fra lydopptak til skrift, skrev jeg ikke om informanten tar en pause, stammer eller ler. Jeg noterte heller ikke om læreren bruker småord som «eh» eller «hm». Grunnen til dette er at jeg tenker at denne informasjonen ikke er særlig relevant for undersøkelsen.

## 3.5 Kvalitet på prosjektet

For å sikre kvalitet i forskningsprosjektet er det viktig at det foreligger noen premisser. Dette handler om at studien kan anses som gyldig, pålitelig og at man tar noen etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor hensiktsmessig å diskutere validiteten, reliabiliteten, etiske betraktninger og generaliserbarhet.

### 3.5.1 Validitet

Validitet handler om metodene vi bruker for å skaffe oss informasjon, fungerer godt med å få svar på det vi ønsker (Thagaard, 2013). Validiteten hører ikke til en spesiell undersøkelsesfase, men den gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Creswell (2014) hevder at validitet sier oss noe om funnene våre er gyldige. Dette betyr at man bør undersøke hvordan metodene man har valgt, faktisk undersøker det der er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet med dette forskningsprosjektet er å undersøke på hvilke måter lærerne velger å legge opp undervisningen for å styrke elevenes muntlige ferdigheter. Derfor er det hensiktsmessig å bruke det kvalitative forskningsintervjuet for å få en dypere innsikt i informantenes tanker og meninger. I tillegg får man muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, eller få oppklaring av uklarheter. Det er også hensiktsmessig å

observere timer til norsklæreren for å se om det som blir fortalt i intervjuet, skjer i praksis. For å sikre validitet i prosjektet er det viktig at det er god kvalitet på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er det viktig at spørsmålene er tydelige slik at deltakerne forstår hva det blir spurt om. I tillegg er det viktig at spørsmålene er relevante for formålet.

I tilknytning til validitet blir det ansett som et viktig moment at forskeren fremlegger mulige bias (Creswell, 2014). Bias er faktorer som kan true validiteten, og det er viktig at forskeren er bevisst på dette. I denne undersøkelsen kan vi trekke fram at informantene har fått beskjed på forhånd hva jeg som forsker skal undersøke. Lærerne er informert om at jeg skal forske på yrkesretting og muntlighet. Dermed har de mulighet til å forberede en time som passer til akkurat dette. Dette kan føre til at informantene organiserer en time der de bevisst legger opp til yrkesretting. Det at informantene kan føle seg forpliktet til å yrkesrette kan i denne sammenheng være et mulig bias.

### **3.5.2 Generaliserbarhet**

Jeg har nå blitt diskutert undersøkelsens validitet. Det neste steget blir å undersøke prosjektets generaliserbarhet, som ofte kalles for ekstern validitet (Thagaard, 2013). Generaliserbarhet handler om resultatene fra undersøkelsen kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne undersøkelsen er det hensiktsmessig å se nærmere på en analytisk generalisering. Dette handler om: «i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.291). I denne sammenheng er det viktig å begrunne vurderingen. Dette er basert på en analyse av likheter og forskjeller mellom to situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden alle lærerne i min undersøkelse underviser i norsk på yrkesfaglige programmer, har alle erfaring fra dette området. Dette kan bety at de har opplevd lignende situasjoner og problemstillinger. Likevel innebærer resultatene fra min analyse individuelle oppfatninger av hvordan man på best mulig måte kan organisere undervisningen om muntlige ferdigheter. Det blir dermed vanskelig å si at det samme kommer til å skje i en annen situasjon med noen andre norsklærere. Men dersom vi ser på tidligere forskning fra dette feltet, kan vi se at en tendens som går igjen er at norsklærere stiller seg positive til yrkesretting. Dette er et av funnene i min analyse. Vi kan også se at et ikke-eksisterende samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere i flere tilfeller viser seg å begrense yrkesretting. Dette er tilsvarende i min studie.

Når det kommer til innvendinger mot generalisering blir det sagt følgende: «En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). I min studie er det 3 informanter som blir intervjuet, så man kan si at i denne sammenheng er det relativt få deltakere i prosjektet. Likevel stiller Kvale og Brinkmann (2015) spørsmålet om hvorfor man skal generalisere. Det blir hevdet at dette kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell.

### **3.5.3 Reliabilitet**

Jeg har nå sett på undersøkelsens validitet. Neste trinn innebærer å diskutere studiens reliabilitet. Reliabilitet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet, og dette handler som regel om spørsmålet om resultatet fra undersøkelsen kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2013) peker også på at troverdighet er avgjørende når man skal se på en undersøkelses reliabilitet. Hun sier at det handler om å ta en kritisk vurdering om undersøkelsen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte.

Noe som kan styrke reliabiliteten i en undersøkelse, er at dataene er så konkrete som mulig (Thagaard, 2013). Det at jeg brukte lydopptak, kan bidra til dette. Men under observasjonsøkten blir det skrevet feltnotater for hånd. Thagaard (2013) viser til at notater kan være preget av at forskeren rekonstruerer utsagn og hendelser. Dette vil dermed være en mulig trussel mot undersøkelsens reliabilitet.

En sterk fokusering på reliabilitet kan også virke mot sin hensikt. Dette påpeker Kvale og Brinkmann (2015) ved å si at dette kan føre til motvirkning av kreativ tenkning og variasjon. I denne undersøkelsen er det informantenes personlige meninger og utførelse av undervisningen som gjelder. Derfor blir det vanskelig å si at andre forskere kan oppdage det samme fenomenet ettersom det er individuelle meninger angående temaet. I tillegg spiller forskeren en sentral rolle, og derfor kan kravet om reliabilitet bli vanskelig å imøtekomme (Kvale & Brinkmann, 2015).

Likevel skal man ikke utelukke reliabiliteten i sammenheng med kvalitativ metode. I sammenheng med intervju, kan dette blant annet handle om ledende spørsmål. Da intervjuguiden skulle utarbeides, var jeg bevisst på å stille relativt åpne spørsmål. Dette

handler om at det ikke finnes et riktig svar på spørsmålene, men at informantene skal kunne komme med sine egne perspektiver og holdninger.

### **3.5.4 Etske betraktninger**

Thalgaard (2013) påpeker at etiske dilemmaer har en fremtredende plass innenfor kvalitative metoder. Thagaard sier følgende: “For studier som har direkte kontakt mellom forsker og de personer forskeren studerer, er det utarbeidet særskilte etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til deltakerne” (s.24, 2013). Dette forskningsprosjektet innebærer en direkte kontakt mellom meg som forsker og informantene i prosjektet. Derfor er det ifølge Thagaard (2013) noen etiske retningslinjer man bør forholde seg til. Dette handler blant annet om informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet. Det gjelder å beskytte informantene, og at ingenting som blir sagt eller gjort under datainnsamlingen, skal kunne spores tilbake til informantene.

Noe av det første som ble gjort i oppstarten av forskningsprosjektet, var å gå på nettsiden til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å ta en test som gir en indikasjon på om prosjektet er meldepliktig. Etter å ha tatt denne testen, fikk jeg beskjed om at prosjektet ikke var meldepliktig. Dette er fordi det ikke skal nevnes indirekte eller direkte personopplysninger om informantene, og at ingenting av det som kommer fram i materiale kan spores tilbake til informantene.

Det er viktig at informantene får en grundig beskrivelse av hva prosjektet handler om, og hva som er konsekvensene av deltakelsen. Det er derfor viktig at det er tydelig for deltakerne hva som vil skje med datamaterialet (Kvale & Brinkmann 2015). Thagaard (2013) presiserer også viktigheten av å informere deltakerne grundig om prosjektet: «Prinsippet om informert samtykke innebærer at vi må informere grundig om prosjektets målsetting og fremgangsmåter, at deltakelse er basert på frivillighet, og at deltakerne i et prosjekt har anledning å trekke seg ut på ethvert stadium i forskningsprosessen» (s.91). Derfor ble det laget et informasjonsskriv med tittelen «forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt». Dette fikk læreren lese før observasjonsøkten, og før intervjuet. Elevene fikk også utdelt dette skrevet, som de fikk tid til å lese og underskrive. Det ble understreket for elevene at det var frivillig å delta i prosjektet. I informasjonsskrivet til elevene og lærerne står det blant annet hva prosjektet handler om og at datamaterialet ikke vil bli lyttet til/lest av andre enn forskeren og veilederen. Det blir også presisert at etter prosjektet er ferdig, vil datamaterialet bli



tilintetgjort. I tillegg blir det understreket at det ikke vil foregå videoopptak. Det står også at informantene når som helst kan trekke seg fra prosjektet, uten å oppgi grunn. Informantene får også tydelig beskjed i skrevet og muntlig, at undersøkelsen er totalt anonym.

Kvale og Brinkmann (2015) nevner viktigheten rundt konfidensialitet. Dette innebærer en enighet med deltakerne om hva som kan skje med datamaterialet. I tillegg handler det om hvor man oppbevarer datamaterialet, som Kvale og Brinkmann (2015) sier noe om: «Det er nødvendig å lagre opptakene og transkripsjonene trygt, og å slette opptakene når de ikke lenger skal brukes» (s.213). I denne undersøkelsen ble intervjuet tatt opp på mobiltelefon, men ble overført til datamaskinen. Lydopptaket ble dermed slettet fra mobilen og feltnotatene fra observasjonen og lydopptakene ble overført til en datamaskin som er passordbeskyttet. Det samme gjelder for det transkriberte intervjuet. Når det gjelder oppbevaring av materiale på datamaskinen, kommer Thagaard (2013) med et viktig poeng angående personlig informasjon. Dette innebærer at deltakernes navn og andre private opplysninger ikke skal oppbevares på forskerens datamaskin. Jeg har vært konsekvent med å bruke pseudonymer i forbindelse med deltakernes navn.

Før intervjuet ble informantene informert om at det vil bli gjort lydopptak, og at lydklippet ikke vil være tilgjengelige for andre, og til slutt bli tilintetgjort når oppgaven er levert. Dette er for å skape en trygghet for informanten. I tillegg til dette ble det understreket at informanten kan trekke seg fra prosjektet når som helst.

## 4 Analyse

I denne delen skal jeg se nærmere på hva som skjer i klasserommet til informantene, og hva som kommer fram i forskningsintervjuet. Jeg skal fokusere på muntlige oppgaver som informantene hevder kan være med på å styrke elevenes muntlige ferdigheter. Jeg skal se nærmere på hvilke tiltak som blir satt i verk som skal bidra til at elevene får mulighet til å trene på å utvikle deres muntlige kompetanse. Yrkesretting blir i denne sammenheng et sentralt stikkord. I tillegg skal jeg se nærmere på hvilket forhold informantene har til FYR-prosjektet, og på hvilken måte dette blir praktisert på de ulike skolene. Det vil også være hensiktsmessig å undersøke hvilke tanker informantene har i tilknytning til hvilken rolle norskfaget skal spille på yrkesfaglige programmer. Jeg kommer til å beskrive på likheter og ulikheter mellom måtene informantene velger å organisere undervisningen.

### 4.1 Norsk som dannelses- og redskapsfag

I dette delkapittelet skal jeg se nærmere på hva informantene mener er den viktigste hensikten med norskfaget. Dette kan være relevant fordi det kan gjenspeile informantenes prioriteringer og hvordan de velger å legge opp undervisningen. Alle informantene sier i intervjuet at norskfaget både kan anses som dannelsesfag og redskapsfag. Lærer C trekker fram at det spørs hvilket studieprogram man underviser på, og at man uansett må skreddersy undervisning for målgruppen:

Lærer C: Det er begge deler. Men man må tenke seg nøye om hvor man er. Er jeg på byggfag, da er det et redskapsfag. Jeg skulle ønske at læreplanen var slik som før kunnskapsløftet. Da kunne jeg gå ut og møte disse guttene på hjemmebane. Jeg hadde hjelm og vernesko. Jeg kunne være med ut, og de fortalte meg hvordan de bygde akkurat den rundkjøringen. Det var et praktisk fag på en helt annen måte.

Informanten presiserer her at det er et stort skille på hvordan faget var før, og hvordan det er nå. Hun påstår at det har blitt mindre praktisk etter kunnskapsløftet, og at det blir vanskeligere for henne å møte elevene på hjemmebane.

Lærer A hevder også at norskfaget både kan anses som dannelsesfag og redskapsfag:

Lærer A: Jeg tenker kanskje det er begge deler. Jeg har ikke tenkt over det sånn sett. Redskapsfag? Selvfølgelig. Man lærer jo grunnleggende ting som man kan ta med seg videre i andre fag og. Hvordan man skal drøfte og hvordan man skal strukturere en oppgave. Så det er jo absolutt på plass. Jo, begge deler.

I likhet med lærer A, mener lærer B at norskfaget kan anses som både et dannelsesfag og et redskapsfag. Han sier at det handler mest om evnen til å kommunisere:

Lærer B: Det er nok litt begge deler. Men jeg tenker nok mest at det handler om evnen til å kommunisere. Det å kunne få fram budskap på det skriftlige og det muntlige. Tror nok jeg tenker mest på den delen ja.

Det jeg merker meg i denne sammenheng er at alle informantene mener at norskfaget kan bli sett som begge deler. Men når de skal komme med eksempler, kommer de bare med argumenter for at faget kan anses som et redskapsfag. Lærer A legger vekt på struktur og drøfting, mens lærer B understreker evnen til å kunne kommunisere. Lærer C mener at hovedhensikten med faget varierer fra yrkesprogram til yrkesprogram. På byggfag er det et redskapsfag.

## **4.2 FYR-prosjektet**

### **4.2.1 Lærernes holdninger og erfaringer med FYR-prosjektet**

Ut i fra informasjonen som ble samlet inn, kan jeg se at det er varierende hvor mye kunnskap informantene har om FYR-prosjektet. Dette er relevant for problemstillingen fordi det kan si meg noe om bevisstheten lærerne har rundt yrkesretting og relevans, og hvordan skolen tilrettelegger til rette for dette. I intervjuet ble de spurt om hvilke erfaringer de har med prosjektet, og om skolen setter i verk tiltak for at målene skal nås. Alle informantene hevder at de har hørt om FYR-prosjektet, men det er ulikt hvordan skolene tilrettelegger for samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere samt tverrfaglige prosjekt. Jeg ser en forskjell på hvor stort fokus og hvor mye kunnskap hver enkelt lærer har om dette prosjektet.

Lærer B sier at han har hørt om FYR-prosjektet på et seminar han deltok på da han var student, men at dette ikke er et tema som har blitt belyst fra skolen sin side. Da jeg spør om skolen tar initiativ og har fokus på FYR, får jeg som svar:

Lærer B: Det er ikke noe organisert. På seminaret jeg var på, fortalte de om en skole der de hadde satt en fellesfaglærer innenfor hver programfagdeling, så hadde de faste fellesfaglærere som kun jobbet der. Også hadde de satt av tid til samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere. Men her er det ikke lagt opp til noe sånt.

Han forteller videre at det er helt opp til lærerne selv hvordan de ønsker å organisere undervisningen. Det samme gjelder for lærer A. Hun har også hørt om selve prosjektet, men at dette ikke er noe som har vært noe fokus på skolen. Hun spekulerer i om dette kan ha noe med å gjøre at skolen ikke har et stort og variert tilbud av yrkesprogrammer. Det er kun salg og service, IKT og reiseliv som tilbys. Det er studiespesialisering som dominerer.

Lærer C gir uttrykk for at hun er svært bevisst på FYR. Dette kommer tydelig fram i intervjuet da hun allerede nevner dette før jeg har stilt spørsmål om dette. Hun mener det er hver enkelt lærers ansvar å ta med dette i undervisningen. Skolen hun jobber på har prioritert å sende flere av fellesfaglærerne på kurs om FYR-prosjektet. I tillegg er hun plassert på samme kontor som programfaglærerne. Hun mener likevel det er opp til hver enkelt lærer å passe på at man tar FYR med seg i arbeidet og undervisningen.

Vi kan generelt se at arbeidsplassene til lærer A og lærer B i liten grad informerer og organiserer i forhold til FYR-prosjektet. I motsetning til dette kan vi se at det er noen tiltak som har blitt iverksatt av arbeidsplassen til lærer C. Dette er blant annet å sende lærere på kurs samt opplegget for samarbeid mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Dette skal jeg se nærmere på i neste avsnitt. Hun understreker at det er ikke skolens ansvar å få lærerne til å integrere FYR i undervisningen, men at lærerne sitter selv med ansvaret.

#### **4.2.2 Samarbeid mellom fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne**

Som tidligere nevnt er et av formålet med FYR-prosjektet å styrke samarbeidet mellom fellesfaglærere og programfaglærere. Dette kan bidra til at man får en større innsikt i hva som skjer i timene på programfaget, og i tillegg har mulighet til å få tips og veiledning når det gjelder fagkunnskaper. Et godt samarbeid kan også bidra til å tilrettelegge for elevenes trivsel og behov. Når det gjelder lærer A og lærer B, så samarbeider de heller med andre norsklærere enn programfaglærere. De sitter begge på kontor sammen med andre fellesfaglærere, mens programfaglærerne er lokalisert en annen plass. Det gis uttrykk for at det føles unaturlig å ta kontakt med programfaglærerne da de ikke kjenner dem. Lærer B forteller i intervjuet: «Vi

sitter jo på vårt arbeidsrom og så sitter TIP lærerne for seg, og byggfaglærerne for seg selv.».

Det at fellesfaglærerne og programfaglærerne har kontor hver for seg kan i denne sammenheng bli en slags illustrasjon på et fraværende samarbeid. Han påpeker at de har faste fellesmøter der alle samles, og at de her får mulighet til å inngå et samarbeid dersom det er ønskelig. Det er opp til lærerne selv å inngå et samarbeid, uten noe direkte oppfordring fra skolen.

I likhet med lærer B, samarbeider lærer A med kollegaene som underviser i fellesfagene enn programfaglærerne. Hun sier at de prøver å bruke stort sett samme opplegg som de andre norsklærerne. Her mener hun skolen burde komme på banen for å legge til rette for tverrfaglig samarbeid:

Lærer A: Vi har ikke noe samarbeid med programfaglærerne nå. Jeg samarbeider heller med andre norsklærere. Det handler mer om relasjoner. Det har for eksempel ikke kommet noen programfaglærere til meg og spurt om å samarbeide. Jeg vet lite om hva som skjer rundt dem. Der kunne kanskje skolen lagt opp til, et tverrfaglig prosjekt for eksempel.

Lærer C derimot, gir uttrykk for at hun har et tettere samarbeid med programfaglærerne på byggfag. Hun mener at årsaken til dette er blant annet at hun sitter på samme kontor som flere av programfaglærerne. Hun forteller at det samarbeides både om det faglige, men også det personlige vedrørende elevene.

Lærer C: Når det gjelder samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere. Ja det er klart at vi samarbeider. Det er jo derfor jeg skriver søknad sent i august fordi de skal søke om læreplass da.

Hun hevder at å skrive søknad, kan anses som et slags tverrfaglig prosjekt. Videre understreker hun at hun føler seg som en del av byggfag på grunn av det tette samarbeidet. Det blir i tillegg nevnt at programfaglærerne hjelper henne med å forstå faguttrykk og hvordan de ulike verktøyene på byggfag fungerer:

Lærer C: Vi har en del oppgaver som vi samarbeider om. For eksempel presentasjon av gjerdesagen eller vinkelsliperen for norsklæreren på vg1 og medelever med fokus på HMS. Det er klart at de må hjelpe meg med dette. Jeg blir jo kurset av dem. Jeg kan jo ikke dette alene. Så da skriver de stikkord til meg. Så har jo jeg teflonhjerne, så jeg

må ofte be kollegaene min på byggfag om å ta det med meg en gang til slik at jeg har det friskt i minne.

Lærer C får veiledning fra sine kollegaer som underviser i byggfag når det gjelder fagkunnskap. Dette mener hun gjør det lettere få yrkesrette og sette seg inn i elevens yrkesprogram. Hun tillegger kollegaene på programfagene er svært lojale. Hun kommer med eksempler der elevene har vært oppgitt over måten ting blir gjort i norskfaget. De har da forsvart henne, og forklarer elevene hvor viktig norskfaget er for dem. Det hele blir illustrert da en programfaglærer plutselig dukker opp under intervjuet for å spørre et spørsmål. Lærer C sin umiddelbare respons er: «Så du ser, her er det tette bånd. Vi er her alle sammen, snakker om hvor viktig det er. Det er derfor vi bygger det gode fagmennesket sammen.» Hun poengterer at det er svært viktig for henne å ha kontor på byggfagavdelingen, og at dette handler om at hun er tilstede for elevene på en annen måte. Hun er en del av byggfaget og ikke bare en «vanlig» norsklærer, og dette ser hun på som verdifullt.

Ut i fra denne informasjonen er det tydelig at samtlige informanter kommenterer hvor de er plassert på kontor, og at dette er en faktor som er med på å påvirke samarbeidet med programfaglærere. Lærer A og lærer B gir uttrykk for at de ikke har noe som helst innblikk i hva som skjer i undervisningen på programfagene, og begge mener at noe av årsaken til dette kan være at de har kontor på forskjellige steder på skolen. Dette er en av faktorene som kan bidra til at det kan føles unaturlig å ta kontakt og inngå et samarbeid med programfaglærerne. Lærer A mener skolen bør engasjere seg, og at det nødvendigvis ikke alltid er lærernes ansvar å inngå et samarbeid med hverandre. Lærer C gir derimot inntrykk for at hun har et nært samarbeid med programfaglærerne, der det er et miljø for samarbeid og veiledning. Dette er et samarbeid som er basert på lojalitet og gjensidig veiledning som skal bidra til å bygge det gode fagmennesket sammen. Her har skolen i større grad lagt til rette for at det skal eksistere et samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere, ved at de blant annet har plassert dem på samme kontor.

## 4.3 Lærernes holdninger til yrkesretting av norskfaget

### 4.3.1 Lærernes holdninger til yrkesretting som verktøy

Flere av spørsmålene i intervjuet omhandlet yrkesretting av muntlige oppgaver, og hvordan informantene forholder seg til dette. Alle informantene har en positiv holdning til å gjøre undervisningen mer yrkesrettet og relevant. Samtlige kommer med eksempler på hvilke måter de prøver å trekke inn yrkesprogrammet til elevene i undervisningen. Det viser seg at det likevel er en forskjell på hvor stort fokus de ulike lærerne har på å utføre dette i praksis. De er ikke alle like bevisste på å inkludere elevenes yrkesprogram i undervisningen. Blant annet er det temaer i norskfaget som er vanskelig å knytte sammen med programfaget, og i tillegg mener de det kan være tidkrevende å lage opplegg som er yrkesrettet.

Lærer A forteller at til tross for at det ikke eksisterer et samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere, så prøver hun å knytte inn programfaget i norskundervisningen. Da jeg spør henne om hun synes at yrkesretting er viktig får jeg som svar:

Lærer A: Ja. Det synes jeg er viktig fordi at elevene kommer og tror at norsk er kun diktanalyse. Dette kommer godt med for eksempel i jobbintervju, jobbsøknad og CV. Jeg skulle gjerne hatt litt mer av det. Jeg ser kun fordeler med at det er yrkesrettet i fellesfagene og.

Dette handler om at hun ønsker at elevene skal bli kvitt fordommene mot norskfaget, og at de skal få et innblikk i hvorfor norskfaget er relevant for dem. Til tross for at hun kun ser fordelene av å drive med yrkesrettet undervisning i fellesfagene, velger hun det bort ved flere anledninger. Årsaken til dette er at det forekommer noen utfordringer tilknyttet til dette:

Lærer A: Og det kan jeg jo si at, veldig ofte gjør jeg ikke det. Og så prøver jeg å gjøre det noen ganger der jeg ser at det kan passe. Så det kommer helt an på tema, og hva man jobber med og. Men jeg vet jo det av erfaring at sånn som vi jobber nå, så synes de det er greit, men med en gang vi begynner med novelle og dikt så hater de norsk en periode. Og det er kanskje fordi man ikke har muligheten til å yrkesrette det på samme måte.

Det lærer A presiserer her, er at hun yrkesretter når det passer inn. Det vil si at det finnes begrensninger som blir en hindring for å drive med yrkesrettet undervisning. Utfordringen handler om at noen temaer er vanskelig å yrkesrette, som for eksempel dikt og noveller. I dette tilfellet kan det være interessant å trekke fram at lærer C hevder også at det eneste hun ikke klarer å yrkesrette er noveller.

Lærer A reflekterer rundt din egen undervisning når hun får spørsmål om yrkesretting i undervisningen:

Lærer A: Jeg synes egentlig det er bra å få disse spørsmålene og, for man er ikke alltid så obs på det. Så kunne absolutt bli mer obs på det, for jeg tenker det er ganske viktig. Og kanskje litt at elevene forstår og at norsk ikke bare er det der drittfaget, fellesfaget som man har to timer i uken, at de forstår at det er en sammenheng. For mange er jo ofte veldig flinke i sine yrkesrettete fag, så gjør de det ikke så bra i fellesfag. For de tenker at det ikke er det de skal jobbe med. Så det med å tydeliggjør at alt henger sammen. Kanskje de hadde brydd seg litt mer.

Dette kan tyde på at hun i en liten grad har et bevisst forhold rundt inkludering av elevenes yrkesprogram. Etter refleksjon rundt dette temaet, kommer lærer A med et forslag til hvordan læreplanen på yrkesfag burde se ut, da hun har et ønske om at man i en større grad skal bli «tvunget» til å inkludere elevenes yrkesprogram.

Lærer A: På yrkesfag så tenker jeg kanskje at vi kunne hatt læreplaner og kompetansemål som var mer blandet. At man blir tvunget litt til det. For jeg ser jo kun fordelene med at de altså. At det er yrkesrettet i fellesfagene også. Absolutt. Du må jo gjennom visse ting, for ganske mange av disse begynner på påbygg, man skal jo ha et grunnlag selvfølgelig for å kunne gjennomføre og klare å bestå påbygg da. Men jeg tenker det kommer også med alt annet man gjør.

Når det kommer til lærer B sitt forhold til yrkesretting, fokuserer han på hvor viktig det er å ha et stødig fagspråk når man går ut i yrket:

Lærer B: Et eksempel er jo det å lære å bruke uttrykk som er fagspråk som er knyttet til programfaget deres. At de skal lære verdien av et fagspråk. At de ser nytten i hvordan det kan forenkle kommunikasjon på en arbeidsplass da. Også at de får litt makt over kunder når de kan fagspråk.



I dette tilfellet understreker lærer B viktigheten rundt det å kunne fagord som er tilknyttet programfaget deres. Dette kan knyttes sammen med kompetansemålet som går under muntlige ferdigheter: «bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv». Her retter han blikket mot å bevisstgjøre elevene på verdien av å ha et stabilt og stødig fagspråk. Da jeg spør videre om han synes yrkesretting er viktig i norskfaget, svarer han:

Lærer B: Ja. Jeg tror det hjelper litt mer på motivasjonen. Man ser mange elever på yrkesfag, og de bare tenker at fellesfag er bare noe de må gjennom. Men hvis de ser at det er noe de kan relatere det til, så tror jeg det er mer interessant for de.

Da lærer C får det samme spørsmålet om viktigheten rundt yrkesretting svarer hun:

Lærer C: Ja. For meg som jobber som norsklærer på bygg og anleggsteknikk, og på klima, energi og miljø. Kjempeviktig! De føler jo i utgangspunktet at dette har ingenting med mitt liv å gjøre. Det er jobben min å motbevise det gjennom de oppgavene jeg gir dem. Så jeg balanserer hele veien mellom å gjøre det relevant for dem, og se på hva som venter oss til eksamen.

Lærer C sier at yrkesretting handler om å gjøre undervisningen relevant, og da gjelder det å gi elevene oppgaver som gjenspeiler dette. Samtidig hevder hun at det er viktig å rette blikket mot eksamen. Eksempler på hvordan disse oppgavene kan se ut, skal vi se nærmere på senere i kapittelet. Lærer C anser yrkesretting som en grunnleggende ferdighet, og den er den aller viktigste: «At jeg ser at yrkesretting er viktigere enn andre generelle ferdigheter». Dette understreker hvor viktig rolle informanten mener yrkesretting har i norskfaget.

Det er ingen tvil om at samtlige informanter er samstemte når det kommer til et positivt syn på yrkesretting, men vi kan likevel se en forskjell i hvor bevisste de er på dette når de organiserer undervisningen. De gir alle uttrykk for å være positive til å drive en yrkesrettet norskundervisning så langt det lar seg gjøre, og at dette kan føre til mer engasjement og motivasjon. Det kan se ut til at alle lærerne ønsker å snu fokuset bort fra at «fellesfagene er bare noe man må gjennom». Likevel kan vi se at noen vektlegger det i undervisningen enn andre. Lærer A hevder at hun ofte velger bort å drive yrkesrettet undervisning av praktiske årsaker, mens lærer C stort sett yrkesretter til alle tider.

### 4.3.2 Informantenes holdninger til yrkesretting i tilknytning til muntlige ferdigheter

Vi har nå sett at yrkesretting er et virkemiddel som informantene generelt har positive holdninger til. De har alle troen på at det å gjøre undervisningen relevant, kan bidra til å øke motivasjonen i forbindelse med norskfaget. I intervjuet ble informantene også spurt om hvilket syn de har på yrkesretting når det gjelder muntlige ferdigheter. I denne sammenheng kan vi se at informantene har en positiv innstilling til å yrkesrette muntlige aktiviteter og oppgaver, men det kan virke som om enkelte vektlegger de muntlige ferdighetene mer enn andre.

Da jeg spurte lærer B om han synes det er viktig med yrkesretting når det gjelder muntlige aktiviteter, svarer han at kommunikasjon og fagspråk er sentrale elementer på yrkesfag:

Lærer B: Jeg tenker formålet med skolen er jo å ruste dem til livet etter skolen. Og hvis de da skal jobbe innenfor et yrke, da er det jo lurt at de kan... Hvis det yrket har et eget fagspråk, da må de jo kunne det. Så tenker jeg spesielt da i den klassen jeg hadde, de som skal bli barne- og ungdoms arbeidere. Der er jo kommunikasjon svært viktig. Så de har etterspurt muntlighet, de ønsker mer muntlig.

I denne sammenheng blir det spesifisert at muntlig kompetanse er særdeles viktig for de som skal inn i et yrke der de skal ha kontakt med barn og ungdommer. Han nevner også et eksempel på et yrke der muntlige ferdigheter ikke er like sentrale. Han trekker fram maskinmekanikere som et eksempel på dette.

Som nevnt i forrige kapittel, forteller denne informanten viktigheten av å utvikle et stødig fagspråk. Jeg blir da interessert i om han ofte tar i bruk kompetansemålet som direkte legger opp til å inkludere elevenes yrkesprogram. Han viser til læreplanen og at de faktisk er bundet til å knytte inn programfaget i undervisningen:

Lærer B: Ja, det er jo det. Læreplanen sier jo at de skal kunne bruke muntlige og skriftlige ferdigheter, kunne bruke begreper som er knyttet til programfaget sitt. Så læreplanen sier at vi må jo faktisk, skal jo rette inn mot faget deres da.

Som svar på spørsmålet mitt om dette spesifikke kompetansemålet, sier han at han alltid tenker på dette kompetansemålet først da han skal organisere muntlige aktiviteter. I tillegg

prøver han å trekke inn de andre kompetansemålene. Lærer B har heller ikke fått prøvd ut så mange muntlige oppgaver, da det enda er tidlig i semesteret og han er ny i jobben. Han presiserer at det skal være et muntlig fokus framover, og dette er blant annet fordi elevene har etterspurt det. Da jeg spør han om hva han konkret har planlagt, og om han har en tanke om å yrkesrette, svarer han at han ønsker å få til både debatt og fagsamtaler. Jeg spør han igjen om han har planer om å inkludere yrkesprogrammet deres i disse aktivitetene: «Jeg forsøker det i størst mulig grad å prøve og få det til. Hvertfall at de skal oppleve det som relevant det de gjør.». Han nevner ikke på hvilken måte han skal inkludere yrkesprogrammet.

Når det gjelder lærer A sier hun selv at hun ikke har et veldig bevisst forhold til yrkesretting kombinert med muntlighet. Likevel gir hun uttrykk for at disse spørsmålene gjør henne mer bevisst på hvilken rolle muntlig aktivitet har for elevene på service og samferdsel. Etter litt tenketid og refleksjon gir hun uttrykk for at det burde være fokus på å styrke muntlige ferdigheter i service- og samferdselsklasser. Dette begrunner hun blant annet med at elevene skal ha regelmessig kontakt med kunder, og at oppførsel og språk er viktig:

Lærer A: Ja, service og samferdsel. Kanskje det faktisk er litt viktigere når jeg tenker på det. De skal liksom jobbe innenfor serviceyrker. Og det handler jo veldig om hvordan man kommer fram, og hva man sier. Framtoningen er jo faktisk veldig viktig. Og helsefag, da husker jeg at jeg tenkte det viktig at de kan formulere seg på en god måte hvis de skriver rapporter, de skal gjøre seg forstått. Men de skal jo hele tiden konversere med eldre pasienter, hjemmesykepleien alt sånn. Du må jo kunne kommunisere med folk.

I tillegg til dette hevder hun at det er spesielt viktig å kunne formulere seg godt, og forholde seg rolig i service-yrket, for eksempel i møte med «hissige kunder». Hun forteller om tidligere erfaringer fra da hun underviste på helsefag, og at kommunikasjonsevner også står sentralt her:

Lærer A: Og på helsefag, jeg husker jeg tenkte at det var viktig at de kan formulere seg på en god måte hvis de skriver rapporter, de skal gjøre seg forstått. Men de skal jo hele tiden konversere med eldre pasienter, hjemmesykepleien alt sånn. Du må jo kunne kommunisere med folk.

Jeg forstår det slik at informanten mener det er viktig å tenke på framtidige arbeidsoppgaver og praksistiden, og ikke bare ruste dem til en eventuell muntlig eksamen. I svar på spørsmål om motivasjon rundt muntlige ferdigheter, trekker lærer A frem at når hun er i dialog med elevene er det lettere å få dem til å prate når det handler om deres eget yrkesprogram og praksis. Dette gjør at elevene får en opplevelse av relevans, blir dermed mer motivert og vil føre til økt deltakelse i muntlige aktiviteter.

Lærer A: Med en gang vi begynner å snakke om praksisen, eller programfaget så ser jeg jo at alle plutselig har noe å si. Med en gang vi snakker om noe de kjenner til, så virker det som de blir det mer motivert. Jeg skal prøve trekke det inn oftere da. Og kanskje gi relevante eksempler, og at de hele tiden prøver å trekke det opp mot sine programfag.

Lærer C understreker at det er de muntlige vurderingene som skal være med på å løfte karakterene til elevene hennes opp. Hun hevder elevene hennes er bedre å uttrykke seg muntlig enn skriftlig, så derfor vektlegger hun disse vurderingene. På bakgrunn av dette hevder hun at det derfor er spesielt viktig at muntlige oppgaver yrkesrettes. I tillegg mener hun at de kommer til å møte situasjoner i arbeidslivet, der det er viktig at de klarer å tilpasse seg situasjoner på arbeidsplassen.

Lærer C: Alle de muntlige positive tingene skal være med å dra dem opp, for mine gutter er mye flinkere til å snakke for seg enn å skrive. Altså disse guttene på byggteknikk, det er få av dem så skal stå som bedriftledere i små eller store bedrifter en dag og skal ha noen store fremføringer. Men de skal kanskje snakke til små kundegrupper. Derfor må de lære seg at de skal framstå med ethos, altså troverdighet.

I denne sammenheng mener alle informantene at muntlige ferdigheter er viktige å styrke, med tanke på situasjoner som mest sannsynlig kommer til oppstå i deres framtidige yrke. De mener at styrking av muntlige ferdigheter burde være en sentral del av faget, da de fleste elevene har et ønske om å gå inn i et yrke der kommunikasjon står sentralt. Dette handler om å tilpasse undervisningen i tilknytning til muntlighet, ut i fra hvilket spesifikt yrkesprogram de går på. I denne sammenheng er det en felles oppfatning blant lærerne at det vil være et nyttig verktøy å yrkesrette undervisning knyttet til muntlige ferdigheter. Det tyder også på at samtlige lærere er opptatt av å ryste elevene for framtidige arbeidsoppgaver, og ikke nødvendigvis bare en muntlig eksamen. Lærer C er den eneste som nevner muntlig eksamen.

Hun sier at hun prøver å balansere undervisningen og de muntlige oppgavene slik at det både er fokus mot yrket, men også mot eksamen. Det som også kan være interessant i denne sammenheng er at det er bare lærer B som direkte nevner kompetansemålet som fokuserer på å trekke in fagkunnskap og fagterminologi. I neste avsnitt skal vi blant annet se nærmere på hvordan lærerne tar med seg dette ut i praksis i form av muntlige oppgaver.

## **4.4 Muntlige oppgaver som norsklærerne mener kan bidra til å styrke muntlige ferdigheter**

I dette kapitlet skal jeg fremlegge eksempler på hvilke muntlige oppgaver informantene mener kan bidra til å styrke muntlige ferdigheter på yrkesfaglige programmer. Ut i fra dette kan vi få et innblikk i hvilke muntlige aktiviteter som dominerer i klasserommet på yrkesfag. Jeg kommer først til å presentere oppgavene som ble introdusert i timene jeg observerte, og se nærmere på disse. I dette tilfellet blir det interessant å se hva som blir vektlagt og hva som er formålet med disse oppgavene. Det er tydelig at de individuelle elevpresentasjonene er dominerende når det gjelder muntlige aktiviteter. Vi kan i tillegg se at jobbintervjuet er noe som informantene anser som betydningsfullt ettersom de alle framhever dette. I tillegg vil jeg trekke fram noen av de andre oppgavene som ble gitt, og som kommer fram i intervjuet.

### **4.4.1 De individuelle elevpresentasjonene**

Alle de tre informantene ga elevene en muntlig oppgave som skulle resultere i en individuell presentasjon, som vurderes med karakter. Jeg fikk anledning til å observere i timene der disse oppgavene ble presentert. I tillegg til dette fikk jeg observere en ekstra norsktime i klassen til lærer C, der jeg fikk se elevenes presentasjon fra en tidligere oppgave de har fått. Vi kan se at alle oppgavene som blir gitt har en tilknytning til det spesifikke yrkesprogrammet, og at det er ønskelig med yrkesfaglig innhold. Likevel kan vi se at det i noen sammenhenger legges mer vekt på elevenes muntlige opptreden, enn det faglige innholdet.

Lærer A ga elevene på service og samferdsel en oppgave, å lage en 5-minutters presentasjon, der de skulle presentere utdanningsprogrammet sitt. Denne presentasjonen skulle framføres for fiktive 10.klassinger, og det faglige innholdet skulle legges på et nivå som var tilpasset denne målgruppen. Her skulle elevene «selge» yrkesprogrammet sitt, og dermed understrekes viktigheten av å framstå med tydelig ethos, pathos og logos. Det blir derfor undervist om

appellformene i samme timen som oppgaven blir presentert. Da lærer A får spørsmål i intervjuet om det er innholdet i presentasjonen eller selve framførelsen som skal vurderes, er hun tydelig i svaret sitt: «Det er noe de kan, og da kan man fokusere på hvordan de presenterer det, i stedet for så mye på innholdet.». Hun forventer at det faglige er på plass, for det er jo tross alt dette utdanningsprogrammet de går på. Da jeg spør henne om hvorfor hun valgte å gi elevene akkurat denne oppgaven svarer hun:

Lærer A: Altså, det er ikke nødvendigvis alle som er så flinke til å skrive, reflektere over ting. Men jeg merker med en gang vi snakker om yrkesfag og det, så har de fleste ganske greit kontroll. Og derfor når man for eksempel trekker inn praksis, da tenkte jeg at de kan snakke om noe helt fritt uten at de er avhengig av noe som helst, og de kan vise engasjement. Så for å tilpasse det til den målgruppen sin, disse 10ende klassingene, og hvordan du vil overbevise de til å ta yrkesfag eller om du kun vil informere. Så tenkte jeg at om man snakker om litt av sine personlige erfaringer så er det lettere å engasjere.

Her bruker lærer A yrkesretting som et virkemiddel for å skape engasjement. Hun trekker også fram at det å snakke om praksis kan hjelpe dem til å snakke fritt, og dermed ikke bli for knyttet til manus.

På oppgavearket som elevene har fått utdelt, er det satt opp en oppskrift med konkrete eksempler på hvordan man kan framstå med ethos, pathos og logos. Her gis det eksempler på hvordan man kan opptre slik at man framstår som troverdig, med et klart og saklig innhold og også har god kontakt med publikum. Når det gjelder å framstå troverdig blir det ansett som viktig å forstå viktige fagord og navn, og at de brukes på en naturlig måte. Det å oppnå logos i framføringen blir her blant annet knyttet til strukturen i presentasjonen. Dette innebærer å organisere framføringen med en tydelig innledning, hoveddel og avslutning. Når det kommer til kontakt med publikum blir det nevnt stikkord som blikkontakt, stemmebruk og kroppsspråk.

Lærer B som underviser på helsefag, valgte å gi elevene en muntlig oppgave, der de skal lage en presentasjon som skal være knyttet til barne- og ungdomsfaget. Han begrunner valget av oppgaven med at elevpresentasjoner er praktisk å gjennomføre og krever lite forberedelse. Han presiserer også at elevpresentasjonen er en grei oppgave for elevene å utføre. Han har laget to oppgaver: Den ene oppgaven gjelder for elevene som har vært i praksis, da bare noen

av elevene har vært i denne situasjonen. Her er hensikten å trekke fram ulike erfaringer fra praksisperioden. I likhet med oppgaven til lærer A, handler den andre oppgaven om å rekruttere elever, og hvordan man da kan overbevise andre om å velge akkurat denne retningen.

I den ene oppgaven skal elevene fortelle om erfaringer fra praksis, og her understrekes det at fagkunnskaper bør komme tydelig fram. Det vil også være positivt å snakke om hendelser og lærdom fra praksis. Han sier at det å hente fram konkrete situasjoner og ta i bruk fagkunnskaper vil være med på å løfte presentasjonen. I den andre oppgaven skal elevene «selge» yrkesprogrammet sitt ved å fortelle hvorfor de bør velge akkurat dette. Her ligger fokuset på å forklare hva en barne- og ungdomsarbeider gjør, og hvilke egenskaper man bør ha i dette yrket. Da jeg spør informantene om hva formålet med disse elevpresentasjonene var, svarer han som følger:

Lærer B: Altså, tanken er jo at det skal gi de en arena til å bruke, snakke om programfaget og få inn fagspråk og faguttrykk. Tanken er å gi de en arena til å øve på fagspråk.

Å øve seg på fagspråk er ifølge informantene noe som skal så sentralt under denne presentasjonen. Senere i intervjuet kommer fram at det er den muntlige opptreden som kommer til å fokusere på når han skal vurdere presentasjonene. Det faglige innholdet i presentasjonen kommer han ikke til å legge særlig vekt på. På selve oppgavearket er det klart at det er betydelig fokus på hva oppgaven skal inneholde, og ikke så mye om hvordan presentasjonen bør bli utført. På slutten av oppgavearket blir det nevnt viktige stikkord for denne oppgaven, og ett av disse er blant annet publikumskontakt. Utover det, sier ikke oppgaveteksten noe om at det er den muntlige opptreden som blir vektlagt.

Lærer C som underviser på byggfag, ga elevene en oppgave der de skal velge et verktøy som de har fått sikkerhetsopplæring i. Jeg ble informert om at denne oppgaven ble laget sammen med en programfaglærer som underviser på byggfag. I selve oppgavelyden blir det nevnt ulike verktøy som de kan velge mellom. Da blir det nevnt gjengemaskin, elektrisk loddetang, autogen sveising, kabeltrommel, elektroverktøy eller vinkelsliper. Ut ifra dette kan vi tydelig se at læreren har satt seg inn i fagord som relateres til byggfaget. Målet med denne oppgaven er å overbevise norsklæreren om at man innehar fagkunnskaper gjennom å holde en interessant og lærerik presentasjon. Her ble det lagt stor vekt på at elevene skal framstå med

stor ethos, altså med troverdighet. I oppgaven kommer det tips til hvordan man kan styrke troverdigheten når man holder en presentasjon. Hun vektlegger viktigheten rundt å stille forberedt, være engasjert, vise velvilje, vennlighet, en god powerpoint, troverdighet og å være personlig. I denne sammenheng vil praksisen som elevene har vært gjennom, spille en stor rolle. På oppgavearket finner vi et vurderingsskjema som viser til hva som vil bli vektlagt når det skal settes karakter. Her kommer det spørsmål som «hvordan ble HMS ivaretatt», «hvordan var bruken av fagterminologi» og «forklarte du hva verktøyet brukes til på en grei måte?». Ut i fra disse spørsmålene kan vi se at hun baserer en del av sin vurdering når det gjelder det faglige aspektet. I tillegg til dette er det også spørsmål som eksempelvis «i hvilken grad hadde du blikkontakt med publikum» og «var du godt forberedt med huskelapp». Det er altså ikke bare den muntlige opptreden det legges vekt på, men også det faglige innholdet i oppgaven.

I tillegg til dette fikk jeg innsikt i enda en oppgave som lærer C presenterer for elevene, og i denne sammenheng er det retorisk analyse som skal stå i fokus. Elevene skal analysere et leserinnlegg som heter «bli ingeniør – velg yrkesfag» som er skrevet av en tidligere yrkesfagelev. Denne teksten inneholder ulike argumenter til hvorfor man burde velge yrkesfag, og elevene skal her peke på i hvilken grad forfatteren framstår med ethos, pathos og logos. Her skal elevene analysere denne teksten, og deretter holde en muntlig presentasjon.

Ut i fra disse muntlige oppgavene, kan vi se at det er tydelig at samtlige informanter er opptatt av at disse oppgavene skal ha yrkesfaglig innhold. Lærer A og lærer C skriver direkte i oppgavetekstene at elevene bør ha fokus på appellformene, og framhever at disse er gode hjelpemidler for å holde en god presentasjon. I tillegg kommer begge med eksempler på hvordan disse kan oppnås. Samtidig er det en forskjell ved at lærer A velger å legge like stor vekt på alle appellformene, mens lærer C fokuserer kun på ethos i denne sammenheng. Lærer B nevner derimot verken appellformene eller hvordan det kan være lurt å opptre under en presentasjon i oppgaven. Likevel blir publikumskontakt nevnt som et viktig stikkord. I motsetning til lærer A og lærer C, gir ikke oppgaven til lærer B noe spesiell instruks på hva som er viktig i en muntlig presentasjon. Når det gjelder vurdering av presentasjonene, sier lærer A og lærer B at det er den muntlige opptreden de kommer til å vurdere, og ikke det faglige innholdet. Lærer C ser ut til å prioritere både innholdet og den muntlige opptreden da vurderingsskjemaet på oppgaven viser til dette.



#### 4.4.2 Jobbintervjuet

Samtlige av informantene forteller i intervjuene at de ser nytten av å trene på jobbintervju sammen med elevene. Årsaken til dette er at elevene skal få en arena til å øve på en relevant situasjon, ettersom de alle skal ut i et intervju i forbindelse med praksis men også senere i livet. Lærer A og lærer B sier at de gjerne har et sterkt ønske om å trene på intervju, men på grunn av liten tid har det enda ikke vært mulig. Allikevel belyser alle viktigheten rundt jobbintervjuet og begrunner det med at alle skal ut i læreplass, og derfor bør trening på dette bli prioritert. Lærer B forteller i intervjuet:

Lærer B: Men jeg har lyst at de skal ha debatt og trene på intervju og sånt. For det tenker jeg at de har nytte av også utenfor i og med at mange skal jo søke læreplass etter hvert.

Lærer A trekker fram at de i starten av semesteret jobbet med å skrive jobbsøknad og CV, og at hun derfor spesielt hadde et ønske om at de skulle få til trening i dette. På grunn av at elevene jobber i ulik hastighet medførte dette at noen ikke fikk gjort ferdig arbeidet. Derfor ble dette avlyst.

Lærer A: For det vi begynte med i år, var jo å se på jobbsøknad for alle skal ut i jobb. Så det ble å begynne å hjelpe til med det da. For de skulle ut så fort som mulig. Da hadde jeg lyst til å ha en jobbintervju-situasjon, der alle skrev ferdig CV og søknaden sin, jobbet sammen, og leverte til hverandre og så ha et jobbintervju. Men de jobber i så utrolig ulikt tempo. Ting ble ikke levert, ting ble ikke ordnet. Plutselig står det tre som har gjort alt og resten har ikke. Så det ble faktisk litt vanskelig. Så jeg fikk ikke tatt det jobbintervjuet, men det hadde jeg lyst til.

Hun presiserer videre at trening på jobbintervju er noe som er viktig med tanke på at det er en situasjon de alle kommer til å oppleve. Det er mange elever som kommer på videregående uten å ha vært i en tilsvarende situasjon, og derfor understreker hun betydningen rundt dette:

Lærer A: Ja, for det er jo faktisk noe de kommer til å få bruk for. De kommer til å komme ut i den situasjonen. Veldig mange har ikke vært i et jobbintervju når de begynner på videregående. Bare det å tenke over hva man skal svare på spørsmålene. Nei så det skulle jeg egentlig gjerne fått til. Det er det som er så dumt på yrkesfag, det er så knapt med tid.

Lærer C forteller om et eksempel på en omfattende øvelse som hun har tatt i bruk. Hun kledde seg ut, fant opp et nytt navn og organiserte et skuespill for elevene. Hun lagde et opplegg der hun skulle være en fiktiv person som jobbet i en fiktiv bransje. Her hadde hun fokus på alt fra hvordan de skal oppføre seg, håndtrykk og hvordan de skal kle seg:

Lærer C: Den første jobben vi gjør etter at vi har kartlagt dem, da skriver de søknaden sin om læreplass. Så kommer de til meg etterpå på jobbintervju. Da spiller jeg fire forskjellige damer i fire forskjellige bedrifter. Så da er det lærer i rolle, og de blir ganske nervøse. Jeg driller dem litt i førsteinntrykk.

Dette er en muntlig vurderingssituasjon, og elevene vil få karakter. Det ender med at den eleven som gir det beste inntrykket, ender opp med å få jobben. Det er tydelig at lærer C ser på jobbintervjuet som en svært viktig del av utvikling av elevens muntlige ferdigheter. Hun bruker mye tid på forberedelse og vurdering av dette, og hevder at dette er elevenes viktigste eksamen.

Lærer C: Hvis du har skrevet en så god søknad, så er målet å komme til jobbintervju. Og jobbintervjuet er din viktigste eksamen. Det er din viktigste muntlige eksamen du skal opp til. For den skal skaffe deg den jobben du ønsker deg. Du må være kjempeforberedt!

Her legger hun fram at jobbintervjuet er svært avgjørende og en viktig del elevene skal gjennom, og derfor er det viktig at de presterer. Hun prøver å lage situasjonen så autentisk som mulig, slik at elevene får på følelsen at det er et ekte intervju. Da jeg spør lærer C om det er en spesifikk muntlig aktivitet hun synes det er viktig å yrkesrette så svarer hun jobbintervju uten å nøle.

Det kan konkluderes med at trening på jobbintervju er noe som alle informantene ser på som nyttig og relevant for å utvikle muntlige ferdigheter. Likevel er det kun lærer C som velger å gjøre denne oppgaven i praksis, og bruker mye tid til å forberede dette omfattende prosjektet.

### 4.4.3 «Hot seat»

Lærer B valgte å gjennomføre en muntlig oppgave i timen som kalles for «hot seat». Denne oppgaven har han brukt ved flere anledninger, og ser på dette som god trening i å øve seg på spontane og uformelle muntlige situasjoner. Dette går ut på at elevene sitter i grupper, og skal ved hjelp av miming klare å få de andre til å gjette en setning. Setningene ble laget av læreren selv, men hadde nødvendigvis ikke noe med yrkesprogrammet til elevene å gjøre. Det var heller hverdagslige og morsomme setninger som ble tatt i bruk. Da jeg spurte hvorfor han valgte å gjennomføre denne oppgaven, svarte han:

Lærer B: Det var litt for å prøve hvordan det gikk. Det var en måte å få høre på folk som ellers ikke vil snakke. For det er jo ofte når man kommer i en gruppe, da blir det tryggere å snakke. I og med at du må finne en annen måte å uttrykke det må, så blir det en måte å trene på å tilpasse situasjonen. Og dette med å høre stemmen til noen jeg ikke har hørt stemmen til på en stund.

I følge informanten var formålet med denne oppgaven å få elevene til å prate. Her velger han å bruke dagligdagse og morsomme setninger, som ikke har noe med yrkesprogrammet deres å gjøre. Her trenger ikke elevene prestere teoretisk, og det blir heller en «leken» atmosfære i klasserommet. Her ligger fokuset på at alle elevene skal delta, og det ikke skal være noe krav til faglig innhold. Det er kun denne informanten som nevner denne type form for oppgave som kan bli ansett som en slags «lek». Dette blir en uformell muntlig oppgave, som ikke blir vurdert.

## 4.5 Tiltak som norsklærerne setter i verk for å bidra til å styrke elevenes muntlige ferdigheter

Jeg har nå sett at mange av de muntlige oppgavene som blir gitt, er knyttet til elevenes yrkesprogrammer. Alle informantene har som tidligere nevnt understreket at elever på yrkesfag kan til tider ha lav motivasjon for fellesfagene. Det har blitt presisert at årsaken til dette kan være at elevene ikke ser hvordan disse fagene angår dem. Flere av elevene klarer ikke å forstå hvorfor de skal ha kunnskaper om diktanalyse og retorisk analyse når de selv mener at de aldri kommer til å få bruk for det. Nå skal jeg se på noen tiltak som lærerne bruker for å styrke elevenes muntlige ferdigheter.

### **4.5.1 Yrkesretting av muntlige oppgaver**

I forrige kapittel kom det tydelig fram at yrkesretting er et verktøy som informantene mener kan bidra til å styrke muntlige ferdigheter. At oppgavene føles relevante for elevenes yrkesprogrammer blir ansett som positivt. Vi kan se at alle de muntlige oppgavene som skal resultere i en elevpresentasjon, er oppgaver som er relatert til det spesifikke yrkesprogrammet som elevene går på. Det handler om å koble inn fagord, hendelser fra praksis og generelt kunnskaper og informasjon om yrkesprogrammet. Yrkesretting blir på denne måten et tiltak for å skape engasjement og motivasjon. Det er ikke nødvendigvis selve faginnholdet i presentasjonene som er avgjørende, men heller den muntlige prestasjonen. Lærer C nevner likevel at hun er opptatt av at det elevene sier i presentasjonen skal være riktig, og at dette er med på å styrke troverdigheten i presentasjonen.

Når det kommer til jobbintervjuene som blir nevnt, er det kun lærer C som har utført trening på jobbintervju, men de andre lærerne har en positiv holdning og ønsker å utføre tilsvarende oppgave. Her er det naturlig at det prates om fagkunnskaper og arbeidsoppgaver si selve yrket.

### **4.5.2 Metaundervisning og metarefleksjon**

Under to av de fire observasjonsøktene, foregår det metaundervisning i forbindelse med muntlige ferdigheter. Lærer A og lærer B tar i bruk denne formen for undervisning i tilknytning til hvordan man burde opptre i muntlige sammenhenger, slik at man på best mulig måte når ut til publikum. Dette er spesielt rettet mot elevpresentasjoner, da dette blir som en forberedelse til disse. Det handler om å være bevisst på sin egen opptreden, og hvordan man kan forberede seg på best mulig måte.

Lærer A legger vekt på appellformene, og går gjennom begrepene ethos, pathos og logos sammen med elevene. Her forteller hun om hvorfor disse appellformene er knyttet til muntlighet. I tillegg knytter hun dette opp til hvordan man kan bruke egne erfaringer fra praksis til å «overbevise» publikum. I tillegg er hun svært opptatt av at dette er kunnskaper som de kan godt, og dermed er de de beste til å selge faget. Det at lærer A utfører metarefleksjon om hvordan man skal opptre muntlig, samsvarer med hennes holdninger til hva som er viktig når det gjelder styrking av muntlige ferdigheter:

Lærer A: Og hvertfall nå tenker du sikkert opp mot at vi har snakket om ethos, logos og pathos, og at vi har hatt diskusjoner og sånn. For da er jo det viktig. Og nå er vi jo litt på det med presentasjon, hvordan man skal oppføre seg. Kroppsspråk og alt dette. At man får inn litt av dette og. Jeg tenker ikke at det er det viktigste av alt, men at de er obs på det. Jeg tenker at mange ikke er obs på det, hva og hvordan de oppfører seg, hvordan de står, hva de gjør. Og det påvirker jo veldig hvordan man mottar det de sier, det de presenterer. Så det er fokuset mitt.

Lærer B velger å ha en powerpoint presentasjon der han legger fram ulike elementer som elevene bør tenke på når de skal holde en muntlig presentasjon. Han sier at det aller viktigste er å kunne manuset utenat. I tillegg blir det lagt vekt forberedelsen av en presentasjon. Han har også en egen sekvens der han tar opp nervøsitet. Her tar han også opp eksempler som han kan knytte til seg selv og egne erfaringer. I forbindelse med dette, forklarer han fram hva som er bakgrunnen for hvorfor vi mennesker egentlig blir nervøse. Han trekker fram vitenskapen og at dette er et naturfenomen. I intervjuet forteller han at grunnen for at han bruker så mye tid på å snakke om akkurat dette er fordi elevene har gitt uttrykk for at de ofte blir når de skal holde en presentasjon.

Lærer B: Erfaringen er når det gjelder alle aktiviteter, så er det det metodiske og det strukturelle de roter med. Både skriftlig og muntlig, kan vi si at de finner ut seg selv i oppgavene sine, for de oppdager underveis at de har gjort noe de burde gjort tidligere.

Lærer C forklarer at hun tenker både på å undervise om muntlige ferdigheter som skal styrke dem på kort sikt, men også lengre sikt. Det kortsiktige målet handler om karakteren på den spesifikke vurderingen. Det langsiktige målet er muntlig eksamen, som her blir den avsluttende vurderingen.

Lærer C: Jeg skal undervise dem i ferdigheter som skal gjøre dem på kort sikt, klar til å komme gjennom. Og de muntlige ferdighetene vil hjelpe dem til en bedre karakter. Så underviser jeg dem på litt lengre sikt, med tanke på eksamen og muntlig eksamen. Og så på lang sikt hvordan skal du tørre å stå her.

Lærer C legger også vekt på hvordan elevene bør kle seg, hvordan de bør stå i klasserommet og generelt hvordan man oppfører seg i møte med nye mennesker.

Under observasjonsøkten til lærer A og lærer B får jeg et innblikk i hvordan de driver med metaundervisning om muntlige ferdigheter i praksis. Her følger jeg undervisning om appellformene, og hvordan man kan håndtere nervøsitet.

### **4.5.3 Helklassesamtalen**

I samtlige observasjonsøkter ble det avholdt helklassesamtaler. Dette ble gjennomført som en dialog der alle skal ha en anledning til å føle seg inkludert og ha en mulighet til å få ordet. I observasjonsøkten til lærer A spør hun elevene om å hvorfor elevene har valgt salg og service som utdanningsprogram. Da rekker elevene hendene opp dersom de ønsker å komme med innspill. Dette er hovedsakelig en samtale som skal forberede dem til arbeid med den individuelle elevpresentasjonen de skal avholde. Elevene kommer med flere innspill, og mange elever blir engasjerte og deltar i samtalen. Det blir også samtale om praksiserfaringer, og her blir elevene enda mer ivrig. Flere forteller om hendelser og erfaringer som kan være lurt å ha med i en presentasjon. Dette samsvarer med påstanden til lærer A, om at elevene deltar mer når samtalen er relatert til yrkesfaget.

Lærer C setter også i gang en helklassesamtale med klassen når det skal undervises om retorisk analyse. Da er det appellformene som gjennomgås, ettersom de skal analysere leserinnlegget med vekt på akkurat dette. Her er det svært få innspill fra elevene, men da en elev rekker opp hånden og avgir et svar, responderer læreren med: «Å, nå fikk jeg frysninger nedover armen». I tillegg til dette noterer lærer C ned et pluss i boken, og dette får eleven med seg. Denne positive responsen ser ut til å ha en god virkning på eleven.

### **4.5.4 Appellformene**

Et av kompetansemålene som går under muntlige ferdigheter rettet mot yrkesfaglige studieprogrammer, lyder som følger: «Bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner». Alle mine informanter understreker viktigheten av å bevisstgjøre elevene rundt appellformene, slik at de kan bruke disse som et verktøy som kan bidra til å styrke de muntlige ferdighetene. Ethos, pathos og logos blir trukket fram som viktige hjelpemidler når det kommer til å holde en muntlig presentasjon. Når det gjelder disse appellformene presiserer lærer A og lærer C under selve undervisningsøkten at det er viktig å ha med seg disse når man skal holde et muntlig framlegg. De bruker begge en lengre sekvens i timen på å gjennomgå og

reflektere rundt disse. I tillegg har både lærer A og lærer C nevnt disse spesifikke appellformene i oppgaveteksten til de muntlige oppgavene.

Lærer B snakker ikke direkte om appellformene i timen da han presenterer den muntlige oppgaven for elevene. Han vender fokuset på hvordan man skal håndtere nervøsitet, og hva en god presentasjon bør inneholde. Han er likevel opptatt av engasjement, kontakt med publikum, forberedelse og verktøy man kan ta i bruk, som for eksempel stikkord og powerpoint. Da jeg i intervjuet spør om hva han tenker om appellformene knyttet til muntlighet svarer han:

Lærer B: Det er jo en del av å dette med å overbevise, det er jo en viktig egenskap. Både skriftlig og muntlig, og også i hverdagsliv. Med tanke på et jobbintervju for eksempel, du har jo veldig lite tid å overbevise, og du må finne ut hvordan du mest mulig kan appellere til de du intervjuer.

Lærer C er i forbindelse med elevpresentasjonene, svært opptatt av at elevene skal framstå med tydelig ethos. Dette er og som tidligere nevnt oppgitt i oppgaven. Etter at hver enkelt elev har holdt presentasjonen, kommer hun med oppfølgings spørsmål til elevene om de vet hva ethos er. Da jeg spør lærer C om en begrunnelse for fokuset på ethos, svarer hun:

Lærer C: Ethos, logos og pathos, av de tre. Så skal dem jo høre alle. Så tenker jeg, ethos er det enkleste for dem å forstå. Så vi starter der.

Det blir presisert her at ethos er viktig, og at denne appellformen er den letteste å forstå for elevene. I tillegg kommer hun med et eksempel fra en tidligere hendelse. Hun forteller om en tidligere elev fikk bedre karakter på muntlig eksamen i norsk, fordi vedkommende klarte å snakke med stor ethos i fremleggingen.

Informantene understreker viktigheten rundt ethos, pathos og logos, og at disse spiller en viktig rolle når det kommer til muntlige ferdigheter. Det er bemerkningsverdig at lærer B velger å ikke nevne dette når han underviser om «hvordan holde en presentasjon». Selv om han ikke nevner appellformene direkte i undervisningen, hjelper han elevene til å framstå med trygghet, håndtering av nervøsitet, kroppsspråk og kontakt med publikum, og hvordan viser hvordan dette kan påvirke en muntlig presentasjon. Han trekker imidlertid fram at appellformene er viktige når det kommer til intervju.

### 4.5.5 Lærer C sine individuelle tiltak

Lærer C nevner flere tiltak hun tar i bruk for å trene på muntlige ferdigheter. Jeg vil i det følgende beskrive tre forskjellige tiltak hun setter i verk. Den første er framførelse i mindre grupper, den andre er utspørring etter muntlig presentasjon og den siste er de små og uformelle muntlige vurderingene som skjer i klasserommet.

Når det gjelder framføring i mindre grupper, forteller lærer C om et tiltak hun tar i bruk for at elevene skal føle seg trygge på å uttrykke seg muntlig. Elevene framfører for hverandre i små grupper, og det er tilfeldig hvem de blir satt sammen med. Dette mener hun kan være med å bidra til å forebygge nervøsitet og at medelever ikke ler av hverandre. Dette kan føles tryggere enn å fremføre foran hele klassen.

Lærer C: For den personen som står der, er forskånet. Så skal vi jo faktisk trene på det som er et kompetansemål: å gi positiv feedback, sende gode vibrasjoner, prøve å få den personen til å føle seg trygg i en sånn situasjon. Du er blant venner, og vi vil deg vel. Så ja. Det er årsaken.

Det tiltaket lærer C gjør her, vil trygge den som presenterer, da elevene føler seg utrygge og i en sårbar posisjon. Trygghet blir her noe som informantene verner om, og dermed vil dette forhåpentligvis bidra til at elevene presterer bedre. Hun ser likevel en ulempe med dette tiltaket og: «Selv om de går jo glipp av et aspekt, og det er lærdommen som ligger i andres presentasjoner, også kalibreringen. De kan da se lettere hva som er en 6er og skjønne hvorfor de selv fikk en 3er». Dette handler om at ikke alle får lytte til hverandres presentasjoner, da det kun er to elever som får være tilstede på hver framføring.

Det andre tiltaket innebærer at etter elevene har holdt ferdig sin presentasjon, bruker lærer C en del tid på å spørre elevene spørsmål om framføringen. Denne utspørringen varer omtrent 5-10 minutter. Hun legger vekt på at elevene skal reflektere rundt sin egen opptreden, og argumentere for valgene de har tatt. Da jeg spør lærer C om hvorfor hun velger å spørre oppfølgingsspørsmål etter framføringen svarer hun:

Lærer C: ... kunnskapen må sitte hos deg. Det er du som skal forsvare den, jeg skal tro på at du kan dette, og jeg skal avgjøre alle disse spørsmålene. Disse spørsmålene skal fortelle meg hvilket nivå du ligger på. Er du på et lavt nivå? Kan du bare gjengi fakta? Er det på et høyere nivå? Viser du på flere, eller i det minste ett punkt at du evner å



tenke gjennom og reflektere over denne situasjonen. Og så er det da på det øverste nivået. Kan du drøfte? Det er 5-6. Så det er for å avgjøre karakteren dem skal ha, så er det for å forberede dem til eksamen.

Lærer C bruker i denne sammenheng samtale for å sette karakter på eleven. Dersom elevene klarer å drøfte og reflektere, vil dette vise kompetanse på høyt nivå. Her får eleven en anledning til å forsvare presentasjonen sin. Under observasjonsøkten fikk jeg et innblikk i hvordan disse spørsmålene høres ut. Ut i fra disse spørsmålene som blir stilt i etterkant av presentasjonen kan vi se at det både omfatter det faglige innholdet, men også hvordan selve presentasjonen blir utført. Et eksempel på et spørsmål som relateres til faglig innhold er: «*hvorfor er gjerdesagen så viktig?*» eller «*hvorfor valgte du å ha en presentasjon om vinkelsliperen?*». I tillegg til disse spontane spørsmålene, så forbereder læreren dem på noen spesifikke spørsmål de kan få. I timen der læreren presenterer oppgaven som de skal gjøre en retorisk analyse av, sier hun til elevene at dette kommer de til å få et spørsmål om etter neste framføring.

Lærer C er opptatt av at muntlige innspill skal trekke opp karakteren deres i norsk. Dette er bakgrunnen for det siste tiltaket. Dette innebærer at hun noterer «en pluss i boken» dersom elevene kommer med et muntlig bidrag i timen. Det kan være alt fra et spørsmål til en hyggelig kommentar. Det trenger nødvendigvis ikke ha noe faglig innhold, men all muntlige deltakelse vil være positiv. Hun understreker at muntlige ferdigheter skal være med på å trekke opp karakteren deres i norsk, så derfor vil disse små og uformelle innspillene ha innvirkning på karakteren dersom den skal vippe opp eller ned.

## **4.6 Oppsummering av studiens hovedfunn**

Avslutningsvis vil jeg oppsummere hvordan denne analysen kan gi oss svar på forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis. For å få en ryddig og strukturert oppsummering av studiens hovedfunn, kommer jeg til å svare på hvert spørsmål i hvert sitt avsnitt. Disse spørsmålene skal belyse den overordnede problemstillingen som er som følger:

*Hvordan underviser tre norsklærere i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer?*

### **4.6.1 Norsklærernes holdninger til å implementere FYR-prosjektet i undervisningen i tilknytning til muntlige aktiviteter og oppgaver**

Analysen har vist oss at samtlige informanter har et positivt syn på å drive yrkesrettet undervisning. Når det gjelder organisering av undervisning i muntlige ferdigheter, har de ofte temaer innenfor elevenes yrkesprogrammer i tankene. De har den samme oppfatningen om at dette kan føre til at elevene synes at norskfaget er relevant og nyttig for videre arbeidsliv, og at dette kan føre til motivasjon og engasjement. Alle lærerne bruker yrkesretting for å gjøre undervisningen relevant. De viser til eksempler på hvilke måter de gjør dette i tilknytning til muntlige ferdigheter. Det er likevel forskjell i hvilken grad dette praktiseres, og hvor bevisste lærerne er i forhold til dette. Lærer C gir uttrykk for at hun nærmest yrkesretter hver norsktime hun går inn i, og at et godt samarbeid med yrkesfaglærerne er verdifullt. Hun påpeker at det er læreren sitt ansvar ta med FYR i undervisningen. Lærer A yrkesretter helst når det passer inn og når hun finner tid. Lærer B stiller seg også positiv til yrkesrettet undervisning, men kommer med få eksempler på hvordan han utfører det i praksis.

Når det gjelder faktorer som kan begrense yrkesretting, ser vi at lærer C ser færre hindringer når det gjelder å drive med en konsekvent yrkesrettet undervisning. Lærer A ser derimot flere begrensninger, for eksempel at noen temaer innenfor norskfaget er vanskelig å yrkesrette. Det påpekes også at det er få timer i norskfaget, og at det dermed blir vanskelig å finne tid til yrkesretting. I tillegg samarbeides det ikke med yrkesfaglærerne. Lærer A og lærer B forteller at de ikke vet noe om hva som foregår på yrkesfagene, og at det er ønskelig at ledelsen kommer på banen for å legge mer til rette for et velfungerende samarbeid. Lærer C gir uttrykk for at hun har et godt samarbeid med yrkesfaglærerne, noe som gjør at hun innehar kunnskaper om yrkesprogrammet til elevene.

Ut ifra norsklærerens positive holdning til yrkesretting av muntlige oppgaver og deres ønske om et samarbeid med yrkesfaglærerne, vil jeg si at de stiller seg positive til å implementere FYR-prosjektet i undervisning i muntlige ferdigheter. I tillegg er informantene opptatt av at undervisningen skal føles relevant for senere arbeidsliv.

### **4.6.2 Muntlige aktiviteter som norsklærerne velger å yrkesrette**

Jeg har sett en liten andel av hvilke muntlige aktiviteter som blir tatt i bruk på yrkesfaglige studieprogrammer. Ut ifra intervjuene og observasjonsøktene, kan vi se at lærerne velger å

yrkesrette elevpresentasjonene. Dette innebærer at elevene får anledning til å snakke om sitt eget yrkesprogram, og at dette blir en arena for å dele fagkunnskaper og praksiserfaring. I tillegg ser vi at trening på jobbintervju er noe alle anser som verdifullt, men det er bare lærer C som utfører dette. Dette er også en anledning for elevene til å dele kunnskaper og erfaringer fra yrket sitt. Helklassesamtalen er også en aktivitet som blir tatt i bruk, og lærerne registrerer et stort engasjement blant elevene når samtalen dreier seg om yrkesfaglige temaer.

### **4.6.3 Muntlige oppgaver og tiltak som lærerne hevder kan bidra til å styrke elevenes muntlige ferdigheter**

Det å styrke elevenes muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer blir ansett som viktig. Dette blir blant annet begrunnet med det å kunne kommunisere på framtidig arbeidsplass og praksisplass med et stødig fagspråk. Å kunne tilpasse seg situasjoner i arbeidslivet er også noe som blir ansett som viktig. Informantene argumenterer for hvorfor det er viktig å ha fokus på styrking av muntlige ferdigheter i tilknytning til de spesifikke yrkesprogrammene. I noen yrker vil elevene være avhengige av å kunne uttrykke seg muntlig. Et av tiltakene som blir satt i verk av alle informantene, er yrkesretting av muntlige oppgaver. Alle informantene gir elevene muntlige oppgaver som dreier seg om å lage en presentasjon av eget yrkesprogram. Her får elevene mulighet til å snakke om praksiserfaringer og fagkunnskaper. I disse oppgavene blir det lagt vekt på appellformene, og at elevene skal være bevisste på disse når de framfører. Trening på jobbintervju blir også tatt i bruk som en muntlig oppgave. Det er bare lærer C som praktiserer denne type oppgave, men de andre lærerne stiller seg positive til denne. Informantene mener at de muntlige oppgavene som yrkesrettes, bidrar til engasjement blant elevene.

I de muntlige oppgavene som har et yrkesfaglig innhold, ser jeg at i de fleste tilfellene er den muntlige opptreden som er vurderingsgrunlaget, og ikke det faglige innholdet. Informantene mener at det faglige innholdet bør elevene ha kontroll på, og dette kan bidra til at elevene føler seg trygge på det de skal snakke om. Lærer C legger også vekt på fagkunnskaper, og er opptatt av at elevene framstår med troverdighet. Lærer A og lærer B er mer opptatt av den muntlige prestasjonen, og ser ikke ut til å vurdere det faglige innholdet.

I de fleste muntlige oppgavene som blir gitt, skal disse bidra til at elevene får snakke om eget yrkesprogram og dele erfaringer fra praksis. Informantene sier seg enige om at yrkesretting i

tilknytning til muntlige ferdigheter er noe som er viktig å ta i bruk for å utvikle de muntlige ferdighetene.

Det blir også tatt i bruk metaundervisning og metarefleksjon i tilknytning til muntlige ferdigheter. Dette er i sammenheng med hvordan man holder en god muntlig presentasjon. Lærerne er opptatt av at elevene er bevisste på hvordan de opptrer under en muntlig opptreden, og hvordan de bør oppføre seg utenfor skolen. Det er et gjennomgående trekk at appellformene blir lagt fram som et nyttig verktøy når elevene skal ut i muntlige situasjoner. Informantene understreker fordelene av å drive med undervisning som er rettet mot kunnskaper om disse appellformene. Derfor integrerer informantene appellformene inn i noen av de muntlige oppgavene som blir gitt, og kommer med eksempler på hvordan man kan oppnå et sterkt ethos, pathos og logos.

Helklassesamtalen er et tiltak som blir brukt for å få elevene i tale. Her blir det blant annet snakket om yrkesfaglige temaer, og det blir presisert at alle har noe å si når det er snakk om egen praksis og yrkesfag.

Vi kan se at lærer C har mye kunnskaper og bevissthet når det gjelder å knytte det yrkesfaglige utdanningsprogrammet til undervisningen i norsk. Hun er interessert i å lære mer om byggfaget, og søker veiledning hos programfaglærerne. Dette gjenspeiles i oppgavene hun lager som inneholder fagord og kunnskap om yrkesprogrammet. Lærer C prioriterer å legge til rette for at elevene skal føle seg trygge i muntlige sammenhenger. Et tiltak er blant annet at elevene framfører i små grupper. Hun er også opptatt av å gi elevene «en pluss i boken» dersom de kommer med uformelle, muntlige innspill. Hun hevder også at elevene som oftest er sterkere muntlig enn skriftlig, så derfor har hun et ønske om at elevenes muntlige prestasjoner skal trekke opp karakteren deres i norskfaget. Et siste tiltak er at hun stiller oppfølgingsspørsmål i forbindelse med elevpresentasjonene. Dette er for å blant annet avdekke juks og eventuelt å stille faglige spørsmål om presentasjonen de har utført.

#### **4.6.4 Hensikten med norskfaget på yrkesfaglige studieprogrammer**

I starten av analysen la jeg fram hvilken hensikt informantene mener norskfaget har. De var alle enige om at norskfaget både kan anses som dannelsesfag og redskapsfag. Ut ifra måten lærerne legger opp undervisningen i muntlige ferdigheter og det de sier i intervjuene, kan vi likevel se antydninger til at norskfaget blir brukt som et redskapsfag. Det er fokus på

yrkesretting, kommunikasjon og å ha et stødig fagspråk. I tillegg ønsker de at norskfaget skal bidra til at de utvikler seg som fagfolk, og lager oppgaver slik at de skal vokse i denne rollen. Dette gjenspeiles i de muntlige oppgavene som blir gitt til elevene. Lærerne er generelt opptatt av at norskfaget skal ha en nytteverdi for elevene. Et av mine funn blir derfor: ut i fra det lærerne sier og gjør, kan jeg se tendenser til at norskfaget blir brukt som et redskapsfag.

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet skal det diskuteres ulike aspekter ved funnene som har blitt lagt fram i analysen. Mye av diskusjonen omhandler hvordan norsklærere, og generelt fellesfaglærere benytter seg av yrkesretting for å skape mer engasjement og motivasjon blant elevene. Vi skal se hvordan informantene i denne studien velger å legge opp undervisningen slik at elevenes muntlige ferdigheter skal styrkes og dermed trekke inn tidligere forskning og teori for å sammenligne funnene. Holdninger og synspunkt i tilknytning til FYR-prosjektet vil også være relevant å diskutere. I lys av dette vil samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere være hensiktsmessig å se nærmere på. I tillegg vil jeg diskutere på hvilken måte yrkesretting blir brukt. Det vil også være nyttig å se hva tidligere forskning sier oss om muntlige aktiviteter i norske klasserom, og sammenligne dette med studiens funn. Avslutningsvis skal det diskuteres hva yrkesretting gjør med norskfaget.

### 5.1 Yrkesretting som verktøy

#### 5.1.1 Holdninger til yrkesretting

Et av hovedfunnene i denne analysen er at yrkesretting er et verktøy som informantene anser som nyttig i norskundervisningen på yrkesfaglige programmer. Yrkesretting blir sett på som et middel for å styrke elevenes muntlige ferdigheter ved at de får snakket om sitt eget yrkesprogram og dette blir gjort for at elevene skal føle seg trygge på det de skal snakke om. Informantene er kjent med begrepet yrkesretting, og mener det er hensiktsmessig å ta med elevenes utdanningsprogram i norskundervisningen. Ut ifra det jeg har funnet i analysen, mener jeg å kunne fastslå at alle lærerne har et positivt syn på å inkludere elevenes yrkesprogram i norskfaget. Samtlige informanter hevder at yrkesrettet undervisning har en positiv effekt på elevene når det kommer til motivasjon og engasjement. Ettersom det ikke finnes mye forskning omkring yrkesretting i tilknytning til muntlige ferdigheter, kommer jeg i denne sammenheng til å trekke inn empiriske studier som viser oss generelt hvilke holdninger som finnes når det kommer til yrkesrettet norskundervisning.

Nødtvedts (2017) funn tilsier også at norsklærere stiller seg positive til yrkesretting. I hennes undersøkelse viser hun elevene sitt syn på yrkesrettet undervisning, som også påpeker at yrkesretting er med på å skape motivasjon for norskfaget. Det er interessant å få et lite

innblikk i elevenes synspunkter, ettersom jeg kun har fokusert på lærernes holdninger til yrkesretting av norskfaget. Lærernes positive holdninger til yrkesretting, begrunnes blant annet med at de ser en positiv effekt med å kunne vise hvordan norskfaget henger sammen med yrkesfaget (Nødtvedt, 2017). Det samme gjelder fra min studie, der informantene viser at de er opptatt av norskfaget skal føles relevant og nyttig i forhold til senere arbeidsliv.

Det er særlig interessant å sammenligne funnene med Amundsens (2015) funn, med tanke på at dette er en av få avhandlinger som tar opp muntlige ferdigheter knyttet til yrkesfaglige programmer. Noe av det hun fant var at en informant i hennes undersøkelse mener at elevene blir mer aktive når de får holde elevpresentasjoner som handler om temaer innenfor eget yrkesprogram. Denne tendensen er tilsvarende i min studie, da informantene har bemerket seg at elevene viser et sterkere engasjement når de skal presentere noe som omhandler sitt eget yrkesfaglige studieprogram. I min studie gjelder dette for så vidt også i helklassesamtaler og andre muntlige situasjoner.

Det kan også være interessant å se nærmere på kompetansemålet som går under muntlige ferdigheter som omfatter fagterminologi. Når det gjelder muntlige ferdigheter er det dette kompetansemålet som blir nevnt spesifikt i Amundsens analyse. Dette ser jeg er tilsvarende i min analyse, da dette er det eneste kompetansemålet som direkte blir nevnt under intervjuet. Grunnen til dette kan være at det er det eneste kompetansemålet som direkte omhandler det å inkludere elevenes yrkesprogram. Amundsen (2015) påpeker at norsklærerne i hennes studie mener at kompetansemålene i norsk knyttet til muntlighet er relativt «åpne». Dermed er det gode muligheter for yrkesretting. Det samme fant Hellne-Halvorsen (2014) da hun påpeker at læreplanen i norsk legger opp til stor metodefrihet. I min undersøkelse ser vi at to av mine informanter føler seg særlig knyttet til dette ene kompetansemålet når det gjelder å inkludere elevenes yrkesprogram. Derfor tar de som regel utgangspunkt i dette når de skal drive yrkesrettet undervisning. I tillegg til dette tar Amundsen (2015) opp at appellformene også blir knyttet sammen med muntlige prestasjoner. Dette kan vi også se i min studie, der samtlige lærere understreker viktigheten rundt bevisstgjøring av appellformene. I likhet med Amundsens studie, blir appellformene spesielt knyttet til elevpresentasjonene.

I Hellne-Halvorsen (2014) sin studie blir norsklærere spurt om de mener yrkesretting er positivt i forhold til at det kan bidra til økt motivasjon for norskfaget. De fleste stiller seg positive til yrkesretting, og prøver så godt de kan å inkludere yrkesprogrammet i skrivepraksiser. Dette er tilsvarende i min analyse, der det blir understreket at yrkesretting av

norskfaget kan føre til økt motivasjon. Likevel finner Hellne-Halvorsen i sin undersøkelse (2014) at ikke alle norsklærne er entydig bekreftende, da ikke alle stiller seg like positive til yrkesretting. Det blir blant annet nevnt at man ikke skal overdrive yrkesretting, og at man har så mye man må gjennom at man ikke finner tid. I min analyse stiller alle informantene seg positive til å bruke dette som hjelpemiddel, men en av informantene uttrykker at det ofte blir problematisk å yrkesrette med tanke på at man har få timer i uken. Dette samsvarer med Hellne-Halvorsens (2014) funn om at lærerne peker på et begrenset antall med norsktimer, som dermed blir en utfordring for yrkesretting. Utdanningsdirektoratets (2017c) sluttrapport viser også til at fellesfaglærere kan føle et tidspress for å komme gjennom læreplanen, som medfører at yrkesretting blir nedprioritert. Et begrenset antall med norsktimer, blir her en utfordring som pekes på fra flere hold. Hiim (2015) viser også til utfordringer, da hun påpeker om at noen fellesfaglærere har en negativ holdning til yrkesfagene og at de har lite kunnskap om disse. Jeg velger å anse Lærer C som en kontrast til disse, da hun viser et engasjement for elevens yrkesfag ved å sette seg inn i fagbegreper og arbeidsoppgaver som inngår i byggfagene.

Ifølge Hiim (2015) er det positivt at fellesfagene blir rettet mot det spesifikke yrkesprogrammet, og i tillegg bør man unngå å samle elever fra ulike yrkesprogram i fellesfagundervisningen. Dette handler om at yrkesprogrammene er unike og særegne på hver sin måte, og at fellesfagundervisningen derfor bør være rettet mot de spesifikke yrkesprogrammene. Dette kommenterer også informantene i min analyse. De er opptatt av at i noen yrker er det spesielt viktig med muntlig kommunikasjon, så derfor bør man vektlegge muntlige ferdigheter i disse fagene. I denne sammenheng vil jeg belyse Spetalens (2017) artikkel, der han nevner at muntlige ferdigheter er spesielt viktige i noen spesifikke yrker. Dette vil variere fra yrke til yrke, og dermed stilles det spørsmål om de grunnleggende ferdighetene bør være likestilt. I min analyse sier alle lærerne at det å kunne uttrykke seg muntlig er viktig på alle de tre yrkesprogrammene, og trekker fram eksempler på hvorfor det er viktig i nettopp dette yrket. Spetalen (2017) viser til eksempler der man ser i undersøkelser at man er mer muntlig aktiv i ferskvareutsalg enn for eksempel et institusjonskjøkken. Det samme gjelder for min analyse, da det blir trukket fram at ikke alle som går på byggfag skal være i en lederrolle og holde store presentasjoner. En annen informant viser til eksempelet om man er arbeidsmaskinmekanikere, så jobber man mye for seg selv og dermed er ikke muntlig kommunikasjon en like stor del av arbeidsdagen. Ut i fra dette mener jeg at flere av



norsklærerne ser at det er forskjeller på hvor viktig muntlig kommunikasjon er i det framtidige yrket.

Ut ifra dette ser jeg at det er stort sett positive holdninger til å yrkesrette undervisningen. Dette samsvarer med Haugset et al. (2014) sine funn som viser at 80% av fellesfaglærerne har et positivt syn på yrkesretting. Det blir allikevel pekt på utfordringer når det gjelder å inkludere elevenes yrkesprogram, og en av disse er mangel på tid.

## **5.2 Bevissthet rundt FYR-prosjektet**

FYR-prosjektet er noe som samtlige informanter i min studie har kjennskap til, men det er forskjell på hvor mye kunnskaper de har om dette. To av informantene gir uttrykk for at dette ikke har vært noe satsning fra skoleledelsen sin side, og at det ikke er lagt til rette for å nå målene til dette prosjektet. Det har heller ikke vært mye snakk om prosjektet, og de har ikke fått noe veiledning i forhold til bevisstgjøring rundt dette. Den ene informanten presiserer at det er ønskelig at ledelsen skal komme på banen for å blant annet legge til rette for samarbeid mellom fellesfaglærerne og programfaglærerne. Lærer C derimot, mener at skolen legger til rette for samarbeid mellom lærerne. Hun samarbeider godt med sine kollegaer som underviser i byggfag.

### **5.2.1 Samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere**

«For å realisere intensjonene til LK06 betinges et samarbeid på tvers av fag. Det er særlig knyttet til grunnleggende ferdigheter og yrkesretting av fellesfagene. Dette utfordrer de to lærergruppene fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne, til å åpne egne faggrenser mot hverandres fagområder» (Hellne-Halvorsen, 2014, s.57). Dette understreker viktigheten av å inngå et samarbeid mellom yrkesfaglærerne og fellesfaglærerne. Vi har sett fra tidligere forskning at samarbeid mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere er lite tilstede. I flere tilfeller blir det ansett som vanskelig å få til et samarbeid, og dette skal diskuteres i denne delen av oppgaven.

Utdanningsdirektoratet (2014) mener ansvaret er hos ledelsen når det kommer til å tilrettelegge for et godt samarbeid mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærerne. Ledelsen er ansvarlig for å lage en kultur for at en ny praksis utvikles (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette kan vi trekke opp mot funnene fra analysen. Lærer C gir uttrykk for at skolen legger til rette for at det skal kunne eksistere et samarbeid mellom programfaglærerne og

fellesfaglærerne, men at det er fullt og helt den enkeltes lærers oppgave å inkludere elevenes yrkesprogram i norskundervisningen. Dette samsvarer med Haugset og Stenes (2016) poeng, om hvorvidt undervisningen yrkesrettes, er til syvende sist opp til lærerne selv. Lærer C sitter på samme arbeidsrom som byggfaglærerne, noe som er organisert fra skolen sin side.

Samarbeidet mellom norsklæreren og byggfaglærerne er velfungerende. Dette samsvarer med resultatene fra Utdanningsdirektoratets (2017c) sluttrapport som viser at i de tilfellene det foregår et samarbeid mellom lærerne, er når skolen legger til rette for dette. Jeg har et inntrykk av at samarbeidet kan ha en påvirkning på bevisstheten om gjennomføringen av en yrkesrettet undervisning. Lærer C setter seg inn i fagbegreper og deres betydning, og viser engasjement i tilknytning til byggfaget, og dette kan være et resultat av et velfungerende samarbeid.

Lærer A og lærer B har lite samarbeid med yrkesfaglærerne, til tross for at dette er ønskelig dersom en skal kunne nå målene til FYR-prosjektet. Hellne-Halvorsens (2014) funn om at samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere er lite tilstede, noe som vi også finner i to av mine tilfeller. Det som er interessant i denne sammenheng, er at Hellne-Halvorsen får et innblikk i yrkesfaglærernes synspunkt i tillegg til norsklærernes. I hennes undersøkelse viser hun at dataene er entydige når det kommer til samarbeidet: «lærerne samarbeider ikke på tvers av fagene om skriving, men alle lærerne uttrykker likevel et ønske om å få dette til» (2014, s.261). Dette viser at i noen tilfeller er det ønskelig fra både yrkesfaglærerne og programfaglærerne å inngå et samarbeid. Spørsmålet er hvem som skal ta ansvar for å ta det første steget?

Vi har nå sett på at dersom det skal bli lagt til rette for yrkesretting, er det en stor fordel at det eksisterer et samarbeid mellom programfaglærere og yrkesfaglærere. Dette kan være en forutsetning for god yrkesretting. Hiim (2015) tar opp problematikken rundt skoleledelsen og ansvaret rundt tilrettelegging for samarbeid. Dette blir sett som en utfordring når det gjelder yrkesforankring i fellesfagene. To av informantene i min analyse har tilsvarende inntrykk når det gjelder skolens ledelse.

Et spørsmål som kan reises i denne sammenheng er hvor ansvaret skal ligge når det gjelder inngåelse av samarbeid. Ligger det hos skoleledelsen? Hos fellesfaglæreren eller yrkesfaglæreren? Utdanningsdirektoratet hevder at en stor del av ansvaret ligger hos skoleledelsen, mens annen forskning og en av mine informanter mener at til syvende sist ligger ansvaret hos lærerne selv. Jeg vil påpeke at FYR-prosjektet er et satsningsområde som

kun har eksistert i skolen de siste årene. Det vil nok i mange tilfeller ta tid for å få dette integrert i skolene, og før det blir en naturlig del av undervisningen til fellesfaglærerne.

## **5.3 De muntlige aktivitetene – sammenligning med tidligere forskning**

I denne sekvensen skal vi se nærmere på hvilke muntlige aktiviteter som blir prioritert blant informantene, og dermed sammenligne dette med hva som er funnet i tidligere studier. Vi kan se at noe samsvarer med det som allerede er funnet, men vi kan også ane noen forskjeller.

### **5.3.1 Metaundervisning om muntlige ferdigheter**

Ifølge Hertzberg og Penne (2017), viser tidligere forskning at metaundervisning om muntlige ferdigheter er et sjeldent fenomen når det sammenlignes med andre muntlige aktiviteter. I min studie kan vi se at dette er et fenomen som samtlige informanter er opptatt av. De ser viktigheten av at elevene skal ha kunnskaper om appellformene, spesielt i forbindelse med elevpresentasjonene. Jeg var tilstede i to slike situasjoner, der lærerne utfører metaundervisning om muntlighet. Her ble det fokusert på kroppsspråk, troverdighet og selvsikkerhet. I denne sammenheng vil jeg bemerke det faktum at datainnsamlingen som Hertzberg og Penne viser til, ble samlet inn i 2005. Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og denne læreplanen legger enda mer vekt på å styrke de muntlige ferdighetene. Dette kan muligens medføre at fokuset på metaundervisning om muntlighet er intensivert etter Kunnskapsløftets inntreden.

### **5.3.2 Elevpresentasjoner**

Som tidligere studier viser oss, er elevpresentasjonen noe som ofte er dominerende når det kommer til muntlige aktiviteter i norske klasserom. Det er i praksis slik at de muntlige aktivitetene som oftest blir brukt er framføringer og verksted (Svennevig et al., 2012). Dette gjenspeiles i et av mine funn, der det viser seg at lærerne tar elevpresentasjonen i bruk som en vurderingsform når de skal vurdere muntlige ferdigheter. Det blir blant annet begrunnet at dette er praktisk enkelt å gjennomføre, og i tillegg er det en vurderingssituasjon som elevene kjenner til. I dette studiet kan vi se at elevpresentasjoner er noe som er greit å knytte til elevenes yrkesprogram. Det blir også påpekt at elevene blir engasjerte når de får presentert sitt

eget utdanningsprogram, og snakket om praksiserfaringer. Det samme nevner Amundsen (2015) i sin avhandling, der hun siterer en av hennes informanter som hevder at engasjementet til elevene er stort når man organiserer elevpresentasjoner som er knyttet til eget utdanningsprogram.

### **5.3.3 Helklassesamtalen**

Vi kan se at helklassesamtalen er en muntlig aktivitet som blir brukt i samtlige observasjonsøkter i denne studien. Ut i fra dette kan vi si klasseromsamtalen er noe som blir flittig brukt. Ifølge Aukruts (2003) sin undersøkelse om samtaler i klasserommet, blir det poengtert at helklassesamtalen er et verktøy som kan bidra til å fremme muntlige ferdigheter. Det blir lagt vekt på å komme med relevante innspill. I tilfellene som har blitt observert, kan vi se at helklassesamtalene jeg har observert dreier seg om yrkesfaglige temaer. Dette kan bidra til at elevene kan bidra med relevante, muntlige innspill.

### **5.3.4 Hva med debatten?**

I denne analysen ser jeg at debatten som muntlig aktivitet, omtrent ikke blir nevnt i intervjuene. Vi får heller ikke se dette i observasjonsøktene. Dette kan tyde på at debatten blir nedprioritert, og man får et inntrykk av at dette ikke er en dominerende muntlig aktivitet. Dette kan sammenlignes med forskningen jeg har belyst om at debatten og diskusjoner tar liten plass i undervisningen (Svennevig et al., 2012). I denne sammenheng samsvarer min analyse med denne forskningen. Likevel er lærerne opptatt av at elevene skal bli flinke til å begrunne sine valg og utsagn. Argumentasjon og retoriske virkemidler er i denne sammenheng sett som viktige verktøy som kan være til hjelp for elevene.

## **5.4 Temaer innenfor yrkesfaget eller autentiske oppgaver til arbeidslivet?**

Forskning har vist oss at autentiske oppgaver tilknyttet til arbeidslivet er noe som kan være med på å gjøre at fellesfagene føles mer relevant for elevene. Derfor vil det være aktuelt å diskutere dette, og se hvilke måter elevenes yrkesprogram blir inkludert i norskfaget. Er det slik at det er temaer innenfor yrkesprogrammet som blir brukt i forskjellige oppgaver og aktiviteter, eller er det autentiske oppgaver til arbeidslivet? Som tidligere presisert refererer

Hellne-Halvorsen (2014) til Olsens (2010) utsagn om at opplæringen forholder seg mer til offentlige styringsdokumenter enn til autentiske oppgaver i arbeidslivet, og det blir hevdet at yrkesfaget ligger i et spenningsfelt mellom utdanning og yrke.

I min undersøkelse kommer det fram i intervjuene at informantene er opptatt av at undervisningen i norsk skal ha en sammenheng med det framtidige yrket. Informantene ser fordelene av at de muntlige oppgavene har et yrkesfaglig innhold, og at dette skal være en arena for elevene til å snakke om sitt eget yrkesvalg og interesseområde. Hellne-Halvorsen (2014) skriver at når det gjelder skrivepraksiser er lærerne i hennes undersøkelse opptatt av at elevene skal kunne skrive rapporter, dokumentasjon og søknader. Dette kan anses som autentiske arbeidsoppgaver som elevene mest sannsynlig kommer til å møte i senere arbeidsliv. Det blir også vektlagt at skriveaktivitetene i seg selv er viktige for elevens yrkesliv (Hellne-Halvorsen, 2014). I tillegg legges det fram at norsklærerne i hennes undersøkelse er opptatt av å finne tematisk innhold til skriveoppgavene på yrkesfaglige programmer. Dette er tilsvarende holdning som informantene i min undersøkelse har. Hellne-Halvorsen (2014) at hennes informanter vektlegger arbeid med søknad og CV. I min analyse blir dette også trukket fram som viktig sjangre å øve på, men i mine lærere fokuserer eksempelvis på trening på jobbintervju.

Nødtvedt (2017) viser til at en av hennes informanter bruker tid på rapportskrivning og logg for å utvikle de skriftlige ferdighetene. I tillegg til dette viser hun til den tverrfaglige oppgaven der elevene skal designe et barnerom til en potensiell kunde. Disse oppgavene kan anses som autentiske arbeidsoppgaver som det er mulig at elevene møter i senere arbeidsliv. I min analyse ser vi at lærerne er opptatt av at de muntlige aktivitetene og oppgavene skal tematisk omhandle elevenes yrkesprogram. De gir uttrykk for at klasserommet skal være en arena der elevene får snakket om eget utdanningsprogram. Noe vi kan bemerke oss i denne sammenheng er at to av mine informanter sier at samarbeidet mellom norsklærerne og yrkesfaglærerne ikke eksisterer. Dersom lærerne ikke har samarbeid, og dermed innsikt i elevenes yrkesvalg, vil det være vanskelig for dem å designe oppgaver som er autentiske til arbeidslivet.

Jobbintervjuet må sies å være en autentisk oppgave. Dette er en situasjon som alle elevene vil oppleve før eller siden, og dermed blir dette en relevant oppgave å øve på. Jeg stiller likevel spørsmålet om jobbintervjuet er en oppgave som knyttes til elevenes yrkesvalg. Jobbintervjuet er en trening og forberedelse på hva som kommer til å møte elevene utenfor klasserommet.

Jeg mener at dette er en muntlig oppgave som er autentisk i forhold til arbeidslivet, men ikke nødvendigvis direkte til framtidige arbeidsoppgaver.

I min analyse er alle norsklærerne samstemte når det gjelder å forberede elevene til de oppgavene som venter dem i arbeidslivet. Jeg vil likevel fremheve et sitat av lærer C:

Lærer C: Altså disse guttene på byggteknikk, det er få av dem så skal stå som bedriftsledere i små eller store bedrifter en dag og ha noen store fremføringer. Men de skal kanskje snakke til små kunde grupper.

Dette utsagnet beskriver hvordan elevpresentasjonen er en muntlig aktivitet som mest sannsynlig de færreste skal møte i framtidig yrke. Likevel vil elevpresentasjonen være en arena der eleven får snakket om eget yrkesprogram, og dermed kunne trekke inn fagkunnskap og relevant fagterminologi. Dette samsvarer med kompetansemålet som handler om akkurat dette. I denne analysen kan vi se at det er en tendens til å lage muntlige oppgaver som omhandler temaer innenfor yrkesfaglige programmer. Det handler om å presentere sitt yrkesfag. I ett av tilfellene handler det om å holde et foredrag for 10.klassinger, og dette er mest sannsynlig ikke en situasjon som kommer til å oppstå i arbeidslivet. Likevel kan vi trekke inn Fjørtoft (2016), som nevner at man skal organisere muntlige aktiviteter slik at elevene får øvelse å tale til ulike målgrupper og forskjellige situasjoner. Når det gjelder denne spesifikke oppgaven, må elevene tilpasse presentasjonen av eget yrkesprogram til 10.klasse elever. Dette betyr at man må forklare faguttrykk og fagkunnskaper på en måte der man tenker at mottakerne ikke har hørt om dette før.

Det samme gjelder trening på jobbintervju. Her skal elevene prate til en potensiell arbeidsgiver, og da gjelder det å oppføre seg sømmelig og vise at man har fagkunnskaper og at man framstår med troverdighet. Det handler om å framstille seg selv på en god måte. Denne situasjonen kommer mest sannsynlig alle elevene til å møte, og dette er et godt eksempel på en som blir direkte autentisk når det gjelder oppgaver de kommer til å møte i tilknytning til arbeidslivet.

Hiim (2015) skriver at det ble prioritert å bruke yrkesfaglige temaer i fellesfagene som handler om å bruke erfaringer fra arbeidslivet og ta dette med i undervisningen. Det blir blant annet trukket fram at «hygiene» er et tema som blir tatt i bruk i fellesfag på helse- og oppvekstfag. I min analyse kan vi se at alle lærerne tar i bruk erfaringer og situasjoner fra

praksisen til elevene. Det blir informert om at det er ønskelig at elevene tar med seg hendelser fra praksis i elevpresentasjonene, og dette er for å skape troverdighet. På bygg- og anleggsteknikk er det blant annet ønskelig at elevene skal presentere et verktøy som de har fått sikkerhetsopplæring i. På service- og samferdsel og på helse- og oppvekstfag er det ønskelig at elevene skal lage en elevpresentasjon der de knytter inn arbeidserfaring. Hiim (2015) viser til i sin artikkel at resultatene fra undersøkelsen hun sikter til, viser at elevene blir motiverte av yrkesrettet undervisning: «Resultatene viser tydelig at elevene opplever fellesfagene som meningsfulle når de blir benyttet i tilknytning til oppgaver i ønsket yrke.» (s.144). Dette er den oppfatningen mine informanter også har om å trekke inn elevenes praksis i undervisningen.

Yrkesretting for norsklærerne i min studie handler i stor grad om at elevene skal få en arena til å snakke om eget yrkesprogram, og temaer som faller innenfor dette. Dette skjer blant annet i form av presentasjoner der elevene skal presentere eget utdanningsprogram. Det blir påpekt at de færreste skal holde store presentasjoner for andre mennesker i senere arbeidsliv. Den eneste autentiske oppgaven til arbeidslivet som kommer fram i undersøkelsen, er trening på jobbintervju. Dette er en muntlig situasjon der elevene får anledning til å snakke om fagkunnskap og erfaring. Jeg mener at jobbintervjuet kan anses som en autentisk oppgave til arbeidslivet, men ikke til de selve arbeidsoppgavene. Funn fra andre studier viser derimot at det tas i bruk autentiske oppgaver som elevene mest sannsynlig kommer til å møte i arbeidslivet. Dette kan medføre at norskfaget føles relevant og nyttig for senere arbeidsliv. Mine funn viser at oppgavene som lærerne gir handler heller om at elevene får mulighet til å snakke om temaer innenfor yrkesfaget og egen praksis, enn autentiske oppgaver som man sannsynligvis møter i arbeidslivet.

## 5.5 Trygghet og engasjement

Det å uttrykke seg muntlig i klasserommet kan være en utfordring for elever, både på yrkesfaglige programmer og studiespesialisering. Dette viser Jers (2011), da hun peker på at flere elever har vansker med å snakke høyt foran medelever og i store grupper. Svennevig et al. (2012) poengterer også at elevene har mer enn ett publikum å forholde seg til når det skal presenteres en oppgave. Det er derfor viktig at lærerne legger til rette for trygge rammer for å skape en trygghet i klasserommet. Jers (2011) nevner blant annet at å bygge og etablere ethos kan forhindre usikkerhet når det skal framføres. Det samme kan vi se i min undersøkelse, der

lærerne ønsker å gjøre elevene bevisst på appellformene. Når det gjelder yrkesretting av muntlige oppgaver, begrunner lærerne dette med at dette gjelder temaer som elevene kan mye om. Svennevig et al. (2012) påpeker at subjektivt engasjement for temaet man skal snakke om kan være en faktor som kan bidra til en god framføring. I min studie ser vi at samtlige informanter bemerker seg at når elevene får anledning til å prate om eget utdanningsprogram, får dette fram et engasjement blant elevene.

Dette handler ikke bare om engasjement og motivasjon, men også at elevene i en større grad kan fokusere på den muntlige opptreden. Kunnskaper og fakta rundt sitt eget yrkesprogram forventes det at elevene skal ha noenlunde kontroll på. Dermed kan dette gjøre at de føler seg trygge på det fagstoffet som skal fremlegges. Yrkesretting kan i denne sammenheng anses som et middel for at elevene skal føle seg trygge i en muntlig situasjon.

Lærer B tar opp temaet om nervøsitet, og dette blir det jobbet med å motvirke. Vi kan også trekke fram lærer C sitt tiltak om at elevene kan framføre sine muntlige presentasjoner i små grupper. Dette hevder hun er for at elevene skal slippe å bli ledd av, da dette har skjedd ved flere anledninger. På den ene siden kan dette være med på å begrense nervøsiteten blant elevene og at dette kan resultere i en bedre muntlig opptreden. På den andre siden forsvinner «lytting»-momentet til en viss grad. Lytting blir ansett som en viktig del av muntlige ferdigheter, og dette vil dermed bli nedprioritert da flere av elevene ikke er til stede når elevpresentasjonene blir avholdt. Dette uttrykte informantene selv at hun var klar over, og anser dette som en ulempe. Her blir dermed trygghet i klasserommet prioritert overfor at elevene skal få lyttet til hverandres presentasjoner.

## **5.6 Hva gjør yrkesretting med norskfaget?**

Som tidligere nevnt eksisterer det en diskusjon som omhandler hva som bør være hensikten med norskfaget på yrkesfaglige programmer. Dette handler blant annet om at norskfaget ligger i et spenningsfelt mellom allmennkunnskap og yrkesutdanning. Det er i dag en aktuell diskusjon om yrkesfaglige programmer skal ha egne læreplanmål som er skreddersydd for hvert spesifikke yrkesprogram. Dermed blir kanskje norskfaget i større grad rettet mot elevenes yrkesprogram og senere arbeidsliv. Dette betyr med andre ord at norskfaget på yrkesfaglige programmer, muligens må nedprioritere andre områder ved norskfaget.



Det er tydelig at yrkesretting og relevans er et satsningsområde, og FYR-prosjektet som ble satt i gang i 2011 er en del av dette. I februar 2018 ble det sendt inn forslag til høring angående endringer i læreplanen som innebærer at det skal bli en yrkespesifikk del. En av grunnene til dette er blant annet at resultatene fra en spørreundersøkelse angående yrkesretting, viser at det er krevende for flere lærere å yrkesrette (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette er blant annet fordi det er få norsktimer i uken. Denne utfordringen understreker en av mine informanter også. I dagens læreplan finner vi ett kompetansemål under muntlige ferdigheter som forplikter norsklærerne til å inkludere elevenes yrkesprogram. Dersom forslaget blir innvilget vil norsklærere være forpliktet i større grad til å inkludere elevenes yrkesprogram i undervisningen. Jeg synes det vil være det være interessant å belyse diskusjonen om norskfaget går mer bort fra å være et dannelsesfag til å bli et redskapsfag.

I min analyse har jeg funnet at alle lærerne sier at norskfaget kan anses både som et dannelsesfag og et redskapsfag. Jeg mener å se at undervisningen blir rettet mot at elevene skal ha nytte av norskfaget til senere arbeidsliv, og jeg aner dermed tendenser ut fra deres beskrivelser om faget som ligner et redskapsfag. Alle mener at norskfaget skal være et fag der elevene får kunnskaper om muntlig kommunikasjon, og at elevenes yrkesprogram bør bli inkludert i dette. Lærerne er opptatt av at norskfaget skal hjelpe elevene til å bli et bedre fagmenneske, der kommunikasjon ved hjelp av et stødig fagspråk kan bidra til dette. De har alle en felles oppfatning om at norskfaget skal føles relevant for elevene. Derfor er de alle opptatt av å lage muntlige oppgaver der elevene får en anledning til å snakke om sitt eget fagspråk. Nødtvedt (2017) som også tar opp denne diskusjonen i sin studie, kommer fram til at norskfaget ligger i et spenningsfelt mellom yrke og allmennkunnskap, og det er derfor vanskelig å komme med et entydig svar på hva hensikten med norskfaget skal være. Dette begrunner hun med at informantene er opptatt av å beholde det særegne ved norskfaget. Dette er en kontrast fra min undersøkelse, der norsklærerne er opptatt av at faget skal være nyttig for senere arbeidsliv. Steene (2015) tar også opp denne diskusjonen der hun tar opp at dannelsesfag er todelt på yrkesfaglige programmer, der på den ene siden finner man arbeidstradisjonene og på den andre siden finner man den skolemessige dannelsen.

Haugset et al. (2014) viser i undersøkelsen at lærere mener at fellesfagene både bør anses som både dannelsesfag og ferdighetsfag. Hiim (2015) trekker fram viktigheten av at elevene også får en allmennfaglig opplæring. Dette handler om at elevene komme til å havne i situasjoner i arbeidslivet der de kommer til å få bruk for allmennkunnskapen som blant annet norskfaget

kan bidra med. Dette er noe som ikke blir belyst i min studie, da lærerne gir uttrykk for at de er opptatt rette undervisningen mot yrkesprogrammet til elevene. Allmennkunnskapen blir ikke lagt fram som det mest sentrale, men heller at norskfaget blir sett på som nyttig og relevant. Den samme tendensen finner vi hos Haugset et al. (2016) som viser i undersøkelsen at noen lærere mener at fellesfagene burde bli ansett som et redskapsfag, og at det burde utvikles læreplanmål som rettes mer mot yrkesfaget. Steene (2015) derimot peker på at når det gjelder undervisning i litteratur, er yrkesretting som FYR-prosjektet legger opp til, lite til stede. Oppgaver og tekster relateres ikke til elevenes yrkesprogram, og dette kan anses som problematisk (2015). Det at yrkesretting i denne delen er fraværende kan tyde på at FYR-prosjektet ikke har blitt implementert godt nok i systemet. Dermed kan man se at allmennkunnskapen fremdeles sitter i norskfaget.

Med dette som utgangspunkt kan det være interessant å stille spørsmålet om hva yrkesretting gjør med selve norskfaget? Et av forslagene som sendes til høring, handler om at norskfaget og engelskfaget skal få en yrkesspesifikk del. Ifølge uttalelsen fra Utdanningsdirektoratet, er fordelene med dette blant annet at dette kan bidra til økt motivasjon blant elevene, i tillegg til at elevene lettere ser en sammenheng mellom programfaget og fellesfaget. Dette betyr kanskje at norskfaget blir mer et redskapsfag for yrke, enn et dannelsesfag. I min analyse er det nettopp dette informantene framhever som positivt med yrkesretting. Dersom det ender opp med at yrkesfaglige programmer får skreddersydde læreplanmål til det spesifikke yrkesprogrammet vil det være et større fokus på videre arbeidsliv, og muligens mindre av for eksempel identitetsutvikling og andre ting som fokuserer på elevenes dannelses. I lys av dette kan vi trekke inn Fjørtofts (2016) kritiske holdning til at norskfaget som et redskapsfag, og at dette fremmer en effektiviseringskultur. Dette kan være et argument i debatten mot norskfaget som et redskapsfag.

Avslutningsvis vil jeg være selvkritisk og poengtere at intervjuguiden min kan ha ledet informantene i prosjektet til å snakke om norskfaget som redskapsfag. Det kan tenkes at deltakerne snakket om det de trodde jeg ville høre. Spørsmålene i intervjuguiden er rettet mot yrkesretting, og hvordan lærerne tar i bruk dette. Dette kan være ledende for samtalen, og dermed kan synspunkter om allmenndannelse forsvinne fra diskusjonen.

## 5.7 Oppsummering

Forskning viser funn om at norsklærere som oftest stiller seg positive til et yrkesrettet norskfag. Det finnes likevel utfordringer, som også blir nevnt i min analyse. Det kommer fram at tidsaspektet kan sees som en utfordring, da det er få timer med norskundervisning i uken. Fraværende samarbeid mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere er også et hinder. Forskning viser oss at et samarbeid er ønskelig fra begge sider, men at utfordringen ligger i hvem som skal ta det første steget om å inngå et samarbeid.

Når det gjelder muntlige aktiviteter som foregår i klasserommet kan vi se at elevpresentasjonen er en sentral metode, noe som annen forskning også har vist. I min analyse yrkesretter informantene den muntlige presentasjonen ved at elevene får snakket om eget yrkesprogram. Når det kommer til metaundervisning om muntlighet, har tidligere forskning vist oss at dette forekommer sjeldent. I min undersøkelse ser vi at metaundervisning og metarefleksjon er noe som samtlige informanter anser som viktig for å styrke de muntlige ferdighetene, og dette strider med tidligere forskning. Derimot kan vi se at debatten blir lite brukt. Sistnevnte samsvarer med tidligere forskning som viser til tendenser om at debatten blir nedprioritert.

Når det gjelder oppgaver som blir gitt, viser analysen min at norsklærerne er opptatt av å gi elevene muntlige oppgaver der temaet er innenfor det yrkesfaglige studieprogrammet. Andre studier viser oss at autentiske oppgaver til senere arbeidsliv blir brukt i en større grad. Da gjelder det som oftest tverrfaglige prosjekter som er et resultat av samarbeid mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Vi kan likevel se at informantene i min undersøkelse mener trening på jobbintervju er viktig. Denne aktiviteten kan vi anse som en autentisk oppgave til arbeidslivet, men ikke selve arbeidet.

Jeg har diskutert hensikten med norskfaget ved å se på hva yrkesretting gjør med faget. Det finnes flere studier som sier oss at norskfaget bør holde på det allmennfaglige, selv om man har valgt å gå på et yrkesfaglig studieprogram. Vi ser også at innenfor den litterære delen, finnes det lite yrkesretting. Det blir også vist at det finnes et spenningsfelt mellom det allmennfaglige og det yrkesfaglige. Det at det muligens skal bli en yrkesspesifikk del av læreplanen i norsk, kan sende signaler om at det er hensiktsmessig å inkludere elevenes yrkesprogram i norskfaget. Dette kan gå på bekostning av andre deler av faget, som for

eksempel dannelsesaspektet. Det kan tyde på at norskfaget går mer mot å bli et redskapsfag i yrkesutdanningen, og funnene fra min studie kan vi også se tilsvarende tendenser.

## 6 Avslutning

Avslutningsvis skal jeg gå tilbake problemstillingen, og besvare denne i påfølgende delkapittel. Siden dette er et felt det finnes lite forskning rundt, var det spesielt interessant å sette i gang med arbeidet om å finne ut hva som rører seg i norsktimene på yrkesfag. Ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervju og observasjoner hos tre norsklærere har jeg samlet inn informasjon for å besvare problemstillingen på best mulig måte.

I denne delen av oppgaven vil jeg først og fremst legge fram hovedfunnene og en endelig konklusjon. Det vil også være hensiktsmessig å diskutere holdbarheten i funnene. Til slutt vil se nærmere på didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

### 6.1 Hovedfunn og konklusjon

I denne avhandlingen har jeg funnet at yrkesretting er noe norsklærere tar i bruk for å styrke elevenes muntlige ferdigheter. Informantene er positive til å inkludere elevenes yrkesprogram i undervisningen, og alle nevner at dette har en god påvirkning på elevenes engasjement og motivasjon. Her er det passende å sitere lærer A: «Alle har liksom noe å si når det gjelder egen praksis og eget yrkesprogram». Denne positive holdningen har også blitt registrert blant andre lærere i tidligere undersøkelser som har blitt gjort omkring dette feltet. Yrkesretting blir tatt i bruk for å gjøre norskfaget relevant for elevene. Lærerne i undersøkelsen viser til eksempler på hvordan de yrkesretter undervisningen i muntlige ferdigheter. Det handler om å skape en arena der elevene får mulighet til å dele erfaringer fra praksis og generelt få snakke om temaer innenfor sitt eget yrkesprogram. Dette kan føre til at elevene føler seg trygge på innholdet når det skal trenes på muntlige ferdigheter. Da kan både elevene og lærerne ha fokuset på den muntlige kommunikasjonen. Det blir gitt oppgaver der elevene får muligheter til å snakke om eget utdanningsprogram og arbeidspraksis, som for eksempel i form av en elevpresentasjon. Helklassesamtalen er også en muntlig aktivitet som lærerne tar i bruk for å snakke om yrkesprogrammet. Trening på jobbintervju er noe som alle anser som positivt, men det er kun en av lærerne som utfører dette. Dette er den eneste oppgaven som kan anses å være autentisk til arbeidslivet. Det er forskjell blant informantene når det gjelder hvor stor plass yrkesretting får i norskundervisningen. I denne sammenheng blir det påpekt begrensninger for yrkesretting, som for eksempel et lite antall norsktimer i uken og et ikke-eksisterende samarbeid med yrkesfaglærere. Ut ifra det jeg har registrert i min forskning,

mener jeg at lærerne er åpne for samarbeid med yrkesfaglærerne, og det påpekes at skoleledelsen bør legge til rette for dette. Med dette i bakgrunn og i tillegg til at norsklærerne ser fordelene med å yrkesrette undervisningen, mener jeg at norsklærerne stiller seg positive til å implementere FYR-prosjektet i undervisningen i muntlige ferdigheter.

Det blir lagt til rette for trygge rammer i klasserommet, slik at elevene kan yte sitt beste i vurderingssituasjoner. Metaundervisning om muntlighet er en metode som blir tatt i bruk for å styrke elevenes muntlige ferdigheter. Kjennskap til de retoriske appellformene blir ansett som viktig for å prestere best mulig i muntlige situasjoner.

Jeg ser tendenser til at norsklærerne i praksis bruker norskfaget som et redskapsfag, selv om de alle sier at faget er også et dannelsesfag. De er alle opptatt av at faget skal være nyttig for elevene, med tanke på å forberede dem til senere arbeidsliv. Det er en dagsaktuell diskusjon som foregår angående læreplanen i norsk på yrkesfaglige studieprogrammer. Dette handler om elevenes yrkesprogram i større grad skal bli inkludert i læreplanen. Dette kan tyde på yrkesretting bidra til at norskfaget går mer mot å bli et nyttefag eller redskapsfag.

## **6.2 Holdbarheten i undersøkelsens resultater**

Det er viktig å diskutere holdbarheten i undersøkelsens funn. I denne delen er det også hensiktsmessig å stille seg kritisk til sine egne funn. I dette forskningsprosjektet har jeg undersøkt tre norsklæreres meninger om hvordan elevene kan få utviklet sine muntlige ferdigheter på best mulig måte. Et av studiens funn viser oss at alle lærerne prøver å inkludere elevenes yrkesprogrammer i undervisningen i muntlige ferdigheter. Det som kan true reliabiliteten i studien, er at deltakerne vet på forhånd at jeg skal undersøke på hvilken måte det blir yrkesrettet i timene. Det vil da være naturlig for mange å lage et undervisningsopplegg som kan gi meg svar på det jeg lurte på. Man kan derfor stille seg spørsmålet om timen hadde sett annerledes ut dersom jeg ikke hadde vært tilstede.

I tillegg til dette har jeg sett på hva lærerne mener er formålet med norskfaget og måten undervisningen blir organisert på. Ut ifra det de viser og forteller kan vi se tendenser til at norskfaget blir brukt som et redskapsfag. Da det er yrkesretting som er temaet for undersøkelsen, er det ikke unaturlig at lærerne trekker fram disse perspektivene ved norskfaget. Intervju spørsmålene er rettet mot på hvilken måte yrkesretting blir tatt i bruk i undervisningen, og da kan det være unaturlig for lærerne å for eksempel trekke fram

allmennlære. I denne sammenheng er det viktig å påpeke seg at informantene ikke sier direkte at de synes at norskfaget kan sees på redskapsfag framfor et dannelsesfag. Dette funnet baserer seg på hva som er observert i undervisningen og hva lærerne påpeker er viktig i norskundervisningen i intervjuet.

Det er også viktig å understreke at jeg bare har fått et lite innblikk i hvordan norsklærerne organiserer undervisning i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer. Det er et begrenset utvalg på tre norsklærere, og jeg har observert fire skoletimer og utført tre intervjuer. Dette betyr at jeg bare har fått et lite innblikk i hvordan norsklærerne underviser i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer.

### **6.3 Didaktiske implikasjoner**

I denne delen av oppgaven skal jeg se nærmere på didaktiske implikasjoner denne undersøkelsen har. Ut i fra dette studiet kan jeg se at norsklærere tar i bruk yrkesretting, slik at elevene skal føle at norskfaget er relevant for dem. I denne studien har vi også fått et innblikk i hvordan noen lærere inkluderer elevenes yrkesprogram i oppgaver og generelt i norskundervisningen. Lærerne ser at når elevene får snakke om sitt eget yrkesprogram, gir de uttrykk for å være mer engasjerte og motiverte. Dette kan bidra til at flere elever tar ordet i klasserommet, ved at de føler seg tryggere når de snakker om sin egen praksiserfaring og eget yrkesprogram. På denne måten kan dette brukes som et tiltak som muligens kan få flere elever i tale.

Man kan også se fordelene av å ta læring av norsklærere som setter seg inn i elevenes yrkesfag. Det at lærerne setter seg inn i elevenes framtidige arbeidsoppgaver og faguttrykk kan gjøre det lettere for lærerne å yrkesrette undervisningen. I tilknytning til dette kan vi også trekke fram hvor viktig samarbeidet mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærerne. I flere tilfeller ser vi at samarbeidet mellom disse ikke er eksisterende, og dette kan være bidra til å opprettholde et skille mellom fellesfagene og yrkesfagene. Ut ifra det jeg har funnet, kan jeg se at den læreren som har et godt samarbeid med yrkesfaglærerne, viser også at hun har en god del kunnskaper om yrkesfaget. Dette gjør det lettere for henne å kunne vurdere elevens troverdighet når de presenterer noe fra sitt eget yrkesprogram.

Ifølge min analyse, ser vi også at det er en vei å gå i forhold til å legge til rette for at FYR-prosjektet blir implementert i undervisningen. Det kan virke som om to av skolene i min

studie ikke har lagt til rette for at disse målene skal nås. Utdanningsdirektoratet har pekt på at dersom ledelsen kommer på banen og organiserer, kan det bli lettere å inngå et samarbeid. Dette kan muligens gjøre det enklere for lærerne å komme i kontakt.

## 6.4 Forslag til videre forskning

Gjennom å undersøke hvordan tre norsklærere underviser i muntlige ferdigheter på tre forskjellige yrkesfaglige studieprogrammer, har vi fått et innblikk i hvordan yrkesretting foregår i praksis.

Dersom jeg skulle utvidet denne oppgaven kunne jeg tenke meg å studere informantenes skoler – hvordan de organiserer og legger til rette for FYR- arbeid. Da kunne jeg sett på om det var sammenheng mellom organisering og enkeltlæreres holdning til yrkesretting av fagene.

I tidligere forskning om yrkesretting og relevans, har det vært mye fokus på hvilke holdninger lærerne har til dette. Det ville vært interessant å se nærmere på hvilke holdninger elevene har til dette. Å undersøke elevenes holdninger til yrkesretting og om de får en følelse av at norskfaget er nyttig for dem, vil derfor være et nyttig felt. En annen mulig utvidelse vil være å intervju yrkesfaglærere. Å høre deres synspunkter når det gjelder samarbeid, yrkesretting og allmenndannelse kan være et nyttig bidrag på dette feltet.

Siden yrkesretting av norskfaget er et lite berørt felt, vil det være positivt å tilføre enda mer forskning. Et forslag kan være å undersøke hvordan undervisning i de andre grunnleggende ferdighetene foregår.

Dersom det skulle skje endringer i læreplanmålene som hører til yrkesfaglige utdanningsprogrammer, vil dette også være et felt det vil være verdt å undersøke nærmere. Det å gjøre undersøkelser om hvordan elever og lærere opplever en yrkesspesifikk del av læreplanen kan gi oss en indikasjon i hvordan dette fungerer i praksis.

En annet forslag til videre forskning kan være å gjøre en undersøkelse angående elever som tidligere har gått på yrkesfaglige studieprogrammer, og nå er ute i arbeidslivet. Her kan man forske på hvordan elevene tenker at norskfaget bidro til å styrke dem i senere arbeidsliv, eller om de anser faget som unyttig eller irrelevant. Dette kan være lærerik og hensiktsmessig



forskning i forhold hvordan man kan legge opp undervisningen slik at elevene får en følelse av at undervisningen er relevant for senere arbeidsliv.

# Litteraturliste

- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, & A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (ss.69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s.15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Amundsen, T. (2015). *Norsk på yrkesfag. Å ri to hestar*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Berg, L. (1989). *Yrkesretting: retorikk eller realitet? Om arbeidslivets påvirkning av universitetsstudiers innhold*. Oslo: Norges allmennvitenskapelige forskningsråd
- Berg, T. (1996). Innledning. I Berg, T. (Red.), *Norsk i Yrkesfag*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7.utg.). London: Routledge.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugset, A.S., Iversen, J. M. V, Nossun, G., Martinsen, A., Stene, M., & Wendelborg, C. (2014). *Fellesfaglærere og vg1- elevers opplevelse av yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Arbeidsnotat 2014:7. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Haugset, A. S., & Stene, M. (2016). Hvordan yrkesretting og relevans praktiseres i fellesfagene. *Bedre skole. Nr 4*. (s.27-31).

- Hellne-Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer*. Oslo: Akademika forlag.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Vol 99 (s.136-148)
- Jers, C.O. (2011). Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning, I *Educare*. (ss. 115-136).
- Knudsen, G. (2009). Forpliktet på nasjonen, åpen for verden. I Mikkelsen, R., & Fladmoe, R., *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk – pedagogisk utdanning*. (ss. 175-193). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St.28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nødtvedt, M. A. (2017). *Yrkesretting og relevans i norskfaget*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Olsen, O.J. (2010). Tradisjon og fornyelse i norsk fag- og yrkesopplæring: Til spørsmålet om «nytt helhetlig kvalitetssystem». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, (s. 451-461).
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2017). *Muntlige tekster i klasserommet*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spetalen, H. (2017). Grunnleggende ferdigheter for arbeidslivet? Bruk og betydning i restaurant- og matfagsyrker. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. Vol 7, nr. 1. (s. 88-112).

- Steene, T. M. (2015). *Estetisk autonomi eller samfunnsfaglig springbrett?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Teaching oral skills*, 32 (1), 35-49
- Svennevig, J., Tønneson, J, Svenkerud, S. & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. I *Scandinavica* (60), ss. 68-89
- Tarrou, A.-L. H. (2005), Danning i yrkesfagene i skolen og lærerutdanningen. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. (ss. 213-223). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014-2016)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Norsk, Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram, muntlig (NOR1207)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1207>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Høring – forslag til endringer i fellesfagene norsk og engelsk for yrkesfaglige utdanningsprogram*. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/174>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2017c). *FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans (2014-2016). Sluttrapport fra utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport\\_010917.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf)

Utdanningsforbundet. (2009). *Frafall i fagopplæring – slik yrkesfaglærere ser det*. (Rapport 1/2009). Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport\\_2009\\_01.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_2009_01.pdf)

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)

# Vedlegg A: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

*Hvordan underviser norsklærere i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer?*

### Bakgrunn og formål

Jeg er en student som går på lektorprogrammet på Universitetet i Oslo. Jeg skriver en masteroppgave i norskdidaktikk der jeg skal undersøke hvordan norsklærere underviser i muntl for å fremme elevers muntlige ferdigheter på yrkesfaglige programmer. Jeg skal se nærmere på hvilke måter elevers yrkesprogram inkluderes i undervisning om muntlighet. Det vil i denne sammenheng være relevant å undersøke hvilke arbeidsoppgaver elevene får tildelt som kan være med på å styrke deres muntlige ferdigheter. I dette studiet er jeg opptatt av hva læreren sier og gjør i klasserommet. Det som vil være relevant å undersøke er hvorfor læreren velger å undervise på den måten han/hun gjør.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

I min studie foregår datainnsamling på den måten at jeg tar notater når jeg observerer i klasserommet. I denne sammenheng vil det ikke bli brukt videoopptak eller lydopptak når jeg observerer. Det vil også foregå et intervju, men dette er kun med læreren. Elever vil altså ikke delta i denne delen av innhenting av datamateriale.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

I drøftingen av de ulike observasjonsnotatene og intervjuene med lærerne, vil det verken komme frem hvem deltakerne er, eller hvilken skole datainnsamlingen foregår på. Det skal med andre ord ikke behandles bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. Deltakerne i denne studien vil altså ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon. Når prosjektet er ferdig, vil alle observasjonsnotater tilintetgjøres. Intervjuet med læreren som blir tatt opp på lyd, vil også bli tilintetgjort etter at prosjektet er avsluttet.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Prosjektet skal etter planen avsluttes den 01.06.2018.

### Kontaktopplysninger (student):

Mail: hae\_92@hotmail.com  
Tlf: 93490719

### Samtykke til deltakelse i studien

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg B: Intervjuguide Lærer A

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor lenge har du undervist i norskfaget?
3. Hva er din motivasjon for å undervise i norsk på yrkesfag?
4. Anser du norsk som et dannelsesfag eller redskapsfag, eller begge deler?
5. I tillegg til yrkesfag, har du undervist/underviser du norsk på studiespesialisering?

Hvis ja: Vil du si at du legger opp undervisning om muntlighet på forskjellige måter?

Hvis ja: På hvilke måter?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

6. Er det noen muntlige sjangre du føler du legger mer vekt på enn andre i undervisningen?

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

7. Hva anser du som god undervisning i muntlige ferdigheter?
8. Har du hørt om FYR-prosjektet? Hvordan jobber skolen med dette prosjektet?
9. Hvordan er samarbeidet mellom programfaglærere og fellesfaglærere?
10. Synes du at yrkesretting er viktig i norskfaget?

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

11. Synes du det er viktig med yrkesretting når det gjelder muntlighet?

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

12. Mener du selv at du yrkesretter i undervisning om muntlighet?

Hvis ja: Hvorfor, og på hvilke måter?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

13. Ser du noen forskjeller på engasjement, motivasjon og resultater når du yrkesretter og når du ikke yrkesretter når det gjelder muntlige oppgaver?

**14. Synes du det er viktigere å fokusere på yrkesretting når det gjelder muntlige ferdigheter, i forhold til de andre grunnleggende ferdighetene?**

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

**15. Er det en type form for muntlig aktivitet du synes det er spesielt viktig å yrkesrette i?**

Hvis ja: Hvilke, og hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

**16. I oppgaven du ga elevene i timen, la du spesielt vekt på at elevene burde trekke inn erfaringer fra praksis, kunnskap og fagord fra eget yrkesprogram. Hva er grunnen for at du valgte å ha fokus på dette?**

**17. I denne timen la du vekt på appellformene og viktigheten rundt disse når man skal ha en elevpresentasjon. Hvorfor valgte du å fokusere på dette?**



# Vedlegg C: Intervjuguide Lærer B

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor lenge har du undervist i norskfaget?
3. Hva er din motivasjon for å undervise i norsk på yrkesfag?
4. Anser du norsk som et dannelsesfag eller redskapsfag, eller begge deler?
5. I tillegg til yrkesfag, har du undervist/underviser du norsk på studiespesialisering?

Hvis ja: Vil du si at du legger opp undervisning om muntlighet på forskjellige måter?

Hvis ja: På hvilke måter?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

6. Er det noen muntlige sjangre du føler du legger mer vekt på enn andre i undervisningen?

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

7. Hva anser du som god undervisning i muntlige ferdigheter?
8. Har du hørt om FYR-prosjektet? Hvordan jobber skolen med dette prosjektet?
9. Hvordan er samarbeidet mellom programfaglærere og fellesfaglærere?
10. Synes du at yrkesretting er viktig i norskfaget?

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

11. Synes du det er viktig med yrkesretting når det gjelder muntlighet?

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

12. Mener du selv at du yrkesretter i undervisning om muntlighet?

Hvis ja: Hvorfor, og på hvilke måter?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

13. Ser du noen forskjeller på engasjement, motivasjon og resultater når du yrkesretter og når du ikke yrkesretter når det gjelder muntlige oppgaver?

**14. Synes du det er viktigere å fokusere på yrkesretting når det gjelder muntlige ferdigheter, i forhold til de andre grunnleggende ferdighetene?**

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

**15. Er det en type form for muntlig aktivitet du synes det er spesielt viktig å yrkesrette i?**

Hvis ja: Hvilke, og hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

**16. Du hadde en del fokus på nervøsitet i timen din. Hvorfor?**

**17. Hvorfor valgte du å fokusere på «hvordan holde en god presentasjon?» i denne timen?**

**18. På hvilken måte mener du at oppgaven du presenterte i timen (elevpresentasjonene) kan bidra til å fremme muntlige ferdigheter?**

**19. Hvorfor valgte du å ha leken «hot seat» i denne timen?**

# Vedlegg D: Intervjuguide Lærer C

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor lenge har du undervist i norskfaget?
3. Hva er din motivasjon for å undervise i norsk på yrkesfag?
4. Anser du norsk som et dannelsesfag eller redskapsfag, eller begge deler?
5. I tillegg til yrkesfag, har du undervist/underviser du norsk på studiespesialisering?

Hvis ja: Vil du si at du legger opp undervisning om muntlighet på forskjellige måter?

Hvis ja: På hvilke måter?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

6. Er det noen muntlige sjangre du føler du legger mer vekt på enn andre i undervisningen?

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

7. Hva anser du som god undervisning i muntlige ferdigheter?
8. Har du hørt om FYR-prosjektet? Hvordan jobber skolen med dette prosjektet?
9. Hvordan er samarbeidet mellom programfaglærere og fellesfaglærere?
10. Synes du at yrkesretting er viktig i norskfaget?

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

11. Synes du det er viktig med yrkesretting når det gjelder muntlighet?

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

12. Mener du selv at du yrkesretter i undervisning om muntlighet?

Hvis ja: Hvorfor, og på hvilke måter?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

13. Ser du noen forskjeller på engasjement, motivasjon og resultater når du yrkesretter og når du ikke yrkesretter når det gjelder muntlige oppgaver?

**14. Synes du det er viktigere å fokusere på yrkesretting når det gjelder muntlige ferdigheter, i forhold til de de andre grunnleggende ferdighetene?**

Hvis ja: Hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

**15. Er det en type form for muntlig aktivitet du synes det er spesielt viktig å yrkesrette i?** Hvis ja: Hvilke, og hvorfor?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

**16. Hvorfor la du vekt på at elevene skulle framstå med sterkt ethos i framføringene?**

**17. Etter elevene hadde avholdt presentasjonene, brukte du en del tid på å spørre spørsmål om framføringen. Hvorfor?**

**18. Elevene framførte ikke foran heller klassen, men heller i grupper på 2-3 elever. Hvorfor?**

**19. Hvorfor valgte du å lage en muntlig oppgave med yrkesfaglig innhold?**