



To kontekster – to skrivepraksiser? Skriving i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen

(Two contexts – two writing practices? Writing in school and enterprises of Technical and Vocational Education and Training)

Ellen Beate Hellne-Halvorsen

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge (ehalvors@oslomet.no)

Abstract

The topic of this article is literacy and writing practices in Technical and Vocational Education and Training (TVET). In Norway, TVET is organised as two years in school context followed by two years in enterprise. Based on a socio-cultural theoretical approach, the research question is: *How is writing practiced in school and enterprise – as similar or as different practices?* Writing skills are integrated in curriculum and part of vocational competences. Teachers and trainers are committed to work with and develop writing skills to students and apprentices. Different contexts may imply different writing practices by transfer and transformation from school to enterprises. My research shows that this is not the case, as writing in both contexts is mainly mediating learning outcomes from the school-based curriculum and not related to writing competences required in work life. The main purpose of writing practices is to assess and control skills and knowledge, related to vocational specific terminology and argumentation. Teachers and trainers appear to be main target group and not writing to different target groups in students' and apprentices' future working life as trained workers. These findings also indicate that generic or trans-contextual writing skills are not prioritized in neither of these contexts.

Keywords: writing practices, transfer, transformation, vocational education and training, vocational teachers and trainers



Innledning

Arbeidslivet preges i dag av raske endringer både i arbeidsorganisering og i arbeidsinnhold. Det snakkes om "den fjerde industrielle revolusjon" (SINTEF, 2015) eller "the new work order" (Gee, Hull, & Lankshear, 1996). Utviklingen indikerer kontinuerlig tilegnelse av nye kompetanser hos alle i arbeidslivet for at de skal være i stand å møte nye utfordringer, effektivitetskrav og å tilpasse allerede etablert kompetanse til stadige omstillinger. Teknologisering og skriftkompetanse – det å lese og skrive ulike type tekster – framheves som vesentlig kompetanse for å mestre arbeidsoppgaver i et omskiftelig arbeidsliv (Gee & Hayes, 2011; Grossman & Salas, 2011; SINTEF, 2015). Bruk av teknologi og skrift betinger hverandre gjensidig og preger alle yrker, også de yrker som vi tradisjonelt regner for å være lite skriftbaserte og teknologiserte (Karlsson, 2006; Karlsson & Nikolaidou, 2016). Vi snakker om et tekstbasert arbeids- og samfunnsliv.

Endringer i arbeidsinnhold innebærer også en stadig justering i forståelsen av kompetansebegrepet. Generelt indikerer begrepet summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger i en gitt kontekst (Europakommisjonen, 2012; Rychen & Salganik, 2001). De siste 10–15 årene har særlig oppmerksomheten vært rettet mot komponenten *ferdigheter* eller "skills". Dette reflekteres i læreplanverket for grunnopplæringen i Norge som i 2016 endret kompetansebegrepet til

... evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke- og samfunnsliv eller på det personlige plan. (Utdanningsdirektoratet, 2016b)

Forklaringen på større vektlegg av ferdigheter er at disse ansees å romme nøkkelen til arbeidslivets stadig nye kompetansebehov ("key competences"). Ferdigheter kan forstås og forankres bredt – som kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter (NOU, 2018; OECD, 2017). Et fellestrekk for ferdigheter generelt er at de etterspørres og brukes i ulike situasjoner og kontekster, som overførbare ferdigheter eller "transferable skills" (Filliettaz, Billett, Bourgeois, Durand & Poizat, 2015; Losa & Filliettaz, 2017; Nägele & Stalder, 2017). Overførbare ferdigheter har ulike betegnelser avhengig av hva disse vektlegger innenfor ulike områder. I engelsk terminologi benyttes blant annet "basic skills", "generic skills" og "employability skills" for slike overførbare ferdigheter (Nägele & Stalder, 2017). Ferdigheter som synes å gå igjen for alle er skriftkompetanse, kommunikasjon, evne til samarbeid og ferdigheter i bruk teknologiske verktøy. Denne artikkelen har perspektiv hvordan skriving brukes i to ulike kontekster og hvorvidt overføringen fra skole til bedriftsdelen i fag- og yrkesopplæringen også indikerer endringer og tilpasninger til nye kontekster. Begreper som "transfer" og "transformasjon" er derfor sentrale i studien.

Innramming og forskningsspørsmål

Arbeidslivets behov for nye kompetanser har implikasjoner for utdanning og opplæring av framtidige yrkesutøvere. Da norske skolemyndigheter integrerte grunnleggende ferdigheter i alle fag gjennom hele grunnopplæringen (fra 1. til 13. skoleår) med skolereformen Kunnskapsløftet (2006), var formålet å gjøre alle til mer kompetente samfunnsdeltakere og forberede elever og lærlinger på yrkesoppgaver i arbeidslivet (St.meld. nr 30 (2003-2004), 2004). Grunnleggende ferdigheter, som omfatter skriving, lesing, muntlig, IKT og regneferdigheter, forankres til den engelske termen *literacy*. I norsk kontekst forstås begrepet som tekstkyndighet og forklares nærmere som "en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn" (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19). Skriving inngår som ett viktig element i tekstkyndighet.

Denne artikkelen har perspektiv på skriving i fag- og yrkesopplæringen som en overførbart ferdighet fra en kontekst til en annen – fra skoledelen til bedriftsdelen av opplæringen. Skrivearbeid i yrkesopplæringen realiseres som integrert element i ulike læringsaktiviteter (Hellne-Halvorsen, 2014). Med opplæringens formål som bakteppe er problemstillingen for denne artikkelen følgende: *Hvordan praktiseres skriving i de to læringskontekstene skole og bedrift – som like eller forskjellige praksiser?* Perspektivet for undersøkelsen ligger altså på om skrivepraksisene endrer karakter med overføring fra skole til bedrift, spesielt med tanke på opplæringens hovedformål og den stadig tettere forankringen til arbeidslivet gjennom opplæringsløpet.

For å belyse hovedproblemstillingen nærmere, vil artikkelen kunne gi svar på følgende forskningsspørsmål: 1: Hvordan praktiserer yrkesfaglærere (programfaglærere) og instruktører skriving innenfor de to kontekstene? 2: Overføres og transformeres skrivepraksiser fra skolekonteksten til bedriftskonteksten? 3: Harmoniserer skrivepraksiser innenfor de to kontekstene med utdanningens hovedformål om å forberede elever og lærlinger på framtidige skriftbaserte yrkesoppgaver?

To kontekster: Skole og bedrift

Veien fram til fag- eller svennebrev i Norge skjer normalt med to års opplæring i skole (videregående kurs 1 og 2, forkortet vg1 og vg2) og to år i bedrift (videregående kurs 3, forkortet vg3). Disse to arenaene innebærer opplæring innenfor to ulike kontekster. Det er flere forhold som skiller disse kontekstene. Skoledelen har obligatoriske fellesfag (norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk, kroppsøving) og brede tilbud av programfag (yrkesfag). Mye av elevenes læring skjer innenfor tradisjonelle klasseromskontekster og i skolens verksteder, preget av lærerens pedagogiske tilrettelegging. I bedriftsopplæringen går elevene over som lærlinger og skal anvende yrkeskunnskapen i praktisk arbeid, der siste året

gir inntjeningsmuligheter med fag- eller svenneprøve som avslutning. Her er instruktør eller opplæringsleder ansvarlig for opplæringen. De to læringskontekstene bindes likevel sammen av særlig to forhold som representerer noe nytt med Kunnskapsløftet.

Det ene er faget *yrkesfaglig fordypning* (YFF) som tilbys i skoledelen av opplæringen, og som utgjør i underkant av 20–30 prosent av det totale timetall i læreplaner for fag på henholdsvis vg1 og vg2. YFF følger læreplaner for de to årene i bedrift (vg3), men som trekkes inn i skoledelen for dette faget, og videreføres når elevene går over som lærlinger i bedrift. Hovedintensjonen med YFF er at elevene skal få praktisk erfaring med innhold, arbeidsmåter og oppgaver som karakteriserer de ulike yrkene som utdanningsprogrammet leder til ved utplassering i bedrifter, og gi elevene "mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet" (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 1). På denne måten kan YFF bidra til å skape sammenheng i opplæringen ved å la elevene prøve ut og anvende yrkeskompetansen i de to kontekstene.

Det andre forholdet som kan skape sammenheng mellom de to kontekstene, er integreringen av de fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. Som integrert i alle fag og dermed som fagrelevante ferdigheter, poengteres det at "alle lærere og instruktører har derfor ansvar for at elever og lærlinger utvikler de grunnleggende ferdighetene gjennom arbeidet med de ulike fagene" (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 4). Det er viktig å merke seg her at lærere og instruktører ikke bare skal "holde på med skriving" i fagene, men er forpliktet til å *utvikle* elevenes ferdigheter som har relevans for faget og det yrket de utdanner elever og lærlinger til.

Forskning på skriving i yrker og yrkesopplæring

Interesse for kompetansevurdering og grunnleggende ferdigheter (*basic skills*) i yrker og yrkesopplæring har vært økende de siste ti-årene, blant annet gjennom flere internasjonale storskala-undersøkelser som også omfatter nordiske forhold. IALS (International Adult Literacy Study) hadde til hensikt å måle voksnes (15–65 år) leseferdigheter av ulike type tekster. Det påfølgende programmet PIAAC (International Assessment of Adult Competencies) har særlig hatt fokus på arbeidsbaserte ferdigheter i lesing og problemløsning (OECD, 2009). VET-LSA (International Comparative Large Scale Assessment in Vocational Education and Training) er en internasjonal komparativ undersøkelse av læringsutbytte til elever i yrkesopplæringen. Likeledes har COMET-modellen (Competence Development and Assessment in TVET) (Rauner, Heinemann & Hauschildt, 2013) og den norske varianten av denne, MECVET (Measuring Vocational Competence Development) (Lahn & Nore, 2018), som overordnet mål å vurdere yrkeskompetan-

sen til elever og lærlinger i fag- og yrkesopplæringen. Ingen av disse undersøkelsene har fokus på skrivepraksiser og skriftlige ferdigheter som arbeidslivet etter spør (Nore & Lahn, 2014).

I nordisk sammenheng er forskning på skriving innenfor det yrkesfaglige feltet relativt beskjeden. Men med stadig større behov for skrivekompetente deltakere i samfunn og arbeidsliv, har også forskningsinteressen økt for skrivepraksiser i ulike yrker. Det dokumenteres at så å si alle yrker bruker skriving, gjerne i kombinasjon med lesing og muntlige samtaler, også yrker som vi tradisjonelt ikke forbinder med tekstbaserte aktiviteter (Karlsson, 2006, 2009; Karlsson & Nikolaidou, 2016). Arbeidsbasert skriftkompetanse og yrkesrettet skriving i arbeidslivet innebærer kompleks skrivekompetanse rettet mot ulike målgrupper, formål og bruk av ulike tekstsjangre (Blikstad-Balas, Roe & Klette, 2018; Filliettaz et al., 2015; Paul, 2017). Samtidig viser arbeidslivets skriftbruk liten sammenheng med den skriving og lesing som praktiseres i skolekonteksten. Slike funn utfordrer den tradisjonelle praksisbaserte yrkesutdanningen og ikke minst relasjonen og koherensen mellom skolekontekst og arbeidslivskontekst.

Når det gjelder yrkesopplæringen, har forskningen i hovedsak vært konsentrert omkring yrkespedagogikk og praksisbasert læring, kjønn, makt og dannelse (Hiim, 2009; Johansen, 2015; Sylte, 2017; Vagle & Møller, 2015). Noen få studier tematiserer yrkesfaglæreres skriftbruk og skrivepraksiser som viser at de bruker skriving medierende for at elevene skal lære fag, men som i liten grad er rettet mot komplekse skrivepraksiser i arbeidslivet (Hellne-Halvorsen, 2014; Lindberg, 2006). Andre studier har perspektiv på yrkesfagelevenes lingvistiske skrivekompetanse (Nyström, 2000), og elevenes skriftbruk i opplæringen (Westman, 2009). Som et delprosjekt av MECVET-prosjektet, ble elevers og lærlingers skrivekompetanse sammenlignet med hensyn til yrkesspesifikke og generiske skriveferdigheter, som både kaster lys over utvikling av ulike skriveferdigheter gjennom utdanningsløpet og implikasjoner ved skrivepraksiser i to ulike kontekster sett fra elev-lærlingeperspektiv (Hellne-Halvorsen, Lahn & Nore, 2018).

Svært få studier har perspektiv på overganger mellom skoleslag og klassetrinn (Evensen, 2006; Hellne-Halvorsen, 2014). Når det gjelder overgangen mellom skoledel og bedriftsdel av fag- og yrkesopplæringen, så er det særlig i forbindelse med evaluering av Kunnskapsløftet, gjort forskning på blant annet tilbudsstruktur og søkning, frafall og gjennomføring, pedagogisk og didaktisk sammenheng mellom de to kontekstene og vurderingsformer (Frøseth, Hovdhaugen, Høst & Vibe, 2010; Lier, Haaland, Sannerud & Karstensen, 2008; Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012). Generelt er skriftbruk i de to kontekstene, og mer spesifikt læreres og instruktørers arbeid med skriving, og hvilke skrivepraksiser som eventuelt overføres fra skoledelen til bedriftsdelen, lite utforsket. Denne artikkelen er et lite bidrag til innsikt i dette feltet.

Teoretisk forankring og sentrale begreper

Sosiokulturell tilnærming

En sosiokulturell tilnærming til skriving betyr at skriving betraktes som sosial praksis. Konteksten rundt skrivearbeidet inkluderes i måten skriving realiseres på. Dette indikerer et samspill og en interaksjon mellom skriving og kontekst. Spørsmål her er hvilke faktorer i konteksten som skal trekkes inn når skriving som fenomen skal undersøkes. Eller sagt med andre ord; hvor går grensene for konteksten? Et smalt perspektiv på skriving er å betrakte skriving som *situert* der skriving interagerer med den konkrete, observerbare og faktiske situasjonen. Dette synet har paralleller til situert læringsteori (Lave & Wenger, 1991). Innenfor skriftforskning og forskning på språkbruk, vil det situerte perspektivet sammenfalle med begrepet *skrifthendelse* (literacy event), altså en hendelse der skrift brukes ved at man skriver, leser eller samtaler om noe som er skrevet (Heath, 2001; Karlsson, 2006). Mer eksplisitt relatert til skriving, bygger min forståelse på at konkrete og situerte faktorer som deltakere, artefakter og aktiviteter som utspiller seg i situasjonen, inngår i den situerte skrivehendelsen som medierende artefakter i skrivingen (Hamilton, 2000).

Et bredere perspektiv betrakter skrivearbeid i et gjensidig samspill med flere faktorer i konteksten som ikke nødvendigvis er konkrete og observerbare. Innenfor skriveforskning kjennetegnes et slikt perspektiv som økologisk og ideologisk, forklart med begrepet *skrivepraksis* (literacy practices) (Barton, 2007; Gee, 2003, 2008; Street, 2006). Her rettes perspektivet mot aktørenes holdninger og verdier, deres kulturelle forankring, fagbakgrunn og erfaringer, i tillegg til de konkrete faktorer og artefakter. Dette indikerer at kontekstens rammer og grenser så å si viskes ut. Skrivepraksiser kan i dette perspektivet, ikke bare forklares og forstås i samspill med de situerte omgivelser, der skriving utspiller seg, men også med forbindelser til andre kontekster, andre miljøer, interesser, bakgrunner eller erfaringer. Dette indikerer et gjensidig samspill eller dialektisk forhold mellom flere faktorer. Slik knyttes kontekster sammen som transkontekstuelle forbindelser (Brandt & Clinton, 2002, s. 337–356). Det transkontekstuelle perspektivet på skriving og skrift (lesing og skriving), representerer en ny forståelse av begrepet kontekst innenfor skriftforskningen og den angloamerikanske retningen *New Literacy Studies* (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 1984).

De to tilnærmingene, det situerte og det økologiske/ideologiske gir to ulike forståelser for skrivearbeid i fag- og yrkesopplæringen. Mens den situerte gir kunnskap om *hva slags* og *hvordan* skriving realiseres, vil den økologiske/ideologiske også gi kunnskap om *hvorfor* skriving brukes på den måten det gjøres. Dette siste er et viktig perspektiv etter min mening, når skriving studeres hos lærere og

instruktører som ikke primært har skriving og utvikling av elevenes skriveferdigheter som sin primære oppgave. I sum er likevel begge tilnærmingene sentrale i studiet av skrivearbeidet til lærere og instruktører.

Transfer og transformasjon

Når skriving skal studeres i fag- og yrkesopplæringen, omfatter dette skriving i to ulike kontekster. Samtidig dreier det seg om en helhetlig og sammenhengende utdanning. Det er derfor interessant å undersøke hva slags og hvordan skriving som element i yrkesopplæringen og yrkeskompetansen de to første årene i skolekonteksten, overføres til bedriftskonteksten. Og videre, om skrivepraksiser i skolekonteksten endrer seg når skriving praktiseres i bedriftskonteksten. Sagt med andre ord ligger perspektivet på om det i overgangen mellom de to kontekstene markeres en endring eller en sammenheng i skrivepraksiser i fag- og yrkesopplæringen sett under ett. I denne sammenheng finner jeg begrepet *transfer* relevant.

Transfer handler i tradisjonell forstand om å overføre og anvende kunnskaper, ferdigheter eller fenomen fra en kontekst til en annen (Aarkrog, 2012, s. 19; Spetalen & Sannerud, 2013). For fag- og yrkesopplæringen vil skoledelen og bedriftsdelen representere to ulike kontekster, som gjerne betegnes som henholdsvis en opplæringskontekst og anvendelseskontekst¹. Fordi kontekstene er forskjellige, må vi anta at det neppe overføres identiske kunnskaper, praksiser eller ferdigheter. Det skjer gjerne en transformasjon, en omforming, når det lærte skal anvendes i nye kontekster. For å betone den komplekse læringsprosessen i transformasjonen, må oppmerksomheten rettes mot mentale, sosiale og organisatoriske forandringer (Jørgensen, 2011; Nägele & Stalder, 2017; Saks, Salas & Lewis, 2014). Slik sett kan transformasjon være et egnet begrep, som i nyere litteratur erstatter transferbegrepet. Men ettersom anvendelse av kunnskap og ferdigheter sjelden gjentas som kopier, som identiske størrelser, men tilpasses konteksten det skal brukes i, finner jeg at transformasjon ligger implisitt i transferbegrepet. Undervisning, som i hovedsak må knyttes til skoledelen av opplæringen, har som utgangspunkt at elevene skal kunne anvende og bruke sine kunnskaper og ferdigheter i nye sammenhenger (Aarkrog, 2012, s. 23). Skriveferdigheter og skrivepraksiser betraktes på denne måten som overførbare eller "transferable" ferdigheter (Nägele & Stalder, 2017). Dette harmonerer med selve formålet for opplæringen, der elever og læringer skal kunne overføre sine kunnskaper og ferdigheter til arbeidslivets stadig skriftende yrkesoppgaver.

Det finnes ulike teoretiske innganger til forståelse av begrepet transfer. Den tradisjonelle forankres til en kognitiv læringsteori der det lærte betraktes som individuell og kontekstuavhengig med intensjon om at det kan overføres til nye kontekster. En motsats til dette finner vi i sosiokulturell teori om situert læring (Lave & Wenger, 1991), der læring skjer ved situasjonsbasert deltakelse eller interaksjon med andre i et praksisfellesskap og som kontekstavhengig læring. Et

bredere sosiokulturelt perspektiv på transfer og læring poengteres av Jørgensen, som ser transfer som læring på tvers av kontekster der "... the learned, the learner and the context are all transformed" (Jørgensen, 2011, s. 5). Her legges vekt på det gjensidige samspillet mellom det lærte, individet selv og de organisatoriske rammene eller konteksten. Det er med andre ord flere faktorer som gjensidig spiller sammen i transfer eller overføring mellom kontekster. Dersom vi betrakter fenomenet skrivepraksiser i et slikt transferperspektiv, indikerer denne forståelsen verken en ensidig vektlegging av det kognitivt individorienterte eller det situerte, men på skrivepraksiser som et grenseoverskridende (*boundary crossing*) fenomen (Kilbrink, 2013, s. 8). En hypotetisk inngang til skrivepraksiser i to ulike kontekster vil da innebære at individet, som ansvarlig for opplæringen, skifter fra å være yrkesfaglærer til instruktør i bedrift, konteksten forandrer seg fra skole til bedrift, og det lærte, altså fenomenet skrivepraksiser, antas å transformeres i et gjensidig samspill med disse faktorene.

Empiri og metode

Datagrunnlaget som det vises til i denne artikkelen baseres på en mikroetnografisk studie, med perspektiv på sosiale praksiser og kontekst, knyttet til skriftbruksetnografien (Karlsson & Strand, 2012, s. 120–131). Sentrale begreper innenfor denne retningen er de situerte skrifthendelser og de økologiske og transkontekstuelle skriftpraksiser, som i denne artikkelen avgrenses til skriving (og ikke lesing). Mikroetnografiske studier på skriving konsentrerer seg om lokale avgrensede arenaer, med relativt få informanter. Det innebærer bruk av metoder som observasjon og intervju (Silverman, 2008, s. 67).

Dataene er ulikt fordelt mellom yrkesfaglærere i skolekonteksten og instruktører i lærebedrift. Hovedvekten ligger på observasjon og intervju av yrkesfaglærere, mens det bare er foretatt intervju av instruktører. Dette gir dataene fra yrkesfaglæreres skrivepraksis større forklaringskraft enn dataene fra instruktører. Instruktørens skrivepraksiser, slik de uttaler seg om dette, vil ikke kunne sammenholdes med yrkesfaglærernes i et likeverdig forhold. I et komparativt perspektiv kan de bare benyttes som begrensede eksempler på tendenser for hvordan skriving praktiseres i lærebedrift overfor lærlinger.

Mer konkret hentes dataene knyttet til yrkesfaglærere fra to videregående skoler og tre utdanningsprogrammer, nemlig Teknikk og industriell produksjon (TIP), Helse- og oppvekstfag (HO) og Design og håndverk (DH). Det dreier seg om til sammen ni yrkesfaglærere på vg1 og vg2 (Hellne-Halvorsen, 2014). Data fra instruktørene er ikke benyttet i min studie fra 2014, men brukes her for første gang i analysen til denne artikkelen. Disse dataene korresponderer med de tre utdanningsprogrammene; én arbeider i kostymeavdelingen i NRK (Norsk rikskringkasting) (DHvg3 - kostymesyerfaget), den andre i en mekanisk bedrift (TIPvg3 - industrimekanikerfaget) og den tredje i fylkets ambulansetjeneste

(HOvg3 – ambulansefaget). Yrkesfaglærere og instruktører korresponderer faglig innenfor samme område.

Intervjuene av både yrkesfaglærere og instruktører ble gjennomført med lydopptak og fulgte en semistrukturert og forberedt intervjugaid. Intervjuene hadde form av en faglig samtale (Kvale, 2006). Styrken ved kvalitative intervjuer er at de får fram et komplekst bilde av informantenes livsverden og erfaringer. Det vesentligste var likevel å få fram deres synspunkter og erfaringer med skriving og skriftlige ferdigheter i deres opplæring. Observasjoner av yrkesfaglæreres undervisningspraksis var motivert ut fra ønske om dels mer solid kunnskap om hvordan de arbeidet med skriving i fagene, dels som komplementerende data til intervjuene.

Gjennom hele forskningsprosessen, fra datainnsamling, transkribering av intervjuer og feltnotater av observasjoner til analyse av dataene, har jeg forsøkt å være bevisst min rolle som forsker ved å innta et emisk, eller tilbaketrukket rolle (Creswell, 2007), og fastholde perspektivet på informantenes praksiser, holdninger og erfaringer. I kvalitativ forskning er forskeren selv hovedinstrumentet, og derfor er bevissthet om forskerrollen helt essensielt for forskningsresultatene validitet. For å sikre størst mulig validitet, har det derfor vært viktig at jeg ikke framstår med mitt paradigme, min teoriforankring eller mitt verdisyn. Perspektiv på både hva lærerne sier at de gjør og hva de faktisk gjør (triangulering) bidro til å styrke validiteten av dataene.

Rammefaktorer: Læreplanenes krav til skrivekompetanse

I Kunnskapsløftets læreplaner for fag og fagområder finner vi krav til skriftlige ferdigheter, dels uttrykt eksplisitt i begynnelsen av hver læreplan, dels integrert i kompetansemål. Disse er ment å være retningsgivende for lærere og instruktører i deres arbeid med skriving i fagene, for hvilke skriftlige ferdigheter som kreves i faget og for elevers og lærlingers framtidige yrkesliv. Et fellestrekk for hvordan de skriftlige ferdighetene er formulert i begynnelsen av hver læreplan, både for skoledelen (vg1, vg2) og for bedriftsdelen (vg3) av opplæringen, er vektleggingen av det framtidsrettete og yrkesrettete perspektivet. Her heter blant annet på HO at å kunne uttrykke seg skriftlig (og muntlig) "... innebær å kommunisere med andre menneske ..." (vg1). Og videre på ambulansefaget på vg3 kreves "...å kommunisere med ulike samarbeidspartnere [...] i stressede situasjoner". For utdanningsprogrammet TIP innebærer skriftlige ferdigheter "... å beskrive, forklare og dokumentere arbeidsoppgavene" (vg1), og i industrimekanikerfaget kreves "... å utarbeide rapporter og dokumentasjon knyttet til utførte arbeidsoppgaver" (vg3). På DHvg1 er "... kommunikasjon om estetikk, design og produksjonsprosesser med kunder, kolleger, leverandører og andre samarbeidspartnere [...] sentralt", en formulering som også gjentas for kostymesyerfaget på vg3

(Utdanningsdirektoratet, 2006, 2012). Vi ser med andre ord at yrkesretting av læringsaktiviteter, som også innebærer skriving, er et vesentlig formål. Og fremfor alt indikerer yrkesrettingen at skriving rettes mot ulike målgrupper i arbeidslivet.

Kompetansemålene angir den kompetansen elever og lærlinger skal inneha etter endt opplæring. De integrerte skriftlige ferdighetene uttrykkes ved forskjellige handlingsverb i mange av kompetansemålene. Jeg betegner disse som tekstorienterte kompetansemål, i motsetning til de praksisorienterte målene (Hellne-Halvorsen, 2014, s. 52–53). De tekstorienterte kompetansemålene skiller ikke nødvendigvis mellom muntlig og skriftlig tekstarbeid. Utdanningsprogrammet HO skiller seg ut med overvekt av tekstorienterte kompetansemål i skoledelen av opplæringen, der de skriftlige ferdighetene blant annet innebærer å *gjøre rede for, drøfte, forklare, vurdere*. På TIP skal elevene *beskrive, forklare og vurdere*, mens kompetansemålene på DH innebærer at elevene skal *reflektere over, vurdere, begrunne, argumentere og beskrive* kunnskap og praktisk arbeid. Det er med andre ord en sammensatt skrivekompetanse som kreves av elevene i skolekonteksten av opplæringen.

Læreplanen for bedriftsopplæringen, vg3-planen (Utdanningsdirektoratet, 2016a), har naturlig nok overvekt av de praksisorienterte kompetansemålene. Men også her kreves arbeid med tekst. I Ambulansefaget (HO) skal lærlingene blant annet *drøfte, kommunisere, planlegge, dokumentere, vurdere* og *gjøre rede for* diverse arbeidsoppgaver. I industrimekanikerfaget (TIP) skal lærlingene *planlegge, redegjøre for, dokumentere* og *registrere* arbeid, og Kostymesyerfaget (DH) innebærer ferdigheter i å *analysere, vurdere, gjøre rede for, vurdere* og *dokumentere*.

Krav til skrivekompetanse i de to kontekstene, skole og bedrift, har klare fellestrekk. Forskjellen er at disse er mer forankret i praktisk arbeid i bedriftsopplæringen enn i skolekonteksten, der det også kreves skriftlig arbeid i tilknytning til kunnskapsstoffet fra læremidler og til yrkesteori.

Analyse

Yrkesfaglærere og instruktører har med Kunnskapsløftet ansvar for å utvikle skriveferdigheter til elever og lærlinger for å forberede dem på et tekstbasert arbeidsliv. Skrivearbeidet må med andre ord sikte inn mot å gjøre elever og lærlinger kompetente til å kommunisere faglig og relevant som ferdig utdannende fagarbeidere både med kolleger, samarbeidspartnere innad i en bedrift eller institusjon og utad med kunder, klienter og pasienter. Et sentralt spørsmål er om skrivearbeid i skole og bedrift reflekterer dette, både med hensyn til en fremoverrettet og yrkesrettet praksis, og med hensyn til om skriveferdighetene til elever og lærlinger vurderes som tilstrekkelige i et slikt perspektiv. Med andre ord er den sentrale inngangen her hva som kjennetegner skrivearbeidet til lærere og instruktører, og hvordan dette skrivearbeidet realiseres i de to kontekstene skole

og bedrift. I denne artikkelen presenteres noen sentrale funn fra yrkesfaglæreres og instruktørers skrivepraksiser.

Skolekontekstens skrivepraksiser

Yrkesfaglærere i de tre utdanningsprogrammene uttaler alle at det er mye skriving i programfagene. Dette skyldes ikke minst programfaget *Kvalitet og dokumentasjon*² (og varianter av dette) som er kommet inn i flere utdanningsprogrammer, og som innebærer at elevene skal dokumentere, vurdere og reflektere over utført eller planlagt praktisk arbeid eller læringsaktiviteter. Det er flere felles trekk for skrivearbeidet slik det realiseres som situerte hendelser i programfagene. Et sentralt trekk er at yrkesfaglærerne benytter ulike artefakter som medierer skrivearbeidet. Lærebøker, digital programvare, utførte praktiske arbeidsoppgaver og skriveskjemaer for utfylling benyttes av alle yrkesfaglærere. Her er det særlig skriveskjemaer som utmerker seg. De er tenkt som holdepunkter og retningslinjer for elevenes skriving ved at de kan skrive etter konkrete anvisninger, i åpne rubrikker og skrivelinjer, "det er enkelt for elevene, de får noe å forholde seg til og da blir det enklere å skrive og fylle ut", sier en yrkesfaglærer på DH. Blant annet kan det å skrive dokumentasjon i form av en logg over utført arbeid, struktureres etter punktene *hva, hvordan og hvorfor* (DH), eller etter mer spesifikke punkter som *planlegging, gjennomføring, evaluering og oppmøte* der hvert punkt har flere underpunkter (TIP).

Et annet fellestrekk for yrkesfaglærerne er at mange av skriveoppgavene som de utarbeider gjengir kompetansemål fra læreplanen i faget med dechiffrede måloppnåelser, som ofte kobles til både elev- og lærervurdering. Her tar yrkesfaglærerne utgangspunkt i handlingsverbene i kompetansemålene og nivådifferensierer disse. Blant annet tolkes kompetansemålet; *Drøft hvordan endringer i samfunnet påvirker yrkesutøvelsen i oppvekst-, helse- og omsorgssektoren*, (HOvg1), på laveste nivå som *nevne noen endringer ...* (karakter 2), på middels nivå skal elevene *forklare hvilke endringer ...* (karakter 3–4) og på høyeste nivå skal elevene *drøfte hvordan endringer ...* (karakter 5–6). En vesentlig begrunnelse for å integrere kompetansemålene i oppgaveformuleringen er at elevene skal vite hva de blir vurdert etter. Det er særlig yrkesfaglærere på DH og HO som bruker læreplanens kompetansemål i skrivearbeidet og som skriveinstruksjoner.

Et tredje fellestrekk er at skriving brukes for å mediere elevenes kunnskapsbygging. Et gjennomgående argument fra alle yrkesfaglærere er at "formålet med skrivingen er de [elevene] skal lære seg faget" (HOvg1). Mitt datamateriale viser at yrkesfaglærerne gjør dette på tre ulike måter, men som også viser at de legger litt ulik vekt på de tre måtene utdanningsprogrammene imellom. De tre måtene som skriving brukes på for å bygge elevenes kunnskap i fagene, betegner jeg som *kunnskapslagring, kunnskapsutvikling* og *metakunnskap* (Hellne-Halvorsen, 2014). Alle tre kan sammenfattes som *kunnskapsbyggende skrivearbeid*.

Kunnskapslagring knytter seg til definisjonsoppgaver av fagbegreper og spørsmål-svar-oppgaver. Til slike skriveoppgaver krever yrkesfaglæreren korte og presise svar, ofte i stikkordsform. Slike oppgaver skal gi den første grunnleggende introduksjonen til fagets terminologi og fagspråk (Askerøi, 1999; Hellne-Halvorsen, 2014; Lindberg, 2003b). Vi kan si at kunnskapslagrende skriveoppgaver medierer kunnskapens *hva*, og forankres gjerne i læreplanens kompetansemål der handlingsverbene er *forklare, nevne, gi eksempler på, definere*. Alle yrkesfaglærere på de tre utdanningsprogrammene legger stor vekt på at elevene skal beherske fagterminologi. Men det er særlig lærere på HO som utarbeider slike oppgaver for eksplisitt læring av kunnskapsstoffet på denne måten. For eksempel dreier en oppgave i programfaget Yrkesutøvelse på HO seg om å definere flere fagbegreper, blant annet "kultur, segresjon og levekår", og her fremstår læremidler og yrkesteori som viktigste artefakt. Kunnskapsutviklende skriveaktivitet gjør seg gjeldende på alle utdanningsprogrammer og krever ofte mer utførlig skriving. Også i slike oppgaver skal elevene skrive etter lærerens instruksjoner, enten gitt muntlig eller i form av skriveskjemaer. Svært ofte rommer slike skjemaer illustrasjoner, matematiske formler, tekstutdrag eller bilder, som multimodale tekster, og svært ofte gjengis kompetansemål fra læreplanen med dechiffrede måloppnåelser som rammefaktorer for elevenes skriving. Handlingsverb som *å gjøre rede for, drøfte, analysere eller beskrive* indikerer en argumenterende skrivekompetanse der elevene må begrunne, utdype eller gi eksempler fra kunnskapsstoffet, ofte i form av både tekst og semiotiske ressurser. Et eksempel fra DH kan illustrere denne type skriveoppgave: I faget "Materialkunnskap" skal elevene bruke skjema og skrive inn i rubrikker og åpne linjer om blant annet egenskaper og behandling av for eksempel silke, bomull eller ull. Læreren har integrert bilder og tekst fra eksterne kilder i skjemaet, samtidig skal elevene teste ut kvaliteten på det enkelte materialet ved fysiske og konkrete stoffprøver som finnes i klasserommet. HO-lærere på vg2 Ambulansefag utmerker seg ved å lage case-oppgaver knyttet til elevenes framtidige yrkesliv. Her skal elevene gjøre rede for forhold i en tenkt arbeidssituasjon.

Den siste kunnskapsbyggende skriveaktivitet betegner jeg som metakunnskap. Yrkesfaglærerne krever her i sine initierte skriveaktiviteter, at elevene skal ha et utenfraperspektiv på kunnskapen, elevene skal abstrahere kunnskapen sin og innta et metaperspektiv. Mer presist dreier det seg om å *dokumentere, reflektere over, vurdere og planlegge* praktiske oppgaver som elevene har jobbet med i skolens verksted eller fra utplassering i bedrift, gjennom faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Dette er handlingsverb som også går igjen i flere av kompetansemålene på alle de tre utdanningsprogrammene. Slike skriveaktiviteter indikerer at flere aspekter av yrkeskunnskapens *hva, hvordan og hvorfor* skal formidles skriftlig (Askerøi, 2005; Hellne-Halvorsen, 2014; Lindberg, 2003b), og fremstår også som den mest krevende skrivingen for elevene. På TIP og DH er dette den dominerende skrivebaserte kunnskapsformen, som ikke minst skyldes henholdsvis

programfagene "Dokumentasjon og kvalitet" og "Kvalitet og dokumentasjon". I Ambulansefaget på HO, vg2, praktiseres også case-oppgaver, som skal illudere realistiske situasjoner elevene vil erfare i yrkeslivet. Det er i slike skriveaktiviteter at de fagspesifikke sjangerbetegnelsene brukes. *Logg, rapport, dokumentasjon, framdriftsplan, sluttspurtrappreport, arbeidsplan* er noen av termene. Til alle sjangere utarbeider lærere holdepunkter eller gir elevene støttestrukturer for hva teksten skal inneholde av ulike momenter. En dokumentasjon fra TIP kjøretøy kan tjene som eksempel: Læreren har utarbeidet et skjema på til sammen fire sider, der forsiden skal inneholde navn, klasse, fag etc., mens hver av de andre sidene gir detaljert informasjon om hva som skal skrives til henholdsvis *rammefaktorer, dokumentasjon av arbeidsprosessen* og siste side skal romme *egenvurdering og refleksjon*.

I sum viser disse tre fellestrekkene av yrkesfaglæreres arbeid med skrivning at skrivepraksiser i skoledelen av fag- og yrkesopplæringen er rettet mot skolekontekstens innhold og virksamheter. De er ikke rettet mot elevenes framtidige arbeidsoppgaver i et yrke eller til ulike målgrupper de vil møte i yrkeslivet. Jeg karakteriserer denne form for skrivepraksis som bakoverrettet skrivning, i motsetning til en framoverrettet skrivning, rettet mot arbeidslivets tekstkulturer og skrivebehov.

Bedriftskontekstens skrivepraksiser

Intervjuer med instruktører innenfor de tre fagområdene avtegner visse tendenser i lærebedrifters skrivearbeid. I tråd med den praktiske delen av opplæringen som vg3 i bedrift innebærer, er det ikke overraskende at det er arbeidsoppgavene som medierer skrivearbeidet. Samspeillet mellom konteksten med arbeidets form og innhold, og hvordan skrivearbeidet realiseres er helt avgjørende. Det indikerer selvsagt variasjoner i hvordan skrivearbeidet praktiseres, for hvilke kriterier instruktørene setter for lærlingenes skrivearbeid, som teksttype og tekstenes innhold. Det er likevel slående likheter mellom de tre lærebedriftenes skrivehendelser.

For det første gir instruktørene holdepunkter for hvordan lærlingene skal utforme teksten sin, og for det andre dreier skrivehendelsene seg om dokumentasjon over utført arbeid: I bedriften som utdanner industrimekanikere skriver lærlingen logg hver dag som samles i en perm, som er ment å danne grunnlag for fagprøven. Loggen må ikke være for detaljert og ikke for lang, men beskrive hva som er gjort i løpet av dagen, ifølge instruktøren. Lærlingen i kostymesyerfaget kombinerer bilde og verbaltekst i dokumentasjonen. I et ferdig utarbeidet skjema limes bilder av produktet inn, ved siden av skriftlig dokumentasjon knyttet til blant annet arbeidsprosess, tidsbruk, kriterier for oppgaven og egenvurdering. Her integreres også kompetansemålene fra læreplanen for vg3 som lærlingen skal arbeide etter. Instruktøren poengterer at de forholder seg mye til læreplanens kompetansemål. Den samme holdningen har opplæringsleder for Ambulansefag som jeg intervjuet. Han følger "Kunnskapsløftet og vg3 planen tett", og

sier at "tekstene som lærlingene skriver er styrt av kompetansemålene". Også her dokumenterer lærlingene i forbindelse med ambulanseoppdrag, i form av journal som er en standardtekst.

Et tredje framtrekkende trekk ved skrivehendelser i bedrift er det kunnskapsbyggende formålet. Alle instruktører vektlegger læringsaspektet, og at skriving brukes for at lærlingenes skal utvikle kunnskapen sin. I industrimekanikerfaget vektlegges skriving for at lærlingene skal "huske og lære", instruktøren i kostymesyerfaget hevder at skriving er en nødvendighet i faget, "et viktig verktøy for å uttrykke seg faglig, med fagord", og hun sier videre at det ikke holder med bare bilder, men at "forståelsen av faget vises ved den skriftlige refleksjonen". Særlig viktig synes skriving og skriftlig formidlingsevne å være i Ambulansefaget. Lærlingene deltar i ambulanseoppdrag og skriver journal etter et oppdrag. I journalene skal lærlingene forene teorien og det praktiske, og de skal være pinlig nøyaktige, for som instruktøren sier, er journalene et "medisinsk dokument. Det som ikke er skrevet er heller ikke gjort", sier opplæringslederen og understreker at det er "det eneste dokumentet som kan framvises i en eventuell rettsak". Opplæringslederen framhever at skriftlig framstillingsevne er "*ekstremt viktig*".

Et fjerde fellestrekk for instruktørenes skrivearbeid er å forberede lærlingen på fagprøven. Den gjennomføres som en praktisk og skriftlig del, og skrivearbeid underveis i bedriftsopplæringen har særlig fagprøven som siktemål. Det dreier seg særlig om å dokumentere praktiske oppgaver som lærlingen har gjennomført. Videre er skrivearbeidet forankret til Kunnskapsløftets læreplaner (spesielt for fagområder i HO og DH), og til lærlingenes kunnskapsbygging for å bestå fagprøven.

Konklusjon

Fag- og yrkesopplæringen i Norge omfatter, som hovedstruktur, to år i skolekontekst og to år i bedrift. Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot skrivepraksiser i disse to kontekstene og hvordan henholdsvis yrkesfaglærere og instruktører arbeider med skriving i sine fag og fagområder. I følge Læreplaner for Kunnskapsløftet er både lærere og instruktører ansvarlige for å utvikle fagrelevante skriveferdigheter til elever og lærlinger. En inngang for undersøkelsen var om skrivearbeidet realiseres forskjellig i de to ulike kontekstene av to ulike aktører; yrkesfaglærere og instruktører.

Ved å sammenligne skrivepraksisene i de to kontekstene, avtegnes et bilde av både forskjeller og likheter. Forskjellene dreier seg først og fremst om tekstskrivningens form og innhold. I skolekonteksten realiseres et mangfold av teksttyper eller sjangre knyttet til forskjellig innhold i læringsaktivitetene. Læremidler av ulike slag, gjennomførte praktiske arbeidsoppgaver fra skolens verksted og utplassering i bedrift medierer skrivearbeidet. Og teksttypene varierer fra korte

spørsmål-svaroppgaver av kunnskapsstoff og fagterminologi til lengre og detaljerte refleksjonstekster og dokumentasjoner. Yrkesfaglærerne benytter skrive-skjemaer, med fagspesifikke betegnelser, som "periodeplan", "sluttspurtrapport", "logg" eller "dokumentasjon". Variasjon i tekstformingen reflekteres også i et bredt spekter av skrivehandlinger; elevene skal blant annet *forklare, presentere, gjøre rede for, drøfte, reflektere* og *vurdere*. I skolekonteksten medierer skrivearbeidet alle de tre formene for kunnskapsbygging betegnet som kunnskapslagring, kunnskapsutvikling og metakunnskap (Hellne-Halvorsen, 2014).

I bedriftskonteksten realiseres skrivearbeidet mye mindre variert. Naturlig nok er det de praktiske arbeidsoppgavene som medierer skrivingen. Skrivearbeidet begrenses til å dokumentere og rapportere hva lærlingene har utført av praktiske oppgaver. I industrimekanikerbedriften ble det kun skrevet daglige logger, samlet i en perm som grunnlag til fagprøven. I bedriften for kostymesyersken krever rapporteringen relativt mange detaljer fra arbeidsprosesser, og i ambulansesfaget blir det lagt særlig vekt på kronologien i hendelsene og et presist språk. Skrivehandlingene dreier seg med andre ord om å dokumentere og rapportere, i noen grad vurdere og reflektere over arbeidet, og kan i hovedsak knyttes til kunnskapsbyggingens metakunnskap.

Det er likevel slående likheter mellom skrivepraksiser i de to kontekstene. Først og fremst synes skrivingens overordnede funksjon og formål, for både yrkesfaglærere og instruktører, å være begrunnet med elevers og lærlingers læring. De skal huske og forstå kunnskapsteori og arbeidsprosesser fra praktiske arbeidsoppgaver. Dette er selvsagt i tråd med opplæringens viktigste formål, nemlig å utvikle elever og lærlingers yrkeskompetanse. I dette perspektivet benyttes læreplanenes kompetansemål eksplisitt i skrivearbeidet, spesielt innenfor fagområdene DH og HO i begge kontekster.

Men fag- og yrkesopplæringen har også som vesentlig formål å forberede elever og lærlinger til arbeidsoppgaver i yrkeslivet, spesielt fordi opplæringen utdanner fagarbeider direkte til arbeidslivet. Når skriving er involvert i læringsaktivitetene, synes disse å være særlig rettet mot skolens innhold og virksomheter, og ikke mot deres framtidige yrkesliv som fagarbeidere. Skrivepraksisene er med andre ord mer bakoverrettet enn framoverrettet. Opplæringen i begge kontekstene må forholde seg til læreplaner for Kunnskapsløftet, som kan innebære en læreplanstyrt og skolerettet opplæring. Dette igjen kan gi implikasjoner for opplæringens sammenheng og relevans til arbeidslivet og framtidige arbeidsoppgaver for elever og lærlinger. Både elever og lærlinger retter skrivearbeidet sitt primært mot læreren eller instruktøren, og skrivepraksisene er i stor grad styrt av skole- og utdanningsinstitusjonens rammefaktorer, med vekt på kontroll og vurdering av kompetanse.

Diskusjon

Skrivepraksiser i skolekonteksten synes i all hovedsak å bli overført til bedriftskonteksten uten å bli nevneverdig transformert (Jørgensen, 2011). Spørsmålet som bør reises er om fag- og yrkesopplæringens skrivepraksiser er relevante for arbeidslivets skrivepraksiser? For det første er det grunnlag for å hevde at tekstkulturen og skrivepraksiser i arbeidslivet (og lærebedrift) for en stor del skiller seg fra tekstkulturen i opplæringskonteksten (Karlsson, 2006; Karlsson & Strand, 2012; Paul, 2017). I arbeidslivet skrives, i tillegg til ulike former for rapporttekster, også andre type tekster, som for eksempel notater, registrering og bestilling av varer og tjenester, informasjonsskriv til ulike mottakere, møteinnkallinger og referater, plakater og oppslag, instruksjoner, skjemautfylling om taushetsklæring eller egenmelding, beskjeder og avtaler (Karlsson, 2006; KompetanseNorge, 2017). I tillegg har den enkelte arbeidsplass sin særegne tekstkultur med sine spesifikke teksttyper (Gee, 2001). Flere av disse teksttypene blir elever eller lærlinger i liten grad kjent med under opplæringen.

For det andre er opplæringens skrivearbeid i all hovedsak rettet mot yrkesfaglæreren eller instruktøren som eneste mottaker. Når formålet med skrivepraksisene er å lære fag og vurdere læringsutbytte og kompetansen til elever og lærlinger (Lindberg, 2003a), er det tekstskrivningens faglige innhold, som fagterminologi og faglig argumentasjon, som vektlegges. "Skriving skjer i forbindelse med at elevene skal lære fag eller teorien", sier en yrkesfaglærer, og en annen legger vekt på argumentasjonen når han hevder at elevene "utdyper ikke, de begrunner ikke faglig". Og instruktøren på ambulansesag mener lærlingene "skal vise kunnskap i detalj", og at "de kan forene teori med praksis" (Hellne-Halvorsen, 2014).

Et tredje aspekt ved skrivingen er de formelle, lingvistiske sidene ved språkføringen, som tekstorganisering, setningsbygning, ortografi eller tegnsetting. Dette er ferdigheter som er overførbare (*transferable*) (Nägele & Stalder, 2017) og gjelder på tvers av fag og kontekster, og dekkes av flere begreper som generiske ferdigheter (Evensen, 2006; Nägele & Stalder, 2017) eller transkontekstuelle (Brandt & Clinton, 2002) og funksjonelle skrivekompetanser (Berge, Evensen & Thygesen, 2016). Det er grunn til å hevde at det er disse ferdighetene som muliggjør transformering av situert skriftbruk til yrkeslivet og på tvers av kontekster. God og mest mulig korrekt språkføring er vesentlig når fagspesifikk kompetanse skal formidles til ulike målgrupper og med ulikt formål. Denne undersøkelsen viser at yrkesfaglærere og instruktører vier liten oppmerksomhet ved disse aspektene ved fagskrivingen, selv om de generelt sett påpeker til dels store språklige mangler i tekstene til elever og lærlinger. Noen uttalelser illustrerer dette: "Det kan faktisk være store feil i skrivingen og språket, og sånt, men likevel leter jeg etter det faglige, jeg ser på fagligheten", "... jeg retter ikke språket, for det er nå som det er, "... jeg retter aldri språket, det er ikke min oppgave", eller "Hvis

språket ikke er så godt, hvis elevene skriver dårlig norsk, så tar jeg ikke mye hensyn til det – karaktermessig”. En av instruktørene sier at han valdri har rettet språket”.

Slike utsagn reflekterer en fagbakgrunn og tilhørighet til en fagkultur som tradisjonelt sett i liten grad har vært preget av skriftbruk og av skriftlig kommunikasjon, der formelle skriveferdigheter har spilt liten rolle. Både yrkesfaglærere og instruktører sier noe om dette: ”Jeg er ikke personlig veldig god i norsk. Skriver en del feil på tavla”, ”Det er ikke min oppgave å lære dem norsk”, eller som en annen sier: ”Vi mangler kompetanse”. En instruktør sier om sin egen skrivekompetanse at han ”skulle ønske han var flinkere”. Flere studier dokumenterer at fagkultur og utdanningsbakgrunn til yrkesfaglærere og instruktører kan forklare visse mangler i deres egen skrivekompetanse og dermed nødvendigheten av formelle skriveferdighetene for ulike yrkesfunksjoner (Hellne-Halvorsen, 2014; Liberg, 2007, 2008; Westman, 2009, 2011). På tross av at alle lærere og instruktører har ansvar for å utvikle skrivekompetansen til elever og lærlinger, viser denne undersøkelsen at det er den fagspesifikke delen av skrivekompetansen som utvikles og ikke de formelle sidene ved språkføringen. Spørsmålet er om dette impliserer mangler i språkføringen for elever og lærlinger, som ferdig utdannede fagarbeidere, når de skal kommunisere skriftlig med helt andre målgrupper enn læreren eller instruktøren, til blant annet klienter og kunder, pasienter og pårørende, til kolleger og ledere, og som ikke har den samme toleransen for språklig ”støy” i kommunikasjonen. Et tankekors er det at både yrkesfaglærere og instruktører hevder at skriveferdigheter er viktig og nødvendig i yrkesutøvelsen. En av dem sier at ”Det er et stort pluss i forhold til yrkesstolthet”. På tross av dette tematiseres ikke denne delen av skrivekompetansen i noen av de to kontekstene. For noen elever og lærlinger vil nettopp opplæringskonteksten sett under ett være den siste arena for å utvikle språket og skrivekompetansen.

I fag- og yrkesopplæringen brukes skriving medierende i praktiske og teoretiske læringsaktiviteter. At det i liten grad skjer transformasjon av skrivepraksiser fra skolekontekst til bedriftskontekst, betyr at skriving som er involvert i læringsaktiviteter og utvikling av yrkeskompetansen, i stor grad forblir skolerettet og bakoverrettet. Skrivningen endrer i liten grad karakter underveis i opplæringsløpet på tross av formålet om å forberede elever og lærlinger på deres framtidige yrkesoppgaver. Å overføre det lærte med tilpasninger til nye kontekster, fra en kontekst til en annen, kan synes å være vanskelig. Flere faktorer kan forklare dette, som bare kort kan antydes her. For det første kan fagkulturen og diskursen som generelt sagt mange yrkesfaglærere og instruktører har en tilhørighet til, spille inn med fagkulturens svake tradisjon for skriftbruk (Gee, 2008). For det andre kan overføring av ferdigheter og kompetanser betinge at begge kontekster har store likheter (Nägele & Stalder, 2017, s. 744). Videre hevdes det at overføring av ferdigheter forutsetter tre sentrale faktorer; individuelle faktorer som meta-

kognitive evner og motivasjon, aktiv deltakelse i et arbeidsfellesskap og organisatoriske forhold på arbeidsplassen med støtte og veiledning av kolleger og arbeidsledere (Nägele & Stalder, 2017; Saks et al., 2014).

Opplæringen i skole- og klasseromskontekst skjer i større omfang nå enn for bare noen tiår siden, som kan gi større distanse til arbeidslivets skriftbruk generelt. Flere har påpekt utfordringer med den svake sammenheng mellom skoledelen og bedriftsdelen av opplæringen og nødvendigheten av å tette gapet mellom utdanning og arbeidsliv (Grossman & Salas, 2011; Nore & Lahn, 2014; NOU, 2008; Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003). Opplæringens relativt sterke forankring til læreplanens kompetansemål kan indikere yrkesfaglæreres og instruktørers behov for vurdering av yrkeskompetansen til elever og lærlinger gjennom skriftlig dokumentasjon (Hellne-Halvorsen, 2014). Om læringsaktiviteter knyttet til kunnskapsbygging og praktiske ferdigheter rettes mot yrkeslivets kompetansekrav, synes det i sum ikke å gjelde skrivepraksiser i skole og bedrift for at elever og lærlinger skal møte arbeidslivets behov for skriftkompetente fagarbeidere. For at utvikling av skriveferdigheter til elever og lærlinger i yrkesopplæringen skal rettes mot de behov yrkeslivet etterspør, må opplæringen sette fokus på dette gjennom hele opplæringen.

Sluttnoter

¹ Det må her bemerkes at læring selvsagt også skjer i bedriftsdelen av opplæringen. En kritikk mot denne todelingen av kontekster for læring og anvendelse, reises blant andre av Christian Helms Jørgensen (2011).

² <https://www.udir.no/kl06/DHV1-02/Hele/Kompetansemal/kvalitet-og-dokumentasjon>

Om forfatteren

Ellen Beate Hellne-Halvorsen er førsteamanuensis med doktorgrad i fagdidaktikk og skrivepraksiser. Hun er ansatt ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for yrkesfaglærerutdanningen. Skriveopplæring og fagskriving er hennes spesialfelt, med særlig vekt på skriveforskning innenfor det yrkesfaglige feltet; i yrker, i yrkesopplæring, yrkesfaglærerutdanning.

Referanser

- Aarkrog, V. (2012). *Fra teori til praksis: Undervisning med fokus på transfer*. København: Munksgaard.
- Askerøi, E. (1999). Fag- og yrkesspråk: Læring gjennom praksis og tekst. I E. Askerøi & M. Høie (Red.), *Les og lær? Lærebokas rolle i yrkesfag* (s. 175–195). Oslo: Tano Aschehoug.
- Askerøi, E. (2005). Yrkeskultur, språk og handling i yrkesfagopplæringen. I K. Fossestøl & O. Eikeland (Red.), *Nytt arbeidsliv – nye former for kunnskapsproduksjon* (Vol. 12, s. 211–231). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttets skriftserie.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Berge, K.L., Evensen, L.S. & Thygesen, R. (2016). The wheel of writing: A model of the writing domain for teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A. & Klette, K. (2018). Opportunities to write: An exploration of students writing during language arts lessons in Norwegian lower secondary classrooms. *Written Communication*, 35(2), 119–154.
- Brandt, D. & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacies as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337–356.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2 ed.). Sage.
- Europakommisjonen. (2012). *Education and training 2020 work programme: Thematic working group "Assessment of Key Competences" – Literature review, glossary and examples*. Hentet 10. september 2018 fra: https://www.academia.edu/2254264/Thematic_Working_Group_Assessment_of_Key_Competences_Literature_review_glossary_and_examples
- Evensen, L.S. (2006). Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse? Som stadier, som sprang, som orkestrering? I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 14–23). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Filliettaz, L., Billett, S., Bourgeois, E., Durand, M. & Poizat, G. (2015). Conceptualising and connecting Francophone perspectives on learning through and for work. I L. Filliettaz & S. Billett (Red.), *Francophone perspectives of learning through and for work* (Vol. 12, s. 19–49). Sveits: Springer.
- Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2010). *En, to...tre? Den vanskelige overgangen: Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring*. Hentet 19. august 2018 fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/279203?show=full>

- Gee, J.P. (2001). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction *and* What is literacy? I E. Cusham, E.R. Kintgen, B.M. Kroll & M. Rose (Red.), *Literacy: A critical sourcebook* (s. 525–544). Boston & New York: Bedford/St. Martin's.
- Gee, J.P. (2003). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work of the social. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Red.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (3. utg.). London & New York: Routledge.
- Gee, J.P. & Hayes, E.R. (2011). *Language and learning in the digital age*. London & New York: Routledge.
- Gee, J.P., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. London: Allen & Unwin.
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Red.), *Situated literacies* (s. 16–34). London & New York: Routledge.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S.B. (2001). Protean shaped in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. I E. Cusham, E.R. Kintgen, B.M. Kroll & M. Rose (Red.), *Literacy: A critical sourcebook* (s. 443–466). Boston & New York: Bedford/St. Martin's.
- Hellne-Halvorsen, E.B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hellne-Halvorsen, E.B., Lahn, L.C. & Nore, H. (2018). Writing competences in Norwegian vocational education and training: How students and apprentices express their professional Competences. *Written Communication*, In press.
- Hiim, H. (2009). *Læreres yrkeskunnskap og læreren som forsker*. Doktoravhandling. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Johannesen, H.S. (2015). *Cultural codes of technical and vocational teachers: A qualitative study of technical and vocational teachers cultural codes. Teaching school-based learning at the Norwegian upper secondary level*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jørgensen, C.H. (2011). Teachers learning in TVET: Transfer, transition and transformation. Hentet 20. mars 2017 fra: http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/7014/1/ID_2355_Paper_on_transfer_for_ECER_2011_CHJ_DK.pdf
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken* (Vol. 2). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

- Karlsson, A-M. (2009). Positioned by reading and writing: Literacy practices, roles, and genres in common occupations. *Written Communication*, 26(1), 53–76).
- Karlsson, A-M. & Nikolaidou, Z. (2016). The textualization of problem handling: Lean discourses meet professional competence in eldercare and the manufacturing industry. *Written Communication*, 33(3), 275–301.
- Karlsson, A-M., & Strand, H. (2012). Text i verksamhet: Mot en samlad förståelse. *Språk och stil: Tidsskrift för svensk språkforskning*, 22(1), 110–134.
- Kilbrink, N. (2013). *Lära för framtiden: Transfer i teknisk yrkesutbildning*. Doktoravhandling. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Kompetanse Norge. (2017). *Profiler for grunnleggende ferdigheter på jobben*. Hentet 14. juni 2018 fra: <https://www.kompetansenorge.no/Grunnleggende-ferdigheter/Profiler-for-grunnleggende-ferdigheter-pa-jobben/>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet: Kultur for læring*. Oslo: Rundskriv.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lahn, L.C. & Nore, H. (2018). Large scale studies of holistic professional competence in vocational education and training (VET): The case of Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, In press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Liberg, C. (2007). Textkulturer och skrivkompetenser i olika ämnen: Likheter och olikheter. I S. Matre & T.L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole I* (s. 145–157). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Liberg, C. (2008). Skrivande i olika ämnen: Lärares textkompetens. I R.T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 51–61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lier, A.R., Haaland, S.G., Sannerud, R. & Karstensen, S. (2008). *Vandreboka: Overgang skole bedrift*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Lindberg, V. (2003a). *Teoretiseringen av yrkesutbildningen*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lindberg, V. (2003b). Vocational knowing and the content in vocational education. *International Journal of Training Research*, 1(2), 40–61.
- Lindberg, V. (2006). *Literacy practices in Swedish vocational education*. Paper presented at the Technologies of the word: Literacies in the history of education, Umeå University.
- Losa, S. & Filliettaz, L. (2017). Negotiating social legitimacy in and across contexts: Apprenticeship in a 'dual' training system. I J. Angouri, M. Marra & J. Holmes (Red.), *Negotiating boundaries at work: Talking and transitions* (s. 109–129). Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Nore, H. & Lahn, L.C. (2014). Bridging the gap between work and education in vocational education and training: A study of Norwegian apprenticeship

- training offices and e-portfolio systems. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 21–34.
- NOU. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- NOU. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I*. Oslo: Departementenes sikkerhets-og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande: En studie av genre, tekststruktur och sammanhang*. Doktoravhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Nägele, C. & Stalder, B.E. (2017). Competence and the need for transferable skills. I M. Mulder (Red.), *Competence-based vocational and professional education* (Vol. 23, s. 739–753). Sveits: Springer International Publishing.
- OECD. (2009). *PIAAC literacy: A conceptual framework*. Hentet 20. mai 2018 fra: <http://dx.doi.org/10.1787/220348414075>
- OECD. (2017). *Getting skills right: Skills for jobs indicators*. Hentet 20. mai 2018 fra: https://www.oecd-ilibrary.org/employment/getting-skills-right-skills-for-jobs-indicators_9789264277878-en
- Paul, E. (2017). *Skriftbruk som yrkeskunnande i gymnasiets lærlingsutbildning: Vård och omsorgselevers möte med det arbetsplatsförlagda lärandets skriftpraktiker*. Doktoravhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Rauner, F., Heinemann, L. & Hauschildt, U. (2013). Measuring occupational competences: Concept, method and findings of the COMET project. I L. Deitmer, U. Hauschildt, F. Rauner & H. Zelloth (Red.), *The architecture of innovative apprenticeship* (s. 159–175). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle, Toronto, Bern & Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Saks, A.M., Salas, E. & Lewis, P. (2014). The transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 81–83.
- Silverman, D. (2008). *Interpreting qualitative data* (3. utg.). London, Thousand Oaks & New Dehli: Sage.
- SINTEF. (2015). *Effekter av teknologiske endringer på norsk nærings- og arbeidsliv*. Hentet 14. august 2018 fra: <https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/?pubid=CRISin+1334467>
- Skjeltbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning: Literacy i læringskontekster. I D. Skjeltbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11–25). Oslo: Cappelen Damm as.
- Spetalen, H. & Sannerud, R. (2013). Erfaringer med bruk av simulering som transferstrategi. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3, 1–17.
- St.meld. nr 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York & Melbourne: Cambridge University Press.

- Street, B. (2006). *Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from new literacy studies*. Hentet 11. september 2010 fra: <http://www.media-anthropology.net>
- Sylte, A.L. (2017). *Relevant, yrkesrettet og profesjonsrettet utdanning*. Doktoravhandling. Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. I Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing* (s. 1–15). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grunnleggende ferdigheter i LK06*. Hentet 15. august 2018 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06/Grunnleggende-ferdigheter-i-LK06/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* Hentet 15. august 2018 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Yrkesfaglig fordypning – YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF)*. Hentet 15. august 2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Å forstå kompetanse*. Hentet 15. august 2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Vagle, I. & Møller, E. (2015). *Kjønn på dagsordenen gjennom to-tre-og firepartssamarbeid i det yrkesfaglige feltet: Et aksjonsforskningsarbeid for mer mangfoldige arbeidsplasser og friere yrkesvalg innen elektro- og bilfag*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Vibe, N., Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet "Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring"*. Hentet 14 mai 2016 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280897/NIFUrapport2012-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Westman, M. (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Westman, M. (2011). Yrkeslärares tankar om text. I Å. Bartholdsson & E. Hultin (Red.), *Kultur och lärande*. (s. 1–12). Falun: Högskolan Dalarna.