Doktoravhandlinger ved NTNU, 2023:116

Julie Klovholt Leonardsen

Yrkesfaglæreres arbeid med vurdering i videregående skole

Doktoravhandling

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Julie Klovholt Leonardsen

Yrkesfaglæreres arbeid med vurdering i videregående skole

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, april 2023

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

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

© Julie Klovholt Leonardsen

ISBN 978-82-326-6265-4 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-5767-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2023:116

Trykket av NTNU Grafisk senter

Har du vært i et selskap hvor du har måttet skamme deg over et par arbeidsslitte hender? Da har du vært i dårlig selskap.

- *Bjørnstjerne Bjørnson*

Forord

Ordet «takk» kommer fra nørrøne *þǫkk* og betyr ifølge Store norske leksikon noe slikt som «teikn på glede og velvilje over nok som blir gjort til gagns for ein, til dømes som svar når ein mottek ei gåve, får godord eller helsing og liknande». Det er så mange som har vist meg umåtelig med velvilje og kommet med godord og hilsninger mens jeg arbeidet med denne avhandlingen. Deres skal ha takk, tusen takk, hjertelig takk og mer til. Jeg er så takknemlig for at dere har støttet meg på den tidvis kronglete veien mot målet.

All verdens takk til hovedveileder Henning Fjørtoft og medveileder Britt Karin Utvær som har vandret sammen med meg og sørget for at jeg ikke har havnet helt på ville veier. Det har vært nære på til tider. Dere har vært helt uunnværlige. Jeg vil også benytte anledningen til å takke gjengen i SKUV-prosjektet. Det har vært en ære å få utforske nye stier sammen med dere. Makan til kunnskapsrike og trivelige mennesker skal man lete lenge etter!

Stipendiatperioden min startet med ny arbeidsgiver, ny arbeidsplass og nytt kollegium. Jeg vil rette en takk til arbeidsgiveren min, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og Institutt for lærerutdanning og si at jeg er utrolig takknemlig for muligheten dere har gitt meg. Videre vil jeg takke mine kolleger ved FYSU-seksjonen, spesielt gjengen på yrkesfag, som har tatt meg imot med åpne armer. Det har vært mye hjemmekontor de siste årene og vi har dessverre ikke sett så mye til hverandre, men vit at jeg setter enormt stor pris på alle heiaropene som har kommet fra dere den siste tiden, både på e-post, telefon og gjennom sosiale medier. I tillegg vil jeg rette en spesiell takk til mine «partners in crime», mine fantastiske stipendiatkolleger på yrkesfag, Grete og Dan-Anders. Jeg heier på dere! Og til Klara og Kari – takk for støtten, dere har vært mine klipper i denne prosessen.

I min tid som stipendiat ved NTNU har jeg hatt gleden av å være del av Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL). Takk til hele gjengen for lærerike og hyggelige møter i inn- og utland. Det har vært fint å treffe andre stipendiater. Vi har delt både opp- og nedturer. Og til Fabulous 4, takk for nå. *To be continued.*

Det er også på sin plass å takke alle yrkesfaglærerne som har bidratt i avhandlingen. Jeg er så takknemlig for at jeg har fått tilbringe tid sammen med dere. Dere slutter aldri å imponere. Dere

utfører arbeidet deres med dyktige hender, kloke hoder og kjærlige hjerter. I tillegg vil jeg rette en takk til tidligere kollegaer, både i skolen og i restaurantbransjen. Det er godt å ha en fot i hver leir. Da står man støtt.

Sist, men ikke minst, kjære familie og venner. Takk for at dere har hatt trua på meg, spesielt i de periodene jeg ikke har hatt det selv. Ingen nevnt – ingen glemt, men dere vet hvem dere er og hvor stor pris jeg setter på dere. Jeg ser frem til hyggelige samtaler, gode måltider og spennende reiser sammen med dere alle i tiden som kommer. Jeg vil også rette en takk til to- og firbeinte i Bruråk hestesportsklubb, spesielt min til pelskledde bestevenn, Cordo.

Så *þúsund þǫkk*, tusen takk, ollu giittu!

Trondheim, 08.12.2022
Julie Klovholt Leonardsen

Sammendrag

Yrkesfaglærere har, som andre lærere i Norge, ansvar for å vurdere elevers læring. Vurderingsarbeid kan imidlertid være utfordrende. Eksempelvis skal yrkesfaglærere kvalifisere kompetente fagarbeidere for fremtiden, utdanne for demokrati og sosial velferd og ruste unge mennesker for møtet med voksenlivet. Alt på en og samme tid. I tillegg skal yrkesfaglærerne ivareta både utdanningspolitiske myndigheters, skolenes, yrkesfaglige sektorers og elevenes interesser i fag- og yrkesopplæringen. Disse aktørene kan ha ulike oppfatninger av hva yrkesfaglæreren bør vurdere, hvordan de skal praktisere vurdering og hvorfor. Vurdering i yrkesfag kan derfor fremstå som et forhandlingsarbeid.

Målet med denne avhandlingen er å konstruere ny kunnskap om hvordan yrkesfaglærere opplever arbeid med vurdering og hvordan de bruker sin doble tilhørighet til både skole og yrkesfaglig sektor, i sin vurderingspraksis. I tillegg ønsker avhandlingen å kaste nytt lys over hvordan vi forstår yrkesfaglæreres vurderingsansvar, vurderingskompetanse og vurderingsidentitet. Dette doktorgradsarbeidet er derfor epistemologisk forankret i sosialkonstruksjonismen og dens ide om at vår oppfatning av verden er sosialt og kulturelt betinget. Videre anvender avhandlingen et sosiokulturelt perspektiv på yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og vurderingsidentitet. I tillegg støtter avhandlingen seg til de teoretiske begrepene *boundary crossing* og *wicked problems* for å diskutere henholdsvis hvordan yrkesfaglærere forhandler mellom vurderingstradisjoner i skole og bedrift og hvilke komplekse utfordringer de møter i sitt vurderingsarbeid.

Avhandlingen spør: *Hvordan opplever yrkesfaglærere arbeid med vurdering i videregående skole?* Problemstillingen undersøkes gjennom tre kvalitative delstudier basert på avhandlingens tre forskningsspørsmål. Disse etterspør kunnskap om yrkesfaglærernes vurderingsansvar, vurderingskompetanse og vurderingsidentitet. Delstudiene er designet som en dokumentstudie, en casestudie og en intervjustudie. Datamaterialet består av fem utdanningspolitiske dokumenter knyttet til Vurdering for læring-initiativet, feltnotater fra deltakende observasjon av 31 yrkesfaglærere i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt i vurdering (SKUV) og transkripsjoner fra fokusgruppeintervju med 18 av disse. Yrkesfaglærerne representerer bygg- og anleggsteknikk, naturbruk og restaurant- og matfag. Ettersom avhandlingen søker kunnskap om yrkesfaglæreres opplevelser av vurderingsarbeid er den metodologisk forankret i

hermeneutikken og dens ide om at våre forforståelser og fordommer farger vår fortolkning av sosiale fenomen.

Basert på funnene argumenterer avhandlingen for at yrkesfaglærere i videregående skole har 1) et omfattende ansvar for vurdering, 2) en sammensatt vurderingskompetanse og 3) en mangfoldig vurderingsidentitet. Funnene viser for eksempel at yrkesfaglærere kan oppleve vurdering i skolen som utfordrende fordi det er et kontinuerlig forhandlingsarbeid mellom mål, lovverk og aktørinteresser. De bruker både sin fagarbeider- og sin lærerkompetanse i dette arbeidet, samt at de veksler mellom ulike aspekter ved sin egen profesjonelle identitet basert på konteksten de arbeider i. Yrkesfaglærerne beskriver seg selv som både kvalitetskontrollører, utdannere, motivatorer, oppdragere og forhandlere når de arbeider med vurdering. Videre viser funnene at yrkesfaglærere opplever at de vurderingsteoretiske begrepene og prinsippene som anvendes i skolen ikke gjenspeiler deres vurderingsarbeid på en tilstrekkelig måte. De finner det også utfordrende å delta i samtaler om vurdering fordi de ikke er komfortable med vurderingsterminologien som brukes i skolen. Yrkesfaglærere står dermed i fare for å bli ekskludert fra diskusjoner om vurdering. Det kan også bidra til at deres kompetanseutviklingsbehov ikke blir hørt.

Hvis det er slik at forventningene til yrkesfaglærernes vurderingsansvar, -kompetanse og -identitet ikke sammenfaller med den virkeligheten de møter når de arbeider med vurdering i videregående skolen, må dette undersøkes ytterligere. Avhandlingen antyder derfor at det blant annet er nødvendig med et tettere samarbeid mellom skole, yrkesfaglige sektorer og yrkesfaglærerutdanning, både for å sikre at yrkesfaglærere får en relevant vurderingsopplæring som svarer til arbeidet de møter i skolen og for å gi dem verktøy til å kommunisere ut egne kompetanseutviklingsbehov. Videre foreslår avhandlingen at yrkesfaglæreres doble kompetanse, identitet og tilhørighet må anerkjennes som ressurs i vurderingsarbeid. I tillegg peker avhandlingen på at det er behov for å øke bevisstheten rundt kompleksiteten i yrkesfaglærernes vurderingsarbeid, hvem de er, hva de gjør og hvilke konsekvenser dette har for aktørene i yrkesopplæringen. Avhandlingen presenterer figuren *VET Teacher Assessment Identity* som et bidrag til denne debatten.

Abstract

Vocational education and training teachers (VET) are, like other teachers in Norway, responsible for assessing VET students' learning. However, assessment in school can be a challenging assignment. VET teachers, for example, must qualify competent workers for the future, educate students for democracy and social welfare, and give young people the necessary tools to cope with life, all at the same time. In addition, VET teachers must safeguard stakeholders' interests, even when policymakers, school administrators, the vocational sector, and students might have different perceptions of the purpose of assessment and the VET teachers' assessment responsibilities. Assessment in vocational subjects can, therefore, be a matter of negotiation for VET teachers.

This thesis aims to construct new knowledge about how VET teachers in Norwegian upper secondary school´s experience assessment and how they use their dual affiliation to both the school and vocational sector in their assessment work. In addition, the thesis seeks knowledge about how we understand vocational teachers' assessment competence and assessment identity. The thesis is epistemologically rooted in social constructionism and the idea that our perceptions of the world are socially and culturally conditioned. Furthermore, the thesis applies a socio-cultural perspective to VET teachers' assessment competence and assessment identity and uses the theoretical concepts of boundary crossing and wicked problems to discuss how VET teachers negotiate between assessment traditions in schools and the vocational sectors, and what complex challenges they face in their assessment work.

The thesis aims to answer the research question "How do vocational teachers experience assessment in upper secondary schools?" The question is investigated through three qualitative sub-studies, all of which are methodologically rooted in hermeneutics and the idea that our preconceptions and prejudices affect our interpretations of social phenomena. The sub-studies seek knowledge about VET teachers' assessment responsibilities, literacy, and identity. They are designed as a document study, a case study, and an interview study. The data material consists of five educational policy documents related to the assessment in upper secondary school, field notes from participatory observations of 31 VET teachers attending a school-based competence development project in assessment, and transcripts from focus group interviews with 18 of these teachers. The VET teachers in this thesis represent vocational programs in building and construction, agriculture, fishing and forestry, and restaurant and food processing.

Based on the findings, the thesis argues that VET teachers in upper secondary schools have: 1) an extensive responsibility for assessment, 2) a complex assessment competence, and 3) diverse assessment identities. Furthermore, the findings show that VET teachers can experience assessments in schools as challenging because they must continuously negotiate between educational goals and stakeholders' interests. In this negotiation work, VET teachers use both their vocational worker and teacher competences. They also alternate between different aspects of their own assessment identity, based on the assessment context. The VET teachers describe themselves as quality controllers, educators, motivators, fosterers, and negotiators when practicing assessment. In addition, the findings show that VET teachers regard the theoretical assessment concepts and principles used in schools as inadequate for describing their assessment work. They also find it challenging to participate in conversations about assessment, because they are not comfortable with the assessment terminology used. For these reasons, VET teachers might be excluded from discussions about assessment. It also makes it difficult for VET teachers to communicate their needs for professional development related to assessment.

If the expectations for VET teachers' assessment responsibilities, literacy, and identity do not coincide with the realities they encounter when working with assessments in upper secondary schools, this topic needs to be investigated further. With this in mind, this thesis suggests that, among other things, closer cooperation among schools, the vocational sector, and vocational teacher education is necessary, both to ensure that VET teachers receive relevant assessment training that corresponds to the work they encounter in schools and to give them tools to communicate their own competence-development needs. Furthermore, the thesis proposes that VET teachers' dual competence, identity, and affiliation must be recognized as a resource in schools' assessment work. Finally, the thesis highlights that there is a need to raise awareness of the complexity of VET teachers' assessment work; therefore, it presents the figure *VET Teacher Assessment Identity* as a contribution to this debate.

Artikkeloversikt

Artikkel 1

Leonardsen, J. K., & Fjørtoft, H. (2021). Assessment Policies in VET: Wicked Problems and Conflicting Expectations [Yrkesfaglig vurderingspolicy: Gjenstridige problemer og motstridende forventninger]. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, *6*(1), 37–56. https://doi.org/10.7577/sjvd.4548

Artikkel 2

Leonardsen, J. K. (2021). One size fits nobody: en casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanseutviklingsarbeid i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 1-24. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211121

Artikkel 3

Leonardsen, J. K., Utvær, B. K. S., & Fjørtoft, H. (2022). The five faces of an assessor: enacting teacher assessment identity in vocational education and training. *Educational Assessment, 27(*4), 339-355. https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2106967

Innholdsfortegnelse

Forord ..... *iv*

Sammendrag ..... *vi*

Abstract ..... *viii*

Artikkeloversikt ..... *x*

Figurliste ..... *xiii*

Tabelliste ..... *xiii*

Kapittel 1. Introduksjon ***1***

1.1 Bakgrunn 1

1.2 Avhandlingens teoretiske og metodologiske innramming 4

1.3 Målet med avhandlingen 6

1.4 Kontekstuelle rammer for avhandlingen 7

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål 8

1.6 Motivasjonen for avhandlingsarbeidet 11

1.7 Avhandlingens oppbygging 12

Kapittel 2. Kontekstuelt bakteppe ***15***

2.1 Videregående opplæring i Norge 15

2.2 Et historisk tilbakeblikk på yrkesfaglig opplæring i Norge 18

2.3 Yrkesfaglærere og yrkesfaglærerutdanning 20

2.4. Kompetanseutvikling for yrkesfaglærere 22

2.5 Kollektiv kompetanseutvikling 24

Kapittel 3. Teoretisk forankring og tidligere forskning ***29***

3.1 Sosialkonstruksjonismen som vitenskapsteoretisk paradigme 30

3.2 Sosiokulturelle tilnærminger til kompetanseutvikling 32

3.3 Sosiokulturelle tilnærminger til identitetsutvikling 35

3.4 Kompetanse- og identitetsutvikling hos yrkesfaglærere 36

3.5 Vurderingskompetanse 38

3.6 Vurderingsidentitet 40

3.7 Grensekryssing som verktøy for kompetanse- og identitetsutvikling 43

3.8 Gjenstridige problemer i yrkesfaglig opplæring 45

Kapittel 4. Metode ***49***

4.1 Metodologiske betraktninger 49

4.2 Metaforbruk og fortolkning 51
4.3 SKUV-prosjektet som ramme for avhandlingsarbeidet 52
4.4 Forskningsdeltakerne 54
4.5 Forskningsdesign, metodevalg og datainnsamlingsstrategi i delstudiene 55
4.5.1 Delstudie 1. Kvalitativ dokumentstudie 55
4.5.2 Delstudie 2. Etnografisk casestudie 59
4.5.3 Delstudie 3. Utforskende intervjustudie 65
4.6 Forskerrollen 70
4.7 Kvalitet i kvalitative studier 74
4.8 Etiske betraktninger 77
Kapittel 5. Avhandlingens overordnede funn 81
5.1 Artikkel 1 – Wicked problems and conflicting expectations 81
5.2 Artikkel 2 – One size fits nobody 82
5.3 Artikkel 3 - The five faces of an assessor 83
5.4 Vurderingsansvar, vurderingskompetanse og vurderingsidentitet 84
Kapittel 6. Diskusjon og avsluttende implikasjoner 89
6.1 Yrkesfaglæreres arbeid med vurdering 89
6.2 Yrkesfaglæreres vurderingsansvar 91
6.3 Yrkesfaglæreres vurderingskompetanse 92
6.4 Yrkesfaglæreres vurderingsidentitet 94
6.5 Yrkesfaglæreres vurderingsidentitet: en konseptualisering 96
6.6. Kritiske refleksjoner 99
6.7 Implikasjoner og avsluttende kommentarer 101
Litteraturliste *107*
Vedlegg *125*
Vedlegg 1 125
Vedlegg 2 127
Vedlegg 3 128

Appendix

Figurliste

Figur 1 Videregående opplæring i utdanningssystemet.....16
Figur 2 VET Teacher Assessment identity.....97

Tabelliste

Tabell 1 Oversikt over forskningsspørsmål, design, data og funn i delstudiene.....11
Tabell 2 Beskrivelse av skolene.....53
Tabell 3 Beskrivelse av forskningsdeltakerne.....54
Tabell 4 Policy framings/ Politiske innramminger.....58
Tabell 5 Oversikt over datamaterialet.....61
Tabell 6 Kategorier for analyse.....64
Tabell 7 Coded responses and in vivo categories/ Kodede svar og in vivo kategorier.....69

Kapittel 1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Yrkesfaglærere har, i likhet med andre lærere i Norge, ansvar for å vurdere elevers læring. Ifølge den overordnede og den fagspesifikke delen i Læreplanverket Kunnskapsløftet (2020), Formålsparagrafen og Forskrift til opplæringslova (1998) har lærere i grunnskolen og i den videregående opplæringen, ansvar for å praktisere både underveisvurdering og sluttvurdering i fag. I tillegg til å vurdere elevenes faglige kompetanse skal lærerne vurdere elevenes nøkkelkompetanser og grunnleggende ferdigheter samt elevenes evne til kritisk tenkning, problemløsing og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019; Opplæringslova, 1998). Disse utdanningspolitiske kravene indikerer at lærere i norsk skole har et omfattende ansvar for vurdering.

Vurderingsansvaret lærere blir pålagt i kraft av sin profesjon setter krav til deres vurderingskompetanse (Hopfenbeck mfl., 2013). Tradisjonelt viser begrepet vurderingskompetanse (*assessment literacy*) til læreres kunnskap om vurdering og hvordan de anvender denne kunnskapen i praksis for å måle elevers prestasjoner (Stiggins, 1991, 1995). Selv om forskning på læreres vurderingskompetanse gjerne tar sikte på å syntetisere og konseptualisere vurderingsteoretiske begreper og prinsipper (Brown, 2008; Popham, 2009; Stiggins, 1991, 1995; Taylor, 2009), har en rekke vurderingsforskere stilt spørsmål til hva lærere faktisk lærer om vurdering i sin utdanning og hvorvidt vurderingsopplæringen de får er tilstrekkelig (DeLuca & Klinger, 2010; Smith mfl., 2014; Xu & Brown, 2016). Videre er forskning på feltet opptatt av hvordan lærere anvender sin vurderingskompetanse for å designe relevante vurderingsaktiviteter, samle valide data om elevers læring, tolke og bruke resultatene som fremkommer av ulike vurderingspraksiser samt reflektere over hva som er god vurderingspraksis (Xu & Brown, 2016).

Videre har vurderingsforskning fattet interesse for hvordan lærere anvender vurdering som et læringsfremmende verktøy og drøftet hvilke konsekvenser lærerens vurderingskompetanse og -praksis kan ha for elevenes læring (Black & Wiliam, 1998, 2009; Hattie & Timperly, 2007). Forskere har også undersøkt hvordan lærere bruker sin vurderingskompetanse for å motivere elever for læring og støtte deres faglige utvikling (Black & Wiliam, 1998; Pastore & Andrade, 2019; Pryor & Crossouard, 2008). Argument som at lærere er «key agents in educational

assessement» (Xu & Brown, 2016 s. 149) indikerer at lærerne selv og deres vurderingskompetanse er viktige verktøy i vurderingsarbeidet.

De seinere årene har forskere koblet læreres antakelser om og erfaringer med vurdering til hvordan de konstruerer en «vurderingsidentitet» (Adie, 2013; Looney mfl., 2018; Xu & Brown, 2016). Begrepet vurderingsidentitet (*assessment identity)* viser til hvordan læreren anvender seg selv og sine personlige erfaringer i vurderingsarbeidet (Adie, 2013; Beijaard mfl., 2004; Day mfl., 2006; Looney mfl., 2018). Studier av læreres identitet anvender gjerne sosiokulturelle perspektiv og behandler identitet som et sosialt fenomen påvirket av lærenes personlige og sosiale historie, deres erfaringer med utdanningssystemet, rammevilkårene for opplæringen og offentlighetens forventinger til lærerprofesjonen (Mockler, 2011, 2022). Sosiokulturelle perspektiv anvendes også hyppig i forskning på vurderingskompetanse og -identitet (Adie, 2013; Looney mfl. 2018; Xu & Brown, 2016).

Forskning på yrkesfaglæreres kompetanse og identitet er gjerne knyttet til hvordan de opplever overgangen fra arbeid i yrkesfaglige sektorer til undervisning i skolen (Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Sarastuen, 2020a, 2020c). Flere studier argumenterer for at yrkesfaglærere har en dobbel identitet ettersom de både er fagarbeidere og lærere, at de anvender kompetanse fra begge fagfelt i yrkesfaglig opplæring i skolen og at de tar utgangspunkt i sitt tidligere yrkesfag når de underviser eller driver annet pedagogisk og didaktisk arbeid (Aspøy mfl., 2017; Fejes & Köpsén, 2014; Sarastuen, 2020b; 2020c; Vähäsantanen mfl., 2009; Waale, 2007). Disse studiene viser også at yrkesfaglærerne er nært knyttet til fagarbeideridentiteten sin og er stolt av den.

Forskning på vurdering i yrkesfag er gjerne knyttet til kvalitet og relevans i opplæringen, gjennomføring og elevers overgang fra skole til læretid i bedrift, helhet og sammenheng samt diskusjoner om validitet i vurdering av praktiske ferdigheter (Hiim, 2013, 2020; Olsen, 2010; Spetalen, 2017; Sund mfl., 2009; Sylte, 2014). Enkelte studier belyser imidlertid muligheten for at det finnes koblinger mellom yrkesfaglæreres yrkesfaglige tilhørighet og deres antakelser om og erfaringer med vurdering, deres vurderingspraksiser og elevenes læringsutbytte (Pakkari mfl., 2022; Vähäsantanen mfl., 2009). Vi har likevel begrenset med kunnskap om yrkesfaglæreres vurderingskompetanse- og identitet, både som teoretiske konsepter og som verktøy i vurderingspraksiser i skolen. I tillegg er forskningen på hvordan yrkesfaglærere konstruerer vurderingskompetanse og -identitet i møte vurderingsarbeid i videregående skole

samt hvordan de bruker den for å sikre kvalitet, relevans og validitet i yrkesopplæringen, mangelfull. Vi har heller ikke tilstrekkelig kunnskap om hvordan yrkesfaglærere bruker sin doble identitet i vurdering og hvordan de håndterer eventuelle konflikter mellom fagarbeideridentiteten og læreridentiteten sin når de praktiserer vurdering eller forhandler mellom ulike aktørers interesser i yrkesopplæringen.

I denne avhandlingen utforsker jeg de overnevnte kunnskapshullene i forskning på yrkesfaglæreres vurderingsarbeid gjennom sosiokulturelle tilnærminger til kompetanse- og identitetsutvikling. Jeg anvender eksempelvis begrepet *boundary crossing* eller grensekryssing for å undersøke hvordan yrkesfaglæreres doble identitet, kompetanse og tilhørighet kan påvirke deres arbeid med vurdering. Akkerman og Bakker (2011a, s. 133) definerer *boundaries* som «a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction», og bruker forskjeller mellom skole og bedrift som eksempel på sosiokulturelle grenser. Ettersom yrkesfaglig forskning gjerne knytter profesjonell utvikling til individets grensekryssing mellom ulike praksisfellesskaper, eksempelvis utdanning og arbeidsliv (Fejes & Köpsén, 2014; Köpsén, 2014; Säljö, 2003; Wenger, 2006), finner jeg dette perspektivet anvendbart i avhandlingen. Videre kan begrepet *boundary crossing* brukes for å utforske kompetanse- og identitetsutvikling, både hos enkeltindivider og i grupper (Guile & Young, 2003; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003).

Studier av *boundary crossing* i utdanningskontekst omtaler gjerne språk og kommunikasjon som mulige grenser mellom individ og fellesskap (Fejes & Köpsén, 2014; Guile & Young, 2003). Ettersom mange av yrkesfagene har lange tradisjoner for taus kunnskapsoverføring gjennom mesterlære, kan nettopp språk være en barriere for yrkesfaglærere i møte med vurderingstradisjoner i skolen. Avhandlingen ser av den grunn til metaforteori fordi metaforer eller språklige bilder kan brukes for å lage mentale modeller av det abstrakte og ukjente samt lar oss koble sanser, bilder og tidligere erfaringer til nye opplevelser (Lakoff & Johnson, 2003; Munby & Russell, 1990). Flere studier viser at yrkesfaglærere gjerne tyr til metaforer for å beskrive blant annet sin doble identitet som fagarbeidere og lærere (Mårtensson mfl., 2019; Pakkari mfl., 2022; Sarastuen, 2020c). Eksempelvis bruker en av forskningsdeltakerne til Sarastuen (2020c, s. 71) metaforen «å ta av seg verktøybeltet» når de forteller om overgangen fra å være fagarbeider til å bli yrkesfaglærer. Individers metaforbruk kan være en strategi for å overkomme språklige grenser. Denne avhandlingen støtter seg derfor til metaforteori for å utforske hvordan deltakerne beskriver sin egen vurderingskompetanse, -identitet og

vurderingspraksiser. Jeg redegjør ytterligere for *boundary crossing* i kapittel 3 og metaforteori i kapittel 4.

1.2 Avhandlingens teoretiske og metodologiske innramming

Dette underkapittelet er kun en kort introduksjon til avhandlingens teoretiske og metodologiske forankring. Hensikten med denne presentasjonen er å ramme inn studien og gjøre noen nødvendige begrepsavklaringer. Jeg kommer tilbake til en grundigere gjennomgang av avhandlingenes teoretiske forankring i kapittel 3 og metodologiske tilnærming i kapittel 4. Der diskuterer jeg også implikasjoner av de teoretiske valgene jeg har gjort samt hvilke konsekvenser disse kan ha for avhandlingen.

Forskning på vurderingskompetanse og -identitet benytter et bredt utvalg av teoretiske perspektiv for å utforske lærerprofesjonalitet. Denne avhandlingen er epistemologisk forankret i sosialkonstruksjonismen og anvender et sosiokulturelt perspektiv på lærers profesjonelle utvikling fordi jeg anser vurderingskompetanse og -identitet som sosialt konstruerte fenomen. Disse fenomenene er i kontinuerlig utvikling og påvirkes eksempelvis av individers sosiale interaksjoner med hverandre og med ulike kulturer, kontekster og kunnskapstradisjoner (Burr, 1995; Mead, 1934). Ettersom avhandlingen fokuserer på yrkesfaglærere som aktører i vurderingsarbeid er det nødvendig med et epistemologisk utgangspunkt som åpner for å forstå lærernes vurderingskompetanse og -identitet som et resultat av deres møter med omverden.

Sosialkonstruksjonismen er en samlebetegnelse på vitenskapsteoretiske bidrag som hevder at vår oppfatning av virkeligheten er sosialt og kulturelt betinget og bruker gjerne begrepene konstruksjonisme og konstruktivisme om hverandre (Burr, 1995; Crotty, 1998; Savin-Baden & Major, 2012). Det er likevel vanlig å koble konstruktivisme til kognitiv psykologi og konstruksjonisme til sosiokulturelle tradisjoner (Burr, 1995). Ettersom denne avhandlingen ser på både ansvar for vurdering og kompetanse- og identitetsutvikling som sosiokulturelle fenomen, bruker den begrepet sosialkonstruksjonisme.

Det er tette bånd mellom sosialkonstruksjonismen som vitenskapsteoretisk paradigme og sosiokulturelle teorier om individets læring og utvikling (se kapittel 4 i Crotty, 1998 og kapittel 2 og 3 Savin-Baden & Major, 2012). Avhandlingen støtter seg derfor til sosiokulturelle teorier som argumenterer for at kompetanse- og identitetsutvikling er et resultat av individets sosiale

interaksjoner med omverdenen der særlig språk og kommunikasjon står sentralt. Avhandlingen ser blant annet til Lave og Wengers (1991) teorier om situert læring gjennom sosial deltakelse i praksisfelleskaper og støtter seg til deres idé om at «learning is an integral and inseparable aspect of social practice» (1991, s. 31). Begrepet praksisfellesskaper brukes om sosiale arenaer med felles syn på verdier, kunnskaper og ferdigheter, der medlemmer kan møtes for å utveksle erfaringer og tilegne seg ny personlig, sosial og profesjonell kompetanse, mens sosiale praksiser viser til handlinger og forventede handlingsmønster (Lave & Wenger, 1991). Skole og arbeidsliv brukes ofte som eksempel på praksisfelleskaper med ulike krav til faglig og sosial deltakelse (Akkerman & Bakker, 2011a, 2012; Säljö, 2003; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Overgangen fra ett praksisfelleskap til ett annet kan imidlertid være utfordrende for individet fordi felleskapene kan fronte ulike syn på kunnskap, ha ulike sosioøkonomiske eller politisk interesser eller forholde seg til forskjellige sosiokulturelle konvensjoner (Kemmis & Green, 2013; Lave & Wenger, 1991). Jeg anser dette som hensiktsmessige teoretiske utgangspunkt for avhandlingen fordi jeg behandler vurderingskompetanse og -identitet som sosialt konstruerte fenomen og undersøker hvordan sosial deltakelse kan påvirke yrkesfaglæreres vurderingsarbeid.

Metodologisk byr avhandlingen på tre kvalitative delstudier. Både avhandlingen og delstudiene tar utgangspunkt i hermeneutikken og ideen om at forståelse og fortolkning, i både forskning og i møte verden for øvrig, er sosialt, kulturelt og historisk betinget (Creswell, 2002). Innenfor hermeneutiske forskningstradisjoner anses tekst og språk som sosiale konstruksjoner og ikke speilbilder av den virkelige verden. Ordene får altså ikke mening før de fortolkes av mennesker. Ettersom mennesker har ulike forutsetninger for å forstå og skape mening, speiler ikke språket en konstant sannhet (Creswell, 2007; Savin-Baden & Major, 2012). Avhandlingen erkjenner at forskningsdeltakerne har ulike oppfatninger av vurdering, vurderingskompetanse og -identitet basert på egne erfaringer, og anser det som nødvendig å anvende en metodologisk tilnærming til analyse og fortolkning av datamaterialet som åpner for å forstå individet og dets opplevelse av fenomenet det forskes på.

Avhandlingens delstudier er designet som en dokumentanalyse, en casestudie og en intervjustudie. Samtlige benytter tekst som empirisk materiale, henholdsvis policydokumenter, feltnotater fra deltakende observasjon og intervjutranskripsjoner. I avhandlingsarbeidet beveger jeg meg fra empiri til teori. Jeg tar utgangspunkt i tekstene som ligger til grunn for delstudiene og teoretiserer funnene fra disse ved hjelp av en induktiv, hermeneutisk tilnærming til analyse

og fortolkning. Den første delstudien, dokumentanalysen, legger grunnlaget for avhandlingen ved å kontekstualisere og problematisere yrkesfaglæreres ansvar for vurdering. Delstudie nummer to, casestudien, undersøker hvordan en gruppe yrkesfaglærere opplever egen vurderingskompetanse samt hvilke behov de har for kompetanseutvikling innenfor vurdering. Den tredje og siste delstudien presenterer, på bakgrunn av intervjudata, en figur som konseptualiserer yrkesfaglæreres vurderingskompetanse. Sammen utforsker de tre delstudiene yrkesfaglæreres arbeid med vurdering.

1.3 Målet med avhandlingen

Målet med denne avhandlingen er å bidra med både empirisk og konseptuell forskning. Empirisk setter avhandlingen fokus på hvordan yrkesfaglærere opplever vurderingsarbeid i videregående skole. Hensikten er å løfte frem at yrkesfaglærere har behov for både sin fagarbeider- og sin lærerkompetanse for å kunne praktisere valid vurdering av elevers yrkeskompetanse i skolekontekst. Samtidig problematiserer avhandlingen hvorvidt yrkesfaglærer får tilstrekkelig med relevant opplæring i vurdering, først som studenter på yrkeslærerutdanningen og senere i form av kompetanseutviklingstilbud på egen skole eller gjennom videreutdanning på universitet eller høgskole.

Videre er avhandlingen et empirisk bidrag til hvordan vi forstår yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og -identitet. Selv om noen studier har utforsket kompetanse- og identitetsutvikling hos yrkesfaglærere (Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Pakkari mfl., 2022) har få av dem knyttet denne tematikken til vurderingskontekster i det samme omfanget som denne avhandlingen gjør. I tråd med det empiriske målet, søker avhandlingen også å konseptualisere yrkesfaglæreres vurderingsidentitet. Eksempelvis presenterer jeg en figur i kapittel 6 som illustrerer hvordan yrkesfaglærer veksler mellom ulike aspekter ved sin vurderingsidentitet i møte med vurderingsarbeid i videregående skole. Denne avhandlingen kan derfor være et bidrag til begrepsutvikling i forskning på yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og -identitet. Konseptet og de tilhørende begrepene er imidlertid ikke prøvd ut og videre forskning er nødvendig.

1.4 Kontekstuelle rammer for avhandlingen

Yrkesopplæringen har dype røtter i norsk arbeidsliv; fra svenn-mestertradisjoner innad i familien i tidlige tider, via laugsopplæring i middelalderen, til industrialisering og yrkesskoler, og til dagens integrerte fag- og yrkesopplæring i videregående skole (NOU 2008:18; Nyen & Tønder, 2016). Samarbeid mellom skole og arbeidsliv står fortsatt sterkt i dagens yrkesopplæring. I dag foregår yrkesopplæring i videregående skole hovedsakelig etter en 2+2 modell der elevene først går to år på skole og deretter to år i lære i en bedrift (NOU 2018:15; Nyen & Tønder, 2016). Kapittel 2 redegjør mer inngående for yrkesopplæringen som kontekst for avhandlingen.

Videregående yrkesopplæring i Norge foregår både på skolen og i bedrift. Yrkesfaglærere må derfor ha kunnskap om læring og vurdering i begge kontekster for å imøtekomme utdanningspolitiske krav, arbeidslivets ønsker og elevenes behov (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Den siste norske læreplanreformen, LK20, er en revisjon av Læreplanverket Kunnskapsløftet. Prosessen omtales gjerne som «Fagfornyelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Reformen setter tydelige forventninger til underveisvurdering og sluttvurdering, både i overordnet del og i de fagspesifikke læreplanene. Eksempelvis har alle læreplaner i fag i videregående opplæring en beskrivelse av krav til underveisvurdering og sluttvurdering i faget (se fagspesifikke læreplaner, udir.no). I tillegg stiller den overordnede delen av læreplanen krav til at lærerne også skal sikre at elevene utvikler tilstrekkelig sosial kompetanse, tilegner seg demokratiske verdier og opparbeider seg nødvendige grunnleggende ferdigheter og andre viktige nøkkelkompetanser som er essensielle for deltakelse i samfunns- og arbeidsliv.

Strategien Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere (Kunnskapsdepartementet, 2015a) presiserer at yrkesfaglærere har et krevende oppdrag ettersom de skal kvalifisere kompetente fagarbeidere for et arbeidsliv i kontinuerlig endring, utdanne for demokrati og sosial velferd samt ruste unge mennesker for møtet med voksenlivet. Likevel sier både dette og andre utdanningspolitiske dokumenter, eksempelvis opplæringslova, formålsparagrafen og den overordnede delen av læreplanverket, lite om hvilke kompetanser yrkesfaglærere trenger for å praktisere valid vurdering av yrkeskompetanse.

Denne avhandlingen søker kunnskap om hvordan yrkesfaglærerne selv opplever arbeid med vurdering i skolen samt hvordan de forhandler for å ivareta elevenes, skolens og de yrkesfaglige

sektorene sine interesser i yrkesopplæringen på én og samme tid. Avhandlingen tar derfor utgangspunkt i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt i vurdering (SKUV), der hensikten er å utvikle både lærernes individuelle og skolens kollektive vurderingskompetanse ved å oversette den kunnskapen om vurdering som allerede finnes i organisasjonen, til de ulike fagenes egenart. SKUV var et samarbeid mellom skoleeier (daværende Sør-Trøndelag fylkeskommune, nå Trøndelag fylkeskommune), og tilbyder av prosjektet, en forskergruppe ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU). Prosjektet ble gjennomført ved 19 videregående skoler i fylket i perioden 2016–2020. Det var skolene selv, med støtte fra tilbyder, som organiserte, gjennomførte og evaluerte prosjektet (NTNU & TRFK, 2017). SKUV-prosjektet presenteres nærmere i kapittel 4.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det overordnede formålet med dette doktorgradsprosjektet er å undersøke hvordan yrkesfaglærere opplever arbeid for vurdering, både med elevers faglige og helhetlige kompetanse, i yrkesfaglig videregående opplæring. Den overordnede problemstillingen for avhandlingen etterspør altså kunnskap om yrkesfaglæreres vurderingsarbeid. Problemstillingen undersøkes gjennom tre forskningsspørsmål. Disse er utforsket i hver sin delstudie og presentert i hver sin artikkel. Den første artikkelen utforsker hvordan gjenstridige problemer i utdanningspolitiske dokumenter kan skape muligheter og begrensninger i yrkesfaglæreres vurderingspraksis. Artikkel nummer to undersøker hvordan yrkesfaglærere opplever utvikling av egen vurderingskompetanse i kontekst av skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt og artikkel nummer tre konseptualiserer yrkesfaglæreres vurderingsidentitet. Artiklene og deres funn presenteres nærmere i kapittel 5. I avhandlingens sjette og siste kapittel diskuteres funnene fra de tre delstudiene opp mot den overordnede problemstillingen.

Avhandlingens problemstilling er som følger:

Hvordan opplever yrkesfaglærere arbeid med vurdering i videregående skole?

Den overordnede problemstillingen utforskes gjennom tre delstudier. Den første utforsker den utdanningspolitiske konteksten for yrkesfaglærernes vurderingsarbeid og ser nærmere på utdanningspolitiske myndigheters krav til vurderingskompetanse. Den andre undersøker yrkesfaglærernes opplevelse av egen vurderingskompetanse og utvikling av denne basert på

empiri fra praksis. Den tredje konseptualiserer empirien gjennom begrepsutvikling knyttet til yrkesfaglæreres vurderingsidentitet. De tre delstudiene bygger på hverandre og sammen belyser de hovedproblemstillingen fra både et policy-, praksis- og teoriperspektiv og genererer kunnskap om hvordan yrkesfaglærere opplever vurdering i videregående skole.

Avhandlingens forskningsspørsmål er:

1) *Hvordan kommer forventninger til yrkesfaglæreres arbeid med vurdering til uttrykk i nasjonal utdanningspolicy?*

2) *Hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsprosjekter i videregående skole opplever yrkesfaglærere som meningsfulle for utviklingen av egen vurderingskompetanse og -praksis?*

3) *Hvordan opplever yrkesfaglærere sin vurderingsidentitet i møte med vurdering i videregående skole?*

Artikkel 1 er en kvalitativ dokumentanalyse. Den undersøker hvordan forventinger til yrkesfaglæreres arbeid med vurdering kommer til uttrykk i utdanningspolicy. Datamaterialet er fem utdanningspolitiske dokumenter relatert til vurdering i norsk skole. Artikkelen drøfter hvordan utdanningspolitiske myndigheter, i et forsøk på å adressere utfordringer relatert til utdanning, arbeid og velferd, skaper motstridende forventninger til yrkesfaglæreres vurderingsarbeid ved å fremme ulike forventninger, rettigheter og krav til vurderingskompetanse og -praksiser.

Artikkel 2 er en etnografisk casestudie. Den undersøker hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsprosjekter i videregående skole yrkesfaglærere opplever som meningsfulle for utviklingen av egen vurderingskompetanse og -praksis. Datamaterialet er feltnotater fra deltakende observasjon av yrkesfaglæreres arbeid i SKUV-prosjektet samt transkripsjoner fra fokusgruppeintervju med et utvalg av lærerne. Konteksten for denne studien er et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt i vurdering (SKUV). Artikkelen drøfter hvilke muligheter og utfordringer yrkesfaglærere møter når de deltar i prosjekter i skolen og diskuter hvilke konsekvenser det kan ha for utvikling av lærernes vurderingskompetanse og -praksiser.

Artikkel 3 er en undersøkende intervjustudie. Den utforsker hvordan yrkesfaglærere bruker ulike aspekter ved sin vurderingsidentitet for å forhandle mellom krav til vurderingsansvaret de møter i skolen. Datamaterialet er transkripsjoner fra fokusgruppeintervju med et utvalg av yrkesfaglærere som deltar i SKUV-prosjektet. Artikkelen presenterer en modell som konseptualiserer yrkesfaglæreres vurderingsidentitet. Videre drøfter artikkelen implikasjoner av modellen og behovet for begrepsutvikling innenfor yrkesfaglig vurderingsforskning.

I Tabell 1: *Oversikt over forskningsspørsmål, design, data og funn i delstudiene* gir jeg en oversikt over de tre delstudiene. Tabellen viser tittel på artiklene og problemstillingene jeg har arbeidet ut i fra. Den gir i tillegg en kort oversikt over delstudienes forskningsdesign, datamaterialet de bygger på og analysemetoden jeg har bruk. I den siste kolonnen fremkommer også noen av de sentrale funnene i artiklene. To av artiklene er engelskspråklige, og en er skrevet på norsk. De engelskspråklige presenteres med både original og oversatt tittel i tabellen.

Tabell 1. *Oversikt over forskningsspørsmål, design, data og funn i delstudiene*

Tittel	Forskningsspørsmål	Design og data	Funn
Original: **Assessment Policies in VET:** ***Wicked Problems and Conflicting Expectations*** **Oversatt:** **Yrkesfaglig vurderingspolicy:** ***gjenstridige problemer og motstridende forventninger***	How do national policies frame the expectations for VET teachers' assessments?	En kvalitativ dokumentstudie basert på tematisk analyse av fem utdanningspolitiske dokumenter relatert til vurdering i norsk skole.	Utdanningspolitiske dokumenter fremmer forventninger om at yrkesfaglærere skal kunne 1) forhandle juridiske krav til vurdering, 2) utdanne unge mennesker til sosial deltakelse i et demokratisk samfunn, 3) bruke vurdering for å motivere og støtte elevers læring, 4) kvalifisere en kompetent arbeidsstyrke for fremtiden, og 5) ha lærerutdanning, men de skjuler gjenstridige problemer ved å anvende bestemte ideologiske innramminger.
One size fits nobody: ***en casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanseutviklingsarbeid i skolen***	Hvilke aspekter ved kompetanse-utviklingsprosjekter i videregående skole opplever yrkesfaglærere som meningsfulle for utviklingen av egen vurderingskompetanse og -praksis?	En etnografisk casestudie basert på innholdsanalyse av feltnotater fra deltakende observasjon og fokusgruppeintervju med yrkesfaglærere i SKUV-prosjektet.	Kompetanseutviklings-prosjekter i en skolekontekst må ha 1) yrkesfaglig relevans, 2) ivareta yrkesfaglige perspektiv på validitet og 3) finne sted i en endrings- og utviklingsorientert kultur for å oppleves som meningsfulle for yrkesfaglærere, men det er ikke nødvendigvis tilfellet.
Original: **The five faces of an assessor:** ***Enacting teacher assessment identity in VET*** **Oversatt:** **Vurdererens fem ansikt:** **Yrkesfaglæreres** ***vurderingsidentitet i praksis***	How do vocational education and training (VET) teachers enact their assessor identity?	En utforskende intervjustudie basert på innholdsanalyse av fokusgruppeintervju med 18 yrkesfaglærere i SKUV-prosjektet.	Yrkesfaglærere benytter metaforer, definert som fem ansikt, henholdsvis 1) kvalitetskontrollør, 2) utdanner, 3) oppdrager, 4) motivator og 5) forhandler, for å beskrive hvordan de bruker egen vurderingsidentitet i møte med vurderingsarbeid. Disse ansiktene kan både utfylle og utfordre hverandre.

1.6 Motivasjonen for avhandlingsarbeidet

Avhandlingen har vokst frem i kontekst av SKUV-arbeidet. Jeg var selv deltaker i SKUV-prosjektet, først som lærer ved den ene skolen og deretter som medlem av tilbydergruppen fra

NTNU. Jeg har samlet data ved to SKUV-skoler og fulgt begge gjennom hele prosjektperioden. Avhandlingen er imidlertid ett frittstående prosjekt. Den har egne mål og problemstillinger, og datamaterialet er samlet spesielt for å besvare forskningsspørsmålene i avhandlingen.

Motivasjonen for arbeidet med avhandlingen stammer både fra egne erfaringer og et ønske om å kunne bidra med ny kunnskap på et viktig, men lite utforsket felt innenfor utdanningsforskning. Jeg har selv arbeidet i både yrkesfaglig sektor og i skolen, og jeg har dermed kjent *boundary crossing* mellom ulike fagfelt, på kroppen. Jeg har bred erfaring fra restaurant- og matfagene, er lektor med master i nordisk litteratur og jeg har undervist yrkesfagelever i norsk og samfunnsfag. Selv om jeg har undervist i fellesfag, har jeg samarbeidet tett med mine kolleger på yrkesfag, spesielt i kontekst av utviklingsprosjekter på egen arbeidsplass. Gjennom SKUV-prosjektet skiftet jeg rolle og gikk fra å være lærer til å bli forsker. Dette rollebyttet fikk meg til å fatte ytterligere interesse for vurdering i yrkesfag, spesielt hvordan yrkesfaglærere opplever møtet med vurdering i skolen og hvordan de bruker sin doble kompetanse, identitet og tilhørighet, i vurderingsarbeid.

1.7 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen består av to deler: kappa (del 1) og tre artikler (del 2). Kappa består av seks kapitler, og den har som mål å tydeliggjøre, kontekstualisere og diskutere avhandlingen, basert på forskningen presentert i de tre artiklene. Kappa utdyper og diskuterer avhandlingens teoretiske og metodiske perspektiv, forskningsprosessen, resultatene fra delstudiene og avhandlingen som helhet samt avhandlingens kunnskapsbidrag og dens implikasjoner. Kapittel 1 aktualiserer avhandlingen og presenterer problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapittel 2 gir oversikt over både yrkesfaglig videregående opplæring og yrkesfaglærerutdanning i Norge. Kapittelet kontekstualiserer avhandlingen og brer grunnen for det videre arbeidet. Kapittel 3 redegjør først for avhandlingens og forskerens vitenskapsteoretiske posisjonering. Deretter presenterer og diskuterer kapittelet avhandlingens teoretiske bakteppe, deriblant det sosiokulturelle perspektivet på kompetanse- og identitetsutvikling. Kapittel 4 presenterer de metodologiske betraktingene som ligger til grunn for avhandlingsarbeidet. Det redegjør for hermeneutikken og ideen om at fortolkning og forståelse er sosialt, kulturelt og historisk betinget. Videre beskriver kapittelet delstudienes forskningsdesign, samt de metodene for datainnsamling og analyse som er valgt for å besvare de tre underordnede forskningsspørsmålene og for å drøfte den overordnede problemstillingen.

Kapittelet avsluttes med en diskusjon av kvalitetsmessige og etiske utfordringer i både delstudiene og i studien som helhet. Kapittel 5 gir en kort presentasjon av de tre delstudiene i avhandlingen. Kapittelet legger også frem avhandlingens hovedfunn, basert på funnene i delstudiene. Kapittel 6 diskuterer avhandlingens resultater opp mot kontekst, funn og teoretisk forankring. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av avhandlingens kunnskapsbidrag, avsluttende kommentarer knyttet til doktorgradsprosjektets begrensninger, implikasjoner for forskning, policy og praksis samt forslag til videre forskning.

Kapittel 2. Kontekstuelt bakteppe

Dette kapittelet gir først et kort overblikk over yrkesfaglig videregående opplæring i Norge. Hensikten er å kontekstualisere yrkesfaglæreres arbeid med vurdering i skolen. Videre gir kapittelet et raskt innblikk i norsk yrkesfaglærerutdanning for å vise hva slags utdanning yrkesfaglærere har samt hvilke etter- og videreutdanningsmuligheter de har. Målet med kapittelet er å gi en deskriptiv fremstilling av konteksten yrkesfaglærere arbeider i samt hvilke utdannings- og utviklingsmuligheter de har. Det er nødvendig for å kunne diskutere hvilke spenninger yrkesfaglærere står ovenfor i arbeid med vurdering.

Det er stor variasjon i organiseringen av samt nivået på og lengden av yrkesopplæringen i ulike land. I tillegg varierer graden av samarbeid mellom opplæringsarenaene og arbeidslivet, om det er staten eller private aktører som har hovedansvar for utdanningen, og hvorvidt det er muligheter for å gå videre til høyere utdanning (OECD, 2021). Videre stiller ulike land forskjellige krav til lærerne som arbeider i yrkesopplæringen. Læreres utdannings- og kompetanseutviklingsmuligheter kan også variere fra land til land (OECD, 2021). Kapittelet som følger konsentrer seg i hovedsak om å beskrive norsk kontekst, men ettersom utdanningspolitikken i Norge påvirkes av globale trender, eksempelvis gjennom organisasjoner som EU og OECD, trekker jeg også frem enkelte internasjonale impulser knyttet til yrkesopplæring og yrkesfaglæreres kompetanse.

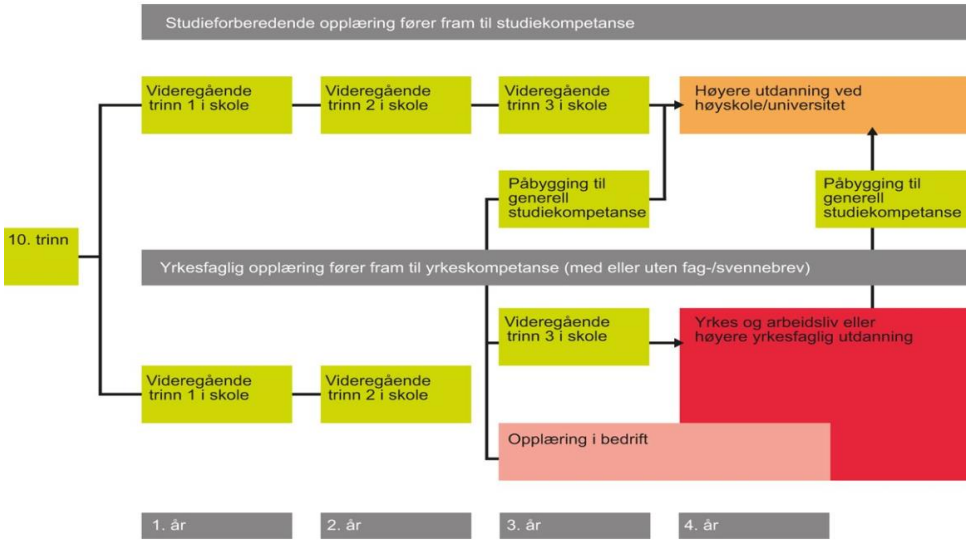
Avslutningsvis gjør kapittelet rede for kompetanseutviklingstrender i norsk utdanningspolitikk og -forskning, særlig innenfor vurdering. I kapittelet problematiserer jeg blant annet manglene kunnskap om yrkesfaglæreres vurderingskompetanse, samt behovet for å utforske og kommunisere ut yrkesfaglærerens egne ønsker og behov for kompetanseutvikling innenfor vurdering. Kapittelet legger grunnlaget for hovedproblemstillingen som utforsker yrkesfaglæreres opplevelser av vurderingsarbeid i skolen og for de tre delstudiene som undersøker henholdsvis utdanningspolitiske forventinger til vurdering i yrkesfagene, yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og vurderingsidentitet.

2.1 Videregående opplæring i Norge

Norge har ti års gratis, obligatorisk grunnopplæring for barn og ungdom fra 6 til 16 år, omtalt som barnetrinnet (1.–7. trinn) og ungdomstrinnet (8. –10. trinn). All ungdom som har fullført grunnopplæring har lovfestet rett til tre års videregående opplæring, kalt ungdomsrett

(Opplæringslova, 1998, §3-1). Videregående opplæring i Norge er frivillig og er i hovedsak gratis. Enkelte private videregående skoler kan imidlertid ta betalt i form av ulike avgifter og gebyrer. Ofte dekkes hele eller deler av slike avgifter av staten og lånekassen (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021a). Kommunene er ansvarlige for grunnopplæringen 1.–10. trinn (barne- og ungdomstrinnet) og fylkeskommunene for den videregående opplæringen. Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå (2019) benytter over 90% av ungdommene i Norge seg av retten til videregående opplæring. Om lag 50% av disse velger yrkesfaglige utdanningsprogram (Statistisk sentralbyrå, 2019). Utdanningsdirektoratets statistikkportal viser at 188 214 elever gikk på videregående i skoleåret 2020–2021. De var fordelt på 415 skoler over hele landet (322 offentlige og 93 private). Antallet elever per skole varierer fra i underkant av 50 til over 2000.

Den videregående skolen i Norge ble formelt etablert i 1974 da lov om videregående opplæring ble vedtatt. Loven trådte i kraft 1. januar 1976 (Lov om videregående opplæring, 1974). Som følge av lovendringen ble det daværende studieforberedende gymnaset (examen artium/ studieforberedende) og de mange yrkesskolene ble slått sammen (NOU 2008:18; NOU 2018:15). Den videregående opplæringen har siden den tid vært gjennom en rekke utdanningspolitiske reformer, eksempelvis Mønsterplan 74 og 87, Reform 94 og Kunnskapsløftet 2006 og 2020. Dagens videregående opplæring følger etter innføringen av reformen Kunnskapsløftet 2020 strukturen som vist i figuren under.



Figur 1: *Videregående opplæring i utdanningssystemet* (NOU 2018:15, s. 21)

Dagens videregående opplæring består av fem studiespesialiserende og ti yrkesfaglige utdanningsprogram. De ti yrkesfaglige programområdene er: 1) bygg- og anleggsteknikk, 2) elektro og datateknologi, 3) frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign, 4) håndverk, design og produktutvikling, 5) helse- og oppvekstfag, 6) informasjonsteknologi og medieproduksjon, 7) naturbruk, 8) restaurant- og matfag, 9) salg, service og reiseliv og 10) teknologi- og industrifag (Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring, 2020). Studiespesialiserende og yrkesfaglig utdanning følger det samme overordnede rammeverket for videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). I tillegg er fellesfagene norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, engelsk og kroppsøving integrert i begge utdanningsretningene Videre har elever i begge utdanningsløpene samme rettigheter når det kommer til individuell tilpassing av opplæringen og til underveis- og sluttvurdering (Hopfenbeck mfl., 2013; Nusche mfl., 2011).

De studiespesialiserende programmene gir studiekompetanse etter tre år i skole (vg1, vg2 og vg3), mens de yrkesfaglige programmene gir yrkeskompetanse med fag/svennebrev eller vitnemål. Den yrkesfaglige opplæringen er som tidligere nevnt oftest organisert etter en 2+2-modell. Denne består av to års opplæring på skolen (vg1 og vg2), to år i lære i en bedrift (vg3) og en avsluttende fag/svenneprøve der lærlingene prøves i læreplanmål på vg3-nivå (NOU 2018:15). Det er bedriften selv, og eventuelt et opplæringskontor innenfor det gitte fagfeltet, som er ansvarlige for opplæringen og vurderingen av lærlingen, mens fag/svenneprøven blir bedømt av en egen prøvenemnd (Opplæringslova, 1998). Læretid og fag/svennebrev er imidlertid ikke målet for alle elever som går yrkesfag. Figur 1: *Videregående opplæring i utdanningssystemet* viser at yrkesfagelever kan bygge på sin fellesfaglige opplæring fra vg1 og vg2 og få studiekompetanse ved å ta vg3 påbygg til generell studiekompetanse.

Det finnes en rekke alternative modeller for yrkesopplæring. Eksempelvis gir flere fag og yrker, blant annet hudpleier, helsesekretær og agronom, yrkeskompetanse med vitnemål. Disse utdanningene har tre års opplæring i skole og ingen læretid i bedrift. Videre kan elever få tilnærmet fulltidsopplæring i bedrift. Voksne med arbeidserfaring kan bli realkompetansevurdert og deretter ta fagbrev på arbeidsplassen. Elever som ikke fullfører eller består alle obligatoriske fag i skolen kan bli lærekandidater i bedrift og opparbeide seg et kompetansebevis i stedet for fag- eller svennebrev (NOU 2018:15; Opplæringslova, 1998). Selv om det finnes ulike veier til yrkeskompetanse påpekes det stadig at for få elever fullfører videregående opplæring med yrkesfaglig sluttkompetanse (NOU 2019:25).

2.2 Et historisk tilbakeblikk på yrkesfaglig opplæring i Norge

Yrkesopplæring har dype røtter i norsk arbeidsliv. De strekker seg fra svenn-mestertradisjoner innad i familien i tidlige tider, via laugsopplæring i middelalderen, gjennom industrialisering, yrkesskoler og til dagens integrerte fag- og yrkesopplæring i videregående skole (NOU 2008: 18; Nyen & Tønder, 2016). Det er vanlig å koble lærlingetradisjonen tilbake til middelalderen ettersom laugene begynte å formalisere yrkesopplæringen i de større byene og innførte krav om læretid og svenneprøver (Nielsen & Kvale, 1999; NOU 2008:15). Disse kravene falt bort gjennom industrialiseringen på begynnelsen av 1800-tallet og enhver sto fritt til å utøve håndverksyrker.

Mot slutten av 1800-tallet ble det igjen behov for å formalisere yrkesopplæringen og arbeidernes kompetanse. Lærlingeloven ble vedtatt i 1950. Den satt krav til lærlingskole for lærlinger innenfor utvalgte fag, særlig innenfor industrien. Bedriftene ble pålagt å gi lærlingene fri for å gå på skole og få dokumentert en formell yrkeskompetanse (NOU 2008:15). I 1980 ble en landsomfattende Lov om fagopplæring i arbeidslivet vedtatt og fag- og yrkesopplæringen var ikke lenger begrenset til bestemte fagfelt eller deler av arbeidslivet (Fagopplæringsloven, 1980). Stadig flere fag ble underlagt loven, lærlingtilskuddet til bedriftene vokste og antallet lærlingkontrakter økte. Likevel var det mange lærlinger som ikke fikk sluttført opplæringen eller fikk tilskrevet formell kompetanse, på tross av at yrkesopplæringen i 1974 ble del av den nasjonale, videregående opplæringen i Norge.

Blegen-utvalget ble nedsatt i 1991 for å evaluere lærlingordningen. Utvalget ble også bedt om å utarbeide forslag til endringer som skulle sørge for at flere unge fikk formell yrkesutdanning og yrkeskompetanse. Utvalgets anbefalinger var bakgrunn for Reform 94, der hovedgrepet var lovfestet rett til tre års videregående opplæring. Antallet yrkesfaglige kurs ble redusert fra 113 til tretten, der alle skulle føre til en form for formell kompetanse (NOU 2018:15). Reformen åpnet også for at yrkesfagelever kunne ta studiekompetanse og søke seg til høyere utdanning. Det ble med Reform 94 avsatt flere timer til teori i yrkesfagene, og det ble økt fokus på yrkesfagelevers kompetanse i norsk, engelsk og matematikk.

På bakgrunn av rapporter om økende frafall, dårlig progresjon og manglende grunnleggende ferdigheter hos elever i videregående skole, vokste utdanningsreformen Kunnskapsløftet (2006) frem (NOU 2018:15). Innføringen av den nye reformen førte til omfattende endringer i både

grunnskolen og i den videregående opplæringen. Alle fag fikk nye læreplaner med tydelige mål for hva elevene skulle kunne etter bestemte trinn for å sikre progresjon, kalt kompetansemål. Reformen satt ytterligere fokus på opplæring i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, muntlighet, regning og digital kompetanse samt nøkkelkompetanser som evne til problemløsing, refleksjon og kritisk tenking (NOU 2018:15; NOU 2019:25). Alle lærere, også yrkesfaglærere, ble pålagt å integrere arbeid med grunnleggende ferdigheter og nøkkelkompetanser i sin undervisning, uavhengig av fag (Meld. St. 28. 2015–2016). Innføringen av Kunnskapsløftet brakte også med seg en storstilt politisk satsing på kompetanseutvikling for lærere, instruktører og skoleledere samt opptakskrav til lærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Læreplanreformen Kunnskapsløftet fikk i 2017 en ny, overordnet del med beskrivelser av opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning samt prinsipper for skolens praksis (Meld. St. 28. 2015–2016). I 2020 fikk læreplanverket ny tilbudsstruktur og nye læreplaner. Denne prosessen omtales gjerne som «fagfornyelsen». De nye læreplanene benytter fortsatt kompetansemål som utgangspunkt for opplæringen samt vurderingen av elevenes læringsutbytte. Læreplanene inneholder også en definisjon på hva underveis- og sluttvurdering skal være i de ulike fagene. Beskrivelsene er imidlertid svært like, uavhengig av fag, og gir få føringer for praksis. Eksempelvis er beskrivelsene av vurdering i læreplanen i faget Råvare, produksjon og kvalitet (vg1 Restaurant og matfag) og i faget Arbeidsmiljø og dokumentasjon (vg1 bygg- og anleggsteknikk) like, med unntak av navnet på faget. Videre er prinsippet om at grunnleggende ferdigheter og nøkkelkompetanser skal integreres i alle fag videreført. I tillegg er det innført tre tverrfaglige tema; demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Disse er gjennomgående både i den overordnede delen og i de enkelte læreplanene i fag.

Det nye læreplanverket har, som tidligere utdanningspolitiske reformer for videregående opplæring, stort fokus på utdanning for sosial velferd og deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Historisk sett har kanskje yrkesopplæringen hovedsakelig dreid seg om å sikre nødvendig sysselsetting og økonomisk vekst i yrkesfaglige sektorer, men utdanning og yrkesutøvelse har også sosiokulturelle interesser (Høst, 2010; Nyen & Tønder, 2016). Eksempelvis uttrykker Lied-utvalget, i sin utredning «Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring», at

> formålet med de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er at elever og lærlinger skal oppnå en yrkeskompetanse og være rustet til et arbeids- og samfunnsliv som stadig vil endre seg. Det innebærer at den yrkesfaglige opplæringen skal utdanne fagarbeidere og kompetente, deltakende og bevisste medborgere som kan forme og utvikle norsk arbeidsliv og vårt demokratiske samfunn. (NOU 2019:25 s. 91)

Dette sitatet understreker at yrkesfaglærere har et bredt utdanningsoppdrag som strekker seg utover opplæring i fag og ferdigheter. I tillegg stadfester både opplæringslova (1998), formålsparagrafen og den nye, overordnede delen av læreplanverket at skolen har både et dannings- og et utdanningsoppdrag.

Endringer i lovverk, læreplaner og utdanningspolitiske rammeverk samt nye utviklingsstrategier og satsninger, bringer gjerne med seg nye krav til læreres vurderingsarbeid. De må kontinuerlig utvikle sin vurderingskompetanse for å holde tritt med endringer i skolen, arbeidslivet og i samfunnet for øvrig. Organiseringen og utviklingen av yrkesopplæringen i Norge har skapt et behov for yrkesfaglærere som både kan undervise i yrkesspesifikke fag og ivareta skolens øvrige oppdrag, eksempelvis utdanning for sosial velferd og personlig vekst (Kunnskapsdepartementet, 2017). De må også kunne motivere elever for læring og praktisere underveis- og sluttvurdering (NOU 2018:15; NOU 2008:18).

Videre er yrkesfaglærerne gjennom opplæringslova (1998) pålagt å skape gode og trygge læringsmiljø for elevene samt ivareta enkeltelevers behov for tilpasset opplæring. Det krever omfattede yrkeskunnskap og erfaring fra arbeidslivet, i tillegg til yrkesdidaktisk og pedagogisk kompetanse (Forskrift om rammeplan for PPU for yrkesfag, 2013; Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13, 2013). Yrkesfaglærerne må også kjenne til og ivareta både de yrkesfaglige sektorene sine kompetansebehov, og utdanningspolitiske krav til vurdering. Det er likevel ingen selvfølge at disse oppdragene sammenfaller, noe som kan indikere at selve organiseringen av yrkesopplæringen skaper store forventninger til yrkesfaglæreres vurderingsarbeid.

2.3 Yrkesfaglærere og yrkesfaglærerutdanning

Yrkesopplæring i videregående skole i Norge krever yrkesfaglærere med erfaring fra yrkesfaglig sektor, kunnskap om skolesystemet samt pedagogisk og yrkesdidaktisk kompetanse. I Yrkesfaglærerløftet fra 2015 heter det at

> Lærerne som skal utdanne fremtidens fagarbeidere, må ha både et klokt hode og dyktige hender. De trenger både teoretisk og praktisk kompetanse. I et arbeidsliv i rask utvikling kreves det lærere som er vant til omstilling, som engasjert følger utviklingen i sitt eget fag, og som gir opplæring i tråd med de behovene arbeidslivet har (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 5).

Denne uttalelsen vitner om at utdanningspolitiske myndigheter pålegger yrkesfaglærere i videregående skole et stort opplærings- og vurderingsansvar. Samtidig poengterer det samme dokumentet at over 1000 yrkesfaglærere i skolen mangler tilstrekkelig lærerutdanning per 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 9).

Yrkesfaglærerutdanningen skal sikre at yrkesfaglærerne har tilstrekkelig kompetanse til å ivareta ansvaret de er pålagt. Eksempelvis skal yrkesfaglærerne praktisere og tilpasse yrkesfaglig opplæring og vurdering på en måte som ivaretar både elevenes, de yrkesfaglige sektorenes, skolenes og samfunnets behov. Det at yrkesfaglærere i norsk videregående skole har ansvar for vurdering, skiller dem fra lærere og instruktører i mange andre land der det ofte blir brukt eksterne prøvesensorer eller nemnder i vurderingssammenheng (ETUCE, 2012; Lloyd & Payne, 2012; OECD, 2021; Rasmussen, 2016). For å forstå yrkesfaglærernes arbeid med og ansvar for vurdering er det viktig å undersøke hvilken utdanning yrkesfaglærerne som arbeider i videregående skole har, og om utdanningstilbudene de får gir dem tilstrekkelig kompetanse til å imøtekomme krav til underveis- og sluttvurdering i videregående skole. De følgende avsnittene redegjør derfor kort for organiseringen av og innholdet i yrkesfaglærerutdanningen i Norge.

Yrkesfaglærerutdanning har lenge vært synonymt med lang yrkeserfaring kombinert med pedagogisk utdanning fra høgskole eller universitet. Modellene for og kravene til utdanning av yrkesfaglærere har imidlertid endret seg i takt med lovverk og reformer fra 1974 til i dag. Eksempelvis førte Reform 94 til færre og bredere grunnkurs. Da ble det behov for bredere kompetanse hos yrkesfaglærerne (Brandt & Hatlevik, 2003). Stortinget vedtok derfor å etablere en treårig sammenhengende yrkesfaglærerutdanning med bred forankring i yrkeslivet, yrkespraksis og i opplæringstradisjonene i yrkesopplæringen (Grande mfl., 2014; St. Meld. nr. 16: 2001 - 2002). Den treårige yrkesfaglærerutdanningen ble etablert høsten 1999, og de første studentene ble uteksaminert i 2003 (Grande mfl., 2014).

Den treårige yrkesfaglærerutdanningen er designet som et bachelorløp bestående av 180 studiepoeng i yrkesdidaktikk, yrkespedagogikk og yrkesfag. I tillegg har studentene praksis i

både skole og bedrift. Utdanningen tilbys innenfor elektrofag, bygg- og anleggsteknikk, industrielle og teknologiske fag, naturbruk, helse- og oppvekstfag, servicefag, design- og håndverksfag og restaurant- og matfag (Direktoratet for høyere utdanning, 2021b). Studentene må ha fag/svennebrev eller annen treårig yrkesutdanning og minimum to års relevant yrkespraksis for å få opptak på bachelorprogrammet (Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring, 2020; NTNU, 2021). Yrkesfaglærerstudenter som har enten 1) treårig relevant profesjonsrettet bachelorgrad og minimum to års yrkespraksis, 2) treårig yrkesutdanning på videregående nivå, eller 3) generell studiekompetanse med to års relevant yrkesteoretisk utdanning utover videregående og minimum fire års yrkespraksis, kan også velge å ta en ettårig praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUy) (Aspøy mfl., 2017; Kunnskapsdepartementet, 2015b; Rammeplan for PPU for yrkesfag, 2013). Denne utdanningen omfatter 60 studiepoeng i pedagogikk og yrkesdidaktikk samt skolepraksis, og den gir formell lærerkompetanse.

Uansett hvilken vei til yrkesfaglærerutdanning studentene velger, må de ha med seg erfaringer fra sitt respektive yrke eller profesjon. PPUy-studentene har ofte en treårig fag- eller profesjonsutdanning bak seg, eksempelvis sykepleierutdanning og lang fartstid i arbeidslivet, mens bachelor-studentene gjerne har en praktisk rettet yrkesutdanning med fag- eller svennebrev og førstehånds yrkespraksis. Felles for disse studentene er imidlertid at de allerede har en utdanning, og de er ofte etablerte, både i familie- og arbeidslivet (Aspøy mfl., 2017; Brandt & Hatlevik, 2003; Grande mfl., 2014; Rokkones mfl., 2019). Mange av dem arbeider allerede i skolen og de tar utdanning ved siden av jobben for å oppnå formell lærerkompetanse, enten fordi de ønsker det selv eller fordi arbeidsgiver stiller krav til det. Begge retningene kvalifiserer for lærerarbeid fra 8.–13. trinn samt opplæringsjobber i bedrift og ved opplæringskontor. Yrkesfaglærere kan også ta en mastergrad innenfor sitt yrkesfag eller i yrkespedagogikk eller -didaktikk og bli lektor. I tillegg finnes det en rekke etter- og videreutdanningstilbud knyttet til ulike tema innenfor yrkesopplæringen, eksempelvis yrkesfaglig fordypning, klasseledelse, tverrfaglige tema og vurdering (for fullstendig liste, se Udirs studiekatalog 2022-2023 for yrkesfaglærere).

2.4. Kompetanseutvikling for yrkesfaglærere

Kunnskapsløftet (2006) brakte med seg en visjon om at alle som underviser i skolen skal ha formell lærerutdanning, også innenfor yrkesopplæringen. Regjeringen har satset stort på å

kvalifisere ansatte som mangler lærerutdanning i undervisningsstillinger, blant annet gjennom kvalifiseringsstipend, alternative karriereveier, etter- og videreutdanningsprogram og kompetansehevingstiltak (Kunnskapsdepartementet, 2015b). I strategien Yrkesfaglærerløftet fremheves det at nettopp «yrkesfaglærere skal være en del av målgruppen i alle relevante nasjonale satsinger på kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2015a s. 6). Det viser seg likevel at satsninger på kompetanseutvikling for yrkesfaglærere i stor grad har dreid seg om rekruttering til yrket og formalisering av den enkelte lærerens kompetanse, og ikke nødvendigvis ivaretatt yrkesfaglærernes egne behov for kompetanseutvikling (Aspøy mfl., 2017; Høst, 2015; Morud & Rokkones, 2020; Pedersen mfl., 2021; Aamodt., mfl. 2016). Likevel viser forskning at det fortsatt er for lav rekruttering til yrkesfaglærerutdanningene og at mange yrkesfaglærere som underviser i norsk skole mangler relevant fag- eller svennebrev eller lærerutdanning (Aspøy mfl., 2017; Høst, 2015; Rokkones, 2017; Statistisk sentralbyrå, 2017; Aamodt mfl., 2016)

Det er store faglige forskjeller både mellom og innad i de ulike yrkesfagene. I tillegg har yrkesfaglærerne ulik faglig bakgrunn. De representer også ulike kunnskapssyn og læringstradisjoner (Aspøy mfl., 2017; Høst, 2015; Morud & Rokkones, 2020; Pedersen mfl., 2021; Aamodt., mfl. 2016). Det er trolig svært utfordrende å ivareta de ulike fagenes og lærernes behov i strategier for kompetanseutvikling, både i policy og praksis. Vi vet imidlertid for lite om hvilke kompetanseutviklingsbehov ulike yrkesfaglærere har og hvordan disse kan kartlegges, kommuniseres og imøtekommes (Aspøy mfl., 2017; Aamodt mfl., 2016).

Vurdering har lenge vært et sentralt tema i utvikling av skole og utdanning. I Norsk utdanningsforskning ble det i St. Meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, påpekt at regelverket for individvurdering ikke ble oppfattet som klart nok, at lærerutdanningen og skolen manglet tilstrekkelig vurderingskompetanse, at det var for svake vurderingskulturer og vurderingspraksiser i skolen og at det var forsket for lite på individvurdering. Som følge av denne kartleggingen igangsatte Utdanningsdirektoratet i 2007 prosjektet Bedre vurderingspraksis for å prøve ut nasjonale kjennetegn på måloppnåelse og for å lage føringer for individuell vurdering. I 2009 ble en ny forskrift om individuell vurdering fastsatt og denne fikk et tydelig fokus på underveisvurdering (Hopfenbeck mfl., 2009; Throndsen mfl., 2009; Utdanningsdirektoratet, 2010, 2020).

Vurdering for læring har vært et satsningsområde i norsk skole de siste 20 årene. Satsningen er inspirert av den britiske *Assessment for Learning*-trenden som løftet frem formativ vurdering som avgjørende for elevers motivasjon og læring og som pekte på viktigheten av å ha vurderingskompetente lærere i skolen (Assessment Reform Group, 2002). Satsningen omfattet i første omgang lærere i ungdomskoler. Også den britiske satsningen tok utgangspunkt i vurdering i skoleslag uten yrkesfag (Hopfenbeck mfl., 2013; Nusche mfl., 2011). I Norge spredte trenden seg til yrkesopplæringen ettersom vurdering for læring også ble en satsning i videregående skoler. Likevel er vurdering i yrkesfag og yrkesfaglærers vurderingskompetanse viet begrenset med oppmerksomhet i forskning (Aspøy mfl., 2017; Høst, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2015a, 2015b; Aamodt mfl., 2016). Det er derfor på sin plass å stille spørsmål ved hvorvidt vurdering for læring-satsningen er godt nok implementert i yrkesfagene, på yrkesfagenes premisser, og hvorvidt satsning på vurdering for læring og på utvikling av vurderingskompetanse for øvrig, faktisk er tilpasset yrkesfagene og yrkesfaglærernes behov.

Forskning og utdanningspolitiske strategier viser stor interesse for hva slags kompetanse yrkesfaglærere bør ha og hvilken betydning lærerens kompetanse kan ha for utviklingen av kvalitet og relevans i yrkesopplæringen (Aspøy mfl., 2017; Dahlback mfl., 2019; Høst, 2015; Spetalen, 2014; Aamodt mfl., 2016). Yrkesfaglærernes vurderingskompetanse og dens betydning for en god yrkesopplæring, snakkes det imidlertid mindre om. Vurderingsarbeid er riktignok en sentral del av læreres profesjonsutøvelse, så det kan følgelig være slik at vurderingskompetanse gjerne behandles som en integrert del av yrkesfaglærernes kompetanse. Det kan likevel være nyttig å sette større fokus på yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og behov for kompetanseutvikling forskning og i utdanningspolitiske strategier nettopp fordi vurderingsarbeid er en viktig og vanskelig del av yrkesfaglærernes profesjonsutøvelse.

2.5 Kollektiv kompetanseutvikling

Tradisjonelt har læreres undervisning og vurdering gjerne vært ansett som et privat anliggende der lærerne har vært nødt til å stole på sin egen dømmekraft (DeLuca mfl., 2013; DeLuca mfl., 2019; Hopfenbeck mfl., 2013; Klenowski & Wyatt-Smith, 2014). Nyere trender i utdanningsforskning viser imidlertid at deltakelse i ulike læringsfelleskaper, både gjennom lærerutdanningen og gjennom arbeid i skolen, kan ha positiv effekt på læreres individuelle og skolens kollektive kompetanseutvikling samt på elevenes læring (Dehlin & Irgens, 2018; Hargraves & Fullan, 2014). Flere studier av læreres læring støtter seg til sosiokulturelle teorier

og argumenterer for at læring best skjer i sosialt samspill med medstudenter i lærerutdanningen eller med kollegiet i skolen der de arbeider, samt at organisasjons delingskultur er avgjørende for læringsutbyttet (Bjørnsrud, 2015; Maugsten & Mellegård, 2015; Postholm & Rokkones, 2012, 2015; Sandvik, 2022). Denne avhandlingen anser også sosial læring som avgjørende for både kompetanse- og identitetsutvikling.

Internasjonal forskning viser at deltakelse i kollektive lærings- og tolkningsfelleskap kan være hensiktsmessig for lærernes, men også skolens, utvikling av vurderingskompetanse og -identitet. Eksempelvis argumenterer Mertler (2009) for at lærere sammen kan skape en felles forståelse for hva som kjennetegner gode vurderingspraksiser og hvordan disse kan brukes for å fremme elevers læring og utvikling ved å øve på å utøve, analysere og reflektere over egen dømmekraft i vurderingssituasjoner. Videre poengterer Fullan (2001) at lærere bør delta i kollektive diskusjoner om vurdering for å utvikle både sin vurderingskompetanse, men også sitt språk om vurdering slik at de kan delta i diskusjoner om temaet. Også norsk utdanningsforskning har argumentert for at slike sosiokulturelle tilnærminger til læring, der både individ og gruppe utvikler kompetanse og profesjonell identitet sammen, kan styrke både lærernes individuelle og organisasjonens kollektive kunnskap om vurdering (Eggen, 2011; Engh, 2011; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Sandvik & Buland, 2013).

Politiske satsninger på utvikling av lærerkompetanse, eksempelvis *Kompetanse for kvalitet* og *Vurdering for læring*, trekker frem verdien av læringsfelleskaper. De vektlegger at kunnskapsdeling i læringsfelleskaper kan bidra til å utfordre etablerte antakelser om læring og vurdering i skolen, oppfordre til utprøving av nye praksiser og skape felles forståelse for utdanningsteoretiske prinsipper og praksis i lærerkollegiet. Slike satsninger er ofte laget for fellesfag og fellesfaglærere i barne- og ungdomskolen, og selv om de i mange tilfeller overføres til videregående opplæring, er det ingen garanti for at de faktisk tilpasses yrkesfag og yrkesfaglærere. De strategiene som er laget for yrkesfaglærere fokuserer gjerne på nødvendigheten av å rekruttere fagarbeidere til læreryrket og formaliserer deres kompetanse, og ikke på lærernes behov for samarbeid i læringsfelleskap og for kollektiv utvikling. Eksempelvis argumenterer Morud og Rokkones (2020), i en studie av yrkesfaglærere som tar videreutdanning i kjølvannet av Yrkesfaglærerløftet, for at disse etterspør et større rom for samarbeid om profesjonell utvikling. Ettersom vi har begrenset med kunnskap om yrkesfaglæreres kompetanseutviklingsbehov er det nødvendig at forskning stiller spørsmål til

hvilke utviklingsstrategier som kan gi både individuell og kollektiv gevinst for yrkesfaglærerne, kollegiet, skolene og de yrkesfaglige sektorene.

De seinere årene er det satset stort på kollektiv kompetanseutvikling gjennom skolebaserte modeller i norsk skole (Eggen, 2011; Engh, 2011). Begrepet «skolebasert kompetanseutvikling» brukes gjerne om prosjekter der både ledelsen og de andre ansatte i skolen sammen utforsker og analyserer praksisen på egen arbeidsplass for å styrke den kollektive og individuelle kompetansen samt for å utvikle felles holdninger og verdier (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Postholm mfl., 2013; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Timperley, 2011). Denne formen for kompetanseutvikling kan overføres til yrkesfagene ettersom den tar utgangspunkt i den kompetansen og de praksisene som finnes i skolen, men det er nødvendig å anerkjenne at yrkesfagene, både som en helhet, men også innenfor det enkelte yrkesfag, kan ha andre behov enn fellesfag og studieforberedende programfag. Eksempelvis peker forskning på at yrkesfaglærere har behov for å oppdatere sin yrkesfaglige kompetanse og at det best skjer gjennom samarbeid med bedrifter og andre yrkesfaglige virksomheter (Aspøy mfl., 2017; Høst, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2015a, 2015b; Aamodt mfl., 2016).

I norsk skole har vurdering blitt et aktuelt tema i skolebaserte utviklingsprosjekt. Det kan skyldes blant annet at det satses på vurdering for læring i norsk skole, at det er stort fokus på vurdering og vurderingskompetanse i utdanningspolicy og utdanningsforskning og det faktum at skolen og lærerne er pålagt å praktisere underveis- og sluttvurdering i fag. Selv om kunnskapen om vurdering i yrkesfag og yrkesfaglæreres vurderingskompetanse er begrenset, kan de se ut som at tematikken sakte, men sikkert, settes på agendaen både i utdanningspolitiske strategier, i forskning og i lærerutdanning. I tillegg kan trolig mye av vurderingsforskningen som ikke er spesifikk for yrkesfagene, særlig studier med sosiokulturell tilnærming som belyser kompleksiteten i konstrukter som vurderingskompetanse og -identitet. Neste kapittel gjør for øvrig rede for aktuell forskning på fenomenene vurderingskompetanse og -identitet og diskuterer hvordan disse kan anvendes i yrkesfaglig kontekst.

Denne avhandlingen har vokst frem i kontekst av et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt (SKUV), med fokus på nettopp læreres utvikling av vurderingskompetanse gjennom deltakelse i lærings- eller tolkningsfelleskaper på egen skole. SKUV-prosjektet inkluderte yrkesfaglærere fra samtlige yrkesfaglige utdanningsprogram i norsk videregående skole, i tillegg til fellesfaglærere, lærere på studieforberedende programfag, annet pedagogisk personale og

ledere på ulike nivå i skolen. Prosjektet vokste frem i kjølvannet av interessen for vurdering for læring i norsk skole og var et samarbeid mellom tidligere Sør-Trøndelag fylkeskommune som skoleeier, de videregående skolene i fylkeskommunen og en tilbydergruppe fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU i perioden 2016-2020. Hensikten med SKUV-prosjektet var å styrke både den individuelle og kollektive vurderingskompetanse i et utvalg videregående skoler ved å oversette den kunnskapen om vurdering som allerede fantes i organisasjonen, til de ulike fagenes egenart. Prosjektet tok også sikte på å skape profesjonelle, lærende fellesskap der lærerne og skolelederne kunne utforske egen vurderingskompetanse og vurderingspraksis (NTNU & TRFK, 2017). Selv om denne avhandlingen er knyttet til SKUV-prosjektet har den egne mål og problemstillinger. I tillegg er datamaterialet samlet og analysert spesielt for å besvare de forskningsspørsmålene denne avhandlingen reiser. Det blir gitt en mer omfattende beskrivelse av både prosjektets hensikt og organisering i kapittel 4. Metode.

Kapittel 3. Teoretisk forankring og tidligere forskning

Dette kapittelet er delt i fire deler. De sentrale elementene kan beskrives som: 1) en gjennomgang av avhandlingens vitenskapsfilosofiske og teoretiske forankring, 2) en presentasjon av fenomenene avhandlingen studerer, 3) en introduksjon av sentrale begreper som benyttes for å kaste nytt lys over de fenomen avhandlingen studerer, og 4) en sammenfatning av valgene som er tatt og de implikasjoner det har for avhandlingen.

I den første delen gjør jeg rede for sosialkonstruksjonismen som vitenskapsteoretisk inngang til forskning på kompetanse- og identitetsutvikling som sosiale fenomen. Videre gir jeg ulike eksempel på hvordan sosialkonstruksjonistiske perspektiv og sosiokulturelle teorier kan anvendes i forskning på kompetanse- og identitetsutvikling i yrkesfaglig kontekst. Avslutningsvis peker denne delen av teksten på hvorfor dette valget av teoretisk forankring er hensiktsmessig for avhandlingen.

I den andre delen presenterer jeg fenomenene vurderingskompetanse og vurderingsidentitet, samt forskning på disse. Ettersom det finnes begrenset med forskning på vurdering i yrkesfag og på yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og -identitet, anvender avhandlingen også litteratur og teorier utenfor det yrkesfaglige feltet. Teksten stiller avslutningsvis spørsmål til hvordan forskning kan gå frem for å konstruere ny kunnskap om yrkesfaglærers vurderingskompetanse og -identitet gjennom en sosiokulturell tilnærming til disse fenomenene.

Den tredje delen av teksten gjør rede for begrepene *boundary crossing* og *wicked problems*. De er begge sentrale for avhandlingens mål om å kaste nytt lys over yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og -identitet ved bruk av sosialkonstruksjonistiske perspektiv og sosiokulturelle teorier. I denne delen av teksten trekker jeg linjer mellom begrepene og de sosiale fenomenene vurderingskompetanse- og identitet.

I den fjerde og siste delen av dette kapittelet diskuterer jeg kort hvilke konsekvenser valget av vitenskapsteoretiske paradigme, teorier og begrep har for avhandlingsarbeidet. Avslutningsvis peker delkapittelet videre til kapittel 4. Metode.

3.1 Sosialkonstruksjonismen som vitenskapsteoretisk paradigme

I denne avhandlingen anser jeg både arbeid med vurdering og utvikling av kompetanse og identitet som sosiokulturelle fenomen. Avhandlingen er derfor forankret i et sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteoretisk paradigme som hevder at vår oppfatning av virkeligheten er sosialt og kulturelt betinget (Burr, 1995; Crotty, 1998; Savin-Baden & Major, 2012). Videre er jeg i avhandlingen opptatt av hvordan språklige handlinger, både i forskning og i utdanningspolitiske dokumenter, men også i yrkesfaglærernes egne fortellinger, kan kaste lys over yrkesfaglæreres arbeid med vurdering i skolen.

Ontologisk er sosialkonstruksjonismen forankret i ideen om at individet konstruerer sin virkelighet gjennom sosiale og språklige interaksjoner med sin omverden (se kapittel 2 i Crotty,1998 og kapittel 2 og 3 i Savin-Baden & Major, 2012). Språklige og sosiale handlinger, samt fortolkninger av disse, blir derfor omtalt som de viktigste verktøyene for meningskapning og kunnskapskonstruksjon innenfor det sosialkonstruksjonistiske paradigmet (Burr, 1995; Gergen, 1999). I avhandlingen bruker jeg en bred definisjon av språk som favner både verbal og non-verbal kommunikasjon, bruk av symboler, metaforer, bilder, tekst, lyd og andre multimodale elementer fordi yrkesfagene er mangfoldige og kan ha ulike tilnærminger til språk og kommunikasjon.

Språklige konstruksjoner og handlinger er imidlertid gjenstander for fortolkning. En av grunnsteinene i sosialkonstruksjonismen som vitenskapsteoretisk paradigme er nettopp idéen om at det ikke finnes en objektiv sannhet, kun språklige symboler eller kategorier som representerer virkeligheten samt menneskers fortolkninger av denne (Burr, 1995; Mead, 1934). En annen grunnstein i sosialkonstruksjonismen er tanken om at individets oppfatning av virkeligheten påvirkes av de sosiale, kulturelle og historiske kontekstene de befinner seg i (Berger & Luckmann, 1966). Eksempelvis kan maktforhold og samfunnsstrukturer påvirke menneskers tolkning og forståelse av sosiale fenomen (Gilje, 2017; Gilje & Grimen,1993). I avhandlingen forstår jeg makt som etablerte normer, konstruert og opprettholdt av aktører med ressurser, til tross for motstand fra aktører med færre ressurser (se for eksempel Marx, 2015; Weber, 2000). Jeg finner det nødvendig å nevne maktbegrepet siden makthavere, eksempelvis utdanningspolitiske myndigheter, setter standarder for hvordan samfunnet skal forholde seg til ulike sosiale fenomen. Forståelsen av makt i avhandlingen er altså knyttet til hvordan bestemte

sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle strukturer i samfunnet påvirker og tidvis styrer menneskers oppfatninger av sitt eget personlige, sosiale og profesjonelle liv.

En sosialkonstruksjonistisk inngang til forskning legger føringer for valg av forskningsspørsmål, datainnsamlingsstrategier, analysemetoder og innganger til fortolkning. Sosialkonstruksjonistiske forskere undersøker gjerne sosialt konstruerte fenomen og erfaringer empirisk, for deretter å kategorisere og begrepslig gjøre dem (Crotty, 1998; Kvale, 1997). Datamaterialet er oftest kvalitativt, gjerne i tekstformat, ettersom menings- og kunnskapskonstruksjon innenfor dette paradigmet i hovedsak bygger på fortolkninger av menneskers språklige og sosiale handlinger i bestemte kontekster. Det er også tilfellet i denne avhandlingen.

Sosialkonstruksjonistiske forskerne er ofte deltakende i datainnsamlingen, eksempelvis som intervjuere, observatører eller som aktører i aksjonsforskning (Kvale mfl., 2015; Ragin & Becker, 1992). Savin-Baden og Major (2012) beskriver dem derfor som *passionate participants* (se kapittel 5 for en mer inngående redegjørelse). Det er en passende beskrivelse av min forskerrolle i dette av handlingsprosjektet da jeg kommer tett på mine forskningsdeltakere gjennom deltakende observasjon og fokusgruppeintervju.

I avhandlingen argumenterer jeg for at yrkesfaglæreres opplevelse av vurderingsarbeidet de møter i skolen er farget av deres sosiale og språklige interaksjoner med andre aktører, i og utenfor yrkesopplæringen. Jeg kan bruke det samme argumentet om min egen forskning og om fortolkningsarbeidet og kunnskapskonstruksjonen jeg gjør i avhandlingen. Valget av sosialkonstruksjonisme som vitenskapsteoretisk paradigme har derfor en dobbel betydning og brukes for å ramme inn både fenomenet jeg forsker på og selve forskningsprosessen. Avhandlingen er altså forankret i ideen om at kunnskap konstrueres gjennom sosial interaksjon mellom mennesker og de kontekstene disse befinner seg i, i dette tilfellet, gjennom tekstene jeg fortolker. Videre anser jeg yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og -identitet som sosialt konstruert fenomen. Det har også konsekvenser for hvordan jeg fortolker deres både fenomenene og yrkesfaglærernes opplevelser av dem. Jeg kommer tilbake til denne fortolkningsprosessen i kapittel 4 der jeg diskuterer hvordan en hermeneutisk fortolkning av tekst kan benyttes som verktøy i kunnskapskonstruksjon.

3.2 Sosiokulturelle tilnærminger til kompetanseutvikling

Yrkesfagene har lange tradisjoner for å drive opplæring og kompetanseutvikling i faglige og sosiale fellesskap på arbeidsplassen. Eksempelvis står ulike mesterlæretradisjoner og modeller for praktisk ferdighetstilegnelse og erfaringslæring sterkt i mange yrkesfag (Dewey, 1916; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Kvale, 1997; Sennett, 2008). I denne avhandlingen behandler jeg kompetanse som et sosialt fenomen og ser på kompetanseutvikling som en sosial handling. Avhandlingen anvender derfor sosiokulturelle teorier som argumenterer for at læring er en sosial aktivitet og må ses i sammenheng med den sosiale konteksten den finner sted i.

Sosiokulturelle læringsteorier kan spores tilbake til Vygotsky (1896-1934) og hans ideer om læring som et sosialt anliggende. Sosiokulturelle perspektiv på læring anser eksempelvis kompetanse og identitet som sosialt konstruerte fenomen og argumenterer for at individet utvikler både kunnskaper, ferdigheter, etiske verdier og moral gjennom sosial og språklig samhandling med omverdenen (Illeris, 2012; Säljö, 2003; Vygotsky, 1934). Eksempelvis kan en yrkesfagelev eller lærling øve på en praktisk ferdighet i en bestemt kontekst, men samtidig tilegne seg viktige nøkkelkompetanser eller utvikle seg personlig, sosialt og profesjonelt. Sosiokulturelle læringsteorier står trolig sterkt i yrkesfagene nettopp fordi de kan belyse sammenhengen mellom faglig, sosial og personlig utvikling hos den lærende i samhandling med andre.

I yrkesopplæringen skjer gjerne kompetanseutvikling gjennom erfaringslæring i sosiale praksisfellesskaper. Begrepet praksisfelleskap viser i yrkesfaglig kontekst til uformelle arenaer, eksempelvis i arbeidslivet, der individet kan møte andre med liknende interesser for å dele erfaringer og tilegne seg fagspesifikke kunnskaper og ferdigheter, verdier og holdninger eller nødvendige nøkkelkompetanser, gjennom sosial samhandling (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004). Sosial læring i praksisfellesskaper er tett knyttet til ideen om at læring er situert og dermed påvirkes av den kulturelle konteksten den finner sted i (Wenger, 2004).

Begrepet situert læring kan kobles til John Dewey (1859 – 1952) og pragmatiske teorier om «learning in situ» og «learning by doing» der det argumenteres for at mennesket konstruerer kunnskap og ferdigheter gjennom sosiale interaksjoner og praktiske handlinger i gitte kontekster (Dewey, 1904, 1916). Den pedagogiske arven etter Dewey, særlig argumentet om at

sosial deltakelse fremmer læring, står fortsatt sterkt i yrkesfagene og i sosiokulturelle teorier om læring i praksisfelleskaper (Dysthe, 2001; Illeris, 2012; Säljö, 2003).

Etablerte yrkesfaglige teorier om læring gjennom mesterlære, erfaringslæring og praktisk ferdighetstilegnelse knyttes gjerne til sosiokulturelle teorier om situert læring i praksisfelleskaper (Dysthe, 2001; Illeris, 2012; Säljö, 2003). Disse teoriene kobles ofte til ideen om at kunnskap i yrkesfaglig kontekst gjerne er erfaringsbasert, taus og kroppsliggjort (Dewey, 1916; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Ryle, 1963; Sennett, 2008). Et annet etablert yrkesfaglig kunnskapsperspektiv peker på at det er forskjell på *knowing what* og *knowing how*, eller å vite noe i teorien og å kunne utføre noe i praksis (Ryle, 1963). Eksempelvis understreker Polanyi (1966) at det er stor forskjell på å ha teoretisk kunnskap om svømming og det å faktisk kunne svømme. Videre forklarer Polanyi (1966) at praktisk kunnskap har en flyktig karakter som bare kan ses *in action*. Det kan derfor være utfordrende å dokumentere praktisk kunnskap.

Denne avhandlingen løfter frem etablerte yrkesfaglige perspektiv på kunnskap for å forstå yrkesfagenes og yrkesfaglæreres faglige og kulturelle læringstradisjoner. Forskning og utdanningspolitikk har i lange tider stilt spørsmål til hva kunnskap er og diskutert hierarkiet mellom teori og praksis (Dewey, 1904; Illeris, 2012; Kolb, 1984). Denne diskusjonen kan spores helt tilbake til antikken og Aristoteles definisjon av kunnskap som et tredelt fenomen bestående av som *episteme* (kontekstuavhengig kunnskap/vitenskap), *techne* (praktisk og produktiv kyndighet) og *fronesis* (praktisk klokskap, dømmekraft) (Eikeland, 2006; Grimen, 2008). Denne tredelingen er gjenkjennbar i yrkesfaglige perspektiv på kompetanse, der både yrkesspesifikk kunnskap og praktiske ferdigheter, holdninger, verdier og generelle nøkkelkompetanser anses som nødvendig kunnskap for en kompetent fagarbeider (Dahlback mfl., 2019; Hansen, 2017, 2020; Hiim & Hippe, 2012; Hiim, 2020).

Avhandlingen bruker begrepet kompetanse for å forstå yrkesfaglæreres kunnskaper, ferdigheter, holdninger, verdier og antakelser som et helhetlig fenomen. Kompetansebegrepet kan spores tilbake til behavioristene i USA på 1960–1970-tallet og deres interesse for individets respons på stimuli (Watson, 1913). Begrepet ble opprinnelig brukt om den adferd og de holdninger og praktiske ferdigheter som en yrkesutøver måtte ha for å utføre bestemte oppgaver i et industrisamfunn. Individets kompetanse ble gjerne målt i form av effektivitet, produktivitet og profitt (Biemans mfl., 2009). Behavioristene ble kritisert for å utelukke individets behov for kognitive evner i praktisk arbeid. I takt med de økonomiske, politiske og sosiale

samfunnsomveltninger på 1980–1990-tallet vokste det frem en kompetansedefinisjon med sterkere kognitiv karakter enn tidligere, der individets intellekt ble tatt med i vurderingen av dets kompetanse (Brockmann mfl., 2008; Eraut, 1998, 2004; Gonzi, 2002). Denne subjektivistiske tilnærmingen ble imidlertid anklaget for ikke å ta høyde for konteksten der læringen finner sted eller det sosiokulturelle samspillet mellom aktørene som er involvert i læringsprosessene. I dag anvender yrkesfaglig utdanningsforskning gjerne sosialkonstruksjonistiske tilnærminger til kompetansebegrepet for å løfte frem betydningen av nettopp læringskontekster og den sosiale og språklig interaksjonen mellom de involverte aktørene i læringsarbeidet (Miller mfl., 2014; Mulder, 2007; Weinert, 1999).

Kompetansebegrepet er, som andre utdanningsteoretiske og -politiske begrep, påvirket av alle tradisjonene og retningene det har vært innom. På 1960 og 70-tallet ble begrepet primært brukt om ferdigheter som var nødvendige for å sikre effektiv vareproduksjon i industrisamfunnet. I dag er det eksempelvis essensielt at fagarbeidere kan orientere seg i et globalt samfunn og i et arbeidsmarked i kontinuerlig endring samt at de kan utvikle sin egen kompetanse i takt med både sine egne, arbeidslivets og samfunnets behov (Keneley & Jackling, 2011; Miller mfl., 2014). Begrepet favner stadig bredere og i yrkesfaglig utdanningsforskning argumenteres det gjerne for at yrkesfagene trenger et bredt, helhetlig kompetansebegrep for å favne bredden i de ulike yrkene og i fagarbeidernes ekspertise (Dahlback mfl., 2019; Hansen, 2017; Hiim, 2020). Helhetlig (yrkes)kompetanse viser i den sammenhengen til både de yrkesspesifikke kunnskapene og ferdighetene, verdiene og holdningene og nøkkelkompetansene fagarbeidere trenger for å fremstå som profesjonelle i sin yrkesutøvelse (Blades mfl., 2012; Curtin mfl., 2004; Miller ml., 2014; Mulder, 2007, 2017; Nägele & Stalder, 2017; Weinert, 1999). Likevel poengterer forskning at brede begrep kan gi yrkesfagene og yrkesopplæringen en generell karakter og rette fokuset bort fra de ulike yrkenes særegenheter (Dahlback mfl., 2022; Hansen, 2017; Hiim, 2020).

Ifølge det norske læreplanverket for grunnskolen og den videregående opplæring heter det at «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» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetansebegrepet i læreplanen skal favne de mange kunnskapene, ferdighetene, verdiene og holdningene individet trenger for å mestre sitt eget liv og for å delta i samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fremtidens fagarbeidere skal tilegne seg denne

kompetansen gjennom målrettet opplæring i skole og/eller bedrift. Likevel skjer store deler av yrkesopplæringen gjennom sosial og språklig samhandling i praksisfelleskapene på arbeidsplassen (Lave & Wenger, 1991). Disse praksisfelleskapene er gjerne uformelle. De styres blant annet av de sosiokulturelle tradisjonene og maktstrukturene på arbeidsplassen. Det kan derfor være nødvendig å diskutere hvor stor del av fagarbeideres kompetanse som er formalisert, og dermed vurdert, i yrkesopplæringen samt hvilke konsekvenser det har for hvordan skolen, yrkesfaglige bedrifter og samfunnet forstår fagarbeideres kompetanse.

Forstått gjennom et sosialkonstruksjonistisk paradigme er kompetansebegrepet kontekstavhengig. Det kan derfor tolkes og operasjonaliseres ulikt i skolen og i ulike yrkesfaglige sektorer. I denne avhandlingen tar jeg høyde for at ulike parter i utdanning og arbeidsliv kan ha forskjellige oppfatninger av hva som er nødvendig kompetanse, basert på egne sosioøkonomiske og sosiokulturelle interesser, og har forståelse for at det kan være uenighet om hva som er relevant kompetanse innenfor ett og samme yrke da oppgaver, arbeidssted og sosiokulturelt arbeidsmiljø varierer.

3.3 Sosiokulturelle tilnærminger til identitetsutvikling

Avhandlingen anser yrkesfaglærerens identitet som et viktig aspekt av deres helhetlige, profesjonelle kompetanse. Identitet er imidlertid et mangfoldig begrep. Det defineres gjerne ulikt avhengig av hvilke vitenskapsteoretiske tradisjoner det plasseres i (Mead, 1934). Innenfor det sosialkonstruksjonistiske paradigmet oppfattes eksempelvis identitet som et sosialt konstruert fenomen påvirket av sosial og språklig samhandling mellom mennesker og den verdenen de lever i (Gergen, 1991; Luyckx mfl., 2011). Videre innlemmer sosiokulturelle teorier gjerne individets identitet som en viktig faktor i læring ettersom de behandler individets personlige og sosiale utvikling som en viktig del av læreprosessen, og omvendt (Dysthe, 2001; Säljö, 2003). I avhandlingen anser jeg derfor identitets- og kompetanseutvikling som gjensidig avhengige fenomen.

Identitetsbegrepet viser både til den individuelle, subjektive siden (selvet, personlig identitet) og den kollektive siden (gruppe- eller sosial identitet) ved individet, og det sier noe om hvem vi er, hvem vi ønsker å være, hvem eller hva vi identifiserer oss med og vår tilhørighet (Mead, 1934). Forskning som anvender sosialkonstruksjonistiske perspektiv og sosiokulturelle teorier, slik som denne avhandlingen, argumenterer gjerne for at det er tette koblinger mellom rolle og identitet, eller mellom hva individet kan og hvem det er (Gewirtz & Cribb, 2009; Holland mfl.,

1998; Luyckx mfl., 2011). Det er likevel vanlig å påpeke at individet er mer enn det kan fordi den personlige og sosiale identiteten er svært sammensatt og i kontinuerlig utvikling (Gergen, 1999, Mead, 1934). I tillegg «spiller» individet mange roller i løpet av livet, eksempelvis elev, lærling, datter, kjæreste, venninne, fagarbeider og yrkesfaglærer, og hver av disse kan være med på å farge individets personlige, sosiale og profesjonelle identitet. Denne avhandlingen skiller imidlertid mellom lærerens rolle eller funksjon (hva læreren gjør) og lærerens identitet (hvem læreren er) fordi lærerens arbeid gjerne er styrt av forventinger og krav på systemnivå som ikke nødvendigvis gjenspeiler hvem de er, eller hvilke valg de faktisk ønsker å ta (Looney mfl., 2018; Mockler, 2011, 2022).

En sosialkonstruksjonist oppfatter, ifølge Mead (1934), identitet som et dynamisk fenomen i kontinuerlig endring som følge av individets sosiale interaksjoner med omverdenen, eksempelvis i skole, arbeids- eller samfunnsliv.

> The self is something which has development; it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process. (Mead, 1934, s. 135)

Mead (1934) påpeker her at identitet er knyttet til individets selvforståelse og dets bevissthet om hvilke sosiale fellesskap det tilhører, samt hvordan sosial deltakelse påvirker identitetsutvikling. Avhandlingen anlegger et tilsvarende syn på identitet. I tillegg har jeg i avhandlingen fokus på hvordan individers relasjoner til andre mennesker og omverdenen for øvrig, kan påvirke deres kompetanse- og identitetsutvikling. Ettersom hensikten med avhandlingen er å konstruere kunnskap om hvordan yrkesfaglærere opplever arbeid med vurdering i videregående opplæring er det for meg nødvendig å koble identitetsbegrepet til kompetanseutvikling, både for å undersøke hva læreren gjør og hvem læreren er i vurderingssammenheng, men også hvordan disse elementene påvirker læreres vurderingspraksis.

3.4 Kompetanse- og identitetsutvikling hos yrkesfaglærere

Avhandlingen tar utgangspunkt i at yrkesfaglæreres kompetanse og identitet er to sosiale fenomen med tett tilknytning til hverandre. I yrkesfaglig forskning på læreres kompetanse og identitet tillegges gjerne yrkesfaglærere en dobbel profesjonell tilhørighet (Anderson &

Köpsén, 2019). De har nemlig en fot i yrkesfaglig sektor og en fot i skolen og identifiserer seg ifølge forskning med både fagarbeideren og læreren i sin profesjonsutøvelse (Anderson & Köpsén, 2019; Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013). I tråd med sosialkonstruksjonistiske perspektiv og sosiokulturelle teorier argumenterer flere studier av yrkesfaglæreres identitet for at utviklingen av en læreridentitet er en sosial prosess som pågår på tvers av kontekster i skole, bedrift og lærerutdanning (Farnsworth & Higham, 2012; Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Sarastuen, 2020b). I denne avhandlingen argumenter jeg for at yrkesfaglæreres utvikling av både vurderingskompetanse og -identitet er sosiale prosesser påvirket av kontekstene de finner sted i.

I yrkesfaglige diskusjoner om yrkesfaglæreres kompetanse- og identitetsutvikling vektlegges gjerne utviklingsdimensjonen i den transformasjonsprosessen fagarbeiderne gjennomgår når de blir lærere (Chappell mfl., 2003; Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Vähäsantanen mfl., 2009). Forskning viser imidlertid at yrkesfaglærere ikke bare tilegner seg nye kompetanser og en ny identitet, men at de kobler disse til sin allerede eksisterende fagarbeiderkompetanse- og identitet (Andersson & Köpsén, 2019; Hansen mfl., 2022; Fejes & Köpsén, 2014; Mårtensson mfl., 2019; Sarastuen, 2020a, 2020b). Flere studier poengterer eksempelvis at selv når fagarbeiderne bytter rolle og går fra å være produsenter av varer eller tjenester i en yrkeskontekst til å bli lærere og drive undervisning og vurdering i skolekontekst, beholder mange av dem sin stolte yrkesidentitet og støtter seg til den kompetansen de har opparbeidet seg gjennom sitt arbeid i yrkesfaglig sektor (Chappell mfl., 2003; Farnsworth & Higham, 2012; Grollmann, 2008; Robson mfl., 2004; Wheelahan & Moodie, 2011). Altså anvender yrkesfaglærere kompetanser de har tilegnet seg i en kontekst for å håndtere utfordringer i en annen – men på hvilken måte gjør de dette i vurderingssammenheng og hvordan påvirker det deres vurderingskompetanse- og identitet?

I denne avhandlingen undersøker jeg hvordan yrkesfaglærere oppfatter og bruker egen vurderingskompetanse- og identitet for å ivareta vurderingsansvaret de møter i videregående skole. I forskning på yrkesfaglæreres identitetsutvikling argumenterer eksempelvis Fejes og Köpsén (2014) for at yrkesfaglærere holder på yrkeskompetansen og -identiteten sin for å sikre kvaliteten i egen undervisningspraksis. Videre problematiserer Sarastuen (2020b, 2020c) at fagarbeidere kan oppleve møtet med yrkesfaglærerutdanningen og lærerprofesjonen som et tap av egen yrkesidentitet, og at de derfor opplever det som viktig å ta med seg sin yrkesfaglige kompetanse- og identitet inn i skolen. Disse argumentene kan trolig overføres til

vurderingskontekst, særlig siden avhandlingen anser både vurderingskompetanse og -identitet som en del av yrkesfaglærernes helhetlige lærerprofesjonalitet og fordi den behandler kompetanse og identitet som sosiale fenomen. I avsnittene som følger presenteres både vurderingskompetanse og -identitet som teoretiske konsept.

3.5 Vurderingskompetanse

Den stadig økende interessen for vurdering for læring, både i forskning, policy og praksis, har i lengre tid opptatt vurderingsforskere (Black & William, 1998, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Forskere har derfor løftet frem læreres evne til kunne bruke dataene de samler inn om elevenes læring for å tilpasse opplæringen og for gi læringsfremmende tilbakemeldinger, uavhengig av elevenes forutsetninger, som en essensiell del av deres vurderingskompetanse (DeLuca & Braund, 2019; Pryor & Crossouard, 2008). Forskning argumenterer også for at lærere med god vurderingskompetanse evner å se sammenhenger mellom vurderingsresultater og kvalitet i egen undervisning samt bruke vurderingsresultatene for å utvikle egen kompetanse og praksis (Brown, 2004, 2008; Popham, 2009).

Læreres vurderingskompetanse (*assessment literacy*) er et sammensatt fenomen. Tradisjonelt viser begrepet hovedsakelig til læreres kunnskap om vurdering og hvordan de anvender denne i praksis for å vurdere elevers læring (Schafer, 1993, Stiggins, 1991, 1995). Begrepet har imidlertid blitt stadig mer omfattende og vurderingsforskningen favner bredt, både tematisk og metodisk (Xu & Brown, 2016). For å utforske ulike sider ved fenomenet «læreres vurderingskompetanse» har forskere gjort både kvantitative undersøkelser av hvordan lærere kan gjøre valide målinger av elevers læring (Mertler & Campbell, 2005; Messick, 1992) og kvalitative studier av hvordan læreres antakelser om vurdering påvirker deres vurderingspraksis (DeLuca & Klinger, 2010; Xu & Brown, 2016; Willis mfl., 2013). Videre er det gjort en rekke studier av hvordan lærere forstår og bruker vurderingsteoretiske prinsipper og begreper i sin vurderingspraksis, hvordan de operasjonaliserer utdanningspolitiske rammeverk som legger føringer for vurdering, hvilken utdanning de får i vurderingsrelaterte tema og hva som kjennetegner vurderingskompetente lærere (Brown, 2006; Popham, 2009; Stiggins, 1991, 1995, Xu & Brown, 2016).

Forskning viser gjerne til at vurderingskompetente lærere har kunnskap om vurderingsteoretiske konsepter og prinsipper, eksempelvis reliabilitet og validitet i vurdering,

og kan anvende denne kunnskapen i praksis, både for å vurdere elevers læring, men også for å identifisere mulige feilkilder eller *bias* i ulike vurderingssituasjoner (Stiggins, 1995; Mertler & Campell, 2005; Popham, 2009). Videre argumenteres det for at vurderingskompetente lærere må kunne tolke og operasjonalisere utdanningspolitiske rammeverk og være i stand til å forstå konsekvensene av egne avgjørelser og handlinger i vurderingssammenheng (Popham, 2009; Xu & Brown, 2016). Vurderingskompetente lærere må i tillegg ha kunnskap om hva som er hensiktsmessige vurderingssituasjoner, kunne designe relevante vurderingsaktiviteter og velge ut valide metoder for å samle inn, tolke og dokumentere elevers læring (Brown, 2004, 2011; DeLuca & Braund, 2019; Popham, 2009; Pastore & Andrade, 2019).

Vurderingsforskere har også stilt spørsmål om hvilke interesser de ulike aktørene i utdanningssektoren har i læreres vurderingskompetanse og hvordan disse kan påvirke skolene og lærernes vurderingspraksiser (DeLuca, 2012; Mockler, 2011; Willis mfl., 2013). Slike studier er gjerne opptatt av kontekst og anvender ofte sosiokulturelle perspektiv for å undersøke hva som påvirker læreres vurderingskompetanse eller vurderingspraksiser (Xu & Brown, 2016). En mye sitert og viktig review om læreres vurderingskompetanse er Xu og Browns (2016) Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. I studien presenterer de en omfattende konseptualisering av læreres vurderingskompetanse, TALiP – *teacher assessment literacy in practice*. Xu og Brown (2016) definerer vurderingskompetanse som et fenomen sammensatt av læreres 1) fagdidaktiske og pedagogiske kunnskapsbase, 2) fortolkning og forståelse av normative rammeverk, 3) epistemologiske antakelser om læring og vurdering, 4) deltakelse i sosiokulturelle og institusjonelle kontekster, 5) vurderingspraksiser og 6) læring. Sammen konstruerer disse elementene ifølge Xu og Brown en *«assessor identity»* som kan fortelle oss noe om hvem læreren er i vurderingssituasjoner og ikke bare hva lærere vet om vurdering eller hvordan de praktiserer vurdering.

I Xu og Browns konseptualisering behandles både vurdering, utvikling av vurderingskompetanse og konstruksjon av vurderingsidentitet som sosiale fenomen som påvirkes av sosiale og språklige interaksjoner mellom aktører involvert i vurdering i skolen. Ettersom avhandlingen støtter seg til teoretiske rammeverk som anser vurderingskompetanse som et sosialt konstruert fenomen, er det hensiktsmessig å anvende elementer fra Xu og Browns (2016) TALiP-konseptualisering for å drøfte hvordan yrkesfaglærere konstruerer både sin vurderingskompetanse og sin vurderingsidentitet i møte med verden rundt seg. Konseptualiseringen omtaler imidlertid ikke yrkesfaglærere eller yrkesfaglig kontekst, men

ettersom den favner vidt, både med tanke på indre og ytre faktorer, anser jeg det som hensiktsmessig å tilpasse de seks kategoriene til yrkesfaglig opplæringskontekst. De kan da anvendes som rammeverk i diskusjoner om yrkesfaglæreres vurderingsansvar, vurderingskompetanse og vurderingsidentitet.

I denne avhandlingen stiller jeg spørsmål til hvordan lærere opplever vurderingsarbeidet de møter i skolen og diskuterer hvordan deres vurderingskompetanse og -identitet kan påvirkes av både deres egne antakelser om vurdering, utdanningspolitiske krav til vurdering, involverte aktørers interesser i vurdering og vurderingskulturen på arbeidsplassen, med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket presentert ovenfor.

3.6 Vurderingsidentitet

Studier av læreres vurderingskompetanse har åpnet for forskning på læreres vurderingsidentitet og dens betydning i vurderingsarbeid. Forskere er opptatt av hvordan lærere påvirkes av kontinuerlig sosial interaksjon, både i sitt personlige og profesjonelle liv, samt hvordan dette påvirker deres antakelser om vurdering og deres vurderingspraksiser (Adie, 2013; Beijaard mfl., 2004; Day mfl., 2006; Looney mfl., 2018; Mockler, 2011). Denne forskningen behandler gjerne identitet som et sosialt konstruert fenomen påvirket av sosiale interaksjoner og kontekster. Looney mfl. (2018) for eksempel, anvender en sosiokulturell tilnærming til læreridentitet og argumenterer for at læreres identitet «is framed and re-framed over a career and mediated by the contexts in which teachers work and live» (2018, s. 446). Læreres identitet fremstilles her som et sosialt fenomen i kontinuerlig endring som følge av sosiale interaksjoner i deres personlige og profesjonelle liv.

Læreres vurderingsidentitet (*assessment/assessor identity*) er et sammensatt fenomen. Begrepet har vokst frem gjennom forskning som argumenterer for at læreres vurderingskompetanse påvirkes av deres personlige erfaringer med vurdering, og at de har med seg både en personlig og en profesjonell oppfatning av hva vurdering er eller bør være, inn i egen vurderingspraksis (Adie, 2013; Beijaard mfl., 2004; Day mfl., 2006; Looney mfl., 2018; Mockler, 2011, 2022). Looney mfl. (2018) for eksempel definerer vurderingsidentitet som et dynamisk og interaktivt konsept «beyond assessment literacy», konstituert av lærernes personlige forestillinger om verden, i tillegg til deres profesjonelle lærerkompetanse. Begrepet er forholdsvis lite brukt på norsk, men ettersom læreres vurderingskompetanse blir et stadig mer sentralt fenomen i policy

og forskning er det hensiktsmessig å anvende vurderingsidentitet også på norsk i denne avhandlingen.

Forskning på læreres vurderingsidentitet anser gjerne lærerne selv som et viktig verktøy i arbeidet med å håndtere krav og forventinger til vurdering av elevers kompetanse (Adie, 2013; DeLuca & Klinger 2010; Xu & Brown, 2016). Likevel er ikke læreres antakelser om undervisning og vurdering nødvendigvis rasjonelle, forskningsbaserte eller forankret i teori (Looney mfl., 2018, Xu & Brown, 2016). Ecclestone og Pryor (2003) poengterer at lærere har flere roller i vurdering og at det er utfordrende for dem å forhandle mellom tidvis motstridende roller, eksempelvis som supporter og kritiker, og at de derfor støtter seg til egne erfaringer og opplevelser (s. 472). Andre studier poengterer også at læreres avgjørelser og handlinger gjerne er basert på egne interesser og at personlig erfaring kan har større betydning for deres undervisnings- og vurderingspraksis enn opplæringen de får gjennom lærerutdanningen (Adie, 2013; DeLuca & Klinger 2010; Xu & Brown, 2016). Sett i lys av sosialkonstruksjonismen forstår altså lærere vurdering ut i fra egne forforståelser og fordommer samt fortolkninger av sosiale interaksjoner i både sitt personlige og profesjonelle liv.

Studier med sosiokulturelle tilnærminger til læreres vurderingsidentitet er gjerne opptatt av hvordan lærerne som individer, deres livserfaringer og kontekstene de befinner seg i, preger deres antakelser om vurdering og deres utøvelse av vurdering i praksis. Mockler (2011, s. 521) løfter eksempelvis frem tre sosiokulturelle faktorer som påvirker læreres profesjonelle identitet; 1) Læreres biografiske og sosiale historie (personlige opplevelser, erfaringer med lærere, skoleorganisasjonen og utdanningssystemet), 2) faktorer som former undervisningen (læreplaner, vurderingssystemer, kollegiale relasjoner samt skoleorganisasjonen og -kulturen) og 3) offentlighetens forventninger til og antakelser om utdanning og om læreres profesjonsutøvelse (media og offentlige debatter som gjenspeiler offentlighetens tiltro til lærerprofesjonen). I avhandlingen trekker jeg linjer mellom Mocklers (2011) kategorier for læreres identitetsutvikling og Xu og Browns (2016) konseptualisering av læreres vurderingskompetanse. Begge disse teoretiske rammeverkene kan plasseres i et sosialkonstruksjonistisk paradigme ettersom de er opptatt av hvordan både indre og ytre faktorer påvirker individets oppfatninger av seg selv og sin kompetanse.

Det kan være utfordrende å konstruere kunnskap om læreres vurderingsidentitet. Identitet fremstilles gjerne som noe svært personlig og ofte som en representasjon av individet selv

(Mead, 1934). I tillegg er identitet er sårbart fenomen fordi individet kontinuerlig påvirkes av sosiale faktorer i sitt personlige, sosiale og profesjonelle liv (Adie, 2013; Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard mfl., 2004; Mockler, 2011). Det gjelder også lærere. Blant annet viser forskning at mange lærere er bekymret for hvordan andre, eksempelvis offentligheten, skoleledere, kolleger og elever, oppfatter deres vurderingspraksiser og deres vurderingskompetanse (Adie, 2013). Slike funn antyder at lærere kan tvile både på sin vurderingskompetanse og vurderingsidentitet samt at det er en brist i forholdet mellom læreres antatte profesjonalitet og læreres personlige oppfatninger av seg selv og sin kompetanse. I Norge mangler i tillegg mange yrkesfaglærere formell lærerkompetanse og dermed opplæring i vurdering i skolekontekst (Aspøy mfl., 2017; Høst, 2010, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Forskning argumenterer for at lærere trenger bedre opplæring, med et større fokus på vurdering, for å kunne utvikle en profesjonell vurderingsidentitet som gjør dem trygge i sin egen vurderingspraksis (Pastore & Aderade, 2019; Xu & Brown, 2016). Det kan være med på å styrke lærernes antakelser om egen vurderingskompetanse og sikre at dere profesjonelle identitet ikke brister i møte med individer, kulturer eller strukturer med andre antakelser om vurdering enn dem selv. Også DeLuca og Klinger (2010) tar til orde for at lærerstudenter ikke får tilstrekkelig opplæring i vurdering og at det derfor er mye usikkerhet knyttet til vurderingsarbeid. Dette gjelder nok også for yrkesfaglærerstudenter. Det som imidlertid skiller dem fra mange andre studenter er at de har med seg ulike former for vurderingserfaring fra sitt respektive yrkesfag inn i både lærerutdanningen og i lærerprofesjonen. Det kan altså tenkes at yrkesfaglærere allerede har konstruert en yrkesfaglig vurderingsidentitet og at de støtter seg denne inn i sitt arbeid i skolen.

Det er begrenset med forskning på yrkesfaglæreres vurderingsidentitet. Denne avhandlingen støtter seg derfor til teorier om læreridentitet og vurderingsidentitet basert på forskning utenfor det yrkesfaglige feltet, i tillegg til yrkesfaglig forskning på identitetsutvikling hos fagarbeidere som skifter profesjon og blir lærere (Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Sarastuen, 2020a, 2020c). Både forskning på vurderingsidentitet og identitetsutvikling er gjerne kvalitativ og benytter sosiokulturelle teorier for å forklare kompetanse- og identitetsutvikling som sosiale fenomen. Det finnes imidlertid studier av læreridentitet som anvender andre vitenskapsteoretiske tilnærminger til forskning. Eksempelvis kobler Pakkari mfl. (2022) yrkeslæreres antakelser om vurdering til profesjonelle læreridentitet i en kvantitativ studie av «assessment profiles» for å vise at det er store individuelle forskjeller i læreres

vurderingspraksiser. Avhandlingen anvender altså både forskning fra det yrkesfaglige og fra det mer generelle utdanningsfeltet for å adressere de spørsmålene den reiser rundt yrkesfaglæreres vurderingsidentitet.

3.7 Grensekryssing som verktøy for kompetanse- og identitetsutvikling

I avhandlingen argumenterer jeg for at vurderingskompetanse og vurderingsidentitet er sosiale fenomen. Videre tar jeg til orde for at kompetanse- og identitetsutvikling skjer gjennom språklige handlinger og sosial interaksjon. Avhandlingen ser derfor til sosiokulturelle teorier om *boundary crossing* eller «grensekryssing» som forklarer kompetanse- og identitetsutvikling som et resultat av individets respons på overganger mellom sosiale kontekster (Akkerman & Bakker, 2011b; Bakker & Akkerman, 2012). Ettersom avhandlingen etterspør kunnskap om hvordan yrkesfaglærere bruker sin doble profesjonelle tilhørighet i vurderingsarbeid i skolen, finner jeg *boundary crossing* som et hensiktsmessig verktøy for å forstå yrkesfaglæreres kompetanse- og identitetsutvikling. Jeg anvender hovedsakelig det engelske begrepet *boundary crossing* fordi det er etablert i yrkesfaglige forskning, men referer tidvis til både «grensekryssing» og til yrkesfaglærere som «grensekryssere».

Forskning har i over 20 år brukt metaforen *boundary* eller «grense» for å beskrive utfordringer knyttet til individers overgang fra et praksisfelleskap til et annet, eksempelvis innenfor skole- og utdanningskontekster (Kemmis & Green 2013; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2006; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Slike grenser defineres gjerne som sosiokulturelle forskjeller som kan føre til diskontinuitet i sosiale interaksjoner innad i en gruppe, et fellesskap eller et samfunn (Akkerman & Bakker, 2011a). Tradisjonelt viser metaforen *boundary crosser* eller «grensekrysser» til unge menneskers, eksempelvis yrkesfagelevers, transfer eller overgang fra skole til arbeidsliv (Bakker & Akkerman, 2017; Konkola mfl., 2007; Säljö, 2003). Begrepet transfer er brukt både for å forklare hvordan yrkesfagelever anvender kompetansen de har tilegnet seg på skolen, i arbeidslivet (Akkerman & Bakker, 2011b; Bakker & Akkerman, 2017; Harreveld & Singh, 2009) og for å illustrere fagarbeideres overgang til lærerprofesjonen (Andersson mfl., 2013; Fejes & Köpsén, 2014; Vähäsantanen mfl., 2009).

Begrepet *transfer* blir gjerne kritisert for å være endimensjonalt og for å hovedsakelig referere til engangs- og enveisoverganger der individet overfører noe «lært» mellom to kontekster med liknende kompleksitet (Akkerman & Bakker, 2012; Griffiths & Guile, 2003). Videre har

forskning på slike overganger i yrkesopplæring ofte benyttet komparative tilnærminger som peker på forskjellene mellom skole og bedrift og som argumenterer for at likhet mellom utdanning og yrkesutøvelse gir de beste overgangene til arbeidslivet (Akkerman & Bakker, 2012; Biemans mfl., 2004; Detmar & De Vries, 2009; Finch mfl., 2007). Denne tankegangen er imidlertid utfordret av en mer relasjonell tilnærming til kompetanse- og identitetsutvikling der det argumenteres for at individet i sin læringsprosess vil krysse grenser mellom kontekster med ulik kompleksitet og derfor må forberedes på overganger av ulike art (Guile & Young, 2003; Mårtensson, 2020; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Vähäsantanen mfl., 2009). I denne sammenheng benyttes gjerne begrepet *boundary crossing* da det i motsetning til *transfer* viser til dynamiske, pågående prosesser der individet kontinuerlig transformerer eller videreutvikler sin kompetanse og identitet på tvers av kontekster (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Dette er sosiokulturelle perspektiv som er overførbare til denne avhandlingen og som kan kaste nytt lys over hvordan yrkesfaglærere konstruerer vurderingskompetanse- og identitet i møte med skolen.

Grensekryssingsprosesser krever at individet kan «shift in role, perspective, or type of expertise to draw on, when moving from school to work or vice versa» (Akkerman & Bakker, 2012, s. 155). Individet må altså sette seg inn i sosiokulturelle kjøreregler for felleskapene de forflytter seg mellom, både for å lykkes med overgangen i seg selv, men også for å lykkes med personlig og profesjonell utvikling. Tanggaard (2007) beskriver følelsen av å befinne seg mellom to felleskap som «sort of belong and sort of don't» (s. 460) og poengterer at usikkerhet kan hindre individet med å lykkes i overganger. Det er gjerne akseptert at elever og lærlinger ikke har tilstrekkelig kompetanse og er usikre når de entrer arbeidslivet, men det forventes at yrkesfaglærere kan det andre lærere kan, og er som andre lærer er, selv om de kommer fra helt andre sosiale og faglige kontekster (Farnsworth & Higham, 2012; Kemmis & Green, 2013; Sarastuen, 2020c). Det er heller ingen selvfølge at deres ekspertise fra yrkesfaglig sektor anerkjennes i skolen (Chappell mfl., 2003; Fejes & Kópsén, 2014). I denne avhandlingen problematiserer jeg blant annet forventninger til yrkesfaglæreres arbeid med vurdering og poengterer at de kan oppleve usikkerhet i møte nye praksisfellesskap i skolen fordi utdanningssektoren stiller andre krav til deres profesjonelle kompetanse og identitet enn de yrkesfaglige sektorene.

I de seinere årene har forskere også brukt begrepet *boundary crossing* for å utforske kompetanse- og identitetsutviklingen hos yrkesfaglærere (Andersson mfl., 2013; Fejes &

Köpsén, 2014; Mårtensson, 2020; Sarastuen, 2020a, 2020b; Vähäsantanen mfl., 2009). Selv om *boundary crossing* er lite brukt som verktøy i arbeidet med å konstruere kunnskap om yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og vurderingsidentitet, tilbyr dette teoretiske perspektivet et sosiokulturelt rammeverk som kan anvendes for å forstå kompleksiteten i yrkesfaglæreres vurderingsarbeid. I avhandlingen benytter jeg derfor *boundary crossing* som teoretisk rammeverk for å undersøke hvilke grenser yrkesfaglærere møter i vurderingsarbeid i skolen og diskutere hvordan de bruker sin doble kompetanse, identitet og tilhørighet for å krysse disse.

3.8 Gjenstridige problemer i yrkesfaglig opplæring

Utdanningspolitiske myndigheter pålegger yrkesfaglærere et stort ansvar for vurdering. De skal eksempelvis bidra til å kvalifisere kompetente fagarbeidere for fremtiden, utdanne demokratiske samfunnsdeltakere samt sørge for at unge mennesker mestrer sitt profesjonelle, sosiale og personlige liv (Kunnskapsdepartementet, 2015a, 2015b, 2017). Policydokumenter sier imidlertid lite om hvordan yrkesfaglærerne skal møte og ivareta dette omfattende ansvaret samt hvordan de skal løse de gjenstridige problemene som kan oppstå i arbeidet med å implementere policy i praksis.

Wicked problems brukes gjerne om sosiopolitiske og -økonomiske problemer, utfordringer eller ideer uten entydige definisjoner og løsninger (Rittel & Webber, 1973; Roberts, 2000). Begrepet ble først brukt om moralske utfordringer i forbindelse med planlegging av sosiopolitiske prosjekter, men brukes i dag også om vanskelige utdanningspolitiske spørsmål (Churchman, 1967; Conklin, 2005; Head & Alford, 2015). Slike problemer er gjerne omtalt som «gjenstridige» eller «uløselige» fordi alle løsninger kan skape negative konsekvenser for en eller flere av de involverte aktørene eller fremkalle nye problemer (Roberts, 2000). Det er likevel gjort mange forsøk på å finne mulige løsninger på gjenstridige problemer som oppstår i forbindelse med i sosioøkonomiske og politiske spørsmål. Eksempelvis har Roberts (2000) foreslått at makthavere i politisk planlegging må forhandle mellom autoritative, kompetitive og kollaborative strategier for å finne holdbare løsninger, mens andre studier peker på at et gjenstridig problem ofte er et symptom på et annet og at politiske makthavere derfor må være fremsynte og ta høyde for at løsningene de foreslår kan tilføye ytterligere dimensjoner til det eksisterende problemet (Conklin, 2005; Head & Alford, 2015).

Makthavere bruker gjerne språket for å fremme de løsningene som best ivaretar deres egne politiske eller sosioøkonomiske interesser (Anderson & Holloway, 2020; Ball, 1993; Falk, 1994). Eksempelvis fremmer utdanningspolitiske myndigheter krav og forventninger til aktører involvert i utdanning gjennom språklige grep og formuleringer i lovtekster, forskrifter og rammeverk. Språket i slike tekster legger gjerne føringer for hvordan det forventes at aktører fortolker dem, men ettersom mennesker tolker begrep og språklige handlinger ulikt basert på egne livserfaringer og interesser, kan ulike fortolkninger av policytekster bidra til å skape konflikt. Makthavere kan også bruke språklige handlinger for å fordele ansvar. Eksempelvis kan makthavere, i et forsøk på å håndtere *wicked problems*, fraskrive seg sin del av ansvaret, skyve det nedover i hierarkiet og overlate til de aktørene som skal anvende policy i praksis (Conklin, 2005; Head & Alford, 2015; Hopkins mfl., 2018; Roberts, 2000). Slike grep kan bidra til å fremme enkelte aktørers interesser og undertrykke andres og dermed utløse konflikter. Eksempelvis kan det oppstå spenninger mellom kravene utdanningspolitiske myndigheter stiller til yrkesfaglærernes vurderingsansvar og det handlingsrommet og de ressursene lærerne faktisk har.

Det forventes at yrkesfaglærere kan operasjonalisere policy og implementere dette i praksis. Denne prosessen handler imidlertid om mer enn å sette planer ut i live. Ball mfl. (2012) bruker eksempelvis begrepet *enactment* om prosessen der skolen og lærerne implementerer policy i egen organisasjon og praksis, og argumenterer for at denne gjerne farges av de oppfatningene og den kulturen som rår i skolen. *Enactment*-begrepet kan på norsk forstås som en form for stadfesting, validering eller konstituering av et fenomen, ofte i juridisk kontekst. Også Coburn (2001) poengterer at de sosiokulturelle kontekster kan ha stor innvirkning på hvordan utdanningspolitikk implementeres og trekker frem at lærerne medierer og transformerer informasjon basert på egne erfaringer og antakelser når de implementer policy i skolen. Policy til praksis-prosessen er et komplekst fenomen som kan by på utfordringer i vurderingsarbeid i skolen.

Yrkesfaglærere forhandler mellom en rekke utdanningspolitiske krav, aktørinteresser, kunnskapssyn og læringstradisjoner for å ivareta vurderingsansvaret de er pålagt gjennom lærerprofesjonen. Mange av disse utfordringene kan nok kobles til at yrkesfagene og den rådende utdanningspolitikken for videregående opplæring ikke nødvendigvis har samme oppfatning av hva målene med yrkesopplæringen skal være og hvorfor, at de har ulike kunnskapssyn og at de forfekter forskjellige tradisjoner for opplæring og vurdering. I tillegg

favner yrkesfagene så mange yrker og retninger at det trolig ikke er mulig å treffe alle gjennom beskrivelser av krav eller rettigheter i utdanningspolicy. Kvalitet, relevans og kompetanse i yrkesfag er gjerne tett knyttet til konteksten for den spesifikke opplæringen eller yrkesutøvelsen. Det kan gjøre det vanskelig for yrkesfaglærere å operasjonalisere utdanningspolitiske krav til både de faglige og de mer overordnede målene for opplæringen. I denne avhandlingen stiller jeg derfor spørsmål om hvilke krav og forventninger til vurdering yrkesfaglærere må håndtere og hvorvidt det faktisk er mulig for dem å ivare ta alle aktørene med interesser i deres vurderingspraksiser. Videre er jeg opptatt av å løfte frem kompleksiteten i yrkesfaglærernes arbeid med vurdering ettersom utdanningspolicy ofte refererer til yrkesfag som ett stort fagfelt fremfor å belyse diversiteten i yrkesfagene.

*

Hvis det er slik at arbeid med vurdering kan anses som et sosialt fenomen, kan det være hensiktsmessig å undersøke yrkesfaglæreres utvikling av vurderingskompetanse og -identitet gjennom teoretiske perspektiv som forstår læring som kontinuerlige prosesser påvirket av sosial interaksjon. Det kan imidlertid være store forskjeller på hvordan de ulike yrkesfagene definerer læring og hvilke føringer det legger for opplæring og vurdering både mellom og innad i ulike yrker. Det er nødvendig å anerkjenne at det kan være behov for å bruke forskjellige tilnærminger til vurdering i ulike fag og yrker samt at yrkesfaglærere ikke nødvendig har samme kompetanseutviklingsbehov.

Videre, hvis det er slik at yrkesfaglærere har en dobbel profesjonell tilhørighet, kan *boundary crossing* være et godt verktøy for å undersøke hvordan de bruker elementer fra både skole og bedrift i arbeid med vurdering og for å forstå hvilke konsekvenser det kan ha for deres antakelser om vurdering. *Boundary crossing* som teoretisk begrep kan også hjelpe forskere i arbeidet med å konstruere kunnskap om hvordan yrkesfaglærere bruker erfaringer fra både sitt tidligere yrke og fra lærerprofesjonen for å konstruere vurderingskompetanse og -identitet, og for å forstå hvordan det kan påvirke deres opplevelser av vurderingsarbeid i skolen.

Til slutt, hvis det er slik at yrkesfaglærere stadig møter gjenstridige utfordringer i arbeid med vurdering fordi det er store forskjeller på tradisjoner for læring og vurdering i skole og bedrift, er det nødvendig å anerkjenne at deres opplevelse av dette, både i forskning, praksis og policy. I denne avhandlingen bruker jeg begrepet *wicked problems* for å adressere noen av de komplekse utfordringene yrkesfaglærere møter i vurderingsarbeid. Begrepet kan også bringe nyttige perspektiv inn i diskusjoner om utfordringer i vurdering i yrkesfag og kaste lys over hvorvidt disse gjenstridige problemene lar seg løse.

Kapittel 4. Metode

Avhandlingen og de tre delstudiene den bygger på, har kvalitative design. Alle delstudiene bruker tekster som datamateriale og har en hermeneutisk tilnærming til analyse og fortolkning. Jeg benytter imidlertid ulike datainnsamlingsstrategier, forskjellige teksttyper og ulike analysemetoder i delstudiene fordi det er hensiktsmessig for studienes forskningsspørsmål og avhandlingens problemstilling. I dette kapittelet presenterer jeg først de metodologiske betraktingene som ligger til grunn for avhandlingen. Deretter diskuterer jeg hvilke konsekvenser den metodologiske innrammingen har for forskningsarbeidet mitt. Videre beskriver kapittelet konteksten for avhandlingen, inkludert forskningsdeltakerne og skolene disse arbeider ved. I kapittelet gjør jeg også rede for delstudienes forskningsdesign og for de metodene for datainnsamling og analyse jeg har valgt for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. Kapittelet avsluttes med betraktninger rundt forskerrollen og en drøfting av kvalitetsmessige og etiske utfordringer i avhandlingen.

4.1 Metodologiske betraktninger

Metodologisk støtter avhandlingen seg til hermeneutikkens ide om at mennesker er handlende subjekter i egne liv og at deres fortolkning og forståelse av verden er sosialt, kulturelt og historisk betinget. Begrepet *hermeneutikk* kommer av det greske verbet *hermeneuin* som betyr å «bringe til forståelse» og viser til både en filosofisk retning og en vitenskapsteoretisk metodologi (Crotty, 1998; Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutisk filosofi tar utgangspunkt i humanismen og tanken om at kunnskap konstrueres gjennom individers subjektive fortolkning av verden (Gadamer, 2010; Heidegger mfl., 2013). Metodologisk kan hermeneutikken sies å være en legitimering av humanvitenskapen fordi den forsøker å forstå, fortolke og forklare språklige og sosiale interaksjoner (Dilthey, 2001). Denne avhandlingen er inspirert av både hermeneutisk filosofi og metodologi, men det er de metodologiske aspektene ved hermeneutikken som vektlegges i dette kapittelet.

Hermeneutiske tilnærminger til forskning anvendes hyppig innenfor humaniora og samfunnsvitenskapen. Disse vitenskapene undersøker gjerne fenomen, ytringer og handlinger som allerede er fortolket av andre, eksempelvis i form av tekster, og hvordan disse kommuniserer med omverden (Creswell, 2007; Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutisk metodologi baserer seg imidlertid ikke på bestemte metoder eller strategier for datainnsamling og analyse, men kan forstås som et utgangspunkt for fortolkningsprosesser med dialogisk

struktur (Gilje & Grimen, 1993). Sett fra et sosialkonstruksjonistisk, hermeneutisk perspektiv, er dialogiske fortolkningsprosesser et verktøy for kunnskapskonstruksjon. Eksempelvis sammenlikner Gadamer (2010) hermeneutiske fortolkningsprosesser med deltakelse i en lek eller et spill, der man må forstå og forholde seg til felles verdier, normer, regler og språk, men også å bruke det for å endre eller utvikle ny kunnskap, nye strategier og praksiser. Gjennom sosial deltakelse og språklig interaksjon kan altså individet gjennom å tolke og forstå små deler, skape mening i en større helhet. Jeg gjenkjenner prosessen med å konstruere en slik hermeneutisk spiral i mitt eget fortolkningsarbeid fordi jeg bruker utsnitt fra ulike tekster for å konstruere kunnskap om yrkesfaglærernes verden.

Samfunnsvitenskapen og humaniora er plassert i spenningsfeltet mellom «erfaringsnære» og «erfaringsfjerne» begrep (Geertz, 2001a, 2001b). Hermeneutikken som metodologi søker kunnskapskonstruksjon gjennom fortolkning og utvikling av språket, eksempelvis ved å skape koblinger mellom det erfaringsnære og erfaringsfjerne. I dette tilfellet viser det «nære» til yrkesfaglærernes beskrivelser av egne opplevelser og det «fjerne» til vurderingsteoretiske prinsipper og begreper. Det kan imidlertid være utfordrende å teoretisere yrkesfaglærernes opplevelser, særlig ved bruk av skriftlig datamateriale, fordi deltakere og jeg ikke nødvendigvis har den samme språklige forståelsen eller deler de samme forforståelsene eller fordommene. Hermeneutikken byr på en stor metodisk frihet i arbeid med tekst og fortolkning og tillater forskeren å gå i dialog med datamaterialet samt med aktuell forskning og teorier som kan bidra til å kaste nytt lys over både fenomen og fortolkninger av disse.

Jeg finner det hensiktsmessig å benytte hermeneutikken som metodologisk ramme for denne avhandlingen ettersom jeg analyserer og fortolker ulike typer tekster som kan gi ny kunnskap om yrkesfaglæreres arbeid med vurdering. I tillegg finner jeg det relevant å koble hermeneutiske fortolkningsprosesser til yrkesfaglæreres, elevers og lærlingers grensekryssing mellom skole og bedrift. Gjennom yrkesfaglærerutdanninga og yrkesopplæringen blir henholdsvis fagarbeidere og elever/ lærlinger del av nye sosiokulturelle fellesskap, i tillegg til å lære seg en profesjon, et fag eller et håndverk. I denne prosessen fortolker de språk og handlinger for å bli kjent med kulturen de skal ta del i.

4.2 Metaforbruk og fortolkning

Individets språk og språkforståelse kan være avgjørende for hvordan det oppfatter verden, og ikke minst hvordan omverdenen forstår individet. Både hermeneutikere og sosialkonstruksjonister forstår gjerne språk og tekst som sosiale konstruksjoner og ikke som speilbilder av den virkelige verden. Det betyr at ordene får først mening når de fortolkes av mennesker. Ettersom mennesker har ulike forutsetninger for å forstå og skape mening speiler ikke språket en konstant sannhet (Creswell, 2007; Savin-Baden & Major, 2012). Den språklige vendingen på 1900-tallet handler nettopp om at det ikke finnes noen entydig relasjon mellom det som blir omtalt og det som det representerer. Historie, tradisjon og kultur, samt maktstrukturer og politiske ideologier påvirker hvordan individet oppfatter språkets mening (Geertz, 2001a; MacLure, 2003). Det som blir oppfattet som sant eller riktig i en bestemt sammenheng eller struktur, blir ikke nødvendigvis oppfattet slik i en annen. Eksempelvis viser ikke begrepene vurderingsansvar, vurderingskompetanse eller vurderingsidentitet til konstituerte, objektive sannheter, men til et mangfold av konstruerte sannheter basert på individets egne oppfatninger av disse sosiale fenomenene.

Språklige konstruksjoner, eksempelvis metaforer, kan hjelpe mennesker i arbeidet med å fortolke og forstå verden. Metaforer viser til språklige bilder som sier noe om noe annet eller som gir oss assossiasjoner til et kjent fenomen (Lakoff & Johnson, 2003). Mennesker bruker gjerne metaforer for å lage mentale modeller av det abstrakte og ukjente og for å koble sanser, bilder og tidligere erfaringer til nye opplevelser (Lakoff & Johnson, 2003; Munby & Russell, 1990). Språklige bilder kan også brukes som supplement til verbalspråket dersom det ikke strekker til. Eksempelvis kan individet, ved å vise til en kjent metafor, forklare et fenomen det selv ikke har ord for. Individet kan også ty til språklige bilder dersom de samtaler med en mottaker som ikke kjenner fenomenet det snakkes om eller som ikke forstår de språklige og kulturelle kodene avsenderen anvender (Martínez mfl., 2001).

Metaforteori er forholdsvis etablert i utdanningsforskning og brukes gjerne for å komplementere andre typer konseptualiseringer, eller for å fremheve nøkkelkarakteristikker ved et fenomen (Dickmeyer, 1989). Det er imidlertid ingen fasit på hvordan vi skal tolke metaforer, hverken i utdanningsforskning eller på generell basis, fordi mennesker gjerne baserer sine fortolkninger av språklige konstruksjoner på sin oppfatning av og kunnskap om verden. Denne kan igjen være farget av individets faglige eller sosiokulturelle tilhørighet.

Deltakerne i denne avhandlingen har benyttet en rekke metaforer for å beskrive arbeid med vurdering i yrkesfag. Jeg må i mine analyser og tolkninger av datamaterialet være bevisst på at deltakerne og jeg ikke nødvendigvis forstår disse språklige bildene på samme måte og passe på å ikke tillegge metaforene mening de kanskje ikke har. For å minimere risikoen for slike misforståelser anvender jeg andre teorier og konseptualiseringer som kan gi kunnskap om yrkesfaglæreres vurderingsarbeid, i tillegg til yrkesfaglærernes egne metaforer. Det er imidlertid forholdsvis utbredt å anvende metaforer i forskning på yrkesfaglæreres doble profesjon for å illustrere de mange rollene og identitetene de ikler seg. Eksempelvis bruker Mårtensson mfl. (2019) referanser til andre yrker eller arbeidsoppgaver, blant annet *recruiter*, *matchmaker* og *firefighter*, for å beskrive kompleksiteten i yrkesfaglæreres arbeid. Metaforteori, samt analyse, fortolkning og diskusjon av metaforer i datamaterialet utdypes ytterligere i artikkel 3. Der reflekterer jeg også over metodiske og etiske utfordringer ved å fortolke andres språk og språklige bilder for å konstruere kunnskap om sosiale fenomen som kompetanse og identitet.

4.3 SKUV-prosjektet som ramme for avhandlingsarbeidet

Avhandlingen er tilknyttet prosjektet Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering (SKUV). Hensikten med prosjektet var å styrke individuell og kollektiv vurderingskompetanse i et utvalg videregående skoler gjennom kollegialt samarbeid i profesjonelle, lærende fellesskap (NTNU & TRFK, 2017). Prosjektet vokste frem i kjølvannet av interessen for vurdering for læring i norsk skole og var samarbeid mellom skoleeier (daværende Sør-Trøndelag fylkeskommune, nå Trøndelag fylkeskommune), og tilbyder av prosjektet, en forskergruppe ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Prosjektet ble gjennomført ved 19 videregående skoler i fylket i perioden 2016–2020. Skolene var delt i fire puljer. Hver pulje deltok i halvannet år. Puljene fikk utveksle erfaringer ved faste holdepunkter, eksempelvis på nettverksmøter og erfaringsdelingskonferanser, der ressurslærere fra skolene, skoleledere, tilbydere fra NTNU og skoleeier møttes. Gjennom slike møtepunkt fikk også nye puljer treffe representanter fra skoler som allerede hadde igangsatt SKUV for å lære av deres erfaringer.

Det var skolene selv, med støtte fra tilbyder, som organiserte, gjennomførte og evaluerte prosjektet. Alle lærerne ved de respektive skolene deltok i utviklingsprosjektet på egen arbeidsplass. Enkelte skoler involverte også annet pedagogisk personale i prosjektet, eksempelvis miljøarbeidere og læringsassistenter. Noen lærere valgte å delta på samlinger ved

NTNU der de tok studiepoeng på masternivå i et emne basert på SKUV-prosjektet. Lærerne samarbeidet i grupper på tre til fem lærere, hovedsakelig innenfor samme fag eller utdanningsprogram. Gruppene designet sitt eget forskningsprosjekt for å undersøke og utvikle sin egen vurderingspraksis. Gruppene laget selv problemstillinger, forsket i praksis, samlet og analyserte data og evaluerte resultatet. I tillegg delte gruppene forskningen sin med sine kolleger, først under en uformell *gallery walk* midtveis i prosjektet, og deretter presenterte de sitt endelige resultat på skolens sluttkonferanse. Se mer inngående informasjon om SKUV-prosjektet på tilbyders nettside https://www.ntnu.no/ilu/skuv.

Mitt doktorgradsarbeid er koblet til SKUV-prosjektet, men avhandlingen er likevel en frittstående studie. Den har egne mål og problemstillinger, og datamaterialet er samlet spesielt for å besvare forskningsspørsmålene den reiser. Deltakerne i avhandlingen representerer to SKUV-skoler. De er strategisk valgt ut for å delta i min studie, men de er i tillegg deltakere i SKUV-prosjektet. Tabell 2: *Beskrivelse av skolene* gir en kort beskrivelse at skolenes størrelse og beliggenhet, samt hvilke yrkesfaglige utdanningsprogram de tilbyr. Jeg sammenlikner ikke skolene i hverken delstudiene eller i avhandlingen for øvrig. Tabellen gir kontekstinformasjon og illustrerer at rammene for yrkesopplæring i videregående skole kan være svært ulik.

Tabell 2: *Beskrivelse av skolene*

	Skoleslag	**Størrelse**	**Beliggenhet**	**Yrkesfaglige utdanningsprogram**
Skole 1	Videregående skole med tre yrkesfaglige utdanningsprogram, påbygg til studiekompetanse og kompetansetilbud for voksne	Om lag 350 elever og 80 ansatte, hvorav 52 er pedagogisk personale som driver undervisning	I periferien av storby/grensa til distrikt	1) bygg- og anleggsteknikk 2) naturbruk 3) teknologi- og industrifag
Skole 2	Videregående skole med to studiespesialiserende og tre yrkesfaglige utdanningsprogram samt påbygg til studiekompetanse	Om lag 1000 elever og 180 ansatte, hvorav 118 er pedagogisk personale som driver undervisning	Sentralt i storby	1) helse- og oppvekstfag 2) elektrofag 3) restaurant- og matfag

Informasjonen i tabellen er hentet fra skolenes offisielle hjemmesider. Av personvernhensyn er hverken skolene eller nettsidene navngitt. Skolene kan muligens identifiseres, men deltakerne

er anonymiserte. Det fremkommer ikke navn eller personlige opplysninger som kan identifisere deltakerne i datamaterialet.

4.4 Forskningsdeltakerne

Totalt har 31 yrkesfaglærere fra to ulike SKUV-skoler deltatt i studien min. De representerer de yrkesfaglige utdanningsprogrammene naturbruk (skole 1), bygg- og anleggsteknikk (skole 1) og restaurant- og matfag (skole 2). Lærerne var fordelt på ni lærergrupper på tre til fem lærere, seks grupper fra skole 1 og tre grupper fra skole 2. Gruppene på skole 1 besto av både yrkesfag- og fellesfagslærere, mens gruppene på skole 2 besto av kun yrkesfaglærere. Organiseringen og gruppeinndelingen var ved begge skolene basert på lærernes og skoleledelsens ønsker. På skole 1, som er forholdsvis liten, var det få lærere med samme eller liknende yrkesbakgrunn og undervisningsfag. Gruppene ble derfor mindre homogene enn på skole 2, som er nesten tre ganger så stor og har langt flere yrkesfaglærere på sine utdanningsprogram.

Jeg fulgte alle de ni lærergruppene gjennom den halvannet år lange perioden SKUV-prosjektet pågikk ved deres respektive skoler. Seks av gruppene, totalt 18 lærere, deltok i tillegg i fokusgruppeintervju. Deltakerne representerer begge kjønn og er i aldersgruppen 29–62 år, som vist i Tabell 3.

Tabell 3: *Beskrivelse av forskningsdeltakerne*

Utdanningsprogram	Tilhørighet	Antall	Kjønn	Alder
Bygg- og anleggsteknikk	Skole 1	6	Kun menn	31 til 57 år
Naturbruk	Skole 1	13	Jevn blanding av kvinner og menn	27 til 63 år
Restaurant- og matfag	Skole 2	12	Blanding, men klar overvekt av menn (9 menn, 3 kvinner)	27 til 64 år (kun 2 under 50)

Deltakerne ble valgt på bakgrunn av følgende kriterier: 1) de har fag- eller svennebrev, 2) de har eller har startet på treårig yrkesfaglærerutdanning eller praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag og 3) de jobber i minimum 80 prosent stilling. Lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuene måtte i tillegg 4) ha minimum to års erfaring som yrkesfaglærer, 5) ha

undervist i yrkesfaglig fordypning og 6) praktisert vurdering av elevers yrkeskompetanse i formell skolekontekst. Disse kriteriene ble laget for å sikre at deltakerne hadde både lærerutdanning og yrkessertifisering. Deltakerne kommer i tillegg fra fagfelt med sterke praktiske og erfaringsbaserte kunnskapstradisjoner.

4.5 Forskningsdesign, metodevalg og datainnsamlingsstrategi i delstudiene

Denne avhandlingen spør: *Hvordan opplever yrkesfaglærere arbeid med vurdering i videregående skole?* Problemstillingen undersøkes gjennom tre underordnede forskningsspørsmål. Disse utgjør hver sin delstudie og resultatene er fremstilt i hver sin artikkel. I avsnittene som følger gjennomgår jeg de metodiske aspektene ved delstudiene. Jeg avgrenser derfor den påfølgende presentasjonen til å omhandle forskningsspørsmål, forskningsdesign og metode for datainnsamling og analyse.

Alle de tre studiene er forankret i sosialkonstruksjonismen, har kvalitative design, bruker tekst som datamateriale og anvender en hermeneutisk inngang til analyse og fortolkning. Jeg har likevel valgt ulike datainnsamlingsstrategier, forskjellige tekster som datagrunnlag og ulike metoder for analyse. Dette er et bevisst valg. Jeg har tatt dette valget både fordi problemstillingene i de tre artiklene krever ulike innganger til forskning, og fordi jeg er så tett på deler av datamaterialet, spesielt i delstudie 2 og 3. Ved å bruke forskjellige forskningsdesign sikrer jeg at jeg anvender flere perspektiv i arbeidet med å fortolke datamaterialet. Jeg kommer tilbake til konsekvensene av dette mot slutten av metodekapittelet, der jeg diskuterer avhandlingens og delstudienes kvalitet, reflekterer over min egen forskerrolle og deler etiske betraktninger rundt avhandlingsarbeidet.

4.5.1 Delstudie 1. Kvalitativ dokumentstudie

Delstudie 1 undersøker hvordan fem nasjonale, utdanningspolitiske dokumenter knyttet til Vurdering for læring-initiativet rammer inn forventinger til yrkesfaglæreres arbeid med vurdering. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *How do national policies frame the expectations for VET teachers' assessment?* Problemstillingen er tett koblet til det første forskningsspørsmålet i avhandlingen. Jeg har skrevet artikkel 1 sammen med hovedveileder Henning Fjørtoft. Jeg er førsteforfatter på artikkelen og har formulert forskningsspørsmålet, valgt forskningsdesignet, kommet med forslag til teoretisk forankring,

beskrevet metode for datainnsamling og analyse, samlet inn og analysert datamaterialet, skrevet ut funnene og laget tabellene som er brukt i artikkelen.

Denne artikkelen er designet som en kvalitativ dokumentstudie. Den anvender utdanningspolitiske tekster som datamateriale og tematisk analyse som analysestrategi. Kvalitative dokumentstudier brukes gjerne for å undersøke meningsinnhold i dokumenter, eksempelvis utdanningspolitiske tekster som forskrifter, læreplaner, politiske initiativer og utviklingsstrategier, for å systematisk finne relevant informasjon om det fenomenet eller forholdet som undersøkes (Creswell, 2007, 2014; Savin-Baden & Major, 2012). Videre kan analyse av politiske dokumenter gi verdifull informasjon om de sosiokulturelle, økonomiske og politiske forholdene som påvirker mål, innhold, organisering og styring av skole og utdanning samt belyse ideologiske spenninger (Ball, 1993; Taylor, 1997; Yeatman, 1990). Jeg har valgt denne typen forskningsdesign i delstudie 1 fordi jeg undersøker politiske dokumenter og kategoriserer innholdet i dem etter bestemte tema jeg anser som relevante for å besvare problemstillingen.

Datamateriale, metode og strategi for datainnsamling

Dokumentstudier bygger på undersøkelser av tekster produsert for andre formål enn forskning. De skiller seg dermed fra studier der forskeren selv produserer eller innhenter data (Creswell, 2007, 2014; Savin-Baden & Major, 2012). Datamaterialet i denne studien er fem utdanningspolitiske dokumenter med fokus på vurdering:

- Forskrift til opplæringsloven. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring (2009–).
- Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (2017).
- Grunnlagsdokument – videreføring av satsingen på Vurdering for læring (2014–2017).
- Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13 (2013/2016).
- Yrkesfaglærerløftet. En strategi for fremtidens fagarbeidere (2015).

Vurdering for læring-initiativet og det tilhørende grunnlagsdokumentet (2014–2017) var utgangspunkt for studien. De øvrige dokumentene ble valgt ut fordi de er 1) knyttet til Vurdering for læring-initiativet, 2) produsert av norske utdanningsmyndigheter (Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet), 3) er gyldige for videregående opplæring og/eller yrkesfaglærerutdanning og 4) viser til retningslinjer og rammer for vurdering i yrkesfag. De utvalgte dokumentene er nærmere beskrevet i artikkel 1.

Tematisk analyse

Tematisk analyse er en fleksibel tilnærming til analyse av kvalitativt datamateriale og kan benyttes på tvers av en rekke teoretiske rammer og paradigmer (Braun & Clarke, 2006). Analysestrategien tilbyr verktøy for å generere koder og tema fra kvalitativt datamateriale (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017). Koder betegnes gjerne som «the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon» (Boyatzis, 1998, s. 63), mens tema viser til underliggende meningsskapende mønster i datamaterialet. Tematiske analyser kan benyttes for å undersøke semantiske (uttalte, synlige) og latente (underliggende) tema, gjennom både induktive og deduktive tilnærminger til datamaterialet. Forskeren kan gjøre en deskriptiv tematisk analyse og oppsummere uttalte meninger og mønster i datamaterialet, eller en fortolkende analyse som går dypere i materialet, forbi utalte meninger og synlige mønster (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017). Selv har jeg valgt induktiv tilnærming til en fortolkende analyse av latente tema og bruker dermed tematisk analyse på en refleksiv og kritisk måte.

I delstudie 1 har jeg brukt Braun og Clarkes (2006) seksstegs-modell for tematisk analyse. Den krever at forskeren må: 1) gjøre seg kjent med dataene, 2) generere innledende koder, 3) søke etter tema, 4) gjennomgå tema, 5) definere og navngi tema og 6) produsere en rapport. Jeg fulgte alle stegene i modellen. Først leste jeg dokumentene for å bli kjent med materialet. Deretter genererte jeg innledende koder ved å sortere ut de delene av tekstinnholdet som omhandlet vurderingskompetanse, vurderingspraksiser og vurderingsansvar. Jeg tilførte også de utvalgte kodene nødvendige kontekstbeskrivelser fordi koding gjerne kritiseres for å være en prosess der forskeren mister kontekst (Braun & Clarke, 2006). Selve kodingsprosessen var induktiv og «datadrevet». Jeg benyttet ikke forhåndsbestemte teoretiske konstruksjoner, men jeg hadde noen forhåndsskapte ideer (forventinger til yrkesfaglæreres vurderingsarbeid) å kode rundt. Videre prøvde jeg ut hvordan ulike kombinasjoner av kodene kunne forme overordnede tema. Koder som «vurdere elever», «kvalifisere fagarbeidere», «utdanne demokratiske borgere» og «forberede unge mennesker på voksenlivet» ble slått sammen til *vurderingsansvar* og «støtte studenter», «ivareta involverte aktørers interesser» og «tolke og operasjonalisere veiledende rammeverk» ble slått sammen til *vurderer-posisjoner*.

Da jeg kom til modellens fjerde steg koblet jeg de preliminære temaene til bestemte ideologier, maktforhold og verdenssyn i datamaterialet og identifiserte fem utdanningspolitiske rammer. Deretter gjennomgikk jeg alle kodene som fremstilte forventinger til yrkesfaglæreres

vurderingsarbeid, og koblet dem til de fem rammene (se tabell 4: *Policy framings*). Noen koder sammenfalt. Andre ble slettet fordi det ikke var tilstrekkelig datagrunnlag eller fordi de ikke var relevante for forskningsspørsmålet.

Tabell 4: *Policy Framings/ Politiske innramminger* (hentet fra artikkel 1)

Document name	Expectations for VET teachers as assessors	Ideology, power relations, and world views	Policy framing
The Assessment Regulation **(2009)**	VET teachers are expected to interpret and operationalise formal guidelines and frameworks for assessment both to safeguard quality standards in education and to adapt assessment to meet students' individual needs.	The text's intention is to set formal rules and legalistic requirements for formative and summative assessment, ensure equal rights for students, and distribute assessment responsibilities.	**Negotiating legal requirements**
The Quality Framework **(2017)**	VET teachers are expected to teach students socio-democratic values, core competencies, and basic skills to prepare them for adulthood, social life, and employment.	The text's intention is to educate young people to fit into a socio-democratic society founded on human-ethic values and give them the tools (e.g., ability to learn, critical thinking, social skills) to master their personal, social, and professional life.	**Educating young people for social participation**
Assessment for Learning **(2014–2017)**	VET teachers are expected to know how to use assessment to collect evidence and to adapt and improve learning.	The text's intention is to strengthen both collective and individual assessment practices and literacy in school to improve students' motivation and learning.	**Using assessment to support learning and motivation**
The Vocational Teacher Promotion Initiative **(2015)**	VET teachers are expected to qualify competent vocational workers, ensure quality in VET to meet global demands, recruit VET students, and prepare students for employment in vocational sectors undergoing change.	The text's intention is to ensure the production of workers who can maintain and develop the Norwegian welfare society, compete in the global market, and ensure economic growth.	**Qualifying a workforce for the future**
Regulation on the Framework Plan for VET teacher education, grades 8–13 **(2013)**	VET teachers are expected to change from vocational workers to professional teachers by developing particular knowledge, skills, and general competence through VET teacher education.	The text's intention is to ensure that vocational workers become professional teachers who can contribute to developing VET and ensure quality in all aspects of education.	**Becoming a VET teacher**

Avslutningsvis undersøkte jeg hvordan de fem rammene, illustrert i tabell 4: *Policy framings*, kunne påvirke policydokumentenes fremstilling av forventinger til yrkesfaglæreres vurderingsarbeid. I tillegg ferdigstilte jeg den skriftlige rapporten som gir en kortfattet og sammenhengende redegjørelse for dataene. Rapporten viser at de utvalgte utdanningspolitiske dokumentene gjennom sine ideologiske innramminger forventer at yrkesfaglærere skal 1) kunne forhandle juridiske krav til vurdering, 2) utdanne unge mennesker til sosial deltakelse i et demokratisk samfunn, 3) bruke vurdering for å motivere og støtte elevers læring, 4) kvalifisere kompetent arbeidsstyrke for fremtiden og 5) ha lærerutdanning. Selve analyseprosessen er ytterligere utdypet og illustrert i metodedelen i artikkel 1, «Assessment Policies in VET: *Wicked Problems and Conflicting Expectations*».

4.5.2 Delstudie 2. Etnografisk casestudie

Delstudien undersøker hvordan yrkesfaglærere opplever egen kompetanseutvikling gjennom deltakelse i skolebaserte kompetanseutviklingsprosjekter, og den drøfter hvordan det påvirker deres antakelser om vurdering i teori og praksis. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsprosjekter i videregående skole opplever yrkesfaglærere som meningsfulle for utviklingen av egen vurderingskompetanse og-praksis?* Studiens problemstilling er tett koblet til det andre forskningsspørsmålet i avhandlingen. Jeg er eneforfatter på artikkel 2.

Artikkel 2 er designet som en etnografisk casestudie. Den anvender tekst i form av feltnotater og intervjutranskripsjoner som datagrunnlag og gjør en kvalitativ innholdsanalyse av dette empiriske materialet. Etnografiske casestudier har gjerne til hensikt å beskrive og skape forståelse for et sosialt fenomen i lys av en bestemt enhet, for eksempel et individ, en gruppe, en hendelse eller en institusjon, over et lenger tidsrom (Creswell, 2007, 2014). En enhet kan også være en aktivitet, et program, et sammensatt system, en prosess, spesifikke tiltak eller en grundig undersøkelse av en gruppe menneskers handlinger og samhandlinger innad i en organisasjon (Andersen, 2013; Flyvbjerg, 2006; Ragin & Becker, 1992). Jeg har valgt dette designet fordi jeg i denne studien følger grupper med yrkesfaglærere over tid for å lære deres vurderingspraksis å kjenne. I tillegg er designet hensiktsmessig fordi casestudier er fleksible og aksepterer at forskeren samler inn nye data underveis i forskningsprosessen. Denne fleksibiliteten anses for øvrig som både en styrke og en svakhet ved casestudier fordi den aktivt kan brukes både for å inkludere og utelukke funn (Andersen, 2013; Flyvbjerg, 2006; Ragin & Becker, 1992). Jeg kommer tilbake med vurderinger av studiens kvalitet, samt etiske

betraktinger knyttet til datamaterialet, analyseprosessen og forskerrollen mot slutten av metodekapittelet.

Datamateriale, metode og strategi for datainnsamling

I casestudier er det vanlig å kombinere flere datakilder, også kalt metodetriangulering (Elliott mfl., 1999; Tanggaard & Brinkmann, 2020). I denne studien har jeg samlet data gjennom deltakende observasjon og fokusgruppeintervju. Jeg observerte 31 yrkesfaglæreres forsknings- og utviklingsarbeid i regi av SKUV-prosjektet, og jeg intervjuet 18 av dem. Ettersom artikkel 3 bygger på data fra de samme fokusgruppeintervjuene, kommer jeg tilbake til metode og gjennomføring i beskrivelsen av delstudie 3. Jeg forholder meg derfor kun til deltakende observasjon som metode i gjennomgangen av delstudie 2. Deltakende observasjon som metode for datainnsamling åpner for uformelle samtaler med deltakerne samt for deltakelse i deres praksisfellesskap. Jeg gikk derfor inn i rollen som etnograf. Feltarbeidet sammenfalt i stor grad med min tilstedeværelse på de respektive deltakerskolene i deres SKUV-forløp. Både forskningsdeltakerne, skolene og SKUV-prosjektet er presentert innledningsvis i metodekapittelet.

Deltakende observasjon som datainnsamlingsstrategi kjennetegnes ved at forskeren deltar i de sosiale prosessene som studeres, eksempelvis ved å samhandle og samtale med deltakerne (Creswell, 2007; Denzin & Lincoln, 2000). Metoden benyttes gjerne for å utforske og konstruere kunnskap om aktiviteter, samhandlingsmønster og andre sosiale prosesser innenfor gitte kontekster, eksempelvis skole, arbeidsliv eller andre samfunnsinstitusjoner (Postholm, 2005). Hva forskeren ser og opplever er imidlertid farget av de forforståelsene og fordommene, samt det teorigrunnlaget og de arbeidshypotesene som ligger til grunn for datainnsamlingen (Creswell, 2007; Ragin & Becker, 1992; Savin-Baden & Major, 2012). Selv har jeg arbeidet både i yrkesfaglig sektor og i skolen og tok dermed med meg egne erfaringer fra begge fagfelt, samt min vitenskapsteoretiske posisjon som sosialkonstruksjonist, inn i observasjonsarbeidet. Datainnsamlingen og den påfølgende analysen har vært en kontinuerlig dialog mellom teori og praksis, der jeg som forsker har vekslet mellom å være tett på praksisfeltet og tett på forskningen. Tabell 5: *Oversikt over datamaterialet,* gir en overordnet oversikt over de ulike datainnsamlingsstrategiene jeg har benyttet i studien, samt hvilke typer data jeg har samlet inn. Tabellen er også benyttet i artikkel 2. Versjonen som blir presentert her er noe forenklet.

Tabell 5: *Oversikt over datamaterialet* (hentet fra artikkel 2)

Metode	Antall	Varighet	Type data	Kontekst
Deltakende observasjon	31 deltakere	1,5 år Minimum 3 observasjoner av hver gruppe innenfor faste milepæler i prosjektet.	Feltnotater: beskrivelser av kontekst, situasjoner, hendelser, samtaler, refleksjoner, beskrivelser av lærernes verbale og non-verbale språk og forskerens egne refleksjoner.	Gruppene ble observert på egen skole under faste milepæler i prosjektet: - planleggingsfasen - utprøving i praksis - analysearbeidet - ferdigstillingsfasen - to obligatoriske aktiviteter der lærerne delte utviklingsarbeidet sitt med kollegiet
Uformelle samtaler med deltakerne i kontekst av deltakende observasjon	31 deltakere 9 grupper med 3–5 deltakere i hver	1,5 år Ca. 15 samtaler med hver gruppe og minst én samtale med hver enkelt lærer i forbindelse med utprøving av eget forskningsprosjekt.	Feltnotater: beskrivelser av kontekst, tema for samtalene, refleksjoner rundt samtalene, begrepsbruk, svar på oppfølgings-spørsmål fra forskeren og forskerens egne refleksjoner.	Samtalene fant sted i forbindelse med observasjonene. I utprøvingsfasen prøvde lærerne ut sine prosjekter i praksis og deres respektive elever var til stede. Enkelte elever deltok i samtaler med forskeren.
Fokusgruppe-intervju	18 deltakere (av de 31) 6 grupper med 3 deltakere i hver	Ett intervju per gruppe, varighet ca. 35 minutter.	Transkripsjoner av lydopptak Lærerne svarte på spørsmål vedrørende eget kunnskapssyn, egne antakelser om vurdering, vurderingspraksiser, rollen som vurderer og hvordan de arbeider for å utvikle egen vurderingskompetanse.	Intervjuene ble gjennomført på møterom på lærernes respektive arbeidsplasser.

I tabellen har jeg listet opp samtaler som en egen datainnsamlingsstrategi. Det skyldes at jeg i feltnotatene skilte mellom observasjon av praksis, eksempelvis utprøving i verkstedet, og samtaler i og med lærergruppene. I ettertid fant jeg det hensiktsmessig å behandle samtalene som en del av den deltakende observasjonen fordi samtalene til stadighet sammenfalt med observasjonen, slik det gjerne gjør når forskeren er deltakende observatør.

Fylkeskommunen som skoleeier hadde pålagt skolen og lærerne å delta i SKUV-prosjektet. Jeg spurte likevel de 31 lærerne jeg fulgte gjennom prosjektperioden om et informert samtykke fordi studiene mine har forskningsspørsmål. I tillegg samlet jeg mitt eget datamateriale for å besvare disse spørsmålene. Deltakerne signerte kort tid etter oppstart et samtykkeskjema

(vedlegg 1). Samtlige deltakere ga meg tillatelse til å samle data gjennom deltakende observasjoner i forbindelse med skolens utviklingsarbeid og bruke dette som datagrunnlag for studien. I tillegg samtykket 18 av lærerne til deltakelse i fokusgruppeintervju. Jeg observerte lærergruppene ved begge skolene ved faste milepæler i utviklingsprosjektet: 1) i planleggingsfasen, 2) under utprøving, 3) i analysearbeidet og 4) i ferdigstillingsfasen. Gruppene ble også observert under to obligatoriske presentasjoner, en underveis i og en mot slutten av prosjektet, der gruppene formidlet forskningen sin til hverandre og resten av kollegiet.

Møtene med lærergruppene ble dokumentert i form av feltnotater. Disse inneholder informasjon om 1) hva, hvordan og hvorfor lærerne snakket med hverandre om vurderingsarbeid, vurderingskompetanse og vurderingsidentitet, 2) ord, uttrykk og de sporadiske tankerekker fra samtalene 3) informasjon om kontekstuelle faktorer, gruppedynamikk og relasjoner mellom deltakerne, 4) observasjoner av praktiske utprøvninger i eksempelvis verksted, stall, fjøs, uteområder, kjøkken og 5) lærernes refleksjoner over vurdering i teori og praksis. Jeg deltok både i lærernes planleggings- og evalueringsmøter og var med dem under praktiske utprøvinger i klasserom og andre læringsarenaer.

Under de praktiske utprøvingene møtte jeg flere elevgrupper. Elevene hadde i forkant samtykket til at jeg fikk være med å observere dem og læreren. De fikk tydelig beskjed om at det var lærerne jeg samlet data om, og ikke dem. Elevene var i aldersgruppen 17 til 23 år. Jeg hadde ikke planlagt å samtale med elevene, men ettersom jeg var sammen med lærerne da de prøvde ut prosjektene sine i praksisarenaer, ble det naturlig å snakke med dem om hva de syntes om oppleggene lærerne prøvde ut. Det var primært elevene som henvendte seg til meg og ikke omvendt. Elevene er helt anonyme i notatene og kan på ingen måte identifiseres.

I feltnotatene bruker jeg lærernes egne formuleringer om vurdering i notatene så langt det lar seg gjøre. Enkelte ord og uttrykk har jeg bedt lærerne utdype for å være sikker på meningen de legger i dem, andre har jeg selv utdypet gjennom kontekstbeskrivelser. Da jeg observerte lærere og elever i praksis, eksempelvis i verkstedet, på kjøkkenet eller i fjøset, bevitnet jeg en rekke non-verbale handlinger jeg måtte beskrive med egne ord. Jeg har diskutert observasjonene mine med lærerne og fått dem til å utdype og forklare aspekter jeg ikke forsto eller kunne ha misforstått. Lærerne hadde ofte tette timeplaner. Det kunne derfor ta både timer og dager før vi fikk diskutert materialet og det var ikke alltid lærerne husket hva de hadde gjort og hvorfor.

Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitative innholdsanalyser brukes gjerne for å undersøke innhold i tekster, spesielt tekstens meninger, holdninger og verdier (Creswell, 2007, 2014; Hoffman mfl., 2011; Kvale mfl., 2015). Dette er derfor en hensiktsmessig analysestrategi for denne studien fordi en søker etter kunnskap om yrkesfaglæreres opplevelser av kompetanseutviklingsarbeid i skriftlig materiale. Metoden avhenger av gjennomgående transparens i både analyse- og fortolkningsprosessen ettersom forskeren tolker andres opplevelser av og meninger om et bestemt fenomen (Postholm, 2005; Thagaard, 2017). Jeg gir derfor en forholdsvis omfattende beskrivelse av denne prosessen og de valgene jeg har tatt i den forbindelse. Kvalitet i studien samt etiske betraktinger knyttet til forskerrollen diskuteres avslutningsvis i dette kapittelet.

Analysearbeidet var todelt ettersom jeg analyserte både feltnotatene og intervjudataene. Jeg startet med å sortere feltnotatene etter hvilke av de ulike holdepunktene i lærernes utviklingsprosjekt de tilhørte: 1) planlegging, 2) utprøving i praksis, 3) analysearbeid og 4) ferdigstilling. Datamaterialet fra de to obligatoriske aktivitetene lærerne deltok i ble inkludert i henholdsvis punkt 1, 2 eller 3, avhengig av hvor langt de respektive gruppene hadde kommet i prosessen, og i punkt 4. Deretter leste jeg materialet i kronologisk rekkefølge for å konstruere et helhetlig bilde av hvilke erfaringer lærerne gjorde seg under forsknings- og utviklingsarbeidet.

Etter gjennomlesningen begrenset jeg datamaterialet til innhold og utsagn som inneholdt informasjon om deltakernes opplevelser av utviklingsarbeidet. Deltakerne brukte hyppig termen «meningsfullt» for å beskrive de delene av utviklingsarbeidet de opplevde som relevante og nyttige for egen praksis og termen «meningsløst» om de elementer de opplevde som lite relevante og unyttige. I det neste steget av analysen identifiserte jeg åtte ulike tema som beskriver forutsetninger for at utviklingsarbeidet skal oppleves meningsfullt for deltakerne. Den resterende delen av analysen bygger på påstandene om at utviklingsarbeid må 1) være rettet mot *yrkesfagenes særegenheter*, 2) være *yrkesrelevant,* 3) ta utgangspunkt i *praksisnære begrep, teorier og metoder*, 4) gi *profesjonell støtte,* 5) legge til rette for *samarbeid*, 6) anerkjenne yrkesfaglige tilnærminger til *valide vurderingspraksiser*, 7) utfordre egen *vurderingskompetanse* og 8) bidra til *læring* dersom deltakerne skal oppleve det som meningsfullt å delta. Videre transkriberte jeg fokusgruppeintervjuene, leste og gjenleste dem og sorterte innholdet som omhandlet deltakernes erfaringer med kompetanseutvikling inn i de samme temaene som feltnotatene. Tema 8) *læring*, var ikke like fremtredende

fokusgruppeintervjuene som i feltnotatene, men det handler trolig om at dataene i feltnotatene stammer fra en læringsprosess som strakk seg over tid og som krevde at lærerne skulle reflekterte over egen læring. I det siste steget i analyseprosessen slo jeg sammen de åtte temaene til tre overordnede kategorier som vist nedenfor i Tabell 6: *Kategorier for analyse*.

Tabell 6: *Kategorier for analyse* (hentet fra artikkel 2)

Kategorier	Tema fra innholdsanalysen	Eksempel fra datamaterialet
1. Utviklingsarbeid i vurdering må ha yrkesfaglig relevans	1) yrkesfagenes særegenheter, 2) yrkesrelevans og 3) praksisnære begrep, teorier og metoder. Disse temaene viser til yrkesfaglæreres fagspesifikke kunnskap og ferdigheter, samt hvordan denne kompetansen brukes for å skape relevant opplæring og vurdering.	«En kokk og en tømrer trenger ikke den samme kompetansen i arbeidslivet. Det sier seg selv av yrkesfaglærere heller ikke kan dras under en kam i utviklingsprosjekter. De må få utvikle vurderingspraksiser som er relevante for yrkesfaget de underviser i». *Fokus-gruppeintervju gr. 6, restaurant- og matfag*
2. Utviklingsarbeid i vurdering må ivareta yrkesfaglige perspektiv på validitet	2) yrkesrelevans, 3) praksisnære begrep, teorier og metoder, 6) valide vurderingspraksiser og 7) vurderingskompetanse. Disse temaene viser til yrkesfaglærernes antakelser om hva som er valid vurdering i sine respektive fag.	«Vurdering i skolen handler om skriftlig dokumentasjon. For å skaffe dokumentasjon får vi elevene til å skrive logg og rapporter eller ha fremlegg. Det finnes ikke verbalspråk som kan beskrive alle dimensjonene i et praktisk yrke. Det er urettferdig at elevene skal vurderes på grunnlag av hva de skriver når vi vet at de ikke kan utrykke kompetansene sin skriftlig». *Feltnotater gr. 3, naturbruk*
3. Utviklingsarbeid i vurdering må foregå i en endrings- og utviklingsorientert kultur	4) profesjonell støtte, 5) samarbeid, 7) vurderingskompetanse og 8) læring. Disse temaene viser til emosjonelle og sosiale aspekter ved læreres profesjonsutvikling.	«Det er viktig at fagene våre og vi som fagfolk anerkjennes i skolen. Det må være kultur for å lære gjennom praksis, også for oss lærere. Det oppleves som lite meningsfullt å delta i utviklingsprosjekter dersom vi skal presses inn i akademiske rammer som ikke passer fagene eller elevene våre». *Fokusgruppeintervju gr. 2, bygg- og anleggsteknikk*

Innholdsanalysen konkluderer med at utviklingsarbeid må 1) ha *yrkesfaglig relevans*, 2) ivareta *yrkesfaglige perspektiv på validitet* og 3) foregå i en *endrings- og utviklingsorientert kultur*, dersom yrkesfaglærere skal oppleve det som meningsfullt å delta. Selve analyseprosessen er ytterligere utdypet og illustrert i metodedelen i artikkel 2, «One size fits nobody – *en casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanseutviklingsarbeid i skolen*».

4.5.3 Delstudie 3. utforskende intervjustudie

Delstudie 3 undersøker hvordan yrkesfaglærere opplever egen vurderingsidentitet i møte med vurdering i videregående skole og presenterer en figur som konseptualiserer dette. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *How do vocational education and training (VET) teachers in upper secondary schools enact their assessment identity?* Denne problemstillingen er tett koblet til det andre forskningsspørsmålet i avhandlingen. Artikkel 3 er skrevet sammen med hovedveileder Henning Fjørtoft og medveileder Britt Karin Støen Utvær. Jeg er førsteforfatter på artikkelen og har formulert forskningsspørsmålet, valgt forskningsdesignet, kommet med forslag til teoretisk forankring, beskrevet metode for datainnsamling og analyse, samlet inn og analysert datamaterialet, skrevet ut funnene og laget tabellene og figuren som er brukt i artikkelen.

Delstudie 3 er designet som en utforskende intervjustudie (Creswell, 2007, 2014; Kvale mfl., 2015). Jeg har valgt dette designet fordi det åpner for at jeg som forsker, sammen med deltakerne, kan undersøke hvordan de oppfatter sin egen vurderingsidentitet og bruker denne i arbeid med vurdering. Designet er fleksibelt og kan tilpasses ulike tema og situasjoner. Det kan være både en mulighet og en begrensing ved denne typen design fordi forskeren er prisgitt at deltakerne ønsker å snakke om det temaet som er satt og at de ønsker å utforske egne antakelser og praksiser (Gross & Leinbach, 1996). Kamberelis mfl. (2018) foreslår at forskere utnytter sine eksisterende nettverk fordi de oppmuntrer til kollegialitet og solidaritetsbygging. Likevel er det ingen garanti for at alle deltakerne vil dele sine erfaringer selv om de har et personlig forhold til hverandre eller til forskeren (Kitzinger, 1995). Jeg valgte å benytte meg av et slikt design fordi jeg kjente deltakerne godt og antok at de ønsket å dele sine erfaringer med meg.

Datamateriale, metode og strategi for datainnsamling

Datamaterialet i delstudie 3 er samlet inn gjennom fokusgruppeintervju. Denne typen intervju kan gi forskeren unike innblikk i et bestemt fenomen gjennom deltakernes subjektive erfaringer (Kamberelis mfl., 2018). Videre åpner fokusgruppeintervju for at forskeren kan utforske ulike perspektiv gjennom de subjektive forforståelsene og fordommene deltakerne har med seg inn i møtet med intervjueren og de andre deltakerne (Gibbs, 1997; Goss & Leinbach, 1996). Jeg anser metoden som hensiktsmessig for studien fordi den gir forskningsdeltakerne mulighet til å dele erfaringer med hverandre og diskutere tema de opplever som viktige. Fokuset på subjektive erfaringer er imidlertid både metodens styrke og svakhet (Kamberelis mfl., 2018;

Kamberelis & Dimitriadis, 2013). Forskeren må derfor være bevisst sine egne forforståelser og fordommer og ikke la disse farge arbeidet.

Metodelitteraturen benytter ulike definisjoner på fokusgruppeintervju. Det råder likevel enighet om at kunnskaps- eller meningskonstruksjon i fokusgruppeintervju skjer gjennom organiserte diskusjoner, interaksjoner (Gilflores & Alonso, 1995; Kitzinger, 1995), kollektive aktiviteter (Powell & Single, 1996) og sosiale hendelser (Goss & Leinbach, 1996). Videre opererer metodelitteraturen med ulike kjennetegn på fokusgruppeintervju, eksempelvis i forbindelse med definisjon av idealantall for deltakere (fra 4 til 15 personer), organisering (gjennomføring i kjent eller ukjent setting) og varighet (fra 30 minutter til 2 timer) (Creswell, 2007; Kvale mfl., 2015; Powell & Single, 1996). Forskeren står dermed forholdsvis fritt til å velge antall deltakere, organiseringsform og tidsforbruk denne finner mest hensiktsmessig for sin studie, slik jeg har gjort i dette tilfellet.

Datagrunnlaget i denne studien er seks fokusgruppeintervju. Deltakerne er 18 yrkesfaglærere fra bygg- og anleggsteknikk, naturbruk og restaurant- og matfag ved to ulike SKUV-skoler (se Tabell 1 og 2 for oversikt over skoler og deltakere). Deltakerne ble strategisk valgt ut på bakgrunn av kriteriene beskrevet i delkapittel 4.4 Forskningsdeltakerne. Disse kriteriene ble satt for å kvalitetssikre at deltakerne hadde formell kompetanse og yrkeserfaring, både som fagarbeidere og lærere. Fokusgruppene besto av tre yrkesfaglærere fra samme skole og yrkesfaglige programområde. Det kan imidlertid være store forskjeller både mellom og innad i yrkesfagene, men disse lærerne arbeider innenfor beslektede fag, er kolleger og kjenner hverandre og har kjennskap til hverandres yrkesfag. Flere av lærerne var også en del av samme gruppe gjennom SKUV-arbeidet.

Samtlige av lærerne takket ja til å delta i fokusgruppeintervju da de samtykket til deltakelse i forskningsarbeidet mitt ved oppstarten av SKUV-prosjektet (se Vedlegg 1). Intervjuene ble gjennomført i første halvdel av skolenes andre semester i prosjektet, i henholdsvis 2017 og 2018. Jeg valgte dette tidspunktet fordi jeg ønsket at lærerne skulle få tid til å reflektere over eget vurderingsarbeid samt egen vurderingskompetanse og vurderingsidentitet, før jeg intervjuet dem. Deltakerne fikk informasjon om gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene, i tillegg til en temaliste med oversikt over aktuelle samtaletema (se Vedlegg 2), per e-post i forkant av intervjuene. Jeg valgte å lage en temaliste for fokusgruppeintervjuene og dele denne med deltakerne i forkant av intervjuene for å forberede lærerne på hva jeg ønsket å snakke med

dem om. Temalisten inkluderte fem punkter, alle med tilhørende stikkord: 1) vurdering i skole og arbeidsliv, 2) yrkesfaglæreres vurderingsansvar, 3) yrkesfaglæreres vurderingskompetanse, 4) yrkesfaglæreres vurderingsidentitet og 5) kompetanseutvikling i vurdering. Fullstendig liste finnes i Vedlegg 2.

I forkant av fokusgruppeintervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju med to tidligere kolleger fra den første skolen. Disse deltok ikke i hovedstudien. Hensikten med pilotintervjuet var å prøve ut hvorvidt temalisten fungerte som guide for samtalen. Jeg ønsket at deltakerne skulle diskutere temaene på listen, snarere enn å svare på spesifikke spørsmål i en intervjuguide. Pilotintervjuet avslørte at temalisten fungerte godt som samtaleguide, men at jeg måtte bruke den aktivt i samtalen med deltakerne for å få dem til å reflektere over de ulike temaene. Listen lå fremme under alle seks intervjuene og ble brukt som kjøreplan. Det skal sies at jeg under intervjuene omformulerte temaene til spørsmål for å invitere til diskusjon, og at jeg ved flere anledninger stilte oppfølgingsspørsmål for å få deltakerne til å reflektere og dykke dypere i tematikken. Intervjuene ble gjennomført på et møterom ved deltakernes arbeidsplasser. Det ble gjort opptak av alle intervjuene, med deltakernes samtykke. Intervjuene varte i om lag 35 minutter.

Kvalitativ analyse

Analyseprosessen startet allerede i møtet mellom forskningsdeltakerne og meg selv. Kvale (1997) påpeker at intervjueren kan tilegne seg kunnskap om fokusgruppen ved å studere gruppedynamikken, eksempelvis hvordan deltakerne snakker med hverandre. Deltakerne i samtlige fokusgrupper kjente hverandre godt og var vant til å arbeide sammen. Jeg opplevde at gruppene fungerte som en trygg kontekst for enkeltindividene i samtalen, og selv om det var stor forskjell i alder og erfaring, lyttet gruppemedlemmene til hverandre og tok hverandres opplevelser og antakelser på alvor. Deltakerne og jeg kjente i tillegg hverandre, dog i svært variabel grad. Forholdet oss imellom og min yrkesfaglige bakgrunn har trolig bidratt til å skape trygge rammer for samtalene. Mine opplevelser knyttet til møtene med deltakerne og mine observasjoner av gruppedynamikken under intervjuene ga verdifull kontekstuell informasjon til studien. Selve analysen av innhold og språkbruk i intervjuene er imidlertid basert på transkripsjoner.

I det første steget i analysen leste jeg transkripsjonene av intervjuene for å danne meg et helhetlig bilde av samtalene. Videre gjenleste jeg transkripsjonene og fokuserte på hvordan

deltakerne omtalte egne opplevelser og erfaringer knyttet til ulike aspekter ved vurderingsarbeid. Jeg brukte temalisten jeg benyttet under intervjuene for å sortere materialet. Mine medforfattere på denne artikkelen gjorde seg også kjent med datamaterialet slik at vi gjennom en samarbeidende tilnærming til analyse fikk undersøkt og ivaretatt de ulike perspektivene som kom frem i datamaterialet.

I analysens andre steg kodet jeg datamaterialet og diskuterte disse med medforfatterne. Sammen foretok vi re-kodinger og diskuterte mulige tolkninger. Jeg oppdaget tidlig at deltakerne brukte metaforer, eksempelvis ansikt, maske og rolle, for å beskrive hvordan de vekslet mellom aspekter ved egen kompetanse og identitet for å imøtekomme ulike elementer i eget vurderingsarbeid. «Vi skal ivareta mange hensyn når det kommer til vurdering. Det påvirker hvilken rolle jeg går inn i. Jeg tar liksom på meg en maske som passer den bestemte situasjonen», forteller en av lærerne i et intervju. En annen påpeker at: «Jeg føler at jeg har mange forskjellige ansikt utad når jeg vurderer. Noen ganger tar jeg på meg fagarbeideransiktet eller læreransiktet, andre ganger føler jeg meg mer som en forelder. Noen ganger er jeg alt i ett». Vi valgte derfor å lage et rammeverk for analyse basert på deltakernes egne ytringer, ved hjelp av *in vivo*-koder.

In vivo-koder brukes gjerne for å fange individers opplevelser eller meninger ved å bruke deres egne termer og begrep (Stringer, 2014). Bruken av *in vivo*-koder kan skje både som en prioritert beslutning, eksempelvis ved å trekke på etablerte teoretiske begrep, og som en del av å utvikle et teoretisk rammeverk, eksempelvis ved å konstruere nye teoretiske begrep. Sistnevnte er hensiktsmessig i studier av komplekse og tvetydige fenomen, slik som identitet (Saldaña, 2015). Ettersom hensikten med delstudie 3 er å konstruere kunnskap om hvordan yrkesfaglærere opplever egen vurderingsidentitet, har vi brukt deltakernes egne beskrivelser og metaforer som *in vivo*-kategorier og støttet oss til metaforteori for å utvikle analysens rammeverk og studiens teoretiske konseptualisering.

Ved å bruke deltakernes metaforer som *in vivo*-kategorier fanget jeg opp viktige aspekter ved datamaterialet. Basert på metaforene i datamaterialet konstruere jeg fem kategorier som representerer forskjellige aspekter ved yrkesfaglærernes vurderingsidentitet. Tabell 7: *Coded responses and in vivo categories* illustrerer deltakernes metaforbruk og mine kategorier.

Tabell 7: *Coded responses and in vivo categories/ Kodede svar og in vivo-kategorier* (hentet fra artikkel 3)

Nouns and phrases describing assessment identity and enactment of assessment identity	Frequency in data material	In vivo categories
quality controller, manager; responsible for controlling, checking, investigating, evaluating and assessing quality in students work	44	Quality controller
educator, teacher, administrator, office worker; bound by policy, curricula, competence aims and assessment criteria	54	Educator
motivator, supporter, coach, fan club, cheerleader, trainer; encourage, motivate, support, help, guide, push, give a kick in the behind	68	Motivator
fosterer, parent, caregiver, guardian, mentor, counsellor, supervisor; teach common decency, support upbringing, take care of	71	Fosterer
negotiator, diplomat, broker, peacemaker; negotiate, building bridges, two-faced, be pulled in different directions, deal with conflicting perspectives	52	Negotiator

Samtlige fokusgrupper brukte én eller flere av metaforene i hver kategori i tabellen for å beskrive seg selv og sitt arbeid med vurdering. Deltakerne forklarte at de stadig veksler mellom ulike aspekter ved vurderingsidentiteten sin for å ivareta vurderingsarbeidet de er pålagt i regi av lærerprofesjonene. Flere deltakere omtaler dette fenomenet som «å ha mange ansikt». Studien bruker derfor metaforen «ansikt» som en samlebetegnelse for begrep og beskrivelser som viser til både vurderingsansvar, -kompetanse og -identitet. Hvert ansikt representerer ulike faglige og sosiokulturelle tradisjoner, ansvar, antakelser og kontekster. Det øvrige datamaterialet ble derfor sortert under «ansiktet» det omhandler. Artikkel 3, «The five faces of an assessor - *Enacting teacher assessment identity in vocational education and training*», gjør

nærmere rede for forskningsprosessen, samt hvordan intervjudataene ble analysert og tolket for å konstruere kunnskap om yrkesfaglæreres vurderingsidentitet.

4.6 Forskerrollen

Avhandlingens tre delstudier stiller ulike krav til meg som forsker. Selv om de tar utgangspunkt i samme vitenskapsteoretiske paradigme og metodologiske perspektiv, benytter jeg ulike design, datainnsamlingsstrategier datamateriale og analysemetoder i de tre artiklene som delstudiene utgjør. Min relasjon til datamaterialet som artiklene bygger på varierer også fordi jeg i delstudie to og tre konstruerer materialet selv i samspill med forskningsdeltakerne, mens jeg i deltstudie en bruker eksisterende tekster som datagrunnlag.

I den første delstudien analyserer jeg utdanningspolitiske dokumenter produsert av norske myndigheter. Jeg har ingen direkte relasjon til datamaterialet, annet enn at jeg kjenner til de utvalgte dokumentene gjennom egen profesjonsutøvelse som lektor i videregående skole og som lærerutdanner. Likevel har jeg med meg min forforståelse og mine fordommer inn i analysearbeidet, og min forståelse av tekst og språk er av betydning for hvordan jeg tolker datamaterialet. Jeg som forsker har latt meg inspirere av sosialkonstruksjonismen og hermeneutikken og mine oppfatninger av verden vil derfor være til stede i analysen av datamaterialet samt i fortolkningen og drøftingen av de funnene som kommer frem i analysearbeidet.

I den andre og den tredje delstudien, henholdsvis den etnografiske casestudien og den utforskende intervjustudien, har jeg vært personlig involvert i datainnsamlingen og som nevnt selv konstruert materialet. Jeg har både observert, samhandlet med og snakket med yrkesfaglærere ved to skoler gjennom deltakende observasjon og fokusgruppeintervju. Jeg har tilbragt mye tid sammen med deltakerne, over 20 møter på halvannet år, og har blitt godt kjent med dem og skolene de arbeider ved. Skole 1 er som tidligere nevnt min forhenværende arbeidsplass og deltakerne derifra har vært mine kolleger. Skole 2 og deltakerne derifra var ukjente for meg frem til jeg startet datainnsamlingen. Min posisjon i disse to delstudiene, og i avhandlingen for øvrig, kan sies å passe inn i Savin-Baden og Majors (2012) beskrivelse av den sosialkonstruksjonistiske forskeren som en *passionate participant* med tydelig posisjonert forskersubjektivitet.

Høsten 2016 fikk jeg av min tidligere arbeidsgiver rollen som ressurslærer i et nytt utviklingsprosjekt som skulle gjennomføres ved skolen. Jeg ble kjent med prosjektet og tilbydergruppen gjennom forarbeidet vi gjorde i denne høsten. Selve prosjektet ble igangsatt i vårsemesteret i 2017. Tidlig på høsten samme året ble jeg del av forskerteamet i prosjektet, og jeg byttet dermed arbeidsgiver. Likevel fortsatte jeg å følge prosessen som pågikk på min tidligere arbeidsplass, omtalt som skole 1 i avhandlingen. Våren 2018 ble jeg involvert i skole 2. Der jeg fulgte en hel yrkesfaglig avdeling gjennom SKUV-prosjektet og var deres ressursperson fra tilbydersiden. Jeg har altså både jobbet i og forsket på SKUV-prosjektet.

Gjennom avhandlingsarbeidet har jeg hatt en unik posisjon som *insider*. Først i skole 1 som jeg selv arbeidet ved og etter hvert i et av praksisfellesskapene ved skole 2. Denne posisjonen har gitt meg mulighet til å komme tett på deltakerne og deres opplevelser knyttet til eget vurderingsarbeid samt kontekstualisere datamaterialet jeg har samlet og de funnene analysene viser. En *insider*-posisjonen kan riktignok by på utfordringer i forskningsarbeid. Kanskje vet forskerne mer om situasjonen enn funnene faktisk forteller, eller kanskje de antar at de vet mer om det som foregår og tillegger funnene betydninger som de kanskje ikke har. Jeg valgte å involvere skole 2, som jeg på daværende tidspunkt ikke hadde forbindelser til, for å innhente data jeg ikke kunne tillegge *insider*-kunnskaper. Gjennom min rolle som en av tilbyders ressurspersoner ved den respektive skolen, tilegnet jeg meg likevel omfattende informasjon om skolekulturen og jeg satt igjen med en opplevelse av at jeg igjen hadde blitt en *insider* i egen forskning. Jeg diskuterer muligheter og begrensninger ved denne spennende, men skjøre forskerrollen i metodedelen i artikkel 2.

Selv om min doble rolle i prosjektet har gitt meg muligheten til å se både prosjektet og egen forskning fra flere perspektiv, samt tilegne meg unik kontekstkunnskap, er det min bakgrunn fra yrkesfaglig sektor som har vært nøkkelen inn i de yrkesfaglige praksisfellesskapene og vurderingskulturene ved skolene. Lærergruppene fra begge skolene uttrykte tidlig i SKUV-prosjektet at de følte seg presset inn i et akademisk prosjekt som ikke tok høyde for yrkesfagenes særegenheter. Min yrkesfaglige bakgrunn, samt at jeg har undervist i yrkesfaglig videregående skole selv, dog i norsk, historie og samfunnsfag, var avgjørende for at det vokste frem et tillitsforhold mellom deltakerne og meg selv. Det fikk jeg bekreftet gjennom stadig tilbakevendende utsagn som: «ja, du veit jo hvordan det er i praksis», «du vet jo hva som er relevant for arbeidslivet» og liknende. Lærerne har opplevd meg som en alliert og fortrolig som

forstår utfordringene de møter i en hverdag der de må forhandle mellom krav fra skole og arbeidsliv.

Gjennom hele forskningsprosjektet hadde jeg et nært forhold til deltakerne. Jeg følte tilhørighet til deres praksisfellesskap, og jeg var «en del av gjengen» i rollen som etnograf, både ved skolen jeg selv tidligere var ansatt og ved skole 2. Innenfor etnografien brukes begrepet *going native* om forskere som blir del av konteksten de forsker i. Jeg har hele tiden vært klar over at det ville bli vanskelig å ikke *go native* på min tidligere arbeidsplass, men det overrasket meg at jeg også følte så sterk tilhørighet til praksisfelleskapet jeg tok del i ved skole 2. Det skal sies at jeg kommer fra samme fagfelt som lærerne ved skole 2, restaurant- og matfag, og at vår felles bakgrunn trolig har skapt et sterkere bånd enn jeg på forhånd hadde sett for meg. Selv om jeg tidvis har vært bekymret for at jeg var for tett på deltakerne, har jeg hele tiden hatt fremdriftsplanen i SKUV-prosjektet som holdepunkt. Jeg har også hatt forskergruppen i prosjektet samt veiledere og medforfattere som sparringspartnere. I tillegg har jeg aldri lagt skjul på hensikten med min tilstedeværelse overfor forskningsdeltakerne.

Alle delstudiene har en hermeneutisk tilnærming til fortolkning og kunnskapskonstruksjon. Fra et hermeneutisk ståsted skapes ny kunnskap gjennom dialog og kritisk refleksjon i møtet mellom forsker og forskningsdeltakere eller datamateriale. Min jobb som forsker i et hermeneutisk landskap er i denne avhandlingen å skape dialog mellom praksis, teori og policy gjennom kritiske spørsmål til alle de tre dimensjonene. Denne prosessen kan forskningsdeltakerne oppleve som et svik (Street, 2002) ettersom forskeren går fra å være et betrodd medlem av fellesskapet, til å bruke insider-kunnskapen sin i forskningsøyemed. Det vil også kunne oppstå spenninger når forskeren fortolker og teoretiserer deltakernes praksisnære begrep gjennom analytiske grep og fremmedgjør deres forståelse av praksis (Geertz, 2001a, 2001b). Jeg som forsker har derfor kvalitetsmessig og etisk ansvar for å fremstille deltakernes erfaringer som troverdige og å være refleksiv i mine deskriptive fremstillinger av datamaterialet. Det er en av grunnene til at jeg flere steder bruker deltakernes egen metaforer for å beskrive opplevelsene de deler med meg.

Forskningsdeltakernes metaforbruk har gitt verdifull innsikt i tause aspekter ved vurderingsarbeid i yrkesfag. Jeg som forsker har brukt flere av metaforene for å belyse de delene av diskusjonen som vanskelig lar seg uttrykke verbalt. Det skal riktignok presiseres at også metaforer eller språklige bilder er åpne for fortolkning. Hvordan et menneske forstår en metafor

og bruker den for å skape relasjoner mellom noe ukjent og kjent, avhenger av sosiokulturell bakgrunn og kontekst. Selv har jeg opplevd deltakernes metaforbruk som lite problematisk. Det kan skyldes at jeg både har arbeidet som lærer og fagarbeider, og jeg har vært del av praksisfelleskap som kan minne om felleskapene deltakerne selv er del av. Det skal likevel sies at jeg kunne kommunisere på et språk som lå tettere til praksis når jeg snakket med lærerne fra restaurant- og matfag enn med lærerne fra de andre programområdene, trolig fordi både deltakerne og jeg kjenner dette praksisfeltet.

Tekstene som utgjør datagrunnlaget i avhandlingen kan anses som et medium for avsendernes budskap. De formidler avsenderes forventninger, erfaringer, opplevelser og antakelser knyttet til ulike aspekter ved vurdering. Tekstene inneholder meningshorisonter som er påvirket av avsenderens sosiokulturelle forforståelser og fordommer samt ulike aktørers politiske og økonomiske interesser. I analysearbeidet gikk jeg som hermeneutisk forsker i dialog med tekstene og undersøkte hva de kunne fortelle om yrkesfaglæreres vurderingsarbeid, hvilke spenninger som oppstår i møtet mellom policy, forskning og praksis, samt hvordan dette ble fortalt. Gjennom dette arbeidet evnet jeg å ta noe avstand fra de praksisorienterte samtalene med deltakerne og gå i dialog med teoretiske konseptualiseringer av konstruktene vurdering og vurderingskompetanse, samt involvere utdanningspolitiske dimensjoner, både i delstudiene og i drøftingen av avhandlingens helhet (se kapittel 5 og 6). Denne dialogiske prosessen har bidratt til å gi avhandlingen flere perspektiv. Det sikrer at forskningsresultatene ikke blir for farget av hverken mine egne eller deltakernes forforståelser og fordommer.

Fra et hermeneutisk ståsted vil virkeligheten alltid være en sannhet med subjektive modifikasjoner. Det samme vil gjelde for forskning. I denne avhandlingen vil mine subjektive erfaringer og mine vurderinger og fortolkninger legge føringer for hvordan resultatene fremstilles. For å sikre kvalitet i avhandlingen må jeg løfte frem hvordan både deltakere, data, teoretisk rammeverk og forskerollen påvirker forskningsprosessen og resultatene som legges frem. Det er imidlertid utfordrende å måle denne type innvirkning og i hvilken grad de ulike elementene skaper bias eller feilmarginer i resultatene (Creswell, 2007). Ettersom jeg som fortolker allerede fortolker materialet på nytt gjennom bestemte epistemologiske, metodologiske og teoretiske perspektiv, og jeg setter det i dialog med forskning på feltet, vil det alltid være rom feiltolkninger og misforståelser. Jeg balanserer på en knivsegg når jeg i det dobbelhermeneutiske analysearbeidet forsøker å ivareta både de involverte aktørenes og mine

egne forforståelser og fordommer i en horisontsammensmeltning der hensikten er å konstruere ny kunnskap om yrkesfaglæreres arbeid med vurdering.

4.7 Kvalitet i kvalitative studier

Den kvalitative forskeren kan velge mellom et mangfold av tilnærminger, perspektiv og posisjoner i sine studier (Tanggaard & Brinkmann, 2020; Torrance, 2007). Det kan derfor være problematisk å definere bestemte kjernestandarder eller kvalitetsindikatorer for kvalitative studier. Likevel er det ikke gitt at standardiserte kvalitetskriterier kan ivareta kvalitative studiers egenart eller den kvalitative forskerens posisjon i sin egen studie.

> Det er derfor væsentlig at være oppmerksom på, at et stift blik på lister med kriterier undervejs i forskningsprocessen ikke udgør en kongevej til målet om kvalitet. Dertil kræves tid, opøvelse af godt håndværk, snilde, kundskab og måske blod, sved og tårer. Kvalitetskontrol er først og fremmest et daglig anliggende, der involverer faglige skøn og vurderinger. (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 657)

Tanggaard og Brinkmann (2020) argumenter for at kvalitet i kvalitative studier bør kobles til forskerens håndverk og faglige skjønn, men trekker frem at slike elementer ved kvalitet ikke nødvendigvis vektlegges innenfor forskningslitteraturen. Kvalitative studier må vurderes ut ifra standarder som anerkjenner forskerens relasjon til studien og eventuelle forskningsdeltakere. Eksempelvis må det «være muligt at kigge forskeren over skulderen for at kunne gennemskue vejen fra design av undersøgelsen til udførelse, analyse og resultater» (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 660). Dette sitatet beskriver min intensjon som kvalitativ forsker godt, og jeg har gjennom avhandlingen forsøkt å vise leseren en tydelig vei gjennom de mange valgene og prosessene jeg har vært innom i arbeidet.

Kvalitative forskere blir gjerne møtt med en ideologi om at «kun det blindt kontrollerende eksperiment kan producere ny viden» (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 659). Dette forsterkes ved at kvantitative kvalitetskriterier som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet overføres til kvalitativ forskning. Tanggaard og Brinkmann (2020) argumenterer for at det er nødvendig å benytte kvalitetskriterier som respekterer kvalitative studiers særegenhet. De viser til Thagaard (2017) som bruker begrepene transparens, gyldighet og gjenkjennbarhet istedenfor reliabilitet, validitet og generalisering, for å forsterke kvalitative studiers egenart fremfor å underkjenne dem gjennom et begrepsapparat som ikke er tilstrekkelig.

Elliott mfl. (1999, s. 221-224) fremhever i «Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields» syv kvalitetsindikatorer for kvalitativ forskning. Indikatorene er gjengitt både på originalspråket og på norsk (min oversettelse) i listen nedenfor:

1. eie sitt perspektiv/ perspektivere *(owning one's perspective)*
2. plassere prøven/ kontekstualisere *(situating the sample)*
3. ha grunnlag i eksempel/ eksemplifisere *(grounding in examples)*
4. gi troverdighetssjekker/ kontrollere *(providing credibility checks)*
5. skape sammenheng/ strukturere *(coherence)*
6. utføre generelle kontra spesifikke oppgaver/ generalisere *(accomplishing general vs specific research tasks)*
7. overbevise leserne/ kommunisere *(resonating with readers)*

Disse punktene er designet for å ivareta mangfoldet i kvalitative studier, men kritiseres likevel for å være for generelle og for å støtte seg til spesifikke forskerfellesskaps subjektive vurderinger av kvalitet. Eksempelvis påpeker Denzin og Lincoln (2000) at kvalitativ forskning er eller bør være relasjonell og at en derfor bør vurdere forskningens nytteverdi, pragmatiske virkninger, moral, etikk og verdi. I arbeidet med å kvalitetssikre både de tre delstudiene og avhandlingen som helhet har jeg brukt listen med de syv kvalitetsindikatorene som guide, samt at jeg har reflektert over etiske utfordringer. Jeg har knyttet de syv kvalitetsindikatorene, fremstilt i parentesene i listen ovenfor, til handlinger (perspektive, kontekstualisere, eksemplifisere, kontrollere, strukturere, generalisere og kommunisere) for å vise hvilke grep jeg har tatt for å undersøke kvaliteten i min avhandling. I dette kapittelet reflekterer jeg i hovedsak over kvaliteten i avhandlingen som helhet fordi jeg har diskutert kvaliteten i delstudiene i de tre artiklene.

Avhandlingen og de tre delstudiene er som nevnt tidligere forankret i sosialkonstruksjonismen. Jeg som forsker er av den oppfatning at vi mennesker konstruerer vår kunnskap om verdenen gjennom sosial og språklig interaksjon, samt at vi i denne prosessen påvirkers av våre forforståelser og fordommer. Selv har jeg med meg erfaringer fra arbeid i yrkesfaglig sektor, i videregående opplæring og i høgskole- og universitetssektoren. Disse erfaringene har påvirket valgene jeg har tatt og de tolkningene jeg har gjort. I forskning, som i livet for øvrig, er det alltid mulig å ta andre valg. Eksempelvis kunne jeg intervjuet deltakerne enkeltvis istedenfor i grupper. På en side ville kanskje deltakerne følt seg tryggere dersom kollegaene deres ikke var til stede og observerte dem. På en annen side kan det være nettopp gruppen og muligheten til å

støtte hverandre gjennom samtalen, som skapte trygghet og konstruktive samtaler. Selv om jeg kunne gjort andre valg som trolig ville gitt avhandlingen et annet utfall, anser jeg arbeidet mitt som veloverveid, transparent og som solid metodisk og teoretisk forankret. Jeg kan stå inne for valgene jeg har gjort, og alle avgjørelsene jeg har tatt i forbindelse med arbeidet er gjort i beste hensikt.

Videre har jeg vært bevisst på å kontekstualisere både delstudiene og avhandlingen som helhet. Jeg har i tråd med Elliott mfl. (1999) sin beskrivelse av kvalitet gjennom «situating the sample» formidlet deskriptiv og kontekstuell informasjon om forskningsdeltakerne, datamaterialet, de involverte skolene, SKUV-prosjektet og yrkesfaglig opplæring i norsk skolekontekst. Videre har jeg brukt rikelig med eksempel fra det respektive datamaterialet i de tre delstudiene for å sikre kvalitet gjennom eksemplifisering. Eksemplene illustrerer både den analytiske prosessen og resultatene av den. For å fremstille analyseprosessene på en transparent, gyldig og gjenkjennbar måte har jeg benyttet tabeller med oversikt over ulike faser i analysene i samtlige delstudier.

Forskere kan benytte ulike metoder for å sjekke kvaliteten i arbeidet sitt. Elliott mfl. (1999) trekker frem *member checking*, der forskeren sjekker sin forståelse av datamaterialet opp mot deltakerne oppfatninger, som en valid strategi for å kontrollere sin egen forståelse av materialet, samt sikre at en ivaretar deltakernes integritet. Selv har jeg anvendt *member checking* i to av tre delstudier. Deltakerne fikk tilbud om til å lese de delene av analysene og resultatene som angikk dem selv, men ingen av dem responderte på henvendelsene mine. Ettersom jeg har samlet data gjennom deltakende observasjon hadde jeg anledning til å snakke med dem ansikt til ansikt. Jeg valgte å gjøre det for å forsikre meg om at jeg hadde forstått dem riktig og lykkes med å bevare essensen i erfaringene de delte med meg. Videre har jeg diskutert datamaterialet og analysene med mine veiledere og medforfattere og dermed verifisert forskningen gjennom flere perspektiv. I tillegg til *member checking* og forskervalidering har jeg anvendt metodetriangulering (Elliott mfl., 1999), både i delstudie 2, som støtter seg til data fra både deltakende observasjon og fokusgruppeintervju, og i avhandlingen som helhet da jeg i tillegg til det nevnte datamaterialet også benytter policydokumenter for å besvare hovedproblemstillingen.

Kvalitet i kvalitativ forskning kjennetegnes videre av at funnene presenteres på en måte som skaper koherens samtidig som nyansene i datamaterialet ivaretas (Tanggaard & Brinkmann,

2020). Jeg har arbeidet for å fremstille funnene og fortolkningen av dem som det Elliott mfl. (1999, s. 223) omtaler som en underliggende struktur for et fenomen (delstudie 1), et data-drevet narrativ (delstudie 2) og et teoretisk konsept eller rammeverk (delstudie 3). Dette for å sikre at både nyanser og større sammenhenger synliggjøres i de respektive delstudiene og i avhandlingen som helhet. Strategiene er utdypet i de enkelte delstudiene. Videre har jeg vurdert delstudienes begrensninger. Studiene mine bygger på datamateriale fra et begrenset antall deltakere og dokumenter. I tillegg er studiene, spesielt delstudie 2 og 3, svært kontekstavhengige. Jeg har i hovedsak forsøkt å forstå et spesifikt fenomen i en bestemt kontekst samt konstruere kunnskap om dette. Avhandlingen min er som kvalitative studier flest, ikke ute etter å generalisere funn. Kunnskapen den genererer om yrkesfaglæreres mangfoldige vurderingsarbeid kan likevel belyse mer generelle aspekter ved yrkesopplæringen. I tillegg er både teoretiske perspektiv og metoder for datainnsamling og analyse gyldige og gjenkjennbare, og det kan derfor anvendes i liknende studier.

Kvalitative studier av god kvalitet skal skape resonans i leseren (Elliott mfl., 1999). Materialet må altså presenteres på en måte som får leseren til å oppfatte fremstillingen som veloverveid, ærlig og formålstjenlig. Jeg har eksempelvis forsøkt å bringe deltakernes opplevelser til liv ved å konstruere kategorier basert på deres egne språklige metaforer. Videre har jeg konseptualisert deltakernes beskrivelser av sin egen vurderingsidentitet og laget en dynamisk modell som illustrerer yrkesfaglæreres mangfoldige vurderingsidentitet. Modellen er basert på deltakernes språklige kategorier og fremstilt slik at den er gjenkjennbar både for deltakerne selv, men også for utenforstående.

4.8 Etiske betraktninger

Kvalitativ forskning stiller krav til at forskeren kontinuerlig gjør etiske vurderinger av sin egen posisjon og av de metodene og teoriene denne benytter for å samle inn, analysere og fortolke datamateriale (Creswell, 2014; Denzin & Lincoln, 2000). Selv har jeg, som nevnt ovenfor, brukt Elliott mfl. (1999) sine syv indikatorer for kvalitet i kvalitative studier som verktøy for å vurdere kvaliteten i delstudiene og i avhandlingen som helhet, både underveis i arbeidet og i sluttfasen. Elliot mfl. (1999) omtaler riktignok ikke etiske vurderinger som en kvalitetsindikator i sin liste, men flere av punktene inviterer til refleksjon over etiske utfordringer, både ved forskerrollen og ved forskningen i sin helhet.

Min forskerrolle i avhandlingen har satt store krav til etisk vurdering og refleksjon. Jeg har vært tett på forskningsdeltakerne og vært en del av deres praksisfelleskap i over halvannet år. I tillegg er halvparten av deltakerne mine tidligere kolleger. I løpet av prosjektet har jeg gått fra å være en *insider*, et betrodd gruppemedlem og støttespiller, til å bli en *outsider*, en som står på utsiden og fortolker det som foregår i gruppen. Slike overganger kan være vanskelige både for deltakerne og for forskeren. For deltakerne kan overgangen oppleves som et svik fordi forskeren forvandler dem fra medmennesker til forskningsobjekter (Street, 2002). Forskeren på sin side kan oppleve bruddet med deltakerne som et tomrom og ha vansker med å finne en posisjon mellom nærhet og avstand til praksisfellesskapet denne har vært del av og forskningen de skal gjøre (Street, 2002). Det har derfor vært viktig for meg å ivareta deltakernes følelser, blant annet ved å formidle deres opplevelser og erfaringer på en måte som de kjenner seg igjen i. Jeg har også reflektert over min egen sårbarhet i *insider*-rollen og forsøkt å ta hensyn til egne følelser underveis i prosjektet.

Videre opplever jeg at jeg har lykkes med å ivareta både deltakerne og meg selv i avhandlingsarbeidet. Det skyldes kanskje at deltakerne og jeg langt på vei har samme bakgrunn og liknende interesser, samt at vi deler opplevelsen av å ha en dobbel identitet og tilhørighet. Det har vært lite motstand fra deltakerne, både fra de som jeg kjente fra før og de jeg ble kjent med i løpet av prosjektet. Det har imidlertid gjort meg oppmerksom på at jeg må påse at funn og annen viktig informasjon ikke går tapt på grunn av egen forutinntatthet om at deltakerne og jeg er «enige» eller har samme opplevelse av bestemte fenomen. Eksempelvis har det vært nødvendig å stille kritiske spørsmål til deltakernes erfaringer for å kunne utvikle ny kunnskap om yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og vurderingsidentitet. Spørsmål vedrørende egne følelser og oppfatninger kan imidlertid oppleves uberettigete og vanskelige og må derfor stilles med omhu. Min intensjon har aldri vært å kritisere yrkesfaglærerne, snarere tvert imot, men for å kunne bidra med kunnskap på et forholdsvis lite utforsket felt er det nødvendig å undersøke flere perspektiv, også de som oppleves utfordrende.

Deltakerne i avhandlingen er yrkesfaglærere. De representerer både fagarbeideren og læreren samt de praksisfelleskapene, kulturene og kunnskapstradisjonene disse tilhører. Det er viktig for meg som menneske og som forsker å fremstille yrkesfaglærernes vurderingskompetanse og vurderingsidentitet på en ærlig og nyansert måte som ivaretar deltakernes selvforståelse som både fagarbeidere og lærere. Det kan likevel oppstå spenninger når jeg som forsker teoretiserer deltakernes praksisnære begrep gjennom mine analytiske grep (Geertz, 2001a, 2001b), spesielt

siden deres tause, erfaringsbaserte kunnskap utgjør en viktig del av datagrunnlaget i avhandlingen og uttrykkes gjennom mine fortolkninger og mitt språk.

Forskningsdeltakerne ble av skoleeier og skoleleder pålagt å delta i SKUV-prosjektet. De fikk informasjon om hensikten med SKUV både av tilbydergruppen fra NTNU og fra skoleledelsen ved prosjektets oppstart. Deltakerne visste altså om prosjektet og hensikten med det da jeg inviterte dem inn i studien min. Det kan selvsagt være at deltakerne følte seg forpliktet til å delta i studien min ettersom de ble pålagt å delta i SKUV. Flere av dem ytret at de ikke var spesielt positive til SKUV fordi det ville «stjele» av tiden de hadde til planlegging og undervisning, men de valgte likevel å bli med i min studie. Mine tidligere kollegaer kan selvfølgelig ha følt seg presset til å delta for å gjøre meg en tjeneste, men jeg sitter igjen med et inntrykk av at deltakerne ønsket å delta fordi de ser på forskningen min som en mulighet til å kommunisere ut muligheter og utfordringer i vurdering i videregående skole samt sine egne behov for kompetanseutvikling innenfor vurdering. Deltakerne har også gitt uttrykk for at jeg som forsker, og studiene jeg gjør anerkjenner deres profesjonalitet og dem som yrkesfaglærere.

Dette avhandlingsprosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og godkjent før datainnsamlingen startet høsten 2017 (se vedlegg 3). Deltakerne fikk invitasjon til å delta i avhandlingsprosjektet, samt informasjon om gjennomføring og datahåndtering, per e-post (se vedlegg 1 og 2). Alle yrkesfaglærerne jeg spurte, takket ja til å delta og har gitt skriftlig samtykke. I samtykkeerklæringen er det presisert at deltakelsen i prosjektet er frivillig og at de når som helst kunne trekke seg. Ingen trakk seg i løpet av den perioden datainnsamlingen pågikk. Det var heller ingen som uteble i lengre perioder grunnet sykdom, permisjoner og liknende.

Datamaterialet er håndtert etter NTNU sine retningslinjer for personopplysninger og NSD sine retningslinjer for sensitivt datamateriale. Jeg gjorde opptak av fokusgruppeintervjuene og oppbevarte lydfilene på en privat, passordbeskyttet datamaskin. Lydfilene ble transkribert og deretter slettet. Transkripsjonene ble oppbevart på den samme datamaskinen. Det ble ikke brukt navn eller andre personopplysninger (alder, stillingstittel og kjønn) i intervjuene, så det var ikke nødvendig med ytterligere tiltak for å anonymisere forskningsdeltakerne. Feltnotatene ble først nedtegnet i en privat notatbok og deretter systematisert i digitale dokumenter. Jeg benyttet kun selvlagde gruppenummer i omtalen av gruppene og deltakerne i feltnotatene. De inneholder derfor ikke personopplysninger som kan identifisere deltakerne. Deltakerne omtales tidvis med

yrkesfaglig bakgrunn både i intervjuene og feltnotatene, men ettersom flere av deltakerne har den samme bakgrunnen er det ikke mulig å identifisere enkeltpersoner på bakgrunn av disse opplysningene. Deltakerne og skolene er anonymiserte i presentasjonene av funn i artiklene. Det kan være mulig å identifisere de to skolene (Tabell 2: *Beskrivelse av skolene*), men de enkelte deltakerne kan ikke identifiseres. Det har ikke kommet frem sensitive personopplysninger i dette avhandlingsarbeidet.

Kapittel 5. Avhandlingens overordnede funn

Avhandlingen består av tre enkeltstående studier. Disse er presentert i hver sin artikkel. Den første artikkelen undersøker hvordan gjenstridige problemer i utdanningspolitiske dokumenter setter forventninger til yrkesfaglæreres arbeid med vurdering. Artikkel nummer to retter søkelyset mot hvordan yrkesfaglærere opplever egen kompetanseutvikling i kontekst av et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt i vurdering. Den tredje artikkelen utforsker hvordan yrkesfaglærere definerer og bruker sin vurderingsidentitet i møte med vurdering i videregående skole. Hittil i avhandlingen er de behandlet som tre separate studier med hver sine problemstillinger og mål. I dette kapittelet gir jeg først en kort presentasjon av de tre artiklene. Deretter legger jeg frem avhandlingens hovedfunn, basert på funn i delstudiene.

5.1 Artikkel 1 – Wicked problems and conflicting expectations

Leonardsen, J., & Fjørtoft, H. (2021). Assessment Policies in VET: Wicked Problems and Conflicting Expectations [Yrkesfaglig vurderingspolicy: Gjenstridige problemer og motstridende forventninger]. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, *6*(1), 37–56. https://doi.org/10.7577/sjvd.4548

Den første artikkelen spør: *How do national policies frame the expectations for VET teachers' assessment?* Den er designet som en kvalitativ dokumentstudie. Artikkelen undersøker hvordan utdanningspolitiske myndigheter fremstiller forventninger til yrkesfaglæreres vurderingskompetanse i fem utvalgte nasjonale policydokumenter tilknyttet Vurdering for læring-satsingen, og diskuterer hvilke muligheter og begrensninger disse setter for yrkesfaglæreres vurderingspraksis. Studien anvender tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017) for å identifisere hvordan utdanningspolitiske myndigheter bruker strategiske språklige og strukturelle grep for å fremstille spesifikke krav, for å fordele ansvar eller for å fremstille gjenstridige problemer som håndterbare. Artikkelen støtter seg til teori om *wicked problems* for å belyse hvordan politiske, sosiale, økonomiske, kulturelle og faglige spenninger kan skape utfordringer i skole og utdanning (Head & Alford, 2015; Rittel & Webber, 1973; Roberts, 2000). Videre drøfter studien hvordan utdanningspolitikk, i et forsøk på å adressere *wicked problems* relatert til utdanning, arbeid og velferd, kan skape motstridende forventninger til yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og -praksis.

Studien viser at utdanningspolitiske myndigheter benytter ulike innramminger, eksempelvis ideologier, maktforhold og verdenssyn, for å fremstille *wicked problems* eller komplekse sosioøkonomiske utfordringer uten entydige svar eller løsninger, som håndterbare. Den tematiske analysen viser at de utvalgte dokumentene bruker fem forskjellige fremstillinger som uttrykker forventninger til yrkesfaglæreres vurderingsansvar. Yrkesfaglærere forventes å 1) kunne forhandle mellom juridiske krav, 2) utdanne unge mennesker til samfunnsdeltakelse, 3) bruke vurdering for å motivere og støtte elevers læring, 4) kvalifisere kompetente fagarbeidere for fremtiden og 5) ha lærerutdanning. Alle de fem perspektivene er til stede i samtlige dokumenter, men hvert enkelt dokument har et særlig fremtredende perspektiv (se artikkel 1) som ivaretar en bestemt forventing til yrkesfaglæreres vurdering.

Funnene i denne studien er viktig fordi de problematiserer den komplekse konteksten yrkesfaglærere arbeider i og de mange kravene som stilles til deres arbeid med vurdering. Funnene antyder at policymakere benytter bestemte språklige grep for å fremstille vurdering i yrkesfag som en håndterbar praksis. Dermed skjules mange av utfordringene yrkesfaglærere møter i vurderingsarbeid.

5.2 Artikkel 2 – One size fits nobody

Leonardsen, J. K. (2021). One size fits nobody: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanse-utviklingsarbeid i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *11*(2), 1-24. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211121

Den andre artikkelen spør: *Hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsprosjekter i videregående skole opplever yrkesfaglærere som meningsfulle for utvikling av egen vurderingskompetanse?* Den er designet som en etnografisk casestudie. Datamaterialet er samlet gjennom deltakende observasjon av 31 yrkesfaglæreres deltakelse i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt med fokus på vurdering samt fokusgruppeintervju med 18 av disse. Studien anvender en kvalitativ innholdsanalyse (Creswell, 2007, 2014; Kvale mfl., 2015). Artikkelen støtter seg til forskning på læreres vurderingskompetanse samt *boundary crossing*-teori. Videre drøfter studien hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsarbeidet yrkesfaglærere fra bygg- og anleggsteknikk, naturbruk og restaurant- og matfag opplever som meningsfulle for utviklingen av egen vurderingskompetanse og vurderingspraksis.

Norske myndigheter har lånt en rekke utdanningspolitiske strategier fra andre land, eksempelvis *Assessment for learning*-satsningen. Disse er gjerne designet for skoler uten yrkesfag. Det er dermed ikke gitt at utviklingsprosjekter i norsk skole er godt nok tilpasset den store diversiteten i yrkesfagene eller at de tar tilstrekkelig høyde for yrkesfaglærernes og yrkesfagelevenes behov. Denne studien viser at kompetanseutviklingsarbeid i vurdering må ha 1) yrkesfaglig relevans, 2) ivareta yrkesfaglige perspektiv på validitet og 3) det må foregå i en endrings- og utviklingsorientert kultur. Deltakerne i studien opplever imidlertid at skolen ikke nødvendigvis imøtekommer disse behovene når de pålegges å delta i kompetanseutviklingsarbeid.

Funnene i denne studien er viktige fordi de kaster nytt lys over yrkesfaglæreres opplevelser knyttet til kompetanseutviklingsarbeid. Funnene viser blant annet at yrkesfaglærerne kan yte motstand når de presenteres for utviklingsprosjekter i skolen hvis de ikke opplever arbeidet som meningsfullt og relevant for yrkesfaglig praksis. Studien antyder at yrkesfaglæreres behov for kompetanseutvikling i vurdering ikke imøtekommes i tilstrekkelig grad, samt at yrkesfaglærerne selv har vansker med å identifisere og uttrykke egne behov.

5.3 Artikkel 3 - The five faces of an assessor

Leonardsen, J.K., Utvær, B. K. S. and Fjørtoft, H. (2022). The five faces of an assessor: enacting teacher assessment identity in vocational education and training. *Educational Assessment, 27(*4), 339-355 https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2106967

Den tredje og siste artikkelen spør: *How do vocational education and training (VET) teachers in upper secondary schools enact their assessment identity?* Den er designet som en utforskende intervjustudie, og anvender kvalitativ analyse for å undersøke hvordan yrkesfaglærere benytter sin egen vurderingsidentitet i møte vurderingsarbeidet de blir pålagt som lærere i norsk videregående skole. Datamaterialet er hentet fra fokusgruppeintervju med 18 yrkesfaglærere fra bygg- og anleggsteknikk, naturbruk og restaurant- og matfag. Studien støtter seg til forskning på vurderingskompetanse og vurderingsidentitet samt metaforteori (Lakoff & Johnson, 2003; Leavy mfl., 2007). Videre drøfter artikkelen ulike aspekter ved yrkesfaglæreres vurderingsidentitet og hvordan de bruker disse i møte med vurderingsarbeid i videregående skole.

Studien viser at yrkesfaglærere ikler seg ulike «ansikter» i møte med vurdering. I artikkelen presenteres fem ansikter, identifisert ved hjelp av metaforer funnet i datamaterialet: kvalitetskontrollør (*quality controller),* utdanner *(educator),* oppdrager *(fosterer),* motivator *(motivator)* og forhandler *(negotiator).* Hvilket ansikt yrkesfaglærere bruker avhenger av formålet med den bestemte vurderingssituasjonen, hvilken kontekst de befinner seg i, hvilke juridiske rammeverk som gjelder, hvilke aktørinteresser de skal ivareta og hvilket vurderingsansvar de opplever at de har. Artikkelen konseptualiserer yrkesfaglæreres vurderingsidentitet i en dynamisk modell (se Figur 2: *VET Teacher Assessment Identity* i artikkel 3). Den viser hvordan yrkesfaglærere veksler mellom ulike aspekter ved egen vurderingsidentitet i møte med vurdering i videregående skole.

Funnene i denne studien er viktige fordi de presenterer ny kunnskap om hvordan yrkesfaglærerne forhandler mellom skolens og arbeidslivets interesser, elevens behov, politiske krav, rammevilkår, kunnskapssyn og læringstradisjoner for å avgjøre hvilke «vurderer-ansikter» de skal ta på seg i ulike situasjoner. Funnene antyder at yrkesfaglærerne gjerne velger en kombinasjon av ansikter for å imøtekomme så mange krav og forventninger som mulig. Avslutningsvis peker studien på mulige implikasjoner av *VET Teacher Assessment Identity* – figuren, eksempelvis at lærernes valg av «ansikt» kan legge føringer deres vurderingspraksis. Figuren presenteres nærmere i kapittel 6.

5.4 Vurderingsansvar, vurderingskompetanse og vurderingsidentitet

De tre artiklene har hvert sitt framtredende poeng som belyser ulike aspekter ved yrkesfaglæreres arbeid med vurdering i videregående skole. Disse poengene kan kobles til avhandlingens tre forskningsspørsmål og dermed kaste lys over den overordnede problemstillingen.

Den første artikkelen poengterer at yrkesfaglærere møter et mangfoldig *vurderingsansvar* i sitt arbeid med vurdering. Denne studien og dens funn kan kobles til det første forskningsspørsmålet som undersøker hvordan forventninger til yrkesfaglæreres arbeid med vurdering til uttrykk i nasjonal utdanningspolicy. I den andre artikkelen poengterer jeg at yrkesfaglærere har en sammensatt *vurderingskompetanse* og at denne er forankret både i yrkesfaglig sektor og i lærerprofesjonen. Denne studien og dens funn kan kobles til avhandlingens andre forskningsspørsmål som utforsker hvilke aspekter ved

kompetanseutviklingsprosjekter i videregående skole yrkesfaglærere opplever som meningsfulle for utvikling av vurderingskompetanse og vurderingspraksiser. Den tredje artikkelen poengterer at yrkesfaglærere har en sammensatt *vurderingsidentitet* og at de veksler mellom fem ulike aspekter ved egen vurderingsidentitet når de arbeider med vurdering. Denne studien og dens funn kan kobles til det siste forskningsspørsmålet i avhandlingen hvor jeg ser nærmere på hvordan yrkesfaglærere i videregående skole opplever sin egen vurderingsidentitet.

Det første hovedpoenget, vurderingsansvar, viser at yrkesfaglærerne opplever at de har et mangfoldig og noe udefinert ansvar for vurdering. Videre viser funn tilknyttet dette hovedpoenget at utdanningspolitiske myndigheter fremmer en rekke forventninger og krav til yrkesfaglærernes vurderingskompetanse og vurderingspraksiser gjennom beskrivelser i policydokumenter, men at de ikke nødvendigvis tar hensyn til eventuelle *wicked problems* som kan oppstå når yrkesfaglærerne forsøker å ivareta de mange kravene som stilles til vurdering i skolen, på en og samme tid. De må eksempelvis forhandle mellom motstridende mål og hensikter i opplæringen, aktørinteresser og rammer (sosiale, kulturelle, økonomiske, politiske) for opplæringen. I tillegg kan organiseringen av opplæringen, samt faktorer som tidspress, mangel på nødvendige læringsfasiliteter, manglende kompetanse, hensyn til elevforutsetninger og behov, fravær av profesjonell anerkjennelse og dårlig samarbeids- og delingskultur i skolen bidra til at denne forhandlingsprosessen blir utfordrende og utfallene uheldige for en eller flere av de involverte aktørene. Funn tilknyttet dette hovedpoenget viser også at yrkesfaglærerne har høye krav til sin egen vurderingspraksis og kompetanse, og at de gjerne er emosjonelt engasjert i vurderingsarbeidet sitt.

Det andre hovedpoenget, vurderingskompetanse, viser at yrkesfaglærerne opplever at den vurderingskompetansen de har med seg fra sin yrkesfaglige praksis ikke nødvendigvis passer inn i eller anerkjennes i skolekontekst. De opplever riktignok at de har god kompetanse i underveisvurdering knyttet til yrkesfaglige prosesser der de kan veilede elevene i praksis, men de finner det utfordrende å transformere vurderingen av den læringen som skjer i yrkesfaglige arenaer som kjøkken, fjøs og verksted, til karakterer basert på kompetansemålene i læreplanen. Lærerne poengterer også at karakterer ikke kan gjenspeile helhetlig yrkeskompetanse og at de opplever at deler av elevenes kompetanse ikke kommer til sin rett gjennom summative vurderingsformer. Videre viser funn tilknyttet dette hovedpoenget at yrkesfaglærere finner det utfordrende å snakke om egen vurderingskompetanse i kollegiet og at de opplever det som utfordrende å delta i teoretisk rettede kompetanseutviklingsprosjekter der arbeidet i hovedsak

omfatter lesing og skriving. Det kan skyldes både at mange yrkesfaglærere i videregående skole mangler lærerutdanning og ikke har hatt opplæring i vurdering, at opplæringen de har fått ikke er tilstrekkelig, at de kommer fra yrker tuftet på tause kunnskapstradisjoner, at de er opptatt av praksis og ikke nødvendigvis benytter vurderingsteoretiske prinsipper og begreper, at de ikke får tilbud om relevant etter- og videreutdanning, at de er usikre på egen vurderingskompetanse og at de ikke har tilstrekkelig lese- og skrivekompetanse. Funn tilknyttet dette hovedpoenget viser også at yrkesfaglærerne opplever avstand mellom hva skolen og yrkesfaglige bedrifter anser som relevant vurderingspraksis og at det stiller store krav til deres vurderingspraksis.

Det tredje hovedpoenget, vurderingsidentitet, viser at yrkesfaglærerne bruker både sin profesjonelle, sosiale og personlige identitet i møte med vurdering i videregående skole. Ofte omtales yrkesfaglærernes identitet som «dobbel» ettersom de er både fagarbeidere og lærere, noe som gjenspeiles i deres vurderingsidentitet. Funnene tilknyttet dette hovedpoenget viser for eksempel at yrkesfaglærernes vurderingsidentitet har mange aspekter og at hvert aspekt gjerne er knyttet til en bestemt rolle eller funksjon de påtar seg i vurderingsarbeid. På lik linje med fenomenet vurderingskompetanse, opplever yrkesfaglærerne at det er utfordrende å sette ord på hva de legger i begrepet vurderingsidentitet. Funnene viser imidlertid at yrkeslærerne i flere tilfeller tyr til metaforer for å beskrive hvem de er og hva de gjør. De bruker eksempelvis metaforer som kvalitetskontrollør *(quality controller)*, utdanner *(educator)*, oppdrager *(fosterer)*, motivator *(motivator)* og forhandler *(negotiator)* for å beskrive de ulike «ansiktene» de tar på seg i møte med vurdering i videregående skole. Disse ansiktene er tett knyttet til lærerens mangfoldige vurderingsansvar og til de krav og forventninger som stilles til deres vurderingskompetanse. Funn tilknyttet dette hovedpoenget viser også at yrkesfaglærerne opplever vurderingsidentitet som et sårbart og emosjonelt ladet fenomen. Eksempelvis finner de det utfordrende å måtte ikle seg et «ansikt» de egentlig ikke vil ta på seg og ta en avgjørelse eller utføre en handling de ikke ønsker, eksempelvis gi dårlige karakterer eller stryke elever, fordi rammene rundt yrkesopplæringen i skolen ikke gir dem andre alternativer.

De tre overordnede poengene indikerer at yrkesfaglærere opplever arbeid med vurdering i videregående skole som mangfoldig. De ser både muligheter og begrensninger i vurderingsarbeidet. Videre opplever yrkesfaglærerne at de blir pålagt et stort vurderingsansvar i lys av lærerprofesjonen og at de ofre står alene om dette ansvaret.

Funnene indikerer også at yrkesfaglærerne anser egen vurderingskompetanse som avgjørende for å kunne praktisere yrkesrelevant og valid vurdering, men at de opplever at avstanden mellom mål og hensikt i opplæringen, motstridende aktørinteresser, organisatoriske, faglige og sosiale forhold på arbeidsplassen samt kontekstene de praktiserer vurdering i, gjør vurderingsarbeid utfordrende. Yrkesfaglærerne opplever også at det kan være vanskelig å snakke om egen vurderingskompetanse fordi de ikke benytter vurderingsterminologien som brukes i policy og forskning. Det kan skyldes at mange av dem kommer fra praktiske yrker og ikke har tilstrekkelig kjennskap til den vurderingsterminologien som brukes i videregående skole, eller at den oppleves som fjern fra egen praksis. I tillegg poengterer de yrkesfaglærerne som har deltatt i studiene mine at de opplever det som utfordrende å sette ord på hva de gjør og hvem de er i vurderingsarbeid.

De tre poengene kaster lys over hovedproblemstillingen: *Hvordan opplever yrkesfaglærere arbeid med vurdering i videregående skole?* Eksempelvis løfter de frem at vurdering er et komplekst fenomen som medfører et omfattende ansvar og setter store forventninger til kompetanse hos lærerne. Det er kanskje enkelt å foreslå at løsninger som innebærer mer og bedre utdanning av yrkesfaglærere vil gi høyere vurderingskompetanse, men funn i denne avhandlingen indikerer at yrkesfaglæreres vurderingskompetanse og -identitet er sammensatte fenomen påvirket av både ytre og indre faktorer, krevende overganger og grensekryssing, og at det derfor må tas høyde for mer en kompetanseheving hos den enkelte lærer.

Yrkesfaglærere er grensekryssere. De beveger seg mellom vurderingskulturer i skole og bedrift. I kapittel 6 diskuterer jeg hvordan *boundary crossing* kan brukes som verktøy for å konstruere kunnskap om yrkesfaglæreres vurderingsansvar, -kompetanse og -identitet slik at vi bedre kan forstå hvordan yrkesfaglærere opplever arbeid med vurdering i videregående skole.

Kapittel 6. Diskusjon og avsluttende implikasjoner

Formålet med denne avhandlingen er å undersøke hvordan et utvalg yrkesfaglærere opplever arbeid med vurdering i videregående skole samt hvordan de oppfatter egen vurderingskompetanse og -identitet. For å oppnå dette formålet har det vært nødvendig å belyse noen av de politiske, sosiale, økonomiske, kulturelle og faglige spenningene yrkesfaglærerne møter i vurderingsarbeid i skolen. Jeg har eksempelvis måttet undersøke hvordan slike «grenser» skaper muligheter og begrensinger, både for yrkesfaglærernes vurderingspraksis, men også for deres utvikling av vurderingskompetanse og -identitet.

I dette kapittelet diskuterer jeg de tre overordnede poengene fra det foregående kapittelet, 1) vurderingsansvar, 2) vurderingskompetanse og 3) vurderingsidentitet. Så langt i avhandlingen har jeg knyttet de tre poengene til bestemte funn i hver av de tre delstudiene, men i dette kapittelet diskuterer jeg yrkesfaglæreres vurderingsansvar, -kompetanse og -identitet i lys av avhandlingens hovedproblemstilling: *Hvordan opplever yrkesfaglæreres arbeid med vurdering i videregående skole?* Først løfter jeg frem fenomenet yrkesfaglæreres arbeid med vurdering. Deretter diskuterer jeg hvordan yrkesfaglærernes vurderingsansvar, -kompetanse og -identitet påvirkes av deres grensekryssing mellom faglige tradisjoner og kulturer i skole og arbeidsliv. Videre bruker jeg Figur 2: *VET Teacher Assessment Identity* fra artikkel 3, for å knytte de tre hovedpoengene sammen og for å demonstrere hvordan *boundary crossing*-begrepet kan hjelpe oss å forstå yrkesfaglærers vurderingsansvar, -kompetanse og -identitet. Avslutningsvis bruker jeg figuren for å peke på mulige implikasjoner av avhandlingsarbeidet.

6.1 Yrkesfaglæreres arbeid med vurdering

Yrkesfaglærere har gått fra arbeid med produksjon eller vare- og tjenesteyting i bedrift, til opplæring og vurdering av fremtidens fagarbeidere og samfunnsdeltakere i skolen. På veien har de møtt grenser i form av faglige, sosiokulturelle og organisatoriske forskjeller. Deltakerne i denne avhandlingen antyder at aktørene i yrkesopplæringen, særlig skolen, forventer at de skal krysse slike grenser uten problemer og umiddelbart kunne praktisere relevant opplæring og valid vurdering. Men hvorfor har vi slike forventinger til yrkesfaglærere? Det er eksempelvis mulig at utfordringene yrkesfaglærerne møter i overgangen fra arbeid i bedrift til opplæring i skole ikke anerkjennes i tilstrekkelig grad fordi de er «voksne folk som har stått lenge i jobb», for å sitere en av lærerne fra bygg- og anleggsteknikk.

Yrkesfaglærere har gjerne lang fartstid fra yrkeslivet. De er ofte erfarne fagarbeidere med etablerte antakelser om hva som er relevant kompetanse på eget fagfelt og hvordan opplæring bør foregå for å gagne den lærende, bedriften og yrket (Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Sarastuen 2020a, 2020c). Funn i denne avhandlingen viser likevel at de opplever rollen som grensekryssere mellom bedrift og skole som utfordrende fordi deres yrkesfaglige kompetanse og deres antakelser om læring og vurdering ikke anerkjennes på tilstrekkelig vis i skolen. Eksempelvis skal yrkesfaglærernes undervisning og vurdering svare til de lover og forskrifter som styrer skolen. Avhandlingens første delstudie avslører imidlertid at utdanningspolitiske dokumenter som omhandler vurdering ikke nødvendigvis gjenspeiler bredden i yrkesfaglige tradisjoner for læring og vurdering.

Hvis det er slik at utdanningspolicy uttrykker forventninger til vurdering på en måte som ikke ivaretar yrkesfagene, hvordan påvirker det yrkesfaglærernes vurderingsarbeid? I avhandlingen argumenterer jeg for at utfordringene yrkesfaglærerne møter i skolen blir mer synlige i arbeid med vurdering fordi det ifølge forskningsdeltakerne mine «står mer på spill» i vurderingssituasjoner. Sitatet viser til at yrkesfaglærerne i arbeid med vurdering tar valg som kan påvirke elevenes framtidsutsikter, eksempelvis hvilke karakterer de skal få i ulike fag, eller om de skal få karakterer i det hele tatt. Disse avgjørelsene kan påvirke elevenes fremtid, blant annet muligheten til å søke læreplass. Det kan tilføye en affektiv dimensjon til yrkesfaglærernes vurderingspraksis.

Dersom yrkesfaglærerne stadig må ta avgjørelser de ikke er komfortable med, eksempelvis for å imøtekomme skolen krav til dokumentasjon av elevenes læringsutbytte, kan det forsterke lærernes opplevelse av at vurdering er vanskelig og at deres egen vurderingskompetanse ikke strekker til. Funn i delstudie to viser blant annet at yrkesfaglærerne tyr til det de anser som uegnede metoder for vurdering av yrkeskompetanse, blant annet skriftlige rapporter og prøver som ikke kan favne kompleksiteten i elevenes yrkeskompetanse, for å imøtekomme skolens dokumentasjonskrav. Hvis yrkesfaglærerne i tillegg opplever de ikke har tilstrekkelig tid til vurderingsarbeid og at deres metoder for vurdering av erfaringsbasert, taus eller praktisk kunnskap ikke anerkjennes av skolen, er det en overhengende risiko for at verdifull kunnskap om elevenes faktiske yrkeskompetanse går tapt. Vi kan spørre oss om yrkesfaglærerne faktisk har mulighet til å praktisere relevant og valid vurdering av yrkeskompetanse innfor de rammene skolen opererer med og hvilke konsekvenser det har for de involverte aktørene.

6.2 Yrkesfaglæreres vurderingsansvar

Yrkesfaglærere må forholde seg til en rekke lovpålagte krav til vurdering i videregående opplæring, formulert i blant annet opplæringslova, Vurderingsforskriften og læreplanverket. Slike juridiske grenser kan imidlertid by på utfordringer i vurderingsarbeid fordi de ikke nødvendigvis tar hensyn til vurderingens formål, kontekst eller interessenter. Funn i artikkel 1 viser at yrkesfaglærere har et mangfoldig vurderingsansvar. De skal blant annet ha ansvar for å motivere og støtte elevers læring og utvikling, samt utdanne dem for samfunnsdeltakelse og kvalifisere dem for yrkesutøvelse. Men er det slik at yrkesfaglærerne har et mer komplekst vurderingsansvar enn andre lærere? Det spørsmålet finnes det trolig ikke et fasitsvar på. Det er heller ikke min intensjon å fremstille arbeid med vurdering som mer utfordrende for yrkesfaglærere enn for andre lærere, men jeg ønsker å kaste nytt lys over det sammensatte vurderingsansvaret yrkesfaglærerne blir pålagt og diskutere begrensninger og muligheter i deres praksis.

Alle lærere kan møte utfordringer i vurderingsarbeid, føle at egen kompetanse eller praksis ikke er tilstrekkelig og oppleve at de slites mellom ulike aktørinteresser. Det som imidlertid er unikt for yrkesfaglærerne, og som kan tilføye vurderingsansvaret deres flere dimensjoner av utfordringer, er det kontinuerlige «forhandlingsarbeidet» der de hele tiden jobber for å ivareta krav fra både utdanningssektoren og de mange yrkesfaglige sektorene de representerer. Elevene som går yrkesfag skal forberedes til yrkesutøvelse og deltakelse i arbeidslivet. Yrkesopplæringen skal gi dem verktøy til å krysse faglige og sosiokulturelle grenser slik at de kan bli fullverdige, profesjonelt aksepterte deltakere i et nytt praksisfellesskap (Akkerman & Bakker, 2011a, 2011b). Vurderingene de får i skolen skal gi en pekepinn på hvordan de ligger an i disse prosessene. I denne avhandlingen kommer det frem at yrkesfaglærere finner det utfordrende å gi valide vurderinger av elevenes yrkeskompetanse fordi hverken læringsutbyttebeskrivelsene i læreplanene eller skolens etablerte vurderingsformer (prøver, skriftlige oppgaver, muntlige fremlegg) er godt nok tilpasset opplæring og vurdering i praktiske yrkesfag. Likevel anvender yrkesfaglærere tidvis vurderingsmetoder de opplever uegnede i arbeidet med å vurdere yrkeskompetanse fordi de er av den oppfatning at de må anvende skolenes etablerte vurderingsformer for å dokumentere og formidle elevenes læring, samt for å ivareta vurderingsansvaret de er pålagt. Vi kan stille spørsmål ved både validiteten i slike praksiser og til hvem yrkesfaglærerne gjør disse vurderingene for. Jeg antar at det er denne

typen praksis deltakerne i avhandlingen referer til når de snakker om «byråkrati og meningsløst papirarbeid» i arbeid med vurdering, for å sitere en av lærerne fra bygg- og anleggsteknikk.

Yrkesfaglærere forventes å kunne ivareta både skolens og de yrkesfaglige bedriftenes interesser samt elevenes behov, på en og samme tid. Selv om de er pålagt et slikt ansvar betyr det ikke at det til enhver tid er mulig å imøtekomme det. Deltakerne i avhandlingen løfter frem at de opplever ansvaret for vurdering av elever som er ute i bedrift i faget yrkesfaglig fordypning, som spesielt utfordrende. Da følger instruktøren i bedriften opp elevene og deres læring, mens yrkesfaglæreren har ansvar for å vurdere læringen. Ifølge deltakerne oppstår det gjerne utfordringer når de skal formalisere læringen som har funnet sted i praksis fordi instruktørene vektlegger andre former for kompetanse enn læreplanen, enn læreplanen, eksempelvis sosiale ferdigheter eller personlige egenskaper (Hiim, 2020). Men hvorfor er det slik? Kanskje kan det knyttes til at skole og bedrift har ulike mål for sine virksomheter og har forskjellige oppfatninger av hva som er nødvendig kompetanse for å nå disse? Uansett hva grunnen skulle være, havner yrkesfaglærerne ofte mellom barken og veden i forsøket på å ivareta sitt mangfoldige vurderingsansvar.

Det kontinuerlige forhandlingsarbeidet som foregår i forbindelse med vurderingsarbeid byr på utfordringer det ikke nødvendigvis er mulig å løse, i alle fall ikke for yrkesfaglærerne alene. Hvis det er slik at vurdering i yrkesfag er et *wicked problem* (Rittel & Webber, 1973; Roberts, 2000) uten løsning, der en av de involverte partene blir skadelidende uansett hvilket valg yrkesfaglærerne tar, hvordan opplever de seg selv, sin kompetanse og sin identitet i arbeid med vurdering? I avsnittene som følger diskuterer jeg kort noen av hovedfunnene i avhandlingen i lys av tidligere forskning på læreres vurderingskompetanse og -identitet.

6.3 Yrkesfaglæreres vurderingskompetanse

Yrkesfaglæreres vurderingskompetanse er forankret i yrkesspesifikk kunnskap om deres respektive yrker. Funn i avhandlingen viser eksempelvis at yrkesfaglærerne bruker den kunnskapen de har tilegnet seg om opplæring og vurdering i sin tid som fagarbeidere når de arbeider med vurdering i skolen. Deltakerne selv argumenterer for at denne kunnskapen er grunnpilaren i deres vurderingskompetanse og at slike kunnskaper er helt nødvendige for å kunne praktisere valid og relevant vurdering av yrkeskompetanse. Det er absolutt nødvendig at yrkesfaglærere har solid kunnskap om tradisjoner for opplæring og vurdering i sine yrker, både

for å sikre kvalitet i utdanningen av nye yrkesutøvere og for å skape sammenheng mellom læring i skole og bedrift. Men gir kunnskap om og erfaring fra eget yrkesfag yrkesfaglærere tilstrekkelig vurderingskompetanse? Xu og Brown (2016) argumenter for at læreres vurderingskompetanse bygger på kunnskap om pedagogikk, mål og metoder for vurdering, karakterer, tilbakemeldinger, egenvurdering, vurderingsetikk samt hvordan tolke og kommunisere ut vurderingsresultater, i tillegg til fagdidaktisk kunnskap (s. 155). Selv om dette argumentet ikke er formulert med tanke på yrkesfaglærere kan det benyttes for å løfte frem at yrkesfaglærere i videregående skole må ha et bredt kunnskapsfundament som grunnstøtte i sin vurderingskompetanse.

Yrkesfaglærernes vurderingsarbeid foregår i skolekontekst og i lys av de rammer og regler som styrer opplæringen. De må derfor forholde seg til og kunne operasjonalisere gjeldende utdanningspolitiske dokumenter for opplæring og vurdering. Likevel antyder funn i avhandlingen at yrkesfaglærere ikke får tilstrekkelig opplæring om vurdering i skolekontekst, hverken i lærerutdanning eller i sin profesjonsutøvelse i skolen, og at det også bidrar til at de noe ukritisk støtter seg til yrkesfaglige tradisjoner i sin vurderingspraksis. Det kommer også frem at yrkesfaglærerne er skeptiske til skolens tradisjoner for vurdering og at de setter spørsmål ved hvorvidt de vurderingsteoretiske prinsippene og metodene som ligger til grunn for vurdering i skolen kan ivareta validiteten i vurdering av yrkeskompetanse. De peker spesielt på at de anvender praktiske metoder for vurdering av yrkeskompetanse, eksempelvis observasjon, demonstrasjon, faglige samtaler underveis i prosess eller kvalitetskontroll av prosess og produkt, samt at det er utfordrende for både elevene og for dem selv å dokumentere praktiske ferdigheter og yrkeskompetanse gjennom skriftspråket.

Vurderingsteoretikere som Stiggins (1991, 1995), Popham (2009) og Xu og Brown (2016) argumenterer alle for at lærere må ha et tilstrekkelig språk om vurdering for å kommunisere ut vurderingsresultater og for å argumentere for validitet og reliabilitet i eget arbeid. Det kan imidlertid se ut som at yrkesfaglærere heller støtter seg til de praksisene og det språket som anses som gangbart i eget yrkesfag fremfor de vurderingsteoretiske prinsippene og begrepene som ligger til grunn i skolen. Det kan muligens forklares på bakgrunn av argumenter som 1) at den praktiske, erfaringsbaserte kunnskapen bare kan ses «in action» (Polanyi, 1966; Ryle, 1963), 2) at yrkesfaglærere ikke har tilstrekkelig vurderingsspråklig kompetanse og 3) at utdanningspolitikere og skoleledere mangler kunnskap om yrkesfaglige tradisjoner for vurdering. Yrkesfaglærerne opplever det trolig som helt nødvendig å støtte seg til sin

yrkesfaglige vurderingskompetanse for å fremstå som trygge i egen vurderingspraksis og for å ivareta yrkesfaglige tradisjoner for opplæring og vurdering. Kanskje vegrer yrkesfaglærerne seg også for å se til skolens etablerte tradisjoner for vurdering og for å implementere elementer fra disse i egen praksis fordi de opplever seg selv og yrkesfagene som outsidere i skolen og at de må kjempe for livets rett.

Forsking på vurderingskompetanse har i stor grad fokusert på hva lærere må kunne om vurdering. Det har resultert i komplekse lister og modeller som konseptualiserer vurderingskompetanse (Popham, 2009; Stiggins, 1991, 1995). De seinere årene har forskere også fattet stor interesse for hvem læreren er i vurderingsarbeid, ikke bare hva de kan eller hva de gjør. Altså er vurderingskompetanse nødvendig for at lærere skal kunne designe relevante vurderingsoppgaver, praktisere valid vurdering og fortolke resultatet, men vi ser at denne kompetanse i seg selv ikke er tilstrekkelig for å diskutere læreres arbeid med vurdering. Xu og Brown (2016) argumenterer eksempelvis for at læreres epistemologiske antakelser om vurdering, sammen med deres fagdidaktiske og pedagogiske kunnskapsbase, evne til å operasjonalisere normative rammeverk, sosiokulturelle og institusjonelle tilhørighet, vurdering i praksis og egen læring, er avgjørende for hvordan de arbeider med vurdering, men også for hvem de er eller hvordan de ser på seg selv i vurderingsarbeid. Dette argumentet er aktuelt for å diskutere yrkesfaglæreres doble tilhørighet i det yrkesfaglige feltet og i skolen, samt hvordan det påvirker deres arbeid med vurdering.

6.4 Yrkesfaglæreres vurderingsidentitet

Yrkesfaglæreres vurderingsidentitet er sammensatt. Funn i artikkel 3 viser blant annet at lærerne veksler mellom ulike aspekter ved egen vurderingsidentitet i sitt arbeid med vurdering. De ulike aspektene eller «ansiktene» er identifisert som kvalitetskontrolløren (*the quality controller*), utdanneren (*the educator*), oppdrageren (*the fosterer*), motivatoren (*the motivator*) og forhandleren (*the negotiator*). Disse metaforene er basert på deltakernes egne beskriver av hvem de er og hva de gjør når de arbeider med vurdering, men hvorfor bruker de metaforer når de snakker om eget arbeid med vurdering? Metaforbruk er for øvrig ikke ukjent i utdanningsforskning (Dickmeyer, 1989; Lakoff & Johhnsen, 2003; Leavy mfl., 2007). Eksempelvis bruker Ecclestone og Pryor (2003) begreper som supporter og kritiker for å understreke at lærere kan ha ulike og tidvis motstridende tilnærminger til sitt vurderingsarbeid. For yrkesfaglærerne er kanskje metaforbruken en måte å definere og identifisere seg med de mange ansiktene de veksler mellom når de arbeider med vurdering.

Hvorfor har lærere behov for å ta på seg så mange ulike ansikt i møte med vurdering? I yrkesfaglig kontekst kan denne vekslingen for det første knyttes til at de forvalter en dobbel identitet og har tilhørighet til både yrkesfaglige sektorer og skolen. «Fagarbeideren» og «læreren» kan altså ha ulike oppfatninger av hva som er nødvendig yrkeskompetanse og hvordan vurdere denne, og yrkesfaglærere kan av den grunn ha behov for å ikle seg en identitet som gir dem nærhet eller avstand til skole og bedrift som opplæringskontekst. For det andre kan være slik at de ulike aspektene ved yrkesfaglærernes vurderingsidentitet både kan utfylle og utfordre hverandre i deres arbeid med å vurdere elevenes helhetlige yrkeskompetanse. En tredje grunn kan være at yrkesfaglærerne støtter seg til forskjellige deler av sin vurderingsidentitet basert på menneskene, fagmiljøene og de sosiokulturelle kontekstene de interagerer med i vurderingsarbeidet. Trolig er forklaringen sammensatt, både av de tre overnevnte grunnene, men det kan også skyldes at yrkesfaglærerne ikke får tilstrekkelig opplæring i vurdering hverken i lærerutdanningen eller som etter- eller videreutdanningstilbud.

Fenomenet vurderingsidentitet defineres gjerne som dynamisk og interaktivt konsept konstituert av lærernes egne forestillinger om verden (Looney mfl., 2018). Forskning på feltet er opptatt av hvordan læreres interaksjon med omverden påvirker deres vurderingspraksis samt hvordan de bruker sin personlige og profesjonelle kompetanse i sitt arbeid med vurdering (Adie, 2013; Beijaard mfl., 2004; Day mfl., 2006; Looney mfl., 2018; Mockler, 2011). Dette er gjenkjennbart i yrkesfaglig kontekst ettersom yrkesfaglæreres vurderingsidentitet er tydelig preget av deres fortid i yrkesfaglig sektor samt at de gjerne har en sterk yrkesfaglig identitet og stolthet. Denne avhandlingen argumenterer for at yrkesfaglæreres doble identitet er en nødvendighet for at de skal lykkes med vurderingsarbeid og at de gjennom *boundary crossing* mellom praksisfellesskaper i bedrift og skole kontinuerlig utvikler egen kompetanse, identitet og praksis, både som lærere og vurderere. Det er imidlertid ingen garanti for at de lykkes med denne grensekryssingen og dersom det er tilfelle kan vurderingsarbeid bli svært utfordrende.

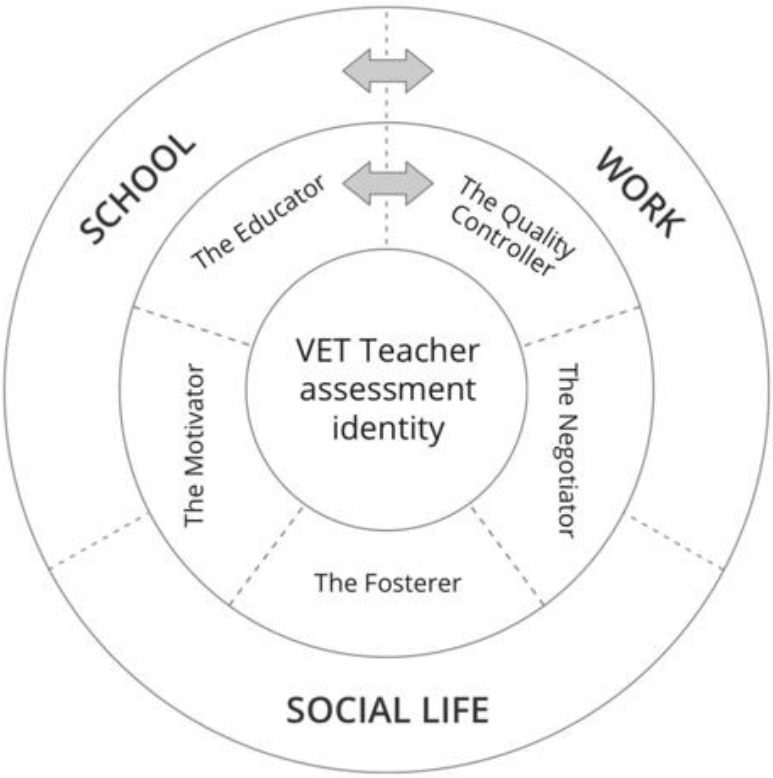
Hvis det er slik at læreres vurderingsidentitet kontinuerlig utvikles i møte med elementer i lærernes personlige, sosiale og profesjonelle liv, vil det også være en overhengende risiko for at disse kan utfordre eller begrense læreres vurderingsidentitet og -praksis. Eksempelvis kan hendelser i lærernes liv, sammen med deres forforståelser og fordommer knyttet til både skole, arbeid og livet for øvrig, påvirke hvordan de forstår og praktiserer vurdering. Mange lærere er bekymret for hvordan andre, eksempelvis offentligheten, skoleledere, kolleger og elever, oppfatter deres vurderingspraksiser og deres vurderingskompetanse (Adie, 2013). Dette er

gjenkjennbart i yrkesfaglig kontekst og deltakerne i denne avhandlingen har fortalt meg at de savner profesjonell anerkjennelse fra ledelsen og fra kollegaer. Flere av dem har også fortalt at frykten for å mislykkes i vurderingsarbeid overgår ønsket eller behovet for å utvikle sin praksis og at de trekker seg tilbake i diskusjoner om vurdering.

6.5 Yrkesfaglæreres vurderingsidentitet: en konseptualisering

Hittil har jeg diskutert vurderingsansvar, -kompetanse og -identitet og belyst disse fenomenene fra en yrkesfaglig kontekst. I avsnittene som følger trekker jeg linjer mellom de tre fenomenene og knytter dem til hovedproblemstillingen for å gi avhandlingen et bredere perspektiv. Jeg bruker Figur 2: *VET Teacher Assessment Identity* fra artikkel 3 for å illustrere hvordan yrkesfaglærere krysser grenser i sitt vurderingsarbeid. Videre bruker jeg figuren for å styrke mine argumenter om at yrkesfaglærernes arbeid med vurdering påvirkes av at deres doble profesjonelle tilhørighet og at deres vurderingsansvar, -kompetanse og -identitet er et resultat av kontinuerlig grensekryssing mellom rollen som fagarbeider og lærer, samt de faglige og sosiale kontekstene og kulturene disse rollene praktiseres i.

Figur 2: *VET Teacher Assessment Identity*, er laget for å konseptualisere yrkesfaglæreres vurderingsidentitet. Den viser at yrkesfaglæreres vurderingsidentitet består av flere aspekter eller «ansikter». I figuren er disse identifisert som kvalitetskontrolløren, (*the quality controller)*, utdanneren (*the educator*), oppdrageren (*the fosterer),* motivatoren (*the motivator*) og forhandleren (*the negotiatior)* Videre viser figuren at yrkesfaglærere må ta høyde for ulike kontekster i sitt vurderingsarbeid. Disse er i figuren beskrevet som skolen/ utdanningssektoren, (*school),* bedrift/ yrkesfaglige sektorer *(work)* og sosialt samfunnsliv *(social life).* Jeg har valgt å benytte stiplede linjer mellom både de fem ansiktene og de tre kontekstene i figuren for å illustrere at grensene mellom dem er uklare. Pilene viser at yrkesfaglærerne kan bruke flere aspekter ved sin vurderingsidentitet på en og samme tid samt at de kan opptre i ulike kontekster.



Figur 2: *VET Teacher Assessment Identity*

Selv om figuren opprinnelig ble laget for å konseptualisere vurderingsidentitet kan den også brukes for å forklare kompleksiteten vurderingsarbeid. Den kan eksempelvis benyttes for å illustrere hvordan sammenhengen mellom identiteter, roller, ansvar, kompetanser og kontekster kan belyse helheten i fenomenet «yrkesfaglæreres arbeid med vurdering». I tillegg kan den brukes for å analysere yrkesfaglæreres arbeid med vurdering.

Kort fortalt kan yrkesfaglæreres vurderingsidentitet knyttes til de mange rollene de må påta seg i vurderingsarbeid, til vurderingskompetansen de forventes å inneha og til vurderingsansvaret de pålegges. Denne sammenhengen forsterkers av metaforbruken i figuren. Bruk av metaforer er forholdsvis etablert i utdanningsforskning fordi det gjerne er nødvendig å komplementere andre typer konseptualiseringer eller for å fremheve nøkkelkarakteristikker ved et fenomen, slik

som i dette tilfellet (Dickmeyer, 1980; Munby & Russell, 1990). Jeg har valgt å bruke deltakernes egne metaforer i figuren fordi de gir hensiktsmessige karakteristikker av yrkesfaglærernes vurderingsidentitet samtidig som de antyder at både vurderingsansvar, -kompetanse og -identitet er sammensatte fenomen som yrkesfaglærerne har vansker med å gi presiser beskrivelser av. Videre bruker jeg disse metaforene for å belyse yrkesfaglærernes mangfoldige vurderingsarbeid og illustrere hvordan de i til stadighet krysser grenser mellom oppgaver, roller, kontekster, kompetanser og identiteter når de praktiserer vurdering.

De fem metaforene som beskriver ulike aspekter ved yrkesfaglæreres vurderingsidentitet kan nemlig frembringe assosiasjoner til både ansvaret de har, rollen de påtar seg, arbeidet de utfører og kompetansen de trenger for å gjøre det. Eksempelvis gir metaforen oppdrager *(fosterer)* oss assosiasjoner til yrkesfaglærernes ansvar for vurdering av elevenes sosiale kompetanse, til deres rolle som trygg voksenperson og forbilde, til lærernes arbeid med å ruste elevene for arbeid og sosialt samfunnsliv og til deres yrkespedagogiske og -didaktiske kompetanse. Motivator-metaforen gir oss et bilde av at yrkesfaglærere har ansvar for å sikre at elevene gjennomfører utdanningen, at de er heiagjeng, at de arbeider for å løfte elevene opp og frem og at de må kunne differensiere både opplæring og vurdering for å sikre mestring og læring. Videre gir metaforen kvalitetskontrollør *(quality controller)* oss assosiasjoner til lærerens ansvar for elevens yrkesfaglige kompetanse, til rollen som brobygger mellom skole og arbeidsliv, til arbeid med kvalitet og relevans i vurdering og til deres yrkesfaglige kompetanse. Metaforen utdanner *(educator)* gir oss derimot assosiasjoner til yrkesfaglærerens ansvar for å ivareta juridiske krav knyttet til opplæring og vurdering, til deres rolle som juridisk forvalter, til deres arbeid med å utføre og dokumentere valid vurdering av yrkeskompetanse samt deres evne til å operasjonalisere læreplan, lovverk og forskrifter.

Samtlige av disse fire metaforene kan også gi mening for personer utenfor utdanningssektoren og yrkesopplæringen fordi de er tett knyttet til roller og oppgaver vi kjenner fra dagliglivet. Eksempelvis forbinder vi gjerne ordet oppdrager med omsorgsarbeid, kvalitetskontrollør med fagarbeid, utdanner/lærer med undervisning og vurdering og motivator med støtte, mestring og glede. Altså har vi gjerne en assosiasjon til eller en fornemmelse av hvem yrkesfaglærerne er, hva de gjør og hva de bør ha ansvar for. Det kan riktignok hjelpe oss å forstå hvor komplekst arbeid med vurdering er, men det kan også skape en illusjon om at dette er noe alle kjenner til og at det derfor ikke bør være så vanskelig for yrkesfaglærerne å håndtere vurderingsarbeid. Metaforene representerer en kjent eller dagligdags en måte å forstå et mangfoldig fenomen på,

men de representer også en risiko for at vurderingsarbeid reduseres til noe hverdagslig som ikke krever spesifikke yrkespedagogiske og -didaktisk kompetanse.

Den femte og siste metaforen, forhandler *(negotiator)* har trolig en noe mer uklar tilknytning til ulike elementer ved læreres arbeid enn de fire andre metaforene. Ordet «forhandler» får oss umiddelbart til å tenke på noen som forsøker å finne en løsning, gjerne i en konflikt der ingen av de involverte partene er interessert i å file på kravene, men vi glemmer kanskje at yrkesfaglærere stadig havner i denne situasjonen når de driver vurderingsarbeid. Det å måtte forhandle mellom aktørinteresser, krav, mål og hensikter i skolen er riktignok ikke unikt for yrkesfaglærere. Alle lærere må til tider ikle seg dette aspektet ved sin vurderingsidentitet når de i arbeid med vurdering skal imøtekomme utdanningspolitiske krav og forventninger, ivareta skolens mandat for opplæring og danning, operasjonalisere læreplaner, sikre progresjon i elevenes læring, dokumentere elevenes læringsutbytte, motivere elever for læring, skape trygge læringsmiljø og vise omsorg for elevene. Det som imidlertid er unikt for yrkesfaglærerne er at de må forholde seg til sine yrkesfaglige bransjer og deres sosioøkonomiske interesser i yrkesopplæringen når de arbeider med opplæring og vurdering. Disse kan ha andre oppfatninger av hva som er relevant og valid vurdering av yrkeskompetanse enn skolen. Yrkesfaglærerne havner fort mellom barken og veden, for å bruke en kjent metafor, når de må forhandle mellom skolens og bedriftenes krav og forventinger til yrkesopplæringen.

6.6. Kritiske refleksjoner

I forskning er det alltid mulig å ta andre teoretisk og metodiske valg, fortolke datamaterialet gjennom andre briller eller definere begrep på forskjellige måter. Når jeg ser nærmere på konsekvensene av egne valg knyttet til analyse og fortolking av datamaterialet samt til hvordan jeg forstår fenomen og bruker begreper, ser jeg at avhandlingen kunne tatt en annen vending. Kanskje kunne metaforen «forhandler» vært byttet ut med «grensekrysser» for å tydeligere illustrere hvordan yrkesfaglærere forflytter seg mellom ulike aspekter ved vurderingsarbeid, -kompetanse og -identitet i møte med forskjellig vurderingssituasjoner og -kontekster. Likevel mener jeg at de to metaforene representerer ulike roller, oppgaver og identitetsaspekter. «Forhandleren» forsøker å ivareta krav til eget arbeid og håndtere de *wicked problems* som kan oppstå i vurderingsarbeid. Grensekrysseren representerer et overordnet ansikt som illustrerer at yrkesfaglærere er avhengige av en (fem)dobbel identitet og profesjonalitet for å utføre sitt

vurderingsarbeid og for å skape sammenheng mellom opplæring i skole og yrkesutøvelse i bedrift.

I arbeid med fortolkning av andres språk, eksempelvis tekst, tale eller metaforbruk, vil det alltid finnes andre fortolkningsmuligheter. Sosialkonstruksjonister for eksempel, argumenterer for at vi forstår språk og språklig samhandling basert på egne forforståelser og fordommer. Fortolkningen av avhandlingens datamateriale (utdanningspolitiske dokumenter, transkripsjoner av fokusgruppeintervju og feltnotater fra deltakende observasjon) vil derfor bære preg av mine livserfaringer og min forståelse av verden. Jeg anser likevel meg selv, ettersom jeg har bakgrunn fra både skole og yrkesfaglig sektor, som godt rustet til å fortolke denne typen datamateriale fordi jeg har en viss innsikt i yrkesfaglærernes situasjon. Det er riktignok en mulighet for at jeg kan ta enkelte av yrkesfaglærernes formulering og uttrykk for gitt fordi jeg selv kjenner meg igjen i deres beskrivelser, eller at jeg legger for mye i tolkninger av disse fordi jeg vet hvor komplekst vurderingsarbeid i yrkesfag kan være. Jeg har derfor vært åpen om at eksempelvis metaforene yrkesfaglærerne bruker om eget arbeid, ansvar, kompetanse og identitet kan favne en rekke tolkninger basert på individ og kontekst.

I avhandlingen konseptualiserer jeg yrkesfaglæreres vurderingsidentitet ved hjelp av dagligdagse og velkjente metaforer som deltakerne selv bruker når de beskriver seg selv i vurderingssammenhenger. I diskusjonen kobler jeg disse identitetsmetaforene til lærernes vurderingsansvar og vurderingskompetanse for å illustrere kompleksiteten i yrkesfaglærernes vurderingsarbeid ved hjelp av Figur 2: *VET Teacher Assessment Identity*. Ettersom figuren og begrepene har vokst frem gjennom mine analyser har jeg ikke prøvd ut begrepene i praksis. Figuren er foreløpig en teoretisk tilnærming til hvordan vi bedre kan forstå yrkesfaglærere og deres arbeid med vurdering gjennom begreper de opplever at gjenspeiler deres praksis.

Metaforene i figuren er også gjenkjennbare i yrkeslivet, i alle fall i norsk og kanskje nordisk kontekst. Det gir indikasjoner på at yrkesfaglærerne bruker egne erfaringer fra tiden som fagarbeidere i bedrift når de diskuterer og praktiserer vurdering i skolen. En betydelig andel nordisk forskning på yrkesfaglæreres kompetanse viser nettopp til at lærerne støtter seg til tidligere arbeidserfaringer i møte med skolen (Anderson & Köpsén, 2019; Aspøy mfl., 2017; Høst, 2015; Fejes & Köpsén, 2014; Sarastuen, 2020a, 2020c; Aamodt mfl., 2016). Denne forskningen behandler imidlertid yrkeslærernes kompetanse som et helhetlig fenomen og har få spesifikke referanser til vurderingsarbeid. Jeg anser riktignok også yrkesfaglærerens

vurderingskompetanse og -identitet som en integrert del av deres lærerprofesjonalitet fordi det er tette bånd mellom opplæring og vurdering i norsk yrkesopplæring, men jeg argumenter for at vurderingsarbeid krever spesifikke kunnskaper og ferdigheter utover den generelle kompetansen lærerne har.

I avhandlingen kritiserer jeg tidvis både utdanningspolicy og forskning for å putte alle yrkesfag og yrkesfaglærere i samme bås. Følgelig har mange av yrkesfagene enkelte fellesnevnere, eksempelvis at de kan dreie seg om vare- eller tjenesteproduksjon, eller at de kan ha behov for samme nøkkelkompetanse, men selve yrkesutøvelsen, konteksten den foregår i og målet med kan være svært ulik. Det kan derfor være lite hensiktsmessig å behandle yrkesfagene under ett. Jeg må imidlertid kritisere meg selv for å tidvis gjøre det samme ettersom jeg ikke undersøker yrkesspesifikke utfordringer i vurderingsarbeid i denne avhandlingen. Yrkesspesifikk vurdering er riktignok ikke tema for avhandlingen, men funn i delstudie 2 og 3 gir flere eksempel på spesifikke utfordringer knyttet til vurdering i bygg- og anleggsteknikk, i naturbruk og innenfor restaurant- og matfagene. I avhandlingen peker jeg i den forbindelse på at det er et stort behov for forskning på yrkesfaglæreres kunnskap om yrkesspesifikk vurdering og hvordan de bruker denne i eget arbeid med vurdering. I avsnittene som følger peker jeg på flere viktige implikasjoner som har kommet frem gjennom avhandlingsarbeidet og diskuterer mulige følger av disse.

6.7 Implikasjoner og avsluttende kommentarer

I denne avhandlingen argumenterer jeg for at yrkesfaglærere i videregående skole har 1) et omfattende ansvar for vurdering, 2) en sammensatt vurderingskompetanse og 3) en mangfoldig vurderingsidentitet. Disse overordnede funnene svarer til avhandlingens hovedproblemstilling og viser at yrkesfaglærere kan oppleve vurdering i skolen som utfordrende fordi det er et kontinuerlig forhandlingsarbeid som tidvis kan gå på akkord med deres egne antakelser om vurdering. Eksempelvis må yrkesfaglærerne i sitt vurderingsarbeid imøtekomme utdanningspolitiske krav til vurdering, ivareta de yrkesfaglige sektorenes tradisjoner for vurdering, forhandle mellom aktørinteresser i yrkesopplæringen, praktisere vurdering av fagspesifikke og overordnede kompetanser, utvikle sin egen vurderingskompetanse, motivere elever for læring og forberede dem på deltakelse i yrkeslivet og i det sosiale samfunnslivet. Dette arbeidet fordrer at yrkesfaglærerne har en bred vurderingskompetanse som favner både

skolens og de yrkesfaglige sektorenes perspektiv på vurdering og at de kan bruke dem for å utvikle en relevant og valid vurderingspraksis.

Det finnes forholdsvis mye forskning som argumenterer for at yrkesfaglærere er grensekryssere med profesjonell tilhørighet både i skolen og i sin respektive yrkesfaglige sektor (Andersson & Köpsén, 2019; Fejes & Köpsén, 2014; Hansen mfl., 2022; Sarastuen, 2020b). Avhandlingen antyder imidlertid at denne grensekryssingen blir mer utfordrende i vurderingsarbeid fordi det står mye på spill, både for skole (utdanningspolitiske krav, elevers gjennomføring, kvalitet i opplæring og vurdering), for de yrkesfaglige bedriftene (tilgang på kompetente lærlinger og fagarbeidere for fremtiden), for yrkesfaglærerne selv (imøtekomme ansvar, oppnå profesjonell anerkjennelse) og ikke minst for yrkesfagelevene (faglig, sosial og personlig utvikling, tilgang til videre opplæring, arbeidsliv og samfunnsliv). I avhandlingens delstudier kommer det tydelig frem at de ulike partenes interesser, mål, krav og behov ikke nødvendigvis sammenfaller i spørsmål knyttet til yrkesfaglæreres vurderingsarbeid.

Hvis det er slik at forventningene til yrkesfaglærernes vurderingsansvar, -kompetanse og -identitet ikke sammenfaller med den virkeligheten de møter når de arbeider med vurdering i videregående skolen, må dette undersøkes ytterligere. Det er eksempelvis nødvendig å samle mer kunnskap om denne tematikken for å kartlegge utfordringene yrkesfaglærerne møter i vurderingsarbeid, for å undersøke hvilke konsekvenser det kan ha for involverte parter i yrkesopplæringen og for å analysere mulige tiltak for å utbedre situasjonen for alle aktørene i yrkesopplæringen. Avhandlingen indikerer riktignok at vurderingsarbeid i yrkesfag kan anses som *wicked problem*, altså et problem uten løsning. Kanskje er det slik at det ikke finnes en konkret løsning på alle utfordringene som oppstår i forbindelse med yrkesfaglæreres vurderingsarbeid, men økt bevissthet rundt yrkesfaglige vurderingstradisjoner, og ikke minst mer kunnskap om yrkesfaglærernes sammensatte vurderingskompetanse og -identitet, kan bidra til at vi bedre forstår utfordringene yrkesfaglærere må hanskes med i vurderingsøyemed og hvorfor.

En anbefaling er derfor å løfte frem behovet for at de involverte partene i yrkesopplæringen, både de som representerer policy, forskning og praksis, bedre må kommunisere ut sine krav og forventninger til hverandre for å kvalitetssikre vurderingen av fremtidens yrkesutøvere. Partene må også kunne identifisere egne behov og ytre disse i diskusjoner om vurdering i yrkesfag. I avhandlingen kommer det imidlertid frem at yrkesfaglærere gjerne unngår å delta i slike

diskusjoner fordi de ikke er komfortable med det språket og den terminologien som brukes om vurdering i utdanningspolitikk og -forskning. De opplever også stor avstand mellom hvordan det snakkes og skrives om vurdering i skolen kontra i egen yrkesfaglig sektor og det får dem gjerne til å føle seg underlegne sine fellesfaglige kolleger og andre i skolen når de må samtale om eller arbeide med vurdering. Det kan altså se ut som at partene i videregående skole ikke snakker samme språk, i alle fall ikke nå det kommer til vurdering, og at det er yrkesfaglærerne som blir ekskludert fra samtalen.

Funn i avhandlingen viser at yrkesfaglærere tidvis tyr til metaforer for å beskrive eget vurderingsarbeid, -kompetanse og -identitet. Det kan trolig kobles til at det mangler en inkluderende vurderingsterminologi for yrkesfag i skolen og i utdanningspolicy. Det kan skyldes at policymakere og skoleledere ikke har tilstrekkelig kunnskap om vurdering i yrkesfag. Det må riktignok være forståelse for at disse ikke kan ha dyptgående kjennskap til alle yrkesfag som tilbys i norsk skole, men yrkesfaglæreres metaforbruk antyder at det mangler vurderingsteoretiske begrep og prinsipper i skolen som kan beskrive deres vurderingsarbeid på en tilstrekkelig måte. Metaforbruken kan også indikere at forskning mangler gode teoretiske konstrukter som favner yrkesfaglæreres sammensatte vurderingskompetanse og -identitet. Jeg foreslår derfor at vi kan bruke yrkesfaglærernes metaforer for å bedre forstå det komplekse vurderingsansvaret de har, eksempelvis gjennom teoretiske konstrukter som Figur 2: *VET Teacher Assessment Identity*.

Hvis det er slik at språk, terminologi og begrep oppleves som barrierer for yrkesfaglærere, hva kan de ulike partene i yrkesopplæringen gjøre for å lette denne grensekryssingen mellom vurderingstradisjoner i skole og bedrift? Policymakere, forskere og skoleledere kan eksempelvis henvende seg til yrkesfaglærere gjennom et språk som er gjenkjennbart i deres yrkesfaglige programområder. På den måten anerkjenner de at yrkesfaglærerens doble identitet og kompetanse er helt nødvendig i for at de skal å kunne praktisere valid vurdering av elevers yrkeskompetanse. Samtidig er det viktig at yrkesfaglærere opparbeider seg en bedre forståelse for den terminologien og de teoretiske prinsippene som benyttes om læring og vurdering i skolen. Yrkesfaglærerne må aktivt vise at de er ressurser også i skolen og at de ikke er annenrangs lærere selv om de ikke nødvendigvis har et komplett språk om vurdering i skolen – men hvem har vel det?

I denne avhandlingen kommer det frem at yrkesfaglærere ikke får tilstrekkelig opplæring i vurdering, hverken som lærerstudenter eller gjennom etter- og videreutdanningstilbud for yrkesfaglærere. Funnene antyder særlig at det er mangel på fagspesifikk vurderingsopplæring for yrkesfaglærere. Fra et utdanningspolitisk perspektiv vil det være svært kostbart og krevende å tilby fagspesifikke, relevante utdanningstilbud for lærere innenfor alle yrkesfaglige program. Jeg mener derfor at det er avgjørende at yrkesfaglærerstudenter møter yrkesfaglærerutdannere som kan peke på relevante koblinger mellom vurdering i skolen, yrkesfaglig sektor og eget yrkesfag, forberede dem på de utfordringene og mulighetene de vil møte i arbeid med vurdering og lære dem et språk om vurdering som inviterer dem inn i skolens vurderingsdiskurser.

God vurderingsopplæring, både i yrkesfaglærerutdanningen og i etter- og videreutdanningstilbud, fordrer at lærerutdannerne selv er vurderingskompetente og har et språk om vurdering som inkluderer både skolens og yrkesfagenes perspektiv på relevans, kvalitet og validitet. Avhandlingen foreslår derfor at forskning bør undersøke praksis for vurderingsopplæring i yrkesfaglærerutdanningen. Det kan også være nyttig å utforske yrkesfaglærerutdanneres vurderingskompetanse for å få mer kunnskap om den opplæringen yrkesfaglærerstudenter får i vurdering og hvilke konsekvenser det kan ha for fremtidig praksis. I tillegg kan denne typen forskning gi en pekepinn på hvordan høgskole- og universitetssektoren kan utvikle kvaliteten i vurderingsopplæringen.

Videre foreslår jeg at yrkesfaglærere som deltar i kompetanseutviklingsprosjekter i skolen, både innenfor vurdering og andre tema, får møte fasilitatorer (lærere, forelesere, andre fagfolk) som kjenner både skolen og yrkesfagene slik at yrkesfaglærernes unike posisjon som grensekryssere blir ivaretatt. I kompetanseutviklingsprosjekter i skolen, enten det er pålagte strategier eller skolens egne initiativ, må det også tas hensyn til at yrkesfaglærerne kan ha svært ulike behov. Det er ikke nødvendigvis hensiktsmessig å presse yrkesfaglærerne og yrkesfagene inn i utviklingsstrategier for fellesfag og fellesfaglærere, eller i en generell ide om at alle yrkesfagene har like eller liknende behov. Det kan undergrave både fagets autonomi og lærerens profesjonelle integritet. Det er likevel viktig å påpeke at samarbeid på tvers av fag kan styrke yrkesfaglærernes kompetanse, samt understreke at yrkesfaglærerne er en ressurs i slike tverrfaglig samarbeid. I avhandlingen poengterer jeg også at yrkesfaglærere kan være viktige bidragsytere i arbeidet med å utvikle skolenes vurderingskultur og at andre lærere kan ha mye å lære av deres vurderingspraksiser. Det er imidlertid avgjørende at yrkesfaglærernes kompetanse anerkjennes av skoleledelsen og av kollegiet dersom de skal kunne se på seg selv

som ressurser i skolens kollektive vurderingsarbeid. I tillegg må yrkesfaglærerne tørre å invitere sine ledere og kolleger inn på sitt eget fagfelt og vise at de faktisk besitter en helt unik vurderingskompetanse som flere i skolen kan dra nytte av.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at yrkesfaglærerne har med seg en unik kompetanse fra yrkeslivet inn i skolen. Denne blir ikke alltid verdsatt. Det er ikke nødvendigvis en bevisst handling fra ledere eller kolleger, men det er ikke alltid yrkesfaglærernes erfaringsbaserte kunnskap kommer eksplisitt til uttrykk i diskusjoner om vurdering, eller i kompetanseutviklingsprosjekter i skolen. Vi må være klar over at yrkesfaglæreres vurderingsarbeid i stor grad handler om yrkeskvalifisering, men at den foregår i en skolekontekst som hverken er tilpasset yrkesfagenes premisser eller ivaretar yrkesfagenes behov. Vi må også forstå at selv om yrkesfaglærerne ikke nødvendigvis har et etablert verbalspråk om yrkeskompetanse og vurdering av denne, betyr det ikke at de mangler vurderingskompetanse. Det er derfor et stort behov for å øke bevisstheten rundt kompleksiteten i yrkesfaglærernes vurderingsarbeid, hvem de er, hva de gjør og hvilke konsekvenser dette har for deres vurderingspraksis. Kanskje kan figuren presentert i denne avhandlingen, *VET Teacher Assessment Identity*, gi aktørene i yrkesopplæringen et nytt perspektiv på hvordan yrkesfaglærere opplever arbeid med vurdering i videregående skole.

Litteraturliste

Adie, L. (2013). The development of teacher assessment identity through participation in online moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *20*(1), 91–106. https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.650150

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011a). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, *50*(1), 1–5. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011b). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, *81*(2), 132–169. https://doi.org/10.3102/0034654311404435

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, *5*(2), 153–173. https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6

Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 308–319. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013

Andersen, S. S. (2013). *Casestudier forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Fagbokforlaget.

Andersen, R. K., Skålholt, A., Tønder, A. H. & Reegård, K. (2020). *Relevans i fag- og yrkesopplæringen. Utvikling og analyse av en fagarbeiderundersøkelse og en arbeidsgiverundersøkelse.* Fafo-rapport 2020:30. https://www.fafo.no/images/pub/2020/20765.pdf

Anderson, K. T. & Holloway, J. (2020). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, *35*(2), 188–221. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992

Andersson, P., Köpsén, S., Larson, A. & Milana, M. (2013). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, *35*(1), 102–118. https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.712036

Andersson, P. & Köpsën, S. (2019). VET teachers between school and working life: Boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, *32*(6-7), 537-551. https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673888

Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærerens kompetanse.* Fafo-rapport 2017:11. https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles. Assessment Reform Group.* University of Cambridge.

Bakker, A. & Akkerman, S. F. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. I L. Unwin & D. Guile (red.), *The Wiley handbook of vocational education and training* (s. 1-20). Wiley.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *13*(2), 10–17. https://doi.org/10.1080/0159630930130203

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools.* Routledge.

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge.* Penguin Books.

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education & Training*, *56*(4), 523–538. https://doi.org/10.1080/13636820400200268

Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: Dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education & Training*, *61*(3), 267–286. https://doi.org/10.1080/13636820903194682

Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling: Organisasjonslæring for delingskultur*. Gyldendal akademisk.

Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box. Raising standards through classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, *80*(2), 139-148. https://www.jstor.org/stable/20439383

Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Blades, R., Fauth, B. & Gibb, J. (2012). Measuring employability skills. A rapid review to inform development of tools for a project evaluation. *National Children's Bureau: working with children, for children*. https://www.partners4value.lt/wp-content/uploads/2015/10/Measuring-Employability-Skills.pdf

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development.* SAGE Publications, Inc.

Brandt, S. S. & Hatlevik, I. K. R. (2003). Skreddersydd yrkesfaglærerutdanning? En undersøkelse av den treårige yrkesfaglærerutdanningen. NIFU skriftserie 2003:38. http://hdl.handle.net/11250/280568

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) - the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, *34*(5), 547–567. https://doi.org/10.1080/03054980701782098

Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *11*(3), 301–318. https://doi.org/10.1080/0969594042000304609

Brown, G. T. L. (2008). Assessment literacy training and teachers' conceptions of assessment. I C. M. Rubie-Davies & C. Rawlinson (red.), *Challenging thinking about teaching and learning* (s. 285-302). Nova Science Publishers.

Brown, G. T. L. (2011). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, *3*, 45–70. https://doi.org/10.18296/am.0097

Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203299968

Chappell, C., Johnston, R., Australian National Training Authority & National Centre for Vocational Education Research Australia (2003). *Changing work: Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*. National Centre for Vocational Education Research.

Churchman, W. (1967). Guest Editorial: Wicked problems. *Management Science, 14*(4), 141-142. http://www.jstor.org/stable/2628678

Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 297–298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *23*(2), 145–170. https://doi.org/10.3102/01623737023002145

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance, practitioner research for the next generation*. Teachers college press.

Conklin, J. (2005). *Dialogue mapping: Building shared understanding of wicked problem*. Wiley.

Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Merrill Prentice Hall.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* (2. utgave). SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utgave). SAGE Publications, Inc.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage Publications, Inc.

Curtin, R. B., Sitter, D. C. B., Schatell, D. & Chewning, B. A. (2004). Self-management, knowledge, and functioning and well-being of patients on hemodialysis. *Nephrology Nursing Journal: Journal of the American Nephrology Nurses' Association*, *31*(4), 378–386. 396; quiz 387.

Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, *4*(1), 1–29. https://doi.org/10.7577/sjvd.3234

Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2022). Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, *7*(1), 40–61. https://doi.org/10.7577/sjvd.4573

Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 601–616. https://doi.org/10.1080/01411920600775316

Dehlin, E. & Irgens, E. J. (2018). Case C. I M. B. Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik & E. Irgens (red.), *Skole- og utdanningssektoren i utvikling* (s. 225–271). Vigmostad & Bjørke AS.

DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, *34*(5–6), 576–591. https://doi.org/10.1080/01626620.2012.730347

DeLuca, C. & Braund, H. (2019). *Preparing assessment literate teachers*. Oxford Research Encyclopedia of Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.487

DeLuca, C., Chavez, T. & Cao, C. (2013). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: The role of pre-service assessment education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *20*(1), 107–126. https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.668870

DeLuca, C., Coombs, A., MacGregor, S. & Rasooli, A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: Studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Frontiers in Education*, *4*(94). https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00094/full

DeLuca, C. & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *17*(4), 419–438. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2. utgave). Sage Publications, Inc.

Detmar, B. & De Vries, I. E. M. (2009). *Occupational preparation in MBO: Learning companies' experiences.* Amsterdam Dijk12.

Dewey, J. (1904/1977). The relation of theory to practice in education. I J. Boydston (red.), *Essays on the new empiricism 1903-1906: Vol 3. The middle work of John Dewey 1899-1924.* Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education, An introduction to the philosophy of education.* Macmillian.

Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model, and theory in education research. *Teachers College Record, 91*(2), 151–160.

Dilthey, W. (2001). Avgrensning av åndsvitenskapene. I S. Lægreid, S. Skorgen, & E. B. Hagen (red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 215–223). Spartacus.

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2021a). *Lån, stipend og kostnader på videregående.* https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/lan_stipend_og_kostnader_pa_videregaende

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2021a). *Studier innen fag- og yrkesfaglærerutdanning*. https://utdanning.no/studiebeskrivelse/fag-_og_yrkesfaglaererutdanning

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer.* Free Press.

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-68). Abstrakt Forlag.

Ecclestone, K. & Pryor, J. (2003). 'Learning careers' or 'assessment careers'? The impact of assessment systems on learning. *British Educational Research Journal*, *29*(4), 471–488. https://doi.org/10.1080/01411920301849

Eggen, A. B. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Gyldendal akademisk.

Eikeland, O. (2006). Yrkeskunnskap og Aristoteliske kjennskapsformer. I Som gjort, så sagt?: yrkeskunnskap og yrkeskompetanse (s. 8-34). Høgskolen i Akershus

Elliott, R., Fischer, C. T. & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, *38*(3), 215–229. https://doi.org/10.1348/014466599162782

Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget.

Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, *12*(2), 127–139. https://doi.org/10.3109/13561829809014100

Eraut, M. (2004). The practice of reflection. *Learning in Health and Social Care*, *3*(2), 47–52. https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2004.00066.x

ETUCE. (2012). *Policy paper on vocational education and training in Europe*. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/12%20(iii)%20ETUCE%20Draft%20PP%20on%20VET_EN.pdf

Fagopplæringsloven (1980/1998). *Lov om fagopplæring i arbeidslivet. (LOV-1980-05-23-13*) *Lovdata.* https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1980-05-23-13

Falk, I. (1994). The making of policy: Media discourse conversations. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *15*(2), 1–12. https://doi.org/10.1080/0159630940150201

Farnsworth, V. & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, *25*(4), 473–505. https://doi.org/10.1080/13639080.2012.708726

Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, *27*(3), 265–283. https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181

Finch, C., Mulder, M., Attwell, G., Rauner, F. & Streumer, J. (2007). International comparisons of school-to-work transitions. *European Education Research Association Journal*, *3*(2), s. 3-15.

Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016) Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (red.), *Vuderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling.* Universitetsforlaget.

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, *12*(2), 219–245. https://doi.org/10.1177/1077800405284363

Forskrift om rammeplan for PPU for yrkesfag for trinn 8–13. (2013). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 18. Mars 2013 med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1.april 2005 nr 15 § 3-2 nr. Annet ledd. (LOV-2005-04-01-15-§3-2).* Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-289

Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13. (2013). *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13 Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 18. Mars 2013 med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1.april 2005 nr 15 § 3-2 nr. Annet ledd. (LOV-2005-04-01-15-§3-2).* Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291?q=Yrkesfaglærerutdanning

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture in change.* Jossey-Bass.

Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring (2020). Utdanningsprogram og programområder. I *Vilbli.no*. Vigo interkommunalt selskap. https://www.vilbli.no/nb/nb/no/utdanningsprogram-og-programomrader/a/032577

Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag.

Geertz, C. (2001a). *Available light: Anthropological reflections on philosophical topics.* Princeton University Press.

Geertz, C. (2001b). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology.* Basic Books

Gewirtz, S. & Cribb, A. (2009). *Understanding education: A sociological perspective*. Polity.

Gibbs, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, *19*(8), s. 1-8. http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html

Gilflores, J. & Alonso, C. G. (1995). Using focus groups in educational research: Exploring teachers' perspectives on educational change. *Evaluation Review*, *19*(1), 84–101. https://doi.org/10.1177/0193841X9501900104

Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–32). Universitetsforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger innføring i samfunnvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Gonzi, A. (2002). Teaching and learning of the key competencies. I D. S. Rychen, L. H. Salagnik & M. E. McLaughlin (red.), *Definitions and selections of key competencies: contributions to the second DeSeCo symposium* (s. 119–131). Swiss Federal Statistical Office. www.statistik.admin.ch/stat-ch/ber15/deseco/deseco-symposium-gonzi-120202.pdf

Goss, J. D. & Leinbach, T. R. (1996). Focus groups as alternative research practice. *Area 8*(2), 115–123. https://www.jstor.org/stable/pdf/20003647.pdf

Grande, S., Lyckander, R., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Frem i lyset! En kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag*. HIOA. https://www.ntnu.no/documents/150035/20502917/Fram+i+lyset!/60886d96-25e0-4ef3-b67d-a153770ef7c4

Gergen, K. J. (1999). *En invitation til social konstruktion*. Mindspace.

Griffiths, T. & Guile, D. (2003). A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, *2*(1), 56–73. https://doi.org/10.2304/eerj.2003.2.1.10

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, L. I. Terum & J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.

Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, *7*(4), 535–547. https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.4.535

Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical perspectives. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (red.), *School and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (s. 63–81). Pergamon.

Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling, 2*. https://doi.org/10.7577/sjvd.2134

Hansen, K. (2020). Mesterlære i praksisveiledning i lærerutdanning: Individuell, relasjonell eller i praksisfelleskap? En studie av eksamenstekster. *Acta Didactica Norden*, *14*(2), https://doi.org/10.5617/adno.7925

Hansen, K., Leonardsen, J. & Utgaard, S. (2022). Ny som yrkesfaglærer: I spenningsfeltet mellom to verdener. I B. K. Utvær, E. B. Morud, K. Hansen, K. Firing & K. Rokkones (red.), *Å bygge broer. Samarbeid på tvers i yrkesfag* (s.191-207). Universitetsforlaget.

Hargraves, A. & Fullan, M. (2014). Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital? Cappelen Akademisk.

Harreveld, B. & Singh, M. (2009). Contextualising learning at the education-training-work interface. *Education + Training*, *51*(2), 92–107. https://doi.org/10.1108/00400910910941264

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Head, B. W. & Alford, J. (2015). Wicked problems: Implications for public policy and management. *Administration & Society*, *47*(6), 711–739. https://doi.org/10.1177/0095399713481601

Heidegger, M., Macquarrie, J. & Robinson, E. (2013). *Being and time*. Blackwell.

Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk.

Hiim, H. (2020). Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes? [Evaluating vocational competence: What is vocational competence, and how can it be evaluated?]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 10*(3), 45–66. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010345

Hiim, H. & Hippe, E. (2012). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal akademisk.

Hoffman, J. V., Wilson, M., Martinez, R. A. & Sailors, M. (2011). Content analysis. The past, present, and future. I N. K. Duke & M. H. Mallette (red.), *Literacy research methodologies* (2. utgave, s. 28–49). Guilford press. https://www.researchgate.net/publication/304269874_Content_Analysis_The_past_present_and_future

Holland, D., Lachiotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds.* Harvard University Press.

Hopfenbeck, T., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). En bedre vurderingspraksis. *Bedre Skole.* 9 - 13.

Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Florez, T. & El Masri, Y. (2013). *Balancing trust and accountability? The assessment for learning programme in Norway.* [Paper]. OECD. http://www.oecd.org/education/ceri/Norwegian%20GCES%20case%20study%20OECD.pdf

Hopkins, M., Wiley, K. E., Penuel, W. R. & Farrell, C. C. (2018). Brokering research in science education policy implementation: The case of a professional association. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, *14*(3), 459–476. https://doi.org/10.1332/174426418X15299595170910 .

Høst, H. (2010). *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*. NIFU-rapport 2010-2. https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279087/NIFUrapport2010-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Sluttrapport.* NIFU-rapport 2015-14. http://hdl.handle.net/11250/284140

Illeris, K. (2012) Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen? I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring* (s. 17-38). Samfundslitteratur.

Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203590447

Kamberelis, G., Dimitriadis, G. & Welker, A. (2018). Focus group research and/in figured worlds. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utgave, s. 692–716). SAGE publications, Inc.

Kemmis, R. B. & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, *11*(2), 101–121. https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.101

Keneley, M. & Jackling, B. (2011). The acquisition of generic skills of culturally-diverse student cohorts. *Accounting Education*, *20*(6), 605–623. https://doi.org/10.1080/09639284.2011.611344

Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*, *311*(7000), 299–302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Klenowski, V. & Wyatt-Smith, C. (2014). *Assessment for education: Standards, judgement and moderation*. SAGE publications, Inc.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.

Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P. & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, *20*(3), 211–228. https://doi.org/10.1080/13639080701464483

Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of vocational educational and training, 66(*2),194-211. https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554

Kunnskapsdepartementet (2015a). *Yrkesfaglærerløftet. Strategi for fremtidens fagarbeidere.* https://www.regjeringen.no/contentassets/18b2675273024ad3aeae27ecc4159edc/kd_yrkesfaglarerloftet_web_01.10.pdf

Kunnskapsdepartementet (2015b) Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025. https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob

Kunnskapsdepartementet (2019). *Strategi for fagfornyelsen*. https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Harvard University Press.

Leavy, A. M. McSorley, F. A. & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *23*(7), 1217–1233. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016

Leonardsen, J. K. (2021). One size fits nobody: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanse-utviklingsarbeid i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *11*(2), 1–24. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211121

Leonardsen, J. K. & Fjørtoft, H. (2021). Assessment policies in VET: Wicked problems and conflicting expectations [Yrkesfaglig vurderingspolicy: Gjenstridige problemer og motstridende forventninger]. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, *6*(1), 37–56. https://doi.org/10.7577/sjvd.4548

Leonardsen, J. K., Utvær, B. K. & Fjørtoft, H. (2022) The Five Faces of an Assessor: Conceptualizing the Enactment of Teacher Assessment Identity in Vocational Education and Training. *Educational Assessment.27(*4), 339-355. https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2106967

Lloyd, C. & Payne, J. (2012). Raising the quality of vocational teachers: Continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, *27*(1), 1–18. https://doi.org/10.1080/02671522.2010.483524

Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*(5), 442–467. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090

Lov om videregående opplæring (1974). *Lov om videregående opplæring (LOV-1974-06-21-55). Lovdata.* https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1974-06-21-55

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W. & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. I S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (red.), *Handbook of Identity Theory and Research* (s. 77–98). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_4

MacLure, M. (1934). *Discourse in educational and social research*. Buckingham Open University Press. The University of Chicago Press.

Martínez, M. A., Sauleda, N. & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *17*(8), 965–977. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00043-9

Marx, K. (2015). *Kapitalens produksjonsprosess.* E. Kielland, S. Rafoss, & T. Rønnow, (Overs.). Forlaget Oktober.

Maugsten, M. & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge*, *9*(1), art. 13, 1-20. https://doi.org/10.5617/adno.2369

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist.*

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1

Mertler, C. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, *12*(2), 101–113. https://doi.org/10.1177/1365480209105575

Mertler, C. A. & Campell, C. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the "assessment literacy inventory".* Annual Meeting of the American Educational Research Association. https://eric.ed.gov/?id=ED490355

Messick, S. (1992). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *ETS Research Report Series*, *1992*(1), i–42. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1992.tb01470.x

Miller, T. R., Wiek, A., Sarewitz, D., Robinson, J., Olsson, L., Kriebel, D. & Loorbach, D. (2014). The future of sustainability science: A solutions-oriented research agenda. *Sustainability Science*, *9*(2), 239–246. https://doi.org/10.1007/s11625-013-0224-6

Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, *17*(5), 517–528. https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059

Mockler, N. (2022). *Constructing teacher identities: How the print media define and represent teachers and their work.* Bloomsbury.

Morud, E. B. & Rokkones, K. L. (2020). Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfaglærerløftet. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, *5*(1), 129–144. https://doi.org/10.7577/sjvd.3776

Mulder, M. (2017). Competence and the alignment of education and work. I M. Mulder (red.). *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education* (s. 229-251). Springer.

Mulder, M. (2007). Competence – the essence and use of the concept in ICVT. *European Journal of Vocational Training*, *40*(1), 1-13. http://www.mmulder.nl/2007-07-13%20MMU%20EJVT%20Editorial%202007-1.pdf

Munby, H. & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory Into Practice*, *29*(2), 116–121. https://doi.org/10.1080/00405849009543441

Mårtensson, Å. (2020). Creating continuity between school and workplace: VET teachers' in-school work to overcome boundaries. *Journal of Vocational Education & Training*, *74*(4), 682-700. https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1829009

Mårtensson, Å., Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *9*(1), 89–110. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199189

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.

NOU 2008: 18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-18/id531933/?ch=5

NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert - Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf

NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre - Struktur og innhold i videregående opplæring.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/

NTNU. (2021). *Bachelorprogram 3-årig, Trondheim. Yrkesfaglærerutdanning: Opptakskrav*. Yrkesfaglærerutdanning (BYRK). https://www.ntnu.no/studier/byrk/opptak

NTNU & TRFK. (2017). *Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering (SKUV) - Kunnskapsgrunnlaget.* https://www.ntnu.no/documents/1272526547/1277248433/SKUV-kunnskapsgrunnlag.pdf/ffbd4ec0-d85d-7605-ddfc-dc8bc136bdfc?t=1576063475044

Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Norway 2011*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264117006-en

Nyen, T. & Tønder, A. H. (2016). Partssamarbeidet i fagopplæringen. En intervjuundersøkelse om Samarbeidsrådet for yrkesopplæring og de faglige rådene. Fafo-notat 2016:20. https://www.fafo.no/images/pub/2016/10244.pdf

Nägele, C. & Stalder, B. E. (2017). Competence and the need for transferable skills. I M. Mulder (red.), *Competence-based vocational and professional education* (s. 739–753). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_34

OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

Olsen, O. J. (2010). Tradisjon og fornyelse i norsk fag- og yrkesopplæring. Til spørsmålet om «nytt helhetlig kvalitetsvurderingssystem». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 6*(94), 451-461. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-06-03

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61)*. Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Pakkari, O., Pakkari, L., Haapala H. & Hirvensalo, H. (2022). Health education teachers' assessment conceptions and practices: Identifying assessment profiles. *Educational Assessment 27*(3), 285-299. https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2063832

Pastore, S. & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, *84*, 128–138. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003

Pedersen, C., Gjerustad, C. & Borlag, S. B. (2021) *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Yrkesfaglærerløftet»*. NIFU-rapport 2021:17. https://hdl.handle.net/11250/2826128

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday & Co.

Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, *48*(1), 4–11. https://doi.org/10.1080/00405840802577536

Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *89*(2), 146–159. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-02-07

Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten* 2012/2013. NTNU.

Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21–51). Tapir akademisk forlag.

Postholm, M. & Rokkones, K. (2015) Teachers' and school leaders' perceptions of further education and learning in school. *Creative Education*, 6, 2447-2458. https://doi.org/10.4236/ce.2015.623252

Powell, R. A. & Single, H. M. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, *8*(5), 499–504. https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499

Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, *34*(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/03054980701476386

Ragin, C. C. & Becker, H. S. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.

Rasmussen, C. (2016). *Improving the quality, capability and status of the VET teacher workforce.* International Specialized Skills Institute. https://www.issinstitute.org.au/wp-content/uploads/2016/10/Rasmussen-Final-LowRes.pdf

Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, *4*(2), 155–169. https://doi.org/10.1007/BF01405730

Roberts, N. C. (2000). Wicked problems and network approaches to resolution. *International Public Management Review*, *1*(1), 1–19. https://journals.sfu.ca/ipmr/index.php/ipmr/article/view/175/175

Robson, J., Bailey, B. & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, *17*(2), 183–195. https://doi.org/10.1080/13639080410001677392

Rokkones, K. (2017). Kompetanseutvikling på yrkesfag. I M. B. Postholm (red.), *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (s. 121–144). Fagbokforlaget.

Rokkones, K. L., Landro, J. & Utvær, B. K. (2019). Bachelorutdanning for yrkesfaglærere, i et historisk og utviklingsorientert perspektiv. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *8*(3), 141–159. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1883141

Ryle, G. (1963). *The concept of mind*. Penguin.

Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.

Sandvik, L.V. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. NTNU Program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn.

Sandvik, L.V. (2022). Utforskende fagfellesskap i videregående opplæring. I L. V. Sandvik & H. Fjørtoft (red.), *Skoleutvikling i videregående opplæring* (s. 11-24). Fagbokforlaget.

Sarastuen, N. K. (2020a). From guiding apprentices to teaching students: Fundamental challenges in the identity transition from occupational practitioner to vocational educator. *Vocations and Learning*, *13*(2), 245–261. https://doi.org/10.1007/s12186-019-09240-1

Sarastuen, N. K. (2020b). From vocational worker to vocational teacher: A study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education & Training*, *72*(3), 333–349. https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1607533

Sarastuen, N. K. (2020c). Som å ta av seg verktøybeltet: Kontraster og metaforer i overgangen fra fagarbeid til yrkesfaglærerutdanning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *10*(2), 63–80. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010263

Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2012). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.

Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.

Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B. & Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. I C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (red.), *Designing assessment for quality learning* (s. 303–323). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5902-2_19

Spetalen, H. (2014). Yrkesfaglæreren—Ny rolle, nye utfordringer. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *4*(1), 1–9. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a1

Spetalen, H. (2017). Teori og praksis i yrkesfaglige læreplaner – myter og realiteter. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, *2*. https://doi.org/10.7577/sjvd.2264

Statistisk sentralbyrå (2017). *Læreres kompetanse i videregående skole. En registerbasert forstudie.* Rapporter 2017:25. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/318471?_ts=15de0428878

Statistisk sentralbyrå (2019). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/videregaende-opplaering-og-annen-videregaende-utdanning

Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *10*(1), 7–12. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1991.tb00171.x

Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, *77*(3), 238–245.

St.Meld. nr. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – Krevende - Relevant*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/

St. Meld. nr. 16 (2006-2007). *…og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1

Street, B. V. (2002). *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203468418

Stringer, E. T. (2014). *Action reseach* (4. utgave). SAGE publications, Inc.

Sund, G., Nore, H. & Vagle, I. (2009). Vurdering for og av læring i yrkesfag. I S. Dobson, K. Smith & A. B. Eggen (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 214–234). Gyldendal Akademisk.

Sylte, A. L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *4*(1), 1–18. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a4

Säljö, R. (2003). Epilogue: From transfer to boundary-crossing. I T. Tuomi-Gröhn, Y. Engeström & M. Young (red.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (s. 311-321). Pergamon.

Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, *20*(5), 453–466. https://doi.org/10.1080/13639080701814414

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder: En grundbok* (3. utgave, s. 657–670). Hans Reitzels Forlag.

Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: Exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *18*(1), 23–35. https://doi.org/10.1080/0159630970180102

Thagaard, T. (2017). *Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag.

Throndsen, I., Hopfenbeck, T., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. Rapport fra Universitet i Oslo. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/evalueringsrapport-til-udir-2.pdf

Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.

Torrance, H. (2007). Assessment *as* learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *14*(3), 281–294. https://doi.org/10.1080/09695940701591867

Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. (Advances in learning and instruction series). Pergamon Press.

Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (s. 1-18). Pergamon Press.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kunnskapsløftet - Reformen i grunnskole og videregående opplæring*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Utdanningsdirektoratet (2010). Individuell vurdering Udir 1 - 2010 (rundskriv). https://www.yumpu.com/no/document/read/18508897/udir-1-2010-individuell-vurdering-i-grunnskolen-og-udirno

Utdanningsdirektoratet (2014). *Grunnlagsdokument - Videreføring av satsningen Vurdering for læring 2014-2017*. https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf

Utdanningsdirektoratet (2020). Individuell vurdering Udir 2 - 2020 (rundskriv). https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/

Utdanningsdirektoratet (2022). Udirs studiekatalog 2022-2023, yrkesfaglærere. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/studietilbud/#g=yr

Vygotsky, L. S. (1934). *Thinking and speach.* The M.I.T. Press.

Vähäsantanen, K., Saarinen, J. & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, *48*(6), 395–404. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.04.003

Waale, M. B. (2007). *Roller, identitet og undervisningspraksis i den videregående skolen.* Doktorgradsavhandling. Universitetet i Tromsø.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, *20*(2), 158–177. https://doi.org/10.1037/h0074428

Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Gyldendal Akademisk.

Weinert, F. W. (1999). *Concepts of competence.* Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations. Max Planck Institute for Psychological Research. https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf

Wenger, E. (2006). *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge University Press.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner B. (2015). Learning in a landscape of practice: A framework. I E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O´Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (red.). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (s. 13-31). Routledge.

Wheelahan, L. & Moodie, G. (2011). *Rethinking skills in vocational education and training: From competencies to capabilities*. NSW Board of Vocational Education and Training. http://hdl.voced.edu.au/10707/186981.

Willis, J., Adie, L. & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *Australian Educational Researcher*, *40*(2), 241-256. https://doi.org/10.1007/s13384-013-0089-9

Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 149–162. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010

Yeatman, A. (1990). Reconstructing public bureaucracies: The residualisation of equity and access. *Australian Journal of Public Administration*, *49*(1), 17–22. https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.1990.tb02248.x

Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B. & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere En undersøkelse basert på OECD Teaching and learning international survey (TALIS)*. NIFU-rapport 2016:6. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kompetanseutvikling_blant_yrkesfaglarere.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1

Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjekt

«Yrkesfaglærers vurderingskompetanse»

Kjære yrkesfaglærer!

I forbindelse med mitt doktorgradsarbeid skal jeg følge SKUV-prosjektet ved skolen du arbeider på, både som del av tilbydergruppen fra NTNU og som selvstendig forsker. Du mottar denne innbydelsen fordi du allerede er deltaker i SKUV-prosjektet og dermed skal forske på din egen vurderingspraksis. Jeg skal i kontekst av SKUV-prosjektet forske på hvordan yrkesfaglærere i videregående skole, ved bruk av sin vurderingskompetanse, håndterer sitt mangfoldige vurderingsansvar, og håper du vil dele erfaringer fra forskningsarbeidet ditt med meg. Mitt doktorgradsarbeid er knyttet til SKUV-prosjektet, men mine studier har sine egne hensikter og forskningsspørsmål, og bygger på eget datamateriale. Jeg skal samle data gjennom deltakende observasjon og fokusgruppeintervju. Jeg vil være til stede på skolen din under bestemte milepæler i SKUV-prosjektet, både for å observere forskningen dere yrkesfaglærere gjør på egen praksis og for å samtale med dere om aktuelle tema knyttet til vurdering, eksempelvis vurderingskompetanse, vurderingsidentitet, vurderingspraksis, og vurderingsansvar. Fokusgruppeintervjuene vil også finne sted på din respektive arbeidsplass. Jeg vil dokumentere observasjon og samtaler gjennom feltnotater, samt ta opptak av fokusgruppeintervjuene. De av dere som samtykker til fokusgruppeintervju vil motta nærmere informasjon om gjennomføring og tema for intervjuet i en egen e-post.

Det er frivillig å delta i mitt doktorgradsprosjekt. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Alt datamateriale vil behandles konfidensielt. Det vil ikke være mulig å spore informasjon tilbake til enkeltpersoner fordi jeg ikke kommer til å hverken spørre om eller bruke personlige opplysninger i mitt forskningsarbeid. Du vil derfor fremstå som helt anonym. Det vil likevel være mulig å identifisere skolen du arbeider ved ettersom alle skoler i Sør-Trøndelag Fylkeskommune deltar i SKUV-prosjektet og puljeinndelingen er offentliggjort. Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålt jeg har informert om i dette skrivet. Studien er meldt til NSD, som har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Julie Leonardsen
Tlf: 98417297
E-post: Julie.Leonardsen@ntnu.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Yrkesfaglæreres vurderingskompetanse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ Jeg samtykker til at forskeren kan samle data gjennom deltakende observasjon
- ☐ Jeg samtykker til å delta i fokusgruppeintervju
- ☐ Jeg samtykker til at forskeren kan få innblikk i arbeid knyttet til SKUV-prosjeket

---

Underskrift og dato

Vedlegg 2

Velkommen til fokusgruppeintervju

Kjære yrkesfaglærer

Du mottar dette informasjonsskrivet fordi du har takket ja til å delta i et fokusgruppeintervju vedrørende vurdering i yrkesfag. I dette skrivet finner du informasjon om gjennomføringen av intervjuet og en liste over ulike tema vi skal snakke om.

Fokusgruppeintervjuet vil finne sted på skolen du arbeider ved. Intervjuet vil vare i omlag 30 minutter. Fokusgruppen vil bestå av deg og 2-3 av dine kolleger fra samme utdanningsprogram. Intervjuet blir tatt opp, men alt materialet vil bli behandlet konfidensielt.

Temaliste:

1) vurdering i skole og arbeidsliv:
   - tradisjoner for læring og vurdering
   - samarbeid skole-bedrift
   - yrkeskompetanse

2) Yrkesfaglærerens vurderingsansvar:
   - skole, bedrift, samfunn
   - krav og forventninger
   - elevene

3) Yrkesfaglæreres vurderingskompetanse:
   - i teori og praksis
   - verdier og holdninger
   - vurdering for læring, karaktersetting

4) Yrkesfaglæreres vurderingsidentitet:
   - profesjonell, sosial og personlig påvirkning
   - antakelser om verden, kunnskapssyn
   - møtet med skolen og lærerrollen

5) Kompetanseutvikling i vurdering:
   - vurdering i lærerutdanning
   - kompetanseutvikling i skole og bedrift
   - yrkesfagene og yrkesfaglæreres behov

Jeg ser frem til en spennende samtale med dere!

Med vennlig hilsen
Julie Leonardsen
Tlf: 98417297
E-post: Julie.Leonardsen@ntnu.no

Vedlegg 3

Julie Leonardsen

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.10.2017 Vår ref: 55999 / 3 / BGH Deres dato: Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.09.2017 for prosjektet:

55999	*Lærersamarbeid om forskning og utvikling for "SKUV"*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Julie Leonardsen*

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:
• opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
• vår prosjektvurdering, se side 2
• eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.08.2021 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

APPENDIX

Artikkel 1

Leonardsen, J. K., & Fjørtoft, H. (2021). Assessment Policies in VET: Wicked Problems and Conflicting Expectations [Yrkesfaglig vurderingspolicy: Gjenstridige problemer og motstridende forventninger]. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, *6*(1), 37–56. https://doi.org/10.7577/sjvd.4548

Artikkel 2

Leonardsen, J. K. (2021). One size fits nobody: en casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanseutviklingsarbeid i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 1-24. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211121

Artikkel 3

Leonardsen, J. K., Utvær, B. K. S., & Fjørtoft, H. (2022). The five faces of an assessor: enacting teacher assessment identity in vocational education and training. *Educational Assessment, 27(*4), 339-355. https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2106967

SJVD Scandinavian Journal of Vocations in Development

ISSN: 2464-4153 Vol. 6, No. 1 2021, side 37–56 https://doi.org/10.7577/sjvd.4548

Assessment Policies in VET

Wicked Problems and Conflicting Expectations

Julie Klovholt Leonardsen, Henning Fjørtoft

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU

Contact: Julie Klovholt Leonardsen, Julie.Leonardsen@ntnu.no

Abstract

Assessment in vocational education and training (VET) is a relatively unexplored theme in assessment research. The assessment roles and responsibilities of VET teachers are challenging to codify in educational policies, leading to policymaking processes where social issues cannot be solved in an efficient or definitive manner. This study uses thematic analysis (Clarke & Braun, 2017) to investigate the expectations for VET teachers in Norwegian policy documents. In order to understand the dilemmas inherent in VET assessment policies, we draw on two bodies of knowledge: a) research on teacher assessment literacy and b) the concept of wicked problems (Rittel & Webber, 1973). The research question guiding this study is: How do national policies frame the expectations for VET teachers' assessments? We identified five frames in the policy documents. VET teachers are expected to 1) negotiate legal requirements, 2) educate young people for social participation, 3) use assessment to support learning and motivation, 4) qualify a workforce for the future, and 5) become VET teachers. We discuss how conflicting expectations for VET teacher assessment may lead to a fragmentation of assessment responsibilities, threaten validity in assessment, and raise the question of what constitutes appropriate content in professional development.

Keywords: VET teachers, assessment, policy, wicked problems

© The authors Hosted by OsloMet University Library Published 25.11.21

Introduction

Assessment in vocational education and training (VET) is a relatively unexplored theme in assessment research (Castellano et al., 2003; Grollmann, 2008; Guthrie & Every, 2013). Although there is considerable collaboration between education institutions and businesses in the training of young people (e.g., mentoring, work-based learning, and apprenticeships), the impact of such efforts is rarely measured (AIR UK & National Centre for Social Research, 2008; Mann et al., 2014). In several countries, there is a lack of standards and terminology describing the necessary qualifications to teach and assess students in VET contexts (Rasmussen, 2016). This leads to considerable variance in the management of assessment responsibilities across systems.

The assessment roles and responsibilities of VET teachers are challenging to codify in educational policies, leading to policymaking processes where social issues cannot be solved in an efficient or definitive manner. For example, VET policies typically struggle to negotiate demands from both school and work contexts and expect VET teachers to bridge the gaps between learning and assessment traditions in educational and vocational sectors (Farnsworth & Higham, 2012; Köpsén, 2014; Robson et al., 2004). Consequently, policymakers' rhetoric in the VET sector is often ambiguous, comprising tensions between supporting teacher and learner agency while governing through bureaucratic micromanagement, or between a broad vision of promoting active citizenship and narrow conceptualisations of skills as beneficial for national economic performance (Finlay et al., 2007). Assessment policies in VET therefore remain elusive and ill-defined.

This study uses thematic analysis (Clarke & Braun, 2017) to investigate the expectations for VET teachers in Norwegian policy documents. In order to understand the dilemmas inherent in VET assessment policies, we draw on two bodies of knowledge: a) research on teacher assessment literacy and b) the concept of wicked problems (Rittel & Webber, 1973). The research question guiding this study is: How do national policies frame the expectations for VET teachers' assessments?

Assessment in VET

Teacher assessment literacy refers to the interrelated sets of knowledge, skills, and dispositions used by teachers to design assessment activities, interpret evidence of student learning, and provide feedback to students (Pastore & Andrade, 2019; Xu & Brown, 2016). Despite several attempts at conceptualising the nature of teacher assessment literacy (Popham, 2017; Stiggins, 1995; Xu & Brown, 2016) and the introduction of standards and measures, the construct is now understood as a practice moored in sociocultural contexts that requires teachers to negotiate and enact their assessment knowledge in classroom contexts (DeLuca et al., 2016). Teacher assessment practice is therefore affected by both individual cognitive and affective factors, as well as sociocultural and institutional contexts (Coombs et al., 2018; DeLuca, 2012; DeLuca et al., 2019; Shepard, 2000).

VET teachers' assessment literacy is anchored in their particular vocations (Farnsworth & Higham, 2012; Robson et al., 2004; Sarastuen, 2020). Vocational traditions are often tacitly acquired through participation in communities of practice where novices learn from experts, rather than institutionalised cycles of teaching and testing individuals (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Wenger,

1998). Tacit knowledge has an elusive character, can only be seen in action (Polanyi, 1966), and cannot necessarily be explained (Ryle, 1963). Furthermore, VET is highly context dependent, and learning and assessment typically take place in authentic settings. Vocational subjects therefore advocate tacit, practical, and experience-based traditions for learning and assessment (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Lave & Wenger, 1991; Sennett, 2008).

At the macro level, VET policies grapple with wicked problems, such as skill shortages, school management, and workplace reforms (Garrick, 2011). Locally, it is challenging for VET teachers to negotiate the fundamental differences between school and work (Farnsworth & Higham, 2012; Köpsén, 2014; Robson et al., 2004). Problems related to the assessment of VET students' vocational competence in the formal school context can be particularly challenging due to tensions between policy demands and vocational realities. Furthermore, it is challenging to assess students' practical competence in a valid way using written standards, since verbal language cannot describe the tacit elements of practical skills (Gills & Bateman, 1999; Lewkowicz, 2001; Newton & Baird, 2016). There is currently a lack of studies regarding the role of tacit knowledge in influencing teachers' conceptions of assessment (Xu & Brown, 2016).

Wicked Problems

The concept of 'wicked problems' refers to a unique problem or idea in social policy without a definite formulation (Rittel & Webber, 1973). In their seminal paper on wicked problems in policy analysis, Rittel and Webber (1973) suggested that many societal issues were essentially unique, and that proposed solutions to wicked problems generated waves of consequences over an extended period of time after their implementation. Policymakers must grapple with complex socioeconomic challenges without straightforward solutions (Ball, 1993; Falk, 1994; Taylor, 1997) and draw on specific ideologies, power relations, and world views (Ball, 1993; Burr, 1995; Phillips & Hardy, 2002) to tactically promote or subdue particular interests, subject positions, or power dynamics. Policy documents cover up inequitable taken-for-granted systems or dissociate from problems created by the policy itself (Anderson & Holloway, 2020; Phillips & Hardy, 2002). Wicked problems therefore resist straightforward solutions and have no right or wrong answers (Conklin, 2005; Head & Alford, 2015).

A range of strategies for dealing with wicked problems in policymaking have been suggested. Roberts (2000) argues that policy planning must negotiate between authoritative (few stakeholders involved, few competing points of view), competitive (dissenting parties promote opposing points of view), and collaborative (a number of stakeholders discussing ideas) strategies to cope with such problems. Nevertheless, one wicked problem can often be a symptom of another, and solving one aspect of the problem might reveal others, making it difficult to handle complex political and socioeconomic challenges (Rittel & Webber, 1973). Rittel and Webber (1973) therefore underlined that every attempt at solutions counts and that policymakers must accept responsibility for the consequences of their attempted solutions.

Our claim in this paper is that assessment in VET is characterised by a range of wicked problems. We contend that policymakers frame expectations for assessment in VET in multiple and ambigu-

ous ways, leading to a challenging situation where teachers must negotiate a set of conflicting demands. These demands include pushing assessment decision-making responsibilities downwards, handling potential threats to the validity of assessment, and deciding what constitutes appropriate content in professional development offerings for VET teachers.

Background and Context

Governance in the Norwegian education system is generally decentralised (Antikainen, 2006, 2016; Telhaug et al., 2006; Tveit, 2014). Schools follow national regulations, frameworks, and curricula, with some possibilities for local adjustments (Hopfenbeck et al., 2013; Nusche et al., 2011). More than 90% of students attend post-16 education (Statistics Norway, 2019), and more than 50% choose a VET programme (Utdanningsdirektoratet, 2018; Statistics Norway, 2019).

In Norway, VET is considered equal to general academic education. Both fields draw on a broad vison of education (e.g., welfare, social participation, lifelong learning, and personal growth) and follow the same regulations for learning and assessment, except for subject-specific curricula (Hilt et al., 2019; Hopfenbeck et al., 2013; Nusche et al., 2011). Nevertheless, VET subject curricula have taken on the characteristics associated with more traditional academic education (Smeby & Sutphen, 2015). This process, often referred to as 'academic drift' in VET curricula (Edwards & Miller, 2008), also affects the assessment of vocational competence and may create tensions between the academic and vocational traditions of learning and assessment.

VET usually involves two years of schooling, two years of workplace training, and a final trade or journeyman's exam (Utdanningsdirektoratet, 2018). VET consists of both vocational and academic subjects, including Norwegian, English, mathematics, science, social science, and physical education. The students must pass both vocational and academic subjects to qualify for apprenticeships and trade exams. VET students can also choose to undertake an additional year of supplementary studies to qualify for entry into higher education.

VET teachers in Norway are required to have both vocational education (a trade or journeyman's certificate, relevant experience, or a diploma from upper secondary school) and teacher education (minimum one year practical-pedagogical education, preferably a bachelor's or master's degree). However, many vocational workers practice teaching without a formal teacher education (Aspøy et al., 2017; Kunnskapsdepartementet, 2015).

An important feature of assessment policies in the Norwegian education system is the considerable trust placed in teachers' professional judgement (Hopfenbeck et al., 2013). VET teachers are responsible for providing both formative assessment (e.g., communicating feedback and encouragement) and high-stakes summative assessments (assigning final grades for the diploma). In order to equip teachers with the skills needed for this complex role, the Ministry of Education and Research (MER) and the Department of Education and Training (DET) have implemented a range of professional development initiatives.

Research Design

Investigating policy documents describing the aims, content, organisation, and governance of the educational sector, such as regulations, curriculum, political initiatives, and development strategies, can be valuable in determining policy ideas (Ball, 1993; Taylor, 1997; Yeatman, 1990). Drawing on thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), this study explores how expectations for VET teachers' assessments are framed in national policies and how the tensions between these framings impact VET teachers.

Data Material

The data material consists of five Norwegian policy documents (see Table 1 and 2). First, we selected the Norwegian AfL initiative (2014–2017), (Utdanningsdirektoratet, 2014) as our point of departure. Second, we identified policy papers describing AfL in an upper secondary context. Third, we selected papers outlining policies and suggestions for assessment in VET specifically.

Table 1. Document names and references

References cited:	Norwegian titles:	English titles and abbreviations used in text:
Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning (2013)	Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13	Regulation on The Framework Plan for Vocational and training teacher education for 9-13 grade Short: Regulation for VET teacher education
Forskrift til opplæringslova (2009)	Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring	Individual assessment in primary school and in upper secondary education Short: Individual assessment
Kunnskapsdepartementet, (2015)	Yrkesfaglærerløftet. Strategi for fremtidens fagarbeidere	VET teacher knowledge promotion initiative. A strategy for further vocational workers. Short: VET teacher promotion initiative
Kunnskapsdepartementet (2017)	Verdier og prinsipper for grunnopplæringen	The Quality Framework
Utdanningsdirektoratet (2014)	Grunnlagsdokument - Videreføring av satsningen Vurdering for læring 2014-2017	Foundation document - Continuing the Assessment for learning initiative 2014-2017 Short: Assessment for Learning

Table 1 shows which documents we have chosen, their full names in Norwegian and English (our translation) and references. We have abbreviated some of the names. We use these abbreviations throughout the rest of the text. Table 2 provides more detail on the data material.

Table 2. Description of Data Material

Abbreviated name and reference	Producer and recipients	Policy genre, status, and context	Content and purpose
Individual assessment Forskrift til opplæringslova (2009)	The text is produced by MER on behalf of the Norwegian Parliament. It addresses primary and secondary school owners and management, vocational sectors, training establishments, examination boards, teachers, students, instructors in businesses, and parents/guardians.	The document is part of *The Education Act*, which is the superior legal document for education in Norway.	The document presents guidelines for formative and summative assessment, describes students' rights for assessment, and places assessment responsibilities within the education system.
The Quality Framework Kunnskapsdepartementet (2017)	The text is produced by DET on behalf on MER. It addresses primary and secondary school owners and management, teachers, students, and parents/guardians.	The text has legal status as a law and is shaped as an overall curriculum. The document is part of *The Core Curriculum*, which presents the overarching goals for education in Norway.	The document presents the values and ethical guidelines for the Norwegian education system. It also describes learning outcomes for how young people can become democratic, well-functioning citizens who can participate and contribute in a welfare society.
Assessment for Learning Utdanningsdirektoratet (2014)	The text is produced by a research team led by DET on behalf on MER. It addresses lower and upper secondary school owners, school management, and teachers.	The text has status as a political initiative. The document is a knowledge foundation referring to international research and reports claiming an urgent need for better formative assessment practices.	The document presents strategies for how to develop better assessment practices in school and strengthen teachers' assessment literacy.
VET teacher Promotion Initiative Kunnskapsdepartementet (2015)	The text is produced by DET and MER on behalf of the Norwegian Parliament. It addresses VET teacher education, lower and upper secondary school owners and management, vocational sectors, training establishments, examination boards, VET teachers and students, and instructors in businesses.	The text has status as a political initiative. The document is based on the government's strategy to strengthen VET and ensure that more students graduate and become vocational workers.	The document presents strategies for how to recruit new VET teachers in order to qualify a competent workforce for the future and compete in the global vocational market.
Regulation for VET teacher education Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning (2013)	The text is developed by MER and addresses VET teacher education, lower and upper secondary school owners and management, vocational sectors, training establishments, examination boards, VET teachers and students, and instructors in businesses.	The text has legal status as a law and is shaped as a curriculum for VET teacher education. The document's legal base is *The Act Relating to Universities and University Colleges* (01/04/2005, no. 15 § 3–2).	The document presents the knowledge, skills, and general competencies a vocational worker must gain to become a VET teacher.

Thematic Analysis

Thematic analysis (TA) is a flexible approach to qualitative analysis. TA provides systematic procedures for generating codes (the smallest units of analysis that capture the data potentially relevant to a research question) and themes (the patterns of meaning underpinning core ideas) from qualitative data (Braun & Clarke, 2006).

TA can be applied across a range of theoretical frameworks and paradigms. Our analysis adopts a reflexive and critical stance (Braun & Clarke, 2021a) to investigate the patterns of meaning in the 'themes' of the texts (Braun & Clarke, 2006, 2017). We consider the language of policy texts as creating (and not simply reflecting) reality; this enables us to interrogate patterns of meaning through an interpretative process (Terry et al., 2017). We therefore view researcher subjectivity as integral to the process of analysis (Terry et al., 2017) and emphasise conceptual development and theoretical depth rather than measures of intercoder reliability as criteria for validity (Braun & Clarke, 2021b).

Our analysis follows Braun and Clarke's (2006) six-step model for TA to identify, analyse, and report how the selected policy documents frame, contextualise, and legitimise their expectations for VET teachers as assessors. The model consists of six phases: 1) familiarisation with the data, 2) generating initial codes, 3) searching for themes, 4) reviewing themes, 5) defining and naming themes, and 6) producing the report.

First, we read and re-read the documents to familiarise ourselves with the data and to look for patterns of meaning and issues of potential interest (Braun & Clarke, 2006). This search for patterns started during the data collection and continued throughout the whole analysis process, as we continually moved back and forth between the data, codes, and themes. We wrote down ideas and developed potential coding schemes from the very beginning. Writing is, according to Braun and Clarke (2006, p. 86), an essential part of the analysis process and should be integrated from the first step of the analysis.

Second, we produced initial codes to identify the interesting features in the documents. An initial code refers to 'the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon' (Boyatzis, 1998, p. 63). Table 3 shows an example of how we coded the data extracts during this second phase, focusing on the expectations of VET teachers as assessors.

Table 3. Data Extract with Codes Applied (inspired by Clarke et al., 2008).

Data extract	**Coded as**
The phenomenon 'assessment for learning' refers to how information about students' competence and development can be used to give direction for planning and implementation of the training. This requires teachers to systematically collect, analyse, and use assessment information about students for the purpose of viewing: - Where they are in their learning; - Where they are going; and - How they can best achieve their goals. *Assessment for Learning* (Utdanningsdirektoratet, 2014, p. 3)	VET teachers are expected to know: 1. How to define competence. 2. How to collect evidence on competence. 3. How to use evidence to adapt learning. 4. How to use evidence to promote learning. 5. How to give constructive feedback. Summarised: VET teachers are expected to be assessment literate.

In this second step, we focused on coding the data referring to VET teachers' knowledge and conceptions of assessment, assessment practices, and assessment responsibilities, both to limit the study and to relate the data to the research question. We also added some context information to the codes, as coding is often criticised for losing context (Braun & Clarke, 2006). All the codes were added to a table. The coding was mainly 'data-driven' and not shaped by theoretical constructs.

To construct the themes, we considered how combinations of codes might form overarching themes. Codes such as 'grade students,' 'qualify workers,' 'educate democratic citizens,' and 'prepare young people for adulthood' were merged into a theme called *assessment responsibilities*. Codes such as 'support students', 'safeguard stakeholder interests', and 'interpret and operationalise guiding framework' were merged into a theme called *assessor positions.* We then interrogated the themes to identify particular ideologies, power relations, or world views in the data. These features led to the conceptualisation of five framings in the data material (see Table 4). All framings are present in all documents, but each text has one prominent frame.

Table 4. Policy Framings

Document name	Expectations for VET teachers as assessors	Ideology, power relations, and world views	Policy framing
Individual assessment Forskrift til opplæringslova (2009)	VET teachers are expected to interpret and operationalise formal guidelines and frameworks for assessment both to safeguard quality standards in education and to adapt assessment to meet students' individual needs.	The text's intention is to set formal rules and legalistic requirements for formative and summative assessment, ensure equal rights for students, and distribute assessment responsibilities.	**Negotiating legal requirements**
The Quality Framework Kunnskapsdepartementet (2017)	VET teachers are expected to teach students sociodemocratic values, core competencies, and basic skills to prepare them for adulthood, social life, and employment.	The text's intention is to educate young people to fit into a sociodemocratic society founded on human-ethic values and give them the tools (e.g., ability to learn, critical thinking, social skills) to master their personal, social, and professional lives.	**Educating young people for social participation**
Assessment for Learning Utdanningsdirektoratet (2014)	VET teachers are expected to know how to use assessment to collect evidence and adapt and improve learning.	The text's intention is to strengthen both collective and individual assessment practices and literacy in school to improve students' motivation and learning.	**Using assessment to support learning and motivation**
The Vocational Teacher Promotion Initiative Kunnskapsdepartementet (2015)	VET teachers are expected to qualify competent vocational workers, ensure quality in VET to meet global demands, recruit VET students, and prepare students for employment in vocational sectors undergoing change.	The text's intention is to ensure the production of workers who can maintain and develop the Norwegian welfare society, compete in the global market, and ensure economic growth.	**Qualifying a workforce for the future**
Regulation for VET Teacher Education Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærer-utdanning (2013)	VET teachers are expected to change from vocational workers to professional teachers by developing particular knowledge, skills, and general competence through VET teacher education.	The text's intention is to ensure that vocational workers become professional teachers who can contribute to developing VET and ensure quality in all aspects of education.	**Becoming a VET teacher**

In the fourth step, we reviewed all the codes describing the policy expectations for VET teachers as assessors through the five 'frames' identified in step three. Some codes were deleted (not enough data, diverse data, or not relevant for the research question), while others collapsed into each other, which is normal in this part of the analysis process (Braun & Clarke, 2006, p. 91). In the fifth step, we decided to use the five policy framings as themes. In the sixth and final step, we investigated how each of the policy framings reinforced particular policy expectations for VET teachers as assessors. To ensure validity, we made sure that the final analysis provided a concise and coherent account of the data (Braun & Clarke, 2006, p. 93). We identified five frames in the policy documents. VET teachers are expected to 1) negotiate legal requirements, 2) educate young people for social participation, 3) use assessment to support learning and motivation, 4) qualify a workforce for the future, and 5) become a VET teacher.

Findings

Negotiating Legal Requirements

Our first finding was that VET teachers are required to negotiate complex legal requirements. Student rights are secured through legal means in the Norwegian assessment system, typically through requiring different forms of documentation. For example, *Individual assessment* states that 'students, apprentices, apprentice candidates and trainee candidates have the right to mid-term assessment, final assessment and documentation of the education and training' (*Individual assessment* § 3–2). Simultaneously, VET teachers are required to collect evidence of students' learning for grading purposes. This system holds individual teachers accountable to principals.

> The subject teacher sets students' final grades. If the principal is in doubt as to whether the rules for determining a final grade have been followed, the principal may demand that the subject teacher make a new assessment before the grades are determined and entered. (Individual assessment § 3–15)

Furthermore, VET teachers must cooperate with businesses to ensure that VET students receive practical training.

> A successful vocational training requires good coherence and close contact between vocational sectors and schools throughout the entire educational process. Among other things, students must have practice in apprenticeships through the subject vocational specialisation. VET teachers must therefore be able to plan, enable and follow up agreements with local businesses. (*The VET Teacher Knowledge Promotion Initiative*, p. 13)

A successful vocational training requires good coherence and close contact between vocational sectors and schools throughout the entire educational process. Among other things, students must have practice in apprenticeships through the subject vocational specialisation. VET teachers must therefore be able to plan, enable and follow up agreements with local businesses. (*The VET Teacher Knowledge Promotion Initiative*, p. 13).

As expected, this finding corresponds with a problem often noted in the VET literature: policymakers frame expectations ambiguously, offering agency on the one hand and governing through

bureaucratic micromanagement on the other (Finlay et al., 2007). VET teachers are consequently tasked with negotiating a complex set of legal requirements.

Educating Young People for Social Participation

Our second finding relates to the purposes of VET and schooling in general. Several documents, and *The Quality Framework* in particular, expect VET teachers to educate and prepare young people for social participation. It states, 'The education shall promote support for democratic values and democracy as a form of government. It should give students an understanding of the rules of democracy and the importance of upholding them.'

The Quality Framework (p. 7) suggests that teachers are responsible for teaching students the social and personal skills necessary to successfully participate in school, social life, and work. This particular frame manifests itself in policy descriptions of broadly defined educational goals and visions and corresponds with the cultural norms and values necessary in the Norwegian welfare society. This finding underpins the importance of VET teachers having broad knowledge of Norwegian economy, politics, history, and culture, and the ability to apply this knowledge in teaching and assessment. However, the role of teachers' personal beliefs and their potential impact on teaching and assessment are not considered.

In the context of assessment, this policy expectation implies that VET teachers have an assessment responsibility beyond certifying students' vocational skills.

> The education shall ensure that the candidates can contribute to the development of the school as an institution for learning and education in a democratic society. The education shall take care of different perspectives related to gender equality and the multicultural society, and create an understanding of a school that is inclusive for all students, regardless of their prerequisites and social, cultural and linguistic background. (*Regulation for VET Teacher Education*, §2)

The frame 'preparing students for social participation' sets expectations for VET teachers' abilities to adapt their assessments, particularly for students with challenges (e.g., learning disabilities or social or personal challenges) to support both learning and personal development.

> Three student groups place special demands on the competence of the VET teacher: students with weak academic prerequisites for completing upper secondary education, students with decisions on adapted, special education, and students with weak Norwegian language skills and short residence in Norway. (*The VET Teacher Knowledge Promotion Initiative*, p. 15)

Finally, this expectation implies that VET teachers must be able to provide suitable education for all students regardless of their abilities for learning, for example, through collaboration with local businesses. Given the complexity of developing an identity as an assessor, as well as the paucity of assessment methods for students' tacit knowledge and practical skills in VET, this policy expectation indicates a conflict between competing purposes in education.

VET teachers' main purpose is to provide qualifications in the post-16 system so that young people can find employment. However, social competencies, such as the ability to care for or cooperate with others, are not graded and therefore not rightfully acknowledged in students' diplomas. Still, the curriculum requires VET teachers to fulfil these competing purposes. We view this finding as an example of a wicked problem caused by policy itself: while policymakers attempt to solve

complex social problems through discourse by establishing the aims and purposes of VET education, this discourse-driven approach also creates new challenges when policies collide.

Using Assessment to Support Learning and Motivation

The third finding relates to the introduction of formative assessment as a component in the VET assessment system. The *Assessment for Learning* strategy expects VET teachers to use assessment to support learning and motivation among students. 'Assessment for learning is about teachers using information about students' competence to adjust teaching and adapt learning. Teachers must collect, analyse, and use evidence on students' learning to assess status in learning, what to learn next and how to get there' (*Assessment for Learning*, p. 3). This statement refers to how teachers are expected to use their knowledge about assessment to ensure learning among a diverse group of students. However, the initiative does not take into account the specifics of the vocational subjects or the professional knowledge of the vocational teachers. Rather, the framing is anchored in national and international research (Black & William, 1998; Gardner et al., 2010; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Hutchinson & Hayward, 2005) and reports (Nusche et al., 2011; OECD, 2008), suggesting an urgent need for development of a learning-focused assessment culture in school to ensure that students become motivated and learn more.

It is expected that VET teachers' assessment literacy should include practices that support and motivate VET students, and that teachers must be able to further develop their assessment literacy so that the needs of their students are served at school and work.

> The candidates must be able to analyse their own need for professional development and have the ability to change and improve their own competence to meet the future needs in school, work and society. (*Regulation for VET Teacher Education,* § 2)

However, none of the documents define what it means to be an assessment literate VET teacher. The importance of context in the assessment of vocational learning is not discussed, and the idea that assessment literacy should be an integrated part of VET teachers' professional competence is not elaborated upon. Consequently, VET policies present assessment literacy as a complex theoretical concept but leave the interpretation and practical application of the concept to schools and teachers. This adds to the existing burden of negotiating the fundamental differences between learning in school and learning through practical work and experience already characterising VET. Making sense of the tacit nature of learning and assessment in VET is left entirely to teachers. Considering the dearth of research on the role of tacit knowledge in teachers' conceptions of assessment (Xu & Brown, 2016), it is likely that policies that require teachers to engage in formative assessment may be challenging to implement.

Qualifying a Workforce for the Future

The fourth finding was related to the well-known issues of managing potential skill shortages and maintaining a skilled workforce at the macro level. For example, *The VET Teacher Knowledge Promotion Initiative* expects VET teachers to prepare a workforce for the future.

> Professionally strong, committed, and dedicated VET teachers are an important contribution to ensuring that we have the skilled workers we need to build the Norway of the future. (p. 5)
>
> The goal of our initiative is to collaborate with vocational sectors to educate more skilled workers and to ensure that more VET students complete and pass their education and training. (*The VET Teacher Knowledge Promotion Initiative*, p. 5)

Such statements connect VET teachers' assessment practices to the maintenance and development of the Norwegian welfare state. This framing reinforces the qualification of vocational workers as the main purpose of VET by referring to the nation's common needs for a competent, educated workforce to sustain and develop the Norwegian welfare society and compete in the global market.

Furthermore, students are expected to be involved in assessment by assessing their own learning and to change and develop according to the need for vocational competence in the global market.

> Through self-assessment and involvement in the assessment work, students are trained in developing awareness of their own learning processes, which is necessary to be able to develop self-regulated learning. (*Assessment for Learning*, p. 3)

VET teachers are therefore rhetorically framed as the custodians of a future of economic and social wealth. This framing positions VET teachers as key components in a complex economic system characterised by global competition. Assessment serves as a critical device in that high-quality assessments and teachers with advanced assessment literacy are required to ensure the competitiveness and prosperity of the economy. Conversely, the diversity of students currently in education and their varied needs are not considered. The challenges VET teachers face when adapting learning and assessment to support diverse students through school and into their work life are not considered. Contextual aspects with a potential impact on student learning outcomes (e.g., number of students, time, equipment, or teachers' professional competence) are not discussed. This illustrates the difficulty policymakers face when developing strategies for both the macro and micro levels of VET and suggests that it is easier to push such responsibilities downwards to the VET teachers.

Becoming a VET Teacher

The fifth and final finding was related to the education and recruitment of VET teachers. In the Norwegian context, policymakers expect vocational workers to become VET teachers by acquiring both the vocational and pedagogical knowledge required. This expectation is evidenced by a statement made by the former Minister of Education and Research Torbjørn Røe Isaksen in the *VET Teacher Knowledge Promotion Initiative* policy document: 'The VET teachers who qualify workers for the future must have both a wise head and skilled hands. They need both theoretical and practical expertise' (*The VET Teacher Knowledge Promotion Initiative,* p. 5). Becoming a VET teacher is thus framed as a process of developing pedagogical judgement and practical skills.

Learning how to assess students' learning in VET is similarly described as a negotiation between vocational traditions and pedagogical issues.

> VET teachers must be able to plan, justify, implement, lead, assess and document relevant vocational training adapted to the students'/apprentices' needs, and be able to assess and document students' learning and development, provide learning-focused feedback and help students/apprentices to reflect on their own learning. (*Regulation for VET Teacher Education*, § 2)

This passage suggests a complex role for VET teachers, comprising the orchestration of formative and summative assessment, providing feedback, and organising self-assessment practices. The ambitious political goal of unifying vocational backgrounds with teacher education could be interpreted as an attempt at addressing a problem in the Norwegian context: VET teachers typically lack either formal teacher education or vocational experience (Aspøy et al., 2017).

Unfortunately, beyond explicating overarching strategic ambitions and suggesting the development of shared assessment practices and professional development initiatives, there are few specific guidelines available for teachers. Moreover, VET teachers must be able to operationalise multiple terms and concepts with many possible interpretations, each with different consequences for students' learning. Competence, for example, is a multiple concept without clear definitions in policy.

> Competence is the ability to acquire and apply knowledge and skills to master challenges and solve tasks in known and unknown contexts and situations. Competence involves understanding and the ability to reflect and think critically. (*The Quality Framework*, p. 9)

The lack of guidelines for assessment and definitions of key concepts suggest that the requirements for becoming a VET teacher are challenging. Framing the process of becoming a VET teacher through qualifying both in vocational and pedagogical paths places responsibilities on the individual teacher rather than at the system level.

Discussion

Understanding how policy documents frame expectations for VET teachers can enhance the role of standards and terminology in VET policies. The research questions guiding this study were: *How do national policies frame the expectations for VET teachers' assessments?* We found that policymakers, in attempting to address wicked problems related to education, work, and welfare, create conflicting expectations for VET teachers' assessment.

First, conflicting expectations for VET teachers' assessment practice lead to a fragmentation of assessment responsibilities. Although the policies state that school owners and the school management hold the main responsibility for assessment, there are few guidelines for practice, and many key assessment decisions, such as assessment design and the collection and interpretation of evidence of student learning, are made by teachers themselves. While this signifies high trust in teachers' professional judgement, it also means that teachers are held accountable for securing validity in assessment. Effectively, policymakers push assessment decision-making responsibilities downwards without providing support for managing the complexity of providing both formative and summative assessment to VET students.

Fragmentation of assessment responsibilities may be exacerbated in high trust, low accountability educational systems, especially if VET teachers lack either formal teacher education or sufficient vocational experience. Although the Norwegian educational system places considerable trust in teachers' assessments (Hopfenbeck et al., 2013), the lack of a qualified VET teacher workforce suggests that the integrity of locally designed assessment practices may be threatened. This is especially true considering the dual nature of the VET profession requiring teachers to combine vocational experience and pedagogical education.

Second, conflicting policy expectations for VET teacher assessment may threaten validity in assessment in VET contexts. VET teachers must negotiate school and work contexts when practicing assessment. Validity in VET assessment is therefore dependent on a range of contextual factors and spans a range of vocational traditions. Although policies strive to capture the nature of this negotiation in aims and objectives, the tacit elements of vocational competence are challenging to describe (Gills & Bateman, 1999; Lewkowicz, 2001; Newton & Baird, 2016). Although VET teachers and policymakers may agree that collaborations with local businesses afford opportunities for authentic learning through apprenticeships, the lack of policies specific to this purpose may lead to undesirable variance in assessment practices.

Third, the conflicting framings of VET teachers' assessment knowledge raise the question of what constitutes appropriate content in professional development for VET teachers. Despite the frequent mention of a need for professional development, few strategies are presented to address this issue. Some strategies suggested even appear to be entirely disconnected from a VET context. For example, *The VET Teacher Knowledge Promotion Initiative* (Kunnskapsdepartementet, 2015) suggests that further education in general academic subjects (e.g., mathematics or natural science) will raise the quality of VET teachers. This could be seen as an example of academic drift in VET. However, while offering VET teachers further education in academic subjects may help to integrate them into existing systems, this policy is unlikely to offer solutions to assessment problems in VET.

Limitations

This study analyses a limited selection of policy documents from one national context. The high trust, low accountability character of the Norwegian educational policy system allows teachers considerable professional discretion (Hopfenbeck et al., 2013). Snapshots of policies in a specific time and context offer the possibility of understanding definitions and suppositions in policy discourses as a site of 'motivated meaning and action' (Anderson & Holloway, 2020, p. 190). Nevertheless, the findings in the current study should be contrasted with VET assessment policies in other contexts. The lack of standards and shared terminology for assessment purposes (Rasmussen, 2016) is likely to lead to quite different policy solutions across contexts. Furthermore, the lack of a universal construct for teacher assessment literacy suggests that VET assessment policies should be studied as a contextually situated phenomenon (DeLuca et al., 2016).

Implications

We propose that policymakers acknowledge the role of wicked problems in VET and consider how the expectations for VET teachers' assessment practices are framed. Assessment policy development in VET contexts could benefit from finding the right balance between competitive and collaborative approaches to policy planning, so that dissenting parties and multiple stakeholders can find shared strategies for engaging with long-lasting challenges (Roberts, 2000). Exploring how teacher assessment literacy is conceptualised across policy contexts may contribute to a stronger theoretical knowledge base for VET assessment. This is particularly important considering that VET educators

must grapple with complex issues of skill shortages, school management, and workplace reforms (Garrick, 2011).

Particular attention should be given to the role of contextually situated traditions and the acquisition of tacit knowledge when developing the standards and curricula for VET. We also propose that VET practitioners reflect on their assessment roles and responsibilities, and how assessment policies affect their assessment practice. This is particularly important given the role of tacit knowledge and authentic learning in VET. Finally, we propose that VET teacher educators consider the strategies used in professional development offerings so that they reflect the particular nature of assessment in VET.

Forfatterbiografi

Julie Klovholt Leonardsen is a P.hd. candidate at the vocational education section at the Department of Teacher Education, NTNU Trondheim. Her research interest includes the dual profession of VET teachers', VET teachers' assessment literacy and assessment in VET. She has both vocational education and teacher education and holds one master degree in Nordic literature and one master of educational science.

Henning Fjørtoft is professor of Norwegian Didactics at the Department of Teacher Education, NTNU Trondheim. His research interests include teachers' professional development, teachers' assessment literacy, and literacy instruction in secondary schools. He has been involved in professional development efforts and research-practice partnerships in Norway, Ethiopia, and New Zealand.

References

AIR UK, & National Centre for Social Research. (2008). *The involvement of business in education: A rapid evidence assessment of the measurable impacts*. Department for Children, Schools and Families. https://www.educationandemployers.org/research/the-involvement-of-business-in-education-a-rapid-evidence-assessment-of-the-measurable-impacts-2008-2/

Anderson, K. T., & Holloway, J. (2020). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, *35*(2), 188–221. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992

Antikainen, A. (2006). In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *50*(3), 229–243. https://doi.org/10.1080/00313830600743258

Antikainen, A. (2016). The Nordic Model of Higher Education. In J. Cote & A. Furlong (Eds.), *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. Routledge.

Aspøy, T. M., Skinnarland, S., & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærerens kompetanse* [*VET teacher competence*], Fafo-Rapport No. 11. https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *13*(2), 10–17. https://doi.org/10.1080/0159630930130203

Black, P., & William, D. (1998). Inside the Black Box – Raising Standards through Classroom Assessment. School of Education, King's College.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development.* SAGE Publications, Inc.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2021a). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, *18*(3), 328–352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Braun, V., & Clarke, V. (2021b). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *13*(2), 201–216. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203299968

Castellano, M., Stringfield, S., & Stone, J. R. (2003). Secondary Career and Technical Education and Comprehensive School Reform: Implications for Research and Practice. *Review of Educational Research*, *73*(2), 231–272. https://doi.org/10.3102/00346543073002231

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 297–298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

Clarke, V., Burns, M., & Burgoyne, C. (2008). 'Who would take whose name?' Accounts of naming practices in same-sex relationships. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *18*(5), 420–439. https://doi.org/10.1002/casp.936

Conklin, J. (2005). *Dialogue Mapping: Building Shared Understanding of Wicked Problem.* Wiley.

Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Chalas, A. (2018). Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 134–144. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.010

DeLuca, C. (2012). Preparing Teachers for the Age of Accountability: Toward a Framework for Assessment Education. *Action in Teacher Education*, *34*(5–6), 576–591. https://doi.org/10.1080/01626620.2012.730347

DeLuca, C., Coombs, A., MacGregor, S., & Rasooli, A. (2019). Toward a Differential and Situated View of Assessment Literacy: Studying Teachers' Responses to Classroom Assessment Scenarios. *Frontiers in Education*, *4*. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00094

DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *28*(3), 251–272. https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6

Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer.* Free Press.

Edwards, R., & Miller, K. (2008). Academic drift in vocational qualifications? Explorations through the lens of literacy. *Journal of Vocational Education & Training*, *60*(2), 123–131. https://doi.org/10.1080/13636820802042354

Falk, I. (1994). The making of policy: Media discourse conversations. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *15*(2), 1–12. https://doi.org/10.1080/0159630940150201

Farnsworth, V., & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, *25*(4), 473–505. https://doi.org/10.1080/13639080.2012.708726

Finlay, I., Spours, K., Steer, R., Coffield, F., Gregson, M., & Hodgson, A. (2007). 'The heart of what we do': Policies on teaching, learning and assessment in the learning and skills sector. *Journal of Vocational Education & Training*, *59*(2), 137–153. https://doi.org/10.1080/13636820701342442

Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning. (2013). *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13* [*Regulation on The Framework Plan for Vocational and training teacher education for 9-13 grade*]. (FOR-2013-03-18-291). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291?q=Yrkesfaglærerutdanning

Forskrift til opplæringslova. (2009). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring *[Chapter 3. Individual assessment in primary school and in upper secondary education]*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_3

Gardner, J., Harlen, W., Hayward, G., & Stobart, G. (2010). *Developing teacher assessment*. Open University Press.

Garrick, B. (2011). The crisis discourse of a wicked policy problem: Vocational skills training in Australia. *The Australian Educational Researcher*, *38*(4), 401–416. https://doi.org/10.1007/s13384-011-0033-9

Gills, S., & Bateman, A. (1999). *Assessing in VET: Issues of Reliability and Validity. Review of Research*. NCVER.

Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles and Professional Reality. *European Educational Research Journal*, *7*(4), 535–547. https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.4.535

Guthrie, H., & Every, P. (2013). *VET teacher, trainer and assessor capabilities, qualifications and de velopment: Issues and options*. National Skills Standards Council. http://hdl.voced.edu.au/10707/345486

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Head, B. W., & Alford, J. (2015). Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*, *47*(6), 711–739. https://doi.org/10.1177/0095399713481601

Hilt, L. T., Riese, H., & Søreide, G. E. (2019). Narrow identity resources for future students: The 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, *51*(3), 384–402. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356

Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Florez, T., & El Masri, Y. (2013). *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning programme in Norway.* [Paper]. OECD. http://www.oecd.org/education/ceri/Norwegian%20GCES%20case%20study%20OECD.pdf

Hutchinson, C., & Hayward, L. (2005). The journey so far: Assessment for learning in Scotland. *Curriculum Journal*, *16*(2), 225–248. https://doi.org/10.1080/09585170500136184

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfaglærerløftet. Strategi for fremtidens fagarbeidere.* [*VET teacher knowledge promotion initiative. Strategy for further vocational workers*]. Plan/strategi. https://www.regjeringen.no/contentassets/18b2675273024ad3aeae27ecc4159edc/kd_yrkesfaglarerloftet_web_01.10.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen* [*The Quality Framework*]. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, *66*(2), 194–211. https://doi.org/10.1080/13636820.2014.89455

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Harvard University Press.

Lewkowicz, D. J. (2001). The Concept of Ecological Validity: What Are Its Limitations and Is It Bad to Be Invalid? *Infancy*, *2*(4), 437–450. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0204_03

Mann, A., Dawkins, J., & CfBT Education Trust (Great Britain). (2014). *Employer Engagement in Education: Literature Review*. https://www.educationandemployers.org/research/employer-engagement-in-education-literature-review-janaury-2014/

NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert—Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring* [*Qualified, prepared and motivated—A knowledge base on structure and content in upper secondary education*]*,* Oslo: Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/sec8

Newton, P. E., & Baird, J.-A. (2016). The great validity debate. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *23*(2), 173–177. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1172871

Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264117006-en

OECD (Ed). (2008). *Teaching and Learning International survey (TALIS)*.
OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/school/44978960.pd
OECD (Ed.). (2021). *Teachers and leaders in vocational education and training*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-and-leaders-in-vocational-education-and-training_59d4fbb1-en
Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, *84*, 128–138. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003
Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis: Investigating processs of sicial constuction*. Sage.
Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday & Co.
Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know* (Eighth edition). Pearson Education.
Rasmussen, C. (2016). *Improving the quality, capability and status of the VET teacher workforce*. International Specialized Skills Institute. https://www.issinstitute.org.au/wp-content/uploads/2016/10/Rasmussen-Final-LowRes.pdf
Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, *4*(2), 155–169. https://doi.org/10.1007/BF01405730
Roberts, N. C. (2000). Wicked problems and network approaches to resolution. *International Public Management Review*, *1*(1), 1–19.
Robson, J., Bailey, B., & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, *17*(2), 183–195. https://doi.org/10.1080/13639080410001677392
Ryle, G. (1963). *The Concept of Mind*. Penguin.
Sarastuen, N. K. (2020). From vocational worker to vocational teacher: A study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education & Training*, *72*(3), 333–349. https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1607533
Sennett, R. (2008). The Craftsman. Yale University press.
Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, *29*(7), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X029007004
Smeby, J.-C., & Sutphen, M. (2015). *From vocational to professional education: Educating for social welfare*. Routledge.
Statistics Norway. (2019). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning* [*Upper secondary education and other upper secondary training*]. https://www.ssb.no/vgu/
Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, *77*(3). http://search.proquest.com/docview/218532914?pq-origsite=gscholar
Taylor, S. (1997). Critical Policy Analysis: Exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *18*(1), 23–35. https://doi.org/10.1080/0159630970180102
Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *50*(3), 245–283. https://doi.org/10.1080/00313830600743274
Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In C. Willig & W. S. Rogers, *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology,* 17–36. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2

Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *21*(2), 221–237. https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.830079

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument - Videreføring av satsningen Vurdering for læring 2014-2017* [*Foundation document - Continuing the initiative Assessment for learning 2014-2017*]. Grunnlagsdokument. https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Førsteinntak til videregående opplæring 2018-19* [*First admission to upper secondary education 2018-19*]. https://www.udir.no/inntakstall

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 149–162. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010

Yeatman, A. (1990). Reconstructing public bureaucracies: The residualisation of equity and access. *Australian Journal of Public Administration*, *49*(1), 17–22. https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.1990.tb02248.x

Nordic Journal of Vocational Education and Training, 2021

One size fits nobody: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanse-utviklingsarbeid i videregående skole

(One size fits nobody: A case study of vocational education and training teachers' participation in professional development projects in upper secondary school)

Julie Klovholt Leonardsen

NTNU Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Norge
(julie.leonardsen@ntnu.no)

Abstract

Vocational education and training (VET) teachers have a dual profession as teachers and vocational workers. Professional development projects in school must apply to both sides of their profession. However, VET teachers' need for professional development, particularly in terms of student assessment, has not been significantly explored. This ethnographic case study examines what aspects of professional development projects VET teachers perceive as meaningful for developing their assessment literacy. Data was collected through observations of 31 VET teachers in two upper secondary schools, in the context of a professional development project aiming to strengthen assessment literacy. Eighteen of these teachers also participated in focus group interviews. Findings show that if VET teachers are to find professional development projects in school meaningful for developing their assessment literacy, the projects must 1) have vocational relevance, 2) maintain a vocational perspective on the validity of assessment of students' vocational competence, and 3) take place in a learning and development-oriented culture. Unfortunately, professional development projects do not address teachers' developmental needs due to tensions among professional, socio-cultural and organisational contexts in school and vocational workplaces.

Keywords: vocational education and training teacher, dual professionalism, professional development, assessment, assessment literacy

NJVET, Vol. 11, No. 2, 1–24 https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211121

Peer-reviewed article
Hosted by Linköping University Electronic Press © The author

Innledning

Yrkesfaglærere er både fagarbeidere og lærere. Disse rollene representerer ulike syn på kunnskap og er forankret i henholdsvis arbeidslivets og skolens tradisjoner for læring (Andersson & Köpsén, 2015; Fejes & Köpsén, 2014). Yrkesfaglæreres doble profesjonalitet blir imidlertid ikke godt nok ivaretatt i norsk skole, spesielt i kompetanseutviklingsarbeid. Det skyldes blant annet at: 1) yrkesfaglæreres kompetanseutviklingsbehov er lite utforsket og dermed underkommunisert, 2) at politisk initierte kompetanseutviklingsstrategier for lærere i videregående opplæring ofte er forlengelser av prosjekter designet for grunnskole og 3) at begrepet "yrkesfag" brukes som samlebetegnelse for all yrkesutdanning i videregående skole og undergraver de enkelte yrkers autonomi (Aspøy mfl., 2017; Gjerustad & Waagene, 2015; Høst mfl., 2015; Aamodt mfl., 2016).

Videregående opplæring i Norge omfatter både yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram. Begge kan gi studiekompetanse. Denne konstruksjonen skiller seg fra mange andre lands organisering av videregående opplæring, ettersom yrkesopplæring ikke nødvendigvis ligger innenfor den videregående opplæringens ansvarsområde (Aspøy mfl., 2017; Høst, 2015; Aamodt mfl., 2016). Det er derfor ingen selvfølge at hverken internasjonale eller nasjonale kompetanseutviklingstrender for grunnskole eller videregående kan overføres til norsk yrkesopplæring. Eksempelvis var den internasjonale "Assessment for learning"-satsningen, der *The Assessment Reform Group* i 1998 løftet frem formativ vurdering som avgjørende for elevers læring, i hovedsak designet for skoleslag uten yrkesfag (Assessment Reform Group, 2002). Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet lånte denne satsningen, døpte den "Vurdering for læring" og satte læreres kompetanseutvikling i læringsfremmede vurdering på dagsordenen i norsk skole (Eggen, 2011; Engh, 2011; Throndsen mfl., 2009). Satsningen tok imidlertid ikke høyde for at norske yrkesfaglærere har andre behov for kompetanseutvikling enn sine kolleger som underviser i tradisjonelle, akademiske skolefag.

I denne etnografiske casestudien trer jeg inn i et halvannet år langt skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt ved to videregående skoler. Tema for prosjektet er utvikling av vurderingskompetanse i skolen, både på individuelt og kollektivt nivå. Datamaterialet bygger på observasjon av 31 yrkesfaglæreres utviklingsarbeid, der de i grupper utforsker egen vurderingskompetanse og -praksis. Jeg har også gjennomført fokusgruppeintervju med 18 av lærere. Forskningsspørsmålet er som følger: Hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsprosjekter i videregående skole opplever yrkesfaglærere som meningsfulle for utvikling av egen vurderingskompetanse?

Bakgrunn og teoretisk forankring

Vurderingskompetanse

Begrepet *assessment literacy* (AL) ble først benyttet av Stiggins (1991, 1995) for å beskrive læreres kunnskap om vurdering, samt hvordan de anvendte kunnskapen i praksis for å måle elevers prestasjoner. Tidlig forskning på AL var opptatt av læreres evne til å vurdere validiteten på dataene de la til grunn for vurderingsresultater, og hvordan de avdekket eventuelle feilkilder (Messick, 1992; Stiggins, 1991). Videre fattet vurderingsforskning interesse for hvordan ulike faglige, sosiale og organisatoriske kontekster kan påvirke læreres vurderingskompetanse og -praksiser (Brown, 2004; Popham, 2009; Taylor, 2009). Litteratur på feltet argumenterer for at læreres erfaringer med og antakelser om vurdering er betydningsfulle for hvordan de forstår vurderingsterminologi og teoretiske konsepter, samt hva de oppfatter som relevant og valid vurdering (DeLuca & Klinger, 2010; DeLuca mfl., 2019; Looney mfl., 2018; Taylor, 2009).

Tradisjonelt har lærere stått alene i vurderingsarbeid og har måttet stole på sin egen dømmekraft i avgjørelser knyttet til vurdering (DeLuca, 2012; DeLuca mfl., 2013; Klenowski & Wyatt-Smith, 2014). Nyere trender i både vurderings- og skoleutviklingsforskning viser imidlertid at deltakelse i tolknings- og vurderingsfellesskap i skolen kan ha positiv effekt på både læreres individuelle og skolens kollektive utvikling av vurderingskompetanse (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Eggen, 2011; Engh, 2011).

Validitetsbegrepet står sentralt i vurderingslitteratur. Det viser tradisjonelt til prosessen der eksempelvis en lærer samler og analyserer datamateriale (bevis) for å underbygge et resultat (Kane, 2015; Messick, 1992; Popham, 2009; Stiggins, 1991, 1995). Et utvidet validitetsbegrep tar også høyde for den sosiale og kulturelle sammenhengen vurderingen foregår i (Kane, 2015; Messick, 1992; Moss mfl., 2006). Forskning argumenterer for at vurderingssituasjoner i yrkesfagene bør være autentiske og ha relevans for fremtidig yrkesutøvelse (Aarkrog & Wahlgren, 2015; Gills & Bateman, 1999; Räisänen & Räkköläinen, 2014). Denne tankegangen kan koples til både et utvidet validitetsbegrep og et økologisk validitetsperspektiv, der overførbarheten fra den situerte testsituasjonen til den virkelige verden står sentralt (Lewkowicz, 2001; Moss, 2013; Schmuckler, 2001).

AL har utviklet seg fra å omfatte lærerens kunnskap om testteoretiske aspekter ved vurdering (Messick, 1992; Stiggins, 1991) til å bli ansett som en integrert del av lærerens profesjonalitet (Black & William, 1998, 2009; DeLuca mfl., 2013; Looney mfl., 2018; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016). I en omfattende konseptualisering av begrepet AL argumenterer Xu og Brown (2016) for at lærerens 1) fag-didaktiske og pedagogiske kunnskapsbase, 2) tolkning og forståelse av normative rammeverk, 3) epistemologiske antakelser om læring og vurdering, 4) sosiokulturelle og institusjonelle kontekster, 5) vurderingspraksiser og

6) læring/profesjonelle utvikling bidrar til en kontinuerlig (re)konstruksjon av læreres vurderingskompetanse og vurderer-identitet.

Yrkesfaglæreres vurderingskompetanse

En rekke yrkesfag forfekter tause, praktiske og erfaringsbaserte tradisjoner for læring og vurdering (Dewey, 1916; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Lave & Wenger, 1991; Sennett, 2008). Forskning viser at yrkesfaglæreres vurderingskompetanse er forankret i deres yrkesfaglige kunnskapsbase, og i de faglige og sosiokulturelle tradisjonene for læring og vurdering disse yrkene representerer (Kemmis & Green, 2013; Robson mfl., 2004; Sennett, 2008). Videre viser forskning at yrkesfaglærere i stor grad støtter seg til sin yrkesfaglige bakgrunn i møte med skolen og lærerrollen (Andersson & Köpsén, 2015; Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013). Eksempelvis viser Fejes og Köpsén (2014) studie at fagarbeidere konstruerer en ny identitet som lærere når de forflytter seg mellom praksisfellesskap (arbeidsliv og skole) og roller (fagarbeider og lærer).

Skolen forventer at yrkesfaglærere har tilstrekkelig kunnskap om pedagogikk, yrkesdidaktikk, skolens kultur, skolens læringstradisjoner, utdanningspolitiske rammeverk og skolens organisering, samt at de kan anvende denne kunnskapen i undervisnings- og vurderingsarbeidet sitt (Fejes & Köpsén, 2014; Grande mfl., 2014; Kemmis & Green, 2013; Robson mfl., 2004). Flere forskningsrapporter fra NIFU og FAFO (Aspøy mfl., 2017; Gjerustad & Waagene, 2015; Grande mfl., 2014; Høst mfl., 2015; Aamodt mfl., 2016) antyder imidlertid at det er utfordrende for yrkesfaglærere å være brobyggere mellom om arbeidsliv og skole, ettersom disse aktørene kan ha ulike interesser i fag- og yrkesopplæringen. Rapportene problematiserer blant annet at mange yrkesfaglærere mangler formell lærerutdanning og dermed møter lærerrollen uten annen kunnskap om skolen som opplæringsinstitusjon enn egne erfaringer fra tiden de selv var elever. Andre mangler solid erfaring fra yrkeslivet (Aspøy mfl., 2017; Aamodt mfl., 2016). Dette vitner om at yrkesfaglærere, i tillegg til å komme fra yrkesfaglige tradisjoner med andre syn på læring og vurdering enn det som står sentralt i skolen, ikke nødvendigvis er godt nok rustet til å møte skolens krav til vurderingskompetanse. Resultatene fra rapportene vitner også at det mangler gode tilbud (etter- og videreutdanning, kompetanseutviklingsprosjekter) som ivaretar yrkesfaglæreres behov for kompetanseutvikling i vurdering.

Forskning på yrkesfag har imidlertid begynt å utforske hvordan yrkesfaglæreren ved hjelp av sin doble profesjon kan bidra til å minske gapet mellom vurderingsspraksiser i bedrift og i skole. Eksempelvis har Sund, Nore og Vagle (2009) forsket på hvordan yrkesfaglæreren bruker yrkespedagogiske prinsipper i opplæring og vurdering. Sylte (2014) har undersøkt hvordan vurderingsverktøy med tydelige kjennetegn på måloppnåelse kan fremme yrkesrelevant opplæring, og Hiim (2020) har forsket på hva yrkeskompetanse er og hvordan denne typen kompetanse kan vurderes. Likevel er yrkesfaglærerens vurderingskompetanse et

lite utforsket felt både i yrkesfag og i vurderingsforskning. Denne studien er et kunnskapsbidrag til feltet og undersøker hvilke aspekter ved utviklingsarbeid i skolen yrkesfaglærere opplever som meningsfulle i utviklingen av egen vurderingskompetanse.

Forskningsdesign og metode

Studien er designet som en etnografisk casestudie. Designet gir forskeren mulighet til å gå i dybden og gi detaljerte beskrivelser av et fenomen (Flyvbjerg, 2006; Ragin & Becker, 1992), i dette tilfellet en gruppe yrkesfaglæreres kompetanseutvikling i vurdering. Forskningsdesignet er hensiktsmessig for denne studien ettersom det er fleksibelt og tillater forskeren å innhente nødvendige data gjennom hele forskningsprosessen. Etnografiske casestudier stiller imidlertid strenge krav til transparens dersom de skal fremstå som troverdige, nettopp fordi forskerens forståelse og fortolkning av datamaterialet har betydning for studiens resultater (Flyvbjerg, 2006; Ragin & Becker, 1992).

Kontekst

Studiens kontekst var et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt med fokus på utvikling av individuell og kollektiv vurderingskompetanse (SKUV – skolebasert kompetanseutvikling i vurdering). Prosjektet var et samarbeid mellom oppdragsgiver (en fylkeskommune/skoleeier), tilbydere (lærerutdannere ved et universitet) og samtlige videregående skoler i fylket. Prosjektperioden strakk seg fra 2016–2020, og hver skole var deltakere i halvannet år. Lærerne ved deltakerskolene var av skoleeier pålagt å delta i prosjektet, men de hadde stor handlefrihet innenfor prosjektets rammer. Lærerne kunne selv velge å ta etterutdanning (følge skolens prosjektplan) eller videreutdanning (følge skolens prosjektplan og avlegge eksamen ved universitetet for å få studiepoeng på masternivå).

Prosjektet tok sikte på å oversette den samlede vurderingskompetansen i skolene til de ulike fagenes egenart, koble den til vurderingsteori og drøfte muligheter for læring og utvikling i organisasjonen (NTNU & TRFK, 2017). I praksis innebar dette at lærergrupper (prosjektgrupper på 3–5 lærere) ved den enkelte skole undersøkte egen vurderingspraksis ved å analysere, prøve ut og evaluere ulike vurderingsmetoder, samt hvordan disse påvirket elevers læring. Gruppene utforsket etter egne ønsker metoder for å 1) utvikle valide vurderingspraksiser i yrkesfaglig fordypning og 2) styrke vurderingssamarbeid mellom skole og bedrift, eksempelvis ved å utvikle digitale loggsystem. Arbeidet pågikk både på tidspunkt satt av skolen og i lærernes planleggingstid. Lærergruppene presenterte resultatene fra utviklingsarbeidet sitt muntlig og skriftlig for tilbyderne, skoleledelsen og kollegene sine.

Denne studien er del av et større prosjekt, men datamaterialet er frittstående. SKUV-prosjektet er kun kontekst for studien. Jeg undersøker yrkesfaglæreres

opplevelse av deltakelse i utviklingsprosjektet, ikke hva de foretar seg i selve prosjektet.

Forskningsdeltakere

Deltakerne i studien er 31 utvalgte yrkesfaglærere fra bygg- og anleggsfag, naturbruk og restaurant- og matfag. De arbeider ved to ulike videregående skoler som deltar i SKUV. Tabell 1 gir bakgrunnsinformasjon om de to skolene (skoleslag, størrelse, beliggenhet og yrkesfaglige program). Tabell 2 gir bakgrunnsinformasjon om yrkesfaglærerne som deltar i studien

Tabell 1. Beskrivelse av skolene.

	Skoleslag	**Størrelse**	**Beliggenhet**	**Yrkesfaglige utdanningsprogram**
Skole 1	Videregående skole med tre yrkesfaglige studieretninger, påbygg til studiekompetanse og kompetansetilbud for voksne	Om lag 350 elever og 80 ansatte, hvorav 52 er pedagogisk personal som driver undervisning	I periferien av storby/ grensa til distrikt	1. bygg- og anleggsteknikk 2. naturbruk 3. teknologi- og industrifag
Skole 2	Videregående skole med to studiespesialiserende og tre yrkesfaglige studieretninger, samt påbygg til studiekompetanse	Om lag 1000 elever og 180 ansatte, hvorav 118 er pedagogisk personal som driver undervisning	Sentralt i storby	1. helse- og oppvekstfag 2. elektrofag 3. restaurant- og matfag

Informasjonen i tabell 1 er hentet fra skolenes offisielle hjemmeside, men av hensyn til personvern er hverken skolene eller nettsidene navngitt.

Forskningsdeltakerne måtte innfri følgende kriterier for å delta i studien: 1) ha fag- eller svennebrev, 2) påbegynt eller fullført yrkesfaglærerutdanning (YFL) eller praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUY), og 3) være i minimum 80% stilling som yrkesfaglærer i videregående skole. De 18 lærere som deltok i fokusgruppeintervjuene måtte i tillegg ha 4) minimum to års erfaring som yrkesfaglærer, 5) undervist i yrkesfaglig fordypning og 6) praktisert vurdering av elevers yrkeskompetanse i både skole- og yrkeskontekst. Lærerne ble valgt fordi de har både yrkes- og lærerutdanning, samt at de representerer yrkesfag med sterke mesterlæretradisjoner der overføring av taus, erfaringsbasert kunnskap er et sentralt aspekt ved opplæringen og sertifiseringen av nye fagarbeidere.

Tabell 2. Beskrivelse av forskningsdeltakerne.

Fagretning	**Tilhørighet**	**Antall**	**Kjønn**	**Alder**
Bygg- og anleggsteknikk	Skole 1	6	Kun menn	31 til 57 år
Naturbruk	Skole 1	13	Jevn blanding av kvinner og menn	27 til 63 år
Restaurant- og matfag	Skole 2	12	Blanding, men klar overvekt av menn (9 menn, 3 kvinner	27 til 64 år (kun to under 50)

Posisjonering

Etnografiske studier krever refleksivitet. På bakgrunn av studiens deskriptive og fortolkende karakter, samt det tette forholdet mellom deltakere og forsker, velger jeg, som er både forskeren og forfatteren, å tematisere egen forskersubjektivitet og omtale meg selv med personlig pronomen. Jeg identifiserer meg langt på vei med deltakerne ettersom jeg har yrkesfaglig bakgrunn fra restaurant- og matfag og undervisningserfaring fra yrkesfag i videregående skole. I tillegg har jeg lektorutdanning med master i språkfag, samt en mastergrad i lærerprofesjon og yrkesutøvelse. Jeg representerer både yrkesfag og akademia, men det var utvilsomt min yrkesfaglige bakgrunn som åpnet dører i møte med deltakerne. Utsagn som "ja, du veit jo hvordan det er i praksis", "du vet jo hva som er relevant for arbeidslivet" viser at yrkesfaglærerne opplevde meg som en alliert eller fortrolig som forstår utfordringene de møter i sin doble profesjon. Jeg har selv en flersidig rolle i studien og må forhandle mellom rollen som fagarbeider, lærer og forsker.

Skole 1 er min tidligere arbeidsplass og deltakerne derifra er tidligere kolleger. Den unike posisjonen som "insider" gir meg mulighet til å grave dypere i lærernes opplevelser knyttet til egen vurderingspraksis og utvikling av denne, samt kontekstualisere funnene. Posisjonen kan likevel være risikabel ettersom jeg vet, eller tror jeg vet, mer enn funnene faktisk forteller. Jeg involverte skole 2, som jeg på daværende tidspunkt ikke hadde forbindelser til, for å innhente data jeg ikke kunne tillegge "insider-kunnskaper". Gjennom min rolle som en av tilbyders ressurspersoner ved den respektive skolen tilegnet jeg meg likevel omfattende informasjon om skolens vurderingskultur.

Etiske betraktninger

Relasjonene mellom forsker, forskningsdeltakerne og miljøet der forskningen foregår kan skape spenninger gjennom forskningsprosessen. Det har jeg som forsker fått kjenne på kroppen. En etnografisk forsker gjør på et punkt i forskningen

sin en rolleendring og går fra å være *insider* til å bli *outsider*. Denne handlingen kan ifølge Street (2002) oppleves svikefull av forskningsdeltakerne, ettersom forskeren går fra å være et betrodd medlem av fellesskapet, til å bruke innsiderkunnskapen sin i forskningsøyemed. Det vil nødvendigvis oppstå spenninger når forskeren fortolker og teoretiserer deltakernes praksisnære begrep gjennom analytiske grep og fremmedgjør deres forståelse av praksis (Geertz, 2000). Jeg som forsker har derfor ansvar for å fremstille deltakernes erfaringer som troverdige, også når jeg stiller kritiske spørsmål.

For å overholde forskningsetiske retningslinjer og prinsipper ble alle lærerne informert om hensikten med studien og samtykket til deltakelse, både i observasjons- og samtalegrupper, og som deltakere i fokusgruppeintervjuene. Lærerne ble forsikret om at deres handlinger og utsagn ble behandlet konfidensielt, og at de fremstilles anonymt i studien. Lærerne fikk tilbud om å lese skriftlige råutkast av analyse og resultater for å sikre at de gjenkjente mine tolkninger av observasjoner og samtaler. Få deltakere responderte på tekstutdragene de fikk tilsendt, og jeg valgte da å gjennomføre "member checking" ved å informere deltakerne om studiens resultater i en av våre mange gruppesamtaler (Creswell, 2007; Kvale mfl., 2015).

Datainnsamling

Datamaterialet ble samlet gjennom observasjoner, uformelle samtaler og fokusgruppeintervju. Tabell 3 viser metodene jeg benyttet, hvem av lærerne som deltok, tidsperspektivet, hvilke typer datamateriale som ble samlet inn og de ulike kontekstene datainnsamlingen foregikk i.

Jeg samlet data gjennom deltakende observasjon ved fire faste milepæler i det halvannet år lange utviklingsprosjektet; 1) i planleggingsfasen, 2) under utprøving i praksis, 3) i analysearbeidet og 4) i ferdigstillingsfasen. Gruppene og jeg møttes også ved to obligatoriske aktiviteter der lærerne formidlet utviklingsarbeidet sitt til kollegiet. Møtene lot meg delta i samtaler med gruppene, inngå i samspill med dem, observere deres handlinger og fange opp deres språk og kultur. Jeg observerte dem i ulike kontekster, eksempelvis i gruppemøter (planlegging, analyse, refleksjon, teoretisering), under utprøving i klasserom, verksted, stall, uteområder eller kjøkken og ved formidling av eget arbeid til kollegiet.

Halvveis i prosjektperioden inviterte jeg 18 av de 31 yrkesfaglærerne til fokusgruppeintervju. Det ble totalt seks intervjuer, hver av dem med tre til fire lærere. Jeg spurte dem eksempelvis om hvordan de arbeidet for å utvikle egen vurderingskompetanse og hva de opplevde som viktig og meningsfullt i slike prosesser. Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass og hadde en varighet på om lag 35 minutter. Lærerne samtykket til at jeg tok opptak av intervjuene.

Tabell 3. Oversikt over datamaterialet.

Metode	Deltakere	Varighet	Type data	Kontekst
Deltakende observasjon	31 lærere	1,5 år Minimum 3 observasjoner av hver gruppe innenfor faste milepæler i prosjektet: 1.Planlegging 2.Utprøving 3.Analyse 4. Ferdigstilling	Feltnotater Beskrivelser av kontekst, situasjoner, hendelser, samtaler, refleksjoner, lærernes verbale og non-verbale språk, oppfølgingsspørsmål fra forskeren og forskerens egne refleksjoner	Gruppene ble observert på egen skole under de faste milepælene i prosjektet og under to obligatoriske aktiviteter der lærerne delte utviklingsarbeidet sitt med kollegiet
Uformelle samtaler med lærergruppene	31 lærere 9 grupper (nummerert 1–9) med 3–4 lærere i hver	1,5 år Om lag 15 samtaler med hver gruppe Minst en samtale med hver enkelt lærer i forbindelse med utprøving av eget forskningsprosjekt	Feltnotater Beskrivelser av kontekst, situasjoner, hendelser, samtaler, refleksjoner, lærernes verbale og non-verbale språk, oppfølgingsspørsmål fra forskere og forskerens egne refleksjoner	Samtalene fant sted i forbindelse med observasjonene. I utprøvingsfasen prøvde lærerne ut sine prosjekter i praksis og deres respektive elever var til stede og enkelte elever deltok i samtaler med forskeren
Fokusgruppeintervju	18 av de 31 lærerne 6 grupper (nummerert 1–6) med 3–4 lærere i hver	Ett intervju per gruppe, varighet 35 minutter	Transkripsjoner av lydopptak Lærerne svarte på spørsmål vedrørende eget kunnskapssyn, egne antakelser om vurdering, vurderingspraksiser, rollen som vurderer og hvordan de arbeider for å utvikle egen vurderingskompetanse	Intervjuene ble gjennomført på møterom på lærernes respektive arbeidsplasser

Dataanalyse

Analyseprosessen hadde fem steg. Det første steget var å sortere feltnotatene i kronologisk rekkefølge etter prosjektets milepæler: 1) planlegging, 2) utprøving

i praksis, 3) analysearbeid og 4) ferdigstilling for å skape et helhetlig bilde. Data fra de to aktivitetene, der lærergruppene formidlet resultater fra utviklingsarbeidet sitt til kollegiet, ble inkludert i de øvrige milepælene. Den første av de to aktivitetene ble inkludert i punkt 1, 2 eller 3, avhengig av hvor langt de respektive gruppene hadde kommet i prosessen. Den andre ble inkludert i punkt 4.

Det andre steget var å gjennomføre en tematisk innholdsanalyse for å kartlegge hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsprosjektet yrkesfaglærerne opplevde som meningsfulle og eventuelt meningsløse for utvikling av egen vurderingskompetanse. Varianter av begrepene "meningsfullt" og "meningsløst" ble flere ganger brukt av forskningsdeltakerne for å beskrive hva de opplevde som nyttig (relevant for egen praksis og elevers fremtidige yrkesutøvelse) og unyttig (tidstyver som administrativt arbeid og fokus på skriftliggjøring) for utvikling av egen praksis. I fokusgruppeintervjuene sa lærerne eksempelvis at "det er meningsfullt å delta i utviklingsarbeid som oppleves relevant for yrket elevene skal ut i", at "det gir mening å benytte praksisnære teorier i forskning på egen praksis" og at "det er meningsløst for oss praktikere å delta i prosjekter som kun fokuserer på teoretiske tilnærminger til læring og vurdering".

I det tredje steget tematiserte jeg de meningsfulle aspektene i datamaterialet ved å identifisere fellesnevnere mellom dem, eksempelvis om de var knyttet til spesifikke fag, yrker eller aktører. De meningsfulle aspektene utgjorde åtte ulike tema. Disse beskriver ulike forutsetninger for at utviklingsarbeid i vurdering skal oppleves som meningsfullt for yrkesfaglærerne. Den videre analysen tar utgangpunkt i at utviklingsarbeid må 1) være rettet mot *yrkesfagenes særegenheter,* 2) være *yrkesrelevant,* 3) ta utgangspunkt i *praksisnære begrep, teorier og metoder,* 4) gi *profesjonell støtte*, 5) legge til rette for *samarbeid*, 6) anerkjenne yrkesfaglige tilnærminger til *valide vurderingspraksiser,* 7) utfordre egen *vurderingskompetanse,* og 8) bidra til *læring*.

I det fjerde steget transkriberte jeg fokusgruppeintervjuene ordrett, leste og gjenleste den transkriberte teksten og sorterte datamaterialet etter de samme åtte temaene som feltdataene. Temaene favner bredt og ivaretar innholdet i både fokusgruppeintervjuene og feltnotatene. I det femte steget samlet jeg de åtte temaene i tre overordnede kategorier. Disse utgjør studiens hovedfunn.

Funn og drøfting

Studien viser at utviklingsarbeid knyttet til kompetanseutvikling i vurdering må 1) ha *yrkesfaglig relevans,* 2) ivareta *yrkesfaglige perspektiver på validitet* og 3) foregå i en *endrings- og utviklingsorientert kultur,* dersom yrkesfaglæreres skal oppleve det som meningsfullt å delta. Tabell 4 illustrer hvordan de tre hovedfunnene har vokst frem av de åtte temaene i innholdsanalysen.

Tabell 4. Oversikt over hovedfunn.

Overordnede kategorier:	**Tema fra innholdsanalysen**	**Eksempel fra datamaterialet**
1. Utviklingsarbeid i vurdering må ha yrkesfaglig relevans	1) yrkesfagenes særegenheter, 2) yrkesrelevans, 3) praksisnære begrep, teorier, og metoder Disse temaene viser til yrkesfaglæreres fagspesifikke kunnskap og ferdigheter, samt hvordan denne kompetansen brukes for å skape relevant opplæring og vurdering.	"En kokk og en tømrer trenger ikke den samme kompetansen i arbeidslivet. Det sier seg selv av yrkesfaglærere heller ikke kan dras under en kam i utviklingsprosjekter. De må få utvikle vurderingspraksiser som er relevant for yrkesfaget de underviser i." *Fokusgruppeintervju gr. 6, restaurant- og matfag*
2. Utviklingsarbeid i vurdering må ivareta yrkesfaglige perspektiv på validitet	2) yrkesrelevans, 3) praksisnære begrep, teorier, og metoder 6) validitet vurderingspraksiser, 7) vurderingskompetanse Disse temaene viser til yrkesfaglærernes antakelser om hva som er valid vurdering i sine respektive fag.	"Vurdering i skolen handler om skriftlig dokumentasjon. For å skaffe dokumentasjon får vi elevene til å skrive logg og rapporter, eller ha fremlegg. Det finnes ikke verbalspråk som kan beskrive alle dimensjonene i et praktisk yrke. Det er urettferdig at elevene skal vurderes på grunnlag av hva de skriver når vi vet at de ikke kan utrykke kompetansene sin skriftlig." *Feltnotater gr. 3, naturbruk*
3. Utviklingsarbeid i vurdering må foregå i en endrings- og utviklingsorientert kultur	4) profesjonell støtte, 5) samarbeid, 7) vurderingskompetanse, 8) læring Disse temaene viser til emosjonelle og sosiale aspekter ved læreres profesjonsutvikling.	"Det er viktig at fagene våre og vi som fagfolk anerkjennes i skolen. Det må være kultur for å lære gjennom praksis, også for oss lærere. Det oppleves som lite meningsfullt å delta i utviklingsprosjekter dersom vi skal presses inn i akademiske rammer som ikke passer fagene eller elevene våre." *Fokusgruppeintervju gr. 2, bygg- og anleggsfag*

I teksten som følger utdyper og drøfter jeg de tre hovedfunnene. Jeg benytter forkortelsene BA for bygg- og anleggsfag, NAT for naturbruk og RM for restaurant- og matfag. Alle referanser til datamaterialet er nummerert fra 1 til 9 for å vise til de respektive lærergruppene.

Utviklingsarbeid i vurdering må ha yrkesfaglig relevans

Yrkesfaglæreres vurderingspraksiser skal sikre kompetente fagarbeidere til en rekke yrker (Kemmis & Green, 2013; Robson mfl., 2004). Deltakerne er derfor opptatt av at arbeidet de legger ned i utviklingsarbeid må oppleves som relevant, samt være overførbart til undervisnings- og vurderingsarbeidet de gjør i praksis. Lærergruppene forteller at utviklingsprosjekter må "fokusere på de respektive yrkesfagenes særegenheter", "ta hensyn til yrkesfaglærernes behov" og "komme yrkesfagelevene til gode" (feltnotater gr. 2 BA, gr. 7 BA og gr. 8 NAT). Likevel opplever deltakerne at yrkesfaglige interesser og tradisjoner blir nedprioritert i skolen, og kobler det til at utdanningspolitikere, skoleeiere og -ledere ikke nødvendigvis har kunnskap om yrkesfaglige kunnskapstradisjoner eller vet hva slags kompetanse som er relevant i ulike yrkesfaglige sektorer. Yrkesfaglærerne reflekterer imidlertid tilsynelatende lite over sin egen kunnskap om skolen og havner lett på "krigsstien og går i forsvarsposisjon ovenfor eget yrkesfag" (intervju gr. 4 NAT), i diskusjoner om kompetanseutvikling i skolekontekst.

Deltakerne finner det meningsfullt å inkludere bedrifter i eget kompetanseutviklingsarbeid. Under en samtale i planleggingsfasen forteller gruppe 2, BA, at "Bedriftene er en ressurs i utviklingsarbeid fordi de er tidlig ute med å kjøpe inn og teste ut nytt utstyr, prøve ut nye metoder og drive faglig utvikling blant ansatte". Flere lærergrupper poengterer at yrkesfagene er i konstant endring som følge av teknologiske nyvinninger og økonomiske svingninger i det globale markedet, og at de må ut i bedrift for å utvikle sin kunnskap om hva elevene skal lære, og hva de skal vektlegge når de vurderer elevenes yrkeskompetanse (Aspøy mfl., 2017; Aamodt mfl., 2016). Yrkesfaglærerne opplever imidlertid at skolen uttrykker liten interesse for eller setter av ressurser til å styrke skole-bedriftssamarbeid, og at de kjemper som et system som ikke deler deres oppfatning av hva som er viktig for at de skal utvikle relevant vurderingskompetanse både som fagarbeidere og lærere.

Ulike aktørers forståelse av relevansbegrepet er spenningsskapende faktor i utviklingsarbeid. Det er mange parter (utdanningspolitikere, skoleeiere, skoleledere, yrkesfaglige sektorer/bedrifter, lærere og elever) involvert, og disse har ulike oppfatninger av hva som er relevant opplæring og vurdering. Lærergruppene drøfter relevansbegrepet og forteller at relevans må ses i lys av kontekst, og at praksiserfaring og relevans henger tett sammen. "Aktør som skal uttale seg om relevans i yrkesfag må ha erfaring fra yrket, først da oppleves det som oppriktig" sier en lærergruppe (feltnotater, gr. 6 RM). Riktignok er deltakerne opptatt av at de jobber i skolen og at de må forholde seg til skolens styringsdokumenter, men gruppene snakker stadig om at de ikke har tillitt til at skolen ivaretar yrkesfaglige interesser, hverken på daglig basis eller i utviklingsarbeid.

Relevansbegrepet kan koples til faglig autonomi. Yrkesfaglærernes språkbruk avslører at de opplever at satte rammer for utviklingsarbeid i regi av skolen kan utfordre fagenes status og egenart. De bruker uttrykk som "one size fits nobody"

og liknende metaforer for å understreke at deres respektive fag og deres behov for kompetanseutvikling ikke kan "settes i samme bås" eller "passe i samme form" som andre fag. "One size"-metaforen er ifølge flere lærere en passende beskrivelse på utviklingsarbeid som skal favne en hel skole med ulike fag og kulturer. "Et plagg i one size vil passe bedre til noen enn til andre. Er en genser for stor, kan du brette opp ermene. Er den for liten, blir det straks verre" forteller en BA-lærere i gruppe 2 under er samtale i planleggingsfasen. "Det er fryktelig demotiverende å aldri få utdelt noe som passer" sier en annen i samme gruppe. Lærerne anser seg selv som kreative og løsningsorienterte, men er tydelige på at de føler seg nedprioritert.

Yrkesfaglærerne er kritiske til det de opplever som et "kunnskapshierarki" i skolen. De har inntrykk av at skolen verdsetter akademisk og abstrakt kunnskap høyere enn den praktiske, tause og erfaringsbaserte kunnskapen de selv representerer. Flere av lærerne mener dette kommer spesielt til syne gjennom skolens fokus på skriftlige vurderingspraksiser.

> Det virker ikke som om skolen og politikerne bryr seg om den vurderingen vi gjør når elevene jobber praktisk i verkstedet, de bryr seg kun om det som er skriftliggjort, dokumentert og arkivert. (Feltnotater gr. 7 BA)

> Det er et enormt fokus på skriftliggjøring av mål og kriterier, og ikke mist dokumentasjon av læring, men det er jo så mye vi ikke greier å skrive om, både fordi vi ikke helt har språk til å beskrive praktisk kunnskap, men også fordi at mye av det praktiske, det tause, ikke lar seg beskrive. (Intervju gr. 5 RM)

Sitatene viser at lærerne opplever at skolens hierarkisering av vurderingspraksiser undertrykker yrkesfagenes tause natur og svekker tilliten yrkesfaglærerens dømmekraft i undervisnings- og vurderingsøyemed.

Yrkesfaglærere er, som nevnt innledningsvis, både er fagarbeidere og lærere (Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Köpsén, 2014). Funn i denne studien viser at yrkesfaglærere må oppleve kompetanseutviklingsarbeid som relevant i både skole- og arbeidslivskontekst dersom det skal være meningsfullt for dem å delta. Organisatoriske, faglige og sosiokulturelle forskjeller (DeLuca, 2012; Looney mfl., 2018; Xu & Brown, 2016), eksempelvis i vurderingspraksiser i skole og på arbeidsplass, kan gi motstridende signaler om hva som oppleves som relevant og ikke. Det kan føre til at yrkesfaglærere opplever at skole og utdanningspolitikk ikke tar høyde for at deres vurderingskompetanse er farget av deres fortid som fagarbeidere (Aspøy mfl., 2017; Aamodt mfl., 2016). Det er imidlertid viktig å stille spørsmål ved hvorvidt yrkesfaglærere tidvis kan være er så farget av sin yrkesbakgrunn at de har vanskeligheter med å se at de er del av skolen som faglig og sosiokulturell organisasjon, og at deres vurderingsarbeid favner videre enn å kvalifisere elever for fremtidig yrkesutøvelse.

Utviklingsarbeid i vurdering må ivareta yrkesfaglige perspektiv på validitet i vurdering av yrkeskompetanse

Lærere må ha bred kunnskap om vurdering og kunne anvende denne i praksis for å innhente valid informasjon om elevers kompetanse (Popham, 2009; Stiggins, 1995; Xu & Brown, 2016). Yrkesfaglærerne er derfor opptatt av at utviklingsarbeid i vurdering må anerkjenne yrkesfaglige metoder (observasjon, veiledning, utprøving, vurdering av prosesser og produkter) for innsamling av data om elevers læring, også i skolekontekst. Flere av lærerne poengterer at dersom de skal engasjere seg i kompetanseutviklingsarbeid i vurdering må de få arbeide med å utvikle vurderingspraksiser som gir valid informasjon om yrkesfagelevers læring, og ikke "bare omformulere mål og kriterier for å lage skjema og rubrikker" (feltnotater, gr. 9 RM). Lærerne er riktignok opptatt av at det må være visse vurderingsstandarder for å sikre yrkessertifisering, men kritiserer skolen for å basere "bevis på læring" nesten utelukkende på skriftlige, standardiserte kompetansemål og innsamlingsmetoder som tekstoppgaver, prøver og fremlegg (feltnotater gr. 4 NAT).

Deltakerne finner det meningsfullt å utforske vurderingspraksiser som kan gjenspeile elevers yrkeskompetanse og gi valide data om hvorvidt de er kompetente nok til å møte arbeidslivet. Yrkesfaglærerne opplever imidlertid at deres tilnærming til vurdering ikke nødvendigvis svarer til det de antar er skolens forventning til gode vurderingspraksiser. I et fokusgruppeintervju forteller en lærer om hvordan han opplever skolens holdning til vurdering:

> Jeg føler at skolen er så opptatt av at alt skal måles og dokumenteres. Det fungerer ikke sånn i arbeidslivet, man skriver ikke ned alt man lærer til enhver tid. Mye av det man lærer setter seg i hendene, i kroppen. Ofte vet man ikke hva man har lært før man faktisk gjør noe i praksis og skjønner at man kan det. (Fokusgruppeintervju gr. 2 BA)

Videre forteller lærerne i fokusgruppa at de opplever avstand mellom sin egen og skolens oppfatning av hvilke vurderingspraksiser som gir valid informasjon om elevers yrkeskompetanse. Felles forståelse for praksiser er ansett som et premiss for at kompetanseutvikling skal finne sted, og opplevelsen av å ikke dele oppfatning med "majoriteten" kan gi en følelse av å ikke bli anerkjent (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Eggen, 2011; Engh, 2011). Lærerne avslører imidlertid at de holder sine oppfatninger om eksempelvis vurdering for seg selv, og at de ikke fronter sin forståelse for pedagogiske eller yrkesdidaktiske konsepter for skoleledelsen eller for kolleger utenfor eget fagfelt.

Deltakerne ønsker å utarbeide valide vurderingspraksiser med tydelig relevans for fremtidig yrkesutøvelse. Yrkesfagene forfekter ofte et økologisk perspektiv på validitet, hvor vurderinger kun anses valide dersom aktiviteten eller ferdigheten som vurderes kan overføres fra en situert læringssituasjon til virkeligheten, eksempelvis praktisk yrkesutøvelse (Lewkowicz, 2001; Moss, 2013; Schmuckler, 2001). I tillegg kobles ofte yrkesfagene til utvidet validitetsbegrep

som tar høyde for den sosiale og kulturelle sammenhengen vurderingen foregår i (Kane, 2015; Messick, 1992; Moss mfl., 2006). Forskning viser også at vurdering av yrkeskompetanse bør foregå i autentiske omgivelser (Aarkrog & Wahlgren, 2015; Gills & Bateman, 1999; Räisänen & Räkköläinen, 2014). Dette er et perspektiv på vurdering som skiller seg fra etablerte vurderingskulturer i skolen der elever prøves i akademiske ferdigheter uten tydelig forbindelse til et praksisfelt.

Utviklingsarbeid er ifølge deltakerne meningsfullt når de kan ta utgangspunkt i yrkesfaglige læringstradisjoner, der taus kunnskapsoverføring gjennom mesterlære og ulike modeller for ferdighetstilegnelse står sentralt (Dewey, 1916; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Polanyi, 1966; Sennett, 2008). I eksempelet nedenfor, hentet fra feltnotater fra analysefasen, diskuterer en lærergruppe hvordan de kan samle valid informasjon om elevers kompetanse om smak:

> Lærerne diskuterer hvordan de skal vurdere elevenes evne til å smake seg til balanse mellom syre, salt og sukker når de lager mat, på en valid måte. Ifølge gruppa er det mulig å sette ord på hva en matvare smaker, samt vurdere hvorvidt ulike smaker komplementerer hverandre og hvorfor, men de poengterer at det er en utviklingsprosess som tar tid. Det kreves bevissthet om eget smaksregister for å vurdere smak. Ifølge lærerne har ikke elevene nok erfaring til å snakke om slike yrkesspesifikke ferdigheter. Vurdering må derfor ha form som veiledning dersom elevene skal lære. "Vi kan smake og finne referanser sammen" sier en av lærerne. Resten av gruppa er enige i at dette er en god måte å vurdere elevenes kunnskap om smak på, både fordi de lærer om smak, men også fordi de lærer en teknikk de kan bruke sammen med fremtidige kolleger for å fortsette å utvikle sine kunnskaper om smak. Lærerne forteller at elevene ikke er utlært når de er ferdige på skolen. De skal først ut i lære og deretter ut i et arbeidsliv i konstant utvikling. De må derfor lære metoder for kompetanseutvikling som oppleves som valide og relevante for deres fremtidige yrkesutøvelse. (Feltnotater gr. 9 RM)

Denne metoden for vurdering av smak er ifølge lærerne valid fordi elevene kan overføre den situerte vurderingssituasjonen til praktisk yrkesutøvelse.

Yrkesfaglærerne kritiserer skolens skriftlige "skjemavelde" (intervju gr. 2 BA). Deltakerne bruker argumenterer som at "Yrkeskompetanse passer ikke inn i et skjema eller en rubrikk", "Vi får ikke frem det elevene er gode på" og "Læreplanen er ofte et hinder i opplæringa" (intervju gr. 4 NAT). Yrkesfaglærerne begrunner påstandene med at skriftlige vurderingspraksiser ikke egner seg for vurdering av yrkeskompetanse ettersom "mye av datagrunnlaget bare finnes i praksis" og at man "må tolke det man observerer der og da for å hjelpe elevene videre" (feltnotater gr. 3 NAT). Flere av deltakerne antyder at skriftliggjøring kan være en trussel mot validitet i vurdering av yrkeskompetanse ettersom informasjon om elevenes læring vil gå tapt når de transformerer beviser samlet gjennom observasjon av praktisk utprøving, veiledning og refleksjon, til karakterer basert på standardiserte mål og kriterier. Riktignok har de fleste bransjer skriftlige standarder (HMS-rutiner, opplæringsmanualer, kontrollsystemer, sjekklister) og benytter verbalspråk for å praktisere yrkesutøvelse, men lærerne trekker frem spenningene mellom skriftkulturene i skole og arbeidsliv fremfor likhetene.

Lærernes motstand mot skriftliggjøring av kompetanse har trolig en mer sammensatt forklaring enn at skriftlig arbeid kan mangle yrkesfaglig relevans eller ikke gi valide data om elevers læring i praktiske fag. Deltakerne har inntrykk av at utviklingsprosjekter ofte skal resultere i skriftlige produkter som "beviser" kompetanseutvikling. Det får dem umiddelbart til å "slå ut piggene" for å sitere en lærer i gruppe 1, BA. Gruppa forklarer at de, på samme måte som elevene, ikke får vist hva de kan når kompetansen må uttrykkes verbalt, spesielt skriftlig. "Språket kommer til kort når de skal beskrive både min egen og elevenes tause yrkeskompetanse" sier en lærer (feltnotater, gr. 7 NAT). Andre utsagn som "jeg får ikke med meg det jeg leser fordi teorien er så fjern fra praksis" og "jeg føler meg usikker når jeg må dele det jeg skriver fordi jeg vet jeg at skrivekompetansen min får meg til å se dum ut på papiret" (intervju med gr. 2 BA og 4 NAT) indikerer at lærerne tidvis tviler på egen lese- og skrivekompetanse.

Flere av deltakerne sier "det er flaut å spørre om hjelp" og at de unngår å snakke med kolleger og ledere om behovet for språklig utvikling fordi "alle forventer at en lærer har gode lese- og skriveferdigheter" (intervju, gr. 3 NAT). Videre forteller de at de heller opprettholder "imaget" om at lese- og skrivekompetanse ikke er avgjørende for å bli en god fagarbeider, og avfeier problematikken med utsagn om at taus kunnskap ikke kan uttrykkes verbalt og at skriftlige, standardiserte mål og kriterier ikke gir valid informasjon om yrkesfagelevers læring. Disse funnene antyder likevel at yrkesfaglærere ønsker å utvikle et verbalspråk som lar dem delta i diskusjoner om eksempelvis vurdering. Deltakerne antyder at det ikke er nok fokus på hvordan de skal mestre språklige og kulturelle barrierer mellom yrkesliv og skole i yrkesfaglærerutdanningen, og at dette er spesielt fremtredende når de deltar i utviklingsarbeid som involverer hele skoleorganisasjonen de arbeider i. Det er likevel behov for at skolen anerkjenner at det er svært utfordrende for yrkesfaglærere å sette ord på yrkeskompetanse, og legger til rette for at de opplever mestring i utviklingsarbeid.

Utviklingsarbeid i vurdering må foregå i en endrings- og utviklingsorientert kultur

Lærere har behov for trygge rammer og profesjonell annerkjennelse når de skal utfordre sin egen kompetanse. "Det må være rom for å prøve og feile uten at man føler seg helt mislykket" sier en av deltakerne (feltnotater, gr. 8 RM). En annen deltaker forteller at "dersom ledelsen ikke er interessert i det vi gjør, eller backer oss opp når vi har lyst til å prøve ut nye ting, oppleves det som helt meningsløst å investere masse tid og krefter i utviklingsarbeid" (intervju gr. 1 BA). Lærerne opplever at faglig og personlig støtte fra kolleger og ledere har stor betydning for hvorvidt de engasjerer seg i utviklingsarbeid eller ikke.

Trygghet, støtte og anerkjennelse trekkes frem som viktige premisser for læreres profesjonelle utvikling i skoleutviklingsforskning (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Eggen, 2011; Engh, 2011). Yrkesfaglærerne har imidlertid erfart at de ikke

nødvendigvis får den støtten de har behov for når skolen setter i gang utviklingsprosjekter. "Vi får bare beskjed om at vi bare må tilpasse prosjektene våre sånn at det passer til yrkesfagene, men det er ingen som hjelper oss med det eller følger opp det vi gjør" (feltnotater gr. 9 RM). Deltakerne verdsetter å få frihet til å forme utviklingsprosjekter selv, men sier at det er viktig at ledelsen følger opp og stiller spørsmål ved valgene de tar dersom profesjonell utvikling skal vinne sted. Lærerne forteller riktignok at de "greier seg på egenhånd", men at de opplever utviklingsarbeid "som langt mer givende" dersom noen utenfor eget fagfelt viser interesse arbeidet (feltnotater gr. 7 BA). Deltakerne poengterer at skoleledelsen mangler kompetanse på yrkesfag, men at det ikke er god nok grunn til å presse yrkesfagene i "one size fits nobody-modeller" som skal passe alle fag, eller overlate dem til seg selv.

Utviklingsarbeid må ifølge deltakerne være ønsket av aktørene som er involvert. Flere lærere forteller at det er krevende å være pådriver for endring og utvikling dersom involverte parter ikke er samarbeidsorienterte eller ønsker endring. En gruppe trekker frem et eksempel fra vurderingssamarbeid med bedrift:

> Vi ser ofte at elevene kommer tilbake fra praksis i bedrift med mangelfull dokumentasjon på hva de har lært. Ofte har de ikke fått noen dokumentasjon i det hele. Vi er jo ikke til stede i denne perioden, annet enn ett og annet kort besøk, og er avhengig av tilbakemeldingene vi får fra bedriften. Vi bruker enormt mye tid på å utarbeide enkle skjema bedriften kan benytte, men opplever at det stadig blir glemt eller at de ikke ser poenget med å bruke dem. Vi opplever også at bedriften bare krysser av for høy måloppnåelse eller toppkarakter, men da viser det seg ofte at vurderingen er gjort på grunnlag av at eleven eksempelvis har møtt opp til tiden eller utført svært enkle oppgaver som å skrelle poteter. Da forventer elevene å få toppkarakterer på skolen også, men de forstår ikke at læringsmålene på skolen er mer omfattende. (Intervju gr. 5, RM)

Gruppa sier de har brukt mye av tiden som har vært avsatt til ulike utviklingsprosjekter til å utvikle metoder og verktøy (sjekklister, rubrikker med kriterier for måloppnåelse, enkle skjema for tilbakemelding) for å samle valide data om elevers læring ute i bedrift. Lærerne forteller imidlertid at dette arbeidet ikke nødvendigvis har gitt ønskede resultater, fordi skjemaene ikke ble brukt riktig, eller ikke ble benyttet i det hele tatt. Det kan også tenkes at bedriftene ikke opplever skjemaene elevene har med seg fra skolen som egnet for å vurdere kompetansen de opparbeider seg ute i bedrift. Videre antyder gruppa at bedriftene de samarbeider med kan oppleves som lite samarbeidsvillige og utviklingsorienterte når de introduserer nye metoder og verktøy for vurdering. Enkelte går så langt at de kritiserer enkelte bedrifter for å neglisjere sitt samfunnsansvar som opplæringsinstitusjoner og anklager dem for å kun tenke profitt, men de har også stor forståelse for at opplæring og vurdering i arbeidslivet ikke passer inn i skjema og rubrikker.

Yrkesfaglærerne opplever at de er i skvis mellom kulturer med ulike tradisjoner for læring og vurdering, og at utviklingsarbeidet de gjør ikke anerkjennes av hverken den ene eller den andre parten. "Skolen kritiserer oss for å ikke forankre

vurderingspraksisene våre i skolekulturen og at bransjene kritiserer oss for å benytte praksisfjerne tilnærminger til vurdering" forteller en av lærergruppene (feltnotater gr. 3 NAT). Det får dem til å gå i opposisjon mot vurderingskulturen som råder både i skolen og i bransjene, "og sette seg litt på bakbeina", for å låne et uttrykk flere lærergrupper brukte for å beskrive sin egen innstilling til utviklingsarbeid.

I fortrolige samtaler avslører flere lærere at de tidvis skylder på at skolen ikke legger til rette for yrkesrelevant kompetanseutvikling, og at de derfor trekker seg unna utviklingsprosjekter fremfor å finne gode grunner til å utfordre egen praksis. Riktignok innrømmer deltakerne at tidspress også er en avgjørende grunn til at de ikke prioriterer utviklingsarbeid. "Vi må hele tiden ta oss av elevsaker og andre arbeidsoppgaver som brenner" sier en lærer (feltnotater, gr. 3 NAT). Deltakerne forteller også at de har for mange elever, at de mangler utstyr og ikke har egnede fasiliteter for å prøve ut eksempelvis nye vurderingspraksiser. Tid regnes som en avgjørende faktor for suksessfull kompetanseutvikling i skoleutviklingsforskning (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Eggen, 2011; Engh, 2011). Dersom lærere har oppgaver de opplever som viktigere eller som haster, blir det utfordrende for dem å prioritere utviklingsarbeid. Deltakerne i studien forteller at de gjerne ønsker å utvikle seg, både som fagarbeidere og lærere, men at arbeidshverdagen ikke tillater dem å bruke tid på egen utvikling.

Oppsummering av funn

Studien viser at kompetanseutviklingsprosjekter med fokus på vurdering må ha yrkesfaglig relevans, ivareta yrkesfaglige perspektiver på validitet i vurdering av yrkeskompetanse og foregå i en endrings- og utviklingsorientert kultur dersom yrkesfaglærere skal oppleve det som meningsfullt å delta. Samtidig viser funnene at yrkesfaglærerne i studien ikke nødvendigvis opplever at skolen ivaretar disse behovene i utviklingsarbeid. Kort oppsummert opplever deltakerne at avstanden mellom vurderingskulturer (holdninger, kunnskapssyn, språk, verdier, tradisjoner) i skolen og i yrkesfaglige sektorer, i dette tilfellet, bygg- og anleggsteknikk, naturbruk, restaurant- og matfag, er stor, og at det gjør det utfordrede å skape felles referanserammer for hva som oppfattes som gode vurderingspraksiser, samt reflektere over hva om gjør dem gode. Videre er deltakerne opptatt av at deres egen profesjonsutvikling skal komme både deres respektive fagfelt og elevene til gode, samt at det kunnskapssynet og de tradisjonene for læring og vurdering de representerer, blir anerkjent i skolekontekst. Samtidig avslører funn i studien at lærerne selv gjør lite for å fronte egne behov, og at de tidvis er i opposisjon mot det de opplever som et akademisk kunnskapshierarki i skolen.

Implikasjoner

Yrkesfaglæreres kompetanseutviklingsbehov, spesielt innenfor vurdering, er underkommunisert i forskning og policy (Aspøy mfl., 2017; Gjerustad & Waagene, 2015; Aamodt mfl., 2016). Denne studien er et kunnskapsbidrag til forskning på vurdering i yrkesfag og på yrkesfaglæreres vurderingskompetanse. Den spør "Hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsprosjekter i videregående skole opplever yrkesfaglærere som meningsfulle for utvikling av egen vurderingskompetanse?". Videre drøfter studien hvilke implikasjoner hovedfunnene "utviklingsarbeid må 1) ha *yrkesfaglig relevans*, 2) ivareta *yrkesfaglige perspektiv på validitet i vurdering av yrkeskompetanse* og 3) foregå i en *endrings- og utviklingsorientert kultur* dersom yrkesfaglærere skal finne det meningsfullt å delta" har for policy, forskning og praksis.

Med utvikling av vurderingskompetanse som bakteppe, antyder studien at spenninger i utviklingsarbeid oppstår fordi skole og bedrift har ulikt syn på hensikten med fag- og yrkesopplæring, forskjellig syn på kunnskap, ulike kulturer for læring og vurdering og tidvis motstridende syn på hva som er relevante og valide vurderingspraksiser. Det forventes imidlertid at yrkesfaglærere med sin doble profesjon skal være brobyggere mellom skolen og arbeidslivet (Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Köpsén, 2014), samt håndtere organisatoriske, faglige og sosio-kulturelle spenninger som oppstår i kontekst av utviklingsarbeid. Likevel møter yrkesfaglærerne et kunnskapshierarki skolen, der yrkesfagenes autonomi, samt deres stolte fagarbeideridentitet ikke blir anerkjent i den grad de har behov for.

Det er krevende for yrkesfaglærere å delta i kompetanseutviklingsarbeid som ikke oppleves som relevante for deres egen utvikling eller som kommer deres elever eller respektive fagfelt til gode. Det er nødvendig å anerkjenne at yrkesfaglærere, de ulike yrkesfaglige studieretningene og de mange yrkene de kvalifiserer til, har ulike behov og ikke nødvendigvis passer inn i "one size fits nobody"-modeller for utviklingsarbeid. Selv om forskningsrapporter (Aspøy mfl., 2017; Gjerustad & Waagene, 2015; Aamodt mfl., 2016) viser at yrkesfaglærere har andre behov, eksempelvis holde seg faglig oppdatert gjennom samarbeid med bedrift, sier de lite om hvordan yrkesfaglærer skal håndtere og operasjonalisere policy.

Det er nødvendig å inkludere yrkesfaglærere i diskusjoner om utviklingsarbeid. Utdanningspolicy tar tidvis lite hensyn til yrkesfagenes autonomi og kan gi inntrykk av at yrkesfaglærere har de samme kompetanseutviklingsbehovene som lærere i tradisjonelle, akademiske skolefag. Språklige og kulturelle barrierer mellom yrkesfag, utdanningspolicy og forskning gjør det imidlertid utfordrende for yrkesfaglærere å ta del i debatter, spesielt om vurdering. Vurderingslitteratur argumenterer eksempelvis for at læreres erfaringer med og antakelser om vurdering er betydningsfulle for hvordan de forstår vurderingsterminologi og

teoretiske konsepter, samt hva de oppfatter som relevant og valid vurdering (DeLuca & Klinger, 2010; DeLuca mfl., 2019; Looney mfl., 2018; Taylor, 2009; Xu & Brown, 2016). Yrkesfaglæreres vurderingskompetanse er forankret i arbeidslivskontekst og yrkesspesifikke, ofte tause tradisjoner for læring og vurdering (Kemmis & Green, 2013). Taus, erfaringsbasert kunnskap lar seg ikke nødvendigvis oversette til skriftlige mål og kriterier som passer i skolekontekst. Ettersom yrkesfaglærerne selv kommer fra "tause" fagfelt, kan skolens vurderingskultur og vurderingsterminologi oppleves som fjern fra egen praksis og forståelseshorisont.

Yrkesfaglærere har behov for verktøy som gjør dem forhandlingsdyktige når de havner i skvis mellom skolens og arbeidslivets interesser i fag- og yrkesopplæringen. Å overkomme språklige og kulturelle barrierer, samt anerkjenne ulike kunnskapssyn, synes å være en inngang til brobyggingsarbeid, ettersom felles forståelse for språk, kultur og kunnskap er med på å styrke vurderingsfellesskaper i skolen (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Eggen, 2011; Engh, 2011). Dette er imidlertid ikke et arbeid yrkesfaglærere kan gjøre alene. Aktører som lærerutdanningsinstitusjoner, skoleeiere og yrkesfaglige sektorer må på banen for å bidra til at utdanningstilbudene yrkesfaglærere får, imøtekommer behovene de har både som fagarbeidere og lærere, samt styrker deres rolle som forhandlere mellom skole og arbeidsliv. Riktignok må også yrkesfaglærerne selv engasjere seg, for dersom de forblir tause er det stor risiko at deres doble kompetanseutviklingsbehov forblir underkommunisert.

Om forfatteren

Julie Klovholt Leonardsen er doktorgradsstipendiat ved NTNU – Norges tekniske og naturvitenskaplige universitet, institutt for lærerutdanning, hvor hun underviser ved den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen, samt masterutdanningen innenfor yrkesdidaktikk. Hun har yrkesfaglig utdanning innen restaurant- og matfag og lektorutdanning med master i språkfag, samt en master i lærerprofesjon og yrkesutøvelse. Hun har praksiserfaring både fra yrkesfaglig sektor og videregående skole. Hennes forskningsinteresser er yrkesfaglæreres doble profesjon, med særlig vekt på vurdering og vurderingskompetanse.

Referanser

Andersson, P. & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: Participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *7*(1). https://doi.org/10.1186/s40461-015-0019-3

Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærerens kompetanse.* FAFO-rapport 2017:11. https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf

Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles.* University of Cambridge.

Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan, 80*(2), 139–148. https://doi.org/10.1177/003172171009200119

Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–33. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *11*(3), 301–318. https://doi.org/10.1080/0969594042000304609

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2. utgave). SAGE.

DeLuca, C., Chavez, T. & Cao, C. (2013). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: The role of pre-service assessment education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *20*(1), 107–126. https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.668870

DeLuca, C. & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *17*(4), 419–438. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643

DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, *34*(5–6), 576–591. https://doi.org/10.1080/01626620.2012.730347

DeLuca, C, Coombs, A., MacGregor, S. & Rasooli, A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: Studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Frontiers in Education*, *4*. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00094

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* Macmillian.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer.* Free Press.

Eggen, A. B. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Gyldendal akademisk.

Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget.

Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, *27*(3), 265–283. https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, *12*(2), 219–245. https://doi.org/10.1177/1077800405284363

Gills, S. & Bateman, A. (1999). *Assessing in VET: Issues of reliability and validity. Review of research*. NCVER. https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/assessing-in-vet-issues-of-reliability-and-validity-review-of-research

Gjerustad, G. & Waagene, E. (2015). *Spørsmål til Skole-Norge 2015: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* NIFU-rapport 2015:19). NIFU.

Grande, S., Lyckander, R., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Frem i lyset! En kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag*. HIOA. https://www.ntnu.no/documents/150035/20502917/Fram+i+lyset!/60886d96-25e0-4ef3-b67d-a153770ef7c4

Hiim, H. (2020). Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *10*(3), 45–66. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010345

Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (NIFU-rapport 2015:14). NIFU. http://hdl.handle.net/11250/284140

Kane, M. T. (2015). Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *23*(2), 198–211. https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1060192

Kemmis, R. B. & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, *11*(2), 101–121. https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.101

Klenowski, V. & Wyatt-Smith, C. (2014). *Assessment for education: Standards, judgement and moderation*. SAGE.

Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, *66*(2), 194–211. https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Harvard University press.

Lewkowicz, D. J. (2001). The concept of ecological validity: What are its limitations and is it bad to be invalid? *Infancy*, *2*(4), 437–450. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0204_03

Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*(5), 442–467. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090

Messick, S. (1992). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *ETS Research Report Series*, *1992*(1), i–42. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1992.tb01470.x

Moss, P. (2013). Validity in action: Lessons from studies of data use. *Journal of Educational Measurement*, *50*(1), 91–98. www.jstor.org/stable/23353799

Moss, P. A., Girard, B. J. & Haniford, L. C. (2006). Chapter 4: Validity in educational assessment. *Review of Research in Education*, *30*(1), 109–162. https://doi.org/10.3102/0091732X030001109

NTNU & TRFK. (2017). *Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering (SKUV) – Kunnskapsgrunnlaget*. https://www.ntnu.no/documents/1272526547/1272693899/SKUVkunnskapsgrunnlag+versjon+31.01.17.pdf/67a5578e-3a26-4d05-9912-d4efa5f0a6de

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday & Co.

Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, *48*(1), 4–11. https://doi.org/10.1080/00405840802577536

Ragin, C. C. & Becker, H. S. (Red.). (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.

Räisänen, A. & Räkköläinen, M. (2014). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *21*(1), 109–124. https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.838938

Robson, J., Bailey, B. & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, *17*(2), 183–195. https://doi.org/10.1080/13639080410001677392

Schmuckler, M. A. (2001). What Is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*, *2*(4), 419–436. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0204_02

Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.

Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, *77*(3), 238–245.

Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *10*(1), 7–12. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1991.tb00171.x

Street, B. V. (2002). *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives* (1. utgave). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203468418

Sund, G., Nore, H. & Vagle, I. (2009). Vurdering for og av læring i yrkesfag. I S. Dobson, K. Smith & A. B. Eggen (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 214–234). Gyldendal.

Sylte, A. L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *4*(1), 1–18. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a4

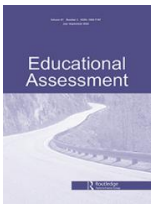
Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, *29*, 21–36. https://doi.org/10.1017/S0267190509090035

Throndsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (22009). *Bedre vurdering for læring: Rapport fra evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Universitet i Oslo.

Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 149–162. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010

Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B. & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (NIFU-rapport 2016:6). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kompetanseutvikling_blant_yrkesfaglarere.pdf

Aarkrog, V. & Wahlgren, B. (2015). Assessment of prior learning in adult vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *2*(1), 39–58. https://doi.org/10.13152/ijrvet.2.1.3



Educational Assessment

ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: https://www.tandfonline.com/loi/heda20

The Five Faces of an Assessor: Conceptualizing the Enactment of Teacher Assessment Identity in Vocational Education and Training

Julie Klovholt Leonardsen, Britt Karin Støen Utvær & Henning Fjørtoft

To cite this article: Julie Klovholt Leonardsen, Britt Karin Støen Utvær & Henning Fjørtoft (2022): The Five Faces of an Assessor: Conceptualizing the Enactment of Teacher Assessment Identity in Vocational Education and Training, Educational Assessment, DOI: 10.1080/10627197.2022.2106967

To link to this article: https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2106967

© 2022 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.

Published online: 03 Aug 2022.

Submit your article to this journal

Article views: 534

View related articles

View Crossmark data

Full Terms & Conditions of access and use can be found at https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=heda20

EDUCATIONAL ASSESSMENT
https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2106967

Routledge
Taylor & Francis Group

OPEN ACCESS Check for updates

The Five Faces of an Assessor: Conceptualizing the Enactment of Teacher Assessment Identity in Vocational Education and Training

Julie Klovholt Leonardsen, Britt Karin Støen Utvær, and Henning Fjørtoft

Department of Teacher Education, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

ABSTRACT

Teacher assessment practice is affected by a complex set of cognitive and affective traits, as well as institutional contexts. There is a dearth of research on sociocultural influences on teachers' assessment identity. This study presents a model illustrating how vocational education and training (VET) teachers enact their assessment identity across contexts. We draw on interview data from 18 VET teachers. Using metaphors found in the data set allowed us to capture key aspects of the data material and to situate this study in the existing literature on teachers' assessment identity. Based on the findings, we conceptualize five "faces" of VET teachers' assessment identity: 1) the quality controller, 2) the educator, 3) the fosterer, 4) the motivator, and 5) the negotiator. We then show how VET teachers enact these faces within and across contexts as a way of negotiating tensions and avoiding conflicts. Finally, we discuss the implications of this model.

Introduction

Teacher identities shift over time depending on the external context and internal factors (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006; Fejes & Köpsén, 2014; Mockler, 2011). However, there is a dearth of research on the sociocultural influences on teachers' positions as assessors and their professional identities. There is a need to establish models focusing on how concepts, knowledge, and dispositions influence and are influenced by the different situations in which they are embedded (Pastore & Andrade, 2019).

This is particularly important for less-researched educational contexts, such as vocational education and training (VET). VET teachers hold conceptualizations of learning and assessment rooted in the teachers' vocational backgrounds (Billett, 2010; Finlay et al., 2007; Sennett, 2008) and may experience tensions between the phenomenological realities of the school and workplace settings (Kemmis & Green, 2013) as they move between communities of practice and negotiate the interests of different stakeholders (Akkerman & Bakker, 2011; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003).

This qualitative study presents a conceptualization of how VET teachers enact their assessment identity. The study draws on group interviews with 18 VET teachers. First, we review existing research on teacher assessment literacy and identity and situate the study in the VET context. Then, we outline the role of metaphor theory in the present study and describe how the qualitative data were used to conceptualize teacher assessment identity in a model that illustrates how teachers enact five different "faces" of their assessment identity. Finally, we discuss the implications of this model.

CONTACT Julie Klovholt Leonardsen Julie.Leonardsen@ntnu.no Department of Teacher Education, Norwegian University of Science and Technology, Gunnerus gate 1, Trondheim, 7012, Norway

© 2022 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Theoretical framework

Assessment identity

Teachers' understanding of educational assessment is often referred to as assessment literacy (Messick, 1992; Popham, 2009; Stiggins, 1991, 1995). Originally, the construct denoted teachers' knowledge of and ability to use measurement terms and practices but now acknowledges that teacher assessment practice is affected by a complex set of cognitive and affective traits, as well as sociocultural and institutional contexts (Coombs, DeLuca, LaPointe-McEwan, & Chalas, 2018; DeLuca, 2012; DeLuca, Coombs, MacGregor, & Rasooli, 2019; Shepard, 2000). This move has led to the development of the concept of *teacher assessment identity*, which has been variously framed within historic notions of teacher professionalism, assessment, and participation within new policy contexts and conceptualized as a complex set of teachers' beliefs, feelings, knowledge, roles, and sense of self-efficacy (Adie, 2013; Looney, Cumming, van Der Kleij, & Harris, 2018).

The initial development of teachers' assessment identities is a multi-faceted and multi-purpose social process, entailing tensions and contradictions as well as shifts in perspective on the role of assessment (Cowie, Cooper, & Ussher, 2014). Teachers further develop their assessment identities as members of communities of practice, for example, by talking about standards, examining assessment artifacts, and participating in moderation activities (Wyatt-Smith, Klenowski, & Gunn, 2010). Teacher assessment identities are characterized by a situated understanding of assessment criteria, the use of evaluative language, and the ability to reify particular student narratives (e.g., "top student" or "poor writer"; Pryor & Crossouard, 2008). Current understandings of teacher assessment identity therefore acknowledge that the position of teacher as assessor is emotionally charged and contextually dependent (DeLuca et al., 2019; Looney et al., 2018; Willis, Adie, & Klenowski, 2013; Xu & Brown, 2016), and includes aspects such as the teacher's background, experience, and professional learning, as well as the classroom context and student interactions and behaviors (DeLuca & Braund, 2019).

For example, teacher assessment identities may be shaped by affective aspects of teaching. Teachers may feel unprepared for or lack confidence in their assessment practice (DeLuca et al., 2019; DeLuca & Klinger, 2010; Volante & Fazio, 2007) and may struggle to enact new assessment ideas, such as assessment for learning, which might be related to the teachers' self-efficacy beliefs (Dixon, 2011). Furthermore, teachers' perceptions of themselves as assessors can vary (e.g., being a hard or easy assessor) and may require teachers to enact aspects of multiple identities (Adie, 2013). DeLuca and Braund (2019) argued that learning how to assess is a continuous process that requires teachers to integrate foundational assessment ideas with the development of their role as assessors through context-based, socio-reflective learning. Looney et al. (2018) concluded that the development of a teacher assessment identity is "neither simple nor linear; rather it is responsive to events and circumstances" (p. 446) and that conceptualizations should include contextual phenomena, such as teachers' values and beliefs, community expectations, pedagogical directions, and curriculum and policy influences (Looney et al., 2018).

Several authors have attempted to explain how the assessment identity is related to other concepts, such as assessment literacy, teacher beliefs, and the role of teachers in assessment systems. Scarino (2013, p. 310) emphasized how teachers are positioned in a "dual role of both teacher and assessor or judge." Xu and Brown (2016) placed teachers' identity (re) construction at the top of a pyramid conceptualizing teacher assessment literacy in practice. However, although the authors considered teachers' awareness of and actions to construct their identity as assessors an important part of contextual considerations of assessment literacy in general, Xu and Brown also noted that the interrelation between such mediating factors remains unknown. Conversely, Looney et al. (2018) considered "identity to" be an overarching concept and "role" a subcategory, along with teacher feelings, beliefs, confidence, and knowledge. In conclusion, concepts such as "role" or "identity" are theoretically complex and are used in varying ways to capture the situated nature of and dynamics in teachers' assessment work.

Vocational teachers' assessment identity

We now turn to VET teachers as a context for examining the enactment of teacher assessment identity. VET teachers are often described as having particular embodied and affective identities stemming from their vocational background (Colley, James, Diment, & Tedder, 2003, p. 448). Transitioning from vocational worker to VET teacher requires individuals to be competent in two fields of practice (Fejes & Köpsén, 2014) and can be a challenging experience (Esmond & Wood, 2017; Page, 2013; Robson, Bailey, & Larkin, 2004) leading to a sense of loss (Sarastuen, 2020a). For example, Sarastuen (2020b) noted how VET teacher students use the metaphor "leaving the tool belt behind to pick up a pen" to describe experiences of identity loss. Similarly, Mårtensson, Andersson, and Nyström (2019) referred to VET teachers metaphorically as recruiters, matchmakers, and firefighters to describe the many aspects of their position as teachers. Therefore, identity formation in VET is closely associated with crossing boundaries between different communities of practice (Akkerman & Bakker, 2011; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Wenger, 2015) and the need to negotiate a dual or hybrid identity for VET teachers (Andersson & Köpsén, 2015; Farnsworth & Higham, 2012; Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013).

Significant aspects of VET teachers' skills, knowledge, and experience are enacted in classroom practice but cannot be fully expressed verbally. This is often referred to as *tacit knowledge*, conceptualized variously as the things we know how to do but do not know how to explain (Ryle, 1963) or as a dimension of knowledge that can be seen only in action because of its elusive character (Polanyi, 1966). Tacit knowledge is considered an important dimension of teachers' assessment practice, for example, for evaluating student work or providing feedback (Klenowski & Wyatt-Smith, 2014; O'donovan, Price, & Rust, 2004; Sadler, 1987; Stake, 2004). Looney et al. (2018) similarly underlined teachers' experiences with assessment, identities as professionals, beliefs about assessment, dispositions toward enacting assessment, and perceptions of their identity as assessors as significant in shaping their practice. Direct investigations into how such factors influence teacher assessment literacy are generally lacking, and it is unclear how assessment literacy "is developed and enacted in day-to-day classroom practice" (Xu & Brown, 2016, p. 154).

Purpose of the present study

As shown, teacher assessor identity is conceptualized in various ways. We situate our understanding of teacher assessment identity within a contextually sensitive approach focusing on the relations among 1) teachers' assessment knowledge and skills and their enactment of such practices, 2) beliefs and emotions related to assessment, 3) contextual aspects of assessment, and 4) the broader dimension of teachers' professional roles in negotiating curriculum and assessment demands, socioemotional relationships with students, and other institutional demands. Given the lack of a uniform conceptual apparatus, we choose to frame our discussion of teacher assessment identity using metaphors instead of more abstract concepts. Metaphors provide structure and meaning to human experience and understanding (Lakoff & Johnson, 2003) and have long been used in educational research to complement other types of conceptualizations (e.g., models of the relations between variables in a system or scientific theories) and to emphasize a key characteristic of a phenomenon (Dickmeyer, 1989). Metaphors constitute a way of constructing events in practitioners' professional worlds (Munby & Russell, 1990). For example, in examining two main metaphors of learning (acquisition and participation), Sfard (1998) noted that living with a plurality of metaphors is inherently contradictory but also necessary to generate differing perspectives. Therefore, we continue a line of inquiry that sees metaphors in teaching as archetypes or blueprints for professional knowledge and thinking (Martínez, Sauleda, & Huber, 2001). Similarly, students use different metaphors to describe their perceptions of assessment (Stralberg, 2006). Following Xu and Brown (2016), we focus on the daily enactment of assessment in everyday settings.

In the following sections, we draw on sociocultural theory (Wenger, 1998) to conceptualize five "faces" of VET teacher assessment identity. We employ "faces" as metaphors for specific dimensions of VET teacher assessment identity. We found the "face" metaphor in the data and further developed it inductively by the authors. We explore how VET teachers draw on experiences from multiple communities of practice (e.g., school, work, and teacher education) to enact these dimensions. The research question guiding our inquiry is: *How do vocational education and training (VET) teachers enact their assessment identity?*

Research design and methods

Background and context

VET is part of the upper secondary school system in Norway. Vocational education is considered equal to general academic studies, and more than 50% of Norwegian youths choose vocational education after finishing lower secondary school (Ministry of Education and Research, 2018; Statistics Norway, 2019). VET usually involves two years of education, two years of workplace training, and a final trade or journeyman's exam (NOU 2018, p. 15; 2018). The first year of education introduces students to several vocations within a field. The second year focuses on one or a few vocations. The workplace training is in a vocational specialization. VET consists of vocational and general academic subjects, including Norwegian, English, mathematics, science, social science, and physical education. Students must pass vocational and academic subjects to qualify for apprenticeships and trade exams. Vocational students can also choose to undertake an additional year of supplementary education to qualify for entry into higher education.

Norwegian VET is based on a holistic approach to learning and places considerable trust in teachers' professional judgment in assessment contexts. The personal, social, and professional development of adolescents in school and workplace training is considered paramount for participation in society (Billett, 2011, 2014). In Norway, VET teachers are required to have vocational qualifications (e.g., a trade or journeyman's certificate) and formal teacher education (Ministry of Education and Research, 2015). Policymakers are invested in the development of schools and teacher assessment literacy to improve students' learning outcomes. However, many vocational teachers lack formal teacher education and, by extension, formal training in assessment literacy (Ekren, Holgersen, & Steffensen, 2018).

During their education, VET students visit and work in local businesses to obtain authentic training. Students may choose to gain experience in vocations for which the school does not provide training. During workplace training, students are trained and assessed by instructors at local businesses. However, VET teachers are still responsible for students' final grades on diplomas. Contextual problems, such as large student groups or a lack of equipment, suitable locations, or teacher competence, make practical learning and assessment of vocational competence difficult (Aspøy, Skinnarland, & Tønder, 2017; NOU 2018, p. 15, 2018). Consequently, opportunities for more authentic forms of assessment of vocational skills and knowledge can be lacking. For example, VET teachers may resort to assigning written tasks to students (e.g., reports, tests, and texts) to collect data for summative assessment. Moreover, although the education authorities value formative assessment as part of the learning processes, responsibilities related to summative procedures, such as grading and documenting achievement, tend to occupy a large amount of teachers' attention.

Participants

This study was conducted in the context of a professional development (PD) project aiming to strengthen upper secondary teacher assessment literacy. The PD activities were not heavily scripted and were primarily oriented toward identifying and solving local problems of practice. The mode employed in the PD was dialogic and partnership oriented. Although the teachers were introduced to

a simplified version of the Xu and Brown (2016) assessment literacy framework, which mentions "assessor identity (re)construction" as one of many dimensions of teacher assessment literacy, teacher assessment identity was not given specific emphasis in the project, and teachers were free to select any assessment-related topic as part of their inquiries. Furthermore, metaphors were not mentioned in the program materials.

Eighteen VET teachers from two upper secondary schools participated in the study. The participants were between 29 and 63 years old, and most were between 45 and 50 years old. Two-thirds of the participants were male. The participants were informed of the study's purpose via e-mail, consented to being audio-recorded, and could withdraw at any time.

The participants were selected based on six criteria: 1) possessed a vocational trade or journeyman's certificate, 2) started or completed vocational teacher education or practical pedagogical education for vocational subjects, 3) employed at least 80% in a VET teacher position at an upper secondary school, 4) had a minimum of two years' experience as a vocational teacher, 5) had experience teaching vocational specialization subjects, and 6) had experience assessing students' vocational competence (both formative and summative assessment or grading). The criteria were created to ensure that the participants had a vocational certification and teacher education. The teachers included in the study represented three vocational programs: building and construction (BC); agriculture, fishing, and forestry (AFF); and restaurant and food processing (RF). All 18 participants taught and assessed VET students in the broad first-year programs and the subject-specific second-year programs. The teachers were responsible for supporting students' learning, performing summative grading, and assessing students' conduct and orderliness.

Researcher positionality and ethics

The first author of this study conducted the data collection. She has vocational education and work experience in the restaurant and food industry. The first author was also educated as a teacher and has a master's degree in Norwegian language and literature. Because of her combination of VET and academic education and her work experience in the vocational sector and upper secondary schools, she is familiar with assessment traditions in both contexts. She is also familiar with vocational workers' and teachers' ways of thinking when assessing students' learning and understands that the assessment of vocational competence is a complex matter.

At the time of the study, the first author was acquainted with the schools at which the participants worked. She was particularly familiar with School 1 (see Table 1), as it was her former workplace. Thus, half of the participants had worked alongside the first author for five years before the project period. She was also acquainted with the school culture of School 2, as she was part of a research team supporting the school in the project that was the context of this study. The first author's vocational background and intimate knowledge of the school cultures made it easy to gain the VET teachers' trust, and they allowed her to observe their projects and assessment practices and participate in discussions regarding the complexity of assessment. She was an insider and was deeply

Table 1. Description of the schools.

	Description of the schools	Size	Location	Vocational programs
School 1	Upper secondary school with three vocational programs, supplementary courses for higher education, and vocational competence courses for adults	Approximately 350 students and 70 employees (45 of whom are teachers)	Central Norway, rural	Building and constructionAgriculture, fishing, and forestryTechnology and industrial production
School 2	Upper secondary school with two general studies programs, three vocational programs, and supplementary courses for higher education	Approximately 1,000 students and 180 employees (100 of whom are teachers)	Central Norway, in a city center (city with approximately 200,000 inhabitants)	Health and careElectronics and computer scienceRestaurant and food processing

involved in the research process. The second and third authors were outsiders and did not know the participants or the context but were experienced researchers in assessment, VET, and professional development.

Data collection

Data were collected through six focus group interviews consisting of three teachers, lasting approximately 35–40 minutes. The interviews took place about six months into the development project. The teachers in each group were colleagues who worked in the same vocational programs but had different vocations (e.g., chef, butcher, or meat cutter). We chose to use small focus groups, as the teachers worked in these groups in the professional development project that was the context of this study. Focus groups are used for many purposes but typically serve to explore the culturally constructed horizons for understanding and acting in which actors figure out who they are in relation to others through habituated practices (Kamberelis, Dimitriadis, & Welker, 2018). Kamberelis et al. (2018) suggested that researchers exploit preexisting networks because they encourage collegiality and solidarity building. Although there was no guarantee that all participants would share their experiences (Kitzinger, 1995), the interviewer's personal relationship with the interviewees made it likely that all the teachers would contribute to the interviews.

The interviews focused on how VET teachers define and enact their assessment identity as they cross the boundary between school and workplace traditions in their assessment practices. The interviews were not directly linked to the development project that constituted the study context. The participants were asked questions such as "How do you define yourself as assessors?," "How does your previous vocational experience affect your conceptions, beliefs, and feelings about assessment?," and "What aspects of yourself do you enact when you assess different dimensions of students' vocational competence, for example, vocational expertise, social skills, or key competencies?" The interviews provided narrative descriptions of how teachers enact their vocational worker and teacher identities when assessing students' vocational competence. The teachers also provided more general descriptions of the problems they encountered in their assessment practices. The interviews were recorded and transcribed verbatim. The participants were anonymized, and quotations were translated into English by the authors.

Data analysis

Analyzing focus group data is a complex process that combines mapping, sensemaking, and imagination (Rabiee, 2004). We used a collaborative approach to analyzing qualitative data to ensure that multiple perspectives were applied in the analysis and construction of new ideas (Cornish, Gillespie, & Zittoun, 2014). All authors read and reread the transcripts to familiarize themselves with the data set. The first author then performed the initial coding and discussed her interpretation with the other authors. The authors coded and recoded the material through several iterations and held joint workshops to discuss the emerging interpretations.

In doing so, we noticed how participants used numerous metaphors such as faces, masks, and roles when describing how they negotiated their dual belongings and enacting different aspects of their assessment practice:

> Assessment in vocational education has many purposes, and I think the particular purpose affects what role I enter, what face or mask I put on. (BC1)

> I negotiate between roles when assessing, and all of them seem to point in different directions depending on the purpose or who is involved. (AFF3)

> Our many obligations and the responsibility we carry toward our students, our vocations, our colleagues, the school, society . . . You name it . . . It makes us negotiate different challenges, play different roles. (RF5)

We found no instance of participants disagreeing with the metaphors suggested in the data set, suggesting that these metaphors captured shared experiences among the teachers.

In discovering that the teachers used numerous ways to represent the enactment of their assessment identities, we decided to draw on the participants' own utterances on which to base the next stage of analysis. *In vivo* codes are often used to capture the meanings inherent in people's experiences by using participants' terms and concepts verbatim (Stringer, 2014, p. 140). The use of *in vivo* codes can happen as an a priori decision (e.g., drawing on established theoretical concepts) and as part of developing an emergent theoretical framework (e.g., when attempting to construct new theoretical concepts); this is especially important when studying complex and ambiguous phenomena such as identity (Saldaña, 2015, pp. 71–72). As the purpose of the study was to gain greater theoretical insight into the enactment of assessment identity in VET contexts, we decided to treat these examples of metaphors as *in vivo* categories (i.e., as part of an emerging framework) and to draw on metaphor theory to further develop our theoretical perspective.

Using metaphors as *in vivo* categories allowed us to capture key aspects of the data material and to situate our study in the existing literature on VET teachers' identities and roles. Drawing on the metaphors appearing in the data set, we conceptualized five categories representing different aspects of VET teachers' assessment identity.

(1) The quality controller: "I think of myself as a quality controller when assessing students' work in the kitchen." (RF5)
(2) The educator: "Trying to meet policy demands makes me put on an educator identity when assessing students." (BC1)
(3) The fosterer: "I feel like a parent, calling students in the morning to make sure they go to work." (BC2)
(4) The motivator: "I'm a supporter, a motivator, a cheerleader – I want my students to succeed." (AFF4)
(5) The negotiator: "Assessing in both school and workplace contexts makes me a negotiator. I must safeguard different stakeholder interests." (AFF3)

All of the groups used varieties of the metaphors above to describe both assessor roles and assessment identity.

We then used the metaphors present in the interview transcripts to organize the data into five categories, each representing a particular dimension, or "face," of the vocational teacher assessment identity (see Table 2). Subsequently, we identified the responsibilities, guiding frameworks, knowledge domains, traditions for learning and assessment, perceptions of assessment, and sociocultural and institutional contexts related to each face. We then used the faces as categories to conceptualize the properties of these dimensions of VET teacher assessment identity. In this way, the findings emphasize how negotiations about assessment identity manifested in different ways. We chose the face as an overarching metaphor because it signifies the enactment of a certain aspect of the teachers' assessment

Table 2. Coded responses and *in vivo* categories.

Nouns and phrases describing assessment identity and enactment of assessment identity	Frequency in data material	*In vivo* categories
quality controller, manager; responsible for controlling, checking, investigating, evaluating, and assessing the quality of students' work	44	Quality controller
educator, teacher, administrator, office worker; bound by policy, curricula, competence aims, and assessment criteria	54	Educator
motivator, supporter, coach, fan club, cheerleader, trainer; encourage, motivate, support, help, guide, push, give a kick in the behind	68	Motivator
fosterer, parent, caregiver, guardian, mentor, counselor, supervisor; teach common decency, support upbringing, take care of	71	Fosterer
negotiator, diplomat, broker, peacemaker; negotiate, building bridges, two-faced, be pulled in different directions, deal with conflicting perspectives	52	Negotiator

identities in a certain context. Furthermore, it signifies directionality and relationality in that teachers have shifting responsibilities depending on the context they are facing. For example, while the quality controller face is responsible for securing the validity and reliability of assessment practices and therefore turns toward the professional responsibilities of individual teachers in the school system, the fosterer face is turned toward students and the socioemotional and relational responsibilities teachers have toward adolescents. We considered other *in vivo* codes as possible alternatives (e.g., masks or roles) but felt that the face metaphor best captured the connotations in the participants' statements.

Member checking refers to a range of activities with differing purposes in qualitative research (Birt, Scott, Cavers, Campbell, & Walter, 2016). Following Candela (2019), we used member checking to ensure the participants' voices were accurately represented and to provide a reflective space for participants. The participants were invited to read the first draft of the transcripts and analysis to ensure their statements were accurately represented. The teachers discussed the draft with the first author and were asked whether they recognized their statements and whether they identified with the five faces. Some teachers commented that it was possible to identify sub-identities within the faces and that different faces could be applied in different ways across contexts (e.g., school or workplaces). One of the teachers argued that they "enact different identities in different situations all the time" (BC1). However, when we explained the inherent complexity of each face, the teachers understood and did not disagree with our choice of conceptualization.

Qualitative researchers seek rigor and transparency in several ways, for example, through applying inter-coder reliability checks or by publishing long textual extracts allowing the reader to check the plausibility of the interpretations (Cornish et al., 2014). We chose the latter approach, as it was better suited to represent the nature of the analytical process we used. The member-checking process and the use of extensive quotations from the data set reduced the risk of personal or collective idiosyncrasies and allowed for trustworthiness in the conceptualization of the VET teacher assessment identity as five faces. Furthermore, the use of *in vivo* categories and member checking may ensure that the results would be represented in a language familiar to and useful for practitioners (Cornish et al., 2014).

Results

We now present the five faces of the teacher as assessor: 1) the quality controller, 2) the educator, 3) the fosterer, 4) the motivator, and 5) the negotiator (see Table 3). First, we focus on how these faces represent certain assessment responsibilities, knowledge domains, and sociocultural contexts. Then, we discuss the challenges associated with each face. Quotations are marked with the participants' vocational background to provide context and are numbered to ensure transparency.

Table 3. Five faces of VET teacher assessment identity.

The quality controller	The educator	The fosterer	The motivator	The negotiator
The quality controller maintains the connection to vocational communities of practice by possessing a reservoir of tacit vocational knowledge, ensuring authentic vocational training, and certifying that students uphold standards of vocational competence.	The educator maintains the connection to the curriculum and other educational policies governing education and is responsible for adapting teaching and learning to prescribed learning objectives and students' needs.	The fosterer provides care to students so that they are prepared for adulthood and can support themselves in education, work, and society.	The motivator supports students who encounter adversity in school, work, or society, provides strategies for learning and human development, and encourages students to overcome obstacles.	The negotiator represents the need to cross boundaries between different communities of practice and negotiate between different situated standards, objectives, and understandings.

The quality controller

The quality controller maintains the connection to vocational communities of practice by possessing a reservoir of tacit vocational knowledge, ensuring authentic vocational training, and certifying that students uphold standards of vocational competence. This face is concerned with the certification of new vocational workers and how to teach students the overall vocational competence (i.e., disciplinary knowledge, practical skills, and key competencies) vocational sectors seek. In sociocultural theory, identification with a community is conceptualized as belonging to a certain category, as well as active participation in community activities (Wenger, 1998, p. 191). The quality controller is proud of and has a strong connection to his vocational background, including the norms and values it represents. "I am a carpenter," one teacher (BC1) said, explaining that he identified more with other carpenters than with other teachers because carpenters share the same knowledge domain and sociocultural traditions. When enacting the quality controller identity, vocational teachers mainly safeguard vocational sectors' interests in VET by teaching students what they think are the required skills for work life.

The quality controller must negotiate the school and workplace contexts in order to assess students' vocational competence. "To ensure that the students learn the skills they need [to be] a chef, they practice in the school kitchen and in local restaurants," one teacher said (RF5). Another teacher in the same focus group explained:

> We assess the students when they are training in school, but during apprenticeships, students are assessed by a chef at the restaurant. We have to trust the chef's assessment of students, as we only do short visits to the workplace and [do] not follow the student for the whole apprenticeship period. (RF5)

One teacher in another focus group pointed out that they trusted their fellow vocational practitioners' assessment of students as they observed them over time but emphasized that

> Assessment documentation from the workplace or from the students themselves often focuses on whether students, for example, show up for work at the right time, rather than the quality of their work or the progress in their learning, but it is probably as hard for them as it is for us to make written descriptions of vocational competence. (BC1)

According to the participants, "the students' actual vocational competence gets lost in translation" (AFF3) when the quality controller tries to translate the tacit, practical, and experiential workplace knowledge students learn in vocational training facilities, schools, or workplaces into grades based on curricula standards. Unlike the role of "judge" observed in other studies of teacher assessment identity (Scarino, 2013), the quality controller in VET maintains a forward-looking perspective on learning for future participation in work rather than a gatekeeping function. The reason may be that the final certification of VET students' qualifications (the trade or journeyman's exam) is the responsibility of an external committee and not the VET teacher in question.

The educator

The educator face represents the teachers' attempt to navigate the conflicting demands of curriculum standards, workplace practices, and day-to-day assessment in the classroom. This face is anchored in teacher education, teacher practice, institutional contexts, and policy demands. The educator focuses on how to make vocational teaching and assessment practices fit into a school context founded on an academic approach to learning. VET teachers bring this perspective to workplace learning. Teachers use this face in particular when grading students' academic performance in subjects and on their orderliness and conduct.

Policy demands require that students' progression be described in grades based on curriculum standards. The educator encounters difficulties when trying to fit vocational assessment practices into curriculum standards, which might be unfit for assessing and documenting vocational competence. One teacher said:

> I find it challenging to justify [to] students how assessment for learning ends up as grades. Grades leave out the tacit dimension of vocational competence and tell students that some parts of their competence are not as valuable as the rest. (BC2)

The teachers blamed themselves for not mastering the educator identity:

> We make assessment criteria and goals for students' learning outcomes, but we lack the tools, language, and assessment literacy to document learning and assessment in the way educational authorities expect. I also think we lack the guts to try out new things and challenge policy demands, but it is difficult without support from businesses and schools. (RF6)

Thus, the educator represents the teachers' attempt to wrestle with multiple demands (e.g., curriculum and assessment policies, tacit knowledge in the workplaces, or balancing of formative and summative assessment) as well as their own professional values (e.g., autonomy in assessment decision making).

The fosterer

The fosterer provides care to students so that they are prepared for adulthood and can support themselves in education, work, and society. This face is anchored in the need for shared norms and values in a democratic society. The fosterer is concerned with teaching students acceptable behavior and corresponding values, such as punctuality, preparedness, respect, and appropriate behavior and language in different communities of practice. Fosterers also teach students healthy life routines, such as how to maintain personal hygiene, get adequate sleep, exercise, and eat proper meals. The fosterer considers socialization in work, society, and adulthood to be the main purpose of education and assessment.

The fosterer practices assessment for learning by giving feedback regarding students' key competencies during vocational training. The fosterer's feedback prepares students for adulthood and employment, but the teachers were concerned that many students were not equipped to succeed at work due to psychological or social challenges:

> It is challenging getting the school, workplaces, and particularly policymakers to understand that some students need to learn how to cope with life before they can learn to manage a job. Some just need a wake-up call; others need serious help to deal with life. (AFF2)

However, enacting this face may lead to some teachers feeling more like parents than teachers:

> Many students do not know how to behave at work or in school. I feel like a parent when talking about personal hygiene, physical and mental health, what to wear, nutrition, use of language, attitude, and so on to 16- to 19-year -old students, but some of them come from homes with low or no education, and no traditions for talking about learning, education, and behavior. (RF5)

Thus, the fosterer is the most personal of the five faces, as it is involved in students' personal lives and well-being. Enacting the fosterer role in teachers' assessment identities is likely to require empathy and imagination as well as the ability to form trusting relationships with adolescents. The role is also likely to be emotionally charged for students and teachers in some contexts, in that more conventional assessment responsibilities (e.g., administering tests or grading) are performed by the same teacher who is responsible for developing shared norms and values in the school context.

The motivator

The motivator supports students who encounter adversity in school, at work, or in society, provides strategies for learning and human development, and encourages them to overcome obstacles. This face is anchored in VET teachers' interest in certifying workers in their vocational sectors, educating democratic citizens for a welfare society, and supporting young people in school and into adulthood. When enacting the motivator identity, VET teachers safeguard the interests and needs of students, schools, and vocational sectors. This enactment is heavily value-laden for teachers, as they take pride in helping students through school and into apprenticeships.

The motivator looks for motivating aspects of assessment to support student learning. Motivating aspects can include the use of authentic learning contexts, authentic tasks, fair and valid assessment methods, support, and feedback. The motivator practices assessment for learning to motivate students but is also concerned about destroying students' motivation by turning assessment for learning into summative grades. "Many students are motivated by our feedback on their subject-specific skills, but they know that positive feedback does not show in the diploma, only grades do," one teacher explained (RF5). The motivator is concerned that assessment in the school and workplace reduces students' motivation to learn because curriculum standards and grades cannot describe the human or tacit dimensions of vocational competence.

The motivator is aware of the complex impact of assessment on student motivation. "We push students into participating in learning activities to grow [their self-confidence] . . . Then, we kill their motivation by giving them written tests or [making] them write about their competence to collect evidence on their learning," one teacher said (BC2). "Many students have poor reading and writing skills, and to ask them to write a paper on how to operate a specific tool or machine is like asking an elephant to climb a tree," another teacher stated (AFF3). A third teacher explained why VET teachers often use assessment methods they find invalid:

> We lack the time, tools, machines, competence, and space to create authentic learning activities at school and end up with practical training for only a few students. The rest have to observe. Instead of assessing everyone when trying skills out in practice, we assess a written test later on or make them write a report. The students that master writing get the highest scores, but such an assessment does not tell us if students can apply this knowledge in work contexts. It is not fair, and it does not feel relevant for students or teachers—and both lose their motivation. (BC3)

The teachers found it challenging to maintain their own motivation when enacting the motivator face. They were emotionally involved in students' lives and protected, defended, and encouraged students whom they felt have potential for success but were sometimes required to make decisions that did not necessarily motivate students.

The negotiator

The negotiator represents the need to navigate different communities of practice and negotiate between different situated standards and sets of sociocultural norms. The negotiator balances the interests of the other faces and decides which perspective or practice VET teachers should follow when assessing students in particular settings or contexts. These decisions are affected by stakeholder interests and institutional and sociocultural contexts. According to the participants, "it is impossible to make everyone happy" (AFF3), as there are different expectations for VET students' vocational competence and VET teachers' assessment of it. VET teachers take on the negotiator identity to bridge the gap between school and workplace assessments.

VET teachers are vulnerable when enacting the negotiator identity. Stakeholders' conflicting expectations for teacher assessment literacy make it difficult for VET teachers to decide how to assess students' vocational competence. A teacher explained:

> Many businesses teach students narrow, subject-specific skills needed in that particular business and give them top marks when they perform well. We must assess according to curriculum standards and cannot give students top grades because they are really good at peeling potatoes. (RF6)

This remark shows how different stakeholder interests push VET teachers to put on the negotiator face and cross the boundaries between the other faces to reach agreement regarding what decisions and actions to take when assessing students. This is described in sociocultural theory as negotiating the ownership of meaning between locations; the meaning of certain actions or objects is inherently contestable and must be negotiated across contexts (Wenger, 1998, p. 200). For instance, in the case above, we can see a VET teacher enacting the educator identity, as this face finds that a particular skill

is too narrow to meet curriculum standards and be graded. The educator knows that students gain other competencies when they learn narrow skills but struggle to include social skills, for example, in an assessment.

The five faces of an assessor: A conceptualization

To conceptualize how the five faces of VET teachers' assessment identity are enacted, we depict our conceptualization in a dynamic model (Figure 1). The model aims to capture the dynamics of enacting different faces and teachers' movement across boundaries between communities of practice at school, work, and society in general. In Figure 1, the VET teacher assessment identity is placed at the center, surrounded by a middle circle denoting the five faces. The outer circle represents the three main contexts in which VET teachers operate. To illustrate how boundary-crossing occurs, the outer and middle circles can be rotated so that the five faces appear in all contexts. The arrows, therefore, indicate how contexts and faces shift in relation to each other and emphasize the dynamic nature of VET teacher assessment identity. The dotted lines in the middle and outer sections denote the shifting and unclear nature of boundaries between the faces and the communities of practice.

The five faces offer a metaphorical way of understanding teachers' professional knowledge, thinking, and enactment of assessment. The blueprint nature of metaphorical conceptualizations of teachers' professional worlds (Martínez et al., 2001; Munby & Russell, 1990) implies that our conceptualization of the faces and their dynamic relation to different contexts and communities is intended as generative rather than reductive. Teachers must navigate different sets of norms and values across contexts, reflecting the multiple and contradictory facets and purposes of assessment (Cowie et al., 2014). Metaphors offer a way of encapsulating such inherent tensions so that they can be reinterpreted in situated ways.

Therefore, the conceptualization is not an abstract scientific model but a way of visualizing the contradictory nature of enacting assessment in VET contexts. We expect teachers in other contexts to enact other faces depending on the communities and demands they must navigate. For example, teachers at other levels in the education system (e.g., early childhood education, primary education, or

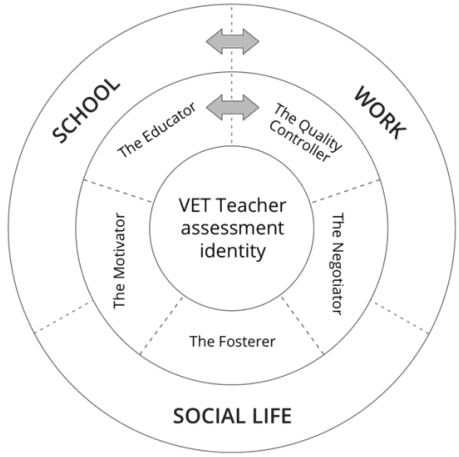


Figure 1. Vocational education and training (VET) teacher assessment identity.

higher education) or in different sociocultural contexts must navigate other contextual demands and therefore are likely to enact other faces as part of their assessment practice. This variability emphasizes the need to understand teachers' assessment work as a continuous process in which complex ideas must be enacted, refined, or reconstructed through contextually situated reflection (DeLuca & Braund, 2019; Xu & Brown, 2016).

Discussion

The quest for greater consistency in education may lead to assessment reforms privileging standardization and technical, rationalist approaches, undermining the centrality and complexity of teacher judgment and tacit knowledge (Wyatt-Smith et al., 2010). Given that teacher assessment identity is constructed from a range of factors (Coombs et al., 2018; DeLuca, 2012; DeLuca et al., 2019; Xu & Brown, 2016), the social, dynamic, and layered nature of teacher assessment work requires a shared language to initiate critical conversations about teachers' beliefs and understandings (Willis et al., 2013). Research on teacher assessment work must be broadly conceptualized and should include various dimensions, such as teacher confidence, personal disposition, and emotional engagement with assessment, as well as their ability to reinvent themselves and create narratives and metaphors to respond to changes that reframe or change their position as teachers (Looney et al., 2018). Therefore, recent conceptualizations of teachers' assessment knowledge emphasize teachers' need to adapt to the situations in which they are embedded and the need to "help them to scrutinize their professional identity as assessors within classroom and/or school system contexts" (Pastore & Andrade, 2019, p. 134).

By emphasizing the dynamics of teachers' assessment identities, the model we present conceptualizes how teachers enact different aspects of their assessment identities across contexts and the inherent tensions in enacting multiple faces in different contexts. Looney et al. (2018) emphasized that teachers' beliefs and feelings about assessment would inform how teachers engage in assessment work with students, and that our conceptualizations of teachers' assessment practice should focus not simply on what they do but also on who they are. The conceptualization of the faces provided in this study emphasizes how the dynamics of teachers' assessment identities are related to emotional labor. For example, enacting the fosterer face requires teachers to empathize with students' life experiences beyond school contexts, and the motivator must negotiate students' and teachers' own motivational states. The inability to perform the role as the educator may lead to self-blame and feelings of professional inadequacy.

Therefore, we suggest that the model could be useful for identifying contradictions and tensions in teachers' assessment identities. Cowie et al. (2014) argued that teachers' assessment capability is shaped by consistency and contradictions, and that there is a need to open a space for critical analysis and deeper understanding, where teachers' personal beliefs about and preconceptions of assessment can be confirmed or disrupted. We believe that this model can serve such a purpose. In focusing on the enactment of five distinct faces, our conceptualization in the VET teacher assessment identity model underlines the dynamics between communities of practice. We would encourage educators to use the model as part of context-based, socio-reflective professional learning (DeLuca & Braund, 2019) and as a conceptualization to be tested and further refined or modified in other educational contexts.

The dual nature of VET requires teachers to negotiate powerful institutionalized discourses in which certain aspects of their identities are acknowledged or ignored. Sociocultural theory emphasizes how the process of identification requires belonging to a certain category as well as active participation in community activities (Wenger, 1998). For VET teachers, this involves crossing boundaries between communities of practice and negotiating meaning across contexts. VET teachers' enactment of the five faces presented here is employed as a way of negotiating tensions and avoiding potential conflicts. Such conflicts may arise when expectations in assessment policies are not aligned with tacit standards in vocational communities, or when VET teachers must navigate tensions between analytic and holistic assessment practices. The enactment of assessment identity in VET contexts therefore echoes

Pryor and Crossouard's (2008) description of assessment practice as a process of performing and contesting identities through discourse, where certain ways of speaking, acting, and believing are recognized and privileged in different sociocultural settings. Testing this conceptualization across contexts would provide insights into the particular challenges VET teachers face when navigating the many purposes and practices of assessment across institutional contexts.

Limitations

The metaphorical conceptualization offered here uses qualitative data to derive theoretically inspired reasoning (Silverman, 2014, p. 438) about teacher assessment identity. However, the use of metaphors in theoretical conceptualizations can be challenging, in that parts of a conceptual structure can be understood metaphorically, while other parts can be understood in a literal sense (Lakoff & Turner, 1989). The "major limitation of metaphors is in their inherent simplication" (Dickmeyer, 1989, p. 152). As Sfard (1998) noted, the social, normative, or ethical aspects of metaphors are not inscribed in the metaphors themselves but instead are a matter of interpretation. In our conceptualization, we draw on metaphorical and nonmetaphorical phrases to reason theoretically about teachers' assessment identities. Therefore, the conceptualization may resonate differently with the ways in which teachers' assessment identities are imagined or enacted in other sociocultural contexts. Following Sfard, we see this potential discrepancy in interpretation as a confirmation of the potential of metaphors rather than as a limitation in itself. Nevertheless, we are aware that metaphors cannot substitute for more thoroughly developed theoretical models about teachers' assessment work.

Furthermore, the data were collected in one national context. Given the variance in VET education internationally, our conceptualization may not be generalizable to other contexts. However, although attempts at analytic generalization based on the empirical data are limited by the sample, they can lead to greater insight into the "how" and "why" of the phenomenon in question (Yin, 2018, p. 38). For example, although the use of *in vivo* codes helps to avoid conceptualizing through the researchers' interpretive lenses (Stringer, 2014, p. 140), this practice might also delimit the researchers' ability to connect local phenomena to broader theoretical concepts in the literature.

Implications

The conceptualization offered here could support researchers in understanding teachers' enactment of key ideas in contemporary assessment discourse. Awareness of the five faces could lead to a deeper understanding of how practitioners' assessment identities are formed and enacted in practice. Our conceptualization could also help policymakers understand teachers' many assessment responsibilities. We suggest using the model again to study teacher assessment identity in the Norwegian context, as well as in other school systems, to ensure its relevance across boundaries. We further suggest that teacher assessment identity be considered in relation to broader theories of teachers' professional identities. This is important due to the close relation between instruction and assessment, in particular considering the increasing attention to formative assessment as part of instructional practice.

Sharing metaphors of education in collaborative groups can be a productive professional development activity (Martínez et al., 2001). The role of the faces in our model could act as tools for mediating how teachers enact their assessment identities in different ways across contexts and how this relates to their broader professional responsibilities.

Given that students use metaphors to describe their perceptions of assessment (Stralberg, 2006), further research could explore how such metaphors impact students' learning, school experiences, and assessment behavior. For example, it is possible to imagine a conceptualization of students' "faces" when participating in assessment activities such as peer feedback or self-assessment, or in virtual settings such as online education or in multimedia.

For VET specifically, the model developed in this study provides a shared language for the dual nature of VET. This could empower VET teachers to make more confident choices when deciding which assessment practice to use, support teacher judgment, or improve interaction with students as they navigate communities of practice.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ORCID

Julie Klovholt Leonardsen http://orcid.org/0000-0001-9586-9347
Britt Karin Støen Utvær http://orcid.org/0000-0003-0275-2727
Henning Fjørtoft http://orcid.org/0000-0002-1732-1818

References

Adie, L. (2013). The development of teacher assessment identity through participation in online moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *20*(1), 91–106. doi:10.1080/0969594X.2011.650150
Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, *81*(2), 132–169. doi:10.3102/0034654311404435
Andersson, P., & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: Participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(7. doi:10.1186/s40461-015-0019-3
Aspøy, T. M., Skinnarland, S., & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærerens kompetanse* [*VET teacher competence*]. Fafo-Rapport Nr. 11. Retrieved from https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf
Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. Eds. 2003. *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon.
Billett, S. (2011). Purposes of vocational education. In S. Billett (Ed.), *Vocational education* (pp. 135–175). Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-1954-5_6
Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, *66*(1), 1–21. doi:10.1080/13636820.2013.867525
Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, *26*(13), 1802–1811. doi:10.1177/1049732316654870
Candela, A. (2019). Exploring the function of member checking. *The Qualitative Report*, *24*(3), 619–628. doi:10.46743/2160-3715/2019.3726
Colley, H., James, D., Diment, K., & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, *55*(4), 471–498. doi:10.1080/13636820300200240
Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Chalas, A. (2018). Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 134–144. doi:10.1016/j.tate.2017.12.010
Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2014). Collaborative analysis of qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 79–93). SAGE.
Cowie, B., Cooper, B., & Ussher, B. (2014). Developing an identity as a teacher-assessor: Three student teacher case studies. *Assessment Matters*, *7*. doi:10.18296/am.0128
Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 601–616. doi:10.1080/01411920600775316
DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *17*(4), 419–438. doi:10.1080/0969594X.2010.516643
DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, *34*(5–6), 576–591. doi:10.1080/01626620.2012.730347
DeLuca, C., & Braund, H. (2019). Preparing assessment literate teachers. In C. DeLuca & H. Braund (Eds.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.487
DeLuca, C., Coombs, A., MacGregor, S., & Rasooli, A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: Studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Frontiers in Education*, 4(94. doi:10.3389/feduc.2019.00094

Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model, and theory in education research. *Teachers College Record*, *91*(2), 151–160. doi:10.1177/016146818909100204
Dixon, H. (2011). The problem of enactment: The influence of teachers' self-efficacy beliefs on their uptake and implementation of feedback-related ideas and practices. *Assessment Matters*, *3*, 71–92. doi:10.18296/am.0091
Ekren, R., Holgersen, H., & Steffensen, K. (2018). *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole* [Competence profile for teachers in upper secondary school]. Retrieved from https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/352280?_ts=163d96c1810
Esmond, B., & Wood, H. (2017). More morphostasis than morphogenesis? The 'dual professionalism' of English further education workshop tutors. *Journal of Vocational Education & Training*, *69*(2), 229–245. doi:10.1080/13636820.2017.1309568
Farnsworth, V., & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, *25*(4), 473–505. doi:10.1080/13639080.2012.708726
Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, *27*(3), 265–283. doi:10.1080/13639080.2012.742181
Finlay, I., Spours, K., Steer, R., Coffield, F., Gregson, M., & Hodgson, A. (2007). 'The heart of what we do': Policies on teaching, learning and assessment in the learning and skills sector. *Journal of Vocational Education & Training*, *59*(2), 137–153. doi:10.1080/13636820701342442
Kamberelis, G., Dimitriadis, G., & Welker, A. (2018). Focus group research and/in figured worlds. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 692–716). SAGE.
Kemmis, R. B., & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, *11*(2), 101–121. doi:10.5172/ijtr.2013.11.2.101
Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, *311*(7000), 299–302. doi:10.1136/bmj.311.7000.299
Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2014). *Assessment for education: Standards, judgement and moderation*. SAGE.
NOU 2018:15 (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. [*Qualified, prepared and motivated—A knowledge base about the structure and content of upper secondary education*]. Retrieved from https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/?ch=1
Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press.
Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
Wenger, E. (Ed.). (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
Billett, S. (Ed.). (2010). *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. Springer.
Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*(5), 442–467. doi:10.1080/0969594X.2016.1268090
Mårtensson, Å., Andersson, P., & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *9*(1), 89–110. doi:10.3384/njvet.2242-458X.199189
Martínez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *17*(8), 965–977. doi:10.1016/S0742-051X(01)00043-9
Messick, S. (1992). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *ETS Research Report Series*, *1992*(1), i–42. doi:10.1002/j.2333-8504.1992.tb01470.x
Ministry of Education and Research (2015). *Yrkesfaglærerløftet* [*The Vocational education and training teacher promotion initiative*]. Retrieved from https://www.regjeringen.no/contentassets/18b2675273024ad3aeae27ecc4159edc/kd_yrkesfaglarerloftet_web_01.10.pdf
Ministry of Education and Research (2018). *Førsteinntak til videregående opplæring 2018-19* [*First admission to upper secondary education 2018-19*]. Retrieved from https://www.udir.no/inntakstall
Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, *17*(5), 517–528. doi:10.1080/13540602.2011.602059
Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory Into Practice*, *29*(2), 116–121. doi:10.1080/00405849009543441
O'donovan, B., Price, M., & Rust, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, *9*(3), 325–335. doi:10.1080/1356251042000216642
Page, D. (2013). Recruitment and transition of construction lecturers in further education: The perspective of middle managers. *Educational Management Administration & Leadership*, *41*(6), 819–836. doi:10.1177/1741143213488379
Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, *84*, 128–138. doi:10.1016/j.tate.2019.05.003
Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday & Co.
Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, *48*(1), 4–11. doi:10.1080/00405840802577536

Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, *34* (1), 1–20. doi:10.1080/03054980701476386
Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, *63*(4), 655–660. doi:10.1079/PNS2004399
Robson, J., Bailey, B., & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, *17*(2), 183–195. doi:10.1080/13639080410001677392
Ryle, G. (1963). *The concept of mind*. Penguin.
Sadler, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, *13*(2), 191–209. doi:10.1080/0305498870130207
Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE.
Sarastuen, N. K. (2020a). From vocational worker to vocational teacher: A study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education & Training*, *72*(3), 333–349. doi:10.1080/13636820.2019.1607533
Sarastuen, N. K. (2020b). Som å ta av seg verktøybeltet: Kontraster og metaforer i overgangen fra fagarbeid til yrkesfaglærerutdanning [Leaving the tool belt behind: Contrasts and metaphors in the transition from vocational work to vocational teacher education]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, *10*(2), 63–80. doi:10.3384/njvet.2242-458X.2010263
Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: *Understanding* the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, *30*(3), 309–327. doi:10.1177/0265532213480128
Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, *27*(2), 4–13. doi:10.2307/1176193
Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, *29*(7), 4–14. doi:10.3102/0013189X029007004
Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). SAGE.
Stake, R. (2004). *Standards-based responsive evaluation*. SAGE.
Statistics Norway (2019). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning* [*Upper secondary education and training*]. Retrieved from https://www.ssb.no/vgu/
Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *10*(1), 7–12. doi:10.1111/j.1745-3992.1991.tb00171.x
Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, *77*(3), 238–245.
Stralberg, S. (2006). *Reflections, journeys, and possessions: Metaphors of assessment used by high school students*. Accessed, 30. 4. 2021. ID Number: 12570. ID Number: 12570 http://www.tcrecord.org
Stringer, E. T. (2014). *Action research*. SAGE.
Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, *30*(3), 749–770. doi:10.2307/20466661
Wenger, E. (1998). *Communities of practice. learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, *40*(2), 241–256. doi:10.2307/20466661
Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *17*(1), 59–75. doi:10.1080/09695940903565610
Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, *58*, 149–162. doi:10.1016/j.tate.2016.05.010
Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

ISBN 978-82-326-6265-4 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-5767-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)

NTNU
Kunnskap for en bedre verden