

Per Iver Rugelsjøen & Svanhild Gjershaug

Kompetansutvikling i Yrkesfaglig fordypning

En Q-metodologisk studie av elevers subjektive
opplevelse av yrkesfaglig praksis

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk

Veileder: Julie Leonardsen

Mai 2022

Per Iver Rugelsjøen & Svanhild Gjershaug

Kompetansutvikling i Yrkesfaglig fordypning

En Q-metodologisk studie av elevers subjektive
opplevelse av yrkesfaglig praksis

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk
Veileder: Julie Leonardsen
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Det er ved hjelp av praktisk handling og evne til å være innsiktsfull og logisk i sine overveielser at mennesket kan bli en god, moralsk og lojal borger i sitt samfunn. Gjennom utdanning kan mennesket, hevdet Aristoteles, rette seg inn mot arete i handling i det praktiske livet. Utdanning blir bare en arete verdig i praktisk kunnskap, og den har ingen verdi som teoretisk kunnskap, det vil si som kunnskap bare for kunnskapens skyld

(Doseth, 2016 s. 35- s. 36).

Sammendrag

Et av samfunnets viktigste prosjekter er å dekke etterspørselen etter kompetent arbeidskraft. Innenfor helse- og oppvekstsektoren er behovet for fagarbeidere økende, og skolens rolle etter innføring av fagfornyelsen har gjort oss spesielt nysgjerrige på det fornyede kompetansebegrepet i overordnede del. Fagfornyelsen er en ny læreplanreform som er gjeldende fra skoleåret 2021-2022 for Vg2. Våre elever som gjennomfører opplæring på Vg2 i Barne- og ungdomsarbeiderfaget har store deler av opplæringen sin ute i bedrift. Empiriske studier viser i liten grad hvordan elever opplever egen kompetanseutvikling gjennom deltagelse ute i praksis med barn under opplæringspliktig alder. Det synes som om det er *akademia* som i dag gir uttelling når det gjelder innflytelse, posisjon og makt. Hva er nøkkelen til den kompetente arbeidskraften samfunnet har behov for?

Vår hensikt med dette masterprosjektet er å utforske elevenes subjektive opplevelse av læring og kompetanseutvikling ute på praksisfeltet gjennom faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Vi ønsker gjennom denne studien å undersøke hvorvidt elevene opplever å tilegne seg kompetanse, sett i lys av kompetansebegrepet i overordnet del av fagfornyelsen.

Med utgangspunkt i et Q-metodologisk studie, hvor deltakerne var to Barne- og ungdomsarbeiderklasser, har vi gjennom sortering av 27 utsagn forsøkt å fange elevenes subjektive opplevelse av kompetanseutvikling i faget YFF. Sorteringen av utsagn dannet grunnlaget for en faktoranalyse som resulterte i ulike faktorsyn som gjenspeiler elevenes opplevelser. Gjennom fortolkning, som innebærer «å lese av» og «finne mening og forståelse», ga vi faktorsynene navn ut fra elevgruppens hovedmeningsmønstre.

Gjennom analysen fant vi tre faktorsyn som gjenspeiler ulike opplevelser hos elevene når det gjelder egen læring og kompetanseutvikling i faget YFF. Dette relatert til veileder (mester), praksisfellesskap og faglærer opp mot fagkunnskap, personlig kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter. De tre ulike faktorsynene har vi valgt å titulere som følgende:

- Faktorsyn 1: *Eleven som spiller på alle strenger*
- Faktorsyn 2: *Den «skolske» eleven*
- Faktorsyn 3: *Eleven i praksisfellesskapet; «praktikeren»*

Vår begrunnelse for benevnelse av de tre faktorsynene vil komme frem i oppgavens drøftingsdel, hvor faktorsynene forstås opp mot relevant teori. Teorigrunnlaget som skal bidra til større forståelse for de resultater studien gir, tar utgangspunkt i konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori. Vi vil også ta utgangspunkt i begrepet *yrkeskompetanse*, som samlet innbefatter *teoretisk kunnskap, personlig kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter*. Den nevnte læringsteorien søker å belyse momenter innenfor mesterlæretradisjonen som skolepolitisk i stadig større grad viker plass for teoretisering og *akademia* i utdanningen av fremtidens arbeidskraft.

Abstract

One of society's most important projects is to meet the demand for skilled labor. Within the health and upbringing sector, the need for skilled workers is increasing, and the school's role after the introduction of professional renewal has made us particularly curious about the renewed concept of competence in the overall part. The subject renewal is a new curriculum reform that is valid from the school year 2021-2022 for Vg2. Our students experience their own competence development through participation in practice with children under compulsory school age. It seems that it is academia that today pays off in terms of influence, position and power. What is the key to the competent workforce society needs?

Our purpose with this master's thesis is to explore the students' subjective experience of learning and competence development in the field of practice through the subject vocational specialization (YFF). Through this study, we want to investigate whether the students experience acquiring competence, seen in the light of the concept of competence in the overall part of the subject renewal.

Based on a Q-methodological study, where the participants were two Child- and youth care classes, we have sorted through 27 statements and tried to capture the student's subjective experience of competence development in the subject YFF. The sorting of statements formed the basis for a factor analysis that resulted in different factor views that reflect the student's experiences. Through interpretation, which involves «reading» and «finding meaning and understanding», we gave the factor views names based on the student group's main opinion patterns.

Through the analysis, we found three factor views that reflect different experiences of students in terms of their own learning and competence development in the subject YFF. This is related to supervisor (master), community of practice and subject teacher towards professional knowledge, personal competence and profession specific skills. The three different factor views will henceforth be known as:

- Factor view 1: Student who play on all strings
- Factor view 2: The «school» student
- Factor view 3: The student in the community of practice; «Practitioner»

Our justification for naming the three factor views will appear in the discussion part of the thesis, where the factor views are understood against relevant theory. The theoretical basis that will contribute to a greater understanding of the results of the study is based on constructivist and socio-cultural learning theory. We will also take as our starting point the concept of vocational competence, which collectively includes theoretical knowledge, personal competence and profession specific skills. The mentioned learning theory seeks to shed light on aspects within the master teaching tradition which, in school policy, increasingly give way to theorising and academia in the education of the labor force of the future.

Forord

Denne masteroppgavens utgangspunkt ble til gjennom en toårig masterstudie som undertegnede har gjennomført ved NTNU i Trondheim skoleårene 2020-2022. Opprinnelsen derimot, til at vi tok valget om å søke en masterstudie i fag- og yrkesdidaktikk, strekker seg enda lengre tilbake. Når jeg (Per) tok min yrkesfaglærerutdanning, oppstart 2016, var jeg så heldig å gjennomføre all min undervisningspraksis på samme videregående skole som vi er ansatt ved nå, og med Svanhild som veileder i to av årene. Det var her vi begynte å «drømme» og fabulere om å ta en mastergrad. Selv om vi i de to årene har hatt full stilling som lærere, har det helt klart vært en stor fordel for oss å være lokalisert på samme arbeidsrom. Dette har gitt oss muligheten til å diskutere jevnlig ulike problemstillinger og forelesninger vi begge har deltatt på, og ikke minst kunne opprettholde kontinuitet i arbeidstrykket. Vi har hatt hjelpsomme kolleger som har «reddet» oss i tider med samlinger ved NTNU, når vi egentlig skulle ha egne undervisningstimer med klassene våre. Vi vil rette en stor takk til de det gjelder.

Vi vil også rette en stor takk til Julie Leonardsen, som har vært vår formelt oppnevnte veileder fra NTNU. Her må vi også nevne to «metode-mentorer» som har bistått oss og gitt oss verdifull kunnskap om Q-metoden.

En viktig faktor som har gjort denne masterstudien mulig er at våre familier ga oss rom og fleksibilitet til å sette av god tid til å arbeide med forskning, teori og mange timer med å få dette skriftliggjort.

Sist, men ikke minst ønsker vi å takke våre elever som har deltatt i studien vår. Dette gjelder både elevkullet 2020/2021 og 2021/2022. Vi er dypt takknemlig for at dere i en hektisk ungdomshverdag har tatt dere tid til oss og vårt masterprosjekt. Dette har gitt oss verdifull innsikt og inspirasjon i vårt videre arbeid som yrkesfaglærere for kommende Barne- og ungdomsfagarbeidere.

Svanhild Gjershaug og Per Iver Rugelsjøen

Trondheim, 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	vi
Abstract	vii
Forord	viii
Innholdsfortegnelse	ix
1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn og problemstilling	12
2 Teori	16
2.1 Sosiokulturell læringsteori	18
2.1.1 Mesterlære	19
2.1.2 Legitimt perifert praksisfellesskap	21
2.1.3 Transfer og faglærers rolle	22
2.2 Yrkeskompetanse	23
2.2.1 Teoretisk kunnskap	26
2.2.1 Yrkesspesifikke ferdigheter	27
2.2.2 Personlig kompetanse	27
2.2.3 Oppsummering	28
3 Metode	30
3.1 Begrunnelse for valg av metode	31
3.2 Operant subjektivitet	32
3.3 Abduksjon	33
3.4 Kommunikasjonsuniverset	33
3.5 Transparens og refleksivitet	34
3.6 Forskningsprosessen	35
3.6.1 Identifisering av kommunikasjonsuniverset	35
3.6.2 Design	36
3.6.3 Utarbeidelse av utsagn	37
3.6.4 Instruksjonsbetingelse	39
3.6.5 Pilotsortering	40
3.6.6 Innsamling av data	41
3.6.7 Beskrivelse av faktoranalyse	42
3.6.8 Beskrivelse av faktorfortolkning	43
3.7 Studiens kvalitet	44
3.7.1 Validitet og reliabilitet	44
3.7.2 Etske vurderinger	45
3.8 Oppsummering	46

4	Analyse	48
4.1	Faktoranalyse	48
4.2	Resultater fra PQ-Method	50
4.2.1	Faktorsyn 1: Eleven som spiller på alle strenger i YFF-faget.....	51
4.2.1.1	Positive opplevelser knyttet til praksis i bedrift.....	51
4.2.1.2	Eleven som utvikler egen faglig identitet gjennom observasjon	52
4.2.1.3	Oppsummering faktorsyn 1	52
4.2.2	Faktorsyn 2: Den «skolske» eleven	52
4.2.2.1	Den selvstendige teoretikeren.....	53
4.2.2.2	Eleven som gjennom refleksjon og egne erfaringer opplever utvikling.	53
4.2.2.3	Oppsummering faktorsyn 2	54
4.2.3	Faktorsyn 3: Eleven i praksisfellesskapet – «praktikeren»	54
4.2.3.1	Mester er «nøkkelen» til læring.....	55
4.2.3.2	Eleven som utvikler seg i praksisfellesskapet	55
4.2.3.3	Oppsummering faktorsyn 3	55
4.3	Oppsummering av faktorfortolkninger	58
5	Drøfting	59
5.1	Faktorsyn 1	59
5.2	Faktorsyn 2	64
5.3	Faktorsyn 3	66
6	Avsluttende refleksjoner	70
6.1	Implikasjoner for praksis.....	72
6.2	Kritikk til egen forskning	73
6.3	Videre forskning.....	74
7	Litteraturliste	76
	Vedlegg.....	80

1 Innledning

I vår rolle som yrkesfaglærere i Barne- og ungdomsarbeiderfaget har vi et særlig fokus på fornyelse, og at man med et kritisk blikk evaluerer og fornyer egen praksis. Et av temaene i lærerutdanningen peker nettopp på «lærerforskeren». Det forventes at man gjennom lærerprofesjonen har et *blikk* på å utvikle egen profesjon. Vårt mål er å oppnå økt forståelse og kunnskap om elevens læring i faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Målet er å heve kvaliteten på opplæringen i faget; som representerer et bindeledd for elevene på vei ut i læretiden. Dette som fenomen engasjerer oss, og målet er å utdanne kompetente fagarbeidere til arbeid med fremtidens barn og unge. Vår mening er at *dette* er en av samfunnets viktigste jobber. Fremtidens Barne- og ungdomsarbeidere skal forvalte den ressursen fremtidens barn og unge er; de som skal overta ansvaret for å forvalte jordas ressurser på bærekraftig vis frem i tid. Det er en kjent sak, at hvordan våre behov dekkes som barn er av stor betydning for «hvilke» voksenpersoner vi blir.

Organisasjonen barnehage ivaretar «våre» barn fra 0-6 år i et økende antall timer hver dag, og som resultat av denne institusjonaliseringen av barndommen, er det av vesentlig betydning hvilken kompetanse disse voksenpersonene innehar. En stor del av bemanningen i norske barnehager er i dag Barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev. Et fagbrev i Barne- og ungdomsarbeiderfaget innebærer et 4-årig utdanningsløp, med to år i skole og to år i bedrift, før en avlegger fagprøve. I vår rolle som yrkesfaglærere på Vg2 er vi spesielt opptatt av faget YFF som på mange måter er «nøkkelen» for å imøtekomme læreplanens nye kompetansebegrep. Dette faget er et bindeledd til læretiden for elevene på veien ut i det viktige yrket de skal ha med å ivareta «våre» kommende generasjoner. I vårt arbeid med opplæring i den videregående skolen, i fagretningen Barne- og ungdomsarbeiderfaget, er vi gitt et mandat å utdanne morgendagens fagarbeidere. Som en motivasjonsfaktor i arbeidet med denne studien, har vi et brennende ønske om å forstå et fenomen, elevens subjektive opplevelse av kompetanseutvikling gjennom faget YFF. Bukve (2016) bruker betegnelsen «forstående formål», som er rettet mot å forstå et fenomen i dybden (Bukve, 2016, s. 83). Dette sammenfaller med vår dedikasjon i studien, å få innsikt og forståelse i elevenes subjektive opplevelser, og deres egne erfaringer av læring og utvikling gjennom faget YFF.

I vår rolle som lærere skal vi gjennom profesjonsuttøvelsen kvalitetssikre at morgendagens fagarbeidere innehar kompetanse. Overordnet del av læreplanen (Udir, 2020) beskriver kompetanse som «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Udir, 2020). I det nye kompetansebegrepet vektlegges også «elevens forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Udir, 2020). Med dette forstår vi at elevene har kunnskap på et bestemt område som bidrar til forståelse, samt evnen til å kunne reflektere og tenke kritisk med hensyn til ulike barnefaglige tema. Herunder å løse oppgaver som møter yrkesutøveren i yrkesutøvelsen hvor nettopp komplekse situasjoner i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner vil oppstå.

I påfølgende del av teksten vil vi presentere bakgrunn, tidligere forskning, sentrale begrep og problemstillingen som har vært gjenstand for denne studien.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Vi underviser på Barne- og ungdomsarbeiderfaget ved en videregående skole i Trøndelag fylkeskommune, og vi har dette skoleåret tatt i bruk fornyet læreplan i fagene våre. Et sentralt tema i skolen de siste årene har vært Fagfornyelsen, overordna del og implementering av nye læreplaner. Fagfornyelsen er en læreplanreform som ble innført og tatt i bruk på Vg1 foregående skoleår, og som er gjeldende fra skoleåret 2021-2022 på Vg2. Da vi skulle velge tema for vår masterstudie, ble vi på et tidlig tidspunkt opptatt av å vektlegge, og ta utgangspunkt i det nye kompetansebegrepet i Fagfornyelsen. Vi har lenge vært opptatt av hvordan vi best mulig kan skape sammenheng mellom praksis og teori for elevene våre, og på den måten fremme yrkesfaglig kompetanse hos dem. Vår opplevelse er at elevenes forståelse «skyter fart» etter de har fått tatt del i praksisfellesskapet ute i bedrift. Her får de gå sammen med *mester* og praktisere teori og kunnskap de har ervervet seg i klasserommet. Erfaringsmessig er vår opplevelse at elevene viser langt større forståelse for hva teoriundervisningen handler om etter at de har «sett» og opplevd nytten av denne teorikunnskapen ute i bedrift.

Studiens hensikt er å søke forståelse gjennom innsyn i elevenes opplevelser og erfaringer. Vårt ønske er å synliggjøre den enkelte elevs «stemme» som grunnlag for å videreutvikle måter å organisere faget YFF. Gjennom en Q-metodologisk studie, som vi har valgt å benytte, er målet er å finne muligheter for utvikling og eventuell endring som gjør at elevenes kompetanseutvikling fremmes. Den nevnte metoden, som vil redegjøres grundig for i oppgavens metodedel, har sin styrke i å avdekke deltagerens subjektive opplevelser om et fenomen.

Den formelle skoleundervisningen, som forvaltes gjennom kunnskapsutvikling og kunnskapsoverføring, foregår innenfor institusjonen «skole». Skolen, herunder videregående opplæring, kan beskrives som en *lærende organisasjon* som skal dekke kunnskapstilfanget som er økende i dagens samfunn. Grunnopplæringen er ment å dekke behovet for kunnskap innenfor de tema og fagområder som er aktuelle for Barne- og ungdomsarbeiderfaget. Gjennom faget YFF er våre erfaringer at elevene tilegner seg faglig bredde og dybde, som er sentralt i utøvelsen av barnefaglig arbeid, da deler av opplæringen foregår ute i bedrift. Ute i bedriftene foregår elevenes opplæring (kunnskap- og kompetanseutvikling) sammen med profesjonelle fagarbeidere som utøver yrket.

Mesterlære har en lang tradisjon hvor det finnes mye kunnskap, men som i dagens samfunn får ufortjent lav status og oppmerksomhet i det «skolepolitiske landskapet». Dagens skolepolitikk synes å ikke verdsette denne «uformelle» opplæringen som foregår utenfor skolens «fire vegger». Den formelle skoleundervisningen har i det tjuende århundret erstattet mesterlære på mange områder. Det er gjort mye pedagogisk forskning på undervisning som foregår i et klasserom, til forskjell fra det som er tilfelle når det gjelder læringsformer som forekommer ved mesterlære. Innenfor mesterlærebegrepet eksisterer begrepene *situert læring* og *legitimt perifert praksisfellesskap*. En utdyping av de nevnte begrepene vil vi definere i oppgavens teorikapittel.

Tradisjonen *mesterlære*, herunder situert læring og praksisfellesskap, er som nevnt viet stadig mindre oppmerksomhet innenfor skole og opplæring. I artikkelen «Læring, individualisering og social praksis» skrevet av Tanggaard og Nielsen (2006) rettes det kritikk mot begrepet situert læring innenfor mesterlæretradisjonen. Artikkelens prinsipielle

spørsmål omhandler diskusjonen om læring og hvorvidt man lærer eller sosialiseres gjennom deltagelse i et praksisfellesskap. Kritikken i artikkelen sees i sammenheng med skandinavisk læringsforskning, som har hatt en individualistisk innfallsvinkel på læring, og belyser ulike sider av diskusjonen mellom sosiokulturelle og kognitive læringsteorier. Tre viktige kritikkpunkt som blir tatt opp i artikkelen er: *situert læring omhandler ikke læring, men sosialisering, situert læring neglisjerer subjektet, og situert læring betyr underkastelse og reproduksjon under de gitte forholdene* (Tanggaard & Nielsen 2006 s. 155). I artikkelen argumenteres det for sentrale aspekt ved situert læring innenfor mesterlæretradisjonen. Her løftes frem og belyses læring i sosiale praksisfellesskap og denne læringstradisjonen som gjennomgående har vært neglisjert i moderne pedagogikk. Det synes å være et fåtall av empiriske studier som fremhever elevens «stemme» når det gjelder kompetanseutvikling på vårt fagfelt med utgangspunkt i denne læringstradisjonen (mesterlæretradisjonen). Dette er noe av bakgrunnen for valgt tematikk, og vårt ønske om å bruke denne studien til å oppnå større innsikt i fenomenet.

Selv om Tanggaard og Nielsen (2006) tilkjennegir et negativt bilde av kritikken mesterlæretradisjonen kan være gjenstand for, viser Sannerud (2006) til et nyansert blikk på elevenes erfaringer knyttet til læring i praksisfellesskap. I artikkelen viser Sannerud (2006) til empiri fra et prosjekt hvor utvikling av praksisfellesskapet, på en byggeplass som lærested, var fokus. Utsagn han viser til omhandler innflytelse og medvirkning i praksisfellesskapet og at elevene føler de ikke blir hørt. Det ble også formidlet at de ikke hadde fått bidratt i særlig grad og viste til et begrenset handlingsrom hvor medlemskapet i fellesskapet ikke ble sterkt, og læringsutbytte heller svakt. Empirien viser også til gode læringserfaringer knyttet til den enkelte veileder/mester som greide å møte eleven med gode forklaringer når han lurte på noe, og som skapte forutsigbarhet og flyt i arbeidet hos eleven. Denne forskningen viser med andre ord språk i hvordan elever opplever den reelle deltagelsen, innflytelsen og læringa i fellesskapet (Sannerud 2006, s. 10). Med bakgrunn i elevenes deltagelse i et praksisfellesskap gjennom faget YFF, opplever vi et stort engasjement i å utføre forskning på eget fagfelt med empiri fra egne elever innenfor Barne- og ungdomsarbeiderfaget.

En viktig betingelse for oss med denne studien er å «fange» elevenes subjektive opplevelse av kompetanseutvikling i faget YFF. Gjennom praksisutplassering i bedriftene vi samarbeider med har elevene en stor del av timetallet sitt i dette faget. Vår motivasjon med å avdekke *elevenes* erfaringer og opplevelser i *praksis* innebærer å sikre at også de *tause stemmene* ble synlig i det empiriske grunnlaget. Tidligere nevnt er vårt valg av metode (Q-metoden) egnet for å innhente empiri om den enkeltes subjektive opplevelse. Brown (2006) viser til Q-metodens fortrinn og egnethet for nettopp å få frem «de marginaliserte stemmer» innenfor forskning på menneskelig atferd. I artikkelen «A Match in Heaven: A Marginalized Methodology for Studying the Marginalized» vises det til øyfolket Aku-Aku som ble ekskludert, og fordelene med Q-metoden som ivaretar alles stemme (Brown, 2006 s. 361). I vår studie ser vi dette metodevalget som særdeles relevant med hensyn til å fange subjektiviteten til elever som ikke meddeler «innsiden» i så stor grad i plenum.

Vår studie søker å få innsikt og økt forståelse for hvordan vi best mulig kan legge til rette for elevenes kompetanseutvikling innenfor det praksisfellesskapet de får ta del i gjennom faget YFF frem i tid. Forskningsdesignet blir ifølge (Bukve, 2016) til i en designprosess hvor en finner ut hvordan en skal knytte sammen forskningsinteressen med overordna ideer og teorier på den ene siden, og strategi for datakonstruksjon på den andre siden (Bukve,

2016, s. 184). Vi har i denne prosessen drøftet ulike innfallsvinkler til problemformuleringer og metodevalg i prosjektet vårt. Tematikken *kompetanseutvikling* i faget YFF ble til ut fra et felles faglig fokus. Med elever utplassert i bedrift har vi drøftet nytteverdien av å innhente empiri både fra veiledere og elever. Med hensyn til valgt metode (Q-metoden) ble vi tidlig oppmerksom på at omfanget av en slik studie ville bli for utstrakt. Med bakgrunn i våre felles faglige interesser ble *elevene* som deltagere et naturlig valg. Vår problemstilling i masteroppgaven er:

«Hvordan opplever elever på Barne- og ungdomsarbeiderfaget egen kompetanseutvikling gjennom faget Yrkesfaglig fordypning?»

Gjennom masterstudiet fattet vi i større og større grad interesse for våre egne elevers *subjektive* opplevelser av deltagelse i praksis. Med et ønske om å gå i dybden på hva elevene våre opplever og erfarer knyttet til egen læring og kompetanseutvikling gjennom faget YFF, ble vår problemstilling til. Vi har hvert år en sammensatt elevgruppe, med hensyn til motivasjon og egnethet for faget. Noen av elevene våre går videre på Vg3 påbygg, mens andre fullfører læretid og avlegger fagprøve. Den nevnte problemstillingen ble til ut fra vårt ønske om å undersøke hvordan elevene våre opplever å utvikle yrkeskompetansen sin ved hjelp av mester/veileder, gjennom deltagelse i praksisfelleskap i bedrift, og med oppfølging av yrkesfaglærere i faget YFF.

I vår rolle som yrkesfaglærere for fremtidige Barne- og ungdomsarbeidere, vektlegger vi særlig å ivareta medvirkning i opplæringen. Våre elevers rolle vil i framtiden være å ivareta barn og unge. Barn og unges rett til å si sin mening og å bli hørt er hjemlet i FNs konvensjon om barns rettigheter (barnekonvensjonen), som har vært gjeldende som norsk lov siden 2003. Det er også lovbestemt at elever i norsk skole skal ha medbestemmelse og kunne delta i beslutninger som gjelder egen læring. Både Opplæringsloven og Læreplanverket gir rammer og føringer for medvirkning som gjelder for all opplæring i fag (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ved å benytte elevene som deltakere i studien, og vår valgte metode for datakonstruksjon (Q-metoden), bidrar dette til reel medvirkning av betydning for elevene i opplæringa.

Oppgavens videre oppbygging vil presentere teori innenfor konstruktivistisk- og sosiokulturell læringsteori. Innledningsvis i teorikapittelet vil vi ta for oss *læring* som begrep, i et historisk tilbakeblikk og trekke linjene opp mot vår forståelse. Videre i teorikapittelet vil vi presentere mesterlærebegrepet, hvor vi vektlegger *legitimt perifert praksisfelleskap*. Deretter vil vi også i kapittel 2, som omhandler teorien, gi en redegjørelse for *kompetanse* som vi knytter opp mot begrepet yrkeskompetanse. I kapittel 3 vil vi presentere Q-metoden som er vårt utgangspunkt for oppgavens empiri, og som danner de funn som studien skal undersøke. Videre vil vi analysere og tolke de nevnte funnene i kapittel 4 benevnt som analyse. Avslutningsvis vil vi drøfte de funnene studien gir, og se dette opp mot teori som er presentert i teorikapittelet. Her er det verdt å nevne at metoden vi har valgt å bruke (Q-metoden), har rom for at man både kan og bør ta inn annen relevant teori for å begrunne fenomen som studien åpenbarer (Thorsen & Allgood, 2010 s. 36). Dette er noe vi ser som relevant og en styrke i denne metoden, opp mot de funn vi vil kunne avdekke i studien.

Før teoridelen presenteres vil vi visualisere fremdriftsplan og prosessbeskrivelsen for leser:

Fremdriftsplan for masterprosjekt	
Vår 2021:	Avgrense kommunikasjonsuniverset med hensyn til tematikk, teori og egne erfaringer
Juni 2021:	Cafedialog med to BUA klasser 2020/21 (samle ca. 100 – 300 utsagn)
Juni 2021:	Søke NESH + mastersøknad
Høst 2021:	Begrense utsagn til 30-60 (30 elever – ca. 40 utsagn) ved bruk av «Fishers balanserte blokkdesign». Q-utvalg: 30 elever (representativt utvalg)
August-september 2021:	Q-sortering, pilot. Lærere ved Helse- og oppvekstfag
November 2021:	Q-sortering, prosessen. Elever ved Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderfaget.
Desember 2021:	Data fra de ferdige Q-sorteringene (konfigurasjonene) plottes inn i analyseprogrammet PQ-Methods (korrelasjon og Q-faktor analyse benyttes).
Januar- juni 2022:	Bearbeide og ferdigstille masteroppgave

2 Teori

Denne delen av oppgaven presenterer ulike teoretiske perspektiv som vi opplever som relevant for vår studie. Det er utviklet mange teorier om læring, og det skiller mellom ulike teoritradisjoner som har forskjellige måter å forstå begrepet læring. I denne studien vektlegges konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori som forankring. Denne kunnskapsteoretiske posisjonen innebærer en forståelse om at elevens tilegnelse av kunnskap, skjer gjennom aktivitet, i et sosialt fellesskap og med språket som medierende verktøy. Denne vitenskapsteoretiske forankringen er knyttet tett opp til vår pedagogiske praksis, og ble et naturlig valg i vår studie om elevens kompetanseutvikling i faget YFF. Gjennom elevens «aktivitet» sammen med andre i faget, *konstruerer* eleven kunnskap som resulterer i læring. Det sosiokulturelle perspektivets utgangspunkt omhandler læring, og vi vil følgende gjøre rede for en bredere forståelse av begrepet. Det sosiokulturelle perspektivet innebærer «læring gjennom deltagelse i sosial praksis», og vår vesentlige forankring tar utgangspunkt i Dewey og Vygotsky's tenkning (Imsen, 2015 s. 105).

I Q-metodologiske studier velges teori som inngår i designet (Sæbjørnsen et al 2016, s. 16). Et design i Q-metodologi er ikke likestilt med den tradisjonelle bruken av begrepet *forskningsdesign*, som forekommer i tradisjonell vitenskapelig forskning. *Designet* i Q-metodologi forutsetter valg av relevant teori som legges til grunn i *forkant* av forskningsstudiet. Teorigrunnlaget som presenteres i dette kapitlet danner utgangspunktet for de 27 utsagnene som deltakerne i studien skal kategorisere. Denne kategoriseringen foregår ved hjelp av en matrise, og teorien er med og danner grunnlag for utarbeidelse av utsagn. I oppgavens metodedel vil leseren få en grundigere redegjørelse for stegene i Q-metodologisk forskning. Da den valgte teorien legges til grunn i forkant i slike studier, åpner dette som nevnt opp for at annen teori kan komme til i etterkant i Q-studier knyttet til faktorfortolkningen og drøfting av funn.

I opplæringen av fagarbeidere innenfor Barne- og ungdomsarbeiderfaget er et sentralt fokus forholdet mellom teori og praksis. Teorigrunnlaget eleven *bærer* med seg, får først verdi når det kan omsettes i barnefaglig praksis som kompetanse. Dette innebærer at eleven *lærer* i en praksisrelatert kontekst.

Begrepet læring kan grovt inndeles i tre kategorier og defineres som signallæring, ferdighetslæring og problemløsning. *Signallæring* identifiseres som klassisk betinget, og ble først gjenstand for forskning av den russiske forskeren Pavlov. Begrepet *ferdighetslæring* ble gjort kjent gjennom forskning av psykologen Skinner, og denne formen for læring «krever at individet *operer på* eller *griper inn* i miljøet» ved for eksempel en aktiv handling (Madsen, 1970 s. 20). Han valgte å kalle dette for *operant betinging*. De to innlæringsformene, signallæring og ferdighetslæring, «kan karakteriseres som henholdsvis *en* passiv, overveiende sansemessig innlæring og *en* aktiv, overveiende motorisk innlæring» (Madsen, 1970 s. 33). Den tredje formen som er presentert, er *problemløsning* som i likhet med ferdighetsinnlæring er en *aktiv* innlæringsform. Det som skiller de to er at *problemløsning* som læringsform innebærer å være overveiende intellektuell (Madsen, 1970 s. 33). Den sistnevnte læringsformen fordrer at individet, gjennom prøving og feiling, lærer ved innsikt i form av intellektuelle prosesser som innbefatter tenkning og erfaring. Dette omtales som instrumentell læring.

Begrepet *læring* har flerfoldige definisjoner, og en av de er definert med utgangspunkt i benevnelsen *instrumentell læring*.

«De blir stadig stilt overfor hindringer og vanskeligheter som skaper *problemsituasjoner*. Skal problemet løses, er egenaktivitet nødvendig. De særlige former for aktivitet som løser problemet blir middel eller instrument til å nå målet, og læring av slik atferd kan derfor kalles instrumentell læring. Den enkleste form for slik instrumentell læring er læring ved prøving og feiling» (Schjelderup, 1960 s. 84).

Denne beskrivelsen fastslår at læring forutsetter en form for aktivitet, som Schjelderup (1960) påpeker i sin karakteristikk av *læring ved prøving og feiling* (Schjelderup, 1960 s. 84). Elevene som gjennom faget YFF deltar i daglige rutiner og situasjoner, både i kjente og ukjente situasjoner, dette satt i en kontekst hvor både behovet for å prøve og feile er til stede og at dette foregår i et miljø hvor det er aksept for at de er under opplæring. I denne sammenhengen kan man se på denne deltagelsen i arbeidslivet som en prosess, og at prosessen omhandler at eleven skal oppnå læring gjennom denne deltagelsen. Illeris (2012) definerer begrepet slik: «Læring er den proces, hvorved erfaring omdannes til erkendelse» (Illeris, 2012, s. 295). Her definerer han *hva eleven erfarer*, i kjente og ukjente situasjoner som elevene opplever daglig, som omsettes til en erkjennelse på *hvordan eleven løser situasjonen*. Her kan man se for seg at eleven gjennom å *erfare*, og finne løsninger, skaper *en erkjennelse* som eleven tar med seg inn i neste situasjon som skal løses. Det vil da være naturlig å tenke seg at dette skaper en endring, i form av ervervelse av læring i den gitte situasjonen, som tilfaller en kapasitetsendring hos eleven til å løse nye situasjoner.

Illeris (2012) viser også til *kapasitetsendring* og beskriver læring som: «Enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2012, s. 17). Her kan man tolke *en varig kapasitetsendring* som at individet gjennom bevisste aktive handlinger (*prøving og feiling*) erkjenner gjennom den faktiske «erfaringen læring» som fører til en kapasitetsendring i individet. Som beskrevet tidligere finnes det ulike oppfatninger og teorier om læring, og vårt mål for våre elever ute i praksis er at de utvikler barnefaglig kompetanse. Elevene skal, for eksempel gjennom prøving og feiling, tilstrebe seg meningsfulle erfaringer ute på praksisfeltet og utvikle egen kompetanse i faget.

En annen karakteristikk av begrepet læring benevnes av Rogers referert i Illeris (2012). Her skiller det mellom to typer læring. Det ene ytterpunktet er å huske uten at det gir mening – «fra halsen og opefter», og i den andre enden av skalaen beskriver han den «signifikante og meningsfulle erfaringslæringen», som involverer både tanker og følelser (Illeris, 2012 s. 152). Når Illeris (2012) her referer til Rogers «fra halsen og oppetter» beskriver han en oppramsende og gjentagelse av ervervet kunnskap fra eleven, satt i en tilfeldig kontekst uten forståelse og mening. I den andre enden av skalaen beskriver han «erfaringslæring» hvor både tanker og følelser spiller inn, og fører til en meningsfull handling i en gitt situasjon. Skal en oppnå dette må en tilstrebe og legge til rette for signifikant og meningsfull erfaringslæring slik at «knowing how» og kompetanse kan utvikles.

John Dewey er den pedagogiske tenker som tidligst og tydeligst satte demokrati og utdanning sammen. Dewey (2005) snakker om at mål i utdanningssammenheng bør være fleksible og komme som resultat av en naturlig prosess, ut fra *der eleven er* (dewey, 2005, s. 126). I faget YFF, hvor elevene er utplassert i bedrift, opplever vi praksisfellesskapet

som en arena hvor *læring gjennom anvendelse* av teori i barnefaglig praksis er med på å utvikle elevens yrkeskompetanse. Praksisfelleskapet i denne sammenhengen omtales av Lave (2003) som *å være plassert i en sosial verden*; som kan oversettes til en praksisbedrift hvor eleven har *en plass å høre til* (Lave, 2003 s. 37). Legitimt perifert praksisfelleskap (praksisfelleskapet) redegjøres det for i oppgavens del 2.1.2. Dewey's utviklingsorienterte læring innebærer at individet forholder seg spørrende og kritisk til oppgaver og mål, og spørsmål som *hva* og *hvorfor* (knowing how) fremfor *hvordan gjør jeg det*, som representerer en mer tilpasningsorientert læring (Illeris 2012, s. 469). I opplæringen av fagarbeidere innenfor Barne- og ungdomsarbeiderfaget er som nevnt et sentralt fokus forholdet mellom teori og praksis for å utvikle elevenes yrkeskompetanse. Begrepet *knowing how* vil være gjenstand for en redegjørelse under kapittel 2.2 i teoridelen som omtaler yrkeskompetansen.

Teori som introduseres, med hensyn til studiens design, er som nevnt *sosiokulturelt læringssyn* sammen med begrepet *yrkeskompetanse*. Yrkeskompetanse presenteres gjennom de tre nivåene: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Teori knyttet til sosiokulturelt læringssyn deles i nivåene: mesterlære, praksisfelleskap og transfer/ faglærer. Vår begrunnelse for at nettopp dette teorigrunnlaget er forankret i vår studie, skriver seg fra den teoretiske betydningen de har for læring. Et sosiokulturelt læringssyn fordrer aktivitet og deltagelse av elevene, og gjennom praksisperioden ute i bedrift kreves dette av dem (eleven). Yrkeskompetanse omfatter flere elementer av hva som kreves av elevene, og er direkte knyttet til elevens kunnskap om barnefaglige tema, elevenes personlige egenskaper og de yrkesspesifikke ferdighetene som kreves i arbeid med barn og unge.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Det som kjennetegner de kognitivt orienterte læringsteorier er at de vektlegger de indre tankeprosessene, og består kort fortalt som «et forsøk å lage delprosesser som inngår i læringsprosessen» (Imsen, 2015 s. 105). Man vektlegger altså den indre prosessen som foregår i hodet. Sosiokulturell læringsteori stammer fra en videreføring av sosial konstruktivismen og faller inn under kognitivt orienterte læringsteorier (Imsen, 2015 s. 105). Kognitiv konstruktivisme kjennetegner læring som noe som skjer gjennom samspillet mellom eleven og den fysiske omverdenen. Dette omtales også som læring gjennom utforskning og erfaring, hvor læring blir «en kontinuerlig prosess hvor vi konstruerer og rekonstruerer de personlige oppfatningene våre» (elevene) (Imsen, 2015 s. 146). Vi har gjennom denne studien valgt å forankre teorien som legges til grunn for å forstå fenomenet *elevenes kompetanseutvikling i faget YFF*, å sette søkelys på den sosiokulturelle læringsteorien som gjennom Albert Bandura ble videreutviklet og gjort kjent (Imsen, 2015 s. 105). Her vil vi også blant annet fremheve Vygotsky og Dewey som har vært fremtredende innenfor konstruktivismen.

Innenfor et sosiokulturelt læringssyn fremheves språket som et *medierende verktøy*, særlig fremstilt av Vygotsky i sin beskrivelse av «den nærmeste utviklingssonen». Dette omhandler at eleven opplever motivasjon og mestring i læringsprosessen, gjennom begrepene «den aktuelle sone» og «den nærmeste utviklingssonen» (Vygotskij, 2008 s. 239). *Den aktuelle sone* er «det nivået elevens innsikt befinner seg på i øyeblikket» (Vygotskij, 2008 s. 166). *Den nærmeste utviklingssonen* er det eleven har muligheten til å mestre etter at eleven har fått veiledning og hjelp i fra andre Vygotskij, 2008 s. 239). For å fungere som veileder og å støtte eleven og tilpasse opplæringa; må vi i

praksisfelleskapet i bedrift, vite hvor eleven er gjennom å legge til rette for læring, mestring og motivasjon for å fremme yrkeskompetanse. Elevene er på svært ulike nivå når det gjelder ulike deler av yrkeskompetansen, noe som medfører at eleven trenger tett oppfølging og ulik form for støtte i sin nærmeste utviklingszone.

Sosial læringsteori og modell-læring, videreutviklet av Albert Bandura omhandler læring, forventning om mestring og motivasjon. Bandura skiller mellom læring gjennom egen erfaring eller gjennom observasjon, og understreker viktigheten av «human agency» eller «agent i eget liv» (Skaalvik & Skaalvik, 2014 s. 46). Gjennom praktisk undervisning benyttes gjerne en kombinasjon av de to, hvor eleven observerer, mottar forklaring og erfarer selv ved å utføre en handling. Med dette som utgangspunkt kan man se for seg at elevene gjennom deltagelse ute i bedrift, benytter en kombinasjon av observasjon, forklaring og erfaring gjennom aktiv deltagelse i ulike situasjoner. Denne formen for læring gjennom *deltagelse i et praksisfelleskap* har sitt utspring fra mesterlæretradisjonen.

2.1.1 Mesterlære

Mesterlære er en læringsform i norsk utdanningshistorie med lange tradisjoner, og som var kjennetegnet ved at svennene vandret omkring og søkte kunnskap der den fantes, også på tvers av landegrensene. Fortsatt brukes begrepet «Wandervogel» i Tyskland som betegnelse på en svenn som gjennom «vandringen» kan opparbeide seg erfaringer og et sammenligningsgrunnlag med mulighet for kritisk refleksjon til erfaringene den gjør seg i læring sammen med mesteren (Nielsen & Kvale, 2009, s. 5). Nielsen og Kvale (2009) fremhever fire hovedprinsipper innen mesterlære; praksisfelleskap, tilegnelse av faglig identitet, læring uten formell undervisning og evaluering gjennom praksis (Nielsen & Kvale, 2009, s. 19). En variant av *mesterlære* omtales som *scaffolding* (stilasteori), og kan oversettes direkte som *stillasbygging* (Nielsen & Kvale, 2009 s. 177). Dette illustrerer samhandlingen mellom mester (veileder) og nybegynner (elev), og utgjør i læreprosessen muligheten for å lukke «gapet» mellom de krav som blir stilt og de evner (ferdigheter) som den lærende har (Nielsen & Kvale, 2009 s. 177). Gjennom denne studien har vi, innenfor mesterlæretradisjonen, valgt begrepet *praksisfelleskap* som beskrivende for elevenes deltagelse ute i bedrift i faget YFF. Dette med utgangspunkt i Lave og Wengers beskrivelse og videreutvikling av begrepet *situerte læring* for å definere dette som et pedagogisk fenomen innenfor mesterlære.

«Forestillingen om situert læring, synes nu at være et overgangsbegrep, en bro, mellom det synspunkt, at kognitive prosesser (og dermed læring) er primære, og den oppfattelse, at sosial praksis er det primære, generative fænomen, og at læring er et af dens kendetegn» (Lave & Wenger 2003 s. 36).

Her plasseres begrepet *sosial deltagelse* som en forutsetning, og at man gjennom deltagelse i et praksisfelleskap «oppnår læring gjennom kognitive prosesser» og forstås som et fenomen innenfor denne deltagelsen i praksisfelleskapet. Her er det også aktuelt å fremheve Kåre Skagen (2015) som peker på Lave og Wengers *situerte læring*. Her er beskrivelsen ut fra et situert perspektiv at læring skjer i en deltagelsesprosess. Kunnskapen er *i handling* og man lærer ved å være *i* den sosiale virkeligheten (Skagen, 2015 s. 46). Ut fra denne presiseringen «forventes» det en aktiv deltagelse av elevene i prosessen, og en forutsetning for læring vil da påvirkes av hvilke *ressurser* som finnes i *læringslandskapet*.

I Nielsen og Kvale (2003) sin beskrivelse av «ressurser i læringslandskapet» fremheves også Lave og Wengers «situerte læringsteori», og de påpeker som nevnt ulike hoveddimensjoner ved læringslandskapet. Dimensjonene benevnes her som: læring *i* et praksisfellesskap, læring *gjennom* praksisdeltagelse og læring gjennom *praksisevaluering* (Nielsen & Kvale, 2003 s. 21). Veileder eller mester blir sentral som del av *evaluering gjennom praksis*, som ifølge Nielsen og Kvale (2009) trekkes frem som ett av de sentrale trekk ved mesterlære. Her fremheves viktigheten av at evalueringa skjer i arbeidssituasjonen ved kontinuerlig utprøving av ferdigheter, og ved å motta tilbakemeldinger (Nielsen & Kvale, 2009, s. 19). Et sentralt moment ifølge Skagen (2015), er refleksjon *over* praksis i veiledningssamtaler (Skagen, 2015 s. 47). Det synes som begrepene *evaluering* og *refleksjon* er sentrale momenter innenfor mesterlære, noe som også er gjenkjennbart med vår egen rolle som faglærere som følger opp elevene gjennom praksisperioden. Her utøver vi vår rolle, i samhandling med veileder, i form av midtveis- og sluttsamtaler hvor vi både instruerer og gir forklaringer på utfordringer som eleven selv har opplevd i praksis. Benevnelsen *refleksjon over praksis i veiledningssamtaler* kan sammenlignes med den kontinuerlige oppfølging vi har av elevene gjennom praksisperioden i faget YFF. Eksempler på slike veiledningssituasjoner med våre elever utplassert i praksis er avtalt på forhånd og benevnes som oppstartsamtaler, midtveis- og sluttsamtaler. Her møtes elev, faglærer og veileder for å tilrettelegge for god utvikling av elevens yrkeskompetanse gjennom å trygge eleven i oppstarten og klargjøre forventninger fra bedriftens sin side. Videre har samtalene som formål å aktualisere elevens nåværende nivå, og samtidig legge til rette for å støtte eleven i *den nærmeste utviklingssone*. Midtveissamtalen og underveisvurderingen tar tak i elevens refleksjoner og representerer en god metode som kan forstås opp mot *læring gjennom praksisevaluering* (Nielsen & Kvale, 2003 s. 21). Dette er et viktig treffpunkt for elevens bevissthet om egen kompetanseutvikling i faget YFF i god tid før sluttsamtalen.

Sosiokulturell teori vektlegger læring i et sosialt fellesskap; et praksisfellesskap. Det pekes på at undervisning består av både instruksjon, forklaring, demonstrasjon og egen aktivitet eller øvelser (Skaalvik & Skaalvik, 2014 s. 65). Med utgangspunkt i dette blir veileders rolle i faget YFF å gi instruksjoner og forklaringer på egen yrkesutøvelse, utføre arbeidsoperasjoner sammen med eleven som også observerer og erfarer noe i situasjonen. Veileders rolle er også å veilede eleven gjennom dialog for å fremme kunnskap, innsikt, fremgangsmåter og løsninger som eleven ikke hadde oppnådd på egen hånd (Skaalvik & Skaalvik, 2014 s. 66). Selv om store deler av teori som her er presentert knyttet til mesterlæretradisjonen vektlegger veileder som en viktig faktor, er våre egne erfaringer noe nyansert. I like stor grad ser vi verdien gjennom mangfoldet et praksisfellesskap utgjør. Veilederens rolle blir i enkelte tilfeller den personen som ivaretar «den tekniske oppfølgingen» av eleven, her menes oppfølging av fravær og deltagelse i midtveis- og sluttvurderinger. Vel så viktig for elevene er det daglige samarbeidet, deltagelse i det daglige arbeidet, og det å kunne *observere* de andre fagarbeiderne med den barnefaglige yrkeskompetansen og utvikle egen *faglige identitet*.

Tilegnelse av faglig identitet er et prinsipp innen mesterlære, og er sentral opp mot elevenes yrkeskompetanse. I Jørn Bjerres (2018) artikkel som tar for seg begrepet «Refleksiv praksislæring», beskriver han *utdannelse* som en gradvis sosialisering i praksis. Kjennetegnene som trekkes frem ved praksislæring er at: «deltageren utvikler en faglig identitet parallelt med den faglige utviklingen» (Bjerre, 2018 s. 38). Herunder er det viktig å kommentere kritikken som er rådende innenfor mesterlære de siste årene, til dels som en pedagogisk metode. Kritikken omhandler faren for at elevene kun *spiller* eller *kopierer*

(reproduksjon) handlinger eller ferdigheter, enten av veileder eller andre fagarbeidere gjennom deltagelse i et praksisfellesskap (Tanggaard & Nielsen, 2006).

Tanggaard og Nielsen (2006) har som nevnt gjennom artikkelen «Læring, individualisering og social praksis» rettet kritikk mot begrepet situert læring og hvorvidt man *lærer* eller *sosialiseres*. Artikkelen tar for seg et prinsipielt spørsmål som omhandler diskusjonen om læring. Utgangspunktet er Lave og Wengers (1991) bok *situated learning, legitimate peripheral participation*. Kritikken av situert læring sees i sammenheng med skandinavisk læringsforskning som har hatt en individualistisk innfallsvinkel på læring, og belyser ulike sider av diskusjonen mellom sosiokulturelle og kognitive læringsteorier. De tre kritikkpunktene som ble tatt opp i artikkelen var: *situert læring omhandler ikke læring, men sosialisering, situert læring neglisjerer subjektet, og situert læring betyr underkastelse og reproduksjon under de gitte forholdene* (Tanggaard & Nielsen, 2006 s. 155). Våre egne erfaringer gjennom faget YFF og oppfølging av elevene ute i bedrift, viser at elevene evner å reflektere om emner som omhandler barnefaglige spørsmål. Elevene gir til kjenne i veiledningsamtaler, tanker om rutiner og de mange valg og avgjørelser man står overfor i arbeid med barn og unge. Målet er å fremme kompetente praktikere som gjennom prøving og feiling gjennom aktiv deltagelse opplever et problem som stimulerer til tenkning.

2.1.2 Legitimt perifert praksisfellesskap

Lave og Wengers «deltagelse i praksisfellesskaper», med mesterlære og modellæring og mål om å fremme kompetente praktikere, kan sees i sammenheng med Dewey's syn på læring. Dette karakteriseres som læring gjennom trening, veiledning og supervisjon (Lauvås & Handal 2017, s. 123). I følge Dewey lærer eleven ved å befinne seg i en erfaringssituasjon gjennom aktivitet – hvor han opplever et problem, en interesse som stimulerer tenkningen. Videre bruke informativ viten og observasjon for å håndtere løsningsforslag og prøve ut sine ideer i praksis – og slik klargjøre betydning og gyldighet (Dewey 2005, s. 179). Bedriftene vi samarbeider med i faget YFF utgjør det *praksisfellesskapet* vår forskning tar utgangspunkt i med hensyn til elevenes kompetanseutvikling. «Legitim perifer deltagelse foreslås som et begreb til beskrivelse af deltagelse i social praksis med læring som en integrerende bestanddel» (Lave, 2003 s. 36). Begrepet «perifer deltagelse» defineres som «å være plassert i en sosial verden», og begrepet «legitim» er ensbetydende med deltagelseslegimitet, som kan oversettes til «en plass å høre til» (Lave, 2003 s. 37). Lave og Wengers begrep «legitim perifer deltagelse» beskrives ikke som «en pedagogisk form og langt mindre en pedagogisk strategi eller undervisningsteknikk», men snarere et analytisk perspektiv på læring, en måte at forstå læring på» (Lave, 2003 s. 41). Med utgangspunkt *legitim perifer deltagelse* definerer vi her elevene som «utplassert» i en bedrift for å gjennomføre faget YFF, og vi velger å benevne dette som et praksisfellesskap.

Elevenes deltagelse i dette praksisfellesskapet, som en bedrift utgjør, forutsetter at elevene inntar denne praksisperioden med en form for «bagasje» i form av ervervet barnefaglig kunnskap i undervisning. Vi som faglærere erfarer og ser verdien i at elevene tar i bruk denne kunnskapen i møte med kjente og ukjente situasjoner, og for å løse et «problem» ute i et praksisfellesskap. Våre erfaringer viser at elevene omsetter denne kunnskapen og «kjenner igjen» tema som har vært gjenstand for undervisning i klasserommet. Her foregår en form for «overføring» av kunnskap som er formidlet i klasserommet og som omsettes til å utføre en aktiv handling.

2.1.3 Transfer og faglærers rolle

Vår rolle som faglærere i faget YFF omhandler oppfølging av elevene ute i bedrift. Dette i form av jevnlig besøk med veiledning, både skriftlig og muntlig, samt de nevnte oppstartssamtalene, midtveis- og sluttsamtalene som gjennomføres. Her er det sentralt for oss som yrkesfaglærere å utvise en elevstøttende ledelse som fremmer elevaktivitet og motivasjon. I veiledning er det nødvendig å ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger (Imsen, 2016 s. 456). I denne sammenhengen er det verdt å nevne diktet «Ord over grind» av Haldis Moren Vesaas, hvor hun beskriver dette genuine møtet mellom to mennesker.

«Aldri trengte seg lenger fram, var lova som gjalt oss to. Anten vi møttest titt eller sjeldan, var møtet tillit og ro» (Vesaas, 2008 s. 215).

Andre roller knyttet til opplæringen er at vi også er faglærere i tilhørende fag innenfor Barne- og ungdomsarbeiderfaget. Dette er ofte klasseromssituasjoner hvor det foregår undervisning, og hvor en stor del av opplæringen innenfor barnefaglige tema foregår. Det er med denne kunnskapen, hvor målet er at elevene omsetter kunnskap til kompetanse, at elevene løser problemer og situasjoner i kjente og ukjente sammenhenger ute i bedriften. Begrepet *transfer* kan beskrives som en overføring - her kunnskap, som tas i bruk for å løse et problem. Det vil da i denne sammenhengen være relevant å se for seg at eleven opplever en overføring av tidligere tillagt kunnskap som overføres til handling i praksis. Aarkrog (2010) beskriver dette som *transfer*, og definisjonen av begrepet *transfer* beskrives som noe man overfører til noe annet, *en transmisjon*, for eksempel i en undervisnings- og læringssituasjon (Aarkrog, 2010, s. 23). I denne sammenhengen betyr transfer at man overfører noe og anvender noe man har lært eller erfart i *en* situasjon, til *en annen* situasjon. En sammenligning Aarkrog (2010) trekker frem er også *transfer og kompetanse*. I en situasjon med en elev som har kompetanse peker hun på at eleven er i stand til- og har vilje til å anvende sine kunnskaper og ferdigheter i bestemte situasjoner. Handlingen krever at personen overfører og anvender kunnskap, ferdigheter og erfaringer og løser en situasjon (Aarkrog, 2010 s. 23). Her påpeker Aarkrog transmisjonen av *hva eleven har ervervet seg av kunnskap i klasserommet*, som tas i bruk for å løse en situasjon. Dette omtaler hun som at eleven har kompetanse.

Hans Dorf (2008) hevder i boken «Med Dewey in mente» lærerrollens endring i det utdanningspolitiske landskapet i nyere tid. Her beskriver han ikke lærerrollen som en pedagogisk autoritet som innehar all kunnskap og viten i fagene, men en tilrettelegger for å bistå elevene i deres utvikling av personlige kompetanse. Her siteres Stefan Hermanns presisering av kompetanse (2008, s. 18).

«Kompetencer er ikke en del af en fælles kulturarv og ikke definert over fagenes indsigter, men derimot tæt forbundet med personlige egenskaber og personlig identitet, der sætter den enkelte i stand til aktivt at håndtere situationsbestemte projekter i forskellige kontekster» (Stefan Hermann, i Madsen & Munch, 2008 s. 18).

Hermann (2008) definerer her kompetanse som noe eleven selv aktivt *erverver seg gjennom handling*, ikke ulikt Nielsen og Kvale (2009) sin beskrivelse av *læring gjennom handling* (Nielsen & Kvale, 2009, s. 19). Man kan også tolke ut fra dette sitatet at *personlige egenskaper* og *personlig identitet* er en av flere viktige faktorer som definerer elevens tilegnelse av kompetanse. Dette fører oss videre til begrepet *yrkeskompetanse* som kan forstås som en *kompetanse* innenfor et bestemt yrke.

2.2 Yrkeskompetanse

Skolen beskrives av Imsen (2016) som en av samfunnets viktigste institusjoner. Skolens hovedoppgave innebærer å sørge for opplæring av barn og unge i et demokratisk samfunn, hvor de som mål skal fungere som selvstendige samfunnsborgere frem i tid. Formidling av kulturarven til nye generasjoner er en av de sentrale oppgavene, sammen med det viktige mandatet som innebærer å sørge for at samfunn og næringsliv får dekket etterspørselen etter kunnskapsrik og kompetent arbeidskraft. Dette for at viktige samfunnsfunksjoner skal bli ivaretatt, og for å løse de felles oppgaver som kjennetegner et stabilt og godt samfunn (Imsen, 2016 s. 95).

Med utgangspunkt i skolens samfunnsoppdrag kan man se for seg at grunnopplæringen ikke er et mål i seg selv, men at man også skal imøtekomme en rekke samfunnsbehov. Innholdet i skolen bør dermed gjenspeile de behov for fremtidig yrkesutøvelse og samfunnsdeltakelse som møter eleven. Eleven bærer også med seg sin egen historie, håp og ambisjoner om en fremtidig yrkesutøvelse. Dette med bakgrunn i sosialkonstruktivisme, hvor mennesket altså konstruerer sin kunnskap om verden basert på egne forforståelser og fordommer. Begrepet dannelse har gjennom århundrer hatt ulike definisjoner, og utviklingen ga nye ideer om dannelse. Etter hvert satte man fokus på menneskets egen tenkning, fornuft, praktisk kunnskap og klokskap (Doseth, 2016 s. 19).

Aristoteles opptok seg av den praktiske innsikten og forståelsen, ved at man gjennom praktisk handling og evne til å være innsiktsfull og logisk i sine overveielser; kan bli en god borger i sitt samfunn. Han var den første til å legge vekt på at dannelse og etikk måtte læres og erfares i samsvar med handling og vår praktiske kunnskap (Doseth, 2016 s. 35). Doseth (2016) sin beskrivelse av «arete gjennom handling» beskriver nettopp denne sammenhengen. Om det ikke eksisterer noen samhandling mellom teoretisk kunnskap og praktisk handling, har ikke kunnskapen noen verdi. Dermed ingen kompetanse (Doseth, 2016 s. 35- s. 36).

«Det er ved hjelp av praktisk handling og evne til å være innsiktsfull og logisk i sine overveielser at mennesket kan bli en god, moralsk og lojal borger i sitt samfunn. Gjennom utdanning kan mennesket, hevdet Aristoteles, rette seg inn mot arete i handling i det praktiske livet. Utdanning blir bare en arete verdig i praktisk kunnskap, og den har ingen verdi som teoretisk kunnskap, det vil si som kunnskap bare for kunnskapens skyld» (Doseth, 2016 s. 35- s. 36).

Det finnes ulike definisjoner på, og diskusjoner om betydningen av, begrepene *kunnskap* og *kompetanse*. Greta Marie Skau (2015) skriver i sin innledning til boken *Gode fagfolk vokser* at «samfunnets kompleksitet og utviklingstakt truer med å overvelde noen og enhver: for å navigere godt i hverdagens skiftende farvann må vi være både årvåkne, fleksible og lærevillige» (Skau, 2015 s. 14). Ut fra dette kan man forstå et elevene, som i form av opplæring i den videregående skole, skal inneha sluttkompetanse for å møte samfunnets kompleksitet innenfor sitt virke i Barne- og ungdomsarbeiderfaget. Dette yrket, har som de fleste samfunnstjenlige yrker i dagens velferdssamfunn, stort behov for yrkesutøvere som kan håndtere «hverdagens skiftende farvann» raskt og på en fleksibel måte.

Begrepet kompetanse har sin opprinnelse fra den latinske betegnelsen *competentia*, og kan forstås som et sammentreff eller *skikkethet* (Skau, 2015 s. 57). Dette begrepet kan forstås og tolkes ut fra to forståelsesmønstre og kan bety: «at noen i kraft av sin stilling har *rett*, eller *myndighet*, til å gjøre noe» eller «at noen har de nødvendige *kvalifikasjoner* til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål» (Skau, 2015 s. 57). Vi har i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i den definisjonen som omtaler det å være *skikket* eller *kvalifisert*, og Skau (2015) omtaler dette som «et sammentreff mellom en persons skikkethet og oppgavens eller arbeidets karakter» (Skau, 2015 s. 57). Her viser Skau (2015) til at begrepet (kompetansebegrepet) er kontekstuel, og med dette mener hun at begrepet gir mening kun i en sammenheng; for eksempel en oppgave, funksjon eller yrkesrolle. Her trekker hun inn benevnelsen *samlebegrep for kvalifikasjoner*, og med dette mener hun at å være *kvalifisert* til å møte og å håndtere alle livets utfordringer og oppgaver (Skau, 2015 s. 57). Når hun etter hvert sammenstiller kompetansebegrepet med *profesjonalitet*, beskriver hun dette (profesjonell kompetanse) som «nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke» (Skau, 2015 s. 57). Dette er i tråd med våre intensjoner for elevene som har valgt opplæring i Barne- og ungdomsarbeiderfaget, men for å komme dit ser vi også behovet for at eleven erverver seg kunnskap.

Det som stod sentralt innenfor de fleste pedagogiske retningene tilbake i tid var at formidling av kunnskap vektla i all hovedsak kunnskapsformidling i læringsøyemed. Dette ble definert som *formidlingspedagogikk* og skjedde etter nøye oppsatte planer for hva som skulle undervises, hvordan undervisningen skulle foregå, og når det skulle skje (Imsen, 2009 s. 129). Imsen (2009) viser til ulike benevnelser, foruten *formidlingspedagogikk* brukes også begrepene *flaskepåfyllingsmetoden* og den mindre kjente metaforen, *bankundervisning*, gjort kjent av Paulo Freire (Freire, 2011 s. 55). Både begrepet *flaskepåfyllingsmetoden* og *bankundervisning* relateres til at man fyller på eller fyller opp, og Imsen (2009) beskriver dette som: «eleven betraktes som en mer eller mindre passiv mottaker som proppes med kunnskap utenfra» (Imsen, 2009 s. 129). Først på 1900-tallet ble det en endring av denne pedagogiske filosofien (formidlingspedagogikk), gjennom den Amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey (1859-1952) og det han sto for. Dette var ifølge Imsen (2009) med på å snu om på datidas pedagogiske filosofi (Imsen, 2009 s. 145). Dewey er mest kjent for *aktivitetspedagogikken*, som innebærer at barnet gjennom aktivitet lærer noe, og denne pedagogikken (aktivitetspedagogikken) har sine røtter tilbake til Aristoteles tid.

Kunnskapsbegrepet defineres av Hiim og Hippe (2012) med to ulike varianter. Ett representerer et redusert kunnskapsbegrep som omtaler kunnskap som selvsagt og overførbart, som krever forståelse. Den andre varianten beskriver kunnskapsbegrepet som en «prosess som stadig utvikler seg i et spenningsforhold mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføring og utvidelse av forståelsen» (Hiim & Hippe, 2012 s. 29). Her viser de til en helhetlig prosess som stadig er under utvikling:

«Et utvidet kunnskapsbegrep innebærer at kunnskap like mye kan betraktes i et prosessperspektiv, at det er snakk om en prosess som stadig utvikler seg i et spenningsforhold mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføring og utvidelse av forståelsen. Dette innebærer at det i liten grad blir noe skille mellom handlingsaspektet i kunnskapen. Kunnskapen blir en helhetlig prosess der alt dette virker sammen» (Hiim & Hippe, 2012 s. 29).

Skau (2015) påpeker at behovet for bestemte personlige egenskaper, ferdigheter og innsikter, vil være å foretrekke. Behovet for selvstendige yrkesutøvere med evne til kritisk tenkning, kreativitet og initiativ etterspørres som foretrukne egenskaper i arbeidslivet (Skau, 2015 s. 14). Skau's (2015) definisjon på kompetanse belyses ved at man er *skikket* eller *kvalifisert* til det man gjør, her påpeker hun at det er et «sammentreff» mellom en persons skikkethet og oppgavens karakter (Skau, 2015 s. 57). Vi velger også å belyse Imsen (2016) som begrepsavklaring her. Mens begrepet kunnskap viser til noe man «har», og som en bærer med seg i tid og rom og bruker dersom situasjonen krever det, så viser kompetanse tydeligere til det *å kunne løse bestemte problemer* i bestemte typer av situasjoner (Imsen 2016, s. 333). Med dette som bakteppe forstår vi *kunnskapsbegrepet* som mer avgrenset «viden», mens *kompetansebegrepet* som mer komplekst og sammensatt av både denne «viden» og ferdigheter gjennom handling og personlig kompetanse. Dette er i samsvar med ordlyden i det nye «kompetansebegrepet», og som er et førende styringsdokument for oss yrkesfaglærere når vi skal tilrettelegge for elevenes yrkeskompetanse gjennom å bygge bro mellom teorikunnskap og praksis. Det fornyede kompetansebegrepet er: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Overordnet del, 2020 2.2).

Forståelsen av læring, presentert tidligere i vår oppgave, henger sammen med denne forståelsen av kompetanse. Kunnskapen vises i handling som utgjør kompetansen. Begrep som kan illustrere denne sammenhengen er «knowing that» og «knowing how» som leder til det *den reflekterende praktiker* Shon (2004) beskriver som essensielt i sin bok med samme navn. Han skiller, slik vi tolker det, mellom to sentrale begrep; *viden i handling* og *refleksjon i handling*. «Know how» handler om kompetanse som vises *i handling*, og som også kan innbefatte taus kunnskap (Ryle, 1949 s. 28). Refleksjon i handling beskrives som essensielt for å utvikle kompetanse. Shon (2004) viser til at «uttryk som at holde hovedet kaldt, samle tankerne og øvelse gjør mester antyder, at ikke blot kan vi tenke over, hvad vi gjør, men vi kan også kan tenke over det, mens vi gjør det» (Shon 2004, s. 55). Disse tankene om læring kan også sees i sammenheng med John Deweys erfaringsbaserte lærings syn. I følge (Dewey, 2005) er «et gram erfaring bedre end et ton teori, simpelthen fordi den først er i erfaringen, at enhver teori opnår en vital og verificerbar betydning» (Dewey, 2005 s. 161). Hans videre beskrivelse på handling er at det ikke er «ensbetydende med erfaring og kan være meningsløs» og at «ingen meningsfuld erfaring er mulig uden et element af tænkning» (Dewey, 2005, s. 161). Her er det naturlig og ta et tilbakeblikk til Rogers (2012) som referer til «fra halsen og oppetter», og hvor han i den andre enden av skalaen beskriver «erfaringslæring» hvor både tanker og følelser spiller inn og fører til en meningsfull handling i en gitt situasjon. Skal en oppnå dette må en tilstrebe og legge til rette for signifikant og meningsfull erfaringslæring slik at «knowing how» og kompetanse kan utvikles. I denne sammenhengen yrkeskompetanse. Dette er i direkte samsvar med ordlyden i det fornyede kompetansebegrepet som understreker både forståelse, evne til kritisk tenkning og det å anvende kunnskap og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. Dette for å mestre utfordringer og kunne løse oppgaver i yrkesutøvelsen sin i et samfunn som er i stadig endring.

Skau (2015) synliggjør profesjonell kompetanse gjennom modellen *kompetanstrekanten* (se modell 1); hvor de tre sidene i trekanten benevnes som, *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse* (Skau, 2015 s. 58). Modellens

utgangspunkt fremstår fra Skau som en synliggjøring av de personlige aspektene ved kompetanse, og behovet for å fremstille, bevisstgjøre og definere en *samlet profesjonell kompetanse*. Her understreker Skau (2015) at «de tre aspektene henger nøye sammen, påvirker hverandre og er avhengige av hverandre» (Skau, 2015 s. 58). Våre erfaringer i faget YFF tilsier at *nøkkelen* til kompetanse er nettopp samspillet mellom skole og bedrift, hvor de tre ulike delene av kompetansetrekanten spiller sammen.

Modell 1: Kompetansetrekanten (Skau, 2013 s. 61).



2.2.1 Teoretisk kunnskap

Kompetansemodellens ene side omtaler begrepet *teoretisk kunnskap* som handler om faktakunnskaper og allmenn forskningsbasert viten. Dette omfatter fagenes innhold av kunnskap som er relevant for utøvelsen av dem, og som innenfor vårt fagfelt kan omhandle kunnskap om utviklingsteori for barn i alderen null til atten år, eller annen viktig barnefaglig kunnskap som er relevant i utøvelsen av yrket (Barne- og ungdomsarbeiderfaget). Dette omhandler eksempelvis fagbegrep og teoretiske modeller (Skau, 2015 s. 58-59). Denne ervervelsen av teoretisk kunnskap foregår i klasseromsundervisning, gitt av faglærer. I dette tilfellet handler det om relevant barnefaglig kunnskap som elevene «bærer» med seg i møte med praksisfeltet i bedrift. Skau (2015) viser også til et kritisk perspektiv når det omhandler teoretisk kunnskap og tilegnelsen (formidlingen) av den, da hun omtaler teoretisk kunnskap som *upersonlig* og *allmenn* (Skau, 2015 s. 59). Her viser hun til at kunnskapen kan være «bearbeidet eller utenat lært, dyptgående eller overflatisk, helhetlig eller fragmentarisk», og at dagens «akademia» (tradisjonelle akademiske miljøer) og utdanningsinstitusjoner setter kunnskap høyt (Skau, 2015 s. 59). Dette kritiske perspektivet trekkes også frem i Hiim og Hippe's (2012) beskrivelse av «yrkesutdanning strukturert av skolefag og vitenskapsdisipliner», hvor de fremhever at det kan være vanskelig å ivareta den yrkesfaglige læringstradisjonen innenfor den skolebaserte utdanningen med et tradisjonelt kunnskaps- og læringssyn (Hiim & Hippe, 2012 s. 34). Her antyder de at på grunn av økte krav om teori i læreplanene, kan yrkesfaglærere forhindres i å ivareta yrkesopplæringens tradisjoner som omtales som læring gjennom arbeid og praktiske oppgaver (Hiim & Hippe, 2012 s. 38). Denne teoretiseringen av yrkesfagene er noe vi selv erfarer i skolehverdagen, og som vi sitter med en opplevelse av

at vi «fjerner» oss bort fra at dette faktisk er et «gjøre»-fag. Likevel ser vi stor nytteverdi i at fagarbeidere har et relativt høyt kunnskapsnivå.

2.2.1 Yrkesspesifikke ferdigheter

De profesjonsspesifikke ferdighetene som tilhører et bestemt yrke beskriver Skau (2015) som de praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som utøves i den bestemte yrkesutøvelsen. Dette omtales i kompetansetrekanten som *yrkesspesifikke ferdigheter* (Skau, 2015 s. 59). Her vil vi fremheve at dette gjelder relevante ferdigheter i arbeid med barn og unge i alderen 0-18 år i vår sammenheng. I denne studien er de relevante yrkesspesifikke ferdighetene knyttet til barn i alderen null til seks år. Skau (2015) omtaler yrkesspesifikke ferdigheter som det profesjonsspesifikke *håndverket* som særpreger et bestemt yrke, og hun antyder at mennesker med høy ferdighetskompetanse identifiseres som personer som er dyktige håndverkere, eller innenfor vårt fag dyktige praktikere (Skau, 2015 s. 59). Selv om denne formen for kompetanse (yrkesspesifikke ferdigheter) fordrer at man har et godt håndlag (praktiker) må man inneha en form for innsikt i teorien som er relevant for fagområdet, og ikke minst kjennskap til relevant lovverk som regulerer fagområdet (Skau, 2015 s. 60). Et viktig premiss for å kunne delta i arbeidslivet innenfor et bestemt fagområde, her innenfor Barne- og ungdomsarbeiderfaget, er det særdeles viktig å holde seg faglig oppdatert, både innenfor forskning og lovverk, for å lykkes i arbeidslivet. Vi har gjennom egne erfaringer i et arbeidsliv, som omfatter arbeid med barn og unge, sett på nært hold de endringene med hensyn til ny forskning, metoder og lovverk. Det har også da vært påkrevd at vi hadde et særlig fokus på å holde oss faglig oppdatert for å best mulig utøve et yrke med høy faglig kvalitet.

2.2.2 Personlig kompetanse

Den siste delen av kompetansetrekanten beskrives av Skau (2015) som den *personlige kompetansen*. Dette omtaler hun som noe vi bruker i yrkesutøvelsen, men som ikke er yrkesspesifikk. Denne kompetansedelen omhandler hvem vi er som personer i samspillet med andre, overfor oss selv, og hvordan vi agerer i mellommenneskelige *møter*. Dette er en avgjørende kompetanse i yrker som omhandler samspill med andre mennesker, og spenner over hvorvidt vi tar i bruk våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter i utøvelsen av yrket (Skau, 2015 s. 61). Personlig kompetanse omtales av Skau (2015) som en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, holdninger, ferdigheter og egenskaper som det er særdeles viktig at tilpasses mer eller mindre intuitivt i bestemte profesjonelle sammenhenger. Videre definerer hun denne kunnskapsformen som personlig og erfaringsbasert (Skau, 2015 s. 61). Dette er en form for viten som kan være utfordrende å gjøre rede for innenfor det teoretiske landskapet, da vi opplever at hver enkelt elev har ulike ståsted når det gjelder hvem de er som personer, men også at de har et ulikt erfaringsgrunnlag. Vår rolle som faglærere, men også veilederne og praksisfellesskapet de møter ute i bedrift, vil her være viktige mentorer og «veilede» eleven med hensyn til elevens personlige kompetanse. Her er det verdt å trekke frem begrepet *dannelse*, som innbefatter elevens holdninger, verdier og væremåte. Begrepet *dannelse* har røtter tilbake til antikkens tid og har vært gjenstand for ulike definisjoner og forklaringer. Et aspekt som Isaksen (2016) fremhever er «Det å utdanne noen er en sosial prosess som kan observeres, men en kan ikke observere læringsprosessen som skjer i det enkelte individ» (Isaksen, 2016 s. 281). Dette gir oss en antagelse om at den personlige kompetansen ikke kan *læres* i form av teoretiske fag, men i form av veiledning i bestemte situasjoner.

Denne tredelingen som ifølge Skau (2015) utgjør profesjonell kompetanse, har vi gjennom vår studie valgt å benevne som *yrkeskompetanse* da dette er synonymt med profesjonell

kompetanse (Skau, 2015 s. 58). I vår studie brukes denne differensieringen av kompetansebegrepet for å lage utsagn som har som mål å fange elevenes opplevelse av kompetanseutvikling i faget YFF.

2.2.3 Oppsummering

Yrkesfaglig fordypning er faget hvor elevene på yrkesfag kan fordype seg i kompetansemål på Vg3-nivå ute i bedrift. Her får eleven en *veileder/mester* og kommer inn i et *praksisfelleskap* hvor mesterlære og modellæring står sterkt. Dette er i tråd med vår teoretiske forankring i studien hvor sosialkonstruktivismen kobler læring til praktiske hendelser. Innenfor mesterlære konseptet hvor det skjer en transmisjon av kunnskap mellom elev-veileder og elev-praksisfelleskap ute i bedrift trekker vi linjer til Vygotskij (2008) om den enkeltes nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2008 s. 239). Ifølge Vygotskij skjer læringen, som nevnt, i prosesser der den lærende utfører handlinger sammen med mesteren eller ekspertene, dette skjer med språket som medierende verktøy. «I samarbeid mellom den lærende og den mer kompetente kan en slik mediering utgjøre et *stillas* for den lærende i vedkommende utvikling fra oppgaver som kan klares i samarbeid med voksen» (Nielsen & Kvale, 2009 s. 177). Stillasteori (scaffolding) illustrerer samhandlingen mellom mester og nybegynner, og gir nybegynneren (den lærende eleven) et redskap for å få støtte til å håndtere ulike oppgaver. Dette gir eleven mulighet til å løse oppgaver som ellers ville være for krevende gitt elevens nåværende nivå (aktuelle sone). Asymmetri mellom mester (veileder) og nybegynner (elev) kan sees på som en utfordring, jamfør Tangaard og Nielsen (2006), innen mesterlære da dette kan bestå i ren speiling og kopiering (imitasjon). Elevene blir i faget YFF tildelt veiledere og bedrifter med ulik kultur for yrkessosialisering. Ifølge Lauvås og Handal (2017) befinner de «nyankomne» praksiselevne seg i en *marginal posisjon*, uten de store mulighetene for å få gjennomslag for egne synspunkter, med mindre de kommer inn i en kultur med åpenhet for danningssosialisering og selvrefleksjon i større grad enn en kultur preget av mer tilpasningssosialisering (Lauvås & Handal 2017, s. 143). Utgangspunktet for våre elevers deltagelse i praksis er *læring gjennom handling* i praksisfelleskapet i bedrift, og knyttes til denne tradisjonen (mesterlære). Vi har som nevnt tidligere valgt å bruke mesterlærebegrepet og viser her til Nielsen og Kvale (2009) som definerer mesterlære som «læring gjennom deltagelse i et praksisfelleskap med gjensidig forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom» (Nielsen & Kvale, 2009 s. 243). Vår begrunnelse for presentert teori er forankret i vårt pedagogiske syn som har sitt utgangspunkt i at kunnskap *konstrueres* av aktivitet (elevdeltagelse) i sosiale kontekster. Studien vår har som mål å undersøke elevens opplevelser av egen kompetanseutvikling i faget YFF. Gjennom opplæringen på Vg2 er elevene utplassert i praksisbedrifter i to forholdsvis lange perioder i løpet av skoleåret.

Elevene er ute i bedrift i 10 uker høsthalvår i barnehage, og i 10 uker vårhalvåret i skole og SFO. Andersen (2003) peker på at læringen skjer ved deltagelse og at faget læres i samme situasjon som det utøves (Andersen, 2003 s. 12). Modellæring og imitasjon som Andersen (2003) peker på innenfor mesterlære er spesielt interessant med hensyn til elevens muligheter for *refleksjon* og *kritisk tenkning* knyttet til det nye kompetansebegrepet. Andersen (2003) beskriver videre læring på tvers av generasjoner som et gode for elevene, hvor de ikke bare lærer av mesteren, men også av andre fagarbeidere i praksisfelleskapet (Andersen, 2003 s. 23). Det praksisfelleskapet og de veiledere våre elever møter, representerer ulik kultur med hensyn til opplæring av våre elever. Vårt forskningsprosjekt ønsker å få svar på elevenes egne subjektive opplevelser knyttet til læring og egen kompetanseutvikling ute i bedriften. Det er av stor interesse i

hvor stor grad elevene får brukt egne refleksjoner og kritiske tenkning i praksisfellesskapet. Gjennom metoden (Q-metode), som presenteres i påfølgende kapittel, er det også av stor interesse hvorvidt de opplever støtte fra veileder og andre ansatte til å reflektere og være kritisk tenkende i praksis. Teorigrunnlaget som her er presentert vil være utgangspunkt for designet (i Q-metoden) som danner opphavet for elevsorteringene som utgjør empirien i studien.

3 Metode

I dette kapitlet presenterer vi forskningsmetoden som er benyttet i studien. Vi har valgt å benytte Q-metoden, som er en noe utradisjonell metode innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Metoden blir grundig redegjort for i denne delen av oppgaven, men innledningsvis gir vi et kort *oversiktsbilde* for leser for å gjøre det lettere å følge prosessen i vår studie. Utgangspunktet vårt var å undersøke fenomenet *elevenes kompetanseutvikling i faget YFF*. Q-metoden omhandler å fange subjektivitet gjennom å integrere statistiske og kvalitative målinger. Skjervheim beskriver subjektivitetsprinsippet gjennom å «beskrive og studere åtfærd ved hjelp av termer som høyrer til den handlande si tolking av situasjonane, og at det å tolke åtfærd ikkje er prinsipielt ulikt det å tolke språklege ytringar» (Skjervheim, 2000 s. 11). Vårt valg av metode gjør det mulig å undersøke elevenes subjektive erfaringer og opplevelse ute i praksisfellesskapet, gjennom sorteringer av språklige utsagn (skriftlige).

Q-metodologi ble i 1935 utviklet og introdusert, som metode for vitenskapelig utforskning av subjektivitet, av psykolog og fysiker William Stephenson (Thorsen & Allgood, 2010 s. 15). Han hadde et kritisk ståsted når det gjaldt objektive målinger knyttet til menneskers tanker, følelser og atferd i tråd med datidens naturvitenskapelige tradisjon. Q-metodologi ble utviklet som vitenskapsfilosofisk retning og motstykke med eget begrepsmessig rammeverk. Rammeverket skaper en fast struktur i fremgangsmåte og prosedyre i Q-studier hvor en via statistiske og kvalitative målinger søker å fange subjektivitet (Thorsen & Allgood, 2010 s. 18). Forskningsteknikken for innhenting av data innebærer at Q-sorteringer gjøres av et Q-utvalg. Q-sorteringer er sortering av bestemte utsagn plassert i en bestemt matrise. Q-utvalg er betegnelsen på deltagerne innenfor denne metoden. Et av Q-metodens viktigste steg er at Q-utvalget (deltakerne) sorterer utsagn i henhold til en gitt matrise, og en bestemt instruksjonsbetingelse ut fra sin egen subjektive oppfatning. Det er individenes Q-sorteringer som er gjenstand for det som benevnes som korrelasjonsanalyse og den påfølgende faktoranalysen. Her blir programmet PQMethod benyttet som analyseverktøy i Q-metodologi for vitenskapelig utforskning av subjektivitet (Thorsen & Allgood, 2010 s. 111). PQ-method er en programvare (software) for statistiske analyser for bruk i Q-studier (Watts & Stenner, 2012 s. 111). Dette vil vi gjøre rede for senere når vi beskriver stegene i metoden mer inngående. I dette kapitlet vil også analyseprosessen med beskrivelse av faktoranalyse og faktorfortolkning inngå, dette til tross for at disse prosessene vil presenteres for leser i eget kapittel i oppgaven (kapittel 4).

Stephenson som presenterte metoden i boken «The study of behavior», ble møtt med mye motstand. Metoden har derimot fått økt omdømme og popularitet de siste 25 år, og karakteriseres som en godt egnet *mixed method* for å studere subjektivitet i sosial kontekst (Brown, 2006 s. 378). Q-metodologi har spredd seg i forskningsmiljøer i inn- og utland, og Q-forskere ved flere universiteter har de senere årene hatt fokus på det Q-metodologiske forskningsfeltet, noe som har resultert i utbredelse av nye Q-studier som har bidratt til økt forståelse innenfor ulike fagområder (Thorsen & Allgood, 2010 s. 21). Norge er ett av landene hvor det de siste 15 årene har vært en liten gruppe aktive Q-forskere, sammen med land som Kina, Slovakia, Spania og Nederland (Watts & Stenner, 2012 s. 20).

Metoden kan forankres i både fenomenologi og hermeneutikk. «Ordet *hermeneutikk* kjem frå det greske *hermenvein*, som rett og slett tyder å tolke» (Krogtoft og Sjøvoll, 2018 s. 252). Når vi tolker overfører vi, ifølge Krogtoft og Sjøvoll (2018), det mennesker sier, skriver, tegner eller filmer til andre uttrykk som viser vår forståelse. Dette betyr å oppdage og finne mening med fenomener, samt forstå og tolke funnene. Fenomenologi er en vitenskapsteoretisk retning som har fokus på fenomener slik som subjektet oppfatter det (Kvarv, 2014, s. 93). Det handler om å oppdage fenomener, samt at man finner mening med fenomenet som oppdages. Hermeneutikken handler om forståelsen i humanvitenskapene og tolkninger av noe som har mening. En søker med andre ord mening gjennom fortolkningsprosessen, og tolkeren «nærmer seg sitt materiale» med en viss forforståelse, også kalt forståelseshorisont (Kvarv, 2014, s. 73). Tolkning og abduksjon er sentralt i denne metoden (Q-metoden), og dette vil vi komme nærmere inn på senere i metodedelene.

Vi vil i det følgende begrunne vårt metodevalg, før vi gjør rede for begrepsapparat som anvendes i Q-metodologiske studier.

3.1 Begrunnelse for valg av metode

Studiens utgangspunkt er vår interesse for det nye *kompetansebegrepet* i fagfornyelsen, som viser til et sammensatt og bredt perspektiv på kompetanse. Våre elever skal gjennom faget YFF tilegne seg kompetanse innenfor fagretningen barne- og ungdomsarbeid, og gjennom to praksisperioder i opplæringen delta ute i en bedrift i et praksisfellesskap. Vi ønsker å undersøke hvordan elever gjennom faget YFF opplever sin egen barnefaglige kompetanseutvikling på vei ut i læretiden. Vår nysgjerrighet og søken etter den *enkelt elevs egen subjektive opplevelse* av dette, førte oss til den valgte forskningsmetoden i studien. I tillegg fikk vi gjennom en bekjent samarbeidspartner i fagfeltet, som også hadde benyttet seg av denne metoden gjennom sin studie i eget masterprosjekt («metode-mentor»), inspirasjon til å sette oss grundigere inn i dette som metode. Med metode menes «måter å gå frem på for å fremskaffe kunnskap eller for å etterprøve forskningsresultaters gyldighet og pålitelighet» (Kvarv, 2014, s. 73). Dette synes å være avgjørende for å innhente et troverdig grunnlag (forskningsfunn), og for at vår studie skal fremstå som legitim og pålitelig i vår søken og undersøkelse etter svar på elevenes erfaringer og opplevelser over egen kompetanseutvikling.

Vi var tidlig i prosessen i prosjektet innstilt på å benytte en tradisjonell kvalitativ tilnærming gjennom intervju som utgangspunkt. Dette for å få kunnskap om hvordan både veilederne i bedrift og elevene våre opplever læring og kompetanseutvikling i faget YFF i yrkesopplæringa. Vi har diskutert mye rundt hvilken metode, eller eventuelt hvilke metoder vi kunne kombinere i masterprosjektet for å få svar på elevenes egne erfaringer og opplevelser med hensyn til utvikling i faget. I følge Krogtoft (2018), vil de fleste problemstillinger kunne studeres på flere ulike måter, men valg av metode eller «redskap» må samsvare med problemstillingen og den teoretiske forankringen (Krogtoft, 2018 s. 30). «Metodedebatten» og diskusjonene om vitenskapelig metode har dreid seg om hva slags type data som er best egnet til å beskrive menneskelig atferd og sosiale fenomener, men uavhengig av metodevalg vil all forskning være påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier og aldri være verdinøytral. Valg av teori og design, metode, og egen bakgrunn medfører alltid at forskere studerer et utsnitt av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 92).

Underveis i prosessen falt vår nysgjerrighet på mulighetene Q-metoden gav oss, og vi valgte dermed å gå bort fra ren kvalitativ metode i prosjektet vårt. Q-metoden

representerer en mer kvantitativ metode, og omtales ofte som en blandingsmetode (Mixed Methods) (Svennungsen, 2011 s. 144-145). Innenfor forskning skiller man mellom kvantitative- og kvalitative data. De kvantitative data tar utgangspunkt i målbare enheter, og de kvalitative data fanger opp *mening* og *opplevelse* som ikke er målbare data som kan tallfestes. Begge metodene bidrar på hver sin måte å bedre forståelsen av, det samfunnet man lever i, og hvordan enkeltmennesker tenker og handler (Dalland, 2012 s. 112). Kvantitative metoder kan ifølge Thrane (2017) like gjerne hett *statistisk basert samfunnsforskning*. Q-metoden har fokus på, som innenfor annen kvantitativ samfunnsforskning; hva flere mennesker *tenker, beslutter, velger* og *gjør*. Det blir da behov for statistiske forenklinger og statistiske analyser hvor en kan hente ut *mønstre* for å komme frem til ny og sann kunnskap (Thrane, 2017, s. 17). Q-metoden som kategoriseres som en blandingsmetode (mixed method) innehar begge disse elementene, både det kvantitative og det kvalitative perspektivet. Det kvalitative perspektivet er representert i faktorfortolkningen, hvor vi gjennom analyse og tolkning går i dybden på våre funn. Fordelen med kvantitativ metode er at fokuseringen muliggjør undersøkelse av flere enheter, og at en kan gå bredere ut og få et mer representativt bilde (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 165). I så måte faller denne metoden inn under kategorien mixed method (blandingsmetode). Metoden ga oss mulighet til å forske på et større antall deltagere (hele årskullet med elever på Barne- og ungdomsarbeiderfaget på egen skole), noe som også ble utslagsgivende for valg av metode i studien vår. Målet om å få frem subjektive opplevelser og erfaringer om tematikken, *kompetanseutvikling for våre elever i praksisfelleskapet i faget YFF*, passet særdeles godt til metodevalget vårt (Q-metoden). Coogan og Herrington viser til Shemmings (2006) hvor han beskriver metoden som: «an innovative approach to qualitative analysis through a 'quantification of patterned subjectivities'» (Coogan & Herrington 2011). Her viser de til kvalitative analyser av kvantitative mønstre som representeres i de ulike faktorsynene. Utfordringer med denne metoden er at en ved å studere det «subjektive» på en slik «objektiv» måte ikke er garantert sikre svar, men kan brukes som et godt alternativ for å utforske et tema på bakgrunn av et større materiale. Avslutningsvis i nevnte artikkel konkluderes det med at Q-metoden er en egnet metode i så måte, hvor Coogan og Herrington påpeker «if you want to know what 'points of view' exist on a particular topic, then use Q methodology, as this allows for the subtle differences to be highlighted as well as the major differences to be seen» (Coogan & Herrington, 2011). Muligheten denne metoden representerer med «å få frem taus kunnskap» og at de med «lave røster» (weak voices) i større grad kunne blir hørt (gjennom individuelle Q-sorteringer), var også et sentralt aspekt som gjorde at vi valgte denne metodiske tilnærmingen og strategien for datakonstruksjon. Valg av denne metoden opplever vi i større grad kan ivareta disse elevene (weak voices) enn ved valg av en ren kvalitativ metode som intervju representerer.

I det følgende presenteres sentrale begrep tilhørende Q-metoden. Her vil vi presentere *operant subjektivitet*, som en forutsetning for å forstå Q-metodologi. Dette henger sammen med begrepene *abduksjon* og *kommunikasjonsunivers* som har en sentral betydning for metodeforståelsen. Disse presenteres før vi avslutningsvis tar for oss begrepene *transparens* og *refleksivitet* i studien.

3.2 Operant subjektivitet

Begrepet *operant subjektivitet* ble introdusert av Stephenson, og hans fortolkning innebar at all subjektivitet er kommunikativ atferd som kan måles og studeres (Sæbjørnsen,

Ellingsen, Good og Ødegård, 2016 s. 16). Her menes å oppdage subjektive meninger gjennom sortering av utsagn i en gitt matrise. Stephenson utviklet Q-metodologi for å studere menneskers subjektivitet, og *operant subjektivitet* er et sentralt begrep innenfor metoden.

«In using the term operant subjectivity, Stephenson was telling us that subjectivity is not a mental concept like mind or consciousness. On the contrary, it is a behavior or activity that is best understood relative to its impact on the immediate environment» (Watts & Stenner 2012, s. 44).

I Q-studier rangerer deltagerne en rekke utsagn, med seg selv som referanse for å *fange* deres subjektive erfaringer og opplevelser. En presisering som beskriver dette er: «This behaviour is subjective in terms of being experienced by "me", and of psychological significance to "me" (Wolf, 2010; Sæbjørnsen et al, 2016 s. 16). Det vises til måter å oppdage mønstre i hva mennesker sier til seg selv eller andre om gitt tema. Dermed *fanges* den *subjektive* opplevelsen, erfaringen eller synspunktet til deltakeren. «Subjectivity, understood in operant terms, is simply the sum of behavioral activity that constitutes a person's current viewpoint or *point of view*» (Watts & Stenner 2012, s. 44). Gjennom disse rangeringene (Q-sorteringene) verdsetter deltageren et utsagn som fører til *operante* faktorstrukturer og forståelser som kan utforskes. Slik blir det sentrale begrepet *subjektivitet* i Q-metodologien utkrystallisert og gjøres *operant* gjennom Q-sortering. Videre blir dette tolket og forstått av forskeren gjennom abduksjon på bakgrunn av målingene (Thorsen & Allgood, 2010 s. 33). Det er gjennom å skape meningsmønstre, gjennom rangeringene av de ulike utsagn som utføres av deltakerne, subjektiviteten utkrystalliseres og det er disse meningsmønstrene som danner forståelse for forskeren. Dette leder oss et annet sentralt begrep innenfor Q-metodologi; *abduksjonsprinsippet*.

3.3 Abduksjon

Abduksjon som begrep i Q-metodologi, handler om å skape mening og forståelse. I et Q-studie handler det om å oppdage meningsmønstre som ligger i kommunikasjonsuniverset. Metoden hjelper forskeren med å forstå «beliefs» og holdninger til et spesifikt tema eller område. Forskerens abduktive rolle er helt sentral i hvordan Stephenson så på studiet av subjektivitet, og viser til at dette er en prosess som innebærer at en setter seg inn i Q-sortererens sitt sinn (Thorsen & Allgood, s. 35). «Abduksjon er logikken som tilbyr nye ideer; det er logikken av engasjement i nye situasjoner og følgelig i å skape mening i hverdagen» (Thorsen & Allgood, s.34). Dette er et sentralt prinsipp i Q-metodologi og handler altså gjennom analyseperspektivet å *oppdage* noe nytt, og som forsker være *søkende*, nysgjerrig og åpen for overraskelser. Dette leder oss videre til det siste sentrale begrepet innenfor metoden; *kommunikasjonsuniverset*.

3.4 Kommunikasjonsuniverset

«Concourse», eller «kommunikasjonsuniverset» brukes i Q-metode som *universet av mulig kommunikasjon* omkring et gitt tema. Samtidig som dette er noe lett gjenkjennelig for deltagerne i denne kulturen eller konteksten, er det i prinsippet uendelig. Dette handler om verdier, holdninger, meninger, «beliefs» og opplevelser som uttrykk for subjektivitet (Thorsen & Allgood, 2010 s. 18). Når en skal identifisere et kommunikasjonsunivers i et Q-studie handler dette om å begrense og konkretisere tema, og få oversikt over alle mulige

aspekter og nyanser som kan kommuniseres omkring et emne eller tema innenfor en gitt kultur (Sæbjørnsen et al 2016, s. 16). Dette er første steg i forskningsprosessen hvor en definerer og avgrensner kommunikasjonsuniverset til en mengde utsagn. Ifølge Thorsen og Allgood (2010) skal utsagnene ha et særlig søkelys på å ivareta at en ikke begrenser deltagernes mulighet til å få uttrykt sin subjektivitet rundt tema som undersøkes. Dette bearbeides videre til en mer håndterlig mengde utsagn som vil utgjøre Q-utvalget. I en Q-studie brukes ofte «Fisher balanced block design» i prosessen med å strukturere og begrense Q-utvalget, og det er vanligvis noe færre mennesker enn utsagn i et Q-studie (Thorsen & Allgood, 2010 s. 20). En kan identifisere kommunikasjonsuniverset i studien ut fra et teoretisk eller naturalistisk perspektiv, hvor en enten bygger utsagn basert på aktuell teori eller innhenter Q-utsagn fra naturlig kontekst som eksempelvis gjennom intervju eller gjennom en avis. Disse kan også kombineres for å utnytte fordeler fra begge metodene til studien. Dette med mål om å dekke essensen av kommunikasjonsuniversets bredde og dybde i utsagnene knyttet til tematikken (Sæbjørnsen et al 2016, s. 16). Vi kombinerer begge disse perspektivene i vår studie, noe vi kommer mer tilbake til i det følgende.

3.5 Transparens og refleksivitet

Forskningens kvalitet bestemmes i hovedsak ut fra hvordan kunnskapen er produsert og den substansielle tolkningen av funnene. I forskningen bør man ha et åpent bevisst forhold (refleksivitet) til hvordan en som forsker kan ha påvirket data og funn (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 220). Thorsen & Allgood (2010) fremhever aspektet med at forskere i en Q-studie lager Q-utvalget, og involveres derfor i subjektiviteten enten vi skaper dem naturalistisk fra intervju, aviser eller ut fra teori eller egne erfaringer. Som forsker i et Q-studie er en involvert og ansvarlig for valget av Q-utvalg (utsagn). Dette påvirker forskningen, og gjør at subjektiviteten inngår i et dynamisk forhold som i studiet kommer både fra forsker og Q-sorterer, og utgjør påvirkning i vesentlige deler av undersøkelsen. Selv om forskers involvering ikke er så synlig vil den påvirke hele forskningen (Thorsen & Allgood, 2010 s. 42). Med dette som grunnlag vil vi derfor redegjøre for vår rolle som forskere og hvordan vår subjektivitet kan virke inn på forskningsprosessen.

Det at vi til daglig omgir oss med *kommunikasjonsuniverset*, bidrar til både fordeler og ulemper i studien, nettopp fordi vi er velkjent med kontekst og tematikk. Vi har med oss en *forståelseshorisont* som farger oss som forskere. Vi er to kollegaer, mann og kvinne, på 49 og 45 år som underviser sammen på en videregående skole i Trøndelag fylkeskommune. Her har vi arbeidet henholdsvis i ti og to år. Vi tar masterstudiet i kombinasjon med full stilling knyttet til undervisning på Helse- og oppvekstfag. Store deler av jobben vår innebærer å følge opp elever i faget YFF på Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderfaget. Det at vi har tilknytning til den konteksten vi forsker på, kan både gi studien noen styrker og svakheter. Kvaliteten i studien vår fremmes ved at vi forankrer forskningen i teori og andres forskning, og at vi åpent og eksplisitt redegjør for de valg som er tatt underveis i prosessen, med mulige konsekvenser disse har for funnene (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 242). I forskning foretar vi avgrensninger, og studerer en bestemt tematikk innenfor helheten eller fragmenter av virkeligheten. For å sikre kvalitet er det nødvendig å redegjøre åpent (transparens) for de avgrensninger og valg en faktisk har gjort. Dette bidrar til at en åpner for at ens studie kan kombineres med kunnskap frembragt av andre for å gi et mer fullstendig bilde av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2017 s. 44). Vi etterstreber både refleksivitet og transparens i forskningen vår, og prøver å etterleve kravene om ærlighet når det gjelder valg og forforståelse etter beste evne. Et

eksempel på dette er at vi gjennom presentasjon av vår studie, loser leseren åpent gjennom de ulike prosessene i studien.

3.6 Forskningsprosessen

I denne delen redegjøres det for forskningsprosessen i studien vår, sammen med en introduksjon til leser om de sentrale stegene i et Q-studie. Beskrivelse av faktoranalyse – og fortolkning inngår også her, til tross for at leseren blir presentert for dette i kapittel 4. Dette valget er gjort for å gi en helhetlig introduksjon til leser om *stegene* en følger i et Q-studie.

3.6.1 Identifisering av kommunikasjonsuniverset

Kommunikasjonsuniverset referer, som tidligere nevnt, til universet av all mulig kommunikasjon omkring et gitt tema. Sentrale aspekter som fremkommer her er både verdier, meninger, holdninger og opplevelser som uttrykk for subjektivitet. I prinsippet uendelig, men gjenkjennelig for deltagerne i kulturen eller konteksten (Thorsen & Allgood, 2010 s. 18). Dette opplevde vi som en krevende, men en spennende del av forskningsprosessen vår. Det er en sentral utfordring, når en anvender Q-metode i forskning, å unngå å begrense deltagerne sine muligheter til å uttrykke subjektivitet og samtidig ivareta nødvendige avgrensninger og skape balanse i bredde og dybde innenfor tematikken (Sæbjørnsen et al, 2016, s. 17). De teoretiske perspektivene vi valgte i studien er med å avgrense det aktuelle kommunikasjonsuniverset. Det at vi arbeider til daglig i denne konteksten og dette kommunikasjonsuniverset, er med å påvirke våre valg med hensyn til teoretisk ståsted. I tråd med den naturalistiske tilnærmingen til kommunikasjonsuniverset i Q-metodologien ble det også viktig for oss å bruke et språk med ord og begrep som elevene våre selv bruker i det daglige. Derfor valgte vi å gjennomføre «Cafedialog» med Barne- og ungdomsarbeiderklassene årskullet 2020/2021. Dette er en pedagogisk metode som fordrer aktivitet og skaper engasjement hos elevene, og kan plasseres under begrepet sosiokulturell læringsteori.

De ble bedt om å skrive ned alt de kunne erindre med utgangspunkt *i*, og på bakgrunn av deltagelse i faget YFF. Her ønsket vi å innhente de erfaringer og opplevelser de hadde knyttet til *hva* og *hvordan* de har lært ute i bedrift. Vi hadde pulter satt sammen som Cafebord, og elevene rullerte gruppevis fra bord til bord. Tema som var gjenstand for elevenes *blikk* omhandlet: *veilederen min i praksis, de andre ansatte, faglærer og yrkeskompetanse*. Det var på forhånd informert om at dette var frivillig. Det var deres *ord, meninger* og *begrep* som omhandlet praksisfaget som var viktig for oss, og at ingen assosiasjoner var feil. Å innhente slike naturalistiske utsagn var viktig for oss i prosessen med hensyn til ønsket vårt om å innhente utsagn som ikke var begrenset av vårt eget erfaringsgrunnlag gjennom flere år med YFF faget i yrkesopplæringa. Vi serverte pizza og brus på Cafeen som takk for at de ville bistå forskningsprosjektet vårt. Det at vi tok i bruk «Cafedialog» for å innhente deler av kommunikasjonsuniverset fra fjorårets Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderklasser, ble sammen med våre erfaringer og teori til et stort materiale med utsagn. Vi fikk fyldige dokumenter med ulike begrep, enkeltord og setninger, hvor elevene med egne ord hadde formulert seg skriftlig innenfor gitte kategorier knyttet til tematikken. Dette dannet et godt utgangspunkt da vi skulle «spikre» utsagn og design i studien vår.

3.6.2 Design

Begrepet «Q-sample» eller «Q-utvalg» blir i kvantitativ metode ofte brukt om de menneskene som deltar i studien. I Q-metodologien er Q-utvalget imidlertid ensbetydende med de utsagnene og påstandene som er et begrenset og representativt utvalg av det kommunikasjonsuniverset om det gitte tema eller emnet. Det er helt sentralt å få til et balansert utvalg av utsagn, slik at bredde i *forståelse* og *meninger* deltagerne kan ha om et gitt emne er representert. I vår utførelse av denne prosessen tok vi i bruk *Fisher balanced blockdesign* som ofte anvendes i Q-metode (Sæbjørnsen et al 2016, s. 19). Her reduseres utsagn, og en sørger for balanse med hensyn til negative/positive utsagn slik at det blir et representativt og et balansert utvalg. Dette er avgjørende for at deltagerne som skal utføre Q-sorteringen, både forstår språk og innhold. Denne reduksjonen av utsagn, med *Fishers balanserte blokkdesign* som redskap for å velge ut utsagn, har som hensikt å ivareta representativiteten i et *kommunikasjonsunivers* (Thorsen & Allgood, 2010 s. 111). Dette opplevde vi som en fremmed, men spennende del av studien.

I denne strukturerte metoden deles kommunikasjonsuniverset inn i nivåer og som utsagnene (statements) plasseres innunder. Tabell 1 illustrerer designet vårt som er bygd opp av både teoretiske og naturalistiske utsagn. Sæbjørnsen et al (2016) beskriver dette som: «Combining a naturalistic and theoretical approach may strengthen the heterogeneity of the Q set and at the same time sharpen the focus of a Q study” (Sæbjørnsen et al 2016, s. 30). Vi valgte, med utgangspunkt i at vi kjenner kommunikasjonsuniverset, å bruke relevant teori for å bygge opp designet i studien. De overordnede effektene i forskningsprosjektet ble sosiokulturelt læringssyn og yrkeskompetanse. De ble definert som de overordnede *effektene* i forskningsprosjektet, og delt inn i tre nivå. Sosiokulturelt læringssyn ble inndelt i nivåene *mesterlære*, *legitimt perifert praksisfelleskap* og *faglærers rolle/ transfer (skole/bedrift)*, mens kompetansebegrepet ble inndelt i nivåene *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse*, og representerer en oppbygging etter *Fishers balanserte blokkdesign*. Viser til studiens teorikapittel for mer utfyllende beskrivelse av hva vi legger i de ulike nivå og effekter i studiens design (se tabell under).

Tabell 1. Design

Effekt	Nivå			Celler
Sosiokulturelt læringssyn	Mesterlære (a)	Praksisfelleskap (b)	Faglærer (c)	3
Yrkeskompetanse	Teoretisk kunnskap (d)	Yrkesspesifikke (e)	Personlig kompetanse (f)	3

Det skal velges ut likt antall utsagn for de ulike cellene slik at en får eksempelvis tre utsagn i kategorien *mesterlære/ teoretisk kunnskap*, og tre utsagn i kategorien *mesterlære/ yrkesspesifikke ferdigheter* til vi har dekt kombinasjon av alle effekter og nivå i designet. Flere utsagn innenfor den enkelte cellen bidrar til å ivareta dybde, og de ulike kombinasjonene ivaretar bredden i kommunikasjonsuniverset (Sæbjørnsen et al 2016, s. 23). Vi hadde søkelys på å skape balanse mellom negative og positive utsagn innenfor hver av kombinasjonene for å kunne fange deltagerens subjektivitet. Designet rommer

vårt teoretiske utgangspunkt for Q-utvalget, og danner slik strukturen for å balansere utvalget. Vi valgte til slutt 27 setninger til å representere designstrukturen på følgende måte: De to effektene bygges inn i hvert utsagn gjennom det som kalles en *celle*. Det vil si at vi multipliserer nivåene for effektene 3x3, som blir totalt 9 celler. En celle representerer hvert nivå i en vertikal sammensetning. Første nivå under *sosiokulturelt læringssyn* er (a) *Mesterlære* og vertikalt for hver effekt finner en videre nivået (d) *Teoretisk kunnskap*. Den første av de 9 cellene er altså *ad*. Tilsvarende har vi *ae* og *af* – *bd*, *be* og *bf* – og *cd*, *ce* og *cf*, i alt 9 celler. Den vertikale sammensetningen av cellen inneholder to vertikale nivåer som opererer i utsagnet som en dynamisk interaksjon. I celle *ad* er det inkludert noe som har med mesterlære og sosiokulturelt læringssyn knyttet til teoretisk kunnskap å gjøre (se tabell 1), alt uttrykt som subjektiv kommunikasjon. Tilsvarende er det for hver celle. Eksempelvis er *ce* en celle som vil inneholde noe om faglærers rolle knyttet til yrkesspesifikke ferdigheter innenfor yrkeskompetansen i et sosiokulturelt læringssyn. Det er viktig å representere cellene godt for å balansere og utvikle gode og stimulerende utvalg. Dette ivaretas best ved å finne flere utsagn innenfor hver celle (Thorsen & Allgood, 2010 s. 53). I studien vår har vi tre utsagn i hver celle, slik at det totale utvalget blir på 9 celler x 3 utsagn = 27 utsagn.

3.6.3 Utarbeidelse av utsagn

I vårt arbeid med å utarbeide utsagn som skulle oppleves som representativt og balansert for deltagerne i studien, brukte vi god tid. Ut fra beskrivelsen av designet i forrige kapittel, var det avgjørende å danne utsagn som skulle «spille» på de ulike kombinasjonene. Denne forhåndskategoriseringen er sentral for begrepsmessig gyldighet og er et særpreg ved kvantitative metoder. Det er avgjørende at de begrep forskeren anvender i studien gir mening for de som deltar (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 166). Vi opplevde dette som en tidkrevende men nyttig prosess. Her benyttet vi post-it lapper, timelange diskusjoner gjennom prøving og feiling før vi fikk «spikret» et utvalg utsagn vi opplevde som representativt og balansert. Vi lagde først et stort antall utsagn for hver kombinasjon i designet, og prøvde å ivareta aspektet med at utsagnene skulle ha språklig nærhet til deltagerne som skulle sortere. Vi bearbeidet utsagnene slik at det naturalistiske materialet fra Cafedialogen (fjorårskullet) passet inn i den teoretiske rammen vår.

I metoden anvendes ofte, som nevnt, en blanding av naturalistiske uttalelser i kombinasjon med teoretiske termer for å konstruere utsagn med utgangspunkt i designet (Sæbjørnsen et al 2016, s. 27). Vi fokuserte i denne prosessen på å ivareta bredde, dybde og balanse i Q-utvalget, og satt til slutt igjen med det antallet utsagn vi ønsket å ha med i studien vår. Det vil imidlertid alltid være fare for at en utelukker meningsstimuli og oppfatninger i Q-utvalget som likevel finnes i det aktuelle kommunikasjonsuniverset (Thorsen & Allgood, 2010 s. 49). Målet er at de tre setningene i hver celle skal representere cellen med en viss homogenitet, men samtidig tilstrebe å variere setningene i en bestemt celle for at de skal fremstille stimuli med nyansert heterogenitet (Thorsen & Allgood, 2010 s. 53). Vi opplevde dette som en tidkrevende og spennende prosess, nettopp for å gjøre utvalget så balansert og representativt som mulig ved bruk av denne teknikken. Målet var at setningene inne i hver celle uttrykker noe av det samme innholdet, men med ulike nyanser av positive og negative utsagn. Under følger en oversikt over utsagn i de ulike cellene i designet vårt.

Kombinasjon a & d: Mesterlære og teoretisk kunnskap

11. Veileder fungerer som en rådgiver for meg og gir meg faglig støtte og kunnskap jeg trenger.
2. Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori og fagbegrep av min veileder.
23. Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere nyttig barne- og ungdomsfaglig kunnskap.

Kombinasjon a & e: Mesterlære og yrkesspesifikke ferdigheter

4. Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan hen arbeider med barn og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.
27. Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet mitt med barn og unge.
6. Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min.

Kombinasjon a & f: Mesterlære og personlig kompetanse

1. Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min.
8. Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min.
20. jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger.

Kombinasjon b & d: Praksisfellesskap og teoretisk kunnskap

5. I praksisperioden lærer jeg fagbegrep og ny kunnskap når jeg arbeider sammen med de andre ansatte på avdelingen.
17. Ved å delta i arbeidet med de ansatte på avdelingen opplever jeg i liten grad å lære teori og fagbegrep.
3. I praksisperioden ser jeg ingen sammenheng mellom fagbegrep og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen.

Kombinasjon b & e: Praksisfellesskap og yrkesspesifikke ferdigheter

7. Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, og hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.
19. Jeg lærer i liten grad yrkesferdigheter av de andre ansatte når jeg deltar i arbeidet med barn og unge på avdelingen.
12. Jeg føler liten tilhørighet til de andre ansatte på avdelingen og får i liten grad tilbakemelding og veiledning på den jobben jeg utfører.

Kombinasjon b & f: Praksisfellesskap og personlig kompetanse

9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.

26. Jeg har gjennom min praksisperiode i liten grad tenkt over, eller snakket med de andre ansatte om holdninger, verdier og egen væremåte

13. Jeg opplevde ofte en følelse av å mislykkes i arbeidet, gjennom tilbakemeldinger fra de andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.

Kombinasjon c & d: Faglærer og teoretisk kompetanse

10. Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.

18. Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min når jeg er i praksis.

22. Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teorikunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.

Kombinasjon c & e: Faglærer og yrkesspesifikke ferdigheter

15. Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge.

24. Faglærers rolle i min utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning.

21. Undervisning fra faglærer påvirker mine praktiske ferdigheter i arbeidet med barn og unge.

Kombinasjon c & f: Faglærer og personlig kompetanse

14. Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg, og blitt bevisst på holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeid med barn og unge.

25. Faglærer har ingen påvirkning i min utvikling av væremåte, holdninger og verdier som jeg trenger i praksis.

16. Jeg har gjennom praksisperioden opplevd få tilbakemeldinger fra faglærer som handler om mine holdninger og væremåte i arbeid med barn og unge.

Gjennom utarbeidelse og utvelgelse av disse utsagnene har vi etter beste evne prøvd å skape balanse mellom negative og positive utsagn innenfor hver av kombinasjonene. Dette er som nevnt viktig for å ivareta bredden i kommunikasjonsuniverset, og for øke muligheten til å kunne «fange» deltagerens subjektivitet.

3.6.4 Instruksjonsbetingelse

«Condition of instruction», heretter kalt *instruksjonsbetingelse* anvendes i Q-metodologi for å gi fokusert retning til Q-utvalgets subjektivitet slik at de får informasjon om hvilket perspektiv Q-sorteringen skal foregå i. I Q-metodologi benyttes begrepet «Q sort» eller «Q sortering» både om handlingen hvor personen sorterer og rangerer alle utsagnene i en fast matrise (fra eksempelvis +5 til -5), og om det ferdige holistiske «bildet» av resultatet som utgjør en persons operante subjektivitet knyttet til det gitte tema (Thorsen & Allgood, 2010 s. 19). I vår studie skulle deltagerne (elevene) sortere 27 utsagn på en skala fra uenig (-4) til enig (+4) inn i en omvendt gausskurve eller et Q-sorteringsmønster (figur 2).

To av de nevnte kollegene underviser på Vg2 Helsefagarbeiderfaget, og de to andre innenfor henholdsvis Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderfaget og Vg1 Helse- og oppvekstfag. Q-utvalget er de personene som skal utføre Q-sorteringene. Her er det også viktig at dette utvalget er representativt for den kulturen kommunikasjonsuniverset er hentet fra, og kan representere ulike syn og subjektive perspektiver som kan eksistere (Thorsen & Allgood, 2010 s. 19). Tilbakemeldingene fra våre kolleger var at utvalgte utsagn var balansert og dekkende for tema, men deres opplevelse var at de gjerne skulle «sortert» flere utsagn i kolonnen for det de var mest *enig i* eller *uenig i*. Dette er derimot en del av metoden som gjør at en blir *tvunget* til å gjøre en prioritert sortering. Vi foretok noen endringer på introduksjonsbetingelsen for å tydeliggjøre, og for å unngå misforståelser for elevene. Et eksempel på dette var at vi formulerte mer presist at det kun skulle sorteres *ett* utsagn for hver rute i matrisen. Ingen av utsagnene ble endret.

3.6.6 Innsamling av data

Denne fasen av et Q-metodologisk studie kalles Q-sorteringsprosessen. Her skal deltagerne sortere og rangere utsagnene i en gitt matrise (se figur 2) (Thorsen & Allgood, 2010 s. 20). Vi benyttet som nevnt elever på Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderfaget skoleåret 2021/22 som respondenter (deltagere) i studien vår, og de utgjør vårt Q-utvalg. De rangerte utsagn på en tallskala fra *enig* (4+) til *uenig* (4-), og vi har via analyse av tallmateriale og statistikk via abduksjon søkt mening og forklaring av fenomen vi mulig ikke helt har forstått, erfart og observert gjennom flere år som yrkesfaglærere. Abduktiv tilnærming handler om en pendling mellom teorier, egne perspektiver og datamaterialet samlet inn fra Q-utvalgets perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 102). Vi hadde en klar oppfatning og forforståelse, gjennom vår erfaring, at elevene via *mesterlære* i praksisfelleskapet (faget YFF) oppnår kompetanse i henhold til det nye kompetansebegrepet i fagfornyelsen. Det var derfor svært interessant å få innsamlet data i denne studien, for å få innsyn i elevenes *egne* subjektive opplevelser av dette som fenomen.

Vi gjennomførte sorteringen med deltagerne (elevene) våre i januar 2022, med bakgrunn i deres praksisutplassering i faget YFF i barnehage høsten 2021. Dette skjedde før de skulle utplasseres i skole/SFO. Utgangspunktet for de sorteringene de foretok var basert på erfaringer de hadde gjort seg, i de ti ukene de hadde praksis i barnehage som bedrift i faget YFF. Antall elever som sorterte var 24 av trinnet som i år består av totalt 29 elever, fordelt på to klasser. Det var i alt tre elever borte grunnet sykdom på «sorteringsdagen», og to elever som av ulike årsaker ikke hadde gjennomført utplassering i bedrift dette semesteret. Disse ble utelatt fra studien.

Elevene ble plassert i et stort klasserom hvor de fikk utdelt en konvolutt med en matrise (se figur 2), introduksjonsbetingelsen (se vedlegg 2) og kort med 27 ulike utsagn. De hadde godt tid til rådighet, og vi anbefalte alle å sitte minimum en skoletime (45 minutt). På forhånd leste vi introduksjonsbetingelsen og svarte på spørsmål før de startet sorteringen. Elevene satt ved hver sin pult, noe adskilt fra hverandre og med oppfordring om at denne sorteringsprosessen skulle utføres individuelt og uten samarbeid. Vi var tilgjengelig i rommet for spørsmål, og presiserte at vi var ute etter *deres subjektive* opplevelse og meninger. Vi påpekte at ingen svar var riktige eller gale.

Vi opplevde at elevene tok oppdraget alvorlig, leste utsagnene godt og vurderte før de plasserte kortene med utsagn i matrisen. Vi observerte også at flere elever korrigerter og byttet plass på utsagn flere ganger før de leverte ferdige sorterte matriser. Den utdelte matrisen (Q-sorteringsmønster) ble da avslutningsvis utfylt av eleven selv i form av gitte

tall som samstemte med deres egen sortering. Dette brukte eleven noe tid på. Videre ble denne utfylte sorteringsmatrisen lagt i konvolutt, og avlevert i en eske ved utgangsdøren. Denne prosedyren ble utført slik for at vi ikke skulle kunne vite hvem som hadde levert hvilken konvolutt. Vi opplevde at det var ro i rommet til tross for at det var mange elever som satt sammen og sorterte samtidig.

I en Q-studie kan det være en fordel og snakke med deltagerne i etterkant for å gi vedkommende mulighet til å fortelle hvorfor enkelte utsagn ble plassert på den positive eller negative siden av matrisen (Thorsen & Allgood, 2010 s. 20). Vi valgte og ikke inkludere postintervju i studien vår, da det var de *funn* fra sorteringene som sto i hovedfokus for oss. En annen faktor som hadde betydning for dette valget, var at vi i denne studien benyttet egne elever som Q-utvalg. På grunn av påvirkningen en lærer/elev relasjon kan gi valgte vi å ikke benytte postintervju, på tross av at vi ser at dette kunne bidratt til en større forståelse og tolkning av funnene senere.

3.6.7 Beskrivelse av faktoranalyse

Det neste trinnet i Q-metoden er faktoranalyse. Etter at elevene har lagt de ferdigutfylte Q-sorteringsmønstrene (se figur 2) i en konvolutt, la vi disse resultatene inn i programvaren beregnet for bruk i analyser av Q-studier (PQMethod). En nærmere beskrivelse av dette vil bli gitt i kapittel 4.

Metoden gir som nevnt tidligere muligheter til å undersøke et relativt stort materiale for å finne meningsmønstre knyttet til tema og problemstilling. Via softwareprogrammet PQMethod genereres faktoranalyser via matematiske beregninger (Watts & Stenner 2012, s. 93). Resultatene fra en Q-analyse avdekker individer som deler subjektivt ståsted. Videre i analysen og fortolkningen handler det om å finne mening i dataene og å utvikle forståelse av det studerte fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 157). I denne fasen i studiet legges, som nevnt, de ferdige Q-sorteringene inn i analyseprogrammet PQMethod. Annen programvare som er beregnet på Q-studier kan også benyttes (Thorsen & Allgood, 2010 s. 19). Q-sorteringene representerer, som tidligere forklart, en elevs subjektive opplevelse om temaet *egen kompetanseutvikling og læring i faget YFF*. Selve sorteringsmønsteret eller matrisen (se figur 2) er en tvungen kvasinormal fordeling, og et instrument for å gjøre nyanserte og systematiske sammenligninger og vurderinger av utsagnsutvalg. Her blir noen få setninger i utvalget ekstremt viktige (psykologisk signifikans) for sortereren (+4 -4 +3 -3), mens videre representerer de fleste utsagnene mindre og mindre viktighet ettersom de får skåringsverdier som +1/-1 og 0. Disse skåringsverdiene «near-zero rankings» i midtposisjonene i matrisen utgjør en svært viktig del av det holistiske bildet i fortolkningsprosessen (Watts & Stenner 2012, s. 155). Hvilke utsagn som representerer stor, liten eller ingen psykologisk signifikans, vil variere fra person til person, og danne grunnlag for forskjellige subjektive syn og forskjellige operante faktorer.

Det er når personer sorterer utvalget på samme måte og har samme *skåreverdi* i fordelingsmønsteret at de korrelerer høyt med hverandre; og med den faktoren de definerer i Q-faktoranalysen (Thorsen & Allgood, 2010 s. 57). Matematisk kan vi si at deltagerer som sorterer utsagnene på lignende måte er *faktorer*, og at sorteringene korrelerer med hverandre og representerer deltagerer i studien som deler meningsmønstre. I Q-studier er det hver deltagers sortering av alle utsagnene under *ett* som er gjenstand for korrelasjons- og faktoranalyse (Thorsen & Allgood, 2010 s. 90). I vår studie er det hvordan hver elev har sortert de 27 kortene med utsagn i forhold til hverandre på, som er gjenstand for analysen. Prosessen og resultatene av faktoranalysen vår blir det redegjort for i kapittel 4

i masteroppgaven. For å gi en kronologisk og oversiktlig presentasjon av stegene i en Q-studie, presenteres faktoranalyse og faktorfortolkning i metodekapittelet selv om det kommer en grundigere redegjørelse i kapittel 4 knyttet til egen forskningsprosess.

3.6.8 Beskrivelse av faktorfortolkning

Etter den første delen av faktoranalysen som redegjør for de kvantitative resultatene, betegnes den andre delen som faktorfortolkning. Her presenteres resultatene av hva en observerer i de ulike faktorsynene (se tabell 3, kapittel 4). De ulike faktorene fremtrer gjennom objektive og matematiske målinger som forskeren må forholde seg til i sin fortolkning. «Abductory principles» eller *abduksjonsprinsippet* i Q-metodologi handler nettopp om å oppdage noe nytt. Det handler om å oppdage meningsmønstre som ligger i kommunikasjonsuniverset, og som blir tilgjengelige gjennom Q-sorteringer og datafortolkning (Thorsen & Allgood, 2010 s. 19). I tolkningsfasen kan en se på karakteristiske utsagn for hver faktor og utsagn som skiller faktorene fra hverandre. Dette kalles i Q-metodologi «Distinguishing statements» og «Consensus statements» (Thorsen & Allgood, 2010 s. 20). I dialog og drøftinger med to kollegaer fra fagfeltet, med erfaring på denne metoden (Q-metode), valgte vi å *ikke* fremheve og belyse «Distinguishing statements» og «Consensus statements» som egne aspekt i faktorfortolkningen vår. I kapittel 4 (faktorfortolkning) tolker vi hvert faktorsyn i kronologisk rekkefølge, hvor helhetsbilde og det samlede meningsmønsteret får «skinne for seg selv». Watts og Stenner (2012) viser i sin bok «Doing Methodological Research» til Stephenson's fokus på holisme og viktigheten av «the whole viewpoint» (Watts og Stenner, 2012 s. 149). Vi vil i presentasjonen vår av faktorsynene i kapittel 4 i oppgaven, formidle for leser det endelige produktet av empirien vår som holistiske bilder av meningsmønstrene i de ulike faktorsynene.

Ved hjelp av PQMethod (software) genereres det rapporter til bruk i fortolkningen. Disse gjorde vi mer leservennlige ved å lage store plakater med et faktorsyn på hver plakat (se vedlegg 8). Her brukte vi fargekoder og post-it lapper for å granske, diskutere og finne mening og forståelse i helhetsbildet. William Stephenson understreket viktigheten av å ta seg god tid i fortolkningsprosessen i Q-studier med utsagnet «see more, hear more, feel more» før en trekker slutninger (Thorsen & Allgood, 2010 s. 94). I tillegg var han opptatt av at man som forsker skulle hensynta *hovedfølelsen* som «flommer gjennom faktoren»; altså forstå, ikke bare tolke (Thorsen & Allgood, 2010 s. 94). I denne fasen med abduksjon har vi stor frihet som forskere, men skal samtidig foreta tolkningen i samsvar med utsagnsplasseringene som har kommet frem ved hjelp av faktoranalysen. Watts og Stenner (2012) viser til *the logic of abduction* med utsagnet:

«Even the most passive interpreter should nonetheless be aided by the generation of a crib sheet. The process makes it easier to understand a factor's overall viewpoint and the finished product provides a template containing all the information necessary to deliver the final factor interpretation» (Watts & Stenner, 2012 s. 153).

Her forstår vi at det er sentralt for fortolkningen både det første vi som studentforskere oppdager i faktorsynet, samt hva hver enkelt faktor «viser» og «sier» oss for å kunne foreta en endelig holistisk faktorfortolkning. Dette opplevde vi som en meget spennende fase av studiet, men også krevende både med hensyn til tidsbruk, kvalitet og etikk. På en måte opplevde vi at det var betryggende og en kvalitetssikring at vi var to studentforskere som kunne se på og tolke materialet «under fire øyne». Viser her til transparens og

refleksivitet som beskrevet i punkt 3.5 i oppgaven. Vi redegjør for vår tolkning av faktorsynene i studien i kapittel 4.

3.7 Studiens kvalitet

Vi skal i det følgende gå inn på kvalitet og etikk knyttet til Q-studier og egen forskning. I det følgende vil vi presentere validitet og reliabilitet opp mot studien.

3.7.1 Validitet og reliabilitet

Gyldighet og validitet handler om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater, og reliabilitet (pålitelighet eller troverdighet) handler om vi kan stole på at forskeren har gjort godt håndverk i forbindelse med undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2017 s. 135). Før vi redegjør for betraktninger knyttet til bruken av Q-metode spesielt, viser vi kort til generelle aspekter knyttet til kvalitet i forskningsøyemed.

Begrepet validitet defineres av Svartdal (1998) som holdbarhet eller gyldighet, og er et overordnet krav til vitenskapelig tenkning og forskning. Har påstanden støtte i forskning er den velbegrunnet og veldokumentert (Svartdal, 1998 s. 22). Reliabilitet nevnes ofte i samme åndedrag som validitet, men betyr derimot konsistent. Dette omhandler at dersom samme måling gjentas, og de samme resultatene trer frem, er det målte reliabelt. Reliabilitet er et mål på sannsynligheten for at studiens resultater vil gjentas, dersom studien gjennomføres på nytt (Kvalsund, 1989 s. 289). Når det gjelder Q-metoden er det ikke sikkert vi ville fått det samme resultatet om vi hadde gjennomført samme sortering av utsagn med et annet P-sett. Dersom vi hadde gjennomført sorteringer med andre Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderklasser er det sannsynlig at det ville blitt oppdaget andre nyanser og faktorsyn, men jo flere personer som definerer en faktor jo mer øker faktorens reliabilitet (Kvalsund, 1989 s. 289). Dette gjelder reliabilitet på faktornivå. Kvalsund (1989) viser til (Brown, 1980) når det gjelder reliabilitet på individnivå i Q-studier. Den gjennomsnittlige reliabilitetskoeffisienten på individnivå estimeres til en korrelasjon på 0.80 (Brown, 1980; Kvalsund, 1989 s. 289). Det vil si at det er 80 % sjanse for at personen får samme resultat neste gang. Denne metoden avdekker subjektive synspunkt som finnes i kommunikasjonsuniverset og vil derfor ikke representere generaliserbarhet i tradisjonell forstand, slik R-metodologi generaliserer til en større personpopulasjon. Q-metodologien kan generalisere tilbake til det aktuelle kommunikasjonsuniverset (Svennungsen, 2011 s. 157). Over tid trenger ikke en persons synspunkt være det samme, da erfaringer gjennom livet påvirker en. Svennungsen (2011) viser i denne sammenheng til at generalisering i Q-studier handler om å generalisere tilbake til kommunikasjonsuniverset fremfor personpopulasjonen (Svennungsen, 2011 s. 157). Slik kan et synspunkt fortsette å tilhøre i kommunikasjonsuniverset selv om det har endret seg hos personen. Watts og Stenner (2012) viser til også til forskjellene på betydningen av begrepene reliabilitet og validitet i R- og Q-metodologi. Her poengterer de at validitet og reliabilitet ikke i samme grad som i R-metodologiske studier gjør seg gjeldende Q-studier (Watts & Stenner 2012, s. 51). Ved bruk av Q-metodologi er aspektet med validitet mer omdiskutert. Svennungsen (2011) viser til at det i Q-studier er personer som måler seg selv med eget subjektive standpunkt som referanse, i motsetning til det som er tilfelle ved bruk av R-metodologi (Svennungsen, 2011 s. 156). I mange Q-studier anvendes post-intervju for å sikre validitet gjennom i etterkant å undersøke om deltagere som lader på faktoren kjenner seg igjen i forskerens fortolkning. Dette har vi, som nevnt valgt å ikke gjøre i studien vår grunnet hensynet til anonymitet og tidsbegrensning. Vi har derimot vært bevisst på å arbeide med å

tydeliggjøre introduksjonsbetingelsen for å bidra til å sikre validitet. Når deltagerne vet hvordan de skal sortere utsagnene i matrisen (tydelig introduksjonsbetingelse), hevder Kvalsund (1989) at det er den mest sentrale måten å sikre validitet i Q-studier (Kvalsund, 1989 s. 288).

I vår studie ble introduksjonsbetingelsen delt ut skriftlig sammen med sorteringsmatrisen og utsagnene, og lest opp høyt for deltagerne før sorteringen startet. Vi var også tilgjengelig i rommet ved eventuelle spørsmål om gjennomføringen. Vi valgte også å utføre pilotsortering på kolleger ved avdeling Helse- og oppvekstfag, noe som resulterte i endringer som gjorde introduksjonsbetingelsen tydeligere før Q-utvalget skulle sortere. Pilotsorteringen var også med på å kvalitetssikre at utsagnene var forståelige for deltagerne, og at de representerte kommunikasjonsuniverset. Dette er også med å påvirke validiteten i studien, men en svakhet vår pilotsortering representerer, er at vi brukte voksne fagpersoner med bredere erfaring enn Q-utvalget (elevene). Ved bruk av Q-metoden er det et viktig fokus å eliminere feilkilden som kan oppstå om en ikke dekker hele kommunikasjonsuniverset, slik at deltagerne får redusert mulighet til å gi sitt subjektive bilde av erfaringer, opplevelser og meninger. I Watts og Stenner (2005) understrekes dette med sitatet: «Even with effective piloting, however, there is a sense in which a Q set can never really be complete» (Watts & Stenner, 2005 s. 75). Her vises det til at det potensielt alltid er noe mer eller annet som kunne vært med i utsagnene som representerer kommunikasjonsuniverset.

3.7.2 Etske vurderinger

I forskningssammenheng er etikken og de etiske valg og vurderinger man gjør, avgjørende for at forskningen skal fremstå troverdig og legitim. «Etikk handler om å bry seg om sin neste ved å ta hans eller hennes perspektiv med hensyn til både tanker og følelser» (Johnsen 2018 s. 200). Ifølge Ringdal (2018) er forskningsetikk «de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis» (Ringdal, 2018 s. 57). I møte med deltagerne som bidro til vår forskning, var vi svært bevisst på ivaretagelsen av elevene i studien. I forskningsøyemed med egne elever som deltagere, som vi har lærer/elev relasjon, ble det viktig for oss å være ekstra bevisst for å opprettholde kvalitet i studien. De fikk tilstrekkelig informasjon om prosjektet før de samtykket til å delta (samtykket skal være informert). Ingen skal delta uten selv å ønske dette, og informasjon om både personvern og mulighet for å trekke seg når som helst ble gitt på forhånd. Deltagelsen skal være basert på frivillighet. Johnsen (2018) beskriver at en bør søke *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) om tillatelse for å sette i gang masterprosjektet og de forskningsnære tilnærmingene (Johnsen, 2018 s. 200). Dette gjorde vi tidlig i prosessen, med beskjed om at anonymiteten i prosjektet vårt gjorde at denne godkjenningen ikke ble nødvendig. Vi informerte også deltagerne om dette, og understreket at det er helt frivillig å delta.

Det at vi har så god kjennskap til deltagerne, og er i en lærer/elev relasjon til dem, kan være et aspekt som representerer en etisk utfordring. Johnsen (2018) viser til de etiske utfordringene med tanke på å innta og respektere den andres holdninger og synspunkt, nettopp for å ivareta validitet og unngå uheldige konsekvenser for masterprosjektets gyldighet (Johnsen, 2018 s. 201). Vi søkte å formidle til dem at vår rolle overfor dem ikke måtte «farge» dem, og føre til at de utførte sorteringene med bakgrunn i det de tror vi kan ha av forventninger til dem. Med hensyn til full anonymitet i studien vår, og at vi valgte bort *postintervju*, kan dette gjøre seg mindre gjeldende. Likevel presiserte vi nøye for deltagerne at det er deres meninger og erfaringer som er viktige for oss å ha med i forskningen, og at det i denne sammenhengen ikke finnes riktige eller gale svar i

sorteringen. Det vil trolig være lettere å være objektiv ved bruk av sortering i Q-studiet enn i en intervju situasjon med egne elever som deltager. Forskningsetisk var vi svært bevisst på den utfordringen og viktigheten det er å sikre at deltagerne som er med i Q-studiet ble gjort oppmerksom på at det ikke er noe riktig og galt svar når de sorterer utsagn. Hovedmålet er å «fange» den subjektive opplevelsen, meningen eller synspunktet til den enkelte deltager, og å unngå og begrense deltagerens mulighet for å uttrykke sin subjektivitet. Dette fremmer som nevnt studiens validitet.

En annen utfordring med metoden med hensyn til kvalitet, er å greie å ivareta bredde, dybde og balanse i Q-utvalget da flere utsagn kan tolkes på ulike måter. Dette medfører at en må planlegge og forberede instruksjonsbetingelsene godt, og gjerne foreta en pilotsortering på forhånd for å sikre kvalitet i studien. Vi har som nevnt, anvendt kolleger ved avdeling Helse- og oppvekstfag til dette forarbeidet før datainnsamlingen fra vårt Q-utvalg ble gjennomført. Her ser vi sårbarheten ved pilotsorteringen, da den ble gjennomført av deltagerne som har bredere erfaring og høyere alder enn Q-utvalget. Viser til kapittel 3.5 i oppgaven som tar for seg transparens og refleksivitet som også er avgjørende for studiens validitet.

Det at vi valgte Q-metode som eneste forskningsmetode i mastergradsarbeidet vårt, uten å ha noe formell opplæring og undervisning om metoden, har vi også vurdert opp mot kvalitet og etikk. Den største utfordringen i denne prosessen var å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap om bruk av metoden til å kunne gjennomføre studien. Litteratur om Q-metodologi er hovedsakelig kun tilgjengelig på andre språk enn norsk, og dette gjorde at arbeidet ble mer utfordrende og tidkrevende. Til tross for utfordringene med å tilegne oss tilstrekkelig kunnskap om bruk av metoden i mastergradsarbeidet er våre erfaringer positive med hensyn til kvalitet. Det at vi er to studentforskere som arbeider sammen, har for oss vært en kvalitetssikring i tilegnelsen av ny og noe komplisert valg av metode. Det er en styrke både i konstruering av design, utvelgelse av tilfredsstillende Q-utsagn, utarbeidelse av matrise, analyse- og fortolkningsprosessen at vi er to som kan diskutere, være kritisk og utfylle hverandre med hensyn til å kvalitetssikre studien. God støtte fra veileder er selvsagt også av stor betydning for oss med hensyn til kvalitetssikring. I tillegg har vi hatt to «metode-mentorer», utenfor det formelle veiledersystemet i NTNU, med oss i prosessen. Dette opplever vi representerer en etisk styrke og kvalitetssikring med hensyn til valget om å gjennomføre en Q-studie i mastergradsarbeidet vårt.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har vi redegjort for sentrale steg og elementer i et Q-metodologisk studie. Videre er kvalitetskriterier og etiske vurderinger belyst gjennom en beskrivelse av validitet og reliabilitet, samt hvordan vi ivaretar det etiske aspektet i studien.

Tidsmessig krever dette metodevalget et større forarbeid, enn eksempelvis intervju som metodisk alternativ. I Q-metodologiske studier kreves det et forarbeid med innhenting av kommunikasjonsuniverset, konstruksjon og utvelgelse av dekkende og balanserte utsagn (gjennom bruk av *Fishers balanserte blockdesign*) og pilotsortering før selve Q-sorteringen kan finne sted. I kvalitativ metode som intervju, ville hovedtyngden av arbeidet med tematisk analyse i etterkant være en mer tidkrevende prosess med transkribering, koding og kategorisering (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2020, s. 282). På en annen side representerer vårt metodevalg (Q-metoden) en utfordring i at den er noe komplisert og tidkrevende og benytte. Metoden krever at en anvender mye tid for å sette seg grundig

inn i dette som verktøy. Med hensyn til tidsbruk og den avgrensede tiden masterstudiet er berammet med, valgte vi kun å benytte våre elever på egen arbeidsplass i Q-utvalget. Dette til tross for at vi ser at det også ville vært nyttig og fått innblikk i veiledernes *subjektive opplevelser* knyttet til elevenes læring og kompetanseutvikling i faget YFF. Tidsbegrensningen tatt i betraktning er det positivt at Q-metoden har en så klar struktur, noe vi opplever har gjort masterstudiet oversiktlig og bidratt til å «drive» arbeidet fremover gjennom de gitte fasene i prosessen. Videre kjente vi på stor motivasjon knyttet til at metoden ivaretar «ungdommenes røst», og at våre *elever som deltagere* har kunnet kjenne seg som *aktive deltagere* med reel betydning for forskning innenfor YFF-faget. Det er i tråd med retten til *medvirkning*, og at det i de senere år er blitt et større fokus på å inkludere barn og ungdom i forskning. Denne metoden har vist seg godt egnet til formålet vårt med studien, og kan tilpasses forskningstema og deltakergrupper (Thorsen & Allgood, 2010 s. 120). Avslutningsvis er våre erfaringer, gjennom anvendelse av denne metoden (Q-metoden), at den fungerte meget godt i møte med elevgruppen som vi opplevde fremsto som motivert og engasjert i prosessen (Q-sortering).

4 Analyse

I dette kapitlet presenteres faktoranalysen og faktorfortolkningen i vår studie. Resultatene fra PQ-metode og de ulike faktorsynene som fremkom i analysen, blir tolket før drøftingskapitlet (kap. 5) hvor vi vil utvide forståelsen av faktorsynene ved å drøfte funnene i lys av teori.

4.1 Faktoranalyse

For å analysere våre innhentede data brukte vi, som beskrevet i metodedelen, softwareprogrammet (programvare) PQMethod. Dette er en programvare som er utviklet for å analysere Q-metodologiske studier (Schmolck, 2014). Ved hjelp av en manual fulgte vi retningslinjene for programvaren og la inn alle tallene fra sorteringsskjemaene elevene hadde fylt ut. Vi valgte å gi deltakerne fiktive navn, og gjennomførte en «principal component factor analysis». Som resultat fikk vi ut 5 faktorer med *eigenvalue* over 1, noe som brukes som kriterium innenfor Q-metodologisk forskning for å avgjøre antall faktorer man skal beholde i studien (Watts & Stenner, 2012 s. 108).

For å finne ut hvilken av disse faktorløsningene som var den mest egnede for vår studie, gjennomførte vi en «varimax rotations» av faktorene. Programvaren leter via denne rotasjonen etter den løsningen som gir tydeligste faktorer med hensyn til korrelasjon og ladninger. Dette beskriver Brown (1980) som:

Obviously had the factors been rotated in another way, the loadings would have been different, as would the factor scores; the interpretation given of the data would therefore also be different ultimately. In this way can rotation be likened to performing a new experiment on the same data, each solution providing a new set of dependent factor scores giving rise to different interpretation (Brown, 1980; Kvalsund, 1998 s. 288).

Det viste seg at alternativet med 3-faktorløsning gav de laveste korrelasjoner sammen med flest og sterkest ladninger på de ulike faktorsynene. Alle deltagerne med unntak av to ladet på 3-faktorløsningen (se tabell 3 s. 49), mens det både i en 2- og 4-faktorløsning var færre deltagere som ladet på hvert syn, flere som falt ut og det ble mer miks i faktorsyn. Derfor falt valget naturlig på en 3-faktorløsning i vår studie. Tabell 3 er en oversikt over faktorladningene til deltagerne (elevene). X i tabellen betyr signifikant og definerende ladning på en faktor (Watts & Stenner, 2012 s. 128).

Faktorløsningen man velger har også som mål og å forklare så mye som mulig av den samlede variansen. Varians er alt meningsinnholdet studien omfatter (100%), samlet opp i hver individuelle Q-sortering, og kalles studiens varians (Watts & Stenner, 2012 s. 98). Variansen som ikke blir gjort rede for representerer data fra innsamlingen som ikke blir brukt i faktorene. I vår studie var den samlede variansen 69%, noe som er tilfredsstillende for en faktorløsning (se tabell 3). Det var 22 av 24 elever som ladet signifikant på en faktor, og det var som nevnt kun to elever som falt ut av studien, da de to deltagerne lader litt på alle faktorene. Dette er noe av forklaringen på den resterende variansen. Når en elev lader på en faktor betyr det at han/hun har en signifikant korrelasjon med faktoren, og at bidraget fra denne eleven er med på å definere faktoren. Desto høyere ladning faktoren har, representerer et mål på større likhetstrekk med faktoren (Watts & Stenner,

2012 s. 143). Ved bruk av PQMethod (programvare) får en hjelp til å gjennomføre disse prosessene, og til å regne ut tallmaterialet, slik at en kan hente ut rapporter som er klar til å analysere studien. Tabellen med faktorladningene i studien vår (se tabell 3) er hentet ut fra PQMethod, og gjort mer leservennlig ved hjelp av noen estetiske endringer.

Tabell 3: Resultater fra faktoranalysen

Tabell 3 - Faktorladninger			
«Fiktive» deltagere	F1	F2	F3
1. Arne	0,5924X	0,3798	0,0557
2. Belinda	0,7939X	0,1028	-0,0072
3. Isak	0,7447X	0,2878	0,2008
4. Astrid	0,8002X	0,1896	0,2169
5. Tone	0,3743	0,6075X	-0,3834
6. Svanhild	0,6949X	0,2827	0,5118
7. Per	0,8642X	-0,1014	0,2164
8. Sveinung	0,8032X	0,3805	0,2036
9. Pia	0,3061	0,2208	0,7419X
10. Gunn	0,0450	0,3211	0,4283X
11. Laila	0,7778X	0,3419	0,3496
12. Jomar	0,7895X	0,3452	0,0990
13. Elin	0,5783X	0,3352	0,2771
14. Anders	0,6219X	0,0959	0,5521
15. Annbjørg	0,7548X	-0,0442	0,3936
16. Kari	0,1175	0,6771X	0,2182
17. Roger	0,7930X	0,2303	0,2764
18. Arnt	-0,0235	0,8966X	0,2086
19. Hedda*	0,5173	0,1929	0,5425
20. Noora*	0,5465	0,5454	0,4023
21. Erle	0,7100X	0,3880	0,3958
22. Jo	0,7029X	0,3306	0,3649
23. Peder	0,6060X	-0,0585	0,5687
24. Johann	0,3203	0,5903X	0,1264
Forklart varians	40%	15%	14%
*Deltageren sorterer litt på alle faktorer og faller dermed ut.			

Denne tabellen viser en oversikt over faktorladningene. Dette er elevenes ladninger på de ulike faktorene. Faktorsyn 1 har 16 signifikante ladninger. Faktorsyn 2 har 4 signifikante ladninger, og faktorsyn 3 har 2 signifikante ladninger. Hva som utgjør en signifikant ladning (korrelasjon med faktoren) i studien vår (med 27 utsagn) regnes ut med formelen $2.58 \times 1 / \sqrt{27}$. For 27 utsagn er signifikansnivået 0,4965, rundet opp til 0,5. (Watts & Stenner, 2012 s. 107).

I denne prosessen av studien fikk vi god hjelp og assistanse av de to nevnte «metode-mentorene» våre som har erfaring knyttet til bruk av PQMethod i Q-studier. Dette var svært nyttig, og noe vi opplevde som en kvalitetssikring for vår studie. Videre fikk vi som nevnt også hjelp, ved å benytte programvaren PQMethod (rotasjonen), til å få opp den løsningen som gir tydeligste faktorer med hensyn til korrelasjon. Det viste seg at alternativet med 3-faktorløsning gav de laveste korrelasjoner i studien vår (se tabell 4). De tre faktorsynene vil heretter henvises til som F1, F2 og F3.

I tabell 4 vises korrelasjonene mellom faktorsyn 1, 2 og 3

Tabell 4: Korrelasjon mellom faktorsynene

	F1	F2	F3
F1	1.0000	0.3805	0.5616
F2	0.3805	1.0000	0.3637
F3	0.5616	0.3637	1.0000

Det er 38 % korrelasjon (samsvar) mellom faktor 1 og 2, 56% mellom faktor 1 og 3, og 36% mellom faktor 2 og 3. Faktorsynene har lav til middels høy korrelasjon med hverandre, noe som representerer en matematisk konsensus (enighet). Målet er lavest mulig korrelasjon mellom faktorene. Korrelasjonene mellom faktorene i studien vår regnes ikke som høye korrelasjoner, og betyr at faktorene tydelig skiller seg fra hverandre. Samtidig viser slike korrelasjoner at det kan tyde på et felles erfarings- og forståelsesgrunnlag (Watts & Stenner, 2012 s. 143). Dette handler om korrelasjon mellom faktorsynene. Når flere av sorteringene til elevene korrelerer med hverandre betyr det at det er flere som har sortert likt, noe som utgjør et faktorsyn eller *key viewpoint*. Faktorsynet representerer elever som lader høyt og deler samme meningsmønster innenfor gruppen av deltakere (Watts & Stenner, 2012 s. 98).

4.2 Resultater fra PQ-Method

Denne delen av oppgaven presenterer vår tolkning av de ulike faktorsynene og deres særpreg (basert på hvordan utsagnene er plassert i de tre ulike faktorsynene). En figur (sorteringsmatrise) over sorteringene for faktorsyn 1, 2 og 3 presenteres før hver enkelt tolkning. For å strukturere den enkelte tolkningen har vi valgt inndeling i ulike tema. For å tydeliggjøre vår tolkning overfor leser vil utsagn identifiseres ved at vi oppgir nummer og tallverdi fra sorteringsmatrisen i parentes. Utsagn som er spesielt sentrale for tolkningen vår gjengis i sin helhet på slutten av hvert faktortema.

Nå vil vi presentere våre faktorfortolkninger ut fra utsagnsplasseringene i faktorsyn 1, 2 og 3. Et bedre leservennlig eksemplar av de tre faktorsynene er vedlagt som vedlegg 5-7. Begrepet faktorsyn erstattes noen ganger med «elev». Dette bidrar til å gi leser nærhet til konteksten faktorsynene er hentet fra, da faktorsynet representerer de deltagerne av studien som ladet på det aktuelle faktorsynet.

4.2.1 Faktorsyn 1: Eleven som spiller på alle strenger i YFF-faget.

Det var 16 elever som ladet signifikant på faktor 1. Dette gjør at det er denne faktoren som representerer flest elever i studien vår. Faktorsyn 1 kan derfor antas å være det rådende meningsmønsteret blant elevene våre som har vært utplassert i barnehage i YFF-faget høsten 2021. Faktor 1 korrelerer (med) 0,38 med F2, og 0,56 med F3. Dette regnes ikke som høye korrelasjoner, noe som betyr at faktorene tydelig skiller seg fra hverandre. F1 korrelerer høyt med F3 (0,56) noe som antyder at de har mer til felles. Følgende sorteringer har signifikante ladninger: «Arne» (0,5924), «Belinda» (0,7939), «Isak» (0,7447), «Astrid» (0,8002), «Svanhild» (0,6949), «Per» (0,8642), «Sveinung» (0,8032), «Laila» (0,7778), «Jomar» (0,7895), «Elin» (0,5783), «Anders» (0,6219), «Annbjørg» (0,7548), «Roger» (0,7930), «Erle» (0,7100), «Jo» (0,7029) og «Peder» (0,6060).

Faktorsyn 1

Mest uenig i

Nøytral

Mest enig i

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
13. Jeg opplevde ofte en følelse av å mislykkes i arbeidet, gjennomgått fra de andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.	3. I praksisperioden min på jeg ingen sammenheng mellom fagbepreg og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen.	18. Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min, når jeg er praktisk.	12. Jeg følger tilfartshandlingene til de andre ansatte på avdelingen, og får i liten grad tilbakemelding og veiledning på den jobben jeg utfører.	2. Jeg opplever ikke i stor grad å lære barn og ungdommer av min veileder.	11. Veileder fungerer som en daglig leder og gir meg frakt støtte og kunnskap jeg trenger.	4. Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan han arbeider med barn, og jeg antar ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.	1. Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min.	7. Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.
20. Jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger.	25. Faglærer har ingen påvirkning i min utvikling av væremåte, holdninger og verdier som jeg trenger i praksis.	24. Faglærers rolle i min utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning.	17. Ved å delta i arbeidet med de andre ansatte på avdelingen opplever jeg i liten grad å lære teori og fagbepreg.	8. I praksisperioden lærer jeg fagbepreg og teoretisk kunnskap når jeg arbeider sammen med de andre ansatte på avdelingen.	14. Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg og er blitt bevisst på holdninger og verdier barn påvirker min væremåte positivt i arbeidet med barn og unge.	10. Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbepreg er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.	22. Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teoretisk kunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.	9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.
		27. Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet mitt med barn og unge.	19. Jeg lærer i liten grad yrkesferdigheter av de andre ansatte når jeg deltar i arbeidet med barn og unge på avdelingen.	6. Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre litt som veilederen min.	21. Undervisning fra faglærer påvirker mine praktiske ferdigheter i arbeidet med barn og unge.	15. Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeidet med barn og unge.		
		26. Jeg har gjennom min praksisperiode i liten grad tenkt over, eller snakket med de andre ansatte om holdninger, verdier og egen væremåte.		8. Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min.	23. Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere nyttig barnefaglig kunnskap.			
				16. Jeg har gjennom praksisperioden opplevd å få tilbakemeldinger fra faglærer som handler om mine holdninger og væremåte i arbeidet med barn og unge.				

4.2.1.1 Positive opplevelser knyttet til praksis i bedrift

I faktorsyn 1 er elevene aller mest enig i at praksisfelleskapet bidrar til kompetanseutvikling i faget YFF. De lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen i utøvelsen av yrket, og opplever dem som gode rollemodeller og veiledere som de lærer praktiske ferdigheter av (7, +4). Videre opplever elever i faktorsyn 1 støtte fra egen veileder og de andre ansatte på holdninger, verdier og væremåte på en måte som gjør at de utvikler seg som person gjennom erfaring og refleksjon (1, +3) og (9, +4). Elevene representert i dette faktorsynet, opplever faglærers rolle som viktig når det gjelder undervisning av teoretisk kunnskap de kan anvende i praksisperioden (22, +3). Utsagn som handler om følelse av å mislykkes gjennom tilbakemeldinger fra de andre ansatte eller at de ikke får tilbakemeldinger, er eleven i dette faktorsynet aller mest uenig i (13, -4) og (20, -4). Dette underbygger også viktigheten praksisutplasseringen representerer for kompetanseutviklingen for eleven i faktorsyn 1. Eleven ser sammenheng mellom fagbegrep og den teoretiske kunnskapen ved å arbeide sammen med de andre ansatte i

avdelingen (3, -3). Vår tolkning er at eleven i dette faktorsynet opplever deltagelse i praksisfellesskapet som nyttig og positivt.

4.2.1.2 Eleven som utvikler egen faglig identitet gjennom observasjon

Utsagn som omhandler *kopiering* når det gjelder utvikling av yrkeskompetanse danner et bakgrunnsbilde i dette faktorsynet (6, 0) og (8, 0). Derimot viser denne eleven at faglærer har påvirkning på utvikling av egen væremåte og verdier, som er viktige faktorer i praksis (25, -3). Her fremstår både faglærers rolle som en viktig premiss, i lag med veileder og de andre ansatte i praksisfellesskapet for å danne egen yrkesidentitet (4, +2), (10, +2), (15, +2) og (27, -2). Denne eleven «opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden», og opplever å ha lært teori og fagbegrep som nyttig kunnskap i arbeidet sitt med barn og unge (10, +2).

7. Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av (+4).

1. Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min (+3).

9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge (+4).

22. Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teorikunnskap som er viktig for meg under praksisperioden (+3).

20. Jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger (-4).

8. Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min (0).

27. Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet mitt med barn og unge (-2).

Andre utsagn som støtter tolkningen vår er utsagn: 13 på -4, utsagn 6 på 0, utsagn 25 på -3, utsagn 4 på +2, utsagn 10 på +2 og utsagn 15 på +2.

4.2.1.3 Oppsummering faktorsyn 1

Faktorsyn 1 har stort fokus på deltagelse i YFF faget for å utvikle egen yrkesidentitet. Observasjon, veiledning og refleksjon er sentrale elementer i elevens utvikling i egen kompetanse. Imitasjon og kopiering er *ikke* elementer eleven bruker for å tilegne seg barnefaglig kompetanse, og dette kommer i bakgrunn i dette faktorsynet. Sammenhengen mellom teori og praksis er fremtredende gjennom støtte fra faglærer, veileder og andre ansatte.

4.2.2 Faktorsyn 2: Den «skolske» eleven

Det var fire elever som ladet signifikant på faktor 2. Dette gjør at det er denne faktoren som etter faktorsyn 1 representerer flest elever i studien. Tituleringen av dette meningsmønsteret, den skolske eleven, må ikke sammenlignes med begrepet «skolsk» i utdanningssammenheng. Vi knytter denne benevnelsen til at dette meningsmønsteret viser elever som er «fagteoretisk orienterte» og opplever faglærer som et sentralt aspekt. Faktorsyn 2 kan sies å være et meningsmønster som ikke er veldig dominerende blant

elevene som var med i undersøkelsen, men like fullt et faktorsyn som finnes blant elevene våre og representerer en del av kommunikasjonsuniverset. Faktoren korrelerer 0.38 med F1 og 0,36 med F3. Dette er lave korrelasjoner, noe som betyr at faktorene tydelig skiller seg fra hverandre. Følgende sorteringer har signifikante ladninger: «Tone» (0,6075), «Kari» (0,6771), «Arnt» (0,8966) og «Johann» (0,5903).

Faktorsyn 2 Mest uenig i

-4		-3		-2		-1		0		+1		+2		+3		+4	
1. Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåte min.		23. Gjennom samtaler med veilederen min så jeg diskutere nyttig barnefaglig kunnskap.		6. Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min.		8. Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min.		4. Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan han arbeider med barn og unge lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.		12. Jeg følger teoretisk opplegg fra de andre ansatte så veilederen og får i liten grad tilbakemelding og veiledning på den jobben jeg utfører.		14. Gjennom samtaler med faglærer observerer jeg, og er blitt bevisst på holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeid med barn og unge.		2. Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori og fagbegrav av min veileder.		9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.	
3. I praksisperioden min så jeg ingen sammenheng mellom fagbegrav og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen.		24. Faglærers rolle i min utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning.		11. Veileder fungerer som et rådgiver for meg og gir meg faglig støtte og kunnskap jeg trenger.		17. Ved å delta i arbeidet med de ansatte på avdelingen opplever jeg i liten grad å lære teori og fagbegrav.		5. I praksisperioden lærer jeg gjennom å observere veilederen min og de andre ansatte på avdelingen.		16. Jeg har gjennom tilbakemeldinger fra faglærer som berører om mine holdninger og væremåte i arbeid med barn og unge.		21. Undervisning fra faglærer berører mine praktiske ferdigheter i arbeidet med barn og unge.		10. Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrav er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.		15. Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge.	
		20. Jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger.		18. Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min når jeg er i praksis.		7. Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.		23. Faglærers rolle under praksisperioden er å berøre om min kunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.		16. Jeg har gjennom min praksisperiode i liten grad lært teori eller om de andre ansatte om holdninger, verdier og egen væremåte.							
		25. Faglærer har ingen påvirkning i min utvikling av væremåte, holdninger og verdier som jeg trenger i praksis.		13. Jeg opplevde ofte en følelse av å miste kontakt i arbeidet, gjennom tilbakemeldinger fra de andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.		19. Jeg lærer i liten grad yrkesferdigheter av de andre ansatte når jeg deltar i arbeidet med barn og unge på avdelingen.		27. Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet mitt med barn og unge.									

4.2.2.1 Den selvstendige teoretikeren

Elever i dette faktorsynet opplever at støtte og veiledning fra faglærer er avgjørende for å utvikle praktiske ferdigheter i arbeid med barn (15, +4). Her ilegges faglærers rolle stor betydning, og det vektlegges at faglærers støtte er betydningsfull i tilegnelsen av kompetanse i faget YFF (10, +3) og (23, -3). Her refereres det blant annet til «det jeg har lært av teori og fagbegrav er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge» (10, +3). Denne eleven vektlegger også i stor grad å se sammenhengen mellom fagbegrav, teoretisk kunnskap og det faktiske arbeidet som utføres sammen med de andre ansatte (3, -4). Elevene i dette faktorsynet gir et tydelig uttrykk for hvor lite betydningsfull veilederens rolle er (11, -2), (23, -3) og (2, +3).

4.2.2.2 Eleven som gjennom refleksjon og egne erfaringer opplever utvikling

Eleven i dette faktorsynet (9, +4) bruker refleksjon gjennom egne erfaringer og opplevelser for å tilegne seg barnefaglig kompetanse. Elever i F2 opplever utvikling i arbeidet med barn og unge, og viser til sammenhengen mellom teori og kunnskap i arbeidet med barn og unge og viser nøytral rolle til observasjon av andre ansattes yrkesferdigheter (7, 0). Denne eleven viser også stor forståelse og innsikt i egen væremåte og iboende holdninger (1, -4), og gjennom samtaler med faglærer med blir bevisst egne holdninger og verdier (14, +2).

15. *Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge (+4).*

10. *Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrav er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge (+3).*

3. *I praksisperioden min så jeg ingen sammenheng mellom fagbegrav og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen (-4).*

9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjoner opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge (+4).

1. Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min (-4).

14. Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg, og er blitt bevisst på, holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeid med barn og unge (+2).

4.2.2.3 Oppsummering faktorsyn 2

Faktorsyn 2 gir uttrykk for den «faglig sterke» eleven som evner å se sammenhengen mellom teori og praksis. Eleven i dette meningsmønsteret har en «transfer» (tar i bruk fagkunnskap som er ervervet i klasserommet) innfallsvinkel på deltagelse i faget YFF. I dette faktorsynet er faglærers rolle av stor betydning, og eleven anser dette som betydningsfullt for tilegnelse av kompetanse i faget YFF. Eleven som er fremtredende i dette faktorsynet opplever ikke veileder som viktig i tilegnelse av verken kunnskap eller påvirkning av å utvikle personlige egenskaper. Dette i form av holdninger, væremåte og verdier. Her viser eleven høy skår på at egne personlige egenskaper utvikles gjennom samtaler med faglærer og egne refleksjoner.

4.2.3 Faktorsyn 3: Eleven i praksisfellesskapet – «praktikeren»

Det var kun to elever som ladet signifikant på faktor 3. Dette gjør at det er denne faktoren som representerer færrest elever i studien. Faktorsyn 3 kan derfor antas å være et meningsmønster som ikke er dominerende blant elevene våre som deltok i undersøkelsen, men som med faktorsyn 2, er dette også et likeverdig faktorsyn blant elevene som deltok da det er representert i kommunikasjonsuniverset. Faktorsyn 3 korrelerer med 0,56 med F1 og med 0,36 med F2. Korrelasjonen med F2 er lav, noe som betyr at faktorene tydeligere skiller mellom ulike erfaringer enn det som er tilfelle med F1. Korrelasjonen med F1 på 0,56 er høyere, noe som nevnt kan antyde at de har mer til felles. Følgende sorteringer har signifikante ladninger: «Pia» (0,7419) og «Gunn» (0,4283). Til tross for at «Gunn» skårer under signifikansnivået (0,49) lader hun lavere (0,0450 og 0,3211) på faktorsyn 1 og 2, noe som gjør at faktorsyn 3 blir signifikant.

Faktorsyn 3

Mest uenig i		Nøytral					Mest enig i	
-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
3. I praksisperioden min 3. Jeg ingen sammenheng mellom fagbegrrep og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen	2. Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori og fagbegrrep av min veileder.	11. Veileder fungerer som en rådgiver for meg og gir meg faglig støtte og kunnskap jeg trenger.	5. I praksisperioden lærer jeg fagbegrper og ny kunnskap når jeg arbeider sammen med de andre ansatte på avdelingen	1. Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min.	14. Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg, og er blitt bevisst på, holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeid med barn og unge.	13. Jeg opplevde ofte en følelse av å mistet i arbeidet, gjennom tilbakemeldinger fra og andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.	6. Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i tillegg ved å kopiere eller gjøre list som veilederen min.	4. Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan han arbeider med barn, og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.
20. Jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger.	24. Faglærers rolle i min utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning.	12. Jeg føler tilstedehet fra de andre ansatte på avdelingen, og får i liten grad tilbakemelding og veiledning på den jobben jeg utfører.	10. Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrper er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge	8. Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min.	15. Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge.	21. Undervising fra faglærer påvirker mine praktiske ferdigheter i arbeidet med barn og unge.	7. Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.	9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjoner opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.
		19. Jeg lærer i liten grad yrkesferdigheter av de andre ansatte når jeg deltar i arbeidet med barn og unge på avdelingen.	22. Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i fagkunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.	18. Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min når jeg er i praksis.	16. Jeg har gjennom praksisperioden opplevd å få tilbakemeldinger fra faglærer som handler om mine holdninger og væremåte i arbeid med barn og unge.	23. Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere viktig baneleggit kunnskap.		
			25. Faglærer har ingen påvirkning i min utvikling av væremåte, holdninger og verdier som jeg trenger i praksis.	26. Jeg har gjennom min praksisperiode i liten grad lært noe, eller snakket med de andre ansatte om holdninger, verdier og egen væremåte.	17. Ved å delta i arbeidet med de ansatte på avdelingen opplever jeg i liten grad å lære teori og fagbegrper.			
				27. Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet med barn og unge.				

4.2.3.1 Mester er «nøkkelen» til læring

Eleven i dette faktorsynet opplever veilederen som «nøkkelen» til å tilegne seg yrkesspesifikke ferdigheter (4, +4) og (6, +3). Dette *elevsynet* anser også praksisfellesskapet som betydningsfullt (7, +3) og (9, +4). Faktorsynet viser en elev som lærer gjennom å observere (observasjon) av de andre ansatte ved bedriften, og opplever de som gode rollemodeller som man lærer ulike praktiske ferdigheter av.

4.2.3.2 Eleven som utvikler seg i praksisfellesskapet

Dette faktorsynet opplever både praksisfellesskapet og veileder som betydningsfullt, da faglærers rolle kommer i bakgrunnen for elevens syn (22, -1) og (14, +1). Veileder spiller en sentral rolle for denne eleven, både med hensyn til å utvikle egne ferdigheter gjennom kopiering (gjøre likt), men også gjennom samtaler med veileder ((23, +2) og (2, -3).

4. *Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan hen arbeider med barn, og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge (+4).*

6. *Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min (+3).*

7. *Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av (+3).*

9. *I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge (+3).*

23. *Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere nyttig barnefaglig kunnskap (+2).*

2. *Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori og fagbegrep av min veileder (-3).*

4.2.3.3 Oppsummering faktorsyn 3

Faktorsyn 3 gir et bilde av en elev som har med seg praktiske ferdigheter inn i faget YFF, og gjennom *kopiering og speiling* av de andre ansatte og veilederen tilegner seg yrkeskompetanse i barnefaglig arbeid. Faglærers rolle har ikke så stor betydning for dette elevsynet, og kommer i bakgrunnen for meningsmønsteret til eleven. Denne *eleven* opplever praksisfellesskapet som viktig med hensyn til kompetanseutvikling i faget YFF.

For å gi leser en mer leservennlig versjon av utsagnene, kommer en total oversikt og utsagnsliste i kronologisk rekkefølge under. Her vises verdiene på utsagnsplasseringene i de ulike faktorsynene helt til høyre.

Tabell med faktorscore for hvert utsagn

Nr	Utsagn	F1	F2	F3
1	Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min.	+3	-4	0
2	Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori og fagbegrep av min veileder.	0	+3	-3
3	I praksisperioden min så jeg ingen sammenheng mellom fagbegrep og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen.	-3	-4	-4
4	Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan hen arbeider med barn, og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.	+2	0	+4
5	I praksisperioden lærer jeg fagbegrep og ny kunnskap når jeg arbeider sammen med de andre ansatte på avdelingen.	0	0	-1
6	Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min.	0	-2	+3
7	Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.	+4	0	+3
8	Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min.	0	-1	0
9	I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.	+4	+4	+4
10	Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.	+2	+3	-1
11	Veileder fungerer som en rådgiver for meg og gir meg faglig støtte og kunnskap jeg trenger.	+1	-2	-2

12	Jeg føler liten tilhørighet til de andre ansatte på avdelingen, og får i liten grad tilbakemelding og veiledning på den jobben jeg utfører.	-1	+1	-2
13	Jeg opplevde ofte en følelse av å mislykkes i arbeidet, gjennom tilbakemeldinger fra de andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.	-4	0	+2
14	Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg, og er blitt bevisst på, holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeid med barn og unge.	+1	+2	+1
15	Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge.	+2	+4	+1
16	Jeg har gjennom praksisperioden opplevd å få tilbakemeldinger fra faglærer som handler om mine holdninger og væremåte i arbeid med barn og unge.	0	+1	+1
17	Ved å delta i arbeidet med de ansatte på avdelingen opplever jeg i liten grad å lære teori og fagbegrep.	-1	-1	+1
18	Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min når jeg er i praksis.	-2	-1	0
19	Jeg lærer i liten grad yrkesferdigheter av de andre ansatte når jeg deltar i arbeidet med barn og unge på avdelingen.	-1	0	-2
20	Jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger.	-4	-2	-4
21	Undervisning fra faglærer påvirker mine praktiske ferdigheter i arbeidet med barn og unge.	+1	-2	+2
22	Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teorikunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.	+3	+1	-1
23	Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere nyttig barnefaglig kunnskap.	+1	-3	+2

24	Faglærers rolle i min utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning.	-2	-3	-3
25	Faglærer har ingen påvirkning i min utvikling av væremåte, holdninger og verdier som jeg trenger i praksis.	-3	-1	-1
26	Jeg har gjennom min praksisperiode i liten grad tenkt over, eller snakket med de andre ansatte om holdninger, verdier og egen væremåte.	-1	+2	0
27	Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet mitt med barn og unge.	-2	+1	0

4.3 Oppsummering av faktorfortolkninger

Vi har nå tolket faktorsynene og elevenes ulike opplevelser av kompetanseutvikling i faget YFF. Tabell 5 gir en kort oppsummering av de tre faktorfortolkningene hvor vi viser funnene som samlede meningsmønstre for det enkelte faktorsyn. Dette vil tas inn i drøftingen i kapittel 5 for å utvide forståelsen av faktorsynene.

Tabell 5: Samlede meningsmønstre

Oppsummering av de 3 faktorsynene i studien	
F1: Eleven som spiller på alle strenger i YFF-faget.	
<ul style="list-style-type: none"> • Deltagelse i praksis i YFF faget bidrar til å utvikle egen yrkesidentitet • Imitasjon og kopiering er ikke sentralt • Gjennom observasjon og veiledning utvikler eleven egen kompetanse • Eleven ser sammenhengen mellom teori og praksis gjennom støtte fra faglærer, veileder og de andre ansatte 	
F2: Den «skolske» eleven	
<ul style="list-style-type: none"> • Opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer som nyttig gjennom praksisperioden • Ser sammenhengen mellom teori og fagbegrep, og opplever dette som nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge • Støtte og veiledning fra faglærer oppleves som viktig for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge • Veileder (mester) er <i>uviktig</i> for dette elevsynet både når det gjelder fagkunnskap og yrkeskompetanse 	
F3: Eleven i praksisfellesskapet – «praktikeren»	
<ul style="list-style-type: none"> • Gjennom observasjon av veilederen og andre ansatte lærer eleven ferdigheter • Eleven <i>kopierer og speiler</i> veileder og de andre ansatte og ser hvordan de arbeider med barn, og bruker det i eget arbeide med barn og unge • Tilegner seg yrkesspesifikke ferdigheter gjennom veiledning og samtaler med veileder • Tilegner ikke faglærer stor rolle i egen kompetanseutvikling i faget 	

5 Drøfting

Dette kapitlets formål er å utvide forståelsen av faktorsynene som vi presenterte i kapittel 4 i oppgaven. Her vil vi drøfte funnene i lys av teori, og vår interesse og søken er å besvare oppgavens problemstilling; *Hvordan opplever elever på Barne- og ungdomsarbeiderfaget egen kompetanseutvikling gjennom faget Yrkesfaglig fordypning?* Drøftingsdelens sentrale element er å søke forklaringer på våre observasjoner fra resultatene i faktoranalysen. Til dette bruker vi utvalgt teori fra designet, samt at vi gjennom suverene valg innhenter teori som er relevant for funnene. Dette er i tråd med metoden (Q-metoden) som åpner for ny teori etter fortolkning og funn (Thorsen & Allgood, 2010 s. 36). I vår søken etter forståelse av elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til kompetanseutvikling i faget YFF, vil vi gjennom drøfting av funnene søke forståelse koblet til dimensjonene; mesterlære, praksisfellesskap og transfer/faglærer. Drøftingen sees i lys av kompetansebegrepets dimensjoner; teorikunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.

Faktorsynene som fremkom av analysen og som er tolket gjennom studiens faktorfortolkning vil også her omtales som F1, F2 og F3. Der det er relevant vil vi referere til ulike utsagn og utsagnsplassering. I første del av drøfting vil vi forsøke å gi leseren noe av den samme opplevelsen som «traff» oss i møte med funnene i forskningen. Her har vi valgt å dele opp de tre faktorsynene (F1, F2 og F3) i egne overskrifter, henholdsvis faktorsyn 1,2 og 3. Tidligere i vår tekst beskrev vi de tre faktorsynene som: *Eleven som spiller på alle strenger i YFF-faget*, *Den skolske eleven* og *Eleven i praksisfellesskapet-praktikeren*, og denne kategoriske benevnelsen av de tre faktorsynene handler utelukkende om en direkte tolkning fra vår side. I denne delen av prosessen har vi jobbet tett sammen for å «ta inn» og forstå hva de ulike faktorsynene forteller oss. Gjennom abduksjon (Thorsen & Allgood, 2010 s. 19), ved å oppdage noe nytt og forstå meningsmønstrene som fremtrer i de ulike faktorsynene, ble de tre titulert som nevnt. I denne prosessen opplevde vi at de tre faktorsynene trådte frem med egne dominerende meningsmønstre som var gjenkjennbare for oss med bakgrunn i egen profesjon, og våre erfaringer med å følge opp elever i YFF faget.

Vi vil nå, som nevnt tidligere, gå i dybden på de funn denne studien har gitt oss og drøfte vesentlige deler av faktorsynene opp mot vår problemformulering i masterstudien. Her vil vi i lys av funnene søke forklaringer på våre tolkninger av resultatene i faktoranalysen.

5.1 Faktorsyn 1

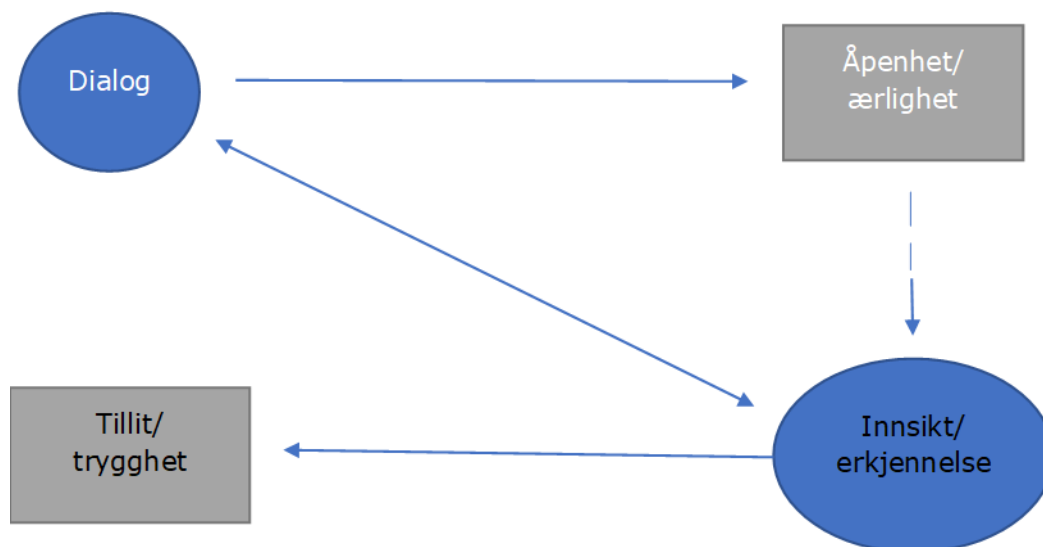
Funnene i dette faktorsynet (*Eleven som spiller på alle strenger i YFF-faget*) viser elever som gjennom deltagelse i et praksisfellesskap opplever å utvikle seg gjennom tilbakemeldinger fra andre ansatte. Et eksempel på dette er hentet fra utsagn 9 hos eleven i faktorsyn 1: *I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.* Eleven i dette faktorsynet (F1) plasserte utsagnet (9) på verdien +4 i matrisen. Dette forteller oss at denne elevgruppen opplever dette utsagnet som særdeles viktig, og kan sies å være dominerende i dette meningsmønsteret. Elevene som «plasserte» seg i dette faktorsynet, dette med

utgangspunkt i hvordan de har sortert utsagnene i sorteringsmatrisen, opplever utvikling av egen *personlig kompetanse* gjennom samarbeid og tilbakemeldinger på deltagelse i praksisfellesskapet. Elevene skårer høyt på å *lære*, i kjente og ukjente situasjoner, gjennom egne erfaringer sammen med andre i arbeid med barn og unge. Dette er i tråd med sosiokulturelt læringssyn hvor læring kjennetegnes av noe som skjer gjennom samspillet mellom eleven og den fysiske omverdenen, *elevens* deltagelse i et praksisfellesskap. Her kan man anta at *eleven* i form av utforskning og erfaringer konstruerer og rekonstruerer (kunnskap) og lærer viktig barnefaglig kunnskap og dermed tilegner seg kompetanse (Imsen, 2015 s. 146). Dette utsagnet (9) inneholder også at eleven gjennom refleksjon har utviklet seg i arbeid med barn og unge. Den siste delen av utsagnet (9): *gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge* kan tolkes dit at *eleven* i dette faktorsynet erverver seg yrkesspesifikke ferdigheter gjennom samarbeid og tilbakemeldinger (språket som medierende verktøy) fra andre ansatte, samt at eleven selv gjennom egne aktive valg reflekterer og tilegner seg erfaring i arbeidet med barn og unge. Deltagelse i et praksisfellesskap fordrer at eleven gjennom *prøving og feiling*, instrumentell læring (Schjelderup, 1960 s. 84), tilegner seg kompetanse. Dette forutsetter at eleven deltar aktivt i faget YFF, hvor de gjennom samarbeid med andre ansatte opplever utvikling gjennom egne erfaringer i arbeidet. I boken *Tett på yrkesopplæring* (2015) redegjør Johnsrud for relevans i fag- og yrkesopplæringen, og peker eksplisitt på elevenes ønske om «å få vite hvorfor det skal eller bør gjøres», dette med utgangspunkt i arbeid på en byggeplass (Johnsrud, 2015 s. 278). Her trekker Johnsrud (2015) frem behovet for å stoppe opp og reflektere over det de gjør og at man underveis i arbeidsprosesser reflekterer. Det er gjennom refleksjon over det som gjøres at det oppstår læring (Johnsrud, 2015 s. 278). Dette kan også forstås opp mot Dewey's erfaringsbaserte læringssyn som innbefatter som nevnt elementene *aktivitet* og *refleksjon*.

Noe som støtter vår tolkning av nevnte funn, er at *eleven* i F1 har plassert utsagn 13 på tallverdien -4. Utsagnet inneholder: *opplevde ofte en følelse av å mislykkes i arbeidet gjennom tilbakemeldinger fra andre ansatte* på egne personlig egenskaper. Her viser *eleven* en klar oppfattelse av at dette utsagnet *ikke* er opplevd gjennom deltagelse i praksisfellesskapet, som benevnes av Lave (2003) som legitim perifer deltagelse hvor elevene er «plassert i en sosial verden som de hører til» (Lave, 2003 s. 37). Våre tolkninger av dette funnet i studien, leder oss til de ulike bedriftene som elevene er utplassert i. Vi har tidligere nevnt at vi samarbeider med ulike bedrifter hvor eleven er utplassert, og det er ikke ensbetydende at elevene blir møtt på samme måte overalt. Utsagn 13 viser derimot at denne elevgruppen er ivaretatt i praksisfellesskapet på en måte som gjør at de ikke har negative opplevelser som omhandler å mislykkes i arbeidet sitt. Elevenes deltagelse i praksisfellesskap (bedriftene) har som mål at elevene tilegner seg kompetanse gjennom trening, veiledning og supervisjon ifølge Lauvås og Handal (Lauvås & Handal, 2017 s. 123). Det vil derfor være nærliggende å tolke dette som at denne gruppen elever (F1) gjennom veiledning fra de andre ansatte i praksisfellesskapet, i form av *prøving og feiling* i erfaringsituasjoner blir stimulert til tenkning og læring. Dette kan sees opp mot begrepet *problemløsning* (Madsen, 1970) som innebærer aktivitet og intellektuelle prosesser som hos individet kjennetegnes gjennom tenkning og erfaring (Madsen, 1970 s. 33).

Eleven i faktorsyn 1 opplever kompetanseutvikling gjennom deltagelsen i praksis. Dette underbygges i utsagn 3 hvor eleven plasserer seg på -3 i matrisen, noe som betyr at eleven i praksisperioden sin opplever å *se sammenheng mellom fagbegrep og den teoretiske kunnskapen i sitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen*. Denne *aktive*

deltagelsen hos eleven kan man se for seg kommer til syne i hvordan eleven selv deltar i det daglige arbeidet på bedriften. I denne sammenhengen kan man anta at behovet for god dialog er foreliggende. Glavin og Erdal (2013) viser til *dialogmodellen* i sin beskrivelse av å utvikle et tettere tverrfaglig samarbeid, her med utgangspunkt i ulike profesjoner og veiledere i kommune-Norge for å styrke arbeidet med barn og unge.



Dialogmodellen (Glavin & Erdal, 2013 s .67)

Gavin og Erdal (2013) viser til at det sentrale i veiledning er å lære av egne erfaringer, og dialogmodellen antyder at behovet for dialog mellom elev og veileder er sentralt for at eleven gjennom egne erfaringer ute i praksis tilegner seg innsikt og erkjennelse i læreprosessen (Glavin & Erdal, 2013 s. 67). Her fremhever de, dette med utgangspunkt i hindringer som reduserer tverrfaglig samarbeid i arbeid med barn og unge, at «målet er å rydde av veien flest mulig av de hindringene som finnes, slik at den enkelte kan utvikle sin egen kompetanse» (Glavin & Erdal, 2013 s. 67). Dette er sammenfattende med Illeris (2012) sin definisjon av læringsprosessen hvor nettopp dette eksemplifiseres ved at *erfaring omdannes til erkjennelse*, eleven erfarer og finner løsninger i bestemte situasjoner som skaper en erkjennelse hos eleven som tas med inn i neste situasjon som skal løses (Illeris, 2012 s. 295). Det som synes avgjørende, dette med utgangspunkt i dialogmodellen (Glavin & Erdal, 2013), er språket som medierende verktøy i læreprosessen hvor elevene opplever støtte og kompetanseutvikling. Her gjennom tilbakemeldinger både i *den aktuelle sonen* og *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotskij, 2008 s. 239). Her kan man anta at eleven opplever tillit og åpenhet i relasjonen med veilederen og støttes i nåværende kompetansenivå (den aktuelle sonen), og gjennom dialog tilegner seg ny barnefaglig innsikt og kompetanse (den nærmeste utviklingssonen) i bestemte situasjoner i arbeid med barn.

Vi tolker at *eleven* i faktorsyn 1 opplever veileders støtte og veiledning som helt sentralt for utvikling av yrkeskompetanse. Utsagn 1, *veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min*, plasserer eleven i F1 på +3 i sorteringsmatrisen. Her vektlegges elevens utvikling av egen personlig kompetanse. Skau (2015) antyder at dette (personlig kompetanse) *ikke* er noe vi enten har eller ikke har, men «noe vi utvikler ved å innlemme bestemte allmenmenneskelige egenskaper og ferdigheter i et samlet kompetansebegrep, og så gjøre dem til utgangspunkt for målrettet arbeid, analyse og

kvalitetsvurdering» (Skau, 2015 s. 79). Innenfor yrker i *Barne- og ungdomsarbeiderfaget* ser vi, og mener er et viktig og sentralt aspekt, at eleven gjennom personlig utvikling tilegner seg kvaliteter (yrkeskvalifisering) som kjennetegner dette yrket. Elevens utsagnsplassering (1, +3) viser at dette er en prioritert del av opplæringen ute i bedriften, og at dette arbeides med fortløpende i yrkeskvalifiseringen.

I relasjonen mellom veileder-elev/praksisfellesskap-elev er behovet for å bli møtt med anerkjennelse en viktig premiss ifølge Aubert og Bakke (2015). Dette fremheves med utgangspunkt i refleksjon, eller å skape rom for selvrefleksjon. Her skriver de at:

«Gjennom å bli møtt med anerkjennelse blir selvrefleksjon mulig - også når det gjelder å se sider ved *meg* selv som *jeg* ikke er fornøyd med og gjerne vil endre. Anerkjennelse innebærer at det er mulig å framstå med usikkerhet, tvil og mangler. Du blir ikke irettesatt eller kritisert. Du får selv *eie* dine egne opplevelser og reaksjoner, og det er rom i gruppa og hos veileder for å lytte, ta imot og gi noe tilbake» (Aubert & Bakke, 2015 s. 144).

Gjennom dette sitatet peker Aubert og Bakke (2015) på et sentralt aspekt som innebærer anerkjennelse fra praksisfellesskapet, omtalt som gruppa og veileder, som gjør seg gjeldende med språket som verktøy for å støtte eleven i *den aktuelle sonen* og *den nærmeste utviklingszone*. Elevenes utgangspunkt i faget YFF er at de er «plassert i et sosialt fellesskap» og man kan si de er «prisgitt» hvilke *ressurser som finnes i læringslandskapet*. De ressursene som her nevnes kommer til syne i hvorvidt veileder og de andre ansatte i praksisfellesskapet legger til rette for refleksjon i praksistiden og forsterker og har «blikk» for *evaluering gjennom praksis*. Her fremheves viktigheten av at evalueringen skjer i arbeidssituasjonen (Nielsen & Kvale, 2009 s. 19). Ut fra utsagnssorteringene i matrisen hos *eleven* i faktorsyn 1, som tilkjennegis både i utsagn 9 og 13, vil det være nærliggende å tro at elevene opplever at praksisfellesskapet innehar ressurser i læringslandskapet som ivaretar elevenes kompetanseutvikling.

Vi tolker at eleven i dette faktorsynet (F1) gjennom anvendelse av *observasjon* tilegner seg kompetanse, og at imitasjon og kopiering ikke er sentralt. Utsagn 7 plasseres i den delen av sorteringsmatrisen som angir skåreverdien +4. Eleven kjenner seg igjen i utsagnet: *Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av*, og eleven har prioritert å plassere dette på *mest enig* i sorteringsmatrisen. *Utsagnet* tar opp begrepene observasjon, modellering og praktiske ferdigheter. Utsagnets første del peker på at elevene tilegner seg *yrkesspesifikke ferdigheter* ved å "velge ut" sentrale trekk som er viktig i barnefaglig arbeid for å utvikle sin egen yrkesidentitet. Her tolker vi at eleven gjennom veiledning og observasjon "plukker" og kritisk anvender deler for å utvikle egen yrkesidentitet og kompetanse.

Denne tolkningen begrunner vi også i at utsagn 6 og 8 kommer helt i bakgrunnen i dette faktorsynet (near-zero rankings). *Eleven* i F1 har plassert utsagn 6: *Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen mint*, og utsagn 8: *Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min* på verdi 0 i sorteringsmatrisen. I læreprosessen til *eleven* i F1 tolker vi at tilegnelsen av yrkesspesifikke ferdigheter skjer, gjennom å identifisere (identifikatoriske) tidligere handlinger de har erfart i barnefaglig arbeid. Dette tolker vi ut fra at eleven gjennom å identifisere holdninger og væremåte hos veileder, etterligner veileders holdninger og væremåte. Dette er sammenfallende med hovedtrekk fra teori om mesterlære, hvor

modellering inngår som et sentralt aspekt. Her kan man anta at elevenes deltagelse i et praksisfellesskap, gjennom å observere andre ansatte, tilegner seg den tause- og ferdighetsrelaterte kunnskapen som er et viktig aspekt i veien mot å bli en kompetent yrkesutøver. Begrepene *taus kunnskap*, *fortrolighets-*, *ferdighets-* og *verbalisert kunnskap* relateres til yrkesteorier og praksis, og omfatter ulike aspekter i en helhetlig yrkeskunnskap. En påstand av Hiim og Hippe (2012) er at denne helheten må sees i sammenheng, *helhetlig yrkeskunnskap*, og det er ikke eksplisitt at verbalisert kunnskap eller teori kun læres bort i tradisjonell skoleundervisning, og at den tause kunnskapen som innbefatter ulike yrkesspesifikke ferdigheter *læres* utplassert i praksis (Hiim & Hippe, 2012 s. 85-86). Her peker de på at man må se et helhetlig og flerdimensjonalt kunnskapsbegrep (Hiim & Hippe, 2012 s. 86). Elever som lykkes i dette evner å se sammenhengen mellom teoretisk kunnskap, og omsette dette ut i handling for å løse en situasjon. Aarkrog (2010) nevner begrepene *transfer* og *kompetanse* og peker på sammenhengen mellom hva som skjer i klasserommet (kunnskapservvervelse) og handlingen som eleven utfører for å løse en situasjon. Her viser hun til begrepet transmisjon, hvor elevens ervervelse av kunnskap i klasserommet tas i bruk for å løse en situasjon, og det er dette hun betegner som elevens kompetanse (Aarkrog, 2010 s. 23). I denne sammenhengen er det vår rolle som faglærere som, gjennom undervisning i klasserommet av relevant barnefaglig kunnskap, kan gi elevene fagkunnskap som de kan relatere til praksisfeltet. Vår oppgave blir velge ut relevant fagstoff som er aktuelt for elevene som har praksis i faget YFF, og at de opplever teorien som formidles som praksisnær. Eleven i F1 opplever at faglærers rolle i praksisperioden er å undervise i teorikunnskap som er relevant i barnefaglig arbeid. Utsagn 22: *Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teori kunnskap som er viktig for meg under praksisperioden* har eleven prioritert på verdi +3 i sorteringsmatrisen. I tillegg plasserer eleven i F1 utsagn 10: *Jeg opplever faglig støtte veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge* på verdi +2 i sorteringsmatrisen. Vi tolker også at faglærers rolle i dette faktorsynet er viktig for utøvelsen av barnefaglig arbeid gjennom utsagn 18: *Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min når jeg er i praksis*, som er plassert på verdi -2 i sorteringsmatrisen.

På bakgrunn av vår tolkning av funnene i faktorsynet fremstår eleven i F1 som en elev som «spiller på alle strenger» i faget YFF. Dette begrunner vi med at eleven gjennom å benytte seg av alle tre dimensjonene (faglærer, mester og praksisfellesskap) utvikler den samla yrkeskompetansen sin. Eleven i aktiv deltagelse i et praksisfellesskap annekterer barnefaglig kunnskap og yrkeskompetanse i form av kritisk tenkning og refleksjon. Eleven nyttiggjør seg teorikunnskapen, gitt i undervisning, og «ser» og tar i bruk denne i sitt arbeid med barn og unge. Her fremstår også læring og refleksjon i samspill med veileder (mester) og de andre ansatte (praksisfellesskapet) som et sentralt element for elevens utvikling av yrkeskompetanse. Når vi henviser til «spiller på alle strenger» forstår vi dette opp mot at denne eleven tar opp i seg alle de viktige faktorene som faget YFF innebærer. Vi mener at kvaliteten i opplæringen av Barne- og ungdomsarbeidere, gjennom faget YFF, bør stå høyt. Elevene er i en fortløpende forandringsprosess og det er særdeles viktig, mener vi, at utvikling og vekst skjer som en *kvalitativ forandringsprosess* (Skau, 2015 s. 142). Skau (2015) antyder at forandringen bør være av kvalitativ karakter:

«Når utvikling og vekst skjer som kvalitative forandringsprosesser – ikke bare som en kvantitativ påbygging eller lineær videreføring av status quo – betyr det at det som vokser, enten det er en organisme, et menneske, en organisasjon eller et

samfunn, ikke blir mer av det samme som det allerede var, men at det forandrer karakter, blir noe kvalitativt nytt» (Skau, 2015 s. 142).

Selv om hun viser til en lineær videreføring eller en kvantitativ påbygging, kan man knytte dette opp mot *eleven* i faget YFF gjennom deltagelse i praksisfellesskapet. Her skal eleven gjennom egne erfaringer, erkjennelse og refleksjon utvikle egen yrkeskompetanse. Dette gjør eleven ved å ta i bruk alle elementene som faget YFF innebærer (spiller på alle strenger) hvor både veileder og praksisfellesskapet er viktige mentorer, men også faglærers (vår) rolle i praksistiden i prosessen for å bli en kompetent yrkesutøver. Ifølge Illeris (2012), er det å skape en sammenheng mellom disse læringsrommene helt avgjørende for å lykkes med en integrert helhetlig opplæring innenfor utdanningssystemet og arbeidslivet (Illeris, 2012 s. 278). Vår tolkning av funn knyttet til dette faktorsynet viser i særdeles stor grad en elev som kan nå dette målet om en helhetlig opplæring i Barne- og ungdomsarbeiderfaget.

5.2 Faktorsyn 2

Et hovedtrekk i funnene knyttet til faktorsyn 2 (Den skolske eleven), tolker vi, er at faglærer er helt sentral for elevens kompetanseutvikling i faget. Våre tolkninger bygger blant annet på at denne *eleven* (F2) opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer som nyttig gjennom praksisperioden. Med bakgrunn i utsagn 15: *Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge* som er plassert på verdi +4 i sorteringsmatrisen, støtter opp om vår tolkning. *Eleven* i dette faktorsynet ser sammenhengen mellom teori og fagbegrep, og opplever dette som nyttig i utøvelsen av praksis i bedrift. Utsagn 10 plassert på +3 i sorteringsmatrisen støtter opp om vår tolkning: *Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.* Aarkrog (2010) fremhever dette i sin teori som omhandler transfer. Her løfter hun frem begrepet transmisjon som viser til at eleven erverver seg kunnskap i klasserommet som tas i bruk for å løse en situasjon (Aarkrog, 2010 s. 23). Dette definerer hun som at eleven har kompetanse. Videre er *eleven* i dette faktorsynet svært uenig i at faglærers rolle i utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning (24, -3). *Eleven* i F2 viser også gjennom utsagnsplasseringene at utvikling av personlig kompetanse fremmes gjennom dialog med faglærer. Utsagn 14: *Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg, og er blitt bevisst på, holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeidet med barn og unge,* plassert på verdi +2 i sorteringsmatrisen. Lærerrollen blir av Dorf (2008) omtalt som under endring, her viser han til at lærerens rolle som tilrettelegger for å bistå elevene i sin utvikling av personlig kompetanse og identitet (Dorf, 2008 s. 18). Dette faktorsynet ble for oss en åpenbaring med utgangspunkt i at vår rolle som faglærere i faget fremstår som svært betydningsfull for elevens kompetanseutvikling sammenlignet med veileder og de andre ansatte i praksisfellesskapet.

Eleven i dette faktorsynet (F2) opplever i liten grad veileder/mester som betydningsfull for utvikling av egen yrkeskompetanse. *Eleven* (F2) har plassert utsagn 1 som omhandler veileders rolle på verdi -4 i sorteringsmatrisen. Dette utsagnet (1): *Veilederen gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min,* tolker vi dithen at eleven ikke opplever støtte i utvikling av egen *personlig kompetanse*. Utsagn 4: *Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan hen arbeider med barn, og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge,* plasseres på verdi 0 i matrisen, og

kommer slik helt i bakgrunn i dette faktorsynet. Dette omhandler elevens yrkesspesifikke ferdigheter i barnefaglig arbeid. Videre bygger vi vår tolkning på utsagnsplassering 2 på +3 i matrisen: *Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori og fagbegrep av min veileder.* Dette omhandler teoretisk kunnskap i yrket, og utgjør en del av yrkeskompetansen. Skau (2015) viser til kompetansetrekanten (se modell 1) som utgjør profesjonell kompetanse (Skau, 2015 s. 61). De tre delene; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse representerer den samlede yrkeskompetansen som er målsetningen i faget YFF.

Selv om denne eleven opplever veileders rolle som lite betydningsfull, ser eleven nytte av å være deltager i et praksisfellesskap sammen med andre ansatte. Dette kommer frem i utsagn 9 plassert på verdi +4 i matrisen. Her viser *eleven* til å ha utviklet seg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte ved avdelingen. Dette omhandler personlig kompetanse, når det gjelder yrkesspesifikke ferdigheter kommer dette helt i bakgrunnen i dette faktorsynet. Viser her til utsagn 7: *Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av som er plassert på verdi 0* sorteringsmatrisen. Et annet utsagn som støtter vår tolkning om at praksisfellesskapet ikke er av vesentlig betydning for *eleven* i F2, er utsagn 5 som også kommer i bakgrunnen (0): *I praksisperioden lærer jeg fagbegrep og ny kunnskap når jeg arbeider sammen med de andre ansatte på avdelingen.* Dette kan antyde at denne *eleven* har et relativt høyt teoretisk kunnskapsnivå når det gjelder barnefaglig kunnskap, men ser også verdien og nytten i praksisfellesskapet. Det faglige nivået denne eleven møtte ute i bedriften (teoretisk kunnskap) kan antyde at de ansatte denne *eleven* arbeidet med muligens ikke kunne tilføre noe som gav eleven en opplevelse av kunnskapsvervelse. En annen faktor som kan være interessant å se på er Ryle's (1958) beskrivelse av: «Intelligent Capacities versus Habits» oversatt til kognitiv kapasitet og vaner (Ryle, 1958 s. 42). Her antyder Ryle (1958) at vaner er noe man erverver seg gjennom flere repetisjoner, og at kognitiv kapasitet er noe man "trener opp". Ryle (1958) sier: «We build up habits by drill, but we build up intelligent capacities by training» (Ryle, 1958 s. 42). Med dette som bakteppe kan man anta, og tolke, at *eleven* i F2 har innlærte barnefaglige ferdigheter med seg inn i praksisperioden som eleven over tid har ervervet seg.

Dette faktorsynet (F2) representerer det nest største meningsmønsteret i studien vår. Vi opplever at denne *eleven* er knyttet til skolen som læringsarena, og at faglærers rolle er signifikant for *elevens* utvikling av yrkeskompetanse. Våre tolkninger av funnene har gjort oss oppmerksom på en elevgruppe som kanskje ikke nyttiggjør seg utplassering i bedrift fullt ut. Her kan man anta at denne *eleven* trenger å utfordres i å ta en aktiv rolle i praksis gjennom, som faglærer, å motivere, veilede og støtte denne eleven inn i bedriftsfellesskapet. Vi kan anta at *eleven* i F2 opplever det teoretikeren Csikszentmihalyi benevner som *flow* eller *flyt* i skolesammenheng, i større grad enn i YFF- faget som foregår ute i bedrift. Den gode opplevelsen av å lykkes knytter de trolig (av erfaring) til arenaen skole, og bruken av belønningen som dette systemet representerer. I praksisfellesskapet kan vi anta at de ukjente utfordringene denne mulige teoristerke *eleven* i F2 møter utfordrer på en mer ukjent måte. Irgins (2012) viser til Mihaly Csikszentmihalyis modell som viser at *flyt* oppstår når utfordringene en skal håndtere balanserer med forutsetningene en har for å håndtere dem. Dersom utfordringene blir for store med hensyn til forutsetningene, kan angst, bekymring og nederlagsfølelse oppstå. Dersom utfordringene blir for lav i forhold til forutsetningene kan en derimot oppleve frustrasjon, kjedsomhet og motivasjonssvikt (Irgins 2012, s. 117). Dersom kompetanseutviklingen skal

følge flytsonen, må vi tilrettelegge for sammenheng mellom utfordringer og forutsetninger. Vi ser dette som særdeles viktig, nettopp for å unngå å «miste» denne elevgruppen. Inneværende skoleår, 2021/2022, opplever vi at en stor andel av elevene har valgt å ikke fullføre den 4-årige opplæringen som fører frem til fagbrev, men heller velger å starte på et påbygningsår (Vg3) som fører frem til generell studiekompetanse. Her kan man tolke at elevenes motivasjon for å stå i et yrke og mangel på å se mening er avgjørende, men det kan også være at ønsket om å ta en høyere utdanning er «vekket». Et påbygningsår vil kunne gi elevene denne studieretten dersom de består alle fag. En faktor som er relevant å nevne i denne sammenhengen er forskningstillene som tar utgangspunkt i yrkesfagelever i overgangen til læreplass. Her viser Dybvik (2014) til frafallsproblematikken i videregående opplæring, som viser at kun 45% fortsetter på et løp innenfor yrkesfagstrukturen. En stor andel av elevene som velger påbygg (generell studiekompetanse) stryker, mens flertallet av lærlingene oppnår fag- eller svennebrev (Dybvik, 2014 s. 60 – s. 61). Dette gir oss en enda større grunn til å ta de funn vi har avdekket i denne studien på alvor, og gjennom vår lærerprofesjon ta de grep som kreves. Vårt mål som yrkesfaglærere er at flest mulig av elevene gjennomfører det fireårige opplæringsløpet, og sørge for et tilfall av kompetente fagarbeidere for å dekke etterspørselen etter barnefaglig arbeidskraft i kommunene.

5.3 Faktorsyn 3

Funnene i factorsyn 3 viser en *elev* som vi har kategorisert som *elev* i *praksisfelleskapet*, da vår tolkning er at denne *elev* er knyttet til både veileder og praksisfelleskap i stor grad. Vi har valgt å omtale denne eleven som *praktikeren*. *Eleven* i F3 benytter i stor grad modellering, kopiering og speiling for å tilegne seg yrkeskompetanse. Utsagn 6 plassert på verdi +3 i sorteringsmatrisen: *Jeg lærer ferdigheter i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min støtter opp om* vår tolkning. Dette factorsynet representerer en *elev* som kan forstås opp mot kritikken av mesterlære og situert læring som omtales av Tangaard og Nielsen (2006). Her er et av de sentrale kritikkpunktene; faren for at elevene kun speiler eller kopierer (reproduksjon) handlinger eller ferdigheter, noe som kan forstås som *underkastelse* under de gitte forhold (Tangaard & Nielsen, 2006 s. 155). Dette tilkjennegis i beskrivelsen av *bankundervisning* (Freire, 2011 s. 54), hvor elevene tålmodig mottar, lærer utenat og gjentar. Dette kan tolkes og forstås som *underkastelse*, men på den annen side kan man også i denne sammenhengen trekke paralleller til begrepet *modellering*. Begrepet modellering, gjort kjent gjennom Banduras sosialkognitive læringsteori, omfatter både imitative og identifikatoriske læreprosesser. En definisjon gjengitt av Nielsen og Kvale (2009) beskriver modellering som: «læring ved observasjon av andres atferd og atferdens konsekvenser for dem» (Nielsen & Kvale, 2009 s. 243). Her er det nærliggende å se for seg at eleven gjennom observasjon *speiler og kopierer* (modellering) barnefaglig arbeid. Vår tolkning av utsagnet peker i retning av at elevene tilegner seg *yrkesspesifikke ferdigheter* ved å speile *eller kopier* gjennom observasjon.

Her er det interessant å trekke inn begrepet *læring* med utgangspunkt i Pavlov (1970) og Skinner's (1970) forskning som bakteppe. De refererte henholdsvis til begrepene *signallæring*, *ferdighetslæring* og *problemløsning* (Madsen, 1970 s. 20). De to begrepene som fremtrer som relevante her er Skinner's beskrivelse av ferdighetslæring og den sistnevnte (problemløsning) som har med seg elementer fra ferdighetslæring, men som også fordrer et intellektuelt element (Madsen, 1970 s. 33). *Ferdighetslæring* krever at

individet gjennom en aktiv handling «griper inn» i miljøet og skaper en overveiende motorisk innlæring, og med *problemløsning* som læringsaspekt betinger at eleven lærer ved innsikt i form av intellektuelle prosesser som innbefatter tenkning og erfaring (Madsen, 1970 s. 33). Med dette som bakteppe og grunnlag for å tolke elevsynet med bakgrunn i utsagnet: *Jeg lærer ferdigheter i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min*, vil det være nærliggende å tro at denne eleven gjennom deltagelse i et praksisfellesskap benytter seg av læringsformen *ferdighetslæring*. Her er elevens aktive handlinger (aktivitet) kun gjentakelser (motorisk innlæring) som ikke innbefatter tenkning (intellektuelle prosesser). Beskrivelsen av læringsformen *ferdighetslæring* støttes opp av Ryle i boken *The concept of mind* (1958): «Since doing is often an overt muscular affair, it is written of as a merely physical process. On the assumption of the antithesis between «physical» and «mental», it follows that muscular doing cannot itself be a mental operation» (Ryle, 2058 s. 32). Her bekrefter Ryle (1958) at en handling (motorisk) *ikke* kan forstås som noe annet, og innebærer ikke en intellektuell prosess i denne sammenhengen.

På den annen side plasserer *eleven* i dette faktorsynet utsagn 23 på verdi +2 i sorteringsmatrisen, noe som sier oss at elementer av refleksjon også er et sentralt element i tilegnelsen og utviklingen av yrkeskompetanse for denne *eleven*. Utsagn nummer 23 er: *Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere nyttig barnefaglig kunnskap*. I tråd med sosiokulturell læringsteori er veilederens rolle å veilede eleven gjennom dialog for å fremme kunnskap og innsikt (Skaalvik & Skaalvik, 2014 s. 66). En fare ved dette, som *eleven* viser til, som omhandler å *diskutere barnefaglig kunnskap*, avhenger av hvilken rolle veileder har. Her kan man, som nevnt, trekke paralleller til Freire (2011) som viser til begrepet «bankundervisning», hvor læreren (her veileder) sender ut «kommunikeer og leverer ting til oppbevaring mens elevene tålmodig mottar, lærer utenat og gjentar» (Freire, 2011 s. 54). Det kan være nærliggende å tolke at også her vil *eleven* gjennom *speiling* og *kopiering* gjenta barnefaglig kunnskap uten noen form for refleksjon og kritisk tenkning.

Nyere forskning, relatert til fag- og yrkesopplæringen utført av Utdanningsdirektoratet (2021), viser en liten nedgang i antall læreplasser innenfor Helse- og oppvekstfagene. En faktor som påpekes i denne forskningen, og som fremkommer som en utfordring er: «Hindringar for å få læreplass kan handle om at bedriftene ikkje opplever søkarane som kvalifiserte eller klare for overgangen til læreplass» (Udir.no 2021). Vi kan anta at dette omhandler elever som gjennom kopiering og speiling (underkastelse/reproduksjon), erverver seg yrkeskompetanse de bruker i arbeid med barn og unge uten noen form for kritisk tenkning og refleksjon. Dermed kan man tolke og anta at eleven i F3 står i fare for å representere en opplæring i faget som ikke gjenspeiler forventet kvalitet. Til tross for denne utsagnsplasseringen på verdi +2, er *eleven* i F3 aller mest enig i at, gjennom å observere veilederen sin og hvordan hen arbeider med barn læres ferdigheter til bruk i eget barnefaglig arbeid (4, +4). Når det gjelder tilegnelse av teorikunnskap oppleves også veileder som betydningsfull for denne *eleven*. Her støttes vår tolkning på at utsagn 2 er plassert på verdi -3 i sorteringsmatrisen: *Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori av min veileder*. Selv om veilederens rolle fremstår som svært sentral for *eleven* i dette faktorsynet, gjelder ikke dette med hensyn til personlig kompetanse innenfor den samlede utviklingen av yrkeskompetanse. Utsagn 1: *Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min* og utsagn 8: *Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min*, kommer helt i bakgrunnen og begge plasseres på verdi 0 i sorteringsmatrisen.

Når det gjelder personlig kompetanse tolker vi ut fra våre funn, at praksisfellesskapet i bedriften har stor betydning for eleven. Utsagn 9, plassert på verdi 4+: *I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeid med barn og unge.* Når det gjelder utvikling av yrkesspesifikke ferdigheter er også praksisfellesskapet av sentral betydning for eleven i F3. Utsagn 7 plassert på verdi +3: *Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeid med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.* Dette støtter vår tolkning om at denne eleven nyttiggjør seg også praksisfellesskapet i utvikling av egen yrkeskompetanse og vektlegger i denne sammenhengen sorteringer som innbefatter refleksjon. Sosiokulturell læringsteori vektlegger som nevnt læring i et sosialt fellesskap bestående av både instruksjon, forklaring, demonstrasjon og egen aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2014 s. 66). Dette kan knyttes til Lave (2003) som beskriver legitim perifer deltagelse som «deltagelse i social praksis med læring som en integrerende bestanddel» (Lave, 2003 s. 36). Eleven i dette faktorsynet tolker vi nyttiggjør seg deltagelse i praksisfellesskapet, og gjennom denne deltagelsen utvikler egen kompetanse. Dette kan også sees i sammenheng med Dewey's syn på læring hvor eleven lærer ved å befinne seg i en erfarings situasjon gjennom aktivitet, og hvor eleven gjennom tenkning, observasjon og problemløsning prøver ut sine ideer i praksis (Dewey, 2005 s. 179).

Faglærers rolle i dette faktorsynet er lite fremtredende foruten at eleven i F3 er uenig i at faglærers rolle har liten betydning for utvikling av praktiske ferdigheter. Vi undrer oss over at denne elevgruppen plasserer utsagn 24: *Faglærers rolle i min utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning,* på verdi -3 i sorteringsmatrisen. Dette vil si at eleven i F3 opplever faglærer som viktig med hensyn til utvikling av yrkesspesifikke ferdigheter. Utsagnene som omtaler *teorikunnskap og fagbegrep* kommer i stor grad i bakgrunnen i dette faktorsynet. Utsagn 22 plassert på -1 støtter vår tolkning: *Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teorikunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.* Utsagn 10, som også er plassert på -1 i sorteringsmatrisen: *Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge,* er også en bekreftelse på dette. Det kan synes som om eleven i dette faktorsynet ser sammenhengen mellom teori og praksis, gjennom deltagelse i praksisfellesskapet. Utsagn 3 plassert på verdi -4: *I praksisperioden min så jeg ingen sammenheng mellom fagbegrep og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen* underbygger vår tolkning. Her viser eleven til en forståelse av barnefaglig kunnskap og evner å se denne sammenhengen opp mot praksis. Vi kan ut fra dette tolke at kunnskapen vises i handling som utgjør kompetansen. Begrep som også kan illustrere denne sammenhengen er «knowing that» og «knowing how» som leder til den *reflekterende praktiker* som Donald A. Shon beskriver som essensielt i sin bok med samme navn (Shon, 2004 s. 55). Han skiller, slik vi tolker det, mellom to sentrale begrep; *viden i handling* og *refleksjon i handling*. «Know how» handler om kompetanse som vises i handling, og som også kan innbefatte taus kunnskap. Refleksjon i handling beskrives som essensielt for å utvikle kompetanse, noe vi i oppfølging av eleven i F3 må ha en ekstra bevissthet på med tanke på aspektet med *kopiering* innenfor mesterlære. Shon (2004) viser til at «uttrykk som *at holde hovedet kaldt, samle tankerne* og *øvelse gjør mester* antyder, at ikke blot kan vi tænke over, hvad vi gjør, men vi kan også tænke over det, mens vi gjør det» (Shon 2004, s. 55). Disse tankene om læring kan også sees i sammenheng med John Deweys

erfaringsbaserte læringssyn. I følge (Dewey, 2005, s. 161) er «et gram erfaring bedre end et ton teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen, at enhver teori opnår en vital og verificerbar betydning». Han peker samtidig på at handling ikke er ensbetydende med erfaring og kan være meningsløs. «Ingen meningsfuld erfaring er mulig uden et element af tænkning» (Dewey, 2005, s. 161). «Praktikeren», slik vi tolker funnene fra studien, nyttiggjør seg deltagelsen i praksisfelleskapet for utvikling av yrkeskompetanse, og vil ha særlig nytte av at *vi spiller sammen* for å støtte opp under elementene refleksjon og kritisk tenkning knyttet til kompetansebegrepet i Fagfornyelsen. Dette er i tråd med sosiokulturelt læringssyn og Vygotsky som hevder at læringen foregår to ganger, først mellom mennesker for så å foregå inne i individet. «An interpersonal process is transformed into an interpersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level: first between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological)» (Vygotskij 1978, s. 57). Målet, for å utvikle yrkeskompetanse, for eleven i F3 og som ifølge Donald Shon kjennetegner de virkelig gode praktikerne er de *profesjonelle kunstnerne* som evner å ta i bruk en spesiell faglig ekspertkunnskap (barnefaglig) i situasjoner som ikke lar seg håndtere ved å følge en forhåndsbestemt oppskrift (Irgins 2012, s. 41). Derfor er refleksjon over *handling* og refleksjon *i* handling essensielt i «støtte» av denne elevgruppen i praksisfelleskapet.

6 Avsluttende refleksjoner

Gjennom denne studien har vår hensikt vært å utforske elevenes operante subjektivitet, ved at de har vurdert og delt sine opplevelser og erfaringer (gjennom plassering av utsagn i en gitt matrise) knyttet til studiens tematikk. Subjektiviteten er utkrystallisert og gjort operant gjennom disse Q-sorteringene, og på bakgrunn av dette tolket og forstått av oss via abduksjon (Thorsen & Allgood, 2010 s. 33). I drøftingen vår har vi hatt fokus på hvordan elevene våre opplever egen kompetanseutvikling i YFF-faget. I denne studien har vi gjennom våre dataanalyser fått anledning til å forstå kommunikasjonsfeltet blant våre elever knyttet til deres opplevelse av kompetanseutvikling i faget YFF bedre. I studien vår har vi fått innsyn i tre ulike faktorsyn som er gjeldene i vår elevgruppe som besto av 24 elever (som deltok). Både hovedtrekk fra teori om mesterlære, litteratur og forskning med utgangspunkt i praksis og praksisfelleskap viser at en slik læringstradisjon er hensiktsmessig når det gjelder å fremme god kompetanseutvikling. Denne studien bekrefter i vesentlig grad dette. I drøftingen er funnene belyst opp mot teori, og et hovedfunn tolker vi dithen at elever innenfor alle faktorsynene opplever god kompetanseutvikling i faget YFF hvor de er utplassert i bedrift. Dette er i samsvar med sosiokulturelt perspektiv på læring. Vi har også sett at *eleven* i de ulike faktorsynene i studien opplever i ulik grad hvem som er signifikant for dem med hensyn til deres kompetanseutvikling igjennom faget. *Eleven* i faktorsyn 1 tolker vi som *elev* som «spiller på alle strenger» i YFF-faget, og som nyttiggjør seg både veileder (mester), de andre ansatte i praksisfelleskapet og faglærer for å fremme egen kompetanse. I dette faktorsynet er ikke imitasjon og kopiering sentralt, og vi tolker at *eleven* i F1 gjennom observasjon, deltagelse og veiledning utvikler egen yrkesidentitet gjennom å få støtte i faget både i skole og bedrift for egen kompetanseutvikling. Dette både når det gjelder teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Sett opp mot det nye kompetansebegrepet i Fagfornyelsen vil «eleven som spiller på alle strenger» ha et godt utgangspunkt for å kunne utvikle yrkeskompetanse gjennom faget YFF.

Funnene våre indikerer at *eleven* i F2 anvender utplassering i praksis i faget YFF på en annen måte enn *eleven* i F1. Her er støtte og veiledning fra faglærer på skolen sentralt, og vi tolker utsagnsplasseringene i dette faktorsynet dit hen at veileder (mester) er mindre betydningsfull for elevens kompetanseutvikling i faget. Samtidig synes det som om *eleven* opplever det som nyttig å være deltager i et praksisfelleskap, sammen med andre ansatte, for utviklingen av personlig kompetanse. Her plasserer eleven utsagnet som støtter denne tolkningen (9) på høyeste positive verdi i matrisen (4+). Dette forteller oss at *eleven* gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra de andre ansatte ved avdelingen opplever i stor grad utvikling av yrkeskompetanse knyttet til den *personlige kompetansen* i dette felleskapet i bedrift. Funnene knyttet til elevgruppen representert i F2 finner vi svært interessante med hensyn til vårt videre arbeid med faget YFF, og tilrettelegging for at alle våre elever skal utvikle yrkeskompetanse i lys av kompetansebegrepet i Fagfornyelsen. Bevisstheten denne studien har ført til gjør oss trolig bedre egnet til å «møte» en elevgruppe som kan ha behov for tilrettelegging for å bedre kunne nyttiggjøre seg faget YFF som resurs i opplæringen sin. Dette faktorsynet er det *synet* som skiller seg mest ut av de tre faktorsynene fremkommet i studien, og bør vies mest oppmerksomhet med tanke på å forebygge den høye frafallsprosenten som forekommer blant elever som velger «Vg3

påbygg» i skole. Ut fra våre tolkninger av funn representerer de antagelser om at det er *elev* i F2 det er nærliggende å tro at velger dette utdanningsløpet. Vi ser det som en klar fordel for de fleste elever som starter et yrkesfaglig utdanningsløp å oppnå motivasjon til først å fullføre det 4-årige løpet med to år i skole og to år i bedrift, før de avlegger fagprøve og får fagbrev. De vil da i ettertid ha rett til skoleplass og et påbyggår, for å kunne oppnå generell studiekompetanse innenfor et løp med mye større gjennomføringsprosent. Vi opplever at det er en uheldig utvikling dersom det blir en «trend» at elever velger yrkesfag som *inngang* til Vg3-året med påbygg til generell studiekompetanse. En annen mulighet til at vi opplever at en stor andel av elevene har valgt å ikke fullføre den 4-årige opplæringen som fører frem til fagbrev dette skoleåret, kan være pandemisituasjonen vi har stått ovenfor siden mars i 2020. Fagfeltets påvirkning med hensyn til smitteverntiltak, kohorter og restriksjoner knyttet til forebygging av koronasmitte, kan ha bidratt til, og være en årsak til mulig lavere motivasjon for å gå ut i et arbeidsliv de trolig har opplevd som krevende i denne tiden. Medias fremstilling av et yrke med enda høyere arbeidstrykk kan også ha bidratt i en slik retning. Samtidig har vi drøftet og undret oss over at dette tross alt er et yrke som ikke representerer risiko med hensyn til permisjoner og tap av arbeid, på samme måte som flere andre yrkesgrupper har opplevd i pandemisituasjonen en hel verden har stått ovenfor nå. Vi undrer oss over at det er synkende søkertall generelt til Helse- og oppvekstfag, og et høyere antall av våre elever inneværende skoleår som søker Vg3 påbygg. Dette er kun antagelser og undring fra vår side, og kan være uttrykk for tilfeldigheter. Uansett er dette et vesentlig aspekt å *følge tett*.

Mens F1 «spiller på alle strenger» tolker vi det dit at *eleven* i F3 lærer i stor grad gjennom modellering i faget, og opplever veileder (mester) som helt sentral i egen kompetanseutvikling. Her forstås begrepet modellering med vesentlig vekt på *speiling og kopiering*, og vi tolker at *eleven* i F3 gjennom observasjon *speiler og kopierer* barnefaglig arbeid. Faktorsyn 3, fremkommet i studien, er det minst rådene meningsmønsteret med en varians på 14 % og med 2 signifikante ladninger. Med hensyn til korrelasjoner mellom faktorsynene er F3 mest lik F1 med en korrelasjon (samsvar) på 56%. Den laveste korrelasjonen mellom faktorsynene i studien vår fant vi mellom F3 og F2 med 36%, noe som betyr at de tydelig skiller seg fra hverandre. Våre tolkninger av denne *eleven* som *praktikeren*, baseres også på funnene våre som indikerer at eleven aktivt tar del i praksisfellesskapet, og gjennom modellering av både veileder og de andre ansatte opplever en viktig kilde til kompetanseutvikling med hovedvekt på de yrkesspesifikke ferdighetene. Vi har hatt drøftinger rundt denne elevgruppen, og hvorvidt dette faktorsynet representerer elever som har lavt akademisk selvbilde, lave forventninger til egne skolefaglige prestasjoner, og som har med seg erfaringer på utfordring knyttet til tilegnelse av teori. Faglærers rolle i faget og utsagn knyttet til teoretisk kunnskap kommer i hovedsak i bakgrunn i dette faktorsynet, og det kan synes som om denne *eleven* (F3) ser sammenhenger mellom teori og praksis gjennom deltagelsen i praksisfellesskapet på en helt annen måte enn *eleven* i F2. Vi har stilt oss spørsmål om hvorvidt dette faktorsynet kan representere elever som skal gå et lærekandidatløp. Dette er kun en tolkning og antagelser fra vår side.

Faktorsyn 1 er med sine 16 av totalt 24 elever det rådende meningsmønsteret blant elevene i denne studien. Det at så mange elever har dette faktorsynet som «spiller på alle strenger», og nyttiggjør seg bredden av støtte i faget for å fremme egen kompetanseutvikling, har vært en bekreftelse for våre antagelser. Vi har gjennom flere år som yrkesfaglærere opplevd at faget YFF utgjør *nøkkelen* for å knytte sammen teori og

praksis. Dette ble i hovedsak bekreftet gjennom funn i studien vår. Det som vi opplevde som mest overraskende og nyttig i studien vår var faktorsyn 2 som utgjør en viktig del av kommunikasjonsuniverset blant våre elever. Videre har funnene gjort oss oppmerksomme på de behov *e/leven* i faktorsyn 3 representerer.

For å imøtekomme samfunnets behov for å dekke etterspørsel etter kompetent arbeidskraft innenfor barnefaglig arbeid, har funn i studien gjort oss oppmerksomme på viktige og sentrale aspekt i opplæringen av morgendagens Barne- og ungdomsarbeidere. Gjennom tolkning og vår forståelse, av *e/levens* subjektive opplevelse av kompetanseutvikling i faget YFF, har vi blitt gjort oppmerksomme på «tilretteleggingsbehov» som vi antar kan fremme høyere kvalitet på *e/levens* utvikling av yrkeskompetanse. Dette er i tråd med det fornyede kompetansebegrepet i fagfornyelsen som fremhever elevens utvikling av kompetanse som vesentlig og betydningsfullt.

6.1 Implikasjoner for praksis

Kompetanseutvikling for våre elever er vår kjerneoppgave i yrkesutøvelsen vår. Å ha et godt samarbeid med bedriftene for at våre elever skal få denne viktige erfaringen i faget YFF før flere skal ut som lærlinger kommende skoleår, opplever vi, er av avgjørende betydning. Denne studien har vist at elevene våre opplever *hvordan de lærer og utvikler kompetanse* i dette faget er ulikt, noe som gjør at de vil ha ulike behov for støtte og oppfølging for å få best mulig kompetanseutvikling. Funnene kan bidra til at vi får innsikt og forståelse for bedre å kunne legge til rette for tilpasset støtte for elevene våre i faget YFF. Særlig med tanke på *e/lev* i F2 blir det viktig å kunne, som faglærere, støtte denne elevgruppen inn i en aktiv deltagelse ute i bedrift for å mulig motivere flere til å fullføre et lærlingeløp etter Vg2 året i skolen. Gjennom studien har vi blitt oppmerksomme og bevisste på *e/lev* i F3 sitt vesentlige behov for «refleksjon i handling».

Dette er viktige funn for vår innsikt og forståelse i vårt videre arbeid i yrkesopplæringen. Trolig kan denne innsikten belyse viktige perspektiv for andre som arbeider innenfor yrkesopplæring og med elever utplassert i bedrift i faget YFF, for bedre å kunne støtte elevenes utvikling av yrkeskompetanse. Kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom dette prosjektet opplever vi også som viktig både for praksis og videre forskning. I det «tette» forholdet vi har med våre samarbeidsbedrifter vil vi gjennom dialog kunne bruke denne innsikten og forståelsen til et enda bedre samarbeid for å fremme utvikling av yrkeskompetanse for våre kommende elevgrupper i faget YFF. Årlig har vi et samarbeidsmøte, hvor vi inviterer veiledere og enhetsledere ved samarbeidsbedriftene våre til skolen, og diskuterer ulike tematikk knyttet til opplæringen i faget YFF. «Fotfolket» og fagpersonen ute i bedrift har faget «under huden», og kjenner behovene det barnefaglige feltet står overfor til enhver tid. Sammen med vår kjennskap til elevgruppa, læreplanen og didaktiske vurderinger utgjør dette samarbeidet gode forutsetninger for å kunne støtte utvikling av yrkeskompetanse hos våre elever. Et bidrag denne studien skal bringe inn i samarbeidet er den innsikt vi har tilegnet oss når det gjelder elevenes subjektive opplevelser knyttet til egen kompetanseutvikling i faget YFF. Dette viktige perspektivet vil komme elevene til gode ved at både faglærer på skolen, og veiledere og ansatte i bedrift trolig får en større bevissthet rundt de ulike meningsmønstre (faktorsyn) som vi har avdekket eksisterer blant elevgruppen vår.

Funn fra studien kan også representere interesse med hensyn til videre forskning innenfor faget, som vi opplever er særdeles viktig og et bindeledd med hensyn til overgang til

læretid og arbeidsliv. Vår studie har belyst en del av et helhetsbilde knyttet til opplæring i faget YFF. I forskning foretar man avgrensninger, og studerer en bestemt tematikk innenfor helheten eller fragmenter av virkeligheten. For kvalitetssikring har vi etterstrebet å redegjøre åpent (transparens) for de avgrensninger og valg vi har gjort. Dette bidrar som nevnt til at en åpner for at ens studie kan kombineres med kunnskap frembragt av andre for å gi et mer fullstendig bilde av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2017 s. 44).

Samtidig opplever vi at elevene synes det var *meningsfullt* å få bidra til studien med sine synspunkt og opplevelser knyttet til egen læring og kompetanseutvikling. Trolig opplevde de en følelse av reel medvirkning med de positive konsekvenser dette fører med seg. De av elevene som deltok i studien og som kommende skoleår skal fortsette opplæringen sin ute i bedrift, vil trolig også kunne oppleve økt *bevissthet* når det gjelder egne læreprosesser ute i praksisfellesskapet som lærlinger. Vi kan anta at elevene, gjennom møte med de ulike utsagnene i Q-sorteringen, har oppdaget perspektiver og synspunkt de kanskje ikke var bevisst på hos seg selv. Gjennom denne «begrepssettingen» antar vi at elevene har oppdaget perspektiver som ikke er så lett å artikulere, men som de har «oppdaget» gjennom å bli «tvunget» til å «sette ord på» i sorteringsprosessen. Elevenes deltagelse i denne Q-studien har med andre ord mulig bidratt til at elevene har gjort viktige oppdagelser som de kan ta med seg inn i læretiden med hensyn til å bli mer bevisst seg selv og egen læring og kompetanseutvikling.

6.2 Kritikk til egen forskning

Innledningsvis ønsker vi å minne om hva denne studien faktisk har målt. Det er elevenes operante subjektivitet vi har avdekket funn på gjennom vår studie. Vi har gjennom introduksjonsbetingelsen bedt deltagerne om å gi uttrykk for en generell erfaring «fanget» i et øyeblikksbilde gjennom sorteringene av utsagn i sorteringsmatrisen. Studien vår har kun tatt for seg elever fra Barne- og ungdomsarbeiderfaget ved en skole i Trøndelag fylkeskommune. Andre perspektiver kunne kommet frem ved å også innbefatte elever fra andre deler av fylket som deltager. De relativt høye korrelasjonene i studien kan være et uttrykk for at deltagerne har felles erfarings- og forståelsesgrunnlag.

Vi har gjennom denne studien, avdekket og blitt gjort oppmerksomme på noen mangler som kunne vært løst på en annen måte, og ført til et enda bedre resultat. Dette gjelder noe teori, men også praktiske valg gjennom stegene i metoden. Selv om dette blir rent hypotetisk fra vår side mener vi at ved å fange opp dette tidligere ville studien og funnene trolig gitt oss et enda mer helhetlig bilde. Det vi ble oppmerksomme på underveis i prosessen er at det *vesentlige* begrepet relasjonskompetanser burde vært trukket inn under utarbeidelsen av utsagn. Vi ser nå i ettertid at forholdet mellom veileder og elev og veileders relasjonskompetanser er av signifikant betydning for elevenes deltagelse i et praksisfellesskap. Hvilken betydning dette vil ha for elevenes kompetanseutvikling, vil vi ikke finne svar på i denne studien. Relasjonskompetanser er av en helt sentral faktor for elevenes kompetanseutvikling, noe som bekreftes i en lang rekke forskning og litteratur på området (Thomas Nordahl og Jan Spurkeland). Vi begrunner også dette ut fra egne erfaringer i skolesituasjonen og oppfølging av egne kontaktelever, hvor vi ser nettopp hvor avgjørende relasjonen vi har til elevene er og dens påvirkning på læring.

Et annet element vi nå ser i ettertid, og som kan ha hatt innvirkning på funnene i studien, er hvordan vi *konstruerte og skapte* utsagn som elevene skulle sortere. Det var en stor utfordring å dekke tematikken i kommunikasjonsuniverset med tilstrekkelig bredde og dybde slik at det gav deltagerne mulighet til å uttrykke sin subjektivitet. Her kan vi ha

oversett viktige aspekter av kommunikasjonsuniverset til tross for at dette er et kommunikasjonsunivers vi kjenner godt fra egen yrkespraksis. I et Q-studie, vil det som nevnt alltid være fare for at en utelukker meningsstimuli og oppfatninger i Q-utvalget som likevel finnes i det aktuelle kommunikasjonsuniverset (Thorsen & Allgood, 2010 s. 53). Ved å anvende både teoretisk og naturalistiske utsagn i designet vårt forsøkte vi å etterstrebe en dybde og bredde for å skape utsagn som kunne «fange» deltakernes reelle subjektivitet. I forskningen bør man, som nevnt, ha et åpent bevisst forhold (refleksivitet) til hvordan man kan påvirke data og funn (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 220). Selv om vi «farger» prosessen med å forme utsagn i Q-studiet vårt, opplevde vi at det representerte en kvalitetssikring at vi var to studentforskere som arbeidet sammen. «Metodedebatten» har dreid seg om hva slags type data som er best egnet til å beskrive menneskelig atferd og sosiale fenomener, men uavhengig av metodevalg vil all forskning være påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier og aldri være verdinøytral (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 92). Vårt valg av metode og teori, og vår egen bakgrunn som yrkesfaglærere, medfører med andre ord at studien viser et utsnitt av virkeligheten.

For å balansere egen *forforståelse*, og få inn perspektiver sett med «ungdommenes briller» gjennomførte vi som nevnt cafedialog med årskullet 2020/2021. I ettertid ser vi likevel nytteverdien av også å ha utført pre-intervjuer med tidligere elever, hvor vi mer eksplisitt kunne snakket med dem om opplevelsene deres knyttet til kompetanseutvikling i faget YFF. Dette kunne fått frem begrep med flere nyanser som vi kunne hatt med i utsagnene (naturalistiske materialet). Prosessen som førte frem til det endelige Q-utvalget kunne med fordel vært viet større oppmerksomhet og tid. Et annet valg vi tok, nettopp for at forskningen skulle være valid, var å foreta en pilotsortering før deltagerne skulle utføre Q-sorteringen. Vi benyttet kolleger fra helse- og oppvekstfeltet som kjenner kulturen og elevgruppen godt. Det man kan reflektere over i ettertid er at det er et stort sprik i alder og erfaring mellom de som deltok på pilotsorteringen (kolleger) og de som deltok i Q-sorteringen (elevene). Vi tenker at det hadde vært mer hensiktsmessig og gjennomført pilotsortering med aktuell målgruppe.

Av hensyn til deltagerens alder og tidsbruk hadde vår studie 27 utsagn som skulle sorteres av elevene. Dette er litt færre utsagn enn det som er beskrevet som *the house standard* i metodelitteraturen (40-80), selv om det også vises til gode resultater fra studier med færre en 40 utsagn (Watts & Stenner 2012, s. 61). Det siste elementet vi har reflektert over og drøftet, nå på oppløpet av ferdigstillingen av prosjektet, er vårt valg med hensyn til å anvende egne elever som deltagere i studien. Det som sies å være fremtredende innenfor forskning er prinsippet om at *deltagelse* skal være *frivillig*. Vi valgte egne elever som deltagere, og har reflektert i ettertid over hvorvidt elevene følte seg forpliktet og «tvunget» til å delta, til tross for at vi flere ganger understreket at dette var frivillig. Flere av elevene gav uttrykk for at de opplevde det meningsfullt og kunne bidra i studien.

6.3 Videre forskning

Avslutningsvis vil vi også her dele noen tanker om studiens funn som relevant for videre forskning. Det kunne, som nevnt tidligere i masteroppgaven, vært svært interessant å også forsket på veilederne (ute i bedrift) sine opplevelser og erfaringer knyttet til elevenes kompetanseutvikling i YFF-faget. De sitter inne med et verdifullt perspektiv, da flere av de som er veiledere i våre samarbeidsbedrifter har mange års erfaring med oppfølging av våre elever i faget. I tillegg er de dyktige fagfolk, og flere har selv fagbrev som Barne- og ungdomsarbeidere eller er pedagoger med avdelingslederansvar. Vårt masterprosjekt eller

andre tilsvarende studier om elevenes kompetanseutvikling ville vært spennende å sett i sammenheng med veiledere i bedrift sine perspektiv på tematikken. Videre kunne det vært nyttig å undersøke det relasjonelle aspektet knyttet til kompetanseutvikling for elevene i denne sammenheng. Vi har en kollega, som vi arbeider tett sammen med i elevgruppene våre, som mulig vil ta denne forskningen videre (gjennom eget mastergradsarbeid) og inkluderer veilederens subjektive opplevelse av elevenes kompetanseutvikling i YFF-faget.

7 Litteraturliste

- Aarkrog, V (2010) *Fra teori til praksis – undervisning med fokus på transfer* (1.utg. 1.oppl.) Munksgaard Danmark
- Andersen, K. (2003) *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning* HøyskoleForlaget
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. og Trygstad, H. (2012) *Kilder og kildekritikk* (Red.) Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.1.oppl.) Gyldendal Norske Forlag AS
- Dewey, J. (2005) *Demokrati og uddannelse* (1. Utg.) Forlaget KLIM
- Dorf, H. (2008) *Den samfunnsorienterede Dewey* Madsen, C. & Munch, P. (Red) *Med Dewey in mente*. Forlaget Klim
- Doseth, M. (2016) *Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse* Steinsholt, K. & Dobson, S. (2016) (Red) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (6 oppl.) Fagbokforlaget
- Dybvik, E. (2014) *Frafallsproblematikken i videregående opplæring* (1.utg.1.oppl.) Høihilder, E.K. & Lingås, L.G. (Red) *Pedagogikk 8.-13. trinn. Profesjonsutdanning av lærere*. Gyldendal Akademisk
- Freire, P. (2011) *De undertryktes pedagogikk* (2.utg. 7.oppl.) Gyldendal Akademisk
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013) *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg. 1. oppl.) Kommuneforlaget
- Hiim, H. & Hippe, E. (2012) *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. (1.utg. 4.oppl.) Gyldendal Akademisk
- Illeris, K. (2012) *49 tekster om læring* (1. utg.) Samfundslitteratur
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. Universitetsforlaget
- Irgens, E.J. (2012) *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. (4.oppl.) Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Isaksen, V. (2016) *Evidensbasert praksis og dannelse. Pedagogisk praksis – i spenningsfeltet mellom evidens og dannelse*. Steinsholt, K. & Dobson, S. (2016) (Red) *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (6 oppl.) Fagbokforlaget

- Johannessen, L.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E. B. (2020). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*, (3.opplag), Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2018) *Intervjuet som forskningsredskap* Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red) Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsrud, G. (2015) *Relevans i fag- og yrkesopplæringen*. Hansen, K.H., Løkensgard Hoel, T. og Haaland, G. (2015) (Red) *Tett på yrkesopplæringen. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Fagbokforlaget
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018) *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krogtoft, M. (2018) *Masteroppgaven-fra forskningsskisse til forskningsprosjekt* Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.) *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. (2018) Cappelen Damm Akademisk.
- Kvalsund, R. (1998) *A theory of the person. A discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology-with implications for counseling and education* [Doktoravhandling] Norges teknisk-vitenskapelige universitet
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjon, posisjoner og diskusjoner* (2.utg). Novus forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) *Situert læring og andre tekster* Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. (2003) *Læring, mesterlære, sosial praksis* Lave, J & Wenger, E. (Red.) Lave, J. & Wenger, E. *Situert læring og andre tekster* (2003) Hans Reitzels Forlag
- Lauvås, P. & Handal, G. (2017). *Veiledning og praktisk yrkestheori*. (3.utg.3.oppl.) Cappelen Damm AS.
- Madsen, K.B. (1970) *Læring, hukommelse og glemsel – og litt om innlæringsmaskiner*. (2.utg.) Aschehoug forlag
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003) *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom arbeide*. Akademisk Forlag
- Nilsen, K. & Kvale, S. (2009) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (Red.) (4.Oppl.) Gyldendal akademisk
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2017) *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelige metoder for lærerstudenter*. (1.Utg.8.oppl.) Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Universitetsforlaget.
- Ryle, G. (1958) *The concept of mind*. Hutchinson of London
- Schjelderup, H. (1960) *Innføring i psykologi* (2. utg.) Gyldendal Forlag
- Shon, D. (2004) *Den reflekterende praktiker* (1. Utg., 2. oplag) Forlaget KLIM
- Sjøvoll, J. (2018) *Masteroppgaven-forskningsplanlegging*. Krogtoft, M. og Sjøvoll, J. (Red.) *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. (2018) Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2014) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.Utg.2.oppl.) Universitetsforlaget
- Skagen, K. (2015) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. Oppl.) Fagbokforlaget
- Svartdal, F. (1998) *Psykologiens forskningsmetoder- en introduksjon* Fagbokforlaget
- Svennungsen, H.O. (2011) *Making meaningful, career choices. A theoretical and Q-methodological inquiry* [Doktorgradsavhandling] Norges teknisk- vitenskapelige universitet
- Thorsen, A. A. & Allgood, E. (2010). *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet* Tapir Akademisk Forlag
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode: en praktisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk
- Vesaas, H.M. (2008) *Dikt i samling*. (2.oppl.) Nordbook AS
- Vygotskij, L.S. (2008) *Tenkning og tale* (1.utg. 3.oppl.) Gyldendal Akademisk
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Hentet fra: [vygotsky1978.pdf](#) (fau.edu)[22.02.2022
- Watts, S. & Stenner, P. (2012) *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation* SAGE Publications
- Wenger, E. (2003) *En sosial teori om læring* Lave, J & Wenger, E. (Red) *Situert læring og andre tekster* Hans Reitzels Forlag

Nettkilder:

- Bjerre, J. (2018) *Refleksiv praksislæring - mellom mesterlære og formell utdanning*. Aarhus University (s.36-41) Hentet fra: [refleksiv_praksisl_ring.pdf \(au.dk\)](#) [24.05.2021]
- Brown, S.R. (2006) *A Match i Heaven: A marginalized methodology for studying the marginalized*. *Quality & quantity*, 2006-06, Vol. 40 (3), s. 361-382
- Coogan, J. & Herrington, N. (2011) «Q methodology: an overview». *RESEARCH IN SECONDARY TEACHER EDUCATION* Vol.1, No.2. October 2011 pp. 24-28. Hentet fra: [2046-1240_1-2_pp24-28.pdf \(uel.ac.uk\)](#) [24.05.2021]
- FNs barnekonvensjon (2021). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/> [23.05.2021]
- Nielsen, K. og Tanggaard, L. (2006) *Læring, individualisering og social praksis*. *Nordic studies in education*, 2006-05-18, Vol.26 (2), s. 154-165
- Overordnet del (2020) *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringa*. Hentet fra: [2.2 Kompetanse i fagene \(udir.no\)](#) [23.05.2021] Utdanningsdirektoratet [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringa \(udir.no\)](#)
- Sannerud, R. (2006) *Læring i byggeplassens praksisfelleskaper*. *Norsk pedagogisk tidsskrift – Idunn*. Nr.5 – 2006. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2006/05/lering_i_byggeplassens_praksisfelleskaper [20.05.2021]
- Scholck, P. (2014). PQmethod version 2.35). Adapted from mainframe-program Qmethod by John Atkinson, 1992. for DOS hentet: <http://scholck.org/qmethod/> [10.05.2022]
- Størksen, I. (2012) Hva er q-metodologi, og hvordan kan den brukes i psykologien? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, Vol 49, nummer 6, 2012, s. 566- s.570 Hentet fra: [Hva er Q-metodologi, og hvordan kan den brukes i psykologien? | Tidsskrift for Norsk psykologforening \(psykologtidsskriftet.no\)](#) [24.05.2021]
- Sæbjørnsen, S. E. N., Ellingsen, I. T., Good, J. M. M. & Ødegård, A. (2016). Combining a naturalistic and theoretical Q sample approach: An empirical research illustration. *Operant subjectivity. The international journal of Q methodology*, 38(2), 15-32
- Utdanningsdirektoratet (2021) Fakta om fag- og yrkesopplæringa 2021 Hentet fra: [Fleire lærekontraktar enn før pandemien \(udir.no\) \[15.05.2022\]](#)

Vedlegg

Vedlegg 1: Design og utsagn

Vedlegg 2: Instruksjonsbetingelse

Vedlegg 3: Tabell med faktorscore for hvert utsagn

Vedlegg 4: Prosess- og samarbeidsdokument

Vedlegg 5: Faktorsyn 1

Vedlegg 6: Faktorsyn 2

Vedlegg 7: Faktorsyn 3

Vedlegg 8: Bilde av de tre faktorsynene

Vedlegg 1: Design og utsagn

Effekt	Nivå			Celler
Sosiokulturelt læringssyn	Mesterlære (a)	Praksisfellesskap (b)	Faglærer (c)	3
yrkeskompetanse	Teoretisk kompetanse (d)	Yrkesspesifikke ferdigheter (e)	Personlig kompetanse (f)	3

27 Utsagn:

a & d: Mesterlære og teoretisk kunnskap

11. Veileder fungerer som en rådgiver for meg og gir meg faglig støtte og kunnskap jeg trenger.

2. Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori og fagbegrep av min veileder.

23. Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere nyttig barne- og ungdomsfaglig kunnskap.

a & e: Mesterlære og yrkesspesifikke ferdigheter

4. Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan hen arbeider med barn og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.

27. Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet mitt med barn og unge.

6. Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min.

a & f: Mesterlære og personlig kompetanse

1. Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min.

8. Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min.

20. jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger.

b & d: Praksisfellesskap og teoretisk kunnskap

5. I praksisperioden lærer jeg fagbegrep og ny kunnskap når jeg arbeider sammen med de andre ansatte på avdelingen.

17. Ved å delta i arbeidet med de ansatte på avdelingen opplever jeg i liten grad å lære teori og fagbegrep.

3. I praksisperioden ser jeg ingen sammenheng mellom fagbegrep og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen.

b & e: Praksisfellesskap og yrkesspesifikke ferdigheter

7. Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, og hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.

19. Jeg lærer i liten grad yrkesferdigheter av de andre ansatte når jeg deltar i arbeidet med barn og unge på avdelingen.

12. Jeg føler liten tilhørighet til de andre ansatte på avdelingen og får i liten grad tilbakemelding og veiledning på den jobben jeg utfører.

b & f: Praksisfellesskap og personlig kompetanse

9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.

26. Jeg har gjennom min praksisperiode i liten grad tenkt over, eller snakket med de andre ansatte om holdninger, verdier og egen væremåte

13. Jeg opplevde ofte en følelse av å mislykkes i arbeidet, gjennom tilbakemeldinger fra de andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.

c & d: Faglærer og teoretisk kompetanse

10. Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.

18. Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min når jeg er i praksis.

22. Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teorikunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.

c & e: Faglærer og yrkesspesifikke ferdigheter

15. Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge.

24. Faglærers rolle i min utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning.

21. Undervisning fra faglærer påvirker mine praktiske ferdigheter i arbeidet med barn og unge.

c & f: Faglærer og personlig kompetanse

14. Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg, og blitt bevisst på holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeid med barn og unge.

25. Faglærer har ingen påvirkning i min utvikling av væremåte, holdninger og verdier som jeg trenger i praksis.

16. Jeg har gjennom praksisperioden opplevd få tilbakemeldinger fra faglærer som handler om mine holdninger og væremåte i arbeid med barn og unge.

Vedlegg 2: Instruksjonsbetingelse

Instruksjonsbetingelse:

Plasser utsagnene på lappene inn i matrisen fra 4+ til 4-.

4+ representerer at du utsagnet er **svært likt** din opplevelse, og 4- representerer at utsagnet er **svært ulikt** din opplevelse. 0 representerer **nøytralt** i matrisen. Dette skal få frem dine subjektive synspunkt – og representerer en skala hvor utsagnene sorteres etter hva du er mest enig til hva du er mest uenig i på lappene.

Ta deg god tid og les lappene nøye før du plasserer de inn i matrisen. Når du mener dine opplevelser er kommet frem er du ferdig. Ingen svar er riktig eller galt - din mening er viktig for oss 😊

Tusen takk for god hjelp!

Vedlegg 3: Tabell med faktorscore for hvert utsagn

Nr	Utsagn	F1	F2	F3
1	Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min.	+3	-4	0
2	Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori og fagbegrep av min veileder.	0	+3	-3
3	I praksisperioden min så jeg ingen sammenheng mellom fagbegrep og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen.	-3	-4	-4
4	Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan hen arbeider med barn, og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.	+2	0	+4
5	I praksisperioden lærer jeg fagbegrep og ny kunnskap når jeg arbeider sammen med de andre ansatte på avdelingen.	0	0	-1
6	Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min.	0	-2	+3
7	Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.	+4	0	+3
8	Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min.	0	-1	0
9	I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.	+4	+4	+4
10	Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.	+2	+3	-1
11	Veileder fungerer som en rådgiver for meg og gir meg faglig støtte og kunnskap jeg trenger.	+1	-2	-2

12	Jeg føler liten tilhørighet til de andre ansatte på avdelingen, og får i liten grad tilbakemelding og veiledning på den jobben jeg utfører.	-1	+1	-2
13	Jeg opplevde ofte en følelse av å mislykkes i arbeidet, gjennom tilbakemeldinger fra de andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.	-4	0	+2
14	Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg, og er blitt bevisst på, holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeid med barn og unge.	+1	+2	+1
15	Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge.	+2	+4	+1
16	Jeg har gjennom praksisperioden opplevd å få tilbakemeldinger fra faglærer som handler om mine holdninger og væremåte i arbeid med barn og unge.	0	+1	+1
17	Ved å delta i arbeidet med de ansatte på avdelingen opplever jeg i liten grad å lære teori og fagbegrep.	-1	-1	+1
18	Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min når jeg er i praksis.	-2	-1	0
19	Jeg lærer i liten grad yrkesferdigheter av de andre ansatte når jeg deltar i arbeidet med barn og unge på avdelingen.	-1	0	-2
20	Jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger.	-4	-2	-4
21	Undervisning fra faglærer påvirker mine praktiske ferdigheter i arbeidet med barn og unge.	+1	-2	+2
22	Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teorikunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.	+3	+1	-1
23	Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere nyttig barnefaglig kunnskap.	+1	-3	+2

24	Faglærers rolle i min utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning.	-2	-3	-3
25	Faglærer har ingen påvirkning i min utvikling av væremåte, holdninger og verdier som jeg trenger i praksis.	-3	-1	-1
26	Jeg har gjennom min praksisperiode i liten grad tenkt over, eller snakket med de andre ansatte om holdninger, verdier og egen væremåte.	-1	+2	0
27	Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet mitt med barn og unge.	-2	+1	0

Vedlegg 4: Prosess- og samarbeidsdokument

Denne masterstudien har i sin helhet blitt utarbeidet i et jevnbyrdig felleskap. Vi ble tidlig i masterstudiet oppmerksom på felles interessefokus, og har arbeidet tett i hele prosessen. Vi har fordelt og tatt hovedansvar for ulike oppgaver der det har vært naturlig, men har arbeidet i «to-spann» det meste av tiden. Vår jevnlige og *tette* kommunikasjon i prosessen har vært mulig da vi er kollegaer som samarbeider i vårt *daglige virke* på avdeling Helse- og oppvekstfag ved en videregående skole i Trøndelag fylke. Vi har arbeidspult ved siden av hverandre, og dette har bidratt til at vi jevnlig har hatt mulighet til å drøfte og bistå hverandre i prosessen. Vi har forsket på egen elevgruppe, noe som har gjort denne samarbeidsprosessen enda mindre krevende for oss med hensyn til logistikk. Dette har vært en spennende prosess, og vi opplever å ha utfylt hverandre med hensyn til ulike styrker i forskningsarbeidet. Når det gjelder teoridelen har den ene av oss lest- og skrevet det meste innenfor denne delen av oppgaven. Når det gjelder metoddelen har den andre av oss fordypet seg mest i metodelitteraturen, og hovedsakelig ført dette i pennen. Vi har hele tiden underveis diskutert når vi møttes fysisk på arbeidsplassen vår, og hatt kontakt digitalt når vi har arbeidet hjemme. I analyse- og fortolkningsprosessen i studien ser vi en klar fordel i at vi har kunnet arbeide sammen, da vi begge på forhånd var relativt ukjent med Q-metodologi som metode for innsamling av data. Vi har inspirert, motivert og støttet hverandre gjennom de ulike fasene dette prosjektet har «tatt oss gjennom». Når det ene har følt på stagnasjon og frustrasjon, har den andre tatt rollen som «motivator» og løftet oss opp igjen «på sporet». I skoleferier, og perioder med litt lengre sammenhengende fri, har vi satt av tiden og prioritert å sitte sammen fysisk på arbeidsplassen vår for å kunne fordype oss sammen. Med hensyn til oppgavens drøftingsdel opplevde vi dette som helt nødvendig og en kvalitetssikring i studien vår. Vi har begge opplevd dette samarbeidet som nyttig, lærerikt, spennende og mye morsomt. Vi har vært forskånet for konflikter og u håndterbare uenigheter underveis i prosessen, men har hatt opptil flere høylytte og entusiastiske argumentasjoner for ulike synspunkt. Dette har vi opplevd som fruktbart og kilde til utvikling og vekst.

Vedlegg 5: Faktorsyn 1

Faktorsyn 1		Nøytral					Mest enig i				
Mest uenig i		- 4	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4	
13. Jeg opplevde ofte en følelse av å mistlykkes i arbeidet, gjennom tilbakemeldinger fra de andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.	3. I praksisperioden min så jeg ingen sammenheng mellom fagbegrep og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen.	18. Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min når jeg er i praksis.	12. Jeg føler lite tilhørighet til de andre ansatte på avdelingen, og får i liten grad tilbakemelding og veiledning på den jobben jeg utfører.	17. Ved å delta i arbeidet med de ansatte på avdelingen opplever jeg i liten grad å lære teori og fagbegrep.	5. I praksisperioden lærer jeg fagbegrep og ny kunnskap når jeg arbeider sammen med de andre ansatte på avdelingen.	11. Veileder fungerer som en rådgiver for meg og gir meg faglig støtte og kunnskap jeg trenger.	4. Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan han arbeider med barn, og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.	1. Veilederen min gir meg støtte og veileder meg på holdninger, verdier og væremåten min.	7. Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.	22. Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teorkunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.	9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.
20. Jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger.	25. Faglærer har ingen påvirkning i min utvikling av væremåte, holdninger og verdier som jeg trenger i praksis.	27. Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet mitt med barn og unge.	19. Jeg lærer i liten grad yrkesferdigheter av de andre ansatte når jeg deltar i arbeidet med barn og unge på avdelingen.	6. Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller otjøre litt som veilederen min.	21. Undervisning fra faglærer påvirker mine praktiske ferdigheter i arbeidet med barn og unge.	15. Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge.					
		26. Jeg har gjennom min praksisperiode i liten grad tenkt over, eller snakket med de andre ansatte om holdninger, verdier og egen væremåte.	8. Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min.	23. Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere nyttig barnefaglig kunnskap.							
			16. Jeg har gjennom praksisperioden opplevd å få tilbakemeldinger fra faglærer som handler om mine holdninger og væremåte i arbeid med barn og unge.								

Vedlegg 6: Faktorsyn 2

Faktorsyn 2		Nøytral					Mest enig i			
Mest uenig i		- 4	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4
1. Veilederen min gir meg støtte og veiledning fra holdninger, verdier og væremåten min.	23. Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere nyttig barnefaglig kunnskap.	6. Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min.	8. Jeg kopierer og etterligner holdninger og væremåte hos veilederen min.	4. Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan hen arbeider med barn, og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.	12. Jeg føler liten tilhøringstet til de andre ansatte på avdelingen, og får i liten grad tilbakemelding og veiledning på den jobben jeg utfører.	14. Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg, og er blitt bevisst på, holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeid med barn og unge.	2. Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori og fagbegrep av min veileder.	9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.	10. Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.	15. Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge.
3. I praksisperioden min så jeg ingen sammenheng mellom fagbegrep og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen.	24. Faglærers rolle i min utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning.	11. Veileder fungerer som en rådgiver for meg og gir meg faglig støtte og kunnskap jeg trenger.	17. Ved å delta i arbeidet med de ansatte på avdelingen opplever jeg i liten grad å lære teori og fagbegrep.	5. I praksisperioden lærer jeg fagbegrep og ny kunnskap når jeg arbeider sammen med de andre ansatte på avdelingen.	16. Jeg har gjennom tilbakemeldinger fra faglærer som handler om mine holdninger og væremåte i arbeid med barn og unge.	21. Undervisning fra faglærer påvirker mine praktiske ferdigheter i arbeidet med barn og unge.	10. Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.	15. Jeg opplever støtte og veiledning fra faglærer for å utvikle egne praktiske ferdigheter i arbeid med barn og unge.		
		20. Jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger.	18. Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min når jeg er i praksis.	7. Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører yrket i arbeidet med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.	22. Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teorkunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.	26. Jeg har gjennom min praksisperiode i liten grad tenkt over, eller snakket med de andre ansatte om holdninger, verdier og egen væremåte.				
			25. Faglærer har ingen påvirkning i min utvikling av væremåte, holdninger og verdier som jeg trenger i praksis.	13. Jeg opplevde ofte en følelse av å mislykkes i arbeidet, gjennom tilbakemeldinger fra de andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.	27. Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet mitt med barn og unge.					
				19. Jeg lærer i liten grad yrkesferdigheter av de andre ansatte når jeg deltar i arbeidet med barn og unge på avdelingen.						

Veiledning 7: Faktorsyn 3

Faktorsyn 3		Nøytral					Mest enig i				
Mest uenig i		- 4	- 3	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3	+ 4	
3. I praksisperioden min så jeg ingen sammenheng mellom fagbegrep og den teoretiske kunnskapen, og mitt arbeid sammen med de andre ansatte i avdelingen.	2. Jeg opplever ikke i stor grad å lære teori og fagbegrep av min veileder.	11. Veileder fungerer som en rådgiver for meg og gir meg faglig støtte og kunnskap jeg trenger.	5. I praksisperioden lærer jeg fagbegrep og ny kunnskap når jeg arbeider sammen med de andre ansatte på avdelingen.	10. Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.	8. Jeg kopierer og etterfinner holdninger og væremåte hos veilederen min.	14. Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeid med barn og unge.	13. Jeg opplevde ofte en følelse av å mislykkes i arbeidet, gjennom tilbakemeldinger fra de andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.	6. Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min.	4. Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan hen arbeider med barn, og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.	7. Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører arbeid med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.	9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.
20. Jeg får ingen tilbakemeldinger eller innspill på meg som person og mine verdier og holdninger.	24. Faglærers rolle i min utvikling av praktiske ferdigheter har liten betydning.	12. Jeg følger litt tilheng-het til de andre ansatte på avdelingen, og får i liten grad tilbake-melding og veiledning på den jobben jeg utfører.	10. Jeg opplever faglig støtte og veiledning fra faglærer gjennom praksisperioden. Det jeg har lært av teori og fagbegrep er nyttig kunnskap i arbeidet med barn og unge.	8. Jeg kopierer og etterfinner holdninger og væremåte hos veilederen min.	14. Gjennom samtaler med faglærer utvikler jeg holdninger og verdier som påvirker min væremåte positivt i arbeid med barn og unge.	13. Jeg opplevde ofte en følelse av å mislykkes i arbeidet, gjennom tilbakemeldinger fra de andre ansatte i avdelingen på egne holdninger og meg som person.	6. Jeg lærer ferdigheter jeg trenger i yrket ved å kopiere eller gjøre likt som veilederen min.	4. Gjennom å observere veilederen min ser jeg hvordan hen arbeider med barn, og jeg lærer ferdigheter jeg selv kan bruke i arbeidet mitt med barn og unge.	7. Jeg lærer ved å observere alle de ansatte på avdelingen, hvordan de utfører arbeid med barn og unge. De ansatte er gode rollemodeller og veiledere som jeg kan lære ulike praktiske ferdigheter av.	9. I praksisperioden har jeg utviklet meg som person gjennom samarbeid og tilbakemeldinger fra andre ansatte på avdelingen. Jeg har gjennom erfaringer og refleksjon opplevd at jeg har utviklet meg i arbeidet med barn og unge.	
		19. Jeg lærer i liten grad yrkesferdigheter av de andre ansatte når jeg deltar i arbeidet med barn og unge på avdelingen.	22. Faglærers rolle under praksisperioden er å undervise i teorkunnskap som er viktig for meg under praksisperioden.	18. Faglærer betyr ikke noe for hvordan jeg gjør jobben min når jeg er i praksis.	16. Jeg har gjennom opplevd å få tilbakemeldinger fra faglærer som handler om mine holdninger og væremåte i arbeid med barn og unge.	23. Gjennom samtaler med veilederen min kan jeg diskutere nyttig faglig kunnskap.					
			25. Faglærer har ingen påvirkning i min utvikling av væremåte, holdninger og verdier som jeg trenger i praksis.	26. Jeg har gjennom min praksisperiode i liten grad tenkt over, eller snakket med de andre ansatte om holdninger, verdier og egen væremåte.	17. Ved å delta i arbeid med de ansatte på avdelingen opplever jeg i liten grad å lære teori og fagbegrep.						
					27. Gjennom å observere veilederen min opplever jeg i liten grad å lære ferdigheter jeg trenger i arbeidet mitt med barn og unge.						

Vedlegg 8: Bilde av de tre faktorsynene

