Ellen Beate Hellne-Halvorsen

OsloMet – storbyuniversitetet

Halvor Spetalen

OsloMet – storbyuniversitetet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8026>

Arbeid med skriving i yrkesfaglærerutdanningen

Sammendrag

Denne artikkelen er basert på en studie om skriving i yrkesfaglærerutdanningen. Med bruk av en kvantitativ spørreundersøkelse av studenter på bachelorutdanningen og kvalitative intervjuer av et utvalg yrkesfaglærerutdannere, som «mixed methods», gir artikkelen et dobbelt perspektiv på hvordan skriving praktiseres i utdanningen sett fra studenters og yrkesfaglærerutdanneres erfaringer og synspunkter. Studien undersøker hvordan studenter utvikler sin skrivekompetanse og hva slags skrivekompetanse som vektlegges i yrkesfaglærerutdanningen. Begrepet «skrivekompetanse» har i denne studien et dobbelt perspektiv; det ene er relatert til disiplin eller fag- og kontekstspesifikk skriving, det andre til en generisk, overførbar og kontekstuavhengig skrivekompetanse. Artikkelen diskuterer behovet for en generisk og overførbar skrivekompetanse når fagkompetanse skal kommuniseres i et tekstbasert arbeidsliv i raske endringer. Dette aspektet vil stå sentralt når studenter på yrkesfaglærerutdanningen skal, som ferdig utdannete yrkesfaglærere, gi opplæring til framtidens fagarbeidere. Den teoretiske innrammingen av studien er basert på en sosiokulturell tilnærming i tråd med New Literacy Studies, og på teorier som utforsker nye perspektiver på literacy og kontekst. Forskningsspørsmålene er: Hva slags skrivekompetanse vektlegges i yrkesfaglærerutdanningen, og hvordan forbereder skrivearbeidet i yrkesfaglærerutdanningen studentene på deres framtidige yrkesliv som yrkesfaglærere? Resultatene viser at studentene har en liten utvikling av skrivekompetansen sin i løpet av bachelorutdanningen. En forklaring er at mye skriving i løpet av utdanningen gir skrivetrening og bidrar til å utvikle skrivekompetansen. En annen er læreres eksplisitte undervisning og veiledning. Men lærere i yrkesfaglærerutdanningen praktiserer dette i ulik grad og med ulike vektlegginger på skrivekompetanse. Det siste kan ha sammenheng med lærernes egen kompetanse og synspunkter på behovet for skrivekompetanse rent generelt, men kan også knyttes til institusjonens prioriteringer. Verdt å nevne er at mange studenter etterlyser mer fokus på skriving og å lære å skrive akademiske tekster. Skrivearbeidet i yrkesfaglærerutdanningen har som primært mål å mediere læring og i mindre grad å utvikle studentenes skrivekompetanse i et framtidsperspektiv som yrkesfaglærere.

Nøkkelord: yrkesfaglærerutdanning, skrivekompetanse, generiske og fagspesifikke skriveferdigheter, arbeidslivets behov for skrivekompetanse

Writing practices in Vocational Teacher Education

Abstract

This article is based on a study on writing practices in Vocational Teacher Education. By using a quantitative survey of bachelor students and qualitative interviews of a sample of teacher educators, as mixed methods, we got a double perspective on how writing is practiced by experiences and utterances from students and teacher educators. The study explores how students develop their writing competences and what kind of writing competences are emphasized in Vocational Teacher Education. The concept “writing competences” in this study has a dualistic or two-sided approach; one is related to professional, discipline and context specific writing, the other to a generic, transferable and context independent writing competence. The article discusses the need of generic and transferable writing skills as an important part of professional communication in a text-based and fast changing labor market. This aspect will be essential when students as full-fledged vocational teachers shall educate pupils to become skilled workers. The theoretical framing of the study is based on a socio-cultural approach in line with New Literacy Studies, and on theories that explore new perspectives on literacy and context. Our research questions are: What kind of writing competences are emphasized in the Vocational Teacher Education, and how do writing practices prepare students to their future work as vocational teachers? The results show that students have little development of writing competences during their bachelor studies. One explanation is that a lot of writing during education also develops their writing competences. Another is teacher educators’ supervision of writing competences. However, teachers supervise in different ways with focus on different factors of writing skills. The latter is probably related to teachers’ own competences and attitudes towards the need of writing competences in general. But it can also be related to institutional policy and priorities towards writing competences. Worth mention, is that students ask for more focus on writing practices and learning to write academic texts. Writing practices has a primary goal to mediate learning in Vocational Teacher Education, and to a lesser extent to develop students’ writing competences in the perspective of a future as vocational teachers.

Keywords: Vocational Teacher Education, writing competences, generic and subject specific writing skills, labor market’s need of writing competences

Innledning

Yrkesfaglærerutdanningen utdanner yrkesfaglærere til yrkesfaglige utdanningsprogram i den videregående skolen. Yrkesfaglærerutdannere¹ skal sikre at yrkesfaglærere får relevant kompetanse i sin opplæring av framtidens fagarbeidere som et arbeidsliv i rask endring har behov for. I dagens postindustrielle samfunn («den fjerde industrielle revolusjon» / Industri 4.0) benyttes i stadig større grad Internett og IKT-baserte verktøy for læring, informasjon og kommunikasjon (Gee, Hull & Lankshear, 1996; Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2017; SINTEF, 2015).

¹ I denne artikkelen brukes *lærer* synonymt med *yrkesfaglærerutdanner*.

Dette forutsetter kompetanser hos den enkelte fagarbeider i blant annet digitale ferdigheter og evne til å bruke og forstå ulike tekster og modaliteter i ulike sammenhenger (Gee & Hayes, 2011; Jewitt & Kress, 2003). Det tas nå til orde for å vektlegge kompetanser som går på tvers av de fagspesifikke, betegnet som generiske eller overførbare (*transferable*) ferdigheter (Losa & Filliettaz, 2017; Nägele & Stalder, 2017).

Denne artikkelen utforsker skriving i yrkesfaglærerutdanningen, med et overordnet perspektiv på hvorvidt skrivearbeid i opplæringen av yrkesfaglærerstudenter kan karakteriseres som en overførbar praksis egnet for et arbeidsliv i endring. Studien er primært basert på en kvantitativ spørreundersøkelse av bachelorstudenters erfaringer med skriving. I etterkant av spørreundersøkelsen ble det også foretatt intervjuer med yrkesfaglærerutdannere om hvordan de praktiserer skriving i sin opplæring av studentene². Studien søker å sammenstille to perspektiver på skriving: studenters og læreres erfaringer med og synspunkter på skriving. Den overordnede problemstillingen er: *Hvordan praktiseres skriving i yrkesfaglærerutdanningen?*

Relatert til denne problemstillingen søker artikkelen svar på disse forsknings-spørsmålene:

1. Hva slags skrivekompetanse vektlegges i yrkesfaglærerutdanningen?
2. Hvordan forbereder skrivearbeidet i yrkesfaglærerutdanningen studentene på deres framtidige yrkesliv som yrkesfaglærere?

Feltbeskrivelse: Yrkesfaglærerutdanningen

Yrkesfaglærerutdanningen er en treårig utdanning som kvalifiserer for undervisning på 8. til 13. trinn³. Bachelorutdanningen er satt sammen av profesjonsfag (60 sp), inkludert yrkesdidaktikk og pedagogikk, og yrkesfag (120 sp) med yrkesfaglig bredde og dybde. Veiledet pedagogisk praksis er gjennomgående i utdanningen. Yrkesfaglærerutdanningen utdanner yrkesfaglærere innenfor fagområder som korresponderer med utdanningsprogram i videregående opplæring.

Yrkesfaglærerutdannere har svært ulike utdanningsbakgrunn, noen med bakgrunn som fagarbeider med fag-/svennebrev og praksis som yrkesfaglærere i videregående skole, andre har profesjonsutdanning som ingeniører eller sykepleiere, og atter andre har en akademisk universitetsutdanning innenfor humaniora, samfunnsvitenskap eller naturvitenskap. Felles for de fleste er master i yrkespedagogikk eller annen pedagogisk utdanning (PPU-Y⁴). Opptakskriterier for studenter som søker til yrkesfaglærerutdanningen er: enten fag-/svennebrev

² Undersøkelsen er foretatt ved yrkesfaglærerutdanningen ved OsloMet – storbyuniversitetet.

³ Bachelorutdanningen til yrkesfaglærer tilbys to steder i landet, den største ved OsloMet – storbyuniversitetet, og den andre ved NTNU. I 2019 var det i overkant av 80 ansatte i yrkesfaglærerutdanningen i Norge, og antall studenter totalt på bachelorutdanningen, heltid og deltid, er i overkant av 600.

⁴ PPU-Y er en praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag, 60 studiepoeng.

eller annen fullført treårig yrkesopplæring på videregående nivå i det aktuelle yrkesområdet samt minimum to års yrkespraksis etter avsluttet fagutdanning, eller generell studiekompetanse, eller realkompetanse. Gjennomsnittsalderen for studenter på yrkesfaglærerutdanningen ligger rundt 40 år.

De siste årene har yrkesopplæring generelt fått økt oppmerksomhet. Dels skyldes det urovekkende frafall, dels skyldes det et skrikende behov for fagarbeidere, spesielt innenfor bygg og anlegg og helsesektoren. Men framfor alt har offentlige utdanningsmyndigheter, sammen med arbeidslivsorganisasjoner og bransjer i næringslivet, vurdert opplæringens innhold i lys av arbeidslivets raske endringer og nye kompetansebehov (NOU, 2008: 18, 2018: 2, 2019: 2, 2020: 2). Spørsmål som reises dreier seg særlig om hvorvidt opplæringen til yrker og profesjoner forbereder elever og studenter på nye krav til kompetanse. Det understrekes et særlig behov for økt digital kompetanse, skriftkompetanse (ferdigheter i lesing og skriving) og sosiale og emosjonelle ferdigheter. Disse ferdighetene regnes for å være komplementære, og en forutsetning for læring gjennom hele livet og for deltakelse i samfunn og arbeidsliv. Kompetansebehovsutvalget (KBU) avga i 2019 sin rapport (NOU 2019: 2) som blant annet understreker «betydning av solide grunnleggende ferdigheter som grunnlag for læring utover i yrkeskarrieren» (s 20). Ekspertutvalget for etter- og videreutdanning støtter seg til tilsvarende forskning i sin rapport, der det heter at personer med «svakere grunnleggende ferdigheter i mindre grad er i stand til å tilpasse seg endrede krav til kompetanse som følge av teknologiske endringer» (NOU, 2019: 12, s. 120).

Sammenlignet med andre OECD-land har befolkningen i Norge et relativt høyt utdanningsnivå; Norge har høy produktivitet og et velfungerende arbeidsliv med lav arbeidsløshet (NOU, 2018: 2). Likevel viser internasjonale komparative studier at Norge har visse utfordringer med tanke på å møte kompetansebehov for framtidens arbeidsmarked, der det særlig framheves digitale ferdigheter og ferdigheter i skriving og lesing. Dette var noe av bakgrunnen for Kunnskapsløftet og implementeringen av grunnleggende ferdigheter⁵ i alle fag fra 2006, som ble ytterligere vektlagt med Fagfornyelsen⁶ 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For å sikre helhet og sammenheng mellom de ulike utdanningsnivåene, reflekteres også grunnleggende ferdigheter i Forskrift for rammeplanen for yrkesfaglærerutdanningen. Her heter det blant annet at elever og lærlinger skal «arbeide systematisk med grunnleggende ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1–2). En viktig begrunnelse for implementering av grunnleggende ferdigheter i opplæringen av yrkesfaglærere er kompetansebehovet for framtidens fagarbeidere i deres møte med et stadig mer digitalisert og tekstbasert arbeidsliv.

⁵ Grunnleggende ferdigheter omfatter skrive-, lese-, muntlige, regne- og digitale ferdigheter.

⁶ Fagfornyelsen innebærer å fornye alle læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring med virkning fra skolestart i 2020. Det er innholdet i fagene som fornyes. For fag- og yrkesopplæringen i videregående skole er det særlig programfagene (yrkesfagene) som fornyes med vekt på større dybdelæring.

Teoretisk innramming og forskning på feltet

Begrepet *kompetanse* har de siste årene fått økt oppmerksomhet. I norsk kontekst viderefører Kompetansebehovsutvalget (KBU) (NOU, 2018: 2, 2019: 2) de to utredningene til Ludvigsen-utvalget (NOU, 2014: 7, 2015: 8) med en bred forståelse av kompetansebegrepet som «evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner, [...] som summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan disse anvendes i samspill» (NOU, 2018: 2, s. 14). Norske utdanningsmyndigheter støtter seg til OECDs fornyelse av *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo) fra 2003, med prosjektet *Education 2030* (OECD, 2018). Her redegjøres det for hvilke kompetanser elever i OECD-landene har behov for fram mot 2030, der det framheves både faglige og fagovergripende kunnskaper, der sistnevnte presiseres som evne til problemløsning og kritisk tenking, lesing, skriving, digitale ferdigheter, og sosiale kompetanser som samarbeidsevne, kommunikasjon og flerkulturelle ferdigheter. Det er særlig kompetanser som går på tvers av de fagspesifikke kunnskapene, som er vektlagt i *Education 2030*. De betegnes som «the Transformative Competencies», altså kompetanser som er overførbare til nye sammenhenger, fra en kontekst til en annen. I sum snakker vi om to sett av kompetanser; «hard skills» eller jobbrelaterte fagspesifikke kompetanser på den ene siden, og fagovergripende ferdigheter betegnet som «soft skills», «generic skills» eller «employability skills» på den andre (DiBenedetto, 2019; Nägele & Stalder, 2017).

Arbeidslivsorganisasjoner, bedriftsledere og forskere innenfor utdanning og arbeidsliv, både i Norge og internasjonalt, framhever i stadig større grad fagovergripende kompetanser («soft skills») som fundamental kompetanse for den enkeltes innpass i arbeidslivet, for karrierebygging og livslang læring: «Research has indicated that in order for wage earners to be successful in a job, soft skills tend to be more relatively important than hard skills» (DiBenedetto, 2019, s. 1268). Opplæringen av fagarbeidere i fag- og yrkesopplæringen har tradisjonelt vært praksisbasert og situert der relevant kunnskap sees i forhold til den konkrete yrkesutøvelsen (Hiim & Hippe, 2001). Økt behov for fagovergripende kompetanser kan innebære en utfordring for det yrkespedagogiske feltet med hensyn til implementering av disse i opplæringen (Davey & Fuller, 2013; Karlsson & Nikolaidou, 2016; Ortoleva & Bétrancourt, 2015).

Det er identifisert en topp-ti-liste over de vesentligste overførbare ferdighetene («soft skills»), der kommunikasjonsferdigheter er en av dem, og som presiseres nærmere ved «to communicate clearly, effectively, and with reason» (DiBenedetto, 2019). Kommunikative ferdigheter regnes som betingelse for kritisk tenking og problemløsning (Leu et al., 2017). Med digitalisering av arbeids- og samfunnsliv indikerer dette en bred forståelse av begrepet tekstkompetanse eller *literacy*, som omfatter kompetanse i både verbalspråk og andre menings-skapende eller semiotiske ressurser. Literacy forstås i norsk kontekst 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). For å kunne utføre en arbeidsoppgave, er tekstkyndighet en forutsetning for informasjonsinnhenting, teksttolking, dokumentasjon og rapportering (Lindberg, 2007). Tekstkompetanse framheves som en del av yrkeskompetansen, som indikerer en sammenheng mellom å mestre et fag og å forstå og uttrykke seg om og i faget. Yrker som vi kanskje ikke vurderer som tekstbaserte, betinger bruk av tekster både produktivt og reseptivt. Anna-Malin Karlsson snakker i denne sammenheng om «det nye tekstsamfunnet» (Karlsson, 2006, s. 10).

Den yrkesspesifikke skriftkompetansen

En fagarbeider må kunne forstå og bruke språk og tekst innenfor sitt fagområde eller diskurs, knyttet til kulturelle, sosiale og institusjonelle praksiser. Semiotiske ressurser, yrkesspesifikk terminologi og argumentasjon preges av det spesifikke yrket, den spesifikke tekstkulturen og de spesifikke tekstnormene, som en kontekstavhengig og praksisbasert literacy. Dette sammenfaller med en sosio-kulturell tilnærming til skriftbruk. Å betrakte skriftbruk som sosial praksis, der skriftbruk og omgivelser spiller gjensidig sammen, betegnes innenfor literacy-forskningen som «a social turn» (New Literacy Studies) (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1999; Heath, 1980; Street, 1984, 2003). Med digitalisering av arbeidsoppgaver kreves også bruk av digitale verktøy, og å kunne formidle og forstå digital literacy (New Literacies Studies) (Gee, 2010).

Lærere og yrkesutøvere innenfor en spesifikk diskurs regnes for å være eksperter på nettopp denne skriftbruken og hvilken skriftkompetanse som kreves for å kommunisere med fagfeller. Skriftbruken er profesjonell og fagspesifikk, og fordrer en vertikal skriftkompetanse, betegnet som en P-faktor (profesjonell faktor) av skriftkompetansen (Evensen, 2006; Guile & Young, 2003; Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003). Innenfor det yrkespedagogiske feltet medieres skrivearbeidet som ledd i læringsprosessen for elever/studenter, med vekt på fagkunnskap og fagforståelse. Lærere fungerer som hovedmottakere av studentenes skrivearbeid med fokus på det faglige innholdet. Dette kan indikere at lærere legger mindre vekt på språkføring og den skriftspråklige kompetansen og dermed framstår som sympatiske lesere av student-/elevtekster (Hellne-Halvorsen, 2014).

Den generiske skriftkompetansen

Sammen med den fagspesifikke, kontekstavhengige skriftbruken, kreves også en språkkompetanse som kan fungere på tvers av faggrenser og diskurser. I arbeidslivet generelt må fagkompetansen kommuniseres og tilpasses ulike målgrupper (pasienter/klienter/pårørende/kunder o.l.), ulike funksjoner og ulike kontekster, som innebærer en generisk og overførbart (transferable) tekst- og skrivekompetanse (Blikstad-Balas, Roe & Klette, 2018; Filliettaz, Billett, Bourgeois, Durand & Poizat, 2015; Davey & Fuller, 2013; Hellne-Halvorsen, 2014, 2019;

Losa & Filliettaz, 2017; Nägele & Stalder, 2017). Den generiske skrivekompetansen forutsetter formell og standardisert språkføring, som å strukturere tekster, forme setninger, og ferdigheter i ortografi og tegnsetning. Innenfor det yrkespedagogiske feltet kan dette by på visse utfordringer fordi yrkesfaglærere og yrkesfaglærerutdannere enten ikke betrakter dette som en del av deres undervisningsoppgaver, eller vurderer egen skriftkompetanse som utilstrekkelig for opplæring av elever eller studenter (Evensen, Berge, Thygesen, Matre & Solheim, 2016; Hellne-Halvorsen, 2014).

Automatisering og teknologisering av samfunn og arbeidsliv har bidratt til nye perspektiver innenfor literacy-forskningen som særlig utfordrer kontekstbegrepet og den sosiokulturelle forståelsen av skriftbruk som lokalt situert praksis. Collins og Blot har særlig rettet kritikken mot at den tidlige New Literacy Studies-forskningen ikke har hatt perspektiv på fellestrekkene ved skriftbruk på tvers av kontekster (Collins & Blot, 2003). En liknende kritikk reises også av Brandt og Clinton som ser begrensninger ved at skriftbruk er studert innenfor lokale og avgrensede miljøer uten blikk for mulige fellestrekk med andre miljøer. De sier: «Can we not recognize and theorize the transcontextual aspects of literacy [...]» (Brandt & Clinton, 2002, s. 343). Leu et al. (2017) hevder at bruk av Internett og IKT-baserte verktøy innebærer en globalisert kontekstforståelse og dermed en kontekstuavhengig skriftkompetanse: «The global sharing of information permitted by the Internet introduces new challenges as we interpret and respond to information from multiple social and cultural contexts [...]» (Leu et al., 2017, s. 6). Med referanse til New London Group⁷ (2000) introduseres begrepet *multiliteracies*, definert som «a set of open-ended and flexible literacies required to function in diverse social contexts and communities» (Leu et al., 2017, s. 6). Det konkluderes med at literacy er «multiple, multimodal and multifaceted». Perspektivet på literacy og tekstkompetanse bør utvides og videreutvikles, ifølge Leu et al.; de hevder at forståelsen av literacy må bygge på nødvendige grunnleggende elementer knyttet til lingvistiske formelle trekk ved språkføring og tekstforming.

Denne studien utforsker hvordan skriving brukes og hva slags skrivekompetanse som vektlegges i yrkesfaglærerutdanningen, både de lokalt situerte, kontekstavhengige og fagspesifikke (P-faktor), og de generiske og overførbare skriveferdighetene (G-faktor). Til sammen utgjør disse skriveferdighetene en helhetlig yrkesfaglig skrivekompetanse. Skriveferdigheter relaterer seg på denne måten til ulike ferdigheter i skriving innenfor en samlet skrivekompetanse.

⁷ The New London Group besto av ti forskere fra London og New Hampshire i USA som undersøkte hvordan ny teknologi og globalisering influerte på samfunnet. De utviklet begrepet *multiliteracies* som en tilnærming til hvordan slike forandringer hadde effekt på utdanning.

Forskning på skriving i yrkesfaglærerutdanningen

Forskning på skriving i det yrkesfaglige feltet, både i utdanning og i yrkesliv, har det siste tiåret vist en viss økning i de nordiske landene. Likevel dreier det meste av forskningen seg om skriving i yrkesfagopplæringen i videregående skole, både yrkesfaglæreres skrivepraksiser (Hellne-Halvorsen, 2014) og overføring (transfer) av skrivepraksiser mellom skole og bedrift (Hellne-Halvorsen, 2019). Flere studier utforsker elevenes skrivearbeid (Lindberg, 2009; Maagerø & Skjelbred, 2012; Paul, 2017; Westman, 2009). En større komparativ studie undersøker yrkesfagelevers og lærlingers skrivekompetanse (Hellne-Halvorsen, Lahn & Nore, 2020). Det er også gjort flere undersøkelser av arbeidslivets skriftpraksiser (Dysthe & Hertzberg, 2007; Karlsson, 2006, 2012; Lindberg, 2007; Spetalen, Eben & Jahanlu, 2016). Når det gjelder høgskole- og universitetssektoren, er forskning på skriftbruk svært begrenset. En studie har perspektiv på yrkesfaglærerstudenter og skriving, med vekt på bruk av digitale verktøy (Hoel & Rokkones, 2012). En annen retter søkelys på hvordan skrivekyndighet styrker profesjonsutøvelsen til yrkesfaglærere i videregående skole og i lærerutdanning (Hellne-Halvorsen, 2018). Verdt å nevne er også en undersøkelse av hvordan førsteårsstudenter ved yrkesfaglærerutdanningen opplever effekten av et kurs i akademisk skriving (Lindset & Utvær, 2017). Ellers synes det å mangle nordiske studier av skrivearbeid i yrkesfaglærerutdanningen. Denne studien kan være et bidrag til større innsikt på dette området.

Metode

Det primære datamaterialet for studien baseres på en kvantitativ spørreundersøkelse av bachelorstudenter. I etterkant av spørreundersøkelsen ble det gjennomført kvalitative intervjuer av yrkesfaglærerutdannere. Data fra intervjuene regnes som sekundære data. Resultater og svar på forskningsspørsmålene vil derfor være på grunnlag av data fra to ulike metodiske innganger, som «mixed methods» (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Den kvantitative undersøkelsen av studentene

Den strukturerte spørreundersøkelsen ble sendt via Questback til 460 studenter på alle yrkesfaglige studieretninger ved bachelorutdanningen⁸. Undersøkelsen omfattet 23 hovedspørsmål eller temaområder, inkludert åpne rubrikker for eventuelle utfyllende svar (vedlegg 1). Vi fikk inn 172 svar som gir en svarprosent på 37,4. Det er ikke gjennomført en formell bortfallsanalyse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 248). Tredjeårsstudentene har en noe lavere svarprosent

⁸ Studieretningene omfatter Bygg- og anleggsteknikk, Design og håndverk, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel, og Teknikk og industriell produksjon.

enn studenter i første og andre studieår, noe som kan skyldes testtrettighet sent i studietiden. Det er også en viss skjevfordeling av svar mellom utdanningene: 32 % er studenter fra Restaurant- og matfag, mens bare drøyt 8 % er fra Design og håndverk som har om lag like mange studenter. Helse- og oppvekstfag er også noe underrepresentert. Det bør derfor utøves en viss varsomhet med hensyn til å tolke resultatene som representative i forhold til hele *populasjonen* yrkesfag-lærerstudenter.

Over halvparten av studentene som besvarte undersøkelsen, er 41 år eller eldre og kun 17 % er mellom 21 og 30 år. Videre kan det også være relevant for studentenes skriveerfaringer og skrivekompetanse at 108 av de 172 som besvarte undersøkelsen, ikke har utdanning utover videregående skole, og at den vanligste videregående utdanningen er yrkesfaglig utdanning. Det må likevel poengteres at omtrent en tredjedel av studentene har både yrkesfaglig og generell studiekompetanse, og at omtrent en tredjedel har utdanning utover videregående nivå.

De kvalitative intervjuene av yrkesfaglærerutdannere

Utvalget av lærere til de kvalitative intervjuene ble foretatt etter to kriterier: undervisning på bachelornivå og tilknytning til ulike studieretninger. Til sammen åtte lærere sa seg villige til å bli intervjuet, to fra hvert av fagområdene Helse- og oppvekstfag, Design og håndverk, Teknikk og industriell produksjon, og Restaurant- og matfag. Hvert intervju var en faglig samtale og ble gjennomført med en semi-strukturert intervjugaid (vedlegg 2). Intervjugaiden ble forsøkt å korrespondere mest mulig tematisk med spørsmålene i spørreundersøkelsen for å åpne for en komparasjon i analysen mellom studentenes svar og lærernes.

Sju av åtte lærere i undersøkelsen har fag- eller svennebrev, én har fag-skoleutdanning innenfor design og én har doktorgrad fra Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU). I tillegg har alle lærerne pedagogisk utdanning. Alle har erfaring som yrkesfaglærere i videregående skole, og de har i snitt vært lærerutdannere i ca. 6 år. Én har førstestilling, resten er universitetslektorer.

De to datasettene sammenstilles her i analysen, men analysen av dataene er foretatt hver for seg. De kvantitative dataene er analysert i SPSS, ved univariat analyse med vekt på frekvensfordeling og mål for sentralendens (gjennomsnitt) (Johannessen et. al., 2016, s. 283). Selve spørreskjemaets tematiske innretning danner grunnlag for hvordan resultatene formidles i bestemte kategorier ved hjelp av tabeller. Ved analysen av de kvalitative dataene er det foretatt menings-kondensering til predefinerte beskrivende kategorier som i hovedsak samsvarer med sentrale tematiske kategorier fra det kvantitative datasettet. Presentasjonen av analysen skjer her ved sitater fra informantene (Grønmo, 2017). Som en generell analysestrategi har utviklingen av kategorier en overordnet forankring i begrepet «skrivekompetanse».

Etiske vurderinger

Det overordnede etiske hensynet i datainnsamlingen var å ivareta informantenes anonymitet, og det ble ikke innhentet personidentifiserbare data⁹. De kvantitative dataene ble anonymisert med generelle mål for sentraltendens og en sammenstilling av dataene som ikke gjør det mulig å se eventuelle innbyrdes forskjeller mellom studentenes opplevde skrivekompetanse i hver av de ulike studieretningene. Et fokus på forskjeller mellom studentenes skrivekompetanse kunne raskt blitt til en vurdering av kollegers skriveopplæring, noe vi ønsket å unngå. Det samme prinsippet ble fulgt i de kvalitative intervjuene, der lærerne ikke ble knyttet til sin spesifikke utdanning, men kun fikk nummererte koder (Lærer 1, Lærer 2, osv.).

Rollen som forsker kan by på visse utfordringer knyttet til de kvalitative intervjuene når man forsker på egne kolleger; relasjonen er nær som kolleger og vi kjenner hverandre godt som fagpersoner. Når temaet er skriving, kan lett relasjonen mellom en skriveforsker og en yrkespedagog indikere asymmetri. Å tone ned eget paradigme som «eksperten» på skriving, ble en vesentlig oppgave ved å holde fokus på informantenes beretninger. Selv om forskningen aldri kan være fri for verdiladning, er det ingen grunn til å avvise dataenes validitet, ifølge Hammersley og Atkinson (1996, s. 151).

Kunnskapen som framkommer fra begge datasett, uttrykker opplevd og erfart praksis med skriving, og gir ikke data om hvordan skrivearbeidet faktisk praktiseres. Dette kan ha implikasjoner for både pålitelighet og gyldighet i kunnskapsutviklingen. Resultatene representerer derfor indikasjoner på fenomenet skrivearbeid i yrkesfaglærerutdanningen.

Analyse og resultater

I presentasjonen av resultatene, kobles analyse av dataene fra de to metodene sammen under tematiske kategorier. Data fra den kvantitative undersøkelsen utgjør den primære datakilden, mens de kvalitative fungerer som sekundære data. Det må understrekes at det i denne artikkelen bare er et utvalg av resultatene som presenteres. (En fullstendig presentasjon av de kvantitative resultatene finnes i Spetalen & Hellne-Halvorsen, 2017.)

Skriveerfaringer og skrivekompetanse

Studentenes skriveerfaringer kan være basert på flere forhold, som for eksempel alder, yrkeserfaring og utdanningsbakgrunn. Generelt vurderer studentene sine skriveerfaringer som middels gode. De som kun har gjennomført yrkesfaglig utdanningsprogram, har noe dårligere erfaringer med skriving enn de som har gjennomført utdanning ut over videregående skole. Selv om forskjellene er

⁹ Begge undersøkelsesmetodene er meldt inn til NSD, Norsk senter for forskningsdata: spørreundersøkelsen av studenter: nr. 48389, intervju med lærerutdannere: nr. 144518.

relativt små, tyder det likevel på at økt utdanning bidrar til større grad av positive erfaringer med skriving.

Studentenes vurdering av egen skrivekompetanse omfattet to forhold: Det ene gjaldt formelle eller generelle/generiske skriveferdigheter (Evensen et al., 2016; Nägele & Stalder, 2017) som for eksempel ortografi, tegnsetting, syntaks, tekstbinding og tekstorganisering. Det andre knyttet seg til fagspesifikke skriveferdigheter (Filliettaz et al., 2015; Karlsson, 2006) som ord og begreper knyttet til en faglig diskurs, argumentasjon, sjangernormer, kildebruk og referanser. En presisering av fokusområder innenfor de to hovedkategoriene framkommer i svarene i tabell 1:

Tabell 1. Oversikt over hvordan studentene (uavhengig av studieår) vurderer egne generiske og fagspesifikke skriveferdigheter. Gjennomsnitt og standardavvik gjelder på en skala fra 1 (Helt uenig) til 7 (Helt enig).

Generiske skriveferdigheter	Gjennomsnitt	Standardavvik	Fagspesifikke skriveferdigheter	Gjennomsnitt	Standardavvik
Jeg er aldri i tvil om hvordan ord skrives	4,0	1,9	Jeg bruker alltid presis fagterminologi	4,4	1,2
Jeg passer alltid på å variere ordbruken i en tekst	4,8	1,5	Jeg gir alltid en presis forklaring på fagbegreper	4,2	1,2
Jeg passer alltid på å skrive varierte setninger	4,8	1,5	Jeg unngår alltid å skrive påstander i en fagtekst	4,2	1,5
Jeg passer alltid på at setningene henger sammen	4,9	1,5	Jeg gir alltid faglige begrunnelser eller utdypinger til faglige påstander	4,4	1,4
Jeg har kunnskap om kommareglene i norsk	4,6	1,6	Jeg følger sjangerkriterier for loggskriving	3,6	1,4
Jeg passer alltid på hvorfor jeg setter avsnitt i en tekst	4,6	1,5	Jeg følger sjangerkriterier for artikkelskriving	3,5	1,5
Jeg passer alltid på å ha en god struktur i teksten jeg skriver	4,7	1,4	Jeg følger sjangerkriterier for rapportskriving	4,0	1,4
Jeg er alltid bevisst på hvordan jeg innleder en tekst	4,6	1,4	Jeg siterer og bruker referanser korrekt i fagtekster	4,8	1,5
Jeg er alltid bevisst på hvordan jeg avslutter en tekst	4,6	1,4	Jeg utformer referanseliste korrekt i fagtekster	5,0	1,4
Jeg er alltid bevisst på hvem jeg skriver til	5,3	1,5			
Gjennomsnitt	4,7	1,5	Gjennomsnitt	4,2	1,4

For alle studentene som svarte på undersøkelsen, viser tabell 1 at det i snitt er liten forskjell mellom studentenes egenvurderinger av de generiske og de fagspesifikke

skriveferdighetene, med en liten overvekt for de generiske skriveferdighetene (Evensen et al., 2016; Nägele & Stalder, 2017). Imidlertid synes ortografi å være en liten utfordring for studentene. For de fagspesifikke skriveferdighetene utmerker sjangerkravene seg som et usikkerhetsmoment. I sum vurderer studentene sin egen skrivekompetanse som relativt god.

Hvordan vurderer så lærerne studentenes skrivekompetanse? I intervjuene forklarte lærerne studentenes skrivekompetanse med deres skriveerfaringer. En lærer sier det slik: «Vi har ganske høy gjennomsnittsalder, 45/50 pluss, sånn at de som kommer inn, de har jo ikke skrevet tekster på årevis – det er ikke det de kan. De kan faget sitt. [...] de er liksom redde for å ta i det skriftlige. De vil helst ikke skrive. Hadde de bare kunnet snakke, så hadde det vært fint» (Lærer 1). En annen mener at de fleste «skriver relativt godt når de begynner» på bachelorutdanningen, men at det er «noen få som sliter» (Lærer 8).

Fagtekster som studentene skriver, er knyttet til læring og utdanningskonteksten, som refleksjonstekster, prosjektoppgaver og avsluttende bacheloroppgave. En lærer understreker at studentene «ikke er vant til å skrive akademiske fagtekster», og mener det særlig er strukturen i tekster som er utfordrende (Lærer 1). En generell vurdering av studentenes skrivekompetanse uttrykkes slik av en annen: «Mange har et helt annet språk enn det vi forventer at de skal ha som akademikere» (Lærer 4). Lærerne synes å være samstemte om at mange av studentene mangler skriveerfaring, og at de dermed har skriveutfordringer. Lærernes uttalelser er her knyttet til skriving i utdanningskonteksten som en kontekstbunden og fagspesifikk skrivekompetanse (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1999; Heath, 1980; Street, 1984, 2003).

Arbeid med å utvikle skrivekompetanse i utdanningen

Både i spørreundersøkelsen og i intervjuene søkte vi synspunkter og erfaringer fra studenter og lærere om hvordan skrivearbeid ble praktisert i utdanningen. I spørreundersøkelsen til studentene søkte vi deres erfaringer med hvordan lærerne deres tematiserte skriving og skrivekompetanse i utdanningen. Flere av spørsmålene dreide seg om hvorvidt de mente lærerne gav eksplisitt undervisning i språklige temaer og om de gav tilbakemelding og individuell veiledning på den skriftlige utformingen i deres tekster. Spørsmålene omfattet alle nivåer i tekster, som ordforråd og setninger, tekststruktur med avsnittsoppbygging og sjangertrekk, faglig argumentasjon og bruk av referanser. Både når det gjelder eksplisitt tematisering av krav til skrivekompetanse, og når det gjelder tilbakemelding på tekster, mener studentene for alle tre studieårene at dette gjøres i ulik grad fra læreres side og med vekt på ulike aspekter ved skrivekompetansen deres. Studentene erfarer at det legges mest vekt på hvordan det skal siteres fra kilder og utforming av litteraturliste. Noe lavere vekt er lagt på struktur i fagtekster og faglig argumentasjon. Dette er ferdigheter ved den fagspesifikke skrivekompetansen (P-faktor) (jf. tabell 1). Ifølge studentene legges minst vekt på de generiske skriveferdighetene (G-faktor) (Evensen et al., 2016). Cirka 40 % av studentene

mener at de ikke har fått noen form for tilbakemeldinger på språkføringen i sine fagtekster, verken på generiske eller fagspesifikke skriveferdigheter.

Figur 1 illustrerer hvor mange prosent av studentene, fordelt på studieår, som svarte «JA» på spørsmålet om lærer har gitt språklig tilbakemelding på studenttekster eller har undervist i tekstskriving, både fagspesifikke og generiske sider ved skrivingen:

Figur 1. Oversikt over hvor stor prosentandel av studentene som svarer «JA» på spørsmålet om lærerutdanner har undervist i tekstskriving eller gitt språklig tilbakemelding på studenttekster.

Figur 1 viser at tilbakemelding på språkføring i studenttekster og undervisning om skriving reduseres gjennom studietiden. Dette kan ha sammenheng med at studentene blir bedre skrivere og at fokuset rettes mer mot det faglige innholdet i bacheloroppgaven mot slutten av studietiden. En annen tendens, selv om den er liten, er at eksplisitt undervisning knyttet til skriving og skriveferdigheter reduseres kraftigere enn tilbakemelding på tekster i løpet av de tre studieårene. I denne sammenheng er det interessant å vise til hva noen av studentene utdyper sine svar med i de åpne skriverubrikkene i spørreskjemaet. En hovedtendens er at studentene ønsker mer av både tilbakemeldinger og eksplisitt undervisning i språkføring og de krav til skrivekompetanse som utdanningen stiller. Her er noen eksempler på utsagn om dette: «Synes vi får altfor lite innføring i oppgaveskriving når vi starter studiet», «Hadde ønsket meg mer tilbakemeldinger på hva og hvordan som er bra skrevet», «Skulle gjerne hatt flere tilbakemeldinger på leverte oppgaver med tanke på struktur/disposisjon, setningsoppbygging, kildehenvisning og innhold».

Lærernes svar fra intervjuene kan summeres i to hovedtendenser. Den ene viser at de er klar over studentenes skriveutfordringer, men at de gjør lite med det. En av dem er bekymret over at det ikke arbeides nok med studentenes skrivekompetanse, og at «det ikke blir problematisert at studentene skriver dårlig» (Lærer 7). Utsagn som «Vi legger veldig lite vekt på utforming, skrivefeil og sånne ting» (Lærer 1), eller «Vi har ikke det største fokus der» (Lærer 8), kan tyde på at det er noe å gå på når det gjelder læreres arbeid med å utvikle studentenes skrivekompetanse i utdanningen.

Andre læreres uttalelser viser en annen tendens i deres arbeid med skriving, nemlig at de gir både veiledning og tilbakemeldinger på studentenes tekster og skrivekompetanse. «Jeg retter på rettskriving og retter på setningsbygning» sier Lærer 6 om sine tilbakemeldinger på studenttekster. En annen er særlig opptatt av sjangertrekk og gir eksplisitt undervisning i tekststruktur: «Jeg går gjennom IMRaD-modellen» (Lærer 2). Denne læreren kommenterer både setningslengde og «at de holder seg til den røde tråden». Enkelte kommenterer språklige forhold som struktur, avsnitt, setningsoppbygging og muntlig språk. Det må være «flyt i teksten», og «få setninger til å henge sammen» (Lærer 8). Fokus på de generiske skriveferdighetene gjelder særlig første studieår, der setningslengde, struktur i tekster og tegnsetting kommenteres. Lærer 4 sier: «noen setter ikke punktum og stor bokstav. Det får de kommentarer på». Studentteksternes faglige innhold er selvsagt viktig for alle lærere, og spesielt utover i utdanningen. «Det er ikke noen tvil om at vi legger vekt på fagspråket og for så vidt den faglige argumentasjonen [...] Faglig argumentasjon henger sammen med profesjonaliteten», sier Lærer 5.

Det synes å være et sammenfall mellom studentenes og lærernes erfaringer og synspunkter på hvordan de mener skriving praktiseres i utdanningen. Likevel peker det seg ikke ut en entydig tendens i hvordan studentenes skrivekompetanse utvikles, verken generiske ferdigheter eller fagspesifikke. Både når det gjelder uttalelser om *hva* i den skriftlige utforming som vektlegges, og *måten* dette gjøres på, spriker også disse i ulike retninger. Noen lærere uttaler at de vurderer de generiske ferdighetene til studentene, andre gjør det ikke. Og studentene etterlyser mer fokus på nettopp disse ferdighetene. Noen lærere mener de gir tilbakemelding og veiledning på studentenes språkføring, mens litt under halvparten (40 %) av studentene sier de aldri har fått dette.

Utvikling av skrivekompetansen

Studentene mener selv at skrivekompetansen forbedret seg i løpet av studietiden, med en liten overvekt av de generelle ferdighetene. Figur 2 viser hvordan studentene vurderer utviklingen av de fagspesifikke og de generiske/generelle skriveferdighetene gjennom de tre studieårene:

Figur 2. Oversikt over hvordan studentene vurderer egen utvikling av skrivekompetanse gjennom studietiden.

For de generiske skriveferdighetene viser studentenes egenvurderinger at de har en relativt svak forbedring av ferdigheter i formulering av setninger, tegnsetting og tekstsammenbinding, og en sterkere utvikling av det generelle ordforrådet sitt og ferdigheter i rettskriving (G-faktor). Når det gjelder den fagspesifikke skrivekompetansen, har de også en viss utvikling i bruk av fagbegreper og faglig argumentasjon, men en betydelig utvikling i bruk av referanser og kilder og sjangerkriterier for fagtekster som logg, rapport og artikkel. Studentene opplever altså generelt sett en svak forbedring av både de generiske og de fagspesifikke skriveferdighetene. Imidlertid gjenstår noe i sentrale aspekter ved de generiske og overførbare skriveferdighetene (Davey & Fuller, 2013; Evensen et al. 2016; Nägele & Stalder, 2017), som setningsbygning, tegnsetting og tekstsammenbinding. Tilsvarende kan sies om studentenes fagspesifikke ferdigheter. Å beherske faglig argumentasjon og bruk av presise fagbegreper er sentralt i utdanningssammenheng som en kontekstspesifikk literacy (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1999; Heath, 1980; Street, 1984, 2003).

På tross av lærernes bekymring over studentenes skrivekompetanse, ser de en utvikling i denne kompetansen. En av dem mener at studentene «forandrer skrivemåte og språkbruk når de er ferdige, og at de ser det selv også» (Lærer 4). «Nå, når de holder på med bacheloroppgaven, så synes jeg at det begynner å komme seg betraktelig for de fleste», sier Lærer 1. Lærer 8 konkluderer slik: «De blir bedre». Det synes å være et visst sammenfall mellom studentenes egenvurderinger og lærernes uttalelser om skriveutviklingen til studentene i løpet av bachelorutdanningen; studentene blir bedre skrivere.

Yrkesretting av skrivearbeidet

Et vesentlig formål med skriving i yrkesfaglærerutdanningen er at studentene skal lære faget, knyttet til teori og praktiske arbeider i utdanningskonteksten. Et annet aspekt ved skrivearbeidet er hvorvidt det rettes mot studentenes framtidige arbeid

som yrkesfaglærere og deres opplæring av framtidens fagarbeidere (Hellne-Halvorsen, 2018; Nilsen & Sund, 2008).

Spørreundersøkelsen hadde flere spørsmål som dreide seg om hvilke yrkesrettete skriveferdigheter studentene mente var tematisert av lærerne i utdanningen, slik vi ser i tabell 2:

Tabell 2. Oversikt over om lærerne har tematisert yrkesretting av studentenes skrivekompetanse i utdanningen. Gjennomsnitt og standardavvik gjelder på en skala fra 1 (Helt uenig) til 7 (Helt enig).

Skrivetemaer	Gjennomsnitt	Standardavvik
Faglærer/e har tematisert:		
... krav til skrivekompetanse i mitt fagområde for elever i fag- og yrkesopplæringen	4,5	1,7
... hvordan skriftlige ferdigheter skal integreres i yrkeskunnskapen for elever i fag- og yrkesopplæringen	4,7	1,6
... hvilke fagtekster elever i fag- og yrkesopplæringen skal skrive innenfor sitt fagområde/framtidige yrke	4,0	1,6
... hvilke språklige krav jeg som framtidig yrkesfaglærer bør stille til elevenes skriving i fag- og yrkesopplæringen	3,7	1,7
... at skriving i fag- og yrkesopplæringen også må rettes mot elevenes framtidige møte med kunder/klienter/pasienter etc.	4,3	1,8
... de grunnleggende ferdighetene i videregående skoles læreplaner	5,9	1,5

Resultatene som kommer fram i tabell 2, blir kommentert under ved to perspektiver på yrkesretting; det ene retter seg mot studenter som framtidige yrkesfaglærere i videregående skole, det andre mot arbeidslivets krav til tekstforming og behov for skrivekompetanse som deres framtidige elever vil møte som ferdig utdannete fagarbeidere (Nägele & Stalder, 2017).

Skriving rettet mot skolekonteksten som framtidig yrkesfaglærer

Som vi ser av tabell 2, fikk studentene spørsmål blant annet om lærerne hadde tematisert krav til skrivekompetanse som studentenes bør stille til sine framtidige elever innenfor sitt fagområde, om grunnleggende ferdigheter og om hvordan implementere skriftlige ferdigheter i yrkesopplæringen. Studentene mener at lærerne har lagt størst vekt på de grunnleggende ferdighetene i tråd med mål i læreplanene for den videregående skolen. Spørsmål om tekstskriving og skrivekompetanse for studentenes framtidige elever i skolekontekst fikk lavest skår.

Disse svarene fra studentene er i hovedsak sammenfallende med lærernes uttalelser om yrkesretting. Lærerne framhever de grunnleggende ferdighetene når de blir spurt om de yrkesretter skrivearbeidet i sin undervisning. «Vi har fokus på de grunnleggende ferdigheter [...] og at de [studentene] har tenkt på de grunnleggende ferdighetene i undervisningsplaner de produserer i studiet» (Lærer 2). Denne læreren mener at fokus på de grunnleggende ferdighetene og skriving er viktig fordi studentenes framtidige elever skal avlegge fag- og svenneprøven som skriftlig dokumentasjon og egenvurdering. Grunnleggende ferdigheter integreres generelt i arbeidskrav og eksamensoppgaver, ifølge læreres uttalelser. Men

flere mener likevel at de kan bli bedre på dette. Utsagn som «Vi er generelt for dårlige til det» (Lærer 3), og «Jeg er litt usikker på om vi er gode nok til det» (Lærer 8), viser at de selv ser et forbedringspotensial. Og en annen sier: «Det snakker vi altfor lite om». Han fortsetter: «Det er veldig mye fokus på oppgaver og arbeid, [...] men veldig lite på hvordan du skal jobbe med skriving som framtidig yrkesfaglærer» (Lærer 1). Lærernes uttalelser kan tyde på at det legges liten vekt på hvordan studentene kan arbeide mer konkret med de grunnleggende (skrive)ferdighetene for å utvikle skriveferdighetene til deres framtidige elever.

I intervjuene trekker lærerne særlig fram at reflekterende tekster og utarbeidelse av undervisningsplaner har en yrkesrettet funksjon mot studentenes framtid som yrkesfaglærere. En av dem uttrykker formålet med tekstskriving slik: «Hva tenker du dette kan brukes til som framtidig yrkesfaglærer?» (Lærer 4). Den samme læreren mener at slike tekster bidrar til en perspektivutvikling hos studentene: «Perspektivet forandrer seg fra første studieår, da de har en identitet som håndverkere, til siste år da de tenker mer på seg selv som lærere». En annen framhever at arbeidskravet om å utvikle undervisningsplaner i praksisperioder, bidrar til yrkesretting: «De beskriver hva de har tenkt å undervise i, hvordan de har tenkt å undervise og hvorfor de har tenkt å undervise på den måten» (Lærer 1).

Skriving rettet mot arbeidslivet

Et annet aspekt ved yrkesrettingen relaterer seg til arbeidslivets tekstkulturer og krav til skrivekompetane (Karlsson, 2006; Nägele & Stalder, 2017). Et spørsmål er om skrivepraksiser i yrkesfaglærerutdanningen har dette perspektivet. Temaatiseres hvilke krav som stilles til framtidige fagarbeidere knyttet til fagspesifikke tekster og skrivekompetanse? Å kommunisere faglig til ulike målgrupper stiller gjerne andre krav til både form og innhold enn akademiske fagtekster i en utdanningskontekst.

I spørreundersøkelsen til studentene fikk dette aspektet ved skrivearbeidet relativt lav skår, jf. tabell 2. De mener at lærerne legger liten vekt på målgruppe-relatering og hvilke tekster som gjelder for studentenes framtidige elever som fagarbeidere i yrkeslivet. Yrkestekster som spesifikke arbeidsdokumentasjoner, vare-/produktbestillinger, helserapporter, menyer eller ordrebekreftelser rettet mot ulike målgrupper (Karlsson, 2006) vil kreve en annen utforming og skrivepraksis enn akademiske tekster og refleksjonsnotater i utdanningskonteksten. Fokus på slike tekstkrav synes lite vektlagt i yrkesfaglærerutdanningen, slik studentene opplever det.

I intervjuene fikk vi bekreftet samme tendens, nemlig at skrivearbeidet i utdanningskontekst i liten grad også rettes mot arbeidslivets tekstkrav. For eksempel svarer en av lærerne følgende på spørsmålet om målgrupperelatering av skrivearbeidet: «Nei, men vi burde sikkert gjort det» (Lærer 5). De vurderer relevansen av skriving i yrkene på forskjellige måter. I noen yrker skrives det mindre enn i andre, blant annet i frisørfaget og i visse yrker innenfor restaurant- og matfag, ifølge lærerne. Dette forklarer en svakere innretning av skrivearbeidet

mot arbeidslivets tekstkulturer og skrivekompetanse for flere av lærerne (Spetalen, 2017).

Diskusjon

Denne artikkelen er basert på en studie av skriving og skrivearbeid i yrkesfaglærerutdanning, primært sett fra studentenes erfaringer og opplevelser, men også sett i lys av læreres uttalelser om sitt skrivearbeid i utdanningen. Formålet med studien var å undersøke hvorvidt yrkesfaglærerutdanningen forbereder studentene på et stadig mer tekstbasert yrkesliv når de som kommende yrkesfaglærere skal gi opplæring til framtidens fagarbeidere (Karlsson, 2006). Studien anlegger to perspektiver på skriving og skrivekompetanse, nemlig den generiske og overførbare (Evensen et al, 2016; Nägele & Stalder, 2017) og den fagspesifikke og kontekstavhengige skrivekompetansen (Barton, 2007; Karlsson, 2006; Street, 2001). Disse hører nøye sammen og utgjør to sider av en yrkesfaglig skrivekompetanse. Studien har likevel et særlig fokus på de generiske skriveferdighetene sett på bakgrunn av kompetansebehov for et yrkes- og samfunnsliv i kontinuerlig omstilling (NOU, 2018: 2, 2019: 2, 2019: 12, 2020: 2; OECD, 2018).

Som svar på det første forskningsspørsmålet om hva slags skrivekompetanse som vektlegges i yrkesfaglærerutdanningen, synes skriveferdigheter knyttet til den fagspesifikke tekstskrivingen å utmerke seg, ifølge studentenes vurderinger, med vekt på kildebruk, referanser og sjangerkriterier forankret til utdanningskonteksten (Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1999). Minst vekt mener studentene det legges på de generiske skriveferdighetene som formulering av setninger, tegnsetting og tekstsammenbinding (Nägele & Stalder, 2017). Lærernes uttalelser om hvordan de arbeider med skriving, viser ingen entydig tendens. Arbeid med generiske ferdigheter vektlegges av noen dersom studentene har behov for språklige korrigeringer, men tematiseres ikke i opplæringen som en del av skrivekompetansen til studentene. Videre synes også fokus på de generiske ferdighetene å være betinget av lærernes egen skrivekompetanse (Hellne-Halvorsen, 2014). Ellers vektlegges fagspråk og faglig argumentasjon som en kontekstspesifikk skrivekyndighet i utdanningens fagskriving og som element i studentenes læringsprosess.

Resultatene viser også at lærere gir både eksplisitt undervisning og individuell tilbakemelding på studenttekster knyttet til språklige forhold, slik studentene uttaler seg om dette. Likevel sier litt under halvparten av studentene (40 %) at de aldri har fått tilbakemeldinger på språkføringen sin. Igjen synes dette å være betinget av den enkelte lærers språkkompetanse og veilednings- og undervisningspraksis knyttet til språklige aspekter. Dette kan sees i lys av deres bakgrunn som fagarbeidere, med tradisjon for mindre bruk av tekst og skriftkyndighet (Hellne-Halvorsen, 2014). Men det kan også ha sammenheng med institusjonelle satsinger på et overordnet nivå i bachelorutdanningen. I kontrast til dette uttaler

flere studenter at de ønsker mer fokus på skriving, spesielt på generiske ferdigheter i begynnelsen av studiet (Evensen et al., 2016), men også fagspesifikk skriving som sjangerkrav, argumentasjon og terminologi (Filliettaz et al., 2015; Karlsson, 2006, 2012; Lindset & Utvær, 2017). På tross av dette viser studentene en moderat utvikling av skrivekompetansen i løpet av studietiden sett under ett, både den generiske og den fagspesifikke, slik både studenter og lærere uttaler seg om dette. Generelt sett må vi anta at det å skrive i seg selv bidrar til å utvikle skrivekompetansen.

Dette leder oss til neste forskningsspørsmål, nemlig hvordan skrivearbeidet i yrkesfaglærerutdanningen forbereder studentene på deres framtidige yrkesliv. Dette fordrer både fagspesifikke og generiske ferdigheter. Enkelte skriveforskere (DiBenedetto, 2019) og analytikere for framtidens kompetansebehov (NOU, 2018: 2; OECD, 2018) hevder at de generiske ferdighetene blir stadig viktigere i et omskiftelig yrkesliv. Å inneha generisk skrivekompetanse er viktig på tvers av fagområder og kontekster, som en overførbar (transferable) kompetanse, også betegnet som horisontal ferdighet eller «soft skills» (Evensen et al., 2016; Davey & Fuller, 2013; Nägele & Stalder, 2017), mens de fagspesifikke skriveferdighetene er knyttet til det enkelte faget, yrket eller profesjonen som en kontekst- og fagavhengig literacy (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1999; Karlsson, 2006). Skrivearbeidet i yrkesfaglærerutdanningens primære funksjon er å mediere studentenes læring i utdanningskonteksten, som kontekstavhengig akademisk skrivepraksis. I den grad arbeidet er yrkesrettet, dreier dette seg først og fremst mot studentenes framtidige arbeid som yrkesfaglærere i videregående skole og ikke mot yrkeslivets behov for skrivekompetente fagarbeidere.

Grunnleggende skriveferdigheter, som ifølge læreplanen skal implementeres i alle fag (KUF, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2020), omfatter både kontekstspesifikk literacy fordi ferdighetene skal forankres i det spesifikke faget (Barton & Hamilton, 1998), men de har også en generisk komponent ved at fagkompetansen skal kommuniseres utad til målgrupper som verken er faglærere eller fagfeller (Nägele & Stalder, 2017). Riktignok inngår grunnleggende skriveferdigheter i blant annet studentenes undervisningsplaner fra praksisperioder. Men de synes ikke å bli tematisert som en opplæringsstrategi for å utvikle framtidige elevers helhetlig skrivekompetanse, der både fagspesifikke og generiske skriveferdigheter inngår (Hertzberg, 2010).

Konklusjon

Med studiens problemstilling ønsket vi å undersøke yrkesfaglærerutdanningens skrivepraksiser, slik studentene opplever dette arbeidet og læreres synspunkter på skrivearbeid i utdanningen. Forskning på dette feltet er svært sparsom, som denne studien søker å gi mer kunnskap om. Raske endringer i arbeidslivet krever evne til omstilling og livslang læring som fordrer et bredt spekter av «soft skills» eller

overførbare ferdigheter (transferable skills), inkludert skriveferdigheter (DiBenedetto, 2019; Karlsson & Nikolaidou, 2016; Ortoleva & Bétrancourt, 2015). Yrkesfaglærerutdanningen forholder seg til to praksisfelt: studentenes framtidige yrke som yrkesfaglærere, og yrkesfaglæreres opplæring av framtidens fagarbeidere. Dette indikerer en opplæringen til to kontekster, skole og arbeidsliv, som et dobbelt praksisfelt. Å vektlegge generiske skriveferdigheter vil gjøre studentene til bedre skrivere og dermed også mer kompetente til å utvikle skrivekompetansen til sine framtidige elever som kommende fagarbeidere. Skrivearbeidet i bachelorutdanningen synes først og fremst å være motivert av studentenes læring, og i mindre grad være rettet mot deres framtidige yrke som yrkesfaglærere. Selv om studentene opplever å bli bedre skrivere i løpet av studietiden, synes arbeidet med målrettet skrivearbeid ved yrkesfaglærerutdanningen å være tilfeldig, læreravhengig og varierende, noe som impliserer utfordringer i opplæringen til et omskiftelig arbeidsliv.

Om forfatterne

Ellen Beate Hellne-Halvorsen er førsteamanuensis i norsk fagdidaktikk ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun er skriveforsker med særlig interesse for skrivepraksiser i det yrkespedagogiske og yrkesfaglige feltet. Hun har doktorgrad om skriving i fag- og yrkesopplæringen i videregående skole. Hun er norskfilolog og har undervist ved studiene Norsk som andrespråk og Norsk med yrkesfaglig profil ved instituttet siden 2001.

Institusjonstilknytning: Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet, Kunnskapsveien 55, 2007 Kjeller.

E-post: ehalvors@oslomet.no

Halvor Spetalen er dosent i pedagogikk og har undervist og forsket ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet siden 2001. Forskningsinteressen er knyttet til hvordan yrkesopplæringen i restaurant- og matfag kan inkludere og kvalifisere kommende yrkesutøvere i restaurant- og matfagene. Dette omfatter forskning både i, på og med yrkesfaglærerutdanningen, den skolebaserte yrkesopplæringen og opplæring i bedrift. Undervisningen har særlig vært orientert rundt temaene entreprenørskap, yrkesdidaktikk, læreplanutvikling og FoU-metodikk med vekt på utvikling av relevant yrkesfaglærerkompetanse.

Institusjonstilknytning: Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet, Kunnskapsveien 55, 2007 Kjeller.

E-post: halvor.spetalen@oslomet.no

Ansvarsfordeling

Ellen Beate Hellne-Halvorsen er hovedforfatter i denne artikkelen. Hun står bak ideen til studien, har utformet spørsmålene til de tematiske områdene i spørreundersøkelsen, er alene ansvarlig for de kvalitative intervjuene og for den komparative analysen. Hun er også eneansvarlig for innholdet i de ulike kapitlene og den skriftlige utformingen av denne artikkelen.

Halvor Spetalen er biforfatter i denne artikkelen og har bidratt i utforming av spørreundersøkelsen, oppsettet i Questback, univariat analyse av datamaterialet og presentasjon av datamaterialet i tabeller og figurer.

Referanser

- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A. & Klette, K. (2018). Opportunities to Write: An Exploration of Student Writing During Language Arts Lessons in Norwegian Lower Secondary Classrooms. *Written Communication*, 35(2), 119–154.
<https://doi.org/10.1177/0741088317751123>
- Brandt, D. & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337–356.
https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3403_4
- Collins, J. & Blot, R. (2003). *Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity*. UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486661>
- Davey, G. & Fuller, A. (2013). Transcending the academic-vocational binary in England? – An exploration of the promise of hybrid qualifications. I T. Deissinger, J. Aff, A. Fuller & C. H. Jørgensen (red.), *Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European Vet Policy* (s. 79–111). Bern: Peter Lang.
- DiBenedetto, C. A. (2019). Twenty-First Century Skills. I S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Suart (red.), *Handbook of Vocational Education and Training* (s. 1267–1281). Switzerland: Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_72
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag? I S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid* (bd. 1, s. 10–28). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- 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.
- Evensen, L. S., Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S. & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27(2), 229–245. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134338>
- 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 Work* (s. 19–48). Switzerland: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6>

- Gee, J. (1999). *The New Literacy Studies and the "Social Turn"*. Opinion paper. <https://eric.ed.gov/?id=ED442118>
- Gee, J. P. (2010). A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. I E. A. Baker & D. J. Leu (red.), *The new literacies: multiple perspectives on research and practice* (s. 165–193). New York, NY: Guilford Press.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203830918>
- Gee, J. P., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. London: Allen & Unwin.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (s. 62–81). Amsterdam, Boston: Pergamon.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Heath, S. B. (1980). The Functions and Uses of Literacy. *Journal of Communication*, 30(1), 123–133. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1980.tb01778.x>
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2018). Skrivekyndighet hos profesjonsutøvere i det yrkespedagogiske feltet. I H. Christensen, O. Eikeland & E. B. Hellne-Halvorsen (red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 192–208). Oslo: Universitetsforlaget
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2019). To kontekster – to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 43–65.
- Hellne-Halvorsen, E. B., Lahn, L. C. & Nore, H. (2020). (In press). Writing Competences in Norwegian Vocational Education and Training: How Students and Apprentices express their professional Competences. To appear in *Vocations and Learning*.
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen & J. Møller (red.), *Underveis, men i ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsreform* (s. 77–89). NIFU-Rapport 2010/37. Oslo: Universitetet i Oslo, NIFU STEP.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Akademisk.
- Hoel, T. L. & Rokkones, K. L. (2012). Frå tomrestokk til pc: yrkesfaglærarstudentar og skrivning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 239–250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jewitt, C. & Kress, G. R. (2003). *Multimodal Literacy (New Literacies and Digital Epistemologies)*. Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken* (bd. 2). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Karlsson, A.-M. (2012). För vems skull läser och skriver man på jobbet? Om "sponsors of literacy" i arbete och utbildning. *Viden om Läsning*, 12, 73–79.

- 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. <https://doi.org/10.1177/0741088316653391>
- KUF (2004). *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Rundskriv F-13/04. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291?q=forskrift%20for%20rammeplan%20yrkesfagl%C3%A6rer>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2017). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>
- Lindberg, V. (2007). *Skriftspråkklighet inom yrkesutbildning och arbetsliv. En kunnskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:371490/FULLTEXT01.pdf>
- Lindberg, V. (2009). *Learning to read instructions in textile education*. Stockholm University.
- Lindset, M. & Utvær, B. K. S. (2017). Fra fagarbeider til yrkesfaglærer: Førsteårsstudenters opplevelser av undervisning og veiledning i akademiske skriveferdigheter. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2, 1–22. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2008>
- 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.
- Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2012). Skrivehendelser i yrkesfaglig program i videregående skole: Martin og Jim gjør oppgave i faget industriteknologi. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 225–238). Oslo: Universitetsforlaget.
- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. I B. Cope & M. Kalantzis (red.), *Designs for social futures* (s. 9–38). London: Routledge.
- Nilsen, S. E. & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- NOU 2008: 18. *Fagopplæring for framtida*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, informasjonsforvaltning.
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, informasjonsforvaltning.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, informasjonsforvaltning.
- NOU 2018: 2. *Fremtidige kompetansebehov I: Kunnskapsgrunnlaget*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, informasjonsforvaltning.
- NOU 2019: 2. *Fremtidige kompetansebehov II: Utfordringer for kompetansepolitikken*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, teknisk redaksjon.
- NOU 2019: 12. *Lærekraftig utvikling*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, teknisk redaksjon.

- NOU 2020: 2. *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, teknisk redaksjon.
- 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). Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_34
- OECD (2018). *Future of Education and Skills 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/>
- Ortoleva, G. & Bétrancourt, M. (2015). Collaborative writing and discussion in vocational education: Effects on learning and self efficacy beliefs. *Journal of Writing Research*, 7(1), 95–122. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.05>
- Paul, E. (2017). *Skriftbruk som yrkeskunnande i gymnasiets lärlingsutbildning. Vård- och omsorgselevers möte med det arbetsplatsförlagda lärandets skriftpraktiker*. Doktoravhandling. Stockholms Universitet.
- SINTEF (2015). *Effekter av teknologiske endringer på norsk nærings- og arbeidsliv*. SINTEF rapport. <https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/?pubid=CRISTin+1334467>
- Skjeltved, D. & Veum, A. (2013). Innledning – Literacy i læringskontekster. I D. Skjeltved & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11–25). Oslo: Cappelen Damm as.
- Spetsten, H. & Hellne-Halvorsen, E. B. (2017). *Skriving i yrkesfaglærerutdanningen – resultater fra en kvantitativ studie av yrkesfaglærerstudenters skriveerfaringer ved Høgskolen i Oslo og Akershus*. Forskningsrapport. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/1093>
- Spetsten, H., Eben, B. & Jahanlu, D. (2016). *Yrkesutøvelse i restaurant- og matfagene: Arbeidsoppgaver, prioriteringer og forskjeller. Første delrapport* (HiOA rapport nr. 3/2016). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Spetsten, H. (2017). Grunnleggende ferdigheter for arbeidslivet? Bruk og betydning i restaurant- og matfagyrker. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 88–112. <http://www.njvet.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/njvet.2242-458X.177188>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice* (1995 ed.). Cambridge University Press.
- Street, B. (2001). Contexts for literacy work: the "new orders" and the "new literacy studies". I J. Crowther, M. Hamilton & L. Tett (red.), *Powerful literacies* (s. 13–22). Leicester: NIACE National Institute of Adult Continuing Education.
- Street, B. (2003). The limits of the Local – 'Autonomous' or 'Disembedding'? *International Journal of Learning*, 10, 2825–2830.
- 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. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (red.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing* (s. 1–15). Amsterdam, Boston: Pergamon.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Fagfornyelsen*. Oslo. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Westman, M. (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Doktoravhandling. Stockholm Universitet.

Vedlegg 1

Skrijving i Yrkesfaglærerutdanningen ved HiOA

Denne spørreundersøkelsen er en kartlegging av skrijving og skrivearbeid i yrkesfaglærerutdanningene ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Spørreskjemaet består av spørsmål med både åpne og lukkede svaralternativer.

Vennligst besvar alle spørsmålene. Hvis det er noen spørsmål der svaralternativene ikke treffer 100% din oppfatning, så velg alternativet som ligger nærmest din mening.

Din identitet vil holdes skjult.

Når skjult identitet brukes i undersøkelser, vil ingen identifiserbar informasjon, som f.eks. nettlesertype og -versjon, IP-adresse, operativsystem eller e-postadresse, bli lagret med svaret. Dette er for å beskytte respondentens identitet.

1) Hvor gammel er du?

- ☐ 20 år eller yngre
- ☐ 21 - 30 år
- ☐ 31 - 40 år
- ☐ 41 år eller eldre

2) Hvilken yrkesfaglærerutdanning tar du?

- ☐ Bygg- og anleggsteknikk
- ☐ Design og håndverk
- ☐ Elektrofag
- ☐ Helse- og oppvekstfag
- ☐ Restaurant- og matfag
- ☐ Service og samferdsel
- ☐ Teknikk og industriell produksjon

3) Hvilket år i yrkesfaglærerutdanningen går du på?

- ☐ Første studieår
- ☐ Andre studieår
- ☐ Tredje studieår

4) Hvilken videregående utdanning har du gjennomført og bestått?

- ☐ Yrkesfaglig utdanningsprogram (yrkesfaglig) med fag- og/eller svennebrev

- ☐ Studieforberevende utdanningsprogram (allmennfaglig)
- ☐ Både yrkesfaglig- og generell studiekompetanse

5) Har du gjennomført og bestått annen utdanning UTOVER videregående skole?

- ☐ Nei
- ☐ Ja

6) Vennligst spesifiser "Ja" fra forrige spørsmål

7) Hvor mange års yrkeserfaring har du etter fylte 20 år?

- ☐ Ingen yrkeserfaring
- ☐ 0 - 5 år
- ☐ 6 - 10 år
- ☐ 11 - 15 år
- ☐ 16 - 20 år
- ☐ 21 år eller flere

8) Beskriv kort yrkestittel og/eller yrkesoppgaver du har hatt:

Spørsmålene under dreier seg om DINE skriveerfaringer.

9) I hvilken grad du enig eller uenig i de følgende påstander:

	Helt uenig						Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7
Jeg har gode erfaringer med skriving fra grunnskole og videregående skole.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er trygg på at jeg skriver godt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg liker å skrive.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

PERSONLIGE, PRIVATE TEKSTER handler om deg selv, dine opplevelser, tanker, følelser eller erfaringer. De er gjerne rettet til nære venner eller bekjente, familie eller deg selv.

10) Hvor ofte i løpet av en GJENNOMSNIITTLIG UKE skriver du:

	0	1	2	3	4	5	6	7	> 8
Personlige/private brev (til familie, venner...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Epost (til familie, venner...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I sosiale medier (facebook, instagram, twitter, blogg...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Notater/lister for deg selv	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Personlige tekster til deg selv (dagbok, dikt, tankeskriving...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Annet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11) Vennligst spesifiser "Annet"

Tekster som handler om FAG ELLER AKTUELLE TEMAER, er gjerne rettet til kolleger eller ledere på en arbeidsplass, til meningsfeller eller til ukjente/ uspesifiserte mottakere.

12) Hvor ofte skriver du i løpet av en GJENNOMSNIITTLIG UKE:

	0	1	2	3	4	5	6	7	> 8
Formelle brev (i forbindelse med kjøp/salg, i jobbsammenheng...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Epost (i forbindelse med kjøp/salg, i jobbsammenheng...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I sosiale medier (facebook, instagram, twitter, blogg...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fagtekster relatert til utdanning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fagtekster relatert til yrkesliv	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Annet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

13) Vennligst spesifiser "Annet"

Din egen skrivekompetanse. GENERELLE SKRIVEFERDIGHETER.

14) Vurder dine generelle skriveferdigheter. Ta stilling til følgende påstander:

	Helt uenig						Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7
Jeg er aldri i tvil om hvordan ord skrives.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg passer alltid på å variere ordbruken i en tekst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg passer alltid på å skrive varierte setninger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg passer alltid på at setningene henger sammen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har kunnskap om kommareglene i norsk.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg passer alltid på hvorfor jeg setter avsnitt i en tekst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg passer alltid på å ha en god struktur i teksten jeg skriver.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er alltid bevisst på hvordan jeg innleder en tekst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er alltid bevisst på hvordan jeg avslutter en tekst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er alltid bevisst på hvem jeg skriver til.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Din egen skrivekompetanse: FAGSKRIVING**15) Vurder din egen skrivekompetanse når du skriver fagtekster i forbindelse med utdanningen. Ta stilling til følgende påstander:**

	Helt uenig						Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7
Jeg bruker alltid presis fagterminologi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg gir alltid en presis forklaring på fagbegreper.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg unngår alltid å skrive påstander i en fagtekst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg gir alltid faglige begrunnelser eller utdypinger til faglige påstander.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg følger sjangerkriterier for loggskriving.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg følger sjangerkriterier for artikkelskriving.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg følger sjangerkriterier for rapportskriving.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg siterer og bruker referanser korrekt i fagtekster.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg utformer referanseliste korrekt i fagtekster.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

OPPLÆRING i fagskriving

16) Vurdering av faglærers/faglæreres undervisning (opplæring/veiledning) i fagskriving i løpet av yrkesfaglærerutdanningen. Ta stilling til følgende påstander:

	Ja	Nei	Usikker
Min/e faglærer/e har undervist i hvordan jeg kan skrive ulike fagtekster for å mestre krav til tekstskriving i yrkesfaglærerutdanningen.	☐	☐	☐
Min/e faglærer/e har undervist i hvordan jeg skal strukturere ulike type fagtekster.	☐	☐	☐
Min/e faglærer/e har undervist i hvordan jeg skal skrive gode setninger.	☐	☐	☐
Min/e faglærer/e har undervist i hvordan jeg skal markere avsnitt.	☐	☐	☐
Min/e faglærer/e har undervist i hvorfor en fagtekst skal ha avsnitt.	☐	☐	☐
Min/e faglærer/e har undervist i presis bruk av ord og faguttrykk.	☐	☐	☐
Min/e faglærer/e har undervist i hvordan jeg skal begrunne eller utdype faglige påstander (argumentasjon).	☐	☐	☐
Min/e faglærer/e har undervist i hvordan jeg skal sitere fra kilder/referanser i en fagtekst.	☐	☐	☐
Min/e faglærer/e har undervist i hvordan jeg skal utforme litteratur/referanseliste til en fagtekst.	☐	☐	☐

17) Har en annen enn din/e faglærer/e (utenforstående lærer) undervist i fagskriving?

- ☐ Nei
☐ Ja

18) En annen/utenforstående lærers (ikke faglærer/e) undervisning i fagskriving. Kryss av for hvilke språklige temaer som ble undervist.

	Ja	Nei	Usikker
Strukturere fagtekster.	☐	☐	☐
Variere setninger.	☐	☐	☐
Begrunne faglige påstander (argumentasjon).	☐	☐	☐
Sitere fra kilder og bruke referanser.	☐	☐	☐
Skrive for ulike målgrupper.	☐	☐	☐
Skrive ulike sjangere (f eks rapport, logg, artikkel)	☐	☐	☐

TILBAKEMELDING/RESPONS på egne fagtekster

19) Kryss av for hvilke språklige tilbakemeldinger faglærer/e har gitt dine tekster.

	Ja	Nei	Usikker
Faglærer/e har kommentert hovedstrukturen (innledning, hoveddel, avslutning) i mine fagtekster.	☐	☐	☐
Faglærer/e har kommentert hvordan jeg markerer avsnitt i mine fagtekster.	☐	☐	☐
Faglærer/e har kommentert setningene i mine fagtekster.	☐	☐	☐
Faglærer/e har kommentert bruk av ord og faguttrykk i mine fagtekster.	☐	☐	☐
Faglærer/e har kommentert feil i rettskrivingen.	☐	☐	☐
Faglærer/e har kommentert måten jeg siterer og bruker referanser på i mine fagtekster.	☐	☐	☐
Faglærer/e har kommentert referanse/litteraturlista i mine fagtekster.	☐	☐	☐
Faglærer/e har ikke kommentert språklige forhold i fagtekstene mine.	☐	☐	☐
Faglærer/e har bare gitt kommentarer på innholdet fordi den språklige utformingen er god nok i mine fagtekster.	☐	☐	☐

YRKESRETTET SKRIVING

20) Vurder skrivearbeidet i yrkesfaglærerutdanningen som yrkesrettet skrijving for ditt framtidige yrke som yrkesfaglærer. Ta stilling til følgende påstander.

	Helt uenig	1	2	3	4	5	6	Helt enig
De grunnleggende ferdighetene i videregående skoles læreplanene har vært tema i yrkesfaglærerutdanningen.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faglærer/e har tematisert krav til skrivekompetanse i mitt fagområde for elever i fag- og yrkesopplæringen.	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Helt uenig 1	2	3	4	5	6	Helt enig 7
Faglærer/e har tematisert hvordan skriftlige ferdigheter skal integreres i yrkeskunnskapen for elever i fag- og yrkesopplæringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faglærer/e har tematisert hvilke fagtekster elever i fag- og yrkesopplæringen skal skrive innenfor sitt fagområde/framtidig yrke.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faglærer/e har tematisert hvilke språklige krav jeg som framtidig yrkesfaglærer bør stille til elevenes skriving i fag- og yrkesopplæringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faglærer/e har tematisert at skriving i fag- og yrkesopplæringen også må rettes mot elevenes framtidige møte med kunder/klienter/pasienter etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Skrivekompetanse og RELEVANS

21) Vurder relevansen av å ha skrivekompetanse i ditt framtidige yrke som yrkesfaglærer. Ta stilling til følgende påstander:

	Helt uenig 1	2	3	4	5	6	Hel enig 7
Det er viktig å ha skrivekompetanse i yrker innenfor mitt utdanningsprogram.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det er relevant for meg som fremtidig yrkesfaglærer å beherske fagskriving.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det er relevant for meg som yrkesfaglærer å kunne undervise yrkesfagelever i å skrive tekster rettet mot deres yrkesoppgaver i arbeidslivet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er trygg på at når jeg blir yrkesfaglærer, kan jeg legge til rette for elevenes fagskriving.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

SAMMENLIKNING av skrivekompetanse fra studiestart og til der du er nå i utdanningen.

22) Sammenlign din egen skrivekompetanse nå og ved studiestart. Ta stilling til følgende påstander:

	Helt uenig 1	2	3	4	5	6	Helt enig 7
Jeg har blitt en bedre skriver.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Helt uenig						Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7
Jeg er blitt mer kompetent til å undervise mine framtidige elever i skriving.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er blitt mer bevisst på betydningen av skrivekompetanse for meg som yrkesfaglærer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er blitt mer bevisst på betydningen av skrivekompetanse for mine framtidige elevers yrkesutøvelse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er blitt mer bevisst på hvordan skriftlige ferdigheter kan integreres i yrkesfagene/programfagene i fag- og yrkesopplæringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

23) Er det ellers andre ting du ønsker å kommentere eller utdype, kan du gjøre det her.

[Send]

100 % fullført

© Copyright www.questback.com. All Rights Reserved.
Trial Essentials for free - [Click here to create your survey today.](#)

VEDLEGG 2

INTERVJUGAID YRKESFAGLÆRERUTDANNERE – April 2019

1. Bakgrunn:

- **Navn:**
- **Utdanning og erfaring:**
- **Antall år som lærerutdanner:**
- **Fagområde for undervisning:**
- **Hva slags tekster skriver studentene i yrkesfaglærerutdanningen?**
 - Reflekterende tekster knyttet til utdanningen (logg, refleksjonsnotat...) – teori eller praksis
 - Fagtekster/akademiske tekster knyttet til utdanningen – teori eller praksis
 - Yrkesrettete tekster – tekster som benyttes i arbeidslivet – relevant for framtidig arbeid som yrkesfaglærer

2. Gir du undervisning / veiledning / kommentarer knyttet til skriving?

- I forkant av skrivearbeid
- På innleverte tekster

3. Hva legger du vekt på i undervisning / veiledning / kommentarer når det gjelder skriving?

- På fagspråk
- På faglig argumentasjon
- På formelle skriveferdigheter som struktur, avsnittsmarkering, setningsoppbygging, tegnsetning, rettskriving...?

4. Retter du skrivearbeidet mot studentenes framtidige yrke som yrkesfaglærere?

- Fokus på grunnleggende (skrive)ferdigheter
- Fokus på at de skal utvikle elevers skriveferdigheter
- Fokus på å yrkesrette skrivearbeidet – elever som framtidig fagarbeidere

5. Hvordan vurderer du skrivekompetansen til studentene?

- Første studieår
- Siste studieår

6. Hvordan vurderer du din egen skrivekompetanse?

- Behersker fagspråk og fagtekster
- Behersker formelle skriveferdigheter