

Yrkesretting i norskfaget på yrkesfag – et krysspress mellom flere hensyn?

Anniken Hotvedt Sundby 

NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning)

Kontakt: anniken.sundby@nifu.no

Sammendrag

Få studier retter oppmerksomheten mot fellesfagene på yrkesfag. Denne artikkelen tar utgangspunkt i fellesfaget norsk og fenomenet yrkesretting. Gjennom individuelle intervjuer med ti norsklærere på flere yrkesfaglige program undersøkes det hvordan erfarne norsklærere oppfatter og vektlegger føringene om yrkesretting i læreplanen i norsk som ble innført i 2020. Formålet er å undersøke hva føringen yrkesretting gjør med kunnskapsinnholdet i norskfaget. De teoretiske perspektivene som benyttes i analysene og diskusjonen, er ulike dimensjoner ved yrkesretting, ideen om betydningsfull kunnskap i skolens læreplaner og begrepet relevans.

Studien viser at det først og fremst er i kompetansemålene at norsklærerne finner føringer om at de skal yrkesrette norskfaget. Alle norsklærerne er opptatt av yrkesretting, og de yrkesretter mer enn det forventes i læreplanen. For norsklærerne i denne studien er yrkesretting knyttet til valg av både innhold og arbeidsmetoder. Det som skaper de største utfordringene når norskfaget skal yrkesrettes, er rammefaktorer som ligger utenfor læreplanen og norskundervisningen. Norsklærerne peker særlig på tre utfordringer. Den ene er at samarbeidsprosjekter mellom lærere på tvers av fag lett kan bli for store. Den andre går ut på at norsklærerne har for lite kjennskap til innholdet i elevenes yrkesfag, siden de sjelden ser elevene i aksjon på verksteder, i praksisrom eller ute i praksis. Den tredje er at den nye nasjonale skriftlige eksamenen i norsk på yrkesfag er for generelt yrkesrettet. Diskusjonen plasserer seg i en større debatt om hva formålet og innholdet i fellesfagene på yrkesfag er og bør være. Særlig tar den opp om den læreplanløsningen Norge har valgt, med gjennomgående læreplaner i fellesfag, er en læreplanløsning som går i yrkesfagenes favør.

Emneord: yrkesretting, fellesfag, norskfaget, læreplan, læreropfatninger

Innledning

I Norge velger 49 prosent av elevene i videregående skole yrkesfaglig studieretning (SSB analyse, 2023). På yrkesfag må elevene, i tillegg til yrkesfaglige programfag, ha de obligatoriske fellesfagene norsk, engelsk, naturfag, samfunnskunnskap, matematikk og kroppsøving. Fellesfagene utgjør totalt 30 prosent av timetallet både det første og det andre året på yrkesfag (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 70). Likevel får fellesfagene på yrkesfag lite forskningsoppmerksomhet (Skarpaas, 2021; Stene et al., 2014). Hiim (2013) peker på at fellesfagene på yrkesfag faller mellom to stoler fordi det er etablert et institusjonelt og strukturelt skille mellom yrkesfaglærerutdanningen og fellesfaglærerutdanningen. Aarkrog (2019) viser til at innholdet i og praktiseringen av fellesfagene (general subjects) bør være en del av den store samtalen om yrkesfag.

Hensikten med denne studien er å bidra med et empirisk forskningsblikk på nettopp innholdet i fellesfagene på yrkesfag, samt å undersøke hva føringen yrkesretting gjør med innholdet i norskfaget på yrkesfag. Forskningsspørsmålet som danner utgangspunkt for studien, er: Hvordan opplever norsklærere mulighetene for yrkesretting i norskfaget på yrkesfag? Analysene og drøftingene bygger på individuelle intervjuer med ti erfarne norsklærere på yrkesfag som ble gjennomført høsten 2022.

Norskfaget på yrkesfag er valgt fordi faget har en rekke ulike formål og består av ulike deler. Norskfaget karakteriseres på mange måter, det kalles blant annet dannelsesfag, redskapsfag, kulturfag, literacyfag, identitetsfag, opplevelsesfag, språkfag, kommunikasjonsfag og litteraturfag. På yrkesfag har det dessuten et ekstra kjennetegn: Det er yrkesrettet. I tillegg har norskfaget på yrkesfag, som en del av yrkesopplæringen, en todelt oppgave. Det skal 1) gi elevene kompetanse og kvalifisere dem til arbeidsmarkedet og 2) bidra til sosial inkludering av svake elever og dermed til å utjevne sosiale forskjeller (Hegna et al., 2012, s. 218). Norskfaget på yrkesfag kan også være et skritt på veien til generell studiekompetanse og høyere utdanning. De mange formålene og oppgavene som er knyttet til norskfaget på yrkesfag, gjør at faget befinner seg i et spenningsfelt. Norsklærere som underviser i faget, må derfor gjøre mange valg og prioriteringer.

I perioden 2006–2020 var innholdet i læreplanen i norsk identisk på studieforberedende og yrkesfaglig program, men progresjonen og omfanget var forskjellig. Studieforberedende program hadde fire timer på vg1, mens yrkesfag hadde to timer i uka på vg1 og vg2. Elevene som valgte påbygg til generell studiekompetanse, tok igjen de delene av norskfaget de ikke hadde hatt på yrkesfag. Fra 2020 skjedde det flere endringer i læreplanen i norsk på yrkesfag. To av endringene er særlig relevante i denne sammenhengen. Den ene er at 25–30 prosent av kompetansemålene i læreplanen i norsk er yrkesrettede, den andre at elevene ikke lenger skal ha norsk på vg1 (Meld. St. 21 (2020–2021)). Fra 2020 er norsktimene samlet til fire timer det andre året på vg2. Læreplanen i norsk fra 2020 markerer derfor et foreløpig skille mellom norskfaget på yrkesfag og studieforberedende (Bakken, 2021). Elever på yrkesfag skal fra 2020 erfare et mer yrkesrettet norskfag enn elevene på studieforberedende.

I det følgende beskriver jeg hovedtrekkene i utviklingen av videregående opplæring i Norge fra begynnelsen av 1970-årene, da gymnaset og yrkesskolen ble samlet til én videregående skole. Deretter følger en avklaring av begrepet yrkesretting av fellesfag og så en gjennomgang

av forskning som er gjort på fellesfag og yrkesretting. For å belyse norsklærernes opplevelser av yrkesretting i norskfaget støtter denne studien seg på teoretiske perspektiver som utforsker ulike former for kunnskap i skolefag (Bernstein, 1999, 2000), ideen om betydningsfull kunnskap i skolens læreplaner (Young, 2008, 2013, 2014; Wheelahan, 2007, 2010) og relevans i skolefag (Stuckey et al., 2013).

Bakteppe

Ifølge Wasenden (2001) har «yrkesutøvere, lærere og politikere diskutert hvordan en best skulle fordele lærlingskolens timer mellom de allmenne- og de yrkesteorietiske fagene» i over hundre år (s. 8). Bakgrunnen for sammenslåingen av gymnaset og yrkesskolen i lov om videregående opplæring fra 1974 var at videregående opplæring skulle bli en mulighet for flere, og at overgangen fra et yrkesfaglig til et allmennfaglig løp skulle bli enklere (Skarpenes, 2007). Det ble innført felles grunnkurs det første året, slik at elevene fikk en felles plattform før de valgte fag og retning videre. I den neste reformen for videregående skole, Reform 94 (1994), ble ordningen med felles grunnkurs videreført, og alle elever fikk rett på videregående opplæring. Reformen Kunnskapsløftet i 2006 videreførte også ordningen med felles grunnkurs, men erstattet betegnelsen grunnkurs med fellesfag.

I 2008 kom den offentlige utredningen *Fagopplæring for framtida* (NOU 2008: 18), som vurderte hvordan fag- og yrkesopplæringen kunne bli best mulig rustet til å møte framtidens utfordringer. Her ble det foreslått at det skulle stilles krav om yrkesretting av fellesfag i forskrift til opplæringsloven, og at læreplanene i fellesfag skulle gjennomgås for å legge bedre til rette for yrkesretting. Stortingsmeldingen *Utdanningslinja* (St.meld. nr.44 (2008–2009)) fulgte opp mange av forslagene i NOU 2008: 18 når det gjaldt yrkesretting. I 2010 kom det en revidert læreplan i norsk samtidig som det ble lagt til en tilføyelse i § 1-3 i forskrift til opplæringsloven om at «[o]pplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma».

Den sentrale stortingsmeldingen for reformprosessen fagfornyelsen, *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)), som ledet fram til nye læreplaner i 2020, drøfter i liten grad yrkesfag, men yrkesretting av fellesfag på yrkesfag nevnes spesielt. I meldingen vises det til det nasjonale prosjektet *FYR – fellesfag, yrkesretting og relevans* (2014-2016), som blant annet la vekt på kompetanseutvikling av fellesfaglærere på yrkesfag. I tillegg pekes det på at yrkesfagspesifikke deler i læreplanene i norsk, engelsk og samfunnskunnskap skal vurderes (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 53). Viktigheten av yrkesretting av fellesfag blir også understreket i den offentlige utredningen *Med rett til å mestre – Struktur og innhold i videregående opplæring* (NOU 2019: 25) og i stortingsmeldingen om videregående opplæring, *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21 (2020–2021)). I denne stortingsmeldingen står det: «Gjennom fagfornyelsen har flere fellesfag fått egne programrettede læreplaner der omtrent 25–30 prosent av kompetansemålene er programspesifikke eller yrkesfagspesifikke. Målet er at elevene skal oppleve fagene som mer relevante» (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 70).

Yrkesretting som begrep

Det samlede bildet er at yrkesretting av fellesfag på yrkesfag er en uttalt målsetting, men det har vært usikkerhet knyttet til hva begrepet yrkesretting av fellesfag innebærer. Ifølge Berg (2001) dukket begrepet opp på slutten av 1960-årene. Yrkesretting av fellesfag ble ansett som en løsning som kunne føre til at flere besto realfag som matematikk, fysikk og kjemi på yrkesskolene. Med innføringen av Reform 94 ble begrepet på nytt viet oppmerksomhet siden evalueringer av reformen fikk fram at «yrkesretting er et av de områdene der en ikke helt har lyktes» (Berg, 2001, s. 32).

I et forskningsprosjekt i regi av Trøndelag forskning og utvikling, som har undersøkt yrkesretting av fellesfag empirisk, defineres yrkesretting til å omfatte «alle former for tilnærminger og samkjøringer mellom fellesfag og programfag og/eller yrke» (Stene et al., 2014, s. 9). Dette er en svært vid forståelse av yrkesretting. I NOU 2008: 18 legges denne definisjonen av yrkesretting til grunn: «Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse» (s. 80).

Definisjonen i rammeverket for det ovennevnte *FYR-prosjektet* (Utdanningsdirektoratet, 2014) ligner på definisjonen i NOU 2008: 18, men legger til følgende: «Grunnleggende ferdigheter er integrert i læreplaner på fagenes premisser, og opplæring i grunnleggende ferdigheter er derfor en del av arbeidet med yrkesretting» (s. 5).

Felles for de tre definisjonene er at yrkesretting av fellesfag befinner seg et sted mellom de praktiske yrkesfagene og de mer teoretiske fellesfagene. *FYR-prosjektet* kobler yrkesretting til de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, mens NOU 2008: 8 kobler yrkesretting til relevans og da i betydningen relevans for elevenes framtidige yrke. Det er definisjonen i NOU 2008: 18 som ligger til grunn for denne studien, som undersøker norsklærernes forståelser og opplevelser av yrkesretting.

Hvis vi sammenligner læreplanen i norsk fra 2006, 2010, 2013 og 2020, går det fram at yrkesretting blir nevnt i sammenheng med andre aspekter i norskfaget i alle disse læreplanene. I læreplanen i norsk fra 2020 gir 3 av totalt 13 kompetansemål på vg2, omtrent 25–30 prosent av kompetansemålene, eksplisitte føringer om yrkesretting. Et eksempel på et yrkesrettet kompetansemål i læreplanen i norsk er at elevene skal kunne «kommunisere klart og forståelig muntlig og skriftlig i yrkesrelevante sjangre» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Føringen, om 25-30 prosent yrkesretting, kommer implisitt til uttrykk i læreplanen. Dette betyr at det står ikke direkte eller eksplisitt i selve læreplanen at 25-30 prosent av norskfaget skal yrkesrettes. Denne prosentvise føringen nevnes kun i forarbeidene til læreplanutviklingen, for eksempel i Meld. St. 28 (2015-2016).

Forskningsgjennomgang

Yrkesopplæringen organiseres ulikt fra land til land, noe som gjør yrkesopplæring til det mest mangfoldige løpet i utdanningssystemet (Kis, 2020). Selv i en nordisk kontekst er yrkesopplæringen ulikt lagt opp (Jørgensen et al., 2018; Nylund & Virolainen, 2019). Pilz (2016) viser til at hvor adskilte eller integrerte de to løpene studieforberedende og yrkesfag er, også varierer på tvers av land. Norge og Danmark har likhetstrekk fordi de har en lærlingordning,

mens Sverige og Finland har en mer skolebasert yrkesopplæring. I Tyskland er hovedmodellen at elevene kombinerer opplæring i bedrift med skole fra de starter på yrkesfag (Cedefop, 2015). Dette skiller seg fra Norge, der hovedmodellen er 2+2 organisering, det vil si at elevene først går to år på skole og så tilbringer to år som lærling i bedrift.

Selv om mange land har det til felles at yrkesutdanningen har en viss andel av fellesfag (Aarkrog, 2019; Kis, 2020; OECD, 2022), kan det være svært ulike begrunnelser og organisasjonsmodeller for fellesfag. Dette betyr at det er utfordrende å sammenligne fellesfagene på yrkesfag på tvers av land. I denne forskningsgjennomgangen legger jeg derfor vekt på fellesfag og yrkesretting i en norsk sammenheng. Jeg viser likevel til noen utvalgte eksempler fra svensk og finsk yrkesfaglig kontekst.

Flere studier i Norge finner at det er et vidt spenn i hvordan elevene på yrkesfag opplever fellesfagene (Dyrnes, 2021; Hiim, 2014, 2020; Høst et al., 2013; Utvær, 2015). En spørreundersøkelse blant over 3000 norske elever på yrkesfag viser at mange av elevene på vg1 yrkesfag mener at fellesfagene er nødvendige, men for teoretiske. Andelen elever som mener fellesfagene er nødvendige, synker på vg2. Studien konkluderer derfor med at «det kan synes som om elevene har blitt skuffet i møte med fellesfagene» (Høst et al., 2013, s. 128). Ifølge Hiim (2014, 2020) ser elevene behovet for fellesfag, men de opplever at selve undervisningen er lite meningsfull. Til sammenligning finner Utvær (2015) at elevenes opplevelse av mening i fellesfagene er mindre avgjørende for om de fortsetter på og gjennomfører yrkesfag enn opplevelsen av mening i yrkesfagene. Pedagogiske og didaktiske grep, som for eksempel aktiv samarbeidslæring (Fiskerstrand, 2017; Rondestvedt, 2019), autentisk og praktisk læring (Dyrnes, 2021; Nordby et al., 2017) og lærerstøtte (Lindset et al., 2016; Skarpaas & Hellekjær, 2021, Skarpaas, 2023; Stene et al., 2014) kan øke motivasjonen (Aakernes et al., 2022) og engasjementet (Skarpaas, 2023) for fellesfag blant elevene på yrkesfag.

Ulike rammefaktorer kan gjøre det vanskelig å yrkesrette fellesfagene. Eksempler på slike rammefaktorer er kulturforskjeller mellom yrkesfag og studieforberedende, at lærerne har lite kjennskap til elevens yrkesutdanninger (Hiim, 2013, 2014; Iversen et al., 2014; Skarpaas, 2023), tid og timeplanstruktur (Hiim, 2013), sammenslåtte klasser (Skåholt et al., 2013), læreplaner og eksamensordningen i fellesfagene (Hiim, 2013; Iversen et al., 2014; Lindset et al., 2016; Nordby et al., 2019) og mangel på gode læringsressurser (Skarpaas & Hellekjær, 2021). Hvis vi tar et sideblikk til Sverige, viser en undersøkelse av yrkesrettet (infärgad) matematikkundervisning på yrkesfag, at både lærere og elever var positive til yrkesretting i matematikkfaget, men at lærere i matematikk støtte på didaktiske utfordringer når de skulle koble det generelle matematikkfaget til det yrkesfaglige programmet (Muhrman, 2016).

I få av de ovennevnte norske studiene er søkelyset satt på yrkesretting i seg selv. I mange av studiene kobles yrkesretting til andre pedagogiske fenomen, som eksempelvis vurdering, motivasjon, lærerstøtte og samarbeidslæring, og fellesfagene som undersøkes, varierer. I flere av studiene ble empirien hentet inn før de nye læreplanene ble innført i 2020. Kun et fåtall av de gjennomgåtte studiene setter søkelyset på norskfaget.

Jeg finner at det først og fremst er i masteroppgaver at yrkesretting av norskfaget blir berørt spesielt. Antallet masteroppgaver om yrkesretting i norskfaget er imidlertid få, flertallet bygger på data som ble hentet inn før de nye læreplanene ble innført i 2020, og studiene bygger på et begrenset utvalg. Noen av masteroppgavene viser til hvilke yrkesfaglige program norsklærerne

jobber på, andre gjør det ikke. Til sammen gir de likevel noen innsikter i ulike aspekter ved norskfaget på yrkesfag.

Amundsen (2015) undersøker for eksempel hvordan yrkesretting vektlegges i den formelle læreplanen i norsk, men også hvilke oppfatninger norsklærere på yrkesfag har av læreplanen. Studien viser at læreplanen legger til rette for yrkesretting. Nødtvedt (2017) og Bekkensten (2020) undersøker yrkesretting ved hjelp av intervjuer med både norsklærere og elever. Deres studier viser at det er gode muligheter for å yrkesrette norskfaget, men at yrkesretting ikke er en forutsetning for at elevene skal oppleve norskfaget som relevant. Andre studier, som Berg (2018), Prestmarken (2019) og Skuland (2021), tar for seg ulike aspekter av norskfaget, som litteratur, muntlighet og tekstutvalg, og finner at norsklærere på yrkesfag er opptatt av yrkesretting. Disse studiene viser i tillegg at faktorer som relevans, motivasjon, elevenes interesser og leseferdigheter også påvirker valg av innhold i norskfaget.

En sammenstilling av masteroppgavene, tegner et bilde av et åpent norskfag som legger til rette for yrkesretting. Dette står til dels i motsetning til en nyere finsk studie (Pietilä & Lappalainen, 2023) av lesing og skriving (literacy) i finsk yrkesutdanning, som viser at lærerne kunne argumentere for at oppgavene var yrkesrettede og relevante, men at elevene ikke nødvendigvis opplevde det slik. Den finske studien viser også at tilnærmingen til lesing og skriving på yrkesfag i Finland er smal og kompetanseorientert.

I forskningen som finnes om yrkesretting i en norsk kontekst, er det én studie som skiller seg ut. Her er yrkesretting av fellesfag selve forskningsobjektet. Studien undersøker flere fellesfag og ulike nivå, det vil si både skoleledelse, lærere og elever, og benytter en kombinasjon av metoder, som klasseromsobservasjon, intervju og spørreskjema (Iversen et al., 2014; Stene et al., 2014; Wendelborg et al., 2014). Studien finner at fellesfaglærerne hadde ønsker og målsettinger om å yrkesrette fellesfagene, men at det varierte hvordan de gjennomførte yrkesrettingen. Ifølge studien har yrkesretting av fellesfag fire dimensjoner ved seg: 1) forenkle og senke lista, 2) bruke eksempler fra yrket, 3) fellesfag som redskapsfag og 4) integrering med programfag (Stene et al., 2014, s. 102).

Hvis vi kobler de fire ovennevnte dimensjonene sammen med yrkesfagenes todelte oppgave, å kvalifisere elevene til et kommende yrke og bidra til inkludering og utjevning av forskjeller (Hegna et al., 2012), samt tar i betraktning at elever på yrkesfag også kan velge å ta høyere utdanning, trer det fram et komplisert bilde av yrkesrettingen. Bildet kompliseres ytterligere av at det som nevnt eksisterer et tolknings- og handlingsrom i gitte definisjoner av yrkesretting av fellesfag. Det er derfor interessant å undersøke hvordan norsklærere opplever mulighetene for et yrkesrettet norskfag, og hvordan føringene om yrkesretting i læreplanen påvirker valg av innhold i norskfaget på yrkesfag.

Teoretiske perspektiver

I analysen av det empiriske materialet blir de fire dimensjonene ved yrkesretting (Stene et al., 2014), forenkle og senke lista, bruke eksempler fra yrket, fellesfag som redskapsfag og integrering med programfag, sentrale. I tillegg ses empirien i lys av Bernsteins kunnskapsteoretiske tilnærminger (Bernstein, 1999, 2000). Ideen om betydningsfull kunnskap (powerful knowledge) i skolens læreplaner (Young, 2008, 2013, 2014; Wheelahan, 2007, 2015) og begrepet relevans (Stuckey et al., 2013) bidrar også til å kaste lys over det empiriske materialet.

Ideen om betydningsfull kunnskap i skolens læreplaner har sitt utspring i det globale skiftet mot stadig mer kompetanseorienterte læreplaner som fant sted rundt årtusenskiftet. En av de første til å bruke begrepet betydningsfull kunnskap var utdannings sosiologen Wheelahan (2007). Hun brukte utviklingen i den australske yrkesopplæringen som et utgangspunkt for å argumentere for at det som tradisjonelt har vært skolens viktigste oppgave, nemlig å utvikle og overføre betydningsfull kunnskap, blir underordnet når anvendbare kompetanser og ferdigheter står i fokus.

Wheelahan (2007) bygger sin kunnskapsteori på blant annet Bernstein (1999, 2000). Bernstein var i sin tur inspirert av Durkheims skille mellom *hellig* og *profan* kunnskap. Bernstein bruker begrepene en *vertikal* (hellig) og en *horisontal* (profan) kunnskapsdiskurs. Den vertikale kunnskapsdiskursen viser til offisiell og generaliserbar ekspertkunnskap som er utviklet gjennom felleskapets innsats, mens den horisontale kunnskapsdiskursen viser til kontekstbundet, lokal og individuell hverdagskunnskap (Bernstein, 2000, s. 157). Det er den vertikale kunnskapsdiskursen som vies mest oppmerksomhet hos Bernstein. Han deler den vertikale kunnskapsdiskursen inn i en *hierarkisk* og *horisontal* kunnskapsstruktur. Realfag, som har en sterk indre sammenheng og bygger sin kunnskap kumulativt med mål om gradvis høyere abstraksjonsnivå, representerer eksempelvis en hierarkisk kunnskapsstruktur. Humaniora og samfunnsvitenskap, som bygger sin kunnskap ved hjelp av felles fagspråk og begrepsbruk, samt spesifikke metoder, representerer en horisontal kunnskapsstruktur.

Hvis vi ser yrkesretting i lys av Bernsteins kunnskapsteori, viser han til at praktiske håndverks- og yrkesfag (craft) befinner seg innenfor en vertikal kunnskapsdiskurs, altså representerer ekspertkunnskap. Men kunnskap i praktiske yrkesfag har svakere *grammar* enn for eksempel humaniora og samfunnsvitenskap. Jeg velger å oversette Bernsteins begrep *grammar* til «regler og systematikk». Dette innebærer at i praktiske yrkesfag utvikles kunnskapen mer implisitt og taus, altså gjennom å gjøre og erfare.

Det sentrale for Bernstein var å utvikle et felles språk som kunne brukes til å snakke om ulike former for kunnskap i skole og utdanning, ikke det å sette opp motsetninger mellom ulike former for kunnskap (Hovdenak & Bø, 2010). Bernstein bruker begrepet rekontekstualisering for å synliggjøre de ulike prosessene som skjer når kunnskap flyttes fra ett sted til et annet, for eksempel fra en læreplan til praksis, eller når skolefag inkluderer elementer fra den horisontale diskursen (hverdagskunnskapen).

Young (2008, 2013, 2014) bygger også på Bernsteins kunnskapsteori når han etter hvert utvikler tre kjennetegn på betydningsfull kunnskap. Det første kjennetegnet er at betydningsfull kunnskap er *spesialisert* (Young, 2013). Dette innebærer at det er sammenhenger mellom ett eller flere disiplin-fag (universitets- eller høyskolefag) og et skolefag. Det er for eksempel koblinger mellom disiplin-fagene nordisk og litteraturvitenskap og skolefaget norsk. Young understreker at sammenhengene ikke er gitt en gang for alle, men kan endres. Det andre kjennetegnet er at betydningsfull kunnskap er *differensiert* (Young, 2013). Med dette viser han til at det er et skille mellom skolekunnskap, altså kunnskapen som elevene tilegner seg på skolen, og kunnskap som elevene erverver seg utenfor skolen og på andre arenaer. Det siste kjennetegnet er at betydningsfull kunnskap er *systematisk* (Young, 2014; Muller & Young, 2019). Dette innebærer at ulike former for kunnskap innenfor et skolefag har noen fellestrekk og er relatert til hverandre, for eksempel ved at et fag har noen etablerte metoder, fagspråk og begreper som binder faget sammen.

De tre kjennetegnene på betydningsfull kunnskap tegner et bilde av at kunnskap i skolefag har en objektiv og allmenngyldig side som ikke nødvendigvis trenger å være koblet til en konkret kontekst eller nytteverdi her og nå. Både Wheelahan (2007, 2015) og Young (2008) viser til utviklingen i yrkesopplæringen i sine respektive land når de argumenter for verdien av betydningsfull kunnskap i skolefag. I senere arbeider beveger Young (2013, 2014) seg bort fra yrkesopplæringen og over til skolen generelt i sine redegjørelser av ideen om betydningsfull kunnskap.

Ideen om betydningsfull kunnskap i skolefag har fått støtte, men også blitt utfordret (Sundby & Rødnes, 2023). Blant annet har Beck (2013) og Wrigley (2018) pekt på at betydningsfull kunnskap burde defineres tydeligere. Andre har pekt på at skillet mellom skolekunnskap og hverdagskunnskap ikke er så hensiktsmessig i en praktisk skolehverdag (Alderson, 2020; Gamble, 2014; Niemelä, 2021). Young (2013, 2014) gjør et poeng av at det bør skilles mellom hva som skal læres (kunnskapsinnhold) og hvordan det skal læres (pedagogikk) i skolens læreplaner. Dette har flere stilt seg kritiske til, siden innholdet i skolefagene skal realiseres i en pedagogisk virkelighet. I skolen henger undervisningens *hva, hvordan* og *hvorfor* tett sammen (Deng, 2015, 2018; Hordern, 2022; Yates & Millar, 2016; Hudson et al., 2022).

Når det gjelder begrepet relevans, kan det kobles direkte til yrkesretting, slik det for eksempel gjøres i NOU 2008: 18 og Meld. St. 21 (2020–2021). Relevans er imidlertid et utfordrende begrep teoretisk i og med at det både er kontekstavhengig og subjektivt. Selv om et tema omtales i en læreplan, trenger for eksempel ikke det bety at det samme temaet oppleves som relevant av lærere og elever i skolen. Videre kan et tema oppfattes som både relevant og irrelevant avhengig av hvem du spør, og i hvilken sammenheng det opptrer i. Ifølge Wendelborg et al. (2014), som undersøker i hvilken grad og på hvilke måter elevene på yrkesfag opplever at fellesfagene matematikk og engelsk er yrkesrettede og relevante, fikk for eksempel yrkesrettingen først en positiv effekt hvis elevene opplevde den som relevant. Dette går også fram i den tidligere nevnte finske studien (Pietilä & Lappalainen, 2023).

Det at relevans er subjektivt, gjør at relevansbegrepet er underteoretisert (Johnson, 2000). I tilknytning til diskusjoner om arbeidslivsrelevans og utdanning stiller Gamble (2014) spørsmålet: Hva er en relevant læreplan, og hva skal en relevant læreplan oppnå? I utdanningsforskning som berører temaet relevans, vises det gjerne til Stuckey et al. (2013) som undersøker hvilken rolle relevans spiller i skolefaget naturfag. Her pekes det særlig på tre dimensjoner som er av betydning når en snakker om relevans, nemlig at den er 1) individuell, 2) samfunnsmessig og 3) yrkesmessig. Disse dimensjonene kan overlape samtidig som de befinner seg i spennet mellom en indre og ytre motivert relevans og mellom relevans i nåtiden, for eksempel i en skolesituasjon, og i framtiden, for eksempel i et kommende samfunns- yrke og arbeidsliv.

Metode, utvalg og analysestrategi

For å undersøke norsklærernes opplevelser og muligheter for yrkesretting i norskfaget har denne studien et kvalitativt design. Strategien for å komme i kontakt med norsklærere var at jeg tok direkte kontakt med skoler, benyttet meg av forskernettverket mitt og henvendte meg til norsklærere som nylig hadde bidratt med perspektiver på yrkesretting i norskfaget i et tidsskrift. Kriteriene for valg av norsklærere var 1) at de hadde erfaring med yrkesretting av norskfaget, 2) at de hadde erfaring med læreplaner i norsk før og etter 2020 og 3) at de hadde brukt den nye

læreplanen i norsk fra 2020 i undervisningen på yrkesfag. Strategien og kriteriene resulterte i 10 intervjuer. Undervisningserfaringen strakk seg fra 6 til 25 år, og samtlige av lærerne i studien hadde en stor andel av norsklærerstillingen på yrkesfag.

Hvilke og hvor mange yrkesfaglige utdanningsprogram lærerne arbeidet på, var underordnet i denne studien, men blant annet fire yrkesfaglige program, bygg- og anleggsteknikk, elektro og datateknologi, helse og oppvekst og salg, service og reiseliv, er representert. Geografisk spredning var heller ikke et kriterium, men lærerne fordeler seg over fire fylker og syv skoler. På to av skolene ble flere norsklærere intervjuet. De videregående skolene som norsklærerne arbeidet på, representerer relativt store videregående skoler i en norsk sammenheng, med mellom 500 og 1000 elever.

Alle norsklærerne fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd, og de ble oppfordret til å ta en kikk på læreplanen i norsk før intervjuet. De ble også bedt om å ta med seg eksempler på yrkesrettede undervisningsopplegg (for eksempel oppgaver, leselister og vurderingskriterier) som de hadde brukt i norskundervisningen. Hovedformålet med å be lærerne ta med dette, var det kunne oppleves trygt å snakke ut fra konkrete eksempler på et individuelt intervju. Dette innebar at materialet først og fremst ble brukt som utgangspunkt for samtale, men i tillegg ga dette kontekstinformasjon om yrkesretting ved at det ga innsikter i konkrete yrkesrettede undervisningsopplegg som hadde blitt brukt i norskfaget på yrkesfag.

Intervjuene ble gjennomført på skolene der lærerne arbeidet. Jeg benyttet en delvis strukturert tilnærming, som innebar at samtalen tok utgangspunkt i temaene og spørsmålene i intervjuguiden, samt i materialet som lærerne hadde tatt med, men rekkefølgen på temaene ble avgjort underveis i intervjuet. Samtaletemaene i intervjuene var lærernes forståelser og oppfatninger av begrepet yrkesretting, føringene om yrkesretting i læreplanen i norsk, samarbeid på tvers av fag og yrkesrettingen i lærernes egen norskundervisning. Hvert intervju varte omtrent én time og det ble gjort lydopptak av intervjuene.

Inspirert av de seks fasene i refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) startet analysearbeidet med at jeg transkriberte alle intervjuene manuelt (fase 1). Dette gjorde at jeg ble godt kjent med materialet. Det transkriberte materialet utgjør omtrent hundre Word-sider med tekst. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, forskningsgjennomgangen og teoriene som denne studien lener seg på, ble materialet grovsortert og systematisert i seks tema (fase 2 og 3). Deretter ble de seks temaene testet, verifisert og videreutviklet (fase 4). Denne fasen henviser Braun og Clarke (2022) til som arbeid med kandidattema. De seks foreløpige temaene ble så sett opp mot det transkriberte materialet slik det framsto før det ble sortert, i tillegg til at de ble drøftet med andre forskere. Da erfarte jeg at ikke alle kandidattemaene var like tett knyttet til fokus i denne studien. De seks temaene ble dermed redusert til tre (fase 5), slik at de var tettere koblet opp mot forskningsspørsmålet og de teoretiske perspektivene i studien.

Underveis i analyseprosessen ble rådet fra Braun og Clarke (2022), om å ikke ha en for lineær tilnærming, fulgt. I prosessen med refleksiv tematisk analyse er det viktig å gå fram og tilbake mellom de ulike fasene og stadig vende tilbake til det transkriberte materialet og gjøre revisjoner av tema underveis. Etter å ha gjennomført de ulike fasene i refleksiv tematisk analyse ble intervjumaterialet til slutt kategorisert i tre hovedtemaer: 1) norsklærernes kjennskap til og vektlegging av yrkesretting, 2) hvordan yrkesrette norskfaget og 3) utfordringer ved yrkesretting. Disse tre temaene systematiserer analysen. Sitatene, det muntlige språket som lærerne brukte i intervjuene, er noe modifisert. Årsaken er at dette gjør sitatene mer lesbare.

Norsklæreres perspektiver på yrkesretting av norskfaget

Når det gjelder hvordan norsklærerne opplever mulighetene for yrkesretting, redegjør jeg først for norsklærernes kjennskap til og vektlegging av yrkesretting. Deretter følger norsklærernes beskrivelser av hvordan de yrkesretter norskfaget. Til sist beskriver jeg hvilke utfordringer norsklærerne står overfor når det gjelder yrkesretting.

Norsklærernes kjennskap til og vektlegging av yrkesretting

Samtlige norsklærere peker på at yrkesretting står sentralt i læreplanen i norsk fra 2020. Alle viser til at flere av kompetansemålene legger føringer om at de skal yrkesrette norskundervisningen, men bare én av dem gir eksplisitt uttrykk for å ha kjennskap til at det lå prosentvise føringer til grunn for yrkesretting i læreplanen:

20 prosent av læreplanen skal yrkesrettes til det programområdet elevene har valgt seg [...] Med fagfornyelsen så synes jeg det har blitt mye enklere, for på en måte så er læreplanmåla så store, eller de er så åpne, at du nesten kan putte hva du vil inn. (Lærer 1)

Flere av lærerne kobler yrkesretting til relevans, men her trer det fram en spenning i datamaterialet. Noen av lærerne peker på at relevans først og fremst er koblet til yrkesutøvelse, mens andre setter relevansbegrepet i et større perspektiv. De sistnevnte lærerne har en bredere tilnærming til norskfaget og mener at det kan bidra til mer enn selve yrkesutøvelsen. En representant for dette synet beskriver det slik:

De skal ikke bare lære om hammer, spiker og tang, men at et yrkesliv også handler om matpauser og å delta i en større del av arbeidslivet enn akkurat bare det de gjør ute på arbeidsplassen – sosialt samvær, løsning av konflikter. Jeg synes det er ganske lett for min del å se at det kan være en bredde i yrkesrettingen. Når det gjelder dette med relevans – så er det dette med alt i arbeidstida, og at det også skal være relevant for livet deres og som ungdommer og. Og det er jo mer enn en spiker. (Lærer 6)

Alle lærerne gir uttrykk for at det å yrkesrette norskfaget er en pågående prosess, og ingen kunne huske at yrkesretting av norskfaget hadde vært et tema under norsklærerutdanningen. Hvordan de skulle yrkesrette norskfaget, var noe de i stor grad hadde funnet ut av selv ved å prøve og feile. En av lærerne beskriver det på denne måten: «Jeg skjønnte jo fort som nyutdanna at en kan ikke gå inn i et klasserom fullt av yrkeselever og kjøre studieforberedende norsk. Jeg gikk på et par blemmer og så lærte jeg meg det.» (Lærer 1)

Et gjennomgangstema blant norsklærerne er at de erfarer at praksisstudenter eller nyutdannede norsklærere har lite kjennskap til yrkesfagene, og at de mangler kunnskap om hvordan de skal yrkesrette norskfaget. De peker på at de nyutdannede har mye norskfaglig kunnskap, men at det ser ut til at det faktisk at de må yrkesrette norskfaget, kommer overraskende på dem, og at det er mye usikkerhet knyttet til dette. Dette er flere av de intervjuede norsklærerne kritiske til. Kritikken kommer blant annet til uttrykk i disse utsagnene:

«For [lærer]studenten er det et sjokk, det er et kjempesjokk å møte den gjengen i arbeidstøy» (Lærer 3), «Det er jo ikke det at de [lærerstudentene] ikke forstår det, men de er uforberedt. De burde forberedes mye mer på dette gjennom utdanninga, synes jeg» (Lærer 9), og «Når de [nyutdannede] kommer med sine store vyer, så må jeg si at de må legge garden ned. Det er ikke fagkompetanse det går på, men mer sosial kompetanse i det å være lærer på yrkesfag» (Lærer 7).

Når norsklærerne blir bedt om å anslå i hvor stor grad de prosentvise yrkesretter norskundervisningen, viser de til at dette er et krevende spørsmål. De reflekterer eksempelvis over at det er vanskelig å si nøyaktig hvor mye de yrkesretter, fordi de er usikre på om det de som norsklærere mener er yrkesretting, blir oppfattet som yrkesretting av elevene. Dette handler også om hvordan de selv definerer yrkesretting, og at yrkesretting kan foregå i det store og i det små og på et høyt og lavt nivå. Et siste aspekt flere er innom, er at vektleggingen av yrkesretting påvirkes av om elevene har planer om å ta påbygg til generell studiekompetanse eller ikke. Gitt disse refleksjonene, svarer halvparten at de yrkesretter 50 prosent eller mer. Den andre halvparten gir uttrykk for at de yrkesretter mellom 30 og 40 prosent. Flere av dem som yrkesretter mellom 30 og 40 prosent, uttrykker at det er vanskelig å få til mer yrkesretting enn det slik læreplanen i norsk fra 2020 er lagt opp. Forklaringen de gir, er at de opplever at det bare er i kompetansemålene at yrkesretting kommer eksplisitt til uttrykk.

Hvordan yrkesrette norskfaget?

Et flertall av norsklærerne trekker fram at siden undervisningen i norskfaget nå er samlet til fire timer på vg2, har elevene med seg erfaringer og kunnskap både fra de yrkesfaglige programfagene og fra praksisperioder som lærerne kan bygge videre på. Samtlige norsklærere gir uttrykk for at yrkesretting i norskfaget handler om å skape koblinger mellom norskfaget og de yrkesfaglige programfagene. Nøkkelen for å få dette til er å samarbeide med de yrkesfaglige programfaglærerne. Alle lærerne peker også på at yrkesretting i norskfaget handler om å utvikle og mestre et fagspråk som omfatter yrkesfaglig terminologi. Norsklærerne er tydelige på at det er elevene som kan de yrkesfaglige begrepene, for eksempel hva viktige verktøy, aktiviteter og prosesser heter, men at de som norsklærere kan gjøre elevene bevisst på hvor viktig det er med et korrekt og relevant fagspråk som kommuniserer. En norsklærer uttrykker det på denne måten: «Når de skal lage et anbud og få napp, da skal du framstå som en voksen person som en kunde tør å stole på. Da må en kunne bruke fagspråk, og det må være korrekt.» (Lærer 10)

Når norsklærerne skulle beskrive hvordan de yrkesrettet undervisningen, kom de gjerne med eksempler. Flere trekker fram at yrkesretting i norskfaget ikke bare handler om valg av innhold, men også om valg av arbeidsmetoder. Flere av lærerne leser for eksempel tekster høyt for elevene, eller de bruker lydbok eller podkast. Grunnen til at lærerne lar elevene lytte til tekster i stedet for å lese individuelt, er at de opplever at elevene liker det, det sparer tid, og alle får med seg innholdet i teksten. Å lytte til tekst sammen skaper dessuten felles opplevelser i klasserommet. En annen arbeidsform som går igjen, er muntlige fellessamtaler. Ifølge flere av lærerne er dette en arbeidsform som elevene er trygge på fordi den er mye brukt i de yrkesfaglige programfagene. Yrkesfagelevne beskrives generelt som en gruppe som setter stor pris på aktive og muntlige samarbeidsformer.

Yrkesretting i norskfaget kan ifølge lærerne gå ut på at elevene skriver yrkesrelevante sjangre som instruksjoner, logger, rapporter og dokumentasjon. Flertallet av lærerne forteller

at de bruker ulike skriverammer, det vil si støttestrukturer som veileder elevene gjennom skriveprosessen trinn for trinn. Yrkesretting i norskfaget går også ut på at elevene møter tekster som er knyttet til det yrkesfaglige programmet de går på. En norsklærer beskriver det slik: «Nå leiter jeg etter noen tekster om kvinnelige elektrikere på både norsk, svensk og dansk. Jeg er veldig på utkikk etter tekster hele tiden.» (Lærer 3)

Lærerne forteller at de bruker yrkesrettede tekster i fagblader for ulike yrker, saktekster om yrker og arbeidsliv som de finner i media, og skjønnlitteratur som på en eller annen måte er relevant for elevenes kommende yrker. Én lærer bruker for eksempel en sangtekst fra DDE på utdanningsprogrammet *Kjøretøy*:

Jeg utdanner sjåfører. Altså de som kjører lastebiler og buss – og så skulle vi ha om analyse og dikt – det gikk ikke, det var ikke noe de var noe glad i. Så da lagde jeg et opplegg jeg kalte for E6. Der DDE synger om han som kjører E6. Det er jo en kjørerute fra Hamburg. Det er masse der som går rett inn i elevenes programfag. Her tar vi opp kjøre og hviletid, kilometerstopp, overganger, kolonnekjøring. (Lærer 7)

Utfordringer med yrkesretting i norskfaget

I intervjumaterialet er det spesielt tre utfordringer med å yrkesrette norskfaget som går igjen. Den ene er at samarbeidsprosjektene mellom norskfaget og yrkesfagene lett kan bli for store, kompliserte eller tidkrevende. Hvis et prosjekt omfatter for mange lærere eller fag, blir det vanskelig å organisere og komme i mål. Flere av lærerne peker på at samarbeidsprosjekter mellom yrkesfag og norskfaget blir best når lærerne selv tar initiativet:

De gode samarbeida skjer ofte i gangen, eller fordi vi sitter sammen i lunsjen. Litt tilfeldig ja, men det er den uformelle kontakten, det er da det skjer og blir best resultat. Da kommer det fra et ekte initiativ. Et initiativ som må gjøres mellom halv to og kl. fire, når noen sier at vi skal gjøre det, da blir det ofte ikke så bra. (Lærer 5)

En annen utfordring som går igjen, er at norsklærerne ikke får sett elevene nok i praksis. Det kan for eksempel være vanskelig å besøke dem i praksisperioder eller gjennomføre noe av undervisningen på verksteder eller i praksisrom, noe som kunne ha ført til at koblingene og nærheten til yrkesfagene ble tettere. Én lærer uttrykker det på denne måten: «Med seks forskjellige klasser, da er det kjempevanskelig å koordinere det å stikke ned på verkstedet for å sjekke hva de holder på med, eller ta et møte med yrkesfaglærerne.» (Lærer 9)

Ifølge norsklærerne i denne studien blir norskundervisningen i stor grad gjennomført i tradisjonelle klasserom. Noen av lærerne gir uttrykk for at de gjerne skulle ha gjennomført deler av norskundervisningen på andre læringsarenaer, for eksempel i verksteder, praksisrom eller ute i praksis, mens andre forteller at de har bedt om å få gjennomføre undervisningen i et klasserom. Sistnevnte lærere mener at elevene kan lære noe av å veksle mellom ulike læringsarenaer. Enkelte norsklærere har blandede norskklasser, det vil si elever fra flere yrkesfaglige program i samme norskklasse, og da er det mest praktisk å samle alle i samme klasserom.

En tredje utfordring som norsklærerne nevner, er at den nye nasjonale skriftlige eksamenen i norsk potensielt kan bli for generell, og at den muligens ikke vil treffe elevene så godt. Én lærer beskriver det på denne måten:

Det er vanskelig å differensiere når [norsk]eksamen er lik for alle yrkesfag. Det blir kjemperart. Og bare fordi de tar inn en film fra Forsvaret, så er det ikke yrkesretta. [...] Det burde vært en arbeidstegning på hvordan en setter sammen noe, det burde vært noen programfaglærere med på å lage eksamensoppgavene [i norsk]. (Lærer 2)

Flere gjør et poeng av at eksempeloppgavene de hadde sett i norsk på yrkesfag, var veldig norskfaglige. Flere av lærerne trekker også fram at eksamensoppgavene er for krevende. Elevene skal besvare tre oppgaver på kort tid, i tillegg til at de skal skrive lengre tekster på eksamen enn tidligere. Ifølge norsklærerne er mange av elevene på yrkesfag ordknappe skriftlig.

Diskusjon: Hva er og bør innholdet i norskfaget på yrkesfag være?

Denne studien søkte svar på hvordan norsklærere på yrkesfag opplevde mulighetene for yrkesretting i norskfaget. Til tross for at studien er av begrenset omfang, illustrerer empirien at yrkesretting er noe erfarne norsklærere på yrkesfag vektlegger og er opptatt av. I og med at et flertall av lærerne over tid har undervist i norsk på yrkesfag, kommer også en utviklingsprosess og et pågående arbeid med yrkesretting til syne. Det er spesielt tre faktorer som utmerker seg som interessante. Den ene er at alle norsklærerne opplever at de yrkesretter mer enn det forventes i læreplanen. Den andre er at yrkesretting handler om valg av både innhold og arbeidsmetoder og at norsklærerne bygger kompetanse gjennom samarbeid med og koblinger til de yrkesfaglige programfagene. Den tredje er at det som skaper utfordringer, i hovedsak er rammefaktorer som ligger utenfor selve læreplanen og norskundervisningen.

Alle de fire tidligere nevnte dimensjonene ved yrkesretting (Stene et al., 2014), som 1) forenkle og senke lista, 2) bruke eksempler fra yrket, 3) fellesfag som redskapsfag og 4) integrering med programfag, er noe som ifølge norsklærerne i denne studien i større eller mindre grad «skjer» i norskfaget på yrkesfag. Når det gjelder den første dimensjonen, oppgir norsklærerne at de snarere enn å forenkle og senke lista, heller tilpasser norskfaget til elevgruppen, for eksempel ved at de benytter arbeidsmetoder i norskfaget som elevene kjenner godt i de yrkesfaglige programfagene.

I møte med elevene og praksis på yrkesfag utvikler og åpner også norsklærerne opp norskfaget slik at det blir et nyttig redskapsfag for yrkesfagelevne, for eksempel ved at de skal forberedes til å mestre skriftlige (skrivning og lesing) og muntlige sjangre som har en sentral plass i yrkene og arbeidslivet de snart skal ut i. Blant norsklærerne i denne studien er det bruks- og nytteperspektivet, det anvendbare og kompetanseorienterte norskfaget, som står i fokus. Norskfaget blir ikke sett på som noe isolert eller differensiert, men som et fag som kan kobles til elevenes verden, til de yrkesfaglige programfagene, til praksisperiodene og det framtidige arbeidslivet. Yrkesretting, som et pedagogisk grep eller en didaktisk metode, skaper en bro mellom de praktiske yrkesfagene og det mer teoretiske norskfaget, samtidig som yrkesrettingen fungerer som et lim mellom de ulike delene i norskfaget.

Samtidig gjør yrkesretting noe med kunnskapsinnholdet i norskfaget på yrkesfag. Det norskfaget som trer fram gjennom norsklærernes opplevelser og beskrivelser, er verken et differensiert eller spesialisert norskfag. For at kunnskapsinnhold i et skolefag skal komme tydelig fram, bør det ifølge Young (2013, 2014) differensieres mellom hva som skal læres (kunnskapsinnhold), og hvordan det skal læres (pedagogikk). Både Youngs og Wheelahans (2007, 2010) kritikk mot kompetansebaserte læreplaner er at kunnskapen i seg selv blir underordnet i slike læreplaner. Det er bruksverdien og anvendelsen av kunnskapen som blir det sentrale. Slik norsklærerne i denne studien ser det, henger kunnskapsinnholdet og hvordan elevene skal arbeide med dette kunnskapsinnholdet, uløselig sammen. Dette samsvarer med kompetansedefinisjonen som ligger til grunn for læreplanene som ble innført i 2020. Norskfaget i denne studien blir beskrevet som et dynamisk fag som utvikles sammen med elevene, det blir ikke overført fra norsklærerne til elevene.

Av de tre kjennetegnene på betydningsfull kunnskap, *spesialisert*, *differensiert* og *systematisk* kunnskap (Muller & Young, 2019; Young, 2013, 2014), så er det *systematisk* kunnskap som er mest utfordrende for norskfaget. Faget henter innhold fra flere disiplin-fag (universitets- og høyskolefag) og forskningsfelt og har ulike formål. Gjennom norskfaget skal elevene utvikle lese- og skriveferdigheter, samt muntlige ferdigheter. I tillegg skal elevene møte blant annet kultur-, dannelses-, identitets- og opplevelsesfaget norsk. På yrkesfag skal de også møte et yrkesrettet norskfag. Siden definisjonene av yrkesretting, men også føringene om yrkesretting i læreplanen, gir fleksibilitet og handlingsrom, er det for en stor del opp til norsklærerne å avgjøre hva som skal yrkesrettes, og hvordan yrkesrettingen kan gjennomføres. For noen av norsklærerne i denne studien er yrkesrettingen nært koblet til yrkesmessig relevans. Andre norsklærere var ikke så opptatt av koblingen mellom yrkesretting og relevans. Denne gruppen av norsklærere var mer opptatt av den individuelle og samfunnsmessige relevansen hos elevene. Det kan dermed se ut til at det ikke nødvendigvis er en direkte kobling mellom yrkesretting og relevans, slik for eksempel NOU 2008: 18 og Meld. St. 21 (2020-2021) viser til. Dette er også flere av masteroppgavene som undersøkte norskfaget på yrkesfag, men også den finske studien (Pietilä & Lappalainen, 2023) inne på.

For norsklærerne som skal forsøke å sette yrkesfagenes mange oppgaver sammen, altså kvalifisere elevene til et kommende yrke, inkludere et mangfold av elever og gjøre det mulig for elevene å ta høyere utdanning, i sammenheng med norskfagets mange formål og deler, blir det store spørsmålet: Hva bør de ledende prinsippene for valg av innhold og arbeidsmetoder i norskfaget på yrkesfag være?

Når Wheelahan (2007, 2010, 2015) og Young (2008, 2013, 2014) argumenterer for at elevene ikke må fratras muligheten til å tilegne seg betydningsfull kunnskap i skolefagene, må deres argumentasjon ses i lys av skolesystemet i det enkelte land. Når elevene i Norge fyller 16 år, kan de velge om de skal gå yrkesfag eller studieforbereende. Når de av elevene som velger yrkesfag, møter norskfaget (på vg2), har de altså gått ti år i felles grunnskole. De har møtt og fått erfaringer med det *differensierte* og *spesialiserte* norskfaget. De har erfart både dannelses-, kultur-, språk- og litteraturfaget norsk. Ingen av norsklærerne i denne studien hadde et uttalt mål om å rendyrke det spesialiserte og differensierte norskfaget, altså frikoble norskundervisningen fra yrkesfagene. Målet var en meningsfull sluttkompetanse hos elevene, ikke først og fremst at døren til høyere utdanning skulle stå åpen. Lærerne hadde snarere et mål om å legge til rette for et tilpasset,

yrkesrettet og ferdighetsorientert norskfag som kvalifiserer elevene til et kommende yrke og arbeidsliv. Empirien i denne studien reiser derfor spørsmål om den norske læreplanløsningen, med gjennomgående læreplaner i fellesfag, tar elevenes valg om yrkesfag på alvor? Siden mye av innholdet i læreplanen i norsk fra 2020, men også mye av innholdet i de andre fellesfagene, fortsatt er identisk på studieforberedende og yrkesfaglig program.

Som den historiske gjennomgangen viste innledningsvis, var en av grunnene til at yrkesskolen og gymnaset ble samlet til én videregående skole, at veien til generell studiekompetanse skulle bli enklere for flere (Skarpenes, 2007). Men hva sier det om samfunnets holdninger til yrkesfag hvis det er slik at forberedelser til og muligheten for å ta påbygg til generell studiekompetanse blir det bærende prinsippet for innholdet i fellesfagene på yrkesfag? Ifølge Vogt (2017) er det at alle skal gjøre det samme, et definerende trekk ved demokratiske samfunn. Det er også et inkluderende perspektiv til stede når flere veier kan føre fram til generell studiekompetanse. Basert på empirien i denne studien vil jeg likevel peke på at den norske læreplanløsningen – at mye av innholdet i læreplanene i fellesfag er identisk på tvers av nivå og utdanningsprogram – har noen utfordringer knyttet til seg.

I læreplanen i norsk fra 2020 er det kun tre kompetansemål på vg2 som helt eksplisitt inviterer norsklærerne til å vektlegge yrkesretting. De andre delene i læreplanen, er nivåuavhengige og skal favne hele norskfaget fra barneskolen og ut videregående. Totalt sett er det derfor lite i den formelle læreplanen i norsk fra 2020 som gir føringer om å yrkesrette norskfaget på yrkesfag. Slik er det også i de andre læreplanene i fellesfagene på yrkesfaglig utdanningsprogram. Undersøkelser av norsklærernes opplevde mulighetsrom for yrkesretting, altså hvordan de utnytter handlingsrommet, viser derimot at de legger til rette for mye mer yrkesretting enn det den formelle læreplanen faktisk legger opp til.

Når det gjelder norsklærernes kjennskap til yrkesretting, viser de til at de har lært seg yrkesretting gjennom erfaring og egen praksis. De har i stor grad måttet lære seg hva yrkesretting innebærer i norskfaget selv. Rammene rundt, som den formelle læreplanen i norsk og norsklærerutdanningen, ser med andre ord ikke ut til å være rigget i yrkesrettingens favør. Ifølge norsklærerne i denne studien er heller ikke den sentralt gitte eksamenen i norsk på yrkesfag særlig yrkesrettet. Den *spesialiserte, differensierte* og *systematiske* kunnskapen som norsklærerne har med seg til norskfaget, det Young (2013, 2014) kaller betydningsfull kunnskap, utfordres dermed når norsklærerne skal realisere norskfaget på yrkesfag. Ved hjelp av Bernsteins kunnskapsteori synliggjøres det at yrkesretting i norskfaget lar seg gjøre fordi kunnskapen i norskfaget struktureres horisontalt. Med andre ord kunnskap i norskfaget bygger ikke nødvendigvis på hverandre eller må gjøres i en bestemt rekkefølge. Gjennom norsklærernes beskrivelser synliggjøres det også at arbeidsformer som «å gjøre og erfare», som elevene kjenner fra yrkesfagene, kan overføres til norskfaget. I sin kunnskapsteori reflekterer Bernstein (1999) over om det å blande og inkludere ulike kunnskapsdiskurser (ekspertkunnskap og hverdagskunnskap) og kunnskapsstrukturer (hierarkisk og horisontal) skaper utfordringer for lærere og elever fordi grensene mellom fag blir uklare. Norsklærerne i denne studien ser derimot ikke på dette som en utfordring. De fokuserer på mulighetsrommet dette gir.

Det er interessant at lærerne beskriver at de får lite drahjelp fra den formelle læreplanen angående hvordan yrkesrette norskfaget. Som et av sitatene fra lærerne fikk fram, ble kompetansemålene opplevd som så store og åpne at du kunne putte alt inn. I tillegg forutsetter

de tre kompetansemålene i norsk på vg2 yrkesfag, som gir føringer om yrkesretting, at lærerne har svært god kjennskap til innholdet i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram. Det kan være at kjennskap til «yrkesrelevante sjangre», «arbeidsprosesser fra eget utdanningsprogram» og «faglitteratur fra eget yrkesfaglig utdanningsprogram» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11) kjenner elevene bedre til enn norsklærerne. Basert på funn i denne studien kan det derfor stilles spørsmål ved om den yrkesrettingen som norsklærerne gjør i norskfaget oppleves som reell og relevant av elevene på yrkesfag. Flere tidligere studier viser til at yrkesretting som ikke oppleves som autentisk eller virkelighetsnær av elevene (Aarkrog, 2019; Iversen et al., 2014; Pietilä & Lappalainen, 2023; Wendelborg et al., 2014), virker mot sin hensikt.

Avsluttende refleksjon

For tiden pågår det flere politiske prosesser som *også* handler om yrkesfag. En ny opplæringslov har tredd i kraft (august 2024) og en fullføringsreform med over hundre tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2024) er på gang i videregående opplæring. I lys av disse prosessene er det verdt å minne om at videregående opplæring ikke bare skal forberede elevene til høyere utdanning – den skal også forberede og kvalifisere dem til et stadig mer spesialisert arbeidsliv. I dag går omtrent halvparten av elevene i videregående opplæring på yrkesfag, og disse elevene fortjener at vi får mer forskningsbasert kunnskap om innholdet i læreplanene på yrkesfag (Korsager et al., 2023) og om innholdet i fellesfagene på yrkesfag spesielt. Særlig når opptakstallene til videregående opplæring våren 2024 viser at søkertallene til studieforberedende utdanningsprogram går ned, mens søkertallene til yrkesfaglig utdanningsprogram går opp. Om dette blir en vedvarende tendens, gjenstår å se. Slik jeg ser det, og basert på empirien i denne studien, burde innholdet i fellesfagene på yrkesfag først og fremst undersøkes og drøftes ut fra en yrkesfaglig og ikke en studieforberedende logikk. I mye av debatten om yrkesfag er det frafall, status og overgangsmuligheter til videre studier som får oppmerksomhet. Dette fører til at spørsmålet om innholdet i de obligatoriske fellesfagene tenderer mot å gå under radaren både i utdanningspolitikken og utdanningsforskningen.

Denne studien gir et tidlig forskningsbidrag angående hvordan norsklærere opplever mulighetene for yrkesretting i norskfaget etter at de nye læreplanene ble innført i 2020. Norsklærerne i denne studien opplever at de yrkesretter norskfaget, men studien har ikke observert norsklærerne i klasserommet, eller undersøkt hvordan yrkesrettingen i norskfaget eventuelt slår ut ulikt på forskjellige yrkesfaglige utdanningsprogram. Det kan være at ulike yrkesfaglige utdanningsprogram står overfor ulike utfordringer når det gjelder yrkesretting av fellesfag. De erfarne norsklærernes perspektiv var viktige i denne studien. For å få et større bilde bør elevenes stemmer, men også nyutdannede norsklæreres, programfaglæreres og lærerutdanneres perspektiver på yrkesretting i fellesfag også belyses. Det er også behov for å undersøke yrkesretting i flere fellesfag enn norskfaget.

For at yrkesretting skal finne sted, må imidlertid fellesfaglærere vite noe om hva yrkesretting i fellesfaget innebærer. En viktig implikasjon av denne studien er at yrkesretting av fellesfag må inn som tema i lærerutdanningen i mye større grad enn det ser ut til å være i dag, ikke bare i utdanningen av fellesfaglærere, men også i yrkesfaglærerutdanningen. Som definisjonene av yrkesretting fikk fram, og også norsklærerne i denne studien beskriver, skjer nemlig yrkesretting av fellesfag et sted mellom de teoretiske fellesfagene og de mer praktiske yrkesfagene.

Forfatterbiografi

Anniken Hotvedt Sundby er forsker 2 ved NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning). Hun har tidligere jobbet som norsklærer i videregående, samt hos Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Hun har en doktorgrad i pedagogikk fra Universitetet i Oslo. Doktorgradsprosjektet undersøkte hvordan kunnskap i læreplanen i norsk (2020) rammes inn, omtales og forstås. Forskningsinteresser er endringer i læreplaner og skolereformer, innhold i skolefag og utdanningspolitikk.

Litteratur

- Alderson, P. (2020). Powerful knowledge and the curriculum: Contradictions and dichotomies. *British Educational Research Journal*, 46(1), 26–43. <https://doi.org/10.1002/berj.3570>
- Amundsen, T. (2015). *Norsk på yrkesfag. Å ri to hestar*. [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen. Bergen Open Research Archive <https://hdl.handle.net/1956/10010>
- Bakken, J. (2021). Yrkesfaglig norsk som ferdighets- og danningsfag. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 4 /2021, 13–15.
- Beck, J. (2013). «Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge». *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 177–193. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.767880>.
- Bekkensten, R. L. (2020). *Yrkesretting av fellesfag i videregående skole «Jeg synes at faget blir mer interessant når det rettes mot egen utdanning» – En kvalitativ studie av yrkesretting av fellesfag i videregående skole*. [Masteroppgave]. NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. NTNU Open <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784904>
- Berg T. (2001). Yrkesretting av allmenfag: pliktøp eller kjærlighet? I W. Wasenden, (red.) *Yrkesretting som pedagogisk prosess*, (s. 32–45). Høgskolen i Akershus.
- Berg, E. H. (2018). *Norsklærernes undervisning i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogrammer. En kvalitativ studie om hvordan tre norsklærere legger opp undervisning i muntlige ferdigheter på yrkesfaglige studieprogram*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DUO vitenarkiv <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-67032>
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.
- Cedefop (2015). *Spotlight on VET – Anniversary edition. Vocational education and training systems in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop information series. https://www.cedefop.europa.eu/files/4135_en.pdf
- Deng, Z. (2015). Michael Young, knowledge and curriculum: An international dialogue. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 723–732. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1101492>
- Deng, Z. (2018). Pedagogical content knowledge reconceived: Bringing curriculum thinking into the conversation on teachers' content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 72, 155–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.021>

- Dyrnes, E. M. (2021). Identitetsskaping gjennom yrkesretting av fellesfaget matematikk på vg1 bygg- og anleggsgfag i videregående skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5), 524–535. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-09>
- Forskrift til opplæringslova. § 1-3 Videregående opplæring. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fiskerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen. Bergen Open Research Archive <https://hdl.handle.net/1956/16415>
- Gamble, J. (2014). 'Approaching the sacred': directionality in the relation between curriculum and knowledge structure. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 56–72. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/01425692.2012.740802>
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I., & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? – Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), 217–232. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2012-02-04>
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2014). Yrkesretting av fellesfag. Yrkesfaglæreres og elevers erfaringer i forsøk med yrkesretting av fellesfag. M. B. Postholm & T. Tiller (red.). *Profesjonsrettet pedagogikk 8–13*, (s. 178–200). Cappelen Damm Akademisk.
- Hiim, H. (2020). The quality and standing of school-based Norwegian VET. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 228–249. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1734062>
- Hordern, J. (2022). Powerful knowledge and knowledgeable practice. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 196–209. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1933193>
- Hovdenak, S. S., & Bø, A. K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektiv. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (red.), *Kunnskap i skolen* (s. 17–39). Tapir Akademisk Forlag.
- Hudson, B., Gericke, N., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2023). Trajectories of powerful knowledge and epistemic quality: analysing the transformations from disciplines across school subjects. *Journal of Curriculum Studies*, 55(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182164>
- Høst, H., Seland, I., & Skålholt, A. (2013). *En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole*. NIFU-rapport 16/2013. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280421/NIFURapport2013-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Iversen, J. M. V., Haugset, A. S. Wendelborg, C., Martinsen, A., Røe, M., Nossun, G., & Stene, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstilling og analyser*. [Rapport 2014: 16]. Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Johnson, R. H. (2000). *Manifest Rationality. A Pragmatic Theory of Argument*. Routledge.
- Jørgensen, C. (2018). Vocational education and training in the Nordic countries: different systems and common challenges. I C. Jørgensen, O. Olsen & D. Thunquist, (red.), *Vocational Education in the Nordic Countries. Learning from Diversity* (s. 1–29). Routledge.
- Kis, V. (2020). *Improving evidence on VET: Comparative data and indicators* (OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 250). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d43dbf09-en>
- Korsager, M., Reitan, B., & Iversen, E. (2023). Bærekraftig utvikling på yrkesfag: hvilket grunnlag gir læreplanene for undervisning som skaper bærekraftsbevissthet? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 8(1), 101–121. <https://doi.org/10.7577/sjvd.5216>

- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i norsk* (NOR01–01).
- Kunnskapsdepartementet (2008). NOU 2008: 18. *Fagopplæring for framtida*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-18/id531933/>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Læreplan i norsk* (NOR01–04).
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR01–05).
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01–06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lindset, M, Rismark, M., & Lyngsnes, K. (2016). Læreres møte med elever i yrkesopplæringens fellesfag. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(2), 45–59. <https://doi.org/10.23865/fou.v10.1783>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 21. (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Muhrman, K. (2016). *Inget klöver utan matematik: En studie av matematik i yrkesutbildning och yrkesliv*. [Doktorgradsavhandling]. Linköping universitet. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-124565>
- Muller, J., & Young, M., (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal* 30(2), 196–214. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>.
- NOU 2008: 18 (2008). *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/nou200820080018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018: 15 (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 25 (2019). *Med rett til å mestre – Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>
- Niemelä, M. A., (2021). «Crossing curricular boundaries for powerful knowledge». *The Curriculum Journal*, 32(2), 359–75. <https://doi.org/10.1002/curj.77>.
- Nordby, M., Knain, E., & Jónsdóttir, G. (2017). Vocational students' meaning-making in school science – negotiating authenticity through multimodal mobile learning. *Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 52–65. <https://doi.org/10.5617/nordina.2976>
- Nordby, M., Reitan, M., & Jónsdóttir, G. (2019). To naturfaglærere og deres undervisning i naturfag for yrkesfagelever. *Nordic Studies in Science Education*. 15(1). <https://doi.org/10.5617/nordina.5444>
- Nylund, M., & Virolainen, M. (2019). Balancing 'flexibility' and 'employability': The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curricula of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314–334. <https://doi.org/10.1177/1474904119830508>
- Nødtvedt, M. A. (2017). *Yrkesretting og relevans i norskfaget*. [Masteroppgave] Universitetet i Oslo. DUO vitenarkiv <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-60676>
- OECD (2022). *The Design of upper secondary education across OECD countries: Managing choice, coherence and specialization* [Working paper]. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/RD\(2022\)18/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/RD(2022)18/en/pdf)

- Pietilä, P., & Lappalainen, S. (2023). 'Literacy for labour' in the competency-based VET in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2209148>
- Pilz, M. (2016). Typologies in Comparative Vocational Education: Existing Models and a New Approach. *Vocations and Learning*, 9, 295–314. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9154-7>
- Rondstvedt, A. (2019). *Yrkesretting og praktisk anvendelse av fellesfagene: en studie av yrkesutdanningens arbeid med yrkesretting av fellesfag ved de teknologiske programområdene elektrofag, teknikk og industriell produksjon og transport og logistikk*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø. MUNIN vitenarkiv <https://hdl.handle.net/10037/16248>
- Prestmarken, I. (2019). *Litteraturarbeid på yrkesfaglige linjer*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DUO vitenarkiv <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70127/Masteroppgave---Ida-Prestmarken-Ferdig.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skarpaas, K. G., & Hellekjær, G. O. (2021). Vocational orientation – A supportive approach to teaching L2 English in upper secondary school vocational programmes. *International Journal of Educational Research Open*, 2, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100064>
- Skarpaas, K. G. (2023). The importance of relevance: Factors influencing upper secondary vocational students' engagement in L2 English language teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250360>
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Abstrakt forlag.
- Skuland A. (2021). *Hva leses i norsk på yrkesfag? En studie av norsklæreres tekstutvalg for yrkesfaglige utdanningsprogram*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. DUO vitenarkiv <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-90880>
- Skåholt, A., Høst, H., Nyen, T., & Tønder, A. H. (2013). Å bli helsefagarbeider. En kvalitativ undersøkelse av overganger mellom skole og læretid, og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget. [NIFU–Rapport 5/2013]. <https://www.ks.no/contentassets/f97d21eb0a22419f90153ae3dbf1ecdc/114021-rapport.pdf>
- Stene, M., Haugset, S. A., & Iversen, J. M.V. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt*. [Rapport 2014: 1]. Trøndelag Forskning og Utvikling.
- St. meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>
- Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R., & Eilks, I. (2013). The meaning of 'relevance' in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49(1), 1–34. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.802463>
- SSB analyse (2023). *Elever i distriktene velger oftere yrkesfag*, Hentet 13. januar 2023 fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/artikler/elever-i-distriktene-velger-oftere-yrkesfag>
- Sundby, A. H. & Rødnes, K. A. (2023). Knowledge of What? Teachers' perspectives of an L1 language and literature subject curriculum document. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.504>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014–2016)*.
- Utdanningsdirektoratet (2024). Fullføringsreformen. Hentet 4.oktober 2024 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/fullforingsreformen/>
- Utvær, B. K. (2015). Meningsfull fag- og yrkesopplæring – betydningen av aspirasjoner, motivasjon og ulike former for støtte. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (red.), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 178–196). Fagbokforlaget.

- Yates, L., & Millar, V. (2016). 'Powerful knowledge' curriculum theories and the case of physics. *The Curriculum Journal*, 27(3), 298–312. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1174141>
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in*. Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. I M. Young & D. Lambert, *Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice*, (s. 65–88). Bloomsbury.
- Vogt, C. K. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105–119. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>
- Wasenden, W. (2001). Noen synspunkter på forholdet mellom allmennfag og yrkesfag i yrkesutdanningen i tiden før reform 94. I W. Wasenden (red.) *Yrkesretting som pedagogisk prosess*, 4/2001, (s. 5–21). Høgskolen i Akershus.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Martinsen, A. (2014). *Yrkesretting og relevans i praksis. En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglig studieprogram*. NTNU Samfunnsforskning. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2395688/Yrkesretting+og+relevans+i+praksis+WEB.pdf?sequence=3>
- Wheelahan, L. (2007). How competencybased training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Wheelahan, L. (2010). *Why Knowledge Matters in Curriculum. A social realist argument*. Routledge.
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750–762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>
- Wrigley, T. (2018). 'Knowledge', curriculum and social justice. *Curriculum Journal*, 29(1), 4–24. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1370381>
- Aakernes, N., Andresen, S., Bergene, A. C., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S. Skåholt, A., Tønder, A. H. & Vagle, I. (2022). Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1. Bakgrunn, prosess og implementering på Vg1. [Skriftserien 2022 nr 3/ NIFU rapport 2022: 8]. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/771>
- Aarkrog, V. (2019). The Interrelation of General Education and VET. Understandings, Functions, and Pedagogy. I D. Guile & L. Unwin, (red.), *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*, (s. 275–291). <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/9781119098713.ch14>