

Runar Sunde

Kompetanseorientert opplæring i Vg1 Bygg- og anleggsteknikk

En studie av yrkesfaglæreres opplevelser av
fenomenet yrkeskompetanse i faget Yrkesfaglig
Fordypning

Masteroppgave i Master i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon
Veileder: Julie Leonardsen

Juni 2024

Runar Sunde

Kompetanseorientert opplæring i Vg1 Bygg- og anleggsteknikk

En studie av yrkesfaglæreres opplevelser av
fenomenet yrkeskompetanse i faget Yrkesfaglig
Fordypning

Masteroppgave i Master i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon
Veileder: Julie Leonardsen
Juni 2024

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Abstract

This study contributes to knowledge development within the area of vocational didactics for building and construction, and it deals with how vocational teachers experience the phenomenon of professional competence. This study examines how vocational training in building and construction sets the stage for pupils to develop professional competence during the foundation course at upper secondary school. The research participants in this master's thesis are vocational teachers with teaching positions in building and construction, and the project has recruited 37 participants from both foundation course and intermediate course levels.

This study examines factors that come into play when pupils cross the boundaries of vocational training at school and in the workplace through their work placements in the vocational specialization subject. The foundation course at upper secondary school often represents many vocational subjects, and there are well-known challenges with the training not being perceived as relevant by the pupils. In building and construction, the teacher is expected to facilitate training catering to the pupil's interest for at least one of 36 different apprenticeship trades. The subject "vocational specialization", in its original form, was introduced after the "Knowledge Promotion 2006" reforms and was intended to give the pupils an opportunity for early specialization in the various apprenticeship trades. This study aims to illustrate the subject's significance in qualifying for vocational competence. The surveys have been based on a phenomenological research approach with the aim of gathering the participants' perspectives on the phenomenon of vocational competence. Therefore, the study's research question is, "How does the vocational teacher understand the development of first-year students' vocational competence in the subject of Vocational Specialization in the Building and Construction Technology program?"

The study's empirical data is based on data from a combination of several collection methods. The study's preliminary research was conducted as a qualitative survey, and the main research was conducted as qualitative interviews. The study produced three main findings that help highlight challenges in the context of training first-year students and across the other educational levels in vocational schools. The first finding is that the vocational teacher has modest expectations for the pupils' professional benefits, and these often come second to the pupils' decision-making competence and social skills. The second finding is that vocational teachers involved in training across levels perceive the student's learning outcomes as greater than vocational teachers who are only involved in the training of second-year students. The third main finding is that the vocational teacher finds assessment in the subject challenging, and this can appear to lead to unfortunate assessment practices. These findings raise several interesting aspects of vocational training for discussion. Firstly, whether there is a need to recognize the pupils' development of vocational identity through decision-making competence and social skills as a fundamental prerequisite for a greater vocational learning outcome. Secondly, whether a shared understanding of what makes up pupils' vocational competence across the different educational levels could help improve the quality of their vocational training. Thirdly, whether the design and ambition level of today's curriculum are suited to promote vocationally differentiated training in school.

A summary of the discussion shows that vocational training to promote professional competence in the context of the Building and Construction program is complex. The study also shows that vocational differentiation is a demanding didactic exercise for the vocational teacher. Based on this, the study indicates that there may be room for development within the professional assessment discourse between vocational teachers across educational levels in the program. In this matter, the study argues for the establishment of clearer assessment criteria to promote learning outcomes in both the program subjects and the "vocational specialization". At the same time, the study shows that there are good reasons to take a closer look at how basic education, including vocational training, in schools contributes to the student's identity and understanding as a future professional in the vocational trades. The study's findings can, therefore, help

put current training practices in perspective and draw attention to key areas for professional development.

Sammendrag

Denne studien er et bidrag til kunnskapsutvikling innenfor det yrkesdidaktiske fagområdet for Bygg- og anleggsteknikk og handler om yrkesfaglærerens opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan opplæringen i utdanningsprogrammet legger til rette for elevens kvalifisering til yrkeskompetanse på Vg1-nivået. Forskningsdeltagerne i denne masterstudien er yrkesfaglærere med undervisningsstilling i utdanningsprogrammet og studien har til sammen rekruttert 37 deltagere fra både Vg1- og Vg2-nivået i opplæringen.

Studien undersøker forhold som gjør seg gjeldende når elevene krysser grenser mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift gjennom faget Yrkesfaglig fordypning. Vg1-nivået representerer ofte et stort antall lærefag og det er kjente utfordringer med at opplæringen ikke oppleves relevant for elevene. I utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk er det forventet at yrkesfaglæreren skal legge til rette for opplæring som ivaretar elevens yrkesinteresser for minst ett av totalt 36 ulike lærefag. Faget YFF, i sin opprinnelige form, ble introdusert i Kunnskapsløftet i 2006 og skulle gi elevene muligheten for tidlig fordypning i de ulike lærefagene. Studien belyser fagets betydning for kvalifisering til yrkeskompetanse. Undersøkelsene har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk forskningstilnærming med en målsetning om å innhente deltagerens perspektiver på fenomenet yrkeskompetanse. Studiens problemstilling er derfor «Hvordan forstår yrkesfaglæreren utviklingen av Vg1-elevens yrkeskompetanse i faget Yrkesfaglig fordypning i utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk?».

Studiens empiri er basert på data fra en kombinasjon av flere innsamlingsmetoder. Studiens forundersøkelser ble gjennomført som en kvalitativ spørreundersøkelse og studiens hovedundersøkelser ble gjennomført som kvalitative intervju. Studien har produsert tre hovedfunn som bidrar til å belyse både utfordringer i kontekst av opplæringen på Vg1 og på tvers av opplæringsnivåene i skolen generelt. Det første funnet handler om at yrkesfaglæreren har beskjedne forventninger til elevenes faglige utbytte og at disse ofte kommer i andre rekke for elevens valgkompetanse og sosiale kompetanser. Studiens andre funn er at yrkesfaglærerne som er involvert i opplæring på tvers av nivåene opplever elevens læringsutbytte som større enn yrkesfaglærerne som bare er involvert i opplæring på Vg2. Det tredje hovedfunnet er at yrkesfaglæreren opplever vurdering i faget som utfordrende og at dette kan se ut til å føre til uheldige vurderingspraksiser. Funnene i masterstudien løfter flere interessante aspekter ved yrkesopplæringen opp til diskusjon. For det første om det er behov for å anerkjenne elevens utvikling av yrkesidentitet gjennom valgkompetanse og sosiale kompetanser som en grunnleggende forutsetning for et større faglig læringsutbytte. For det andre om en felles forståelse av hva som inngår i elevens yrkeskompetanse på tvers av opplæringsnivåene kan bidra å øke kvalitetene på opplæringen. For det tredje om læreplanenes utforming og ambisjonsnivå er egnet for å fremme yrkesdifferensiert opplæring i skolen.

En oppsummering av oppgavens drøfting viser at yrkesopplæring som kvalifiserer til yrkeskompetanse i kontekst av utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk er sammensatt. Studien viser i tillegg at yrkesdifferensiering er en krevende didaktisk øvelse for yrkesfaglæreren. På bakgrunn av dette indikerer studien at det kan være rom for utvikling innenfor den profesjonelle vurderingsdiskursen mellom yrkesfaglærere på tvers av utdanningsnivåer i programmet. Studien argumenterer for etablering av tydeligere vurderingskriterier for å fremme læringsutbytter i både programfagene og i faget Yrkesfaglig fordypning. Samtidig viser studien at det er gode grunner til å se nærmere på hvordan grunnopplæringen, inkludert yrkesopplæringen, i skolen bidrar til elevens identitetsforståelse som fremtidig yrkesutøver. Studiens funn kan derfor bidra til å sette dagens opplæringspraksis i perspektiv og til å rette oppmerksomheten mot viktige områder for profesjonsutvikling.

Forord

Oppgaven du nå er i ferd med å lese er basert på en masterstudie som retter seg mot å oppdage ny kunnskap i fagfeltet yrkesdidaktikk. En av mine målsetninger med masterprosjektet har vært å bidra til utvikling av et bedre tolkningsfellesskap mellom aktørene i de ulike overgangene mellom Vg1, Vg2 og bedrift innenfor utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk. Oppgaven bygger på et engasjement for utvikling som kommer både elevene, skolen og bransjene til gode. Bak yrkesfaglæreren i meg står en stolt Byggmester og fagarbeider.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg en stor innsikt i fagområdet yrkesdidaktikk. Mer spesifikt har den gitt meg kunnskaper om hvordan læringsprosesser kan tilrettelegges gjennom organisering og tilrettelegginger i skolen. Dette er kompetanse som jeg tar med meg inn i arbeidet som yrkesfaglærer. Masterstudiet har gitt meg et større refleksjonsgrunnlag knyttet til yrkesopplæring og didaktisk arbeid. En av disse refleksjonene handler om hvor viktig det er at elevene i yrkesopplæringen har en gryende identitetsforståelse for at de i det hele tatt skal komme i posisjon for å lære. Jeg har i tillegg fått innsikt i hvordan opplæringen kan og bør tilrettelegges for helhetlig og yrkesspesifikk opplæring allerede fra Vg1.

Arbeidet med denne masteroppgaven har utvilsomt vært et krevende arbeidsstykke. Det er vanskelig å legge fra seg de holdningene til profesjonelt arbeid som jeg har hatt med meg som fagarbeider, mester og selvstendig næringsdrivende i Tømrerfaget. Kravet til «godt håndverk» er såpass innebygget i min underbevissthet at det er vanskelig å differensiere som et mål, eller et ønske for kvalitet. Dette gjør at jeg opplever det som, litt, problematisk å slippe fra meg noe som er «godt nok». Jeg leverer likevel ifra meg denne oppgaven med en stolthet for arbeidet som er utført og en visshet om at jeg innenfor rammene som har vært tilgjengelig har gjort et godt forskningsmessig håndverk. Jeg er derfor stolt over å ha kommet i mål.

Det er mange som direkte, eller indirekte har bidratt til å ferdigstille denne forskningsrapporten. Mine kolleger, gjennom faglige diskusjoner og et felles engasjement for utvikling av undervisningspraksiser for å nevne noen. Deltagerne fra fagnettverket som stilte opp i undersøkelsen og gladelig delte av sine erfaringer. Arbeidet med denne masterstudien hadde heller ikke vært mulig uten faglig støtte fra gode veiledere, forelesere og yrkesdidaktikere ved avdeling for yrkesfag ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Jeg vil spesielt rette en takk til min veileder Julie Leonardsen. Gjennom ditt engasjement for fagfeltet og din tydelige veilederstemme har denne oppgaven nå til slutt blitt en realitet. Gjennomføringen av dette masterstudiet har i tillegg vært helt avhengig min nærmeste familie og den tålmodigheten som dere har vist meg. En spesiell takk og dedikasjon vil jeg rette til mine barn Jarand, Sondre, Tilde og Iben. En stor takk rettes også til deg som viser interesse for mitt arbeid gjennom å lese denne masteroppgaven.

God lesning!

Børsa, 09.juni 2024

Runar Sunde

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	12
1.1 Tema for oppgaven.....	12
1.2 Bakgrunn	13
1.3 Studiens kontekst.....	14
1.4 Problemstilling	15
1.5 Hva er fenomenet yrkeskompetanse?.....	15
1.6 Egen forforståelse som inngang til studien	16
1.7 Struktur og oppbygning av masteroppgaven.....	17
2.0 Litteraturgjennomgang	18
2.1 Utdanningspolitisk bakteppe	18
2.2 Kvalitet i yrkesopplæringen	20
2.3 Veien til formell yrkeskompetanse	20
2.4 Rammene for faget YFF.....	21
2.5 Yrkesdidaktiske praksiser som speiler den kompetente yrkesutøveren	22
2.5.1 Verktøy for vurdering, en motvekt til vurdering av taus kunnskap	24
2.6 Status for faget YFF	25
2.7 Profesjonsutvikling.....	26
2.7.1 Fordeler med gode praksisfellesskaper blant yrkesfaglærerne.....	26
2.8 Forskning innenfor yrkesdidaktikk	27
3.0 Teori	30
3.1 I posisjon for læring - Legitim perifer deltagelse.....	30
3.2 Transfer og Boundary crossing	31
3.3 Boundary objects og brokers.....	32
4.0 Metode.....	34
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	34

4.1.1 Den sosiale konstruksjonen av mening	34
4.1.2 Om å forstå fenomener	36
4.1.3 Om å fortolke hva som gir mening.....	37
4.2 Kontekst og deltagere	38
4.3 Metodisk tilnærming	39
4.3.1 Undersøkellesdesign – Spørreskjema	39
4.3.2 Undersøkellesdesign – Kvalitative intervju	41
4.4 Dataanalyse	42
4.4.1 Analyse av data fra spørreundersøkelsen	42
4.4.2 Analyse av data fra kvalitative intervju.....	44
4.5 Kvalitet i studien	45
4.6 Forskerrollen og etiske betraktninger.....	46
4.6.1 Etikk i kvalitativ forskning.....	46
4.6.2 Datahåndtering	47
4.6.3 Fremstilling	47
4.6.4 Rekruttering og samarbeid med studiens deltagere.....	47
5.0 Funn og drøfting.....	50
Del 1 –Yrkesfaglærerne har ulik opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse.....	50
Presentasjon av funn fra del 1	51
Drøfting av funn i del 1	53
Årsaker til ulike synspunkter.....	53
Konsekvenser av ulike synspunkter	54
Mulige løsninger og forbedringstiltak.....	55
Oppsummering	56
Del 2 - Yrkesfaglærerne har beskjedne forventninger til elevenes utvikling av yrkeskompetanse relatert til YFF på Vg1.....	56
Presentasjon av funn del 2.....	57

Drøfting av funn i del 2	57
Situasjonsbeskrivelse	58
Elevene mangler læringsberedskap for yrkesfaglig opplæring	59
Utvikling av elevenes sosiale kompetanser er utvikling av yrkeskompetanse.....	60
Oppsummering	62
Del 3 – Yrkesfaglærere i BAT opplever vurderingsarbeidet i YFF som krevende.....	62
Presentasjon av funn i del 3.....	62
Drøfting av funn i del 3	64
Utfordringer med vurdering av yrkeskompetanse i YFF	64
Uheldige konsekvenser for elevene.....	66
Uheldige konsekvenser for skolenes profesjonalitet	66
Bedre retningslinjer for vurderingsarbeidet	67
Oppsummering	68
Del 4 – Diskusjon av oppgavens problemstilling.....	69
Fenomenet yrkeskompetanse	69
Utbytte av opplæringen i YFF.....	70
Vurdering av yrkeskompetanse	70
Oppsummering	71
6.0 Avsluttende refleksjoner	72
6.1 Studiens betydning for videre forskning	73
Referanseliste	75

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 Spørreundersøkelse

Vedlegg 2 Intervjuguide

Vedlegg 3 Samtykkeinformasjon

Figurliste

Figur 1 Vurderingsskjema for YFF i Trøndelag Fylkeskommune (2020)	22
Figur 2 Modell som beskriver helhetlig yrkesutøvelse (Haaland, 2021, s. 11)	24
Figur 3 Utdrag fra spørreskjema som viser påstandsansargumentasjon.....	40
Figur 4 Visuell fremstilling av svardata fra spørreundersøkelse.....	43
Figur 5 Oversikt over kodegrupperinger basert på uttalelser fra spørreskjema	43
Figur 6 Skjerm bilde av analyseprogram	45
Figur 7 Sammenstilling av kompetanseområdet vurdering av kvalitet	51
Figur 8 Fremstilling av svarfordeling fra hele utvalget (N=37)	52
Figur 9 Sammenstilling av kompetanseområdet gjennomføring av yrkesoppgaver	52

Forkortelser/Symboler

BAT	Bygg- og anleggsteknikk
YFF	Yrkesfaglig fordypning
PPU-Y	Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag
LPD	Legitim perifer deltagelse
R94	Reform 94
KL06	Kunnskapsløftet 2006
LK20	Fagfornyelsen 2020

1.0 Innledning

Lærere vil i konkrete opplærings situasjoner oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier. De må hele tiden gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet, mellom å støtte og stille krav, mellom skolehverdagen her og nå og arbeidet med å forberede for fremtiden. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Yrkesfaglæreren spiller en viktig rolle i kvalifiseringen til formell yrkeskompetanse. Rollen innebærer et stort ansvar for både yrkesfagelevens dannelse og utdanning. Sitatet over er hentet fra den overordnede delen av læreplanverket og anerkjenner den kompleksiteten som ligger i skolens balansegang mellom dannelse og kvalifisering. Denne masterstudien har en målsetning om å bidra til kunnskapsutvikling innenfor rammene av den yrkesfaglige opplæringsmodellen. Innenfor disse rammene er yrkesdidaktikk et fagområde som beskriver yrkesfaglærerens arbeid med å lage god og målrettet opplæring av høy kvalitet. Forskning peker på at heving av lærerens didaktiske kompetanse kan være et bidrag til å styrke kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen (Bruvik, 2022, s. 90). Inngangen til dette prosjektet er basert på egen trang til å forstå, til å utvikle egen undervisningspraksis og til å bidra til positive læringsopplevelser for mine egne elever.

1.1 Tema for oppgaven

Det overordnede temaet for dette masterprosjektet er fenomenet yrkeskompetanse. Begrepet gjenspeiler formålet med kvalifisering til arbeidsliv og er nært knyttet til «det en fagarbeider må kunne for å utøve et yrke i samsvar med samfunnets og arbeidslivets krav til og behov for fagarbeid» (Haaland, 2021, s. 12). Kvalifisering er en av yrkesopplæringens primæroppgaver og måten aktørene i yrkesopplæringen forstår fenomenet påvirker derfor alle opplæringsaktiviteter.

Jeg opplever at fenomenet yrkeskompetanse i liten grad er aktualisert gjennom læreplanverket. I den overordnede delen av læreplanen beskrives et universalt kompetansebegrep som er ment å omfatte alle fagene i både grunnskolen og den videregående opplæringen. Om dette begrepet alene skal utgjøre de brillerglassene vi forstår hvordan kvalifisering til yrkesliv foregår, innebærer det at yrkeskompetanse for eksempel må fortolkes på samme vis som matematikkprestasjoner i første trinn i grunnskolen. Det fremstår derfor som et paradoks at det spesielle ved yrkesutøvelse i yrkesopplæringens praktiske håndverksfag skal forstås likt som de generelle og skolebaserte fagene for alle trinn i grunnopplæringen. Samtidig opplever jeg at diskusjonene om hva som karakteriserer elevens nivå og faglige utvikling gjennom opplæringsforløpet er lite sammenhengende.

En begrunnelse for å forske på fenomenet yrkeskompetanse er at jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot begrepsapparatet vi omgir oss med i yrkesopplæringen. Opplærings systemet er komplekst, og elevene møter mange forskjellige aktører i form av blant annet yrkesfaglærere og praksisveiledere i bedrift. I tillegg krysser elevene mellom ulike praksisfellesskaper der betydningen av læreplanenes kompetansemål er ulikt forankret. Fenomenet yrkeskompetanse er noe som opptrer i en eller annen form og forståelse hos alle disse aktørene og fellesskapene. Gjennom å belyse fenomenet yrkeskompetanse tar derfor denne masterstudien sikte på å utvikle kunnskaper som kan belyse hvordan dette fremstår i relasjon til yrkesopplæringens didaktiske arbeid.

1.2 Bakgrunn

En uttalt politisk målsetning knyttet til det å øke kvaliteten i yrkesopplæringen handler om å øke opplæringens yrkesrelevans. Dagens opplæring i skolen ser imidlertid ikke ut til å møte elevenes læringsbehov i tilknytning til sine egne praksiserfaringer i opplæringsforløpet (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 2). Dette innebærer blant annet at elevene ikke opplever opplæringen i Vg1 som relevant for fremtidig yrkesutøvelse. Denne masterstudien tar utgangspunkt i hvordan elevenes læringsbehov kan forstås gjennom et yrkesdidaktisk perspektiv.

Siden innføringen av faget Prosjekt til fordypning (PTF), i dag kjent som Yrkesfaglig fordypning (YFF), kan det virke som at det har vært liten grad av utvikling mot større faglighet og yrkesdifferensiering. Gjennom studier som tar for seg kvaliteten på yrkesopplæring rettes oppmerksomheten ofte mot mangler ved yrkesopplæringens relevans. En god stund har gått siden Nyen og Tønder (2012) fant ut at faget PTF, dagens YFF, hadde stort potensiale for å utvikle seg imot nettopp et større yrkesfaglig kompetanseutbytte. Med bakgrunn i mine egne erfaringer som yrkesfaglærer i faget fremstår disse konklusjonene fortsatt som aktuelle. Egen erfaring tilsier også at brobygging mellom skole og arbeidsliv i mange tilfeller overskygges av et omfattende arbeid med å tilrettelegge de praktiske forholdene i overgangene.

En av overraskelsene i evalueringen fra 2012, var at faget ble benyttet og forstått som en mulighet for bred yrkesorientering og en mulighet for å trygge elevenes valg av lærefag. Dette gikk på bekostning av fagets evne til å utvikle elevenes faglige dybdekompetanser (Nyen & Tønder, 2012, s. 110). Fagets vide formål undergraver slik jeg ser det yrkesfaglærerens profesjonelle arbeid med å kvalifisere til yrkeskompetanse. Utvikling av målrettede didaktiske praksiser kan vise seg å være nødvendig av hensyn til å skape et bedre læringsutbytte i yrkesopplæringene. Det er også viktig for å ivareta yrkesfaglærerens integritet som profesjonsutøver med opplæring som ekspertise. I denne forbindelsen er forskningsbasert utviklingsarbeid nødvendig for å opprettholde yrkesfaglærerens *accountability* (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 35). Dette er relatert til yrkesfaglærerens evne til å ta ansvar for både elevenes prestasjoner og andre kvaliteter i opplæringen i forhold til den innholds- og metodefriheten som følger med lærerjobben. Gjennom denne studien ønsker jeg derfor å rette søkelyset mot faktorer som kan bidra til yrkesfaglærerens kvalitet i det profesjonelle arbeidet i skolen.

Yrkesfaglærerens kompetanseheving innenfor brede utdanningsprogram er en faktor som kan heve kvaliteten på yrkesopplæringen. Dahlback et al. (2019, s. 22) poengterer at dette både kan handle om å heve den yrkesdidaktiske kompetansen og dybdekompetansen innenfor lærefagene i utdanningsprogrammet. Artikkelen diskuterer om det er realistisk at yrkesfaglæreren skal kunne spesialisere seg til den graden av ekspertise som kreves for å etablere et stort faglig handlingsrepertoar i mange ulike lærefag. Samtidig vektet denne løsningen opp mot bruk av didaktisk kompetanse for å legge til rette for faglige relevante arbeidsprosesser i samarbeid med arbeidslivet.

Diskusjoner om yrkesopplæring har vært knyttet til motsetninger mellom bredde og dybde. På Vg1 preges kompetansemålene i læreplanene av å være generelle og vide. Et av spørsmålene som opptar forskningsfeltet er derfor hvordan denne bredden kan utnyttes for å differensiere opplæring som retter seg mot de ulike lærefagene. Yrkesdifferensiert opplæring handler om hvordan skolen klarer å legge til rette for relevans i opplæringen (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 4). Dette betyr blant annet at opplæringen på både Vg1 og Vg2 må legge til rette for at elevene møter innhold og arbeidsmåter fra de ulike lærefagene. I denne masterstudien ønsker jeg å se nærmere på hvordan fenomenet yrkeskompetanse kan benyttes som en inngang til å forstå sider ved opplæringen som påvirker både yrkes- og nivådifferensiering av innhold i opplæringsinnholdet.

1.3 Studiens kontekst

Denne masterstudien undersøker forhold som påvirker utviklingen av faglighet i yrkesopplæringen. Jeg har valgt å undersøke fenomenet yrkeskompetanse i kontekst av faget Yrkesfaglig fordypning i Vg1 Bygg- og anleggsteknikk (BAT). Min egen bakgrunn fra utdanningsprogrammet har vært en betingelse for disse valgene. Jeg har siden høsten 2020 jobbet som yrkesfaglærer på Vg1 ved en videregående skole i Trøndelag Fylkeskommune. I denne jobben har jeg hatt ansvar for innhold og tilrettelegging av opplæring i programfagene og i faget Yrkesfaglig fordypning (YFF). I flere år har jeg som faglærer og kontaktlærer for en klasse på Vg1, jobbet for å fremme bruken av arbeidslivspraksis i faget YFF. En av grunnene til at jeg vil forske i denne konteksten er at jeg innses mine egne begrensninger i arbeidet med å tilrettelegge for å yrkesdifferensiere opplæringsarbeidet.

Som utdannet Tømrermester stiller jeg med relevant yrkeskompetanse innenfor mitt eget lærefag og føler at jeg med enkelhet kan tilpasse opplæring til ulike deler av yrkesutøvelsen og elevenes mestringsnivå. I de andre 35 lærefagene som ligger under utdanningsprogrammet er min innsikt såpass begrenset at jeg i beste fall klarer å legge til rette for det som omtales som en smakebitspedagogikk (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 11). Dette handler om at min kompetanse i de øvrige lærefagene begrenser opplæringen. Dette påvirker i sin tur de mulighetene jeg har for å lage opplæring som ivaretar elevenes behov for fordypning i lærefagene innhold, metoder og teknikker. Faget YFF er yrkesopplæringens alibi for å fremme yrkesrelevant innhold og faglighet knyttet til brede opplæringsprogram. Faget er derfor svært relevant når det gjelder å forstå kvaliteter ved opplæringen som helhet. Ved å forske i kontekst av YFF håper jeg å kunne si noe om hvordan faget kan fungere som en premissleverandør for innhold og tenkemåter også i programfagene.

Jeg ønsker å se nærmere på opplæring som skjer i konteksten av et bredt utdanningsprogram på Vg1-nivå. Dette er fordi jeg savner en dypere kunnskap om hvilke faktorer som påvirker kvaliteter i opplæringssystemet i en tidlig fase av elevenes opplæringsforløp. Samtidig opplever jeg et savn etter en profesjonsfaglig diskurs som går på tvers av nivåene i yrkesopplæringen. Gjennom denne masterstudien håper jeg derfor å kunne rette oppmerksomheten til hvordan skolene som opplæringsfelleskap fungerer for å fremme yrkeskompetanse hos elevene. Et av formålene med å forske i denne konteksten er derfor et ønske om å utvikle diskusjonene rundt hva som kjennetegner yrkeskompetanse hos elevene etter Vg1.

Studien gjennomføres lokalt og i tilknytning til min egen arbeidsgiver. Trøndelag fylkeskommune tilbyr grunnopplæring (Vg1) innenfor utdanningsprogrammet BAT på totalt 20 av 33 videregående skoler. I tillegg er det etablert opplæringstilbud ved to private videregående skoler i fylket. I Vg2-nivået tilbyr fylkeskommunen totalt 9 ulike programområder. Elevene kan velge særløp i 9 av de 36 lærefagene etter Vg1, noe som i så fall innebærer en treårig opplæring i bedrift.

Yrkesopplæringen organiseres likevel for det meste etter det som kalles standardmodellen. Denne er også kjent som 2+2-modellen. Denne innebærer at elevene først mottar to år med opplæring i skole før opplæringsansvaret for de siste to årene overtas av næringslivet. Det formelle ansvaret for opplæring av lærlinger ligger derfor hos bedriftene. Det finnes i dag ingen sentral læreplassgaranti, men enkelte steder eksisterer det likevel lokale ordninger som gir rett på læreplass under visse vilkår. Etter standardmodellen kan elevene gå opp til fag- eller svenneprøve i sitt respektive lærefag tidligst etter fire år med opplæring. Mange benytter imidlertid yrkesopplæringen som springbrett til studiekompetanse og det er heller ikke uvanlig at mange tar omvalg i løpet av utdanningsforløpet.

1.4 Problemstilling

I oppgavens problemstilling tar jeg utgangspunkt i hvordan forståelsen av fenomenet yrkeskompetanse påvirker yrkesfaglærerens egen opplevelse av opplæringen i tilknytning til overganger mellom nivåene i skolen. Ved å undersøke yrkesfaglærerens forståelse av fenomenet yrkeskompetanse håper jeg å bidra til kunnskap om hvordan opplæringen i Vg1 fremmer elevenes kvalifisering til yrkesdeltagelse. Studiens problemstilling er:

Hvordan forstår yrkesfaglæreren utviklingen av elevenes yrkeskompetanse i kontekst av faget Yrkesfaglig fordypning på Vg1 Bygg- og anleggsteknikk?

For å belyse ulike sider av hvordan fenomenet yrkeskompetanse oppleves av yrkesfaglæreren har jeg i tillegg laget tre forskningsspørsmål. Disse er utformet for å bygge opp under studiens problemstilling ved å rette oppmerksomheten i undersøkelsen mot ulike perspektiver på fenomenet yrkeskompetanse.

Forskningsspørsmål 1 er laget med hensikt om å belyse yrkesfaglærerens syn på hva som er yrkesdifferensiert opplæring og hva som kjennetegner elevens faglige utvikling på Vg1. Formålet med dette spørsmålet er å innhente kunnskap om hvordan fenomenet yrkeskompetanse gis mening og innhold i forhold til elever som er i den første fasen av et yrkesfaglig opplæringsforløp og hvordan dette synet påvirker overganger i opplæringsforløpet. I forskningsspørsmål 1 spør jeg derfor;

Hvordan kan yrkesfaglærernes opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse bidra til å møte elevens læringsbehov?

Evalueringen etter innføringen av faget Prosjekt til fordypning fra 2012 viser at faget i liten grad ble benyttet til faglig fordypning (Nyen & Tønder, 2012, s. 113).

Forskningsspørsmål 2 tar blant annet sikte på å finne ut om dette fortsatt er representativt for utdanningsprogrammet BAT. Et annet formål med spørsmålet er å belyse hvordan yrkesfaglærerens opplevelse av læringsutbytte kan relateres til elevens læreforutsetninger eller andre faktorer i opplæringen. I forskningsspørsmål 2 spør jeg derfor;

På hvilken måte opplever yrkesfaglærerne elevenes utbytte av opplæringen i faget YFF på Vg1?

Det siste forskningsspørsmålet tar for seg yrkesfaglærerens opplevelse av eget arbeid med å kjenne igjen og forstå yrkeskompetanse i forbindelse med vurdering i faget. Formålet med det siste forskningsspørsmålet er å se på hvordan en sentral del av yrkesfaglærerens didaktiske arbeid påvirker utviklingen av elevenes yrkeskompetanse. I forskningsspørsmål 3 spør jeg derfor;

På hvilken måte erfarer yrkesfaglæreren sin egen og profesjonsfellesskapets praksis med å kjenne igjen i og vurdere yrkeskompetanse?

På bakgrunn av besvarelser og diskusjon av disse tre forskningsspørsmålene vil jeg besvare oppgavens problemstilling. I studien vil jeg benytte en kvalitativ metodetriangulering som består av en innledende spørreundersøkelse og en hovedundersøkelse basert på intervju med yrkesfaglærere i utdanningsprogrammet. Gjennom disse undersøkelsene vil studien kunne samle et relevant og interessant datagrunnlag som kan bidra til å belyse fenomenet yrkeskompetanse i kontekst av masterstudiens forskningsspørsmål.

1.5 Hva er fenomenet yrkeskompetanse?

Fenomenet yrkeskompetanse kan tillegges en rekke begrepsmessige betydninger og det opereres i litteraturen med ulike definisjoner. En overordnet og generell betydning er at yrkeskompetanse beskriver den formelle utdanningen som kreves for å utøve et yrke (NOU 2019:25, s. 91). Som overordnet begrepsapparat i de politiske styringsdokumenter kan man derfor si at begrepet benyttes som synonym til fag- og svennebrev, vitnemål

eller andre offisielle bevis på gjennomført opplæring. Denne definisjonen er imidlertid ikke egnet til å si noe om hva som kjennetegner kvaliteter og innhold i fenomenet yrkeskompetanse.

Den overordnede delen av læreplanverket viser til et generelt kompetansebegrep for alle fag i grunnopplæringen. Her legges det blant annet vekt på å tilegne seg ferdigheter til å anvende kunnskaper, løse oppgaver i kjente og ukjente situasjoner, samt evner til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er dette kompetansebegrepet som er lagt til grunn ved utforming av kompetansemålene i dagens læreplanverk. Kompetansebegrepet legger føringer for fortolkning og utvalg av innhold og metoder for yrkesfaglærerens arbeid med opplæring. Beskrivelsen av kompetanse i den overordnede delen av læreplanverket kan forstås i lys av skolens evne til å produsere kompetanse som er overførbar til arbeidslivet. I formuleringen «[...] løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2017) kan skolekonteksten forstås som det kjente og arbeidslivet som det ukjente. Min personlige opplevelse er at kompetansebegrepet og læreplanverket er mangelfullt med tanke på å forstå yrkesopplæringens kvalifiseringsformål. Med dette mener jeg at definisjonene av kompetanse blir for generelle og det derfor ikke bidrar til forståelse av kompleksiteten av yrkeskompetanse og hvordan denne utvikler seg for elevene i et opplæringsforløp som går over flere år.

For å forstå fenomenet yrkeskompetanse og sette det i sammenheng med elevenes utvikling av delkompetanser i opplæringsforløpet er det slik jeg ser det behov for et å definere et begrepsapparat som går forbi kompetansedefinisjonene i den overordnede delen av læreplanverket. I denne masterstudien tar jeg derfor utgangspunkt i en prosessorientert forståelse av fenomenet yrkeskompetanse. Denne forståelsen har sitt utgangspunkt i en kompetent og kvalifisert yrkesutøver sin arbeidsprosess i utførelsen av en yrkesrelatert arbeidsoppgave. Konseptet helhetlig yrkeskompetanse forstår den kvalifiserte yrkesutøverens arbeidsprosess gjennom seks ulike kompetanseområder knyttet til utførelse av både små og store yrkesoppgaver (Haaland, 2021, s. 11). Disse seks kompetanseområdene i en helhetlig yrkesoppgave er *valg og konkretisering, planlegging av yrkesoppgaver, gjennomføring av yrkesoppgaver, vurdering av kvalitet, dokumentasjon av yrkesoppgaver, oppsummering og refleksjon over egen læring*. Konseptet har, i tillegg til å speile kompetent yrkesutøvelse, likhetstrekk til hvordan elevens sluttkompetanse blir målt gjennom fag- eller svenneprøve. Det kan derfor også tenkes å være et godt analytisk verktøy for analyser av yrkesopplæringen på tvers av nivåene i opplæringen. Jeg har valgt å benytte denne beskrivelsen av helhetlig yrkeskompetanse som en analytisk ramme for masterstudien. Dette innebærer for eksempel at begrepet preger noe av utformingen av undersøkelsesdesign og dataanalyser.

1.6 Egen forforståelse som inngang til studien

I kvalitativ forskning blir forskeren ansett som en del av konteksten det forskes i. Jeg vil derfor gjøre rede for min posisjon i forskningsfeltet og hvordan den påvirker min egen forforståelse i inngangen til undersøkelsene i masterprosjektet.

Rollen som yrkesfaglærer er relatert til en dobbel identitet som henholdsvis fagarbeider og lærer. Jeg er utdannet tømrrersvenn og Tømrmester. Min bakgrunn fra yrkeslivet er at jeg i mange år drev min egen tømrrerbedrift med de funksjonene som dette innebar gjennom det å være både daglig leder, faglig leder og veileder for elever og lærlinger. Den gangen må jeg innrømme at mine forventninger til elever og lærlinger handlet om at de var brukbare i et bedriftsøkonomisk perspektiv. Jo mer selvstendige og kompetente de var, jo mindre ble investeringskostnaden i form av tidsbruk, retting av feil og generell uproduktiv tid. Det å ta inn både elever og lærlinger handlet om foretakets bunnlinje. I dag er det derfor fortsatt lett å identifisere seg med arbeidslivets forventninger om at skolen bør levere høyt kvalifiserte lærlinger og elever. Basert på min egen erfaring som

bedriftsleder i en liten bedrift vet jeg også at det å søke om å få bli opplæringsbedrift ikke er et spørsmål om enten eller, men om, når, den aktuelle kandidaten banker på døra.

Dobbeltrollen som fagmann i yrkessammenheng og lærer i skolen har dog gitt meg et nytt perspektiv på yrkesopplæringen. I min overgang mellom det private næringslivet og den offentlige skolen, har jeg høstet erfaringer og perspektiver som jeg aldri hadde kunnet forestille meg eller forstå som selvstendig næringsdrivende. En av disse perspektivene er at skolen og arbeidslivet har et overordnet samfunnsansvar i opplæringen. Ved å se på yrkesopplæringen i et samfunnsperspektiv handler det også om å utjevne sosiale forskjeller og bidra til et samfunnsfellesskap der alle skal gis muligheten for å bidra. Som yrkesfaglærer er jeg også opptatt av at elevene skal oppleve rettfærdige og utviklende vurderingssituasjoner og har gjennom egen praksis som yrkesfaglærer gjort mer eller mindre systematiske utprøvinger av ulike undervisningsopplegg i forsøket på å få til dette.

Prosjektet er preget av hvordan spenningene mellom opplæringskontekstene oppleves å være til hinder for å utvikle gode undervisningspraksiser. Godt samarbeid mellom nivåene og opplæringskontekstene i yrkesopplæringen fremstår for meg som en essensiell faktor for å lykkes med dette. Fenomenet yrkeskompetanse er slik jeg forstår det et fenomen som tillegges et svært bredt tilfang av meninger og innhold. Mitt utgangspunkt er at jeg opplever denne vide og ulike forståelsen som en barriere for utvikling av opplæringen i lærerfellesskapet. Mangfoldet av meninger og forståelser knyttet til hva eleven bør og skal kunne som følge av opplæringen, krever at det brukes mye tid på felles forventningsavklaringer. Det at de ulike aktørene som er involvert snakker samme språk og forstår hverandres rammevilkår tror jeg derfor er avgjørende for å fremme elevens læringsutbytte innenfor dagens organisering av yrkesopplæring. På bakgrunn av dette har jeg blant annet valgt å knytte studien til begrepsapparatet rundt helhetlig yrkeskompetanse

1.7 Struktur og oppbygning av masteroppgaven

Oppgaven har i alt seks hovedkapitler.

- I kapittel 2 finnes beskrivelser av det utdanningspolitiske bakteppet innenfor yrkesopplæringen. Her presenteres også et utvalgt av studier som representerer de senere tids forskning i fagfeltet yrkesdidaktikk.
- I kapittel 3 redegjør jeg for oppgavens teoretiske forankring. Her har jeg valgt Lave og Wenger (1991) sine teorier om at kunnskap er et resultat av sosial konstruksjon og at kunnskap er situasjonsbetinget på tvers av praksisfellesskaper. Kapitlet tar også for seg hvordan læring og identitet henger sammen og hvordan læring kan forstås i lys av *boundary crossing* (Wenger, 1998, s. 104).
- I kapitlet 4 redegjør jeg for studiens datainnsamling. Under dette kapitlet finnes informasjon om studiens vitenskapsteoretiske forankring og hvordan undersøkelsene er designet. Videre omhandler kapitlet blant annet informasjon om den analytiske tilnærmingen til oppgavens innsamlede empiri og etiske betraktninger.
- I kapittel 5 fremstilles og drøftes funn i studiens empiri. Kapitlet er organisert i fire deler, hvor del en til tre, tar for seg oppgavens forskningsspørsmål. Den fjerde og siste delen av kapitlet er forbeholdt en oppsummerende refleksjon knyttet til oppgavens problemstilling.
- I kapittel 6 avrundes oppgaven med en kort oppsummering. Her vil leseren også blant annet finne en beskrivelse av hvordan studiens funn kan danne utgangspunkt for videre undersøkelser i forskningsfeltet.

2.0 Litteraturgjennomgang

Denne masteroppgaven posisjonerer seg innenfor et forskningsfelt som er opptatt av hvordan opplæring kan fremme kvalifisering til yrkesdeltagelse. Et sentralt spørsmål som danner inngangen til dette kapitlet, er hva som kjennetegner kvalitet i yrkesopplæring generelt og hvilke føringer dette legger for yrkesfaglærerens profesjonelle yrkesutøvelse. I dette kapitlet vil jeg først gå igjennom de utdanningspolitiske føringene som setter de strukturelle vilkårene for yrkesopplæringen og skolens virksomhet. Her presenteres først et historisk tilbakeblikk over de ulike utdanningsreformene som har påvirket yrkesopplæringen de siste tre tiårene. I dette kapitlet finnes også informasjon om de styringsdokumenter som omrammer forventningene til yrkesfaglærerens profesjonelle praksis for gjennomføringen av faget YFF. Litteraturgjennomgangen presenterer også et konsept for yrkesdidaktisk forståelse av helhetlig yrkeskompetanse sammen med redegjørelser for utviklingsarbeid i lærerprofesjonen. Helt til slutt tar litteraturgjennomgangen for seg et utvalg av tidligere forskning innenfor det yrkesdidaktiske forskningsfeltet.

2.1 Utdanningspolitisk bakteppe

Den strukturelle modellen for yrkesopplæringen slik vi kjenner den i dag ble til gjennom innføringen av Reform 94 (R94). Innføringen av reformen var nødvendig på bakgrunn av flere faktorer. En av disse var at arbeidslivet utviklet seg mot å foretrekke kvalifisert arbeidskraft. Samtidig var høy arbeidsledighet, spesielt blant unge, en faktor som førte til at mange valgte å ta utdanning. Opplæringssystemet var imidlertid lite effektivt, og mange kom seg aldri videre i opplæringssystemet (Nyen & Tønder, 2014, s. 72). På bakgrunn av R94 ble tilbudsstrukturen for videregående opplæring kraftig innsnevret, noe som blant annet betød at antall grunnutdanninger nå gikk fra 113 til 13 (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 65).

Reform 94 betydde en historisk endring i opplæringssystemet ved at alle ungdommer i Norge fikk rett til 3-års videregående opplæring (Nyen & Tønder, 2014, s. 89). For yrkesopplæringen ble det i tillegg bestemt at ansvaret for opplæringen skulle fordeles mellom staten og partene i arbeidslivet. Landsorganisasjonen (LO) og Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) var den gangen selv pådrivere for å etablere en slik modell. Dette førte til slutt til at opplæringsansvaret ble en del av partsamarbeidet i arbeidslivet (Nyen & Tønder, 2014, s. 84). For yrkesopplæringen innebar reformen at det ble opprettet 11 nye yrkesfaglige grunnkurs med bred tilnærming til faglig innhold. Siden R94 har yrkesopplæringen vært igjennom to større skolereformer. Disse er kjent som Kunnskapsløftet fra 2006 og Fagfornyelsen i 2020.

Med Kunnskapsløftet (KL06) blir det foretatt flere strukturelle endringer i både organisering, læreplanverk og opplæringsstruktur. KL06 ble begrunnet med at det var «store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter» (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 7). Dette var et resultat av det som i dag omtales som PISA-sjokket, som i 2001 viste at norske elever presterte godt under gjennomsnittet for grunnleggende ferdigheter i fag til sammenligning med andre OECD-land. I yrkesopplæringen var det relativt lave gjennomføringstall. Som et ledd i kvalitetsarbeidet opprettes det i 2004 derfor et eget Utdanningsdirektorat som blant annet skal ha ansvar for utarbeidelse av læreplaner og forvaltning i skole- og barnehagesektoren (snl.no).

Som en følge av KL06 endres læreplanene i alle fag. Disse endringene skulle blant annet redusere stofftrengsel og bidra til større fleksibilitet for skolens valg av metoder og innhold i opplæringen. Læreplanene skulle forenkles, men samtidig ble det stilt krav om at alle læreplaner i grunnopplæringen skulle inneholde beskrivelser av grunnleggende digitale-, muntlige-, lese-, regne- og skriveferdigheter. En begrunnelse for endringene av læreplanene var at det fram til nå hadde vært for stor stofftrengsel og at mål for

opplæringen i læreplanene ble ansett som for detaljerte. Fra at læreplanene fram til nå hadde gitt føringer for målorienterte kunnskaper og ferdigheter skulle de nye læreplanene i større grad legge vekt på å tydeliggjøre hvilke kompetanser opplæringen skulle tilføre elevene. Læreplanenes innhold og forventninger til elevene blir fra nå av derfor definert som kompetansemål (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 30–34). De nye fagplanene, som paradoksalt nok skulle forenkles, blir nå også tillagt både beskrivelser av grunnleggende ferdigheter og prinsipper for vurdering.

For yrkesopplæringen medførte KL06 i tillegg flere strukturelle endringer i utdanningstilbudet. Antall grunnutdanninger på yrkesfag ble redusert fra 11 til 8 med begrunnelse i at dette skulle gi muligheter for at flere elever ville få et tilbud om utdanning i tilhørighet til sitt lokalmiljø. At flest mulig fikk mulighet til å bo hjemme, men samtidig få oppfylt sine utdanningsønsker, var et tiltak som skulle hindre frafall underveis. For å forsvare en ytterligere reduksjon i faglig dybde, argumenterte regjeringen med at brede tilnærminger til videregående opplæring skulle sikre at de elevene som hadde behov for det kunne utsette sine utdanningsvalg lengst mulig. Som en forløper til faget YFF lanseres faget Prosjekt til fordypning for å ivareta elevenes behov for fagspesialisering. Dette nye faget skulle gjennom en sammensatt formålsbeskrivelse gi mulighet for både fagfordypning og yrkesorientering. Den største strukturelle endringen for yrkesopplæringen kommer imidlertid som følge av en stor avskrelling av kurs på opplæringens andre år. Fra en tilbudstruktur med sterk konkurranse og utfordringer med rekruttering, anbefalte regjeringen å legge ned et femti-talls kurstilbud (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 67–72). Med reformen går man i tillegg bort fra betegnelsen Grunnkurs og Videregående kurs. De videregående nivåene blir heretter kalt Vg1, Vg2 og Vg3.

Innføringen av KL06 innebar en overgang fra mål- til kompetansestyrt opplæring. «Slike læreplaner forutsetter at konkretiseringen av innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres, og hvilke arbeidsmåter som brukes, bestemmes lokalt ut fra hva som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 10–11). De nye kompetansemålene var med andre ord i større grad åpne for tolkning og tilpasning av innhold. Dette var noe som var ment å gi den enkelte skole og lærer større handlingsrom. Omleggingen til kompetansemål viste seg imidlertid å innebære et stort og krevende arbeid med å bryte ned kompetansemål til konkret undervisning. Evalueringer som ligger til grunn for Fagfornyelsen (LK20) viste at skolens ulike fortolkninger av kompetansemål kunne gi utslag i varierende kvalitet av opplæringen fra en skole til en annen.

Den foreløpig siste endringen i læreplanverket kom igjennom reformen Fagfornyelsen i 2020 (LK20). Regjeringen argumenterer for reformens svake fullføringstall i videregående opplæring og fortsatt svake læringsutbytter av opplæringen. Reformen skulle gjennom revisjon av læreplanverket bidra til elevens dybdelæring. Flere av kompetansemålene som ble innført i Kunnskapsløftet ble ansett for å være svakt formulerte og bar samtidig preg av å være for ambisiøse (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 6–11). Regjeringens løsning på dette var en total omlegging av læreplanverket der alle læreplaner skulle forenkles og der det skulle legges til rette for større sammenhenger mellom fag. For yrkesopplæringen innebar reformen blant annet en omlegging til helt nye programfag.

Den historiske utviklingen i de utdanningspolitiske styringsdokumentene og organiseringen av yrkesopplæringen har stor betydning for yrkesfaglærerens daglige profesjonelle og didaktiske arbeid. I denne studien bidrar utviklingsperspektivet til å belyse hvordan rammevilkårene for skolens arbeid med opplæring har utviklet seg i et historisk, politisk og samfunnsmessig perspektiv. Det at sentrale rammevilkår er i endring er et viktig bidrag til å fortolke studiens funn.

2.2 Kvalitet i yrkesopplæringen

Den offentlige og utdanningspolitiske diskusjonen om kvalitet har historisk sett vært preget av hvordan strukturen i yrkesopplæringen klarer å bidra til elevenes gjennomføring av videregående opplæring. Et overordnet utdanningspolitisk mål for kvalitet handler om å legge til rette for at flest mulig kvalifiserer seg til yrkesdeltagelse gjennom formell sluttkompetanse (NOU 2018:15, s. 130). De overordnede kvalitetsutfordringene i skolesystemet som helhet gjenspeiles også i begrunnelsene for skolereformene som er gjennomført etter R94. Disse er gjerne relatert til svakt læringsutbytte i hele grunnopplæringen og lav gjennomføring i videregående opplæring. I denne sammenhengen er kvalitet relatert til de tendenser og sammenhenger som viser seg gjennom statistikk og kvantitative data.

Den offentlige debatten rundt kvalitet i videregående opplæring har i den senere tid handlet om fullføringsreformen. Til tross for at de yrkesfaglige utdanningsprogrammene fremstår som attraktive for norsk ungdom, kan det likevel se ut som at opplæringen ikke klarer å møte arbeidslivets nåværende og fremtidige behov for kvalifisert arbeidskraft. Svake gjennomføringstall i yrkesopplæringene fremstår som en av forklaringene på dette. Ifølge norske myndigheter er det bare fire av ti som starter på et yrkesfaglig løp som har kvalifisert seg til formell yrkesfaglig kompetanse seks år etter påbegynt utdanning (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 8). I et samfunnsmessig perspektiv er det derfor viktig at yrkesopplæringen blir mer effektiv med tanke på møte arbeidslivets behov for kvalifisert arbeidskraft.

2.3 Veien til formell yrkeskompetanse

Standardmodellen for yrkesopplæring er i dag godt kjent som to år i skole og to år i bedrift. De elevene som søker seg til yrkesfaglig utdanning etter ungdomsskolen, møter ofte et bredt spekter av yrkesmuligheter i relativt brede opplæringsprogram. For utdanningsprogrammet BAT kan elevene velge mellom 36 ulike lærefag for yrkesspesialisering innen søknadsfristen til Vg2 som er 1. mars. I noen få av disse yrkene kan elevene søke direkte på bedriftsopplæring i det som kalles særløp. Disse opplæringsløpene er betinget av at eleven signerer en treårig lærekontrakt med en aktuell opplæringsbedrift og gjennomfører både fellesfag og aktuelle programfag som delkurselev. På Vg2 møter elevene et mer yrkesspesialisert innhold i opplæringen. Noen få Vg2-løp er rene yrkesløp, mens andre løp favner et bredere innhold og omfang, og leder til flere ulike lærefag. Programområdene på Vg2 består derfor i noen tilfeller av rene yrkesløp som for eksempel Vg2 Tømmerfag og Vg2 Rørleggerfag. Vg2 Klima, Energi og Miljø leder imidlertid fram til vitnemål i yrkene isolatørfaget, tak- og membrantekkerfaget og ventilasjons- og blikkenslagerfaget. Dette betyr at elevene kan oppleve å møte utfordringer knyttet til relevant opplæring og yrkesdifferensiering, også på Vg2.

I Vg1 det ingen krav om programfagrettet eksamen. Imidlertid vil alle som går yrkesfaglige utdanningsløp på Vg2 måtte avlegge en fem timer lang obligatorisk praktisk eksamen basert på et tverrsnitt av kompetansemålene i programfagene. Eksamensordningen fastsettes individuelt i fagets læreplaner (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-22). For de yrkesfaglige programområdene blir det derfor avholdt en tverrfaglig eksamen på slutten av Vg2.

Opplæring i bedrift (Vg3) utgjør den siste halvdel av yrkesopplæringene innenfor standardmodellen. Dette innebærer en større overgang fra skole der godkjente lærebedrifter tar over ansvaret for opplæringen. Dette innebærer at skolen ikke lenger er ansvarlig for elevenes rettigheter i forbindelse med opplæringen. I læretiden blir opplæring og verdiskapning ansett som to likeverdige deler. Dette innebærer at til sammen et av de to årene skal bidra til lærebedriftens verdiskapning. Opplæringstiden avsluttes med en fag- eller svenneprøve som skal vare i fem virkedager. Denne prøven

skal minimum inneholde en planleggingsdel, en begrunnelse for valg av løsninger, gjennomføring av arbeid, vurdering av eget arbeid og dokumentasjon av eget arbeid. Gjennom prøven viser kandidaten om han er kompetent til å utøve lærefaget som fagarbeider og opplæringsforløpet avsluttes derfor normalt med et fag- eller svennebrev (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Gjennom opplæringsforløpet møter elevene ulike aktører som har ansvaret for vurdering av yrkeskompetanse. Dette innebærer at yrkeskompetanse vanligvis blir vurdert av lærere med ansvar for opplæring på hvert sitt respektive nivå i skolen. I bedriftsopplæringen blir vurderingsarbeidet lagt til rette for og støttet av representanter fra opplæringskontorene. En egen representant med oppfølgingsansvar for lærlingen vurderer elevens utvikling sammen med faglige instruktører i bedrift. Dette innebærer at yrkeskompetanse i opplæringsforløpet blir vurdert på tre ulike nivåer og med tre ulike perspektiver på yrkeskompetanse. Det ligger ingen sentrale føringer for samarbeid om disse vurderingene.

2.4 Rammene for faget YFF

Formålene med faget Yrkesfaglig fordypning har et omfangsrikt ambisjonsnivå. En sentral formulering i læreplanens formålsbeskrivelse er at «Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). I formålsbeskrivelsen ligger det i tillegg beskrivelser av at faget skal brukes til å gi elevene et valggrunnlag for fremtidig yrke, styrke opplæring med tanke på lokalt kompetansebehov og styrke elevenes relasjoner til lærebedrifter. I tillegg kan faget benyttes til å ta språk- eller programfag for studieforberedende løp eller fellesfag fra Vg3 Påbygg.

I kontrast til andre læreplaner fordeles ansvaret for gjennomføringen av YFF mellom skoleeier og de enkelte skolene. Disse ansvarfordelingene gjenspeiler fagets komplekse formålssammensetning og ambisjonsnivå. Det at ansvaret i fagplanen blir fordelt på skoleeier og skole antyder også at Utdanningsdirektoratet mener at faget må organiseres i samarbeid mellom skoleeier, skole og den enkelte yrkesfaglæreren.

Skoleeier, som i de aller fleste tilfellene er fylkeskommunene, plikter gjennom læreplanen for å sørge for at elevene tilbys reelle valgmuligheter for fordypning. De plikter også å påse at vurdering blir gjennomført med bakgrunn i kompetansemålene fra Vg3. Dette innebærer at fylkeskommunen både har et ansvar for å løse ressursutfordringer og føre tilsyn med skolens gjennomføring. Skoleeiers ansvar er imidlertid begrenset til å tilby et «reelt valg mellom flere lokale læreplaner» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Elevene har derfor, paradoksalt nok, ingen rett på å få et tilbud som baserer seg på sine yrkesinteresser.

De enkelte skolene har ansvaret for å utarbeide lokale læreplaner for det tilbudet som skolene legger opp til gjennom faget. De lokale læreplanene gjør at det skal være mulig å tilpasse opplæringen til næringslivets kompetansebehov i skolens nærrområde (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). I tømmerfaget kan dette for eksempel innebære at den lokale læreplanen blir tilpasset lokale og tradisjonelle byggeskikker, som for eksempel lafting. Behovet for lokalt tilpasset yrkeskompetanse kan være aktuelt blant annet i områder der nybygg og vedlikehold av laftede bygninger utgjør en vesentlig del av tilgangen på arbeidsoppdrag. De lokale læreplanene gir derfor skolene en stor frihet for tilpasninger i opplæringen i samarbeid med lokale behov for yrkeskompetanse. Innholdet i de lokale læreplanene skal basere seg på kompetansemål fra Vg3 i det aktuelle lærefaget og dette gjelder uavhengig av om opplæringen foregår på Vg1 eller Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-4). Fagplanen for YFF sier likevel på generelt grunnlag lite om omfanget eller nivåtilpasninger av innhold fra Vg1. En konsekvens av dette er at det blir opp til skolene å legge til rette for nivåforskjelling av læringsmål som passer for elevenes utviklingsnivå i de respektive trinnene. Formuleringene i planen kan også framstå som lite tydelige i forhold til hvor mange kompetansemål som bør

dekkes opp i den lokale læreplanen. I beskrivelsen av skoleeiers ansvar for å følge opp vurdering i de lokale læreplanene, omtales likevel «kompetansemålene» i flertallsform. Forskriften kan derfor forstås som at den faglige fordypningen skal baseres på minst to kompetansemål fra lærefag i Vg3.

Elevene skal ha både underveisvurdering og sluttvurdering i faget og disse skal være basert på de lokale læreplanene. Ifølge fagplanen til YFF (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3) skal vurdering baseres på bestemmelsen i Forskrift til opplæringsloven (2006, §3). Dette betyr at elevene har rett på både læringsfremmende underveisvurdering og sluttvurdering. Vurderingsarbeidet skal være begrunnet og gi informasjon om hva som skal vurderes (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Bestemmelsene om at vurdering er en rettighet for eleven sier noe om at vurderingsarbeidet er viktig for å fremme elevenes læringsutbytte. Underveisvurdering kalles også formativ vurdering og har under gitte forutsetninger vist seg å være en effektiv didaktisk metode som fremmer læring (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 28). Prinsippet om læringsfremmende vurdering har vært et sentralt prinsipp for skolens arbeid siden innføringen av ny Forskrift til opplæringsloven i forbindelse med fagfornyelsen (2006). Dette utgjør derfor en sentral del av forventningene til arbeidsmetodikken i alle fag. Det er kompetansemålene i de lokale læreplanene som skal danne grunnlaget for sluttvurdering i faget YFF (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Skoleeier har i enkelte tilfeller utviklet egne retningslinjer for skolens arbeid med faget. I «Felles retningslinjer for Yrkesfaglig fordypning» i Trøndelag Fylkeskommune (2020) beskrives blant annet krav til det formelle arbeidet i forbindelse med elevenes arbeidslivspraksiser. I veilederen ligger blant annet maler for lokale læreplaner, samarbeidsavtaler, informasjonsskriv og vurderingsskjema. For å illustrere hvilke vurderingsverktøy som er tilgjengelige for yrkesfaglæreren har jeg valgt å ta med skjermklipp av det veiledende vurderingsskjemaet som ofte benyttes i studiens kontekst. Figur 1 viser at vurdering i tillegg til lokale læringsmål gjerne blir basert på generelle nøkkelkompetanser som for eksempel samarbeidsevne og selvstendighet. Dette betyr at skoleeier anerkjenner vurderingspraksiser der grunnlaget for vurdering bare delvis blir anlagt på kravene i fagplanen.

The image shows two pages of a form titled 'Vurderingsskjema for YFF i Trøndelag Fylkeskommune (2020)'. The left page, labeled 'Vedlegg 6', is for 'Bedriftens vurdering av eleven i YFF'. It includes fields for 'Elevenes navn', 'Skole', 'Bedrift', and 'Periode for opplæringen'. Below these is a table with the heading 'Tilbakemeldingspunkter' and columns 'Mest god', 'God', and 'Lav'. The table has three rows: '1 De ulike kompetansemålene', '2 Forholdet til HRIS', and '3 Oppnått og punktlighet'. The right page is the main evaluation form, also with a 'Tilbakemeldingspunkter' table. This table has four rows: '4 Orden og ryddighet', '5 Selvstendighet og innsats', '6 Samarbeidsevne', and 'Annet:'. Below the table are fields for 'Fravær: dager og timer', 'Dato / sted:', 'Signatur bedrift:', and a section for 'Kan det være aktuelt for bedriften å ta inn eleven som lærling/kandidat?' with 'JA' and 'NEI' options.

Figur 1 Vurderingsskjema for YFF i Trøndelag Fylkeskommune (2020)

2.5 Yrkesdidaktiske praksiser som spiller den kompetente yrkesutøveren

Vurderingsarbeid i skolen har to hovedformål. Det ene formålet er at vurdering skal gi eleven og læreren informasjon om elevens utbytte av opplæringen i en avgrenset

undervisningssituasjon eller et avgrenset tema fra læreplanen. Denne formen for vurdering kalles for formativ vurdering og kjennetegnes av at den kartlegger elevenes prestasjon i en gitt delsituasjon i sammenheng med hele opplæringsforløpet for et fag. Denne vurderingsformen kan oppstå både i form av planlagt og ubevisste situasjoner i opplæringen (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). Det vil si at det både kan legges til rette for vurdering som fremmer læring som en del av et undervisningsopplegg, men også den vurdering som er en del av den hverdagslige dialogen med elevene. Formativ vurdering har bred oppslutning som et viktig bidrag til elevenes læring, og det er derfor også fastsatt som en rettighet elevene har (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). I forskriftsbestemmelsene ligger det en forventning til skolen om vurderingspraksiser som sørger for at elevene både vet hva som skal vurderes og hvorfor.

Den summative vurderingen er ment å oppsummere elevens kompetanse på slutten av et opplæringsforløp. Eksempler på summativ vurdering er tentamener, eksamener og standpunktvurderinger i fag. Denne vurderingsformen er som oftest ment å oppsummere den samlede kompetansen i forhold til alle kompetansemål i læreplanen. Denne vurderingsformen har som hensikt å gi informasjon om elevenes kompetanse til omgivelsene rundt og kan derfor omtales som *high-stakes* vurderinger (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 30). Slike vurderinger kjennetegnes av at de får en eller annen form for betydning for beslutningstagere i skole eller jobbsammenheng. For eksempel konkurrerer Vg1-elevne om plass på sine foretrukne programområder på bakgrunn av sine karaktersnitt.

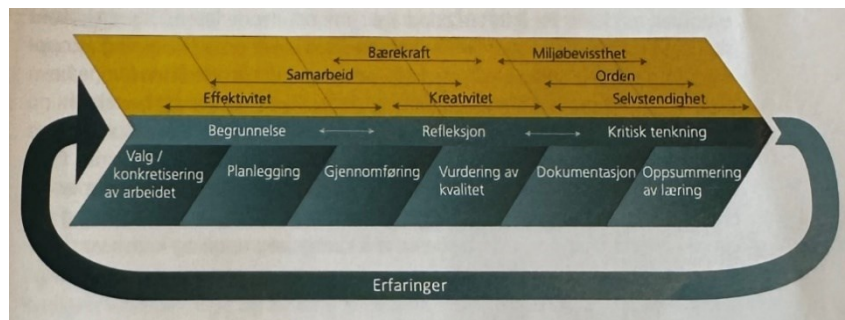
Forskning som undersøker vurdering som didaktisk praksis har levert viktige bidrag til hvordan yrkesdidaktisk opplæring og vurderingsarbeid kan struktureres. Et teoretisk konsept som har fått mye oppmerksomhet er Grethe Haaland (2021) sine beskrivelser av helhetlig yrkeskompetanse. I disse beskrivelsene blir yrkeskompetanse brutt ned til de delprosessene som en fagarbeider går igjennom ved løsning av små og store arbeidsoppgaver. Fenomenet helhetlig yrkeskompetanse gir muligheter for å forstå yrkeskompetanse ut over læreplanverkets avgrensninger av ulike ferdigheter som inngår i kompetanse. Beskrivelsene av helhetlig yrkeskompetanse kan derfor være nyttige brilleglass for å forstå sider ved opplæringens sammenhengende opplæringsforløp som krysser flere kontekster. Helhetlig yrkeskompetanse speiler både en kvalifisert fagarbeiders praksis i arbeidslivet og opplæringens store finale i fag- og svenneprøven.

Helhetlig yrkeskompetanse er et begrep som tar sikte på å fange det unike med fenomenet yrkeskompetanse ved å definere hva kvalifikasjon i praktiske håndverksfag innebærer. Begrepet løfter blikket bort fra en forståelse av yrkeskompetanse som kun en praktisk ferdighet i det å utføre arbeid. Haaland (2021, s. 8) definerer innholdet i fenomenet gjennom fagspesifikk kompetanse og nøkkelkompetanse. Yrkeskompetanse, helhetlig som sådan, er derfor noe mer enn definisjonene i læreplanverket. I helhetlige yrkeskompetanser inngår kunnskap og ferdigheter i det som omtales som den fagspesifikke kompetansen. Yrkeskunnskap forstås her som essensielt for at fagarbeideren skal kunne ta og begrunne valg i sine arbeidsprosesser, men også for å kunne tenke kritisk og reflekterende. Elevens begrunnelseskompetanser er ifølge dette derfor en faktor som skiller selvstendighet i arbeidsoppgaver fra reproduktiv atferd og som er avgjørende for kvalifisering. Fagspesifikk yrkeskunnskap og kombinasjonen av både kunnskaper og ferdigheter, er derfor en viktig forutsetning for yrkesutøvelse på et nivå som gir selvstendighet, kritisk sans og refleksjon.

Nøkkelkompetanse er viktige personlige egenskaper som støtter opp om faktorer som ofte ikke lar seg feste til læreplanen. Med nøkkelkompetanser menes for eksempel samarbeidsevne, utholdenhet, miljøbevissthet og kritisk sans. Nøkkelkompetansene støtter opp om faktorer som samarbeid, orden på byggeplass og effektivitet. Nøkkelkompetanse kan derfor forstås som subjektive i den forstand at de handler om holdninger, men er likevel viktige for kvalifisering for deltagelse i yrkeslivet. Ifølge Haaland (2021, s. 9) er nøkkelkompetanse en viktig del av den helhetlige yrkeskompetansen, fordi den beskriver helt grunnleggende hva en yrkesutøver må ha for

å stå i jobb. Nøkkelkompetansen kan derfor se ut til å henge sammen med sosiale og utenomfaglige kompetanser. Eksempler kan være evnen til å utnytte dødtid, sette på kaffen og hjelpe kollegaer (Haaland, 2021, s. 11).

Yrkeskompetanse kan ifølge dette betraktes gjennom en konseptuell modell som viser læringsprosessen i utførelse av en yrkesoppgave (Figur 2). I denne modellen forstås læreprosesser i yrkessammenheng som en læringssirkel gjennom det jeg i denne oppgaven har valgt å kalle kompetanseområder. Kompetanseområdene beskriver en kompetent yrkesutøver sine evner og delkompetanser relatert til prosessen i en yrkesoppgave. I modellen identifiseres seks delområder i yrkesutøvelsen, som er valg og konkretisering, planlegging, gjennomføring, vurdering av kvalitet, dokumentasjon, oppsummering og refleksjon over egen læring (Haaland, 2021, s. 11). En forutsetning for at yrkesopplæring i størst mulig grad skal speile arbeidslivet og den fremtidige yrkesutøvelsen til en kompetent yrkesutøver er at skolen arbeider med disse prosessene i opplæringsarbeidet.



Figur 2 Modell som beskriver helhetlig yrkesutøvelse (Haaland, 2021, s. 11)

Jeg har valgt å ta med denne modellen for å visualisere læringssirkelen som oppstår i utførelsen av en yrkesoppgave. Som yrkesutøver er det lett å kjenne seg igjen i den prosessuelle framstillingen. Modellen tilbyr derfor en analytisk tilnærming til fenomenet yrkeskompetanse som jeg mener er et godt utgangspunkt for studiens undersøkelser og forståelsen av yrkeskompetanse på et generelt grunnlag.

2.5.1 Verktøy for vurdering, en motvekt til vurdering av taus kunnskap

Vurderingskriterier er detaljerte beskrivelser av hvilke læringsmål skolen vil at eleven skal mestre gjennom sin sluttkompetanse i fag. Tydelige mål gjør opplæringen transparent for alle aktører og synliggjør hvilke forventninger som ligger til grunn for opplæringen (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 32). Transparens handler om vurderingsarbeidets reliabilitet. Det kan for eksempel stilles spørsmål til reliabilitet hvis en eksamenskarakter avviker veldig fra en standpunktkarakter. Reliabilitet handler derfor om at det må være mulig å gjenskape den samme vurderingen uten uforklarlige avvik (Fjørtoft, 2016, s. 24). Reliabilitet betyr derfor både at yrkesfaglærerens vurderinger bør stemme overens med elevenes vurdering og at vurdering blir gjennomført etter de samme prinsippene fra skole til skole.

Motsetningen til vurderingsarbeid som foregår på forhånd med fastsatte kriterier omtales gjerne som vurdering basert på taus kunnskap (Fjørtoft, 2016, s. 125; Polanyi, 1967). Dette betyr i praksis at yrkesfaglærerens vurderingspraksiser baserer seg på observasjon av og automatisert gjenkjennelse uten at læringsutbyttet blir beskrevet. Taus kunnskap er derfor kompetanse som yrkesfaglæreren kjenner igjen, men ikke nødvendigvis har et begrepsapparat for.

Vurderingsformer som baserer seg på taus kunnskap assosieres med magefølelse, intuisjon og skjønn (Polanyi, 1967; Quinlan, 2012, s. Gjengitt av Fjørtoft, 2016, s. 2097). Denne formen for vurdering involverer elevene i liten grad og kan derfor tenkes å bli

både urettferdig og lite motiverende for læring. En praksis basert på tause vurderingsformer kan derfor ha negative følger for både elever og lærere. Umotiverte elever som ikke forstår meningen og relevansen av oppgavene de blir satt til kan ha store følger for elevenes motivasjon. Om ikke læreren har gode vurderingskriterier kan det også føre til en over- eller undervurdering av elevenes faktiske kompetanser (Fjørtoft, 2016, s. 126). Dette betyr at vurdering som didaktisk praksis kan ha stor betydning både for elevens læringsutbytter og lærerens *accountability* (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 35). Det å sette ord på elevenes læring som en del av det yrkesdidaktiske arbeidet er derfor viktig av flere årsaker.

Et sett med vurderingskriterier består generelt av målsetninger for opplæringen, hvordan målene skal identifiseres gjennom kjennetegn på måloppnåelse. De kommuniserer derfor hvilke forventninger skolen stiller til elevene når det kommer til å gjøre, forstå eller vite. Læreplanens kompetansemål bør ifølge Haaland (2021, s. 33) brytes ned til så mange læringsmål og kriterier for måloppnåelse som er nødvendig for å vurdere elevene summativt på slutten av et opplæringsforløp. Bruk av eksplisitte vurderingskriterier har tilsynelatende også flere fordeler for elevene da de kan bidra til utviklingen av elevens egne vurderings og planleggingskompetanser. I sum bidrar disse til fordeler av et bedre tolkningsfellesskap mellom lærer og elev som i sin tur kan styrke forhandlingene av relevans og mening (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 32).

Kriteriebaserte vurderingsverktøy kan være til hjelp for å styrke tolkningsfellesskapet i skolen. Slike verktøy omtales gjerne som rubrikker. Disse består som et minimum gjerne av beskrivelser av læringsmål og om, eller i hvilken grad, læringsmål har blitt til kompetanse hos elevene. Slike verktøy har flere fordeler. Blant annet kan de bidra til mer effektiv planlegging av opplæring, enklere summativ vurdering, danne grunnlag for egenvurdering og gi elevene informasjon om hva de må bli bedre på (Fiderer, A, 1999 gjengitt av Fjørtoft, 2016, s. 85). En enkel form for rubrikkvurdering kan være sjekklister, der det blir krysset av for om kompetansen er oppnådd eller ikke oppnådd (Fjørtoft, 2016, s. 80). Rubrikkvurdering kan imidlertid også være mer avansert, med beskrivelser av kriterier for kompetanse for hvert læringsmål. Et mer omfattende arbeid kan også legges ned i det å skildre kjennetegn på kompetanse for respektive grader av måloppnåelser som for eksempel begynnende, godt eller fremragende nivå (Fjørtoft, 2016, s. 84).

Vurdering er en sentral del av yrkesfaglærerens arbeid med opplæring. Kunnskap om vurdering og effekter av vurdering utgjør derfor en viktig teoretisk analyseramme for å forstå yrkesdidaktisk arbeid. I kontekst av yrkesopplæring kan vurderingsteori derfor være med på å rette en analytisk oppmerksomhet til yrkesfaglærerens profesjonelle arbeid med å forstå yrkeskompetanse.

2.6 Status for faget YFF

Flere evalueringer har vist at faget YFF historisk sett aldri har fungert godt nok når det gjelder å fremme faglighet og spesialisert yrkeskompetanse. Da faget for første gang ble evaluert i 2012 ble det for eksempel stilt spørsmål om ikke faget hadde et større potensiale for faglig spesialisering (Nyen & Tønder, 2012, s. 113). Dette hadde blant annet sammenheng med at flere skoler forsto faget som et orienteringsfag der skolen var ansvarlig for at det ble gitt innføring i flest mulig lærefag. Det var heller ikke gitt at alle skoler som benyttet arbeidslivspraksis som arena for opplæringen, og det fremsto derfor som at fagets formål i for liten grad bidro til utvikling av relevant yrkeskompetanse (Nyen & Tønder, 2012, s. 52). I Meld.St.20 ble behovet for endring av faget begrunnet med et større behov for faglighet, bedre vurderingsrutiner og et behov for større involvering fra skoleeier og skole (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 131). Dette førte blant annet til endringer som presiserte bedriftens rolle i vurderingsarbeidet og et større årstimeomfang. For Vg1 innebar dette at faget gikk fra 140 til 168 årstimer. Med disse endringene blir også faget omdøpt til Yrkesfaglig Fordypning. Den nye fagplanen ble tatt i

bruk høsten 2016 som en av de første endringene i læreplanverket i tilknytning til fagfornyelsen.

Utfordringene knyttet til YFF er igjen blitt aktualisert som en del av arbeidet med fullføringsreformen. I forarbeidet til St.Meld 21 heter det at «Innspill til utvalget tyder på at faget er arbeidskrevende å organisere og gjennomføre på en forsvarlig måte, ikke minst knyttet til vurdering i faget. Innspillene tyder også på at det er ønske om å utvikle faget, slik at målene med opplæringen blir lettere å kommunisere til elevene» (NOU 2019:25, s. 97). St.meld forslår regjeringen å gjøre dette gjennom en ny endring i fagplanen som sikrer «mer og bedre» fordypning (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 79). Dette tyder på at utdanningsmyndigheten ønsker å gjøre nye endringer i fremtiden. Dette antyder også at utdanningsmyndighetene delvis er klar over hvilke utfordringer som ligger i gjennomføringer i faget i dag. Denne studien kan derfor være med på å kaste lys over mulige forbedringstiltak.

2.7 Profesjonsutvikling

2.7.1 Fordeler med gode praksisfellesskaper blant yrkesfaglærerne

Utvikling av opplæringspraksiser som er til det beste for elevens læring er et felles ansvar i skolen. Utvikling av eksplisitte vurderingspraksiser er et sentralt verdiprinsipp i den overordnede delen av læreplanverket «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette innebærer at profesjonsfellesskapene i yrkesopplæringen er etisk forpliktet å søke et utviklende samarbeid.

I dette ligger det et ansvar for å sette spørsmålstegn til om den nåværende praksisen er god nok. Dette ansvaret ligger på ikke bare på yrkesfaglæreren, men også skoleeiere, skoleledere og felles nettverk av yrkesfaglærere i de ulike fagnettverkene. Yrkesfaglærerens skjønn er sammen med innhold- og metodefrihet en viktig del av grunnlaget for lærerens ulike valg i opplæringsarbeidet. Det store handlingsrommet for private fortolkninger kan imidlertid også tenkes å være problematisk. Typiske utfordringer knyttet til vurderingsarbeid handler om fortolkning, nivåmessig differensiering og grader av mestring (Fjørtoft, 2016, s. 126). For yrkesfaglæreren kan det handle om hvordan elevens prestasjon skal forstås i forhold til læreplanene, hvilket faglig nivå opplæringen skal speile, samt om, eller når, eleven har prestert godt for å oppnå det øverste nivået av kompetanse.

Gode praksisfellesskaper blant yrkesfaglærere kan ha stor betydning for elevenes gevinster i opplæringen. Tidligere forskning viser at læring påvirkes positivt gjennom lærere som klarer å formidle og forsterke de samme budskapene, som bruker samme begrepsapparat og klarer å skape sammenheng i opplæringen (Robinson et al., 2014, s. 85). Dette krever imidlertid en stor grad av samarbeid og felles innsikt i opplæringen. I følge Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 24) kan praksisfellesskaper som etablerer et sett med klare forventninger til opplæringen også bidra til å styrke opplæringens validitet. For å oppnå validitet er det viktig at vurderingspraksisen vurderer det som faktisk skal vurderes. Dette forutsetter at det finnes en felles forståelse blant yrkesfaglærerne om hvilke læringsmål eller kompetanser som skal vurderes og at disse er i overensstemmelse med forventningene fra styringsdokumentene.

Den delen av arbeidet i et praksisfellesskapene mellom yrkesfaglærerne som dreier seg om vurdering kan forstås gjennom begrepet vurderingskultur. En god vurderingskultur jobber for å fremme forståelsen av hensikten med vurdering og hva som kjennetegner gode vurderingspraksiser. En forutsetning for god vurderingskultur er at forståelsen av mål og hensikt med utviklingsarbeid er forankret iblant medlemmene. Dette forutsetter at det arbeides systematisk mot felles målsetninger og at det arbeides på en slik måte at alle har felles forståelse for opplæringsvirksomhetens mål og intensjoner (Fjørtoft, 2016,

s. 127). En teoretisk god vurderingskultur kan derfor ikke bare vedtas.

Mange profesjonsfelleskap kan over tid utvikle seg imot en svak vurderingskultur. Ifølge Fjørtoft (2016, s. 127) er det å jobbe med vurderingspraksiser et godt utgangspunkt for profesjonsutvikling. Et mulig tema for utviklingsarbeid kan derfor være å se nærmere på å etablere gode fortolkningspraksiser. «Et mål med å drive skoleutvikling må derfor være å sette ord på det vi gjør, og bygge opp et felles begrepsapparat og en felles forståelse for vår egen praksis...» (Fjørtoft, 2016, s. 125). Dette handler blant annet om å gjøre den tause kunnskapen som ligger til grunn for ulike lokale vurderingsarbeider tilgjengelige gjennom læringsmål, kriterier og kjennetegn og gjennom dette arbeidet skape grunnlaget for et godt tolkningsfelleskap mellom alle som er involvert i opplæringen.

Det profesjonsetiske ansvaret i skolen er gjennom den overordnede delen delegert til både skoleeier, skoleledelse og den enkelte lærer (Utdanningsdirektoratet, 2017). I dette ligger det en forutsetning om at skolen og skoleeier bør være med på å initiere og legge til rette for utvikling i profesjonsfelleskapene. I kontekst av denne studien innebærer gode vurderingskulturer at opplæringen fremmer elevens utvikling av og opplevelse av relevante yrkeskompetanser.

2.8 Forskning innenfor yrkesdidaktikk

Kvalitativ forskning innenfor yrkesdidaktikk er blant annet opptatt av elevenes opplevelse av opplæringen og yrkesfaglærerens didaktiske kompetanser. I den faglige diskusjonen knyttet til relevans i opplæringen blir elevenes egen opplevelse av relevans fremhevet som et sentralt kvalitetsmål for yrkesopplæringen (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 8). Det kan se ut som at norske yrkesfagelever opplever at opplæringen er lite relevant for deres fremtidige yrkeskompetanse. Dette henger sammen med at så mange som 60% prosent av elevene møter Vg1 med en klar formening om sitt fremtidige yrkesvalg. Det er flere forklaringer på hva opplevelsen av manglete relevans kan skyldes. En av dem er at elevene faktisk ikke møter konkret innhold i opplæringen som er aktuelt for deres yrkesinteresser. En annen forklaring er at opplæringen ikke klarer å formidle innholdets overføringsverdi (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 24). Relevansutfordringene er særlig store på brede utdanningsprogram der kompetansemålene i læreplanen er utformet generelle slik at de skal treffe for alle lærefag. Den brede utformingen av kompetansemål gjør at det som er spesielt ved det enkelte lærefag ikke får plass. Dilemmaer relatert til relevans finnes også i Vg2 der flere lærefag ofte er slått sammen i et og samme programområde.

Et utvidet perspektiv på relevans etableres gjennom begrepet læringsbehov. I dette ligger både opplevelsen av yrkesrelevans, behov for mestring av spesifikke ferdigheter, og at opplæringen oppleves meningsfull. En forutsetning som ligger i bunnen, er at motivasjon for læring er tett forbundet med elevenes opplevelse av relevans og medvirkning. I denne sammenhengen fremheves det at innhold og arbeidsoppgaver må oppleves som meningsfylte. En viktig forutsetning for mening er at opplæringen samsvarer med elevenes yrkesinteresse og sin egen opplevelse av hva som er viktig å lære innenfor et lærefag eller arbeidslivet generelt (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 9). Dette innebærer blant annet en forventning om at yrkesfaglæreren bør ta i bruk metoder som kartlegger den enkelte elevs læringsbehov.

Det å oppnå disse betingelsene i opplæringen knyttes til skolens evne til å yrkesdifferensiere opplæringen (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 2). Begrepet yrkesdifferensiering innebærer en opplærings situasjon som møter den enkelte elev sine læringsbehov og at det tilbys opplæring som oppleves relevant i det enkelte lærefag. Dette innebærer at yrkesdifferensiering ikke bare handler om å legge til rette for innhold og metoder fra et bestemt lærefag, men at opplæringens innhold og metoder også må tilpasses elevens egen forståelse av hva som er viktig å lære.

I en doktorgradsavhandling fra 2022 kommer Åse Bruvik fram til at yrkesdidaktisk

kompetanse er avgjørende for å klare å differensiere opplæring mot elevens læringsbehov. I sin avhandling legger hun vekt på at det finnes et handlingsrom i læreplanene for å yrkesrette opplæringen i brede utdanningsprogram i Vg1. Til tross for at kompetansemålene i læreplanene på Vg1 kan oppleves som generelle er det fullt mulig å knytte dem til yrkesutøvelsen i de ulike lærefagene. Bruvik legger vekt på at involvering av elever i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning ser ut til å gi yrkesfaglæreren bedre forståelse for differensiering og sitt profesjonelle handlingsrom i opplæringsarbeidet (Bruvik, 2022, s. 83). Dette innebærer derfor at yrkesfaglærerne bør åpne opp for en didaktisk praksis der elevene medvirker til opplæringen og at yrkesfaglæreren må legge til rette for at elevene blir møtt på sine læreforutsetninger.

Andre studier har sett på hvordan yrkesfaglæreren opplever egen kompetanse. I en undersøkelse knyttet til yrkesfaglærerens differensieringskompetanse kommer det fram at yrkesfaglærere med treårig yrkesfaglærerutdanning (YFL) opplever å være bedre forberedt på yrkesdifferensiering enn yrkesfaglærere med ettårig praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y). Yrkesfaglæreren med treårig bachelorutdanning opplevde at de ofte la til rette for yrkesdifferensierte læringsaktiviteter (Lyckander, 2022, s. 42). Dette indikerer at yrkesfaglærerens utdanningslengde har betydning for yrkesfaglærerens kompetanse i å legge til rette for relevant opplæring. Et annet viktig funn i studien var imidlertid at det var liten forskjell i den faktiske undervisningspraksisen mellom de to gruppene (Lyckander, 2022, s. 42). Studien viser at utdanningsgraden kan ha betydning for yrkesfaglærerens forståelse for yrkesdifferensiert opplæring, men samtidig at denne faktoren alene ikke er nok til å endre faktisk opplæringspraksis.

Yrkesfaglærerens didaktiske kompetanse er også utgangspunktet for en nylig utgitt doktorgradsavhandling ved NTNU (Leonardsen, 2023). Avhandlingen gjør en grundig analyse av yrkesfaglærerens vurderingsarbeid og kommer blant annet frem til at yrkesfaglæreren «mangler vurderingsteoretiske begrep og prinsipper i skolen som kan beskrive deres vurderingsarbeid på en tilstrekkelig måte» (Leonardsen, 2023, s. 103). Avhandlingen tar sikte på å forklare forholdene rundt det som preger yrkesfaglærerens vurderingsidentitet og anerkjenner kompleksiteten i vurdering som knyttes til yrkesopplæring med et stort omfang av ulike samfunnsinteresser. Ifølge Leonardsen (2023, s. 97) påvirkes yrkesfaglærerens vurderingsidentitet, ulike roller og ansikter på tvers av elevens utvikling i skole, arbeids og privatliv. Her kommer det fram at vurderingsarbeid i yrkesopplæringen kan oppleves som en forhandling mellom yrkesfaglærerens ulike roller som er kvalitetskontrollør, utdanner, motivator, oppdrager eller forhandler, og at de ulike rollene delvis overlapper hverandre i overgangene mellom elevens sosiale liv, arbeidsliv og skoleliv (Leonardsen, 2023, s. 97). I forhold til dette forstås yrkesfaglærerens didaktiske arbeid med vurdering som et komplekst og svært krevende arbeid. Leonardsen (2023, s. 103) argumenterer videre for nødvendigheten av at yrkesfaglærerne i skolen får økt sin innsikt i et vurderingsteknisk begrepsapparat som setter dem i stand til å delta i skolefelleskapets diskusjoner om vurdering. En begrunnelse for dette er at «Yrkesfaglærerne må aktivt vise at de er ressurser også i skolen» (Leonardsen, 2023, s. 103). I dette ligger det et ønske om at kompleksiteten i yrkesfaglærerens vurderingsarbeid skal anerkjennes ikke bare av skolens lærerkollegium, men også av beslutningstagere som har makt til å påvirke opplæringen.

Forskningen som jeg har nevnt her viser forskningsfeltets sin forståelse for utfordringer innenfor rammene av dagens yrkesopplæring. Funn fra tidligere forskning påvirker min masterstudie gjennom å tilføre et analytiske verktøy i fortolkning og drøfting. Ved å se studiens egenproduserte empiri opp imot tidligere forskning er det mulig å vurdere tidligere forsknings betydning innenfor studiens kontekst.

3.0 Teori

I det følgende kapitlet vil jeg introdusere den teoretiske forankringen som oppgavens drøftingsdel er basert på. I denne masterstudien har jeg valgt å benytte et sosialkonstruktivistisk syn på læring som innramming av studiens empiri. I dette kapitlet presenterer jeg derfor læringsteori som anser læring som et grunnleggende forhold ved all sosial deltagelse (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Videre vil leseren finne teoretisk tilnærming til de prosesser som beskriver kunnskapsoverføring på tvers av ulike læringskontekster. Her blir blant annet begreper som *transfer*, *boundary crossing* og *boundary objects* forklart.

3.1 I posisjon for læring - Legitim perifer deltagelse

Teorien om legitim perifer deltagelse (LPD) bidro til en utvidet forståelse av konseptet mesterlære. Slik Lave og Wenger selv beskriver det, var det et behov for å forklare hvordan læring oppsto i den sosiale relasjonen mellom kompetente yrkesutøvere og lærlinger. Teorien kan derfor beskrives som en videreutvikling av mesterlæremetaforen der mesteren stod i et autoritært forhold til sine lærlinger (Lave & Wenger, 1991, s. 33). Teorien om legitim perifer deltagelse ble utviklet som et supplement til sosialkonstruktivistiske læringsteorier som var konsentrert rundt den kognitive og subjektorienterte konstruksjonen av kunnskap. En sentral karakteristikk ved LPD-teorien er at den anser læring som grunnleggende betinget i fenomenet sosial praksis (Lave & Wenger, 1991, s. 34). Definisjonen på praksisfellesskaper går dog lenger enn det opprinnelige formålet om å beskrive læringsprosessene i relasjonene mellom lærlinger og mer kompetente yrkesutøvere.

Et praksisfellesskap forstås som en gruppe mennesker som bindes sammen av gjensidig engasjement, interesse og forståelse for en bestemt praksis. I denne sammenhengen vil derfor skolen, i tillegg til for eksempel lærebedrifter, forstås som to unike praksisfellesskaper. Det er de felles aktivitetene og den mening som skapes i aktivitetene, som definerer medlemskapet av et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991, s. 98). Den primære aktiviteten i skolen er for eksempel opplæring. I arbeidslivet er aktiviteten primært yrkesrelatert produksjon.

For å forklare hvordan teorien LPD forstås kan det være nyttig å forstå de ulike delbegrepene legitim, perifer og deltager. Det legitime handler om den sosiale annerkjennelsen som en lærling eller elev møter i et praksisfellesskap. Det at de andre etablerte og fullverdige medlemmene aksepterer lærlingen eller eleven, handler om en sosial legitimitet som er avgjørende for å komme i posisjon for å bli en del av fellesskapet (Lave & Wenger, 1991, s. 36). Dette kan for eksempel handle om at eleven blir tatt imot og anerkjent for sin status som en lærende uten faglige erfaringer og yrkeskompetanse. Det kan også bety at bedriftene tar imot og inkluderer eleven i sin virksomhet til tross for at han fortsatt er usikker på valg av lærefag. Ifølge Lave og Wenger (1991, s. 91) er det viktigere å sikre elevenes relasjonelle og sosiale posisjoner i praksisfellesskapet enn å drive med opplæring. Dette forklarer de med at det å bli en del av praksisfellesskapet er en grunnleggende betingelse for å komme i posisjon for å lære.

Begrepet perifer viser til elevens posisjon både i læringsprosessen og graden av deltagelse i et praksisfellesskap. Her ligger det en forventning om at eleven, etter hvert, vil sosialiseres inn i praksisfellesskapet som et fullverdig og kompetent medlem (Lave & Wenger, 1991, s. 51). I et opplæringsforløp går eleven fra perifer til fullverdig medlem og i denne prosessen endres også elevens forståelse av egen identitet som en mestrende deltager (Lave & Wenger, 1991, s. 111). I yrkesopplæringen betyr det i teorien at en gryende identitetsforståelse som fagarbeider i et lærefag er en viktig betingelse for læring. Posisjonen perifer illustrerer i tillegg at eleven selv ikke er sentrum for læringen slik som i kognitive teorier.

Bevegelsen fra perifer til fullverdig medlem av et praksisfellesskap påvirkes av deltagelsen. I dette ligger det blant annet en betingelse om at det er tilgang på fellesskapets aktiviteter som medierer læring. Ved at elevene får se, erfare, og bidra i fellesskapet øker forståelsen for yrkesoppgaver, hvordan ting organiseres og utføres, når og i hvilken rekkefølge ulike oppgaver foregår og ikke minst hvordan andre medlemmer av fellesskapet samarbeider (Lave & Wenger, 1991, s. 36). Dette kan bety at graden av deltagelse og adgang til fellesskapets aktiviteter påvirker elevens læring og utvikling av kompetanse. Det at eleven får delta aktivt i praksiser fører derfor til at eleven beveger seg raskere fra perifer medlem til fullverdig medlem av praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991, s. 110). Dette kan da forstås som at det er en betydelig forskjell i læringspotensialet mellom elevenes observerende og deltagende arbeidslivspraksiser.

Lave og Wenger (1991, s. 33) forstår all læring som situasjonsbetinget. I dette ligger det en forutsetning om at all tilegnelse av kompetanser i skolen er knyttet til hva som er relevant i en gitt situasjon i et fremtidig praksisfellesskap. Dette betyr at eleven, eller lærlingen må oppleve at opplæringen har betydning i kontekst av et annet praksisfellesskap han eller hun identifiserer seg med. Opplæring som skjer i skolen risikerer derfor å bli forstått som abstrakt, unyttig eller lite meningsfullt. For at den generelle kunnskapen som formidles i skolen skal læres, må den på ett eller annet vis forstås som nyttig og relevant i et annet praksisfellesskap hvor eleven føler en tilhørighet (Lave & Wenger, 1991, s. 29). Dette betyr for eksempel at innhold i skoledelen av yrkesopplæringen må være noe elevene opplever å få bruk for i arbeidslivspraksiser som elev eller lærling.

En konsekvens av at læring er situasjonsbetinget kan illustreres med et enkelt eksempel fra utdanningsprogrammet BAT. På skolene er vi opptatt av at elevene må bruke hjelm uansett praksisaktivitet innenfor vernesoner i og rundt verkstedhaller. Et mål med opplæringen er at elevene skal tilegne seg kompetanse i riktig bruk av personlig verneutstyr. Mange yrkesfaglærere i utdanningsprogrammet BAT kan nok kjenne seg igjen i at det er lettere å forhandle bruken av hjelm med de elevene som har erfaringer fra store byggeplasser og entreprenørbedrifter. Dette handler om hvilken kultur for HMS elevene møter i de ulike arbeidspraksisene rundt omkring i arbeidslivet. De elevene som av forskjellige årsaker ikke har erfaringer fra praksiser der bruk av hjelm blir satt i fokus kommer gjerne tilbake til skolen uten å oppleve hjelmbruk som meningsfylt. Dette betyr at opplæring og læring i skolekonteksten ikke er uavhengig, lineær og enveis overførbar til en ny kontekst.

Teorien om LPD rammer byr på en forståelsesramme for hvordan yrkeskompetanse utvikles som følge av elevenes deltagelser i ulike praksisfellesskaper. I kontekst av faget YFF, og i yrkesopplæringen generelt, vil elevene veksle mellom ulike praksisfellesskaper i skole og arbeidsliv. Det at læring blir forstått som en følge av sosialt engasjement i et praksisfellesskap kan derfor bidra til å belyse studiens forskningsspørsmål.

3.2 Transfer og Boundary crossing

Læring på tvers av praksisfellesskapet i skolen og praksisfellesskaper i yrkeslivet er et sentralt spørsmål i opplæring. Et lineært syn på læring handler om overføringsverdier og hvor effektivt opplæringen er i forhold til fremtidige målpraksiser. Et slikt syn på læring omtales gjerne som *transfer*.

Transfersbegrepet er godt egnet for å sette ord på hvordan effekter av opplæring er relevant fra en kontekst til en annen. I kompetansebegrepet fra den overordnede delen av læreplanverket forstås transfer gjennom det å «[...] løse oppgaver i kjente og ukjente situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge dette innebærer kompetanse at det skal være mulig å ta med seg det man lærer i skolen inn i nye situasjoner i en bedrift. Hvordan eleven kan etablere kompetanse som er gyldig på tvers av skole og arbeidsliv er derfor av betydning for hvordan læreplanverket forstår kompetanse.

Forskning antyder likevel at overføringsverdien av læring fra en kontekst til en annen ofte er lav. Et argument som støtter opp om dette kommer fra Sanden og Teurlings (2003, s. 119), som sier at det bare er en liten del av innholdet i et kurs eller lignende som kommer til anvendelse i en fremtidig yrkesutøvelse. Transferbegrepet som utgangspunkt for forskning blir også kritisert på grunnlag av den tar utgangspunkt i at «likhet mellom utdanning og yrkesutøvelse gir de beste overgangene» Leonardsen (2023, s. 43). I dette ligger det en forventning om at skolen i størst mulig grad skal øke overføringsverdier gjennom å etterligne situasjoner i arbeidslivet. Dette betyr at betraktninger om overføring av kompetanse gjennom *transfer* kan tenkes å ha liten verdi for annet enn å forklare målbare opplæringseffekter.

Som et alternativ til transfer kan læring betraktes gjennom elevenes vekslinger mellom parallelle medlemskap i ulike praksisfellesskaper. *Boundary crossing* er et konsept som beskriver hvordan den lærendes identitet består av, og beveger seg mellom, medlemskap i flere praksisfellesskaper samtidig. Et kjennetegn ved dagens samfunn er at vår totale identitet forstås som en del av flere sosiale fellesskaper på samme tid. Disse fellesskapene omgir oss for eksempel gjennom familie, arbeid, skole og fritidsaktivitet. I tilknytning til denne studien er det spesielt den bevegelsen som eleven erfarer mellom praksisfellesskapene i skole og arbeid som har betydning for utvikling av yrkeskompetanse.

Overgangene må ikke forstås som de fysiske grensene som definerer elevens adganger til for eksempel praksisfellesskaper i arbeidslivet. Ordet *boundary*, er betegnende for de barrierene som forhindrer at man identifiserer seg og engasjerer seg med et bestemt fellesskap (Wenger, 1998, s. 104). Dette betyr at *boundary crossing* handler om elevenes identitetsforståelser som fremtidig yrkesutøver. I kontekst av masterstudien er det elevens identitetsforståelse som henholdsvis elev og fremtidig yrkesutøver som definerer bevegelsene mellom to praksisfellesskaper. I begrepet ligger en forutsetning om at læring på tvers av ulike kontekster opptrer som en forhandling av mening mellom elevens ulike identiteter.

I boka *Praksisfellesskaper* lanserer Wenger (1998, s. 154) ideen om læringsbaner. Læringsbaner forklarer elevens egne forståelser av egen fremtid og hvordan mening, motivasjon og engasjement i de ulike fellesskapene på veien blir til. Elevene som har klare yrkesvalg, kan tenkes å oppleve at både skolen og arbeidslivspraksis er mer relevante praksisfellesskaper for dem, enn elevene som ikke har tatt sine yrkesvalg. Ideen om læringsbaner tar sikte på å forklare læringsprosessen i mellom ulike komplekse praksisfellesskaper der elevens engasjement og innlevelse betinges av identitetsfølelse (Kontio, 2015). Bak ideen om læringsbaner ligger forutsetninger om at vår identitet alltid er midlertidig og i bevegelse imellom ulike praksisfellesskaper. At elevene beveger seg i unike læringsbaner innebærer også at identitetsutviklingen har en sentral plass i læringsprosessen. «Å ha en formening om læringsbaner er nyttig fordi det kan gjøre eleven i stand til å sortere ut hva som er betydningsfullt, hva som bidrar til å utvikle sin identitet og hva som forblir marginalt» (Wenger, 1998, s. 155, min oversettelse). I kontekst av studien betyr dette at elever som har tatt klare yrkesvalg også kan ha en tydeligere forståelse av mening med opplæringen.

3.3 Boundary objects og brokers

Teorier knyttet til *boundary crossing* kan brukes til å analysere yrkesfaglærers didaktiske tilnærminger til yrkesopplæringen. Dette arbeidet handler om å legge til rette for eller forsterke læring som følge av elevens vekslinger mellom opplæringsarenaer. For Vg1 elevene oppstår slike vekslinger for eksempel gjennom arbeidslivspraksis i faget YFF. Ved å forstå læring som grunnleggende for all sosial praksis bør derfor opplæringsarbeidet ha en forståelse av at læring betinges av elevens forhandlinger av mening mellom ulike fellesskaper. Dette innebærer blant annet at yrkesfaglæreren kan spille en viktig rolle i det å tilrettelegge for opplæring som gir mening for elevene.

Koblinger mellom praksisfellesskaper kan forstås både gjennom *boundary objects* og *brokers*. *Boundary objects* (Wenger, 1998, s. 108) er objekter som har felles betydning innenfor flere praksisfellesskap. Objektet er ikke bare et fysisk objekt, men kan også være mer abstrakte fenomener og språklige uttrykk. Ting som har betydning på tvers av fellesskapene i yrkesopplæringen for BAT kan derfor for eksempel være håndverktøy som hammer og sag. Objektene kan også være språklige objektiverte som for eksempel i form av mål for opplæringen i lokale læreplaner. En grunnleggende betingelse for at *boundary objects* skal fungere er imidlertid at de må ha relevans innenfor begge fellesskapene. En hammer er en hammer, og vil ha bortimot samme betydning for praksiser på tvers av skole og arbeidsliv. Det didaktiske utfordringen er imidlertid hvordan denne betydningen struktureres for at det skal bidra til læring.

Forskningsbidrag fra nyere tid viser at didaktisk bruk av *boundary objects* i tilknytning til veksling i faget YFF kan ha positive effekter for både elever og yrkesfaglærere. I en studie fra 2022 (Johannesen et al., s. 52) testes ulike pedagogiske metoder som er ment å legge til rette for bedre utnyttelse av elevens læringspotensial i overganger mellom skole og arbeidslivspraksis. I studien testes bruken av refleksjonstime og temarapporter. Uttalte refleksjoner ble her forstått som *boundary objects* på lik linje med temarapport. Det var imidlertid en forutsetning av at innhold i både refleksjoner og temarapportene koblet elevens praksiserfaringer fra arbeidsliv sammen med opplæringen de fikk i skolen. Sentrale funn i denne studien var at bruk av *boundary objects* som didaktisk tilnærming krevde yrkesfaglærerens systematiske tilnærming, men at bruken ble opplevd som betydningsfull for å utnytte et yrkesdidaktisk handlingsrom (Johannesen et al., 2022, s. 67).

Brokere er personer som har tilknytninger mellom ulike praksisfellesskaper. En *broker* kan oversette, forankre, forklare og utligne spenninger imellom ulike praksisfellesskaper (Wenger, 1998, s. 109). I kontekst av yrkesopplæring og YFF kan yrkesfaglæreren derfor fungere som *broker* på bakgrunn med sin doble identitet som lærer og fagarbeider. Sett i lys av dette er yrkesfaglæreren en viktig brikke i arbeidet med å oversette og forhandle elevenes opplevelse av mening mellom kontekstene i skole og arbeidsliv. Rollen som *broker* for yrkesfaglæreren handler derfor om å forhandle mellom elevenes erfaringer i skolen og elevens erfaringer i arbeidslivspraksis for å fremme læring. I disse forhandlingene kan yrkesfaglæreren for eksempel bruke sine egne erfaringer fra arbeidslivet for å fremme relevante koblinger mellom opplæringen og situasjoner i arbeidslivet.

Forhandlingene om elevens sosiale tilknytninger til ulike praksisfellesskap kan imidlertid fremstå som mer komplekse. Tanggard (2007, s. 465) sier at lærlingens kapasitet til å håndtere forhandlinger mellom sin identitet som fagarbeider og sin identitet som skoleelev kan medvirke i at lærlingen har behov for diskursiv eller praktisk tilbaketrekning fra et av praksisfellesskapene. Dette betyr at forventningene til elevens medlemskap i flere praksisfellesskaper kan overgå elevens kapasitet til å håndtere flere roller og identiteter. En konsekvens av dette kan være at eleven trekker seg tilbake fra skolens opplæringsaktivitet.

De teoretiske perspektivene som handler om *boundary crossing* er relevant for studien ved at de bidrar til en inngang til hvordan yrkesdidaktisk arbeid i en avansert opplærings situasjon kan forsterke elevenes læringsutbytter. I denne studien handler dette om hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for å styrke elevenes yrkeskompetanse tidlig i opplæringsforløpet

4.0 Metode

De kvalitative forskningsmetodene er egnet for å innhente kunnskaper som gjenspeiler deltagerens meninger og holdninger knyttet til et gitt fenomen. Denne studien tar sikte på å forklare sammenhenger mellom yrkesfaglærerens syn på fenomenet yrkeskompetanse og sentrale utfordringer i dagens yrkesopplæring. En målsetning med studien er derfor å innhente kunnskap om hvordan opplevelsen av fenomenet yrkeskompetanse påvirker undervisningspraksiser innenfor dagens organisering av yrkesopplæringen. Deltagerne i studien er rekruttert blant yrkesfaglærere i utdanningsprogrammet BAT. På bakgrunn av dette har studien samlet empiri fra 37 spørreskjemabesvarelser og seks fokuserte kvalitative intervju.

I dette kapitlet presenterer jeg et innblikk i masterprosjektets epistemologiske og vitenskapsteoretiske begrunnelser. Her vil jeg også redegjøre for oppgavens metodikk og gjennomføring av datainnsamling. Den siste delen av metodekapitlet inneholder i tillegg refleksjoner rundt kvalitet i forskningen, forskerens rolle og etiske utfordringer.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Et av de store spørsmålene i filosofien handler om hvordan vi definerer kunnskap. Epistemologi er læren om hvordan kunnskap er mulig. Dette handler om hva som virkelig er sann kunnskap og hvordan denne framtrer for oss (Crotty, 1998, s. 8; Krogtuft & Sjøvoll, 2018, s. 255). Den epistemologiske hovedretningen som denne studien tar utgangspunkt i heter konstruktivisme. Fra et konstruktivistisk ståsted er kunnskap, og læring, et resultat av subjektivitet og det lærende individets plassering i en sosial, kulturell og historisk kontekst. Dette betyr at det er forskningsprosessen i seg selv som utvikler kunnskap gjennom forskerens samhandling med deltagerne i studien. Postholm (2023, s. 67) omtaler dette som det konstruktivistiske paradigmet. I forskningssammenheng handler dette blant annet om at forskeren må forstås som en del av konteksten som undersøkes. «Det epistemologiske ståstedet innenfor kvalitativ forskning er at kunnskap skapes i et samspill mellom forsker, forskningsfeltet og menneskene som deltar» (Guba & Lincoln, 1989 Gjengitt av Postholm, 2023, s. 68). I dette ligger det en forutsetning om at forskerens posisjoner i forskningen aldri kan være helt objektive.

I det konstruktivistiske perspektivet er kunnskap noe som kun kan eksistere i mennesket. Et slik kunnskapssyn står i kontrast til naturvitenskapene som forstår verden gjennom det objektivistiske paradigmet. I dette paradigmet forstås meningsfull kunnskap og sann viten som en del av den objektive naturlige verden som omringer oss. Kunnskap blir ikke skapt av menneskenes fortolkninger, men venter derimot på å bli oppdaget (Crotty, 1998, s. 8). De to paradigmene har tradisjonelt sett dannet et skille mellom naturvitenskap og humanvitenskap (Crotty, 1998, s. 8; Krogtuft & Sjøvoll, 2018, s. 255). I moderne tid anerkjennes likevel verdien av det felles bidraget av disse to retningene kan bidra til i forskningsarbeid.

4.1.1 Den sosiale konstruksjonen av mening

Vitenskapsteorier begrunner hvilke prinsipper som ligger til grunn for forskningsvirksomhet og hvordan vitenskapelig kunnskap kan skilles fra våre hverdagskunnskaper. I denne masterstudien benytter jeg et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt i den metodiske oppbygningen av innsamlingsmetodikk. Sosialkonstruktivismen handler om dannelse, reproduksjonen og utvikling av mening hos mennesker (Johannessen et al., 2018, s. 44). Meningene dannes i den sosiale samhandlingen vi har med hverandre og påvirker blant annet hvordan vi som individ utvikler forståelse om verden rundt oss. En av de viktigste bidragene til en vitenskapelig forståelse av sosialkonstruktivisme kom fra Peter Berger og Thomas Luckman på 1960-tallet. Gjennom deres utgivelse av boka «The social construct of reality» (1966/2000),

lanseres flere sentrale konsepter og begreper som nærmere forklarer dannelsen av mening blant forskningsdeltagere.

Teori knyttet til den sosiale konstruksjonen av mening legger vekt på menneskenes hverdagsvirkelighet som empirisk grunnlag for å forklare ulike fenomener. I dette ligger en forventning til at opplevelsen av hverdagsvirkelighet gir retning for våre handlinger og intensjoner. Vår hverdagslige opplevelse av verden rundt oss blir normalt forstått som både halvvitenskapelig og subjektiv (Berger & Luckmann, 2000, s. 53). Dette betyr at det våre oppfatninger og forventninger til fenomener rundt oss kan komme i konflikt med rasjonelle og vitenskapelige forklaringer av virkeligheten. Ved å undersøke subjektive opplevelser med vitenskapenes spilleregler kan vi likevel gjøre dem vitenskapelige og troverdige.

Når noe omtales som sosialt konstruert betyr det at ting som ikke har mening i seg selv tillegges symbolsk eller tingliggjorte meninger. Den måten vi forstår kjente og etablerte symboler, fenomener eller samfunnsinstitusjoner er også et resultat av en løpende forhandling med de sosiale omgivelsene vi omgir oss (Berger & Luckmann, 2000). Et eksempel på sosialt konstruerte fenomener kan for eksempel observeres gjennom ulike generasjoners forståelse av symbolsk verdi for emoji'er. Der symbolet tommel opp gjerne har blitt forstått som en bekreftende gest for en voksen del av befolkningen, anser yngre generasjoner den gjerne relatert til noe overfladisk lite imøtekommende (Personlig korrespondanse, datter 12 år). I dette eksempelet konstruksjonen av mening helt ulik på bakgrunn av personenes alder.

Det at meninger om et fenomen eller et symbol er sosialt konstruert innebærer at vi fortløpende forhandler om ulike fenomeners betydninger og mening. Forhandling refererer til gjensidige og intersubjektive påvirkningene vi har på hverandre i et sosialt fellesskap. Dette innebærer at meninger for eksempel dannes og forhandles i samtaler, diskusjoner og i praktiske handlinger. Typiske eksempler på dette er kjønnsrollestereotyper eller rasisme. Et poeng her er at forhandlede meninger kan variere innenfor ulike grupper og kulturer, og at de kan forandre seg over tid. Sentralt i forhandlingene om hva som gir mening er at mennesker grunnleggende virker, og påvirker hverandre i sosiale relasjoner. På denne måten kan man også forstå sosiale konstruksjoner som utviklingen av fellesskap og samfunn (Johannessen et al., 2018, s. 66). Dette innebærer at forhandlingen om felles mening også kan føre til utvikling av meningsfellesskap i eller på tvers av allerede eksisterende grupperinger i samfunnet. I denne studien ønsker jeg å finne kunnskap om hvordan yrkesfaglærernes i sitt opplæringsfellesskap opplever sin hverdagsvirkelighet i forhold til fenomenet yrkeskompetanse. Gjennom studiens undersøkelser er målet derfor å kunne si noe om hvordan fenomenet er sosialt konstruert og gir mening for deltagerne.

Kvalitativ forskning tar sikte på å samle inn og sette ord på deltagerens opplevelser. Språket er ifølge Berger og Luckman (2000, s. 53) en forutsetning for å kunne formidle vår opplevelse av hverdagsvirkeligheten. Med dette mener de at språket kan objektivisere deltagerens erfaringer til tale eller tekst og at dette gjør det mulig å tilnærme seg sosiale konstruksjoner på en måte som gjør det mulig å fortolke dem. I vitenskapelig sammenheng gir språket derfor muligheter til å forstå hvordan fenomener formes av sosiale konstruksjoner innenfor et gitt fellesskap (Schwandt, Gjengitt av Kvarv, 2014, s. 136). Språklige nedtegnelser eller uttalelser er derfor et viktig prinsipp i kvalitativ forskning. Ved at deltagerne eller forskeren setter ord på deltagerens opplevelser gjennom tale eller tekst, bidrar de samtidig til et datagrunnlag som kan samles systematiseres og fortolkes (Berger & Luckmann, 2000, s. 40). Språket spiller derfor en viktig rolle med tanke på å konkretisere deltagerens indre meninger for omverden.

Studieobjektene forståelse av hva som anses som viktig eller gyldig, har ett stort forklaringspotensial relatert til kvalitativ forskning. Den sosialkonstruktivistiske vitenskapsteorien bidrar til å forklare hvordan deltagerens opplevelse av verden er et resultat av sosialt samspill med andre. I denne masterstudien er jeg opptatt av å samle

kunnskap om hvordan fenomenet yrkeskompetanse er konstruert i fellesskapet mellom yrkesfaglærerne. Dette er blant annet fordi disse meningene kan si noe om hvilke intensjoner som ligger til grunn for ulike opplæringspraksiser.

4.1.2 Om å forstå fenomener

Fenomenologiske studier har som formål å forstå studieobjektene hverdagsvirkelighet (Postholm, 2023, s. 79). I studier basert på fenomenologi tar forskeren derfor sikte på å forstå det som opptar deltagerens bevissthet om verden. Fenomenologi omtales som «...læren om det som viser seg..» og er «...erfaringer uten tilsetninger eller modifikasjoner» (Kvarv, 2014, s. 87). Dette får blant annet følger for forskerens tilnærminger til utforming av innsamlingsmetodikk ved at forskeren må være oppmerksom på at sin tilstedeværelse kan påvirke deltagerens svar.

I en fenomenologisk tilnærming til forskning er man derfor opptatt av å forstå hvordan et opplevd fenomen fremstår og gir mening for deltagerne. Som jeg allerede har vært inne på i forrige delkapittel, kan fenomener oppleves ulikt avhengig den sosiale grupperingen vi knytter oss til. Opplevelsen av fenomener kan derfor forstås ut ifra hvordan ulike fellesskap oppfatter verden. I følge Postholm (2023, s. 80) kan fenomener være ting, bestemte personer eller sammensatte situasjoner. Mer presist kan man kanskje si at fenomener er det som kommer til syne gjennom vår bevissthet om noe, hvordan noe, enten det er en ting eller en abstrakt ide, gis subjektiv mening og manifesteres gjennom ytre handlinger og språk (Kvarv, 2014, s. 88). Fenomener oppstår derfor med grunnlag i samhandling med andre som sosiale konstruksjoner.

Masterstudien tar sikte på å innhente kunnskap om hva som oppleves som virkelig og viktig for deltagerne. Et utgangspunkt for å forklare hvordan mennesker forstår fenomener handler om å forstå hva som gir retning for bevissthet. Vår bevissthets orientering mot, noe, er det som kalles intensjonalitet (Kvarv, 2014, s. 91; Sokolowski, 1999, s. 8). Intensjonaliteten kan gi retning for handlinger, men må i denne sammenhengen likevel ikke bare forstås som noe man bevist har til hensikt å gjøre. I et fenomenologisk perspektiv handler intensjonalitet om den kognitive bevissheten mot et gitt objekt. Ifølge Sokolowski (1999, s. 9) kan objektet i tillegg til å være et fysisk objekt, også være mentale bilder av noe, en hukommelse av noe, en ønsket tilstand eller noe vi anser for fakta. Uavhengig av hva som er objektet er intensjonalitet er noe subjektivt som i utgangspunktet bare eksisterer i deltagerens indre tanker. Dette betyr at deltagerens intensjonalitet som utgangspunkt for forskning i utgangspunktet ikke er tilgjengelige og observerbare. En fenomenologisk tilnærming til datainnsamling innebærer derfor at innsamlingsmetodene produserer språklige uttrykk for deltagerens innerste tanker.

Intensjonalitet er alltid i bevegelse gjennom intersubjektive forhandlinger. Man kan kalle det nåværende synet på noe for det faktiske synet, og det synet som enda ikke er oppdaget for det potensielle synet (Sokolowski, 1999, s. 152). Jeg finner Sokolowskis fremstilling å være en billedlig og god forklaring på hvordan vi som mennesker endrer våre meninger i møtet med andre mennesker.

I can move myself or the cube and generate a new flow of sides, aspects, and profiles. What was seen becomes unseen, what was unseen becomes seen, and the cube remains itself through-out (Sokolowski, 1999, s. 152).

Her benyttes det billedlig metafor for intensjonalitet. Gjennom den intersubjektive påvirkningen fra andre endrer vi vår posisjonering i forhold til esken, og en ny synsvinkel oppstår. Vår oppfatning av esken forandrer seg. I denne metaforen er vår posisjon i forhold til esken det samme som vår intensjonalitet og forståelse av mening. Esken blir da det objektet som vi retter oppmerksomheten vår imot. Det er dette som også skjer i praksis med våre meninger om fenomener og andre objekter. Ved å forstå verden gjennom andres perspektiver, endres også vår egen opplevelse av objektet. Av dette så kan man se at oppfatninger av, noe, jamfør intensjonalitet, handler om perspektiv eller

synsvinkel.

Betydningen av intersubjektivitet i møtet mellom forsker og studieobjekt handler derfor om å legge til rette for at innsamlingsmetodikken eller forskeren i seg opptre nøytralt når det gjelder å påvirke deltagerens faktiske syn på et fenomen. I relasjon til denne masterstudien handler det om å ha en bevissthet om hvordan intersubjektiv påvirkning mellom forsker og deltager kan påvirke datainnsamlingen. I sum handler fenomenologiske tilnærminger derfor om å legge til rette for innsamling av deltagerens ufortolkede livserfaringer (Postholm, 2023, s. 78; Tjora, 2021, s. 30). Formålet med den fenomenologiske tilnærmingen til metodologi i denne studien er å frembringe empiri kan si noe om deltagerens intensjonalitet knyttet til fenomenet yrkeskompetanse. Studiens metodologi må derfor legge til rette for deltagerens frie og upåvirkede uttalelser, basert på sitt faktiske syn.

4.1.3 Om å fortolke hva som gir mening

Der naturvitenskapen tilstreber objektivitet og generalisering, handler den kvalitative i større grad om å forstå det nære og spesielle. Å forstå innebærer imidlertid en stor grad av fortolkning som blant annet fører til at det opprinnelige uttrykket endres til et annet (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 253). Hermeneutikken er måte å forstå den kvalitative forskningens vilkår for å bli ansett som vitenskapelig. Dette betyr at forskerens fortolkninger må utføres etter hermeneutiske prinsipper. Rent praktisk kan hermeneutikken forstås som et sett spilleregler for vitenskapelige framgangsmåter i kvalitativ forskning (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 252). Disse spillereglene bygger opp under forskningens troverdighet og sørger for jeg som forsker innretter mine tilnærminger til datainnsamling og analyse slik at fortolkning i mest mulig i størst mulig grad er basert på empiri og teori. En fortolkning av deltagerne sine meninger innebærer i alle fall et subjektivt bidrag til forskningen. Dette betyr at forskeren aldri kan løsrive seg helt fra situasjonene som blir undersøkt.

De hermeneutiske metodene kan spores tilbake til arbeidet med å forstå tekster av religiøs art, lovtekster eller klassiske tekster på 1600-tallet. Den gangen var formålet med å utvikle en hermeneutisk metodelære forankret i det å forstå noe universelt og generaliserbart i tråd med naturvitenskapelige idealer. Hermeneutikk i nåtidens forståelse er imidlertid hovedsakelig en vitenskapelig begrunnelse for tilnærming til de kvalitative samfunnsforskningene. Den moderne hermeneutikken er basert på livsverket til Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Han mente at forståelse var et grunnleggende aspekt ved oss i kraft av å være menneske (Gjengitt av Kvarv, 2014, s. 79). En sentral forutsetning for Gadamer var at all forståelse var et produkt av et menneskes historie og tradisjon, og at en slik betingelse aldri kunne tas bort fra tolkningsakten. Gadamer var gjennom sitt arbeid opptatt av å skape vitenskapelig motvekt til naturvitenskapenes objektive måte å se verden på.

De hermeneutiske spillereglene er nært knyttet til forskerens egen rolleforståelse. I et fenomenologisk-hermeneutisk forskningsprosjekt, vil forskeren først innhente deltagerens upåvirkede forståelse av verden for så å fortolke denne forståelsen selv. Dette innebærer å tolke tolkninger og omtales derfor som dobbelt-tolkning (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 254). En usystematisk tilnærming til denne fortolkningsaktiviteten innebærer en stor risiko for at det trekkes feil slutninger. Feiltolkninger henger også sammen med begrepet for-forståelse. «Mennesket vil alltid ha en forventning, eller forståelse på forhånd av det som skal forstås, en forventning som det knytter seg forståelse og holdninger til» (Kvarv, 2014, s. 79). Fortolkning må derfor alltid sees i lys av eksisterende empiri, teori og aktuelle problemstillinger innenfor de tematikkene som undersøkes. For mitt prosjekt handler dette for eksempel om å sette seg godt inn i forskningsfeltets tidligere funn, kvitte seg med alt av forutinntatthet og være bevisst på hvordan egen subjektivitet spiller inn på fortolkningsprosessen. Videre sier Gadamer at «Den som ønsker å forstå hva som blir meddelt må ikke gi seg hen til egen forhåndsoppfatning, men høre på eller lese hva som faktisk, saklig sett, blir meddelt»

(Gadamer, 1960. Gjengitt av Kvarv, 2014, s. 80). I mitt masterprosjekt handler dette om å ha en åpen og lyttende tilnærming til det som deltagerne har å si om fenomenet som undersøkes. Jeg må også ta innover meg studiens undersøkelser kan bidra til at jeg må forkaste mitt eget syn på fenomenet.

Summen av forskerens forforståelse kalles gjerne forståelseshorisont og referer til det jeg forstår på nåværende tidspunkt, her og nå (Kvarv, 2014, s. 73). Denne forforståelsen vil etter hvert som arbeidet med studien går framover og slås sammen med andre forskeres forståelseshorisonter. Forskerens forståelseshorisont er snever i forkant av studien, men vil i løpet av prosessen bli utvidet gjennom det Gadamer kaller horisontsammensmeltning (Kvarv, 2014, s. 82). Gjennom studien vil fortolkningen av teori og empiri derfor gi forskeren ny og utvidet forståelse. Ifølge (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 257) er horisontmetaforen velegnet til å forklare hva som skjer i tolkninger av både mennesker og tekst. «Horisonten finn vi i synsranda, i overgangen mellom himmel og hav, men han ligg alltid i grenselandet mellom det vi ser og det vi ikkje ser eller oppfatter, det vi gjer no og det vi kjem til å gjere om ei stund» (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 257). Ifølge dette handler forståelse om å utvide vårt kunnskapsgrunnlag på grunnlag av systematisk forståelse av den historiske konteksten innenfor forskningsfeltet.

Den hermeneutiske sirkelen viser til en metaforisk måte å gå mellom delforståelse til en helhetlig fortolkning av verden og innebærer at forståelse er i konstant utvikling, «[...]vi les ikkje eit avsnitt likt kvar gong vi har vore gjennom ei sirkelrørsle» (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 256). Sitatet forteller at vår subjektive forståelse av noe er i stadig endring, noe som tekstarbeidet i denne oppgaven er et utmerket eksempel på. I produksjonene av denne teksten har jeg vekslet mellom det å lese meg opp på teori og tidligere forskning, utdanningspolitiske føringer, læreplaner og skrivearbeid. Nye innsikter, eller delforståelser, i den historiske konteksten av mitt forskningsfelt har ført til både ny produksjon av tekst og revisjon av tidligere formuleringer. Min forståelseshorisont utvides til stadighet i denne prosessen. Dette sier noe om at min kunnskap og forståelse er i stadig forandring og at den gjennomgår en sirkelbevegelse fra del- til helhetlig innsikt. På denne måten kan den hermeneutiske sirkelen forstås som en læringssirkel der bevissthet og systematisk tilnærming til forskningsfeltets tidligere forskning og studier blir et verktøy for fortolkning. For å oppnå innsikt er det derfor viktig at forskeren benytter flere ulike perspektiver ved fortolkning (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 254). Dette innebærer for eksempel at oppgavens drøftingsdel kritisk belyser studiens empiri fra flere perspektiver.

Hermeneutikken påvirker mitt arbeid som forsker på flere områder i prosjektet. Særlig får det betydning for min tilnærming til og argumentasjon for innsamlingsmetoder, men og i forbindelse med masteroppgavens drøfting av funn. Videre er det også mulig å se det hermeneutiske perspektivet i sammenheng med de etiske sidene ved masterprosjektet. For meg og min rolle som forsker innebærer det å ta med seg bevisstheten om at egen forforståelse kan påvirke både inngang til metoder og fortolkningen av empiri. Det betyr og at jeg må forsøke å utvide min forståelseshorisont ved å benytte åpne tilnærminger til datainnsamlingen og etterpå koble det empiriske materialet med den historiske utviklingen i fagfeltet.

4.2 Kontekst og deltagere

Masterstudien undersøker yrkesfaglærernes opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse i kontekst av yrkesopplæring i utdanningsprogrammet BAT. Studiens problemstilling er som følger Hvordan forstår yrkesfaglæreren utviklingen av elevenes yrkeskompetanse i kontekst av faget Yrkesfaglig fordypning på Vg1 Bygg- og anleggsteknikk? Et formål med prosjektet er å belyse hvordan faget YFF med utgangspunkt i veksling mellom skole og arbeidsliv bidrar til elevenes kvalifisering til yrkeskompetanse. Konteksten er i utgangspunktet avgrenset til opplæring i et bredt utdanningsprogram på Vg1, men samtidig er studien designet for å innhente data om hvordan yrkesfaglærere fra begge

trinn i den skolebaserte opplæringen opplever fenomenet.

Et viktig utvalgs-kriterium for studien var at deltageren hadde status som yrkesfaglærer i utdanningsprogrammet BAT innenfor Trøndelag Fylkeskommune. Ut over dette var den innledende rekrutteringen basert på frivillighet. Den praktiske rekrutteringen foregikk ved at jeg fikk anledning til å holde et kort innlegg i forbindelse med min egen deltagelse på fagnettverkssamling for utdanningsprogrammet BAT i Trøndelag Fylkeskommune den 29.11.2023. Fagnettverket består primært av yrkesfaglærere som er tilsatt i undervisningsstillinger ved utdanningsprogrammet BAT, men også av representanter fra ulike bransjerelaterte opplæringskontor. Invitasjon til undersøkelsen ble sendt i forkant av innlegget og totalt 100 yrkesfaglærere ble invitert inn i studien.

Analysene viser at spørreundersøkelsen hadde en jevn deltagelse fra de ulike nivåene i opplæringen. I datamaterialet finnes det svar fra 15 Vg1 lærere, 13 Vg2 lærere og 9 lærere med delt opplæringsansvar mellom Vg1 og Vg2. Totalt sett representerte deltagerne 7 av 36 yrker i utdanningsprogrammet, hvorav hele 27 deltagere hadde bakgrunn fra tømrerfag. Tre av deltagere hadde bakgrunn fra rørleggerfaget. Maler-, ventilasjons- og blikkenslagerfaget var representert med henholdsvis to deltagere hver. De siste tre fagene var representert ved en deltager hver i undersøkelsen og disse var anleggsgartnerfaget, betongarbeiderfaget og trevaresnekkerfaget. Den gjennomsnittlige fartstid som yrkesfaglærer blant deltagerne var i snitt 8,3 år. I de kvalitative intervjuene deltok seks av de opprinnelige deltagerne fra spørreundersøkelsen. Disse var likt fordelt mellom Vg1 og V2.

4.3 Metodisk tilnærming

Metodologi er en systematisk tilnærming til prosessene i forskningen. Jeg har i dette masterprosjektet valgt å hente inspirasjon og argumentasjon for forskningsmetoder fra Den stegvis-deduktive induktive metoden, heretter omtalt som SDI-metoden (Tjora, 2021). Modellen består i utgangspunktet av en sju stegs prosess som starter med generering av empiriske data og avsluttes med utvikling av ny teori. I masteroppgaven benytter jeg to ulike kvalitative datainnsamlingsmetoder for å genere empiri. Den første og innledende undersøkelsen var en kvalitativ spørreundersøkelse med både lukkede og åpne svarmuligheter. Den andre metoden var et semistrukturert kvalitativt intervju med åpne spørsmål og påstander.

Metodologien jeg har valgt er basert på egen nysgjerrighet og behovet for å vite mer om hvordan fenomenet yrkeskompetanse oppleves. I metodelitteraturen omtales denne typen tilnærminger gjerne som induktive- eller åpne forskningsstrategier. Tjora selv omtaler de oppadgående prosessene i modellen for induktive, og de nedadgående for deduktive (2021, s. 20). Med oppadgående mener han at all generering av data skal være åpen og nysgjerrig forankret. Med nedadgående deduktiv mener han samtidig at forskningsprosessen, metodene og funn skal valideres med utgangspunkt i eksisterende anerkjent teori og kunnskap. Den eksisterende kunnskapen sitt hovedformål blir da å bidra til å forklare et fenomen slik det fremstår av datamaterialet empiri (Tjora, 2021, s. 20).

4.3.1 Undersøkellesdesign – Spørreskjema

Som en innledende og utforskende tilnærming til deltagerens opplevelser av fenomenet yrkeskompetanse valgte jeg å benytte en kvalitativ spørreundersøkelse. I utgangspunktet er spørreundersøkelser en metode som assosieres med kvantitative undersøkelser og mye brukte argumentasjoner for å benytte denne metoden har vært at den gir rask tilgang på empiriske data og har lave gjennomføringskostnader. SDI-metoden åpner for både kreative metodekombinasjoner og pragmatiske tilnærminger (Tjora, 2021, s. 140). Et argument for metoden var derfor at den har en intensjon om å fremskaffe mest mulig informasjon om fenomenet som skal studeres i forkant av et dybdeintervju. I følge Brinkman og Tanggaard (2012, s. 28), er forskerens for-forståelse

av stor betydning for kvaliteten på et forskningsintervju i den forstand at forskeren i større grad evner å stille mer relevante spørsmål. Ved å benytte en slik spørreundersøkelse kunne jeg på forhånd av dybdeundersøkelsene i de kvalitative intervjuene kartlegge tendenser og trekk ved deltagerens bevissthet om fenomenet yrkeskompetanse. Ifølge Tjora kan metoden under visse forutsetninger også vurderes for å kartlegge utbredelsen av deltagerens erfaringer. Disse forutsetningene var at forskeren har er godt kjent med fenomenet som undersøkes og at han har lett til tilgang på et større antall deltagere. Jeg opplever at begge disse premisene var godt oppfylt.

Tematikken for spørreundersøkelsen har vært begrepet helhetlig yrkeskompetanse. Innledningsvis fikk deltagerne presentert enkle oppvarmings spørsmål. Disse spørsmålene handlet blant annet om deltagerens bakgrunn og hvordan deres skole hadde organisert faget YFF. Undersøkelsens hoveddel besto av seks lukkede påstandsklynger som representerte de seks trinnene i helhetlig yrkeskompetanse. Kompetanseområdene i undersøkelsen var *valg og konkretisering, planlegging av yrkesoppgaver, gjennomføring av yrkesoppgaver, vurdering av kvalitet, dokumentasjon av yrkesoppgaver, oppsummering og refleksjon over egen læring* (Haaland, 2021, s. 11). Svaralternativene i påstandsklyngene var *svært uenig, uenig, hverken eller, litt enig, svært enig*. Under hvert område ble i tillegg deltagerne oppfordret til å utdype sine svar og legge til informasjon om sin egen forståelse av kompetanseområdet.

Ta stilling til disse påstandene om elevenes **evne til å planlegge** en yrkesoppgave?

Organiseringen av faget YFF bidrar til følgende kompetanse etter Vg1. Elevene kan å...

	Svært uenig	Uenig	Hverken eller	Enig	Svært enig
... lage enkle målsatte arbeidsplaner, skisser eller annet visuelt underlag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... utføre risikovurdering på selvstendig grunnlag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sette opp materialister, mengdeberegninger, verktøyliste ol. for å kartlegge ressursbehov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... velge arbeidsteknikker og rigge seg for en ergonomisk arbeidssituasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ha en formening om fremdrift i oppgaven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Åpen besvarelse:

På hvilken måte gjenkjenner du elevens evner i å planlegge en arbeidsoppgave?

Figur 3 Utdrag fra spørreskjema som viser påstandsargumentasjon

Slik det kommer frem av Figur 3 ble det i utformingen av spørreundersøkelsen lagt vekt på å lage påstander som kunne forstås som gjenkjennbare kriterier på kompetanse innenfor de ulike kompetanseområdene. To av påstandene i den første kategorien var blant annet «Elevene kan å se behovet for å innhente nødvendige tilleggsopplysninger» eller «Elevene kan å forstå kritiske faser i videre arbeid basert på ønsket sluttresultat». Et annet eksempel på påstand var, «Elevene kan å...holde arbeidsplassen ryddig, kildesortere avfall og ivareta HMS underveis». Et formålene med disse påstandene var å hjelpe deltagerne med å kjenne igjen yrkeskompetanser. Et annet formål var at jeg ønsket å stimulere deltagerne til å gi ifra seg egne svar som kunne bidra til et utfyllende bilde av hvordan yrkesfaglæreren forsto yrkeskompetanse innenfor de ulike kompetanseområdene.

Undersøkelsens siste del ble utformet som en åpen datainnsamling. Her ble laget fire spørsmål med åpne formuleringer som spurte om deltagerens opplevelser av fenomenet yrkeskompetanse i opplæringen. Et formål med denne delen av undersøkelsen var å

innhente deltagerens egne refleksjoner i relasjon til fenomenet yrkeskompetanse. Spørsmålene som ble formulert i spørreskjemaets avsluttende del var:

- Hva er dine tanker rundt elevenes læringsutbytte og utvikling av helhetlig yrkeskompetanse i faget YFF på Vg1? Bruk gjerne eksempler.
- Hva tenker du rundt organiseringen av faget YFF på Vg1? Bruk gjerne eksempler.
- Hvordan forstår du det eksisterende handlingsrommet for god opplæring innenfor dagens praksis i faget YFF på Vg1? Bruk gjerne eksempler.
- Er det andre ting du ønsker å dele med oss angående faget YFF på Vg1, eller om undersøkelsen generelt?

Spørreundersøkelsen ble utformet og gjennomført i den nettbaserte tjenesten Nettskjema fra Universitetet i Oslo (www.nettskjema.no). Valget av tjeneste for innsamling var basert på tjenestens godkjenninger som databehandler av personidentifiserende opplysninger med høy gradering. For å avgjøre om spørreundersøkelsen kommuniserte godt med deltagerne ble det utført to pilottestinger. Deltageren i disse testene kom fra andre fylker, men hadde tilsvarende bakgrunn som hos studiens hoveddeltagere. Etter responsen fra pilottesten ble det gjort noen mindre justeringer. Blant annet ble antallet påstander i de ulike kompetanseområdene redusert. Pilotdeltagerens tilbakemeldinger var blant annet at tematikken var interessant og at undersøkelsen hadde et passelig omfang. Her svarte pilotdeltagerne at de syntes at lengden var akkurat passe med tanke på å holde seg fokusert gjennom undersøkelsen.

4.3.2 Undersøkellesdesign – Kvalitative intervju

Den andre delen av masterstudiens datainnsamling har bestått av et kvalitativt intervju. En fordel med kvalitative intervju er at de gjør det mulig å innhente deltagerens livsverden uavhengig av tid og sted for opplevelsene som de beskriver. Gjennom et intervju oppstår det en konkretisering av deltagerens erfaringer gjennom språket. Gjennom deltagerens uttalelser det mulig å systematisere opplevelser og tanker i språklige nedtegninger. I praksis skjer dette gjennom transkribering av opptak fra intervjusituasjonen.

Det kvalitative intervjuet er med på å innhente kunnskap som kan si noe om deltagerens intensjonalitet. Med dette perspektivet kan man si at intervjusituasjonen er med å bidra til at deltagerne setter ord på tanker og følelser som de selv kanskje ikke er bevisste. Intervjudata er derfor et godt utgangspunkt for forskerens videre arbeid med å forstå fenomenet som studeres. «Målet med en intervjustudie er å komme så tett som mulig på intervjupersonenes opplevelse og i siste instans å formulere et koherent og teoretisk velinformert tredjepersonperspektiv...» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). Det er vanskelig å forestille seg andre innsamlingsmetoder som kommer like tett på deltagerne som et intervju. Med dette forstår jeg intervjuet som et hensiktsmessig metodevalg når det kommer til å undersøke yrkesfaglærernes opplevelse av et fenomen yrkeskompetanse.

Et kjennetegn ved det kvalitative intervjuet er bruken av åpne spørsmål. Gjennom bruken av åpne spørsmål får deltagerne en mulighet for å prate fritt og samtidig vektlegge de sider av intervjutematikken som de har mest å fortelle om (Tjora, 2021, s. 128). I mitt intervjudesign har jeg benyttet en intervjuguide med åpne spørsmål og påstander knyttet til min foreløpige forståelse av fenomenet yrkeskompetanse og det empiriske materialet fra spørreundersøkelsen. Jeg kunne blant annet se en tendens til at Vg1 lærerne var mer positiv til utvikling av yrkeskompetanse enn det Vg2-lærerne var. I intervjuguiden endte jeg til slutt opp med tre hovedtemaer. Disse var kompetanseforståelse, kjennetegn på yrkeskompetanse og forventninger mellom opplæringsaktørene. I tillegg spørsmål ble det også formulert noen påstander som

deltageren skulle ta stilling til. Et formål med dette var å øke svarengasjementet i undersøkelsen.

Av hensynet til rekruttering ble de kvalitative intervjuene gjennomført som fokuserte intervjuer. Det kan være betydelig lettere å rekruttere deltagere når den tidsmessige rammen for gjennomføring er begrenset. Fokuserte intervjuer er avgrenset i både tematikk og tiden det tar å gjennomføre dem. Dette betyr at forskeren bør ha en formening om avgrensning i temaer for undersøkelsen. I denne studien var det allerede samlet inn data fra spørreundersøkelsen. Dette gjorde det mulig å avgrense den tematiske tilnærmingen til intervjuundersøkelsen. En annen fordel med denne typen intervju er at det kan bidra til en reduksjon i størrelsen på irrelevante data som samles inn Tjora (2021, s. 140). Dette kan også bety at arbeidet med dataanalysen blir enklere. Den viktigste begrunnelsen i denne studien er likevel at det er lettere å rekruttere til intervjuer som kan gjennomføres både raskt og spontant.

4.4 Dataanalyse

Dataanalyse er en spørsmålsdrevet prosess med formål om finne svar på studiens forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 24). Analysearbeidet forutsetter en systematisk tilnærming til det empiriske materiale som ble skapt gjennom datainnsamlingen. En forutsetning for å starte analysearbeidet er imidlertid at data er bearbeidet slik at det muliggjør analyse. I dette masterprosjektet har jeg blant annet benyttet transkriberte intervjudata og eksport av datasett til regneark som grunnlag for analyser. Et sentralt aspekt ved dataanalysen har vært å skille mellom hvilke deler av materialet som kan belyse oppgavens forskningsspørsmål, og hvilke deler som ikke kan det. I følge Tjora (2021, s. 216) er analysefasen en fase som er både intellektuelt krevende og som kan avgjøre forskningsprosjektets kvalitet. Det vil si at forskerens blikk for det som skiller seg ut kan bli avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som studien produserer. I analysearbeidet møtes studiens empiri for første gang den teoretiske forankringen studien som kan bidra til fortolkning og forklaring av funn.

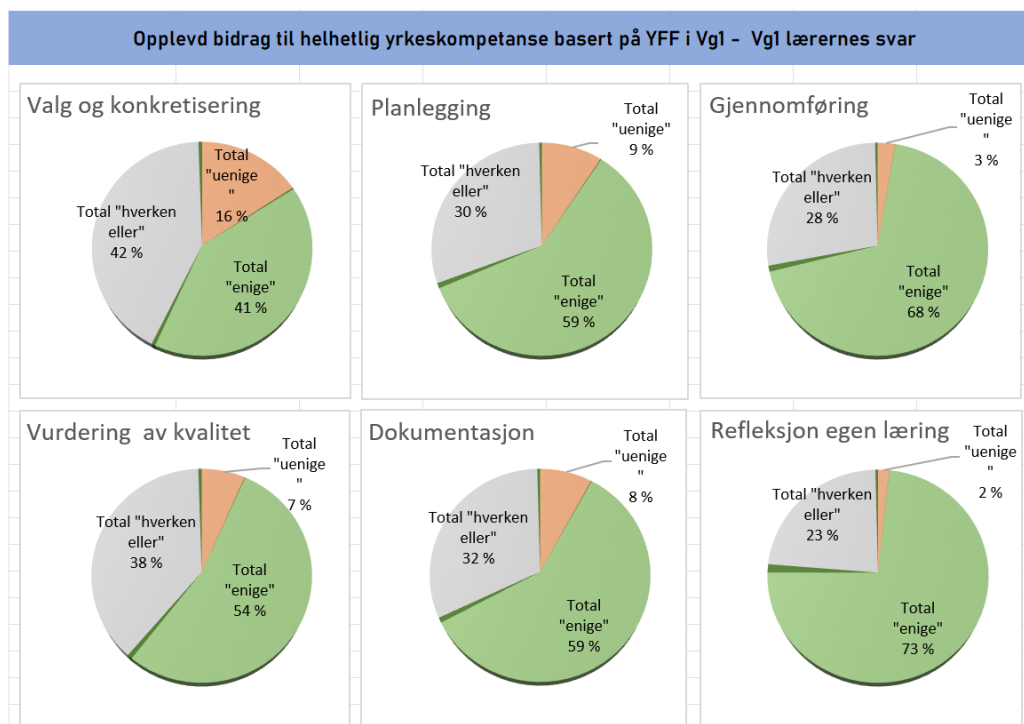
Dataanalysen innebærer at forskeren leser datamaterialet med en bestemt interesse (Johannessen et al., 2018, s. 22). I denne sammenhengen handler dette om å se datamaterialet i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Analysene av rådata fra spørreundersøkelsen er gjort ved systematisk opptelling og sammenligning av trender i datamaterialet. Når det gjelder det datamaterialet fra de kvalitative intervjuene har jeg en benyttet systematisk tilnærming til koding og gruppering som er inspirert av SDI-metoden (Tjora, 2021, s. 218). Dette innebærer blant annet at ulike uttalelser som ligner på hverandre systematiseres i ulike grupperinger.

4.4.1 Analyse av data fra spørreundersøkelsen

I datamaterialet fra spørreundersøkelsen gjorde jeg en opptelling av antall registrert svar som henholdsvis var positivt ladet, negativt ladet eller nøytrale. Disse opptellingene ble deretter visualisert i seks sektordiagram som gjenspeilet kompetanseområdene fra spørreundersøkelsens påstandsklynger. I dette arbeidet ble det i alt laget fire ulike sett med fremstillinger av sektordiagrammer. Disse settene representerte henholdsvis alle yrkesfaglæreren samlet, deltagere som svarte at de kun hadde ansvar for opplæring på Vg1 (Vg1-lærerne), deltagere som svarte at de kun hadde ansvar for opplæringen på Vg2 (Vg2-lærerne) og de som svarte at de hadde omtrent like mye ansvar for opplæring i både Vg1 og Vg2 (Vg1 +Vg2-lærere).

I analysen baserte jeg meg på sammenligning av de prosentvise fordelingene mellom positivt ladde svar, negativt ladde svar og nøytrale svar. I tillegg benyttet jeg visuelle analyser. Ved å sammenligne sektordiagrammer for de ulike datasettene kunne jeg lete etter trender og utslag i datamaterialet. Ved hjelp av sektordiagrammer kunne jeg også gjøre visuell sammenligninger av svardata mellom de ulike lærekategoriene. For å illustrere dette arbeidet er deler av analysen er gjengitt i Figur 4. Her kan man se de

ulike tendensene i Vg1 lærernes opplevelse av læringsutbytter fra YFF i Vg1.



Figur 4 Visuell fremstilling av svardata fra spørreundersøkelse

Datamaterialet fra spørreundersøkelsen besto imidlertid ikke bare av tallmateriale. Spørreundersøkelsen frembragte også en liten mengde med empiri knyttet til de åpne spørsmålene. Totalt ble 60 ulike utsagn kodet og kategorisert. På grunn av begrensninger i datamaterialets omfang, var det ikke mulig å bygge analyse på de forskjellige kompetanseområdene i undersøkelsen. Utsagn som ble innhentet i forbindelse med påstandsdelen av undersøkelsen ble derfor slått sammen med svardata fra undersøkelsens siste del.

Datamaterialet fra de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen var i ulik grad velbegrunnet. Her kunne det observeres alt i fra korte en-ords svar til komplette og meningsbærende setninger. Jeg valgte i min analyse å ta med alle utsagn uten hensyn på svarenes frittstående verdi. Dette er fordi jeg mener at de likevel kan si noe om deltagerens intensjonalitet. Figur 5 viser hvordan jeg kategoriserte de ulike uttalelsene og hvilke kategorier som var mest betydningsfulle blant deltagerens uttalelser. Disse kategoriene har jeg kalt å kalle «forventninger til elevens generelle læringsutbytte», «opplevelse av elevens læringsforutsetninger» og «forståelse av metoder for vurdering».

Codes		
Name	Files	References
Ikke relevante utsagn	1	11
Forventninger til praksisbedrifter	1	3
Erfaringer med organisering	1	3
Forståelse av lærerens rolle og rammevilkår	2	4
Forventninger til elevens generelle utbytte av YFF	3	12
Forståelsen av elevenes generelle læringsforutsetninger	4	13
Forståelse knyttet til kjennetegn på kompetanse	5	6
Forståelse av metoder for vurdering	6	13

Figur 5 Oversikt over kodegrupperinger basert på uttalelser fra spørreskjema

4.4.2 Analyse av data fra kvalitative intervju

I analysen av datamaterialet fra de kvalitative intervjuene startet jeg med å gjøre en transkribering av alle lydopptakene fra intervjuene. I transkriberingen ble alle utsagn i intervjuet først sortert og merket med henholdsvis mine initialer og deltagerens nummer i rekken av intervju. Deltagerne ble i transkriberingen derfor omtalt som D1, D2, D3 og så videre. I transkriberingsarbeidet ble alle uttalelser også normalisert til bokmålsform. Dette innebærer at jeg som forsker måtte vurdere og tolke hvordan både særegenheter ved dialekter og det unike ved talespråket best kunne omformes til et skriftspråk som gir mening utenfor undersøkelseskonteksten. Til tross for at denne normaliseringen kan medføre en subjektiv påvirkning på datamaterialet fremheves imidlertid også fordeler med blant annet økt grad av anonymisering og fortolkningsvennlighet (Tjora, 2021, s. 186). Med andre ord er denne normaliseringen viktig både med tanke på effektiv analyse og videre fremstillinger i forskningsrapporten.

Den neste steget i analysen av intervjudata var koding av uttalelser fra deltagerne. I kodingen av utsagn har jeg benyttet et empirinært prinsipp. Dette innebærer at jeg har sett etter særegne ord eller fraser som kan knyttes til essensen i uttalelsen fra deltagerne. Dette har jeg gjort for å ivareta de innfødte begrepene fra deltagerne. Dette innebærer at det er det unike i datamaterialet som danner grunnlag for navnet på kodene. I den empirinære kodingen er det meningen at essenser, fellestrekk og perspektiver som ligger i deltagerens utsagn i neste steg skal danne grunnlaget for kategorisering. Noen eksempel på empirinære koder i analysen er for eksempel «vi må jo ikke stresse dem heller» og «vi sitter på hver vår fjøl». Den første av disse kodene er relatert til deltagerens opplevelser av krav til elevenes faglige læringsutbytter. Den andre koden er relatert til deltagerens opplevelse fortolkningsfellesskapet blant yrkesfaglærerne. Ved å samle uttalelser av noenlunde lik betydning i analysearbeidet vil ulike kategorier etter hvert bli synlige. I den empirinære kodingen er det et viktig poeng at kodingen ikke må forveksles med variabeltenkning. Dette betyr at kodingen ikke bør påvirkes av forhåndsdefinerte variabler som jeg kjenner i min forutforståelse av fenomenet som undersøkes (Tjora, 2021, s. 220). Jeg har derfor sett etter essenser i uttalelsene som speiler deltagerens livsverden og navngitt kodene med utgangspunkt i deltagerens eget språk.

Den siste delen av den analytiske tilnærmingen til det kvalitative datamaterialet var kodegruppering. Hensikten med kodegrupperingene er å samle alle koder som har felles tematiske trekk. Kategoriene blir relevante når det gjelder å belyse fenomenet som undersøkes ut ifra studiens problemstilling, teorier eller tidligere forskning (Tjora, 2021, s. 229). Dette innebærer at forskningsprosessen beveger seg mot en fortolkende og deduktiv fase. I kategoriseringen av de empirinære kodene har jeg sett etter koder med tilsvarende meningsinnhold og til slutt landet på tre hovedkategorier.

1. Forventninger til elevens læringsutbytter
2. Erfaringer med nåværende opplæringspraksiser
3. Deltagerens forståelse av yrkeskompetanse

I analysearbeidet har jeg benyttet en programvare som heter *Nvivo*. Argumentasjonen for å bruke slike programvarer er at det blant annet blir lettere å håndtere store mengder av koder og at materialet enkelt kan reanalyseres. Figur 6 viser hvordan jeg gjennom analysen har sortert ulike empirinære koder på hovedgrupperinger og undergrupperinger.

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	_Ikke relevante utsagn	0	0
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	_3 Deltagernes forståelse av yrkeskompetanse	0	0
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	...spenninger	0	0
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	O Utfordrende at de blir målt etter arbeidsinnsats etc	1	1
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	O tror det burdte være sånn at man får prøvd seg litt på begge	1	1
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	O Kompetansemålene for Vg3 burdte ikke være med i skolen	1	2
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	O kan være at vg1 læreren måler opp mot mer generell kompet	1	1
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	O jeg opplever at enkelte elever ikke har fått nok erfaring før v	1	1
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	...om tolkning av kompetanse	0	0
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	_2 Erfaringer med nåværende opplæringspraksiser	0	0
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	_1 Forventninger til elevenes læringsutbytte	0	0

Figur 6 Skjermbilde av analyseprogram

4.5 Kvalitet i studien

Forskingsmessig kvalitet går hånd i hånd med mange av de etiske retningslinjene som gjelder for samfunnsvitenskapelig forskning. De vitenskapelige kriteriene for kvalitet er også grunnleggende forskjellig i naturvitenskapelig forskning og den samfunnsvitenskapelige forskningen. Noen retningslinjer for kvalitet, som for eksempel god henvisningsskikk og krav til tydelig fremstillinger rundt usikkerheter ved forskerens funn fremgår av de Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). På et overordnet nivå kan kvalitet i forskning forstå gjennom begreper som pålitelighet og gyldighet. Jeg vil i det følgende redegjøre kort for disse begrepene.

Den generelle oppfatningen av begrepet pålitelighet (relabilitet), synes å være relatert til om det er mulig å gjenskape de samme resultatene en gang til i et tilsvarende forskningsdesign. Tjora sier blant annet at «Induktivt rettede kvalitative forskere kan ikke benytte hypoteser, og kan heller ikke oppføre seg som roboter gjennom intervjuguiden for å gjøre studien repeterbar med andre forskere...» (Tjora, 2021, s. 264). Med dette avviser han at pålitelighet i kvalitativ forskning kan handle om det samme som i naturvitenskapelig forskning. Det samme poengteres av Postholm (2023, s. 172) som redegjør for at «...alle mennesker hele tiden er i utvikling...», noe som gjør forståelsen av rekonstruksjon som både irrelevant og umulig. Jeg må derfor forankre pålitelighetsbegrepet i andre kriterier. Pålitelighet i kvalitativ sammenheng handler derfor om sammenhenger i forskningsprosjektet og hvordan disse synliggjøres. Forståelsen av at forskningens indre konsistens handler om hvor godt fremstillingen av forskningsrapportene kobler empiri, analyse og teori sammen (Tjora, 2021, s. 263). I denne masteroppgaven handler dette for eksempel å sørge for transparens gjennom gode begrunnelser for valg som tas i studien. Målet er at den som leser oppgaven selv skal kunne ta stilling til oppgavens kvalitet. Rent praktisk kan pålitelighet derfor handle om hvordan leseren kan etterprøve studiens fremstilling og bruk empiri. Andre en forskeren selv derfor kunne fungere som revisor (Postholm, 2023, s. 176).

Et annet mål for kvalitet i forskning handler om gyldighet (validitet). Jeg finner det her hensiktsmessig å benytte begrepsparet indre og ytre validitet. Den interne gyldigheten handler blant annet om hvor godt forskningsmetodene samsvarer med det vi ønsker å finne svar på. I denne masterstudien handler dette om hvor god studiens innsamlingsmetodikk bidrar til å samle data som belyser problemstillingen. Det er for eksempel lite hensiktsmessig å bruke observerende metoder om hensikten er å undersøke deltagerens indre tanker. Forskningens ytre validitet handler i likhet med pålitelighet om blant annet gjennomsiktighet. Kommunikativ gyldighet handler om å nærme seg og gjenbruke forskningsfeltets metoder, teori og tematikk. Ved å gjøre dette fremmes studiens aksept i forskningsfellesskapet. I denne forståelsen ligger det også en aksept for at kunnskap utvikler seg i små skritt (Tjora, 2021, s. 262). Dette betyr at kvalitet ikke nødvendigvis er å komme med nye oppsiktsvekkende funn i forskningen.

4.6 Forskerrollen og etiske betraktninger

I kvalitativ forskning er det særdeles viktig at forskeren er klar over sin egen bevisste og ubevisste innflytelse på studiene som gjennomføres. Forskerens subjektivitet påvirker ikke bare studiens tematikk og problemstilling, men også i høyeste grad både fortolkninger som gjøres gjennom presentasjon av funn. I delkapittel 4.1.2 og 4.1.3 har jeg allerede redegjort for forskerens rolleforståelse som en del av forskningskonteksten. Det er blant annet viktig at forskeren ikke påvirker deltagerens dannelse av mening, men skaper trygghet for at deltagerne kan snakke fritt om sin egen opplevelse av verden. Det er også sentralt at forskeren er bevisst sin rolle i fortolkningsammenhenger.

Begrepet refleksivitet er knyttet til det forskerens individuelle og subjektive bidrag i prosjektet. Det handler om på hvilken måte jeg presenterer og inkluderer mine egne forutsetninger i masterprosjektet. I følge Postholm har «jeg-et» (2023, s. 152) fått stadig mer plass i dagens kvalitativ forskningsformidling. Dette betyr at forskeren forklare og argumenterer for hvordan studiens ulike valg og fremstillinger er påvirket av forskerens subjektivitet. Refleksivitet i forskning handler om å frigjøre seg fra personlige fordommer og følelser som kan påvirke resultatene. Refleksivitet derfor være å sette leseren inn i hva som påvirker valg av tema for studien eller farger det personlige synet på et fenomen (Postholm, 2023, s. 152).

4.6.1 Etikk i kvalitativ forskning

Det etiske perspektivet gjør seg gjeldende gjennom store deler av et masterprosjekt. Som forsker må jeg vise en særskilt oppmerksomhet til deltagerens integritet og personvern. Det etiske aspektene har slik jeg ser det både en formell og en uformell side. De formelle sidene gjenspeiles for eksempel i forskningsetiske retningslinjer, krav til godkjenning og personvernlovgivning. De uformelle forventingene til etikk handler om hvordan vi behandler forskningsdeltagerne med respekt og skaper tillit gjennom medmenneskelighet. Det stilles i tillegg krav til forskerens integritet i forhold til fremstilling og fortolkning av det datamaterialet som håndteres.

I forbindelse med rekrutteringene til min undersøkelse ble det delt et informasjonsskriv til de inviterte yrkesfaglærerne. I dette skrevet ble det informert om viktige forhold ved studien som for eksempel at deltagelse er frivillig, rettigheter som deltager og informasjon om behandling og sletting av data. Ansvaret for å informere er nedfelt i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, og sier blant annet at plikten til å informere handler om «...å respektere menneskeverd og ivareta personlig integritet, sikkerhet og velferd...» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). En viktig årsak for å benytte et slikt informasjonsskriv var å sikre at deltagerne fikk nok informasjon til å kunne ta et informert valg om å delta. For å forenkle håndtering av avgitte samtykker ble disse innhentet elektronisk som første del av den tidligere omtalte spørreundersøkelsen. Det ble i tillegg spesifikt innhentet samtykke til å delta i oppfølgende intervjuundersøkelse.

Et annet aspekt av formalitet knyttet til etikk handler om forskingsprosjektens meldeplikt. Meldeplikten trer i kraft så fort at undersøkelsen omhandler innhenting av personopplysninger og gjelder uavhengig om man har til hensikt å anonymisere deltagerne i det videre arbeid (Postholm, 2023, s. 180). Personopplysninger som ble innhentet i direkte forbindelse med datainnsamlingen i dette prosjektet var e-postadresser og stemmer på lydopptak. Disse personopplysningene hadde ingen empirisk verdi for prosjektet i seg selv, men har likevel vært viktige i forbindelse med rekruttering og transkribering. På grunnlag av at masterprosjektet benyttet seg av slike opplysninger ble prosjektet meldt til *Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør* (www.sikt.no). Sikt har blant annet som formål å sikre en lovmessig behandling og etterlevelse av personvernet i studentarbeider og forskning gjennom samarbeidet med utdanningsinstitusjoner.

4.6.2 Datahåndtering

I tillegg til generelle opplysninger om masterprosjektet, skal det i meldeskjemaet til Sikt fylles ut en datahåndteringsplan. I denne finnes opplysninger om datamaterialets konfidensialitetsgrad og krav til lagring. I mitt masterprosjekt ble alle rådata fra spørreundersøkelse og intervjuopptak lagret i den skybaserte tjenesten *Nettskjema* (www.nettskjema.no). Tjenesten krever Feide-innlogging og er godkjent for innsamling for data opp til nivået fortrolig. Datamaterialet i mitt masterprosjekt er klassifisert som begrenset, noe som innebærer at lagring blant annet godtas på NTNU sin *Office 365* løsning. I forbindelse med analyse av spørreskjema ble rådata inkludert epost-adresse eksportert til min personlige *OneDrive* mappe tilknyttet NTNU og videre behandlet i *Excel*. Da intervjudata fra lydopptak skulle bearbeides og transkriberes ble *Nettskjema* sine, forsøk på, auto-transkribert tekst tilsvarende eksportert, lagret og fullstendig transkribert i *WordPad*. Materialet som ble eksportert i forbindelse med intervju ble fortløpende anonymisert med kjennetegnene D1, D2, D3 og så videre. I tillegg ble alle opplysninger som innebefattet direkte identifikatorer under transkribering utelatt fra transkriberingen. Alle lydopptak har til enhver tid vært lagret i *Nettskjema* og alt prosessering og analyse har foregått på enheter med passordbeskyttet personlig brukerkonto.

4.6.3 Fremstilling

God henvisningsskikk handler om å anerkjenne andres arbeid og bidra til en god samarbeidskultur mellom aktørene i et fagfelt, men det handler også om oppgavens transparens og etterprøvbarehet. I denne oppgaven har jeg samvittighetsfullt og etter beste evne forsøkt å etterleve de formelle siteringskravene i APA 7 stilen. Samtidig har jeg vært bevist at den språklige fremstillingen oppgaveteksten skal skille mellom hva andre har sagt og det jeg sier og mener. Til tross for min oppmerksomhet på dette er det naturlig nok vanskelig for meg å bedømme hvordan min egen stemme i flytende tekst oppfattes for leseren. Et annet viktig prinsipp for forskningsetisk arbeid handler om tilbakeføring av resultater. Det å la deltagerne få anledning til å se over det materialet som er innhentet kan bidra til å avdekke faktafeil eller feilaktige fremstillinger. Det vil og mest sannsynlig bygge opp under et tillitsforhold til respondenten. Om det en gang, eventuelt, skulle bli aktuelt med publisering av denne oppgaven vil respondentsjekk være en naturlig aktivitet på forhånd.

4.6.4 Rekruttering og samarbeid med studiens deltagere

Avslutningsvis vil jeg si noe om samarbeid og rekruttering av deltagere i mitt masterprosjekt. Jeg opplever et godt samarbeid med deltagerne i denne studien. Det gode samarbeidet gjenspeiles i deltagerens samarbeidsvilje og åpenhet i intervjusituasjonen. Flere av intervjuene tok for eksempel en del lengere tid enn det som var forespeilet og avsatt tid til. Deltagerne som kom i denne situasjonen, var imidlertid likevel svært imøtekommende og innstilt på å bidra likevel. Dette kan gjenspeile at jeg som forsker har klart å skape tillitt i min relasjon til intervjudeltagerne. Det at deltagerne i intervjuet ikke viser tegn til reservasjon over å dele av all sin erfaring viser at de opplever deltagersituasjonene som trygg. Jeg føler imidlertid at det ikke var like lett å innfri til åpenhet i spørreundersøkelsen. Selv om svarprosenten nok må sies å være relativt høy og datamaterialet kan anvendes så hadde jeg nok en forventning om at flere var interessert i å gi sitt bidrag til forskning innen egen profesjon. En annen refleksjon jeg tar med meg at spørreundersøkelsen frembrakte relativt lite data på de åpne spørsmålene, noe som får meg til å undre på om tilnærmingen har vært riktig for konteksten med yrkesfaglærere. Jeg har også gjort meg opp noen tanker om den pragmatiske tilnærmingen som baserte seg på at deltagerne til intervjuet meldte seg selv og ikke ble kontaktet personlig. Forholdene medfører at jeg kommer i en posisjon der jeg ikke med sikkerhet kan si at utvalget har ukjente felles karakteristikk eller kjente på en moralsk forpliktelse. Det kan for eksempel være at de som meldte seg følte en slags

sympati med meg i masterprosjektet fordi de selv har tatt en mastergrad. I en slik tenkt situasjon er det lett å forestille seg at det kunne ha oppstått en måleskjevhets, da utdanningsnivå innen feltet i stor grad kan ha sammenheng med deltagerens erkjennelser av verden. Dette gir derfor en relativ uvisshet med tanke på om datamaterialet er generaliserbart for hele konteksten undersøkelsen ble gjennomført i (Trøndelag Fylkeskommune). Deltagerne hadde imidlertid både spredning geografisk og med tanke på antall års erfaring. I tillegg var ble begge trinn (Vg1 og Vg2) fordelt 50/50. Ser jeg meg tilbake, ville jeg nok likevel ha valgt andre rekrutteringsstrategier for begge undersøkelsene som for eksempel å rekruttere ved tilfeldig utvalg og direkte kontakt over telefon. Dette for å unngå at svarutvalget kan mistenkes for å felles egenskaper som kun representerer en del av de personlighetene som finnes i hele utvalgsområdet.

5.0 Funn og drøfting

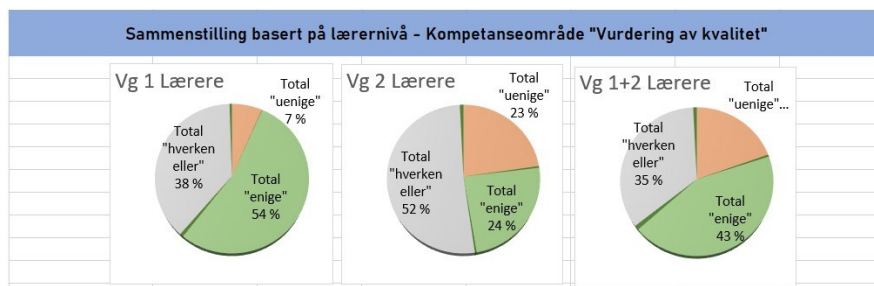
I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funn fra masterstudiens undersøkelser og dataanalyser. Studiens problemstilling er; Hvordan forstår yrkesfaglæreren utviklingen av elevenes yrkeskompetanse i kontekst av faget Yrkesfaglig fordypning på Vg1 Bygg- og anleggsteknikk? For å belyse denne problemstillingen har jeg benyttet en kombinasjon av undersøkelsesmetodene spørreundersøkelse og intervju. Funnene som presenteres i kapittelet er derfor triangulert gjennom to sett med undersøkelsesdata. Totalt 37 yrkesfaglærere deltok i spørreundersøkelsen og av disse bidro seks med utdypende data i intervjuundersøkelsen.

Kapittelet består av i alt fire deler. I del 1 fremstiller og drøfter jeg funn som er relevante for å besvare forskningsspørsmål 1 som er; *Hvordan kan yrkesfaglærernes opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse bidra til å møte elevenes læringsbehov?* I del 2 presenterer og drøfter jeg funn knyttet til forskningsspørsmål 2 som er; *På hvilken måte opplever yrkesfaglærerne elevenes utbytte av opplæringen i faget YFF på Vg1?* I del 3 presenterer jeg og drøfter funn som kan belyse studiens forskningsspørsmål 3 som er; *På hvilken måte erfarer yrkesfaglæreren sin egen og profesjonsfelleskapets praksis med å kjenne igjen i og vurdere yrkeskompetanse?* I kapittelets fjerde og siste del oppsummerer jeg hovedtrekkene i drøftingen av de tre forskningsspørsmålene for å svare på denne masterstudiens problemstilling som er *Hvordan forstår yrkesfaglæreren utviklingen av elevenes yrkeskompetanse i kontekst av faget Yrkesfaglig fordypning på Vg1 Bygg- og anleggsteknikk?*

Del 1 –Yrkesfaglærerne har ulik opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse

Det første hovedfunnet i studien handler om yrkesfaglærerens opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse på tvers av opplæringsnivåene i Vg1 og Vg2. Funnene i denne delen av studien kommer i all hovedsak fra den innledende spørreundersøkelsen hvor deltagerne ble bedt om å ta stilling til ulike påstander om hvor godt faget YFF på Vg1 bidro til elevens utvikling av yrkeskompetanse. Funnene i del 1 favner data som sier noe om hvordan deltagerne opplever begrepet helhetlig yrkeskompetanse på bakgrunn av tilhørighet til opplæringsnivåene Vg1 og Vg2. I del 1 sammenlignes tendenser i svarmaterialet fra den kvalitative spørreundersøkelsen med utgangspunkt i de tre lærergruppene som er Vg1 lærere, Vg2 lærere og Vg1+2 lærere. Denne sammenligningen viser at Vg2 lærerne er mer tilbakeholdne i sine oppfatninger om hvordan YFF faget på Vg1 bidrar til yrkeskompetanse, enn de to andre gruppene.

Funnene i del 1 gir innsikt i forskjellige forventninger til hvordan elevene utvikler yrkeskompetanse som følge av faget YFF på Vg1. Dette kommer blant annet fram ved å se på andelen positivt ladde svar i spørreundersøkelsens påstandsklynger for de ulike kompetanseområdene. Et eksempel på disse forskjellene kan observeres i Figur 7 som viser sammenligningen av de tre deltagergruppene for kompetanseområdet vurdering av kvalitet. Her kommer det for eksempel tydelig fram at Vg1-lærerne opplever elevenes utvikling som betydelig større enn Vg2-lærerne.



Figur 7 Sammenstilling av kompetanseområdet vurdering av kvalitet

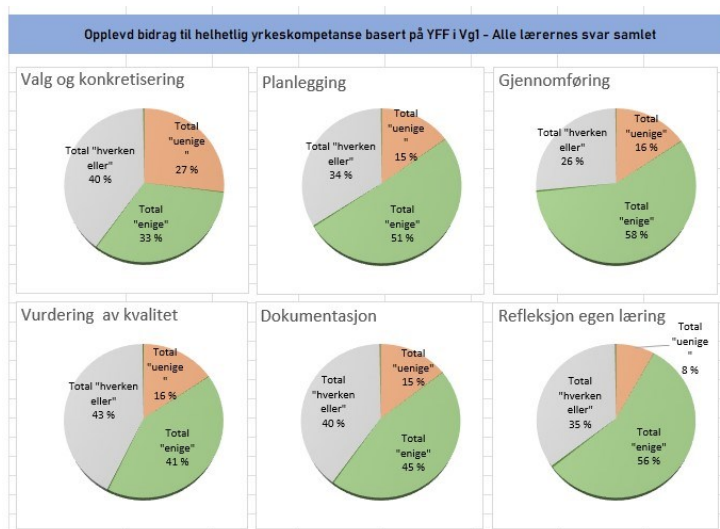
Presentasjon av funn fra del 1

Spørreundersøkelsen spurte om hvordan yrkesfaglæreren opplevde elevenes utvikling av yrkeskompetanse gjennom ulike påstander utformet som kjennetegn på yrkeskompetanse. Undersøkelsens påstandsklynger ble utformet med utgangspunkt i beskrivelsene av de seks delprosessene i utførelse av en yrkesoppgave. Disse er også kjent som prosesser knyttet til begrepet helhetlig yrkeskompetanse (Haaland, 2021, s. 11). De ulike påstandsklyngene i undersøkelsen var derfor laget med bakgrunn i *valg og konkretisering, planlegging av yrkesoppgaver, gjennomføring av yrkesoppgaver, vurdering av kvalitet, dokumentasjon av yrkesoppgaver, oppsummering og refleksjon over egen læring*. For hvert kompetanseområde ble deltagerne bedt om å ta stilling til fem påstander gjennom svaralternativene svært uenig, uenig, hverken eller, enig og svært enig.

Et eksempel på en påstand var om eleven etter gjennomføring av YFF på Vg1 var i stand til å «... se behovet for og innhente nødvendige tilleggsopplysninger». Denne påstanden hørte til under kompetanseområdet *valg og konkretisering*. En annen påstand som hørte til kompetanseområdet *gjennomføring av yrkesoppgaver*, var om eleven kunne «...ivareta materialøkonomiske aspekter i arbeidet». Formålet med designet av påstandsklynger var å innhente data som kunne bidra til å si noe om yrkesfaglærerens opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse knyttet til de ulike kompetanseområdene. På slutten av hver påstandsklynge ble det også stilt et åpent spørsmål om hvordan deltagerne selv kjente igjen yrkeskompetanse. Formålet med dette spørsmålet var å samle inn data om hvilke kjennetegn som kunne beskrive et generelt nivå av yrkeskompetanse hos den typiske Vg1 eleven.

I analysen av data fra spørreundersøkelsen ble det foretatt en optelling av deltagerens besvarelser fra undersøkelsens påstandsklynger. Dette foregikk ved at alle besvarelser ble kategorisert og summert som enten positive, negative eller nøytrale uttalelser. Deretter ble svarandelene knyttet til kategoriene fremstilt i sektordiagrammer for å synliggjøre tendenser i datamaterialet (Figur 8). En enkel visuell analyse av diagrammene viste at yrkesfaglæreren samlet sett opplever kompetanseområdene *gjennomføring av yrkesoppgaver*, og *oppsummering og refleksjon over egen læring* som de kompetanseområdene hvor elevene utvikler seg mest. En tendens som utmerket seg i den motsatt retning var at yrkesfaglærerne i mindre grad opplevde utvikling i elevenes kompetanse knyttet til kompetanseområdet *valg og konkretisering*.

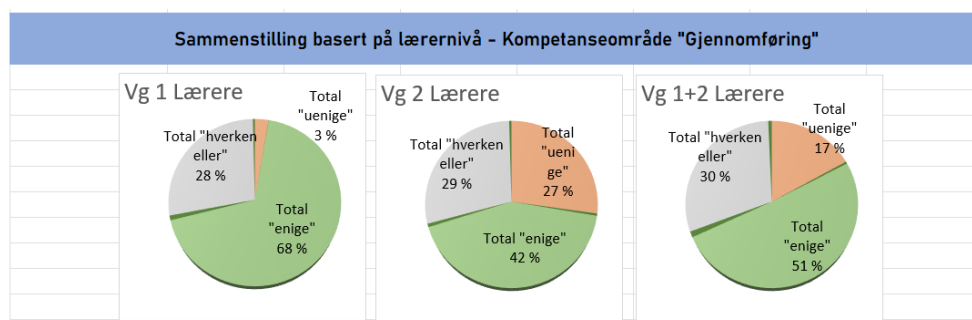
Datamaterialet antyder at yrkeskompetanse var lettest å kjenne igjen som elevenes ferdighetskompetanser. Dette kommer fram ved at det er kompetanseområdet *gjennomføring av yrkesoppgaver* som både samler flest positive påstander og som samtidig har den laveste andelen med nøytrale svar. Ved sammenligning av svardata er det også tydelig at dette kompetanseområdet inneholder færre svar i påstandskategorien hverken eller. Studien viser videre at det er de tre kompetanseområdene *valg og konkretisering, vurdering av kvalitet, og dokumentasjon av yrkesoppgaver* som gir deltagerne de største utfordringene med å svare. Dette kan observeres i Figur 8 ved å se på andelen nøytrale påstander. Ifølge analysene kan det se ut som om fenomenet yrkeskompetanse forstås som både sammensatt og ulikt forankret blant yrkesfaglærerne i studien. På bakgrunn av det faktum at studien ikke klarte å samle inn ytterligere kriterier på yrkeskompetanser kan det også se ut som det å kjenne igjen yrkeskompetanse basert på kriterier har liten forankring hos deltagerne. Funn i del 1 peker derfor i retning av at yrkeskompetanse tolkes og forstås delvis forskjellig av studiens deltagere.



Figur 8 Fremstilling av svarfordeling fra hele utvalget (N=37)

Et annet sentralt funn i del 1 er at det er tydelige forskjeller i opplevelsen av læringsutbyttene i forhold til yrkesfaglærerens nivåtilknytning. I analysen sammenlignet jeg datamaterialet fra tre grupper yrkesfaglærere. Den første gruppen var deltagerne som svarte at de kun hadde ansvar for opplæring på Vg1 (Vg1-lærerne), den andre gruppen var deltagerne som svarte at de kun hadde ansvar for opplæringen på Vg2 (Vg2-lærerne) og den tredje gruppen var de som svarte at de hadde omtrent like mye ansvar for opplæring i både Vg1 og Vg2 (Vg1 + Vg2-lærere). Ved å sammenligne svarandeler i tilknytning til kompetanseområdene viser datamaterialet åpenbare tendenser til at Vg2-lærerne både er mindre positive til elevenes kompetanseutvikling på YFF i Vg1 og at de i noen grad også har vanskeligheter med å ta stilling til undersøkelsens utbyttebeskrivelser. Figur 9 viser at 68% av de samlede påstandene til Vg1-lærerne var positivt ladet i kompetanseområdet *gjennomføring av yrkesoppgaver* og at det tilsvarende tallet for Vg2-lærerne var 42%. Dette kan tyde på at Vg1-lærerne opplever en større utvikling av yrkeskompetanse enn Vg2-lærerne kjenner seg igjen i. Denne tendensen kunne observeres for alle de seks kompetanseområdene som ble undersøkt.

Av analysen kommer også fram at Vg1 + Vg2-lærerne til sammenligning med Vg2-lærerne var mer positive til elevenes utvikling av helhetlig yrkeskompetanse. Dette kan forstås som at opplæring der yrkesfaglæreren er involvert i begge trinn fører til større opplevelse av faglige læringsutbytter. Opptellingen av påstandssvar i kompetanseområdene *dokumentasjon av arbeid* og *vurdering av kvalitet* viser at nesten halvparten av yrkesfaglærerne på Vg2 har besvart undersøkelsens påstander med «hverken eller». En relativt stor andel nøytrale svar fra denne gruppen viser at yrkesfaglærerne på Vg2 enten ikke er kjent med eller klarer å ta stilling til hvordan Vg1 kvalifiserer elevene til yrkeskompetanse.



Figur 9 Sammenstilling av kompetanseområdet gjennomføring av yrkesoppgaver

Drøfting av funn i del 1

Masterstudien har kommet fram til at det er varierende opplevelser av hvor godt YFF på Vg1 kvalifiserer til yrkeskompetanse. Dataanalysen viser blant annet at Vg1 + Vg2-lærerne er mer positive til elevenes læringsutbytter enn Vg2-lærerne. Dette kan henge sammen med at yrkesfaglærerne i denne gruppen både har større innsikt i, og påvirkning på elevenes utvikling av faglige kompetanser. Dette kan igjen henge sammen med at det også blir lettere å legge til rette for relevant opplæring når yrkesfaglærerne følger elevene over to nivå. Ifølge Bødtker-Lund et al. (2017, s. 24) kan elevenes manglende opplevelse av relevans enten skyldes at opplæringen i seg selv ikke er relevant eller at elevene ikke opplever at innholdet i opplæringen har overføringsverdi. Funnene i del 1 kan derfor bety at det er fordelaktig at yrkesfaglæreren er involvert i opplæringen på tvers av nivåene.

I forskningsspørsmål 1 spør jeg, *Hvordan kan yrkesfaglærernes opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse bidra til å møte elevenes læringsbehov?* Studien viser at det å være involvert i begge nivåene av opplæringen gir lærerne en mer positiv opplevelse av elevenes faglige utvikling. Dette kan bety at gode forventningsavklaringer til elevenes læringsutbytter i overgangene mellom Vg1 og Vg2 er betydningsfulle for elevenes opplevelse av å bli møtt på sine læringsbehov. Ifølge (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 9) forutsetter dette blant annet at innhold og arbeidsoppgaver i opplæringen må oppleves som meningsfylte. Opplevelsen av mening er ifølge Lave og Wenger (1991, s. 33) betinget av at opplæringsinnholdet oppleves nyttig fremtidig situasjoner. Funnene i denne delen av studien tyder derfor på at det blir lettere å møte elevenes læringsbehov, inkludert opplevelse av relevans, når yrkesfaglæreren har innsikt på tvers av opplæringsnivåene.

Årsaker til ulike synspunkter

Det kan tenkes å være flere forklaringer på studiens funn i del 1. Da jeg spurte deltagerne i intervjuundersøkelsen om tendensen i datamaterialet fra spørreundersøkelsen, svarte de blant annet at det kan være utfordrende for Vg1 læreren å formidle dybdekompetanser i alle lærefagene. En av deltagerne svarte at, «De skulle jo kunne så mye, men de kan jo så lite, for eksempel om tømreryrket. Men det er jo fordi at vi, vi kan ikke(...), fokuserer ikke kun på det på VG1, vi har fokus på 10-15, kanskje 20 yrker» (Deltager1). En annen deltager svarer «Det kan jo være det hele med at Vg1 er veldig sånn generelt, at det er mye fag å ta hensyn til, og den biten der da» (Deltager 3). Disse uttalelsene kan tolkes i retning av at kvalifisering til yrkeskompetanse forstås gjennom de ulike lærefagenes spesifikke kompetanser. Dahlback et al. (2019, s. 22) sier at det er behov for å styrke både yrkesfaglæreren didaktiske og yrkesspesialiserte kompetanse. En forklaring kan derfor være at uttalelsene er relatert til opplevelsen av manglende dybdekompetanser i de ulike lærefagene. Om det er sånn at forståelsen av hva som kjennetegner yrkeskompetanse etter Vg1 blir relatert til de yrkesspesifikke kompetansene er det kanskje heller ikke rart at yrkesfaglæreren opplever en begrensning i egen yrkeskompetanse. Det finnes imidlertid ingen andre uttalelser i studien som kan forklare funn i del 1 fra dette perspektivet.

Et annet perspektiv på funnene i del 1 kan handle om et svakt forankret fortolkningsfellesskap mellom nivåene i opplæringene. I følge Fjørtoft (2016, s. 127) er et godt fortolkningsfellesskap avhengig av en felles forståelse av mål og intensjoner for opplæringen. Når deltagerne på tvers av nivåene i opplæringen forstår elevenes læringsutbytter ulikt, kan det tyde på at felles mål og forventninger til opplæringen ikke er tilstrekkelig forhandlet. Vg2-lærerne synes at det er utfordrende å sette ord på hvilke kompetanser som elevene bør ha med seg i overgangen fra Vg1 til Vg2. Deltager 4 sier for eksempel at «Vet du det, jeg har vel ikke kjent noen sånne forventninger, annet enn at, det er mer sånn fra Vg1 til Vg2, så har jeg forventninger om noen form for grunnkompetanse som de skal komme over med». Uttalelsen kan forstås som at det i

liten grad eksisterer en forventningsavklaring til hvordan opplæringen på Vg1 er relevant for yrkeskompetanse i Vg2. En forklaring på funnen i del 1 kan derfor være at tolkningsfellesskapet på tvers av opplæringsnivåene ikke har avklart hva som kjennetegner nivåddifferensierte yrkeskompetanser i Vg1.

Samtidig viser studien at det opplevde kompetanseutbyttet er større når lærerne er involvert og investert i opplæringen på begge trinn. Dette kan tyde på at Vg1 + Vg2 lærerne drar fordeler i organiseringen av opplæringen ved at de har innsikt i og forventningsavklaring knyttet til elevenes læringsbehov. Selv om det for denne gruppen kan diskuteres om det er snakk om et fortolkningsfellesskap i seg selv, synes likevel fordelene av forventningsavklaring åpenbare. En årsak til de ulike opplevelsene av læringsutbyttene mellom Vg1-, og Vg2-lærerne kan derfor handle om at det ikke er forankret felles målsetninger med opplæringen på tvers av opplæringsnivåene.

Yrkesfaglærernes ulike forventninger til yrkeskompetanse må også sees i sammenheng med kompleksiteten i yrkesfaglærerens arbeid med fortolkning av læreplanverket. Med innføring av kompetansemålene i KL06 ble kravene til lærerens didaktiske arbeidskapasitet samtidig kraftig skjerpet (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 10). De nye kompetansebeskrivelsene innebærer at yrkesfaglæreren selv blant annet må planlegge hvordan opplæringen skal organiseres og velge ut innhold som er relevant og tilpasset til elevens nivå på de ulike trinnene i yrkesopplæringen. I tillegg er det liten eller ingen faglig sammenheng mellom kompetansemålene i læreplanverket for Vg1 og Vg2. Dette betyr at læreplanverket er en faktor som bidrar til å gjøre det vanskelig å kjenne igjen yrkeskompetanse på de ulike nivåene i opplæringen. Når det læreplanene ikke gir informasjon om hva elevene egentlig har lært på Vg1, vil det samtidig si at yrkesfaglæreren på Vg2 må konstruere sine egne forventninger til elevene.

Konsekvenser av ulike synspunkter

Ulike oppfatninger om hva som kjennetegner utvikling av yrkeskompetanse kan være et resultat av det stilles urealistiske forventninger til læringsutbyttene i faget YFF på Vg1. Evalueringer etter innføringen av KL06 viste at innføringen av kompetansebeskrivelser i læreplanene førte til store variasjoner i opplæringskvalitet fra skole til skole (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 11). Funnene i denne studien ser ut til å bekrefte dette. Det at deltagerne opplever yrkeskompetanse ulikt kan tyde på at det er kvalitetsforskjeller tilstede i også i denne studien.

Transparens i det helhetlige opplæringsarbeidet handler om felles forventningsavklaringer mellom nivåene i opplæringen (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 32). Dette innebærer at elevene må få møte yrkesfaglærerne på tvers av opplæringsnivåene som snakker samme språk. Transparensen i opplæringsforløpet kan for eksempel forankres i felles forståelse for mål med opplæringen og beskrivelser av hva som kjennetegner nivåene av yrkeskompetanse på de respektive trinnene. Tidligere forskning har vist at læring påvirkes positivt av lærere som har det samme fokuset i opplæringen og bruker det samme begrepsapparatet (Robinson et al., 2014, s. 85). Dette kan bidra til å støtte en teori om at opplæring der elevene møter yrkesfaglærere felles forventningsavklaring på tvers av nivåene gir et bedre læringsutbytte.

Når tolkningsfellesskapet ikke har en felles forankret mål og mening med opplæringen betyr det at elevene må forholde seg til to ulike praksisfellesskaper i skolen. I følge Lave og Wenger (1991, s. 29) er læring i overganger mellom ulike praksisfellesskaper forbundet med usikkerhet fordi det ikke er mulig å forutsi hvilken kompetanse som blir aktuell i et annet praksisfellesskap enn der opplæringen skjer. Hvis innholdet som elevene møter i opplæringen på Vg1 ikke blir relevant for den felles praksisen og læringsoppgavene som de møter i Vg2, vil både opplevelsen av relevans og motivasjonen for læring kunne utebli. Dette betyr at opplæringens relevans handler om de situasjonsbetingede forholdene der elevene på en eller annen måte får bruk for det de lærer (Lave & Wenger, 1991, s. 33). På grunnlag av studiens del 1 kan det være grunn til å undres om på hvilken måte dette faktisk skjer når elevene møter yrkesfaglærere med

forskjellig forståelse for opplæringens verdi.

Resultater knyttet til at Vg1 + Vg2 lærerne har større opplevelser av elevenes læringsutbytter kan bety at elevene tilegner seg større læringsutbytter når yrkesfaglæreren er involvert i opplæringen på begge trinn. Dette kan ha sammenheng med at yrkesfaglæreren i denne gruppen er bedre rustet til å legge til rette for at elevene skal oppleve situasjoner der tidligere opplæring gjøres relevant. Ifølge Wenger (1998, s. 104) handler læring i *boundary crossing* om utvikling av flersidige identiteter hos eleven. Disse identitetene er nært knyttet til elevenes opplevelser av mening forbindelse med overganger i praksisfellesskapene. Yrkesfaglæreren i denne gruppen har gunstige forutsetninger for å fungere som brobyggere mellom de to nivåene i opplæringen. En *broker* er en person som har betydning på tvers av ulike praksisfellesskaper og som kan bidra til å oversette, forankre, forklare og utligne spenninger mellom dem (Wenger, 1998, s. 109). Dette innebærer en forhandling med og om elevens identiteter og betydninger av opplæringens innhold på tvers av nivåene. Funnene i del 1 kan tolkes og forstås i retning av yrkesfaglærernes rolle som *broker* og belyser derfor betydningen av at opplæringspraksisene etablerer et godt fortolkningsfellesskap på tvers av nivåene i opplæringen. I en rolle som *broker* kan det tenkes at Vg1 + Vg2 læreren har flere fordeler. Blant annet kan innsikt i opplæringen på tvers av kontekstene i Vg1 og Vg2 bidra til at det blir lettere å legge til rette for opplæringssituasjoner som aktualiserer innhold og metoder i opplæringen. En følge av dette kan også være at elevene lettere forstår sammenhenger mellom faglig bredde og yrkesspesialisering på tvers av praksisfellesskapene i skolen. Vg1 + Vg2 lærerens betydning som *broker* kan da forklare hvorfor denne gruppen opplever et større læringsutbytte.

Mulige løsninger og forbedringstiltak

Innsikt i elevenes læreprosesser og nivåmessige læringsutbytter kan tenkes å føre til et større didaktisk handlingsrom i opplæringen. Ifølge Bødtker-Lund et al. (2017, s. 2) er det et behov for at skolene legger mer til rette for en yrkesdifferensiert opplæring som møter elevens læringsbehov på Vg1. Dette innebærer at elevene må bli møtt av sammenheng mellom nivåene i opplæringen og at innholdet fra opplæringen på Vg1 er relevant i arbeidsoppgavene også på Vg2 (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 4). Studien antyder at innsikt i elevenes læreprosesser på tvers av nivåene Vg1 og Vg2 er av betydning for læringsutbyttet. Dette antyder at det å forsterke fortolkningsfellesskapene mellom Vg1 og Vg2 kan være fornuftig.

Min personlige erfaring er at det foregår lite rullering av yrkesfaglærere på tvers av nivåene i opplæringen. Dette innebærer at både Vg1-læreren og Vg2-læreren får lite førstehåndserfaring med elevenes faglige nivå og læreforutsetninger i forkant av, eller etter, sitt eget opplæringstrinn. Funnen i studien peker på at det å ha innsikt i opplæringsarbeidet på tvers av sitt eget nivå kan være betydningsfullt for elevens utvikling av yrkeskompetanse. Et tiltak som kan bidra til å utvikle fortolkningsfellesskapene på tvers av nivåene i opplæringen kan derfor være hospiteringsordninger der yrkesfaglærere får prøve ut opplæring som er motsatt for sitt eget nivå. En slik løsning kunne bidratt til at yrkesfaglærerne på tvers av nivåene i opplæringen blir bedre kjent med hva som kjennetegner elevenes læreforutsetninger i kontekst av den de ulike opplæringsnivåene.

En ordning der yrkesfaglærerne får praksiserfaring med opplæring på tvers av sitt eget nivå kan også tenkes å føre til bedre dialog om hvordan læreplanverket kan utnyttes for å legge til rette for en større grad av yrkesdifferensiering på Vg1 nivået (Bruvik, 2022, s. 83). Når yrkesfaglæreren får større innsikt i elevenes læreforutsetninger, innhold og metoder kan det også bli lettere å forstå sammenhengene i elevenes opplæringsforløp. Et annet og mer inngripende forslag er å rullere yrkesfaglærernes undervisningsstillinger mellom skoleårene. Dette er en løsning som allerede er kjent grunnskolen. Der er det for eksempel ikke uvanlig at en kontaktlærer følger sin klasse gjennom småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskolen. Slike ordninger innebærer mest sannsynlig at lærerens

rolle som *broker* mellom ulike nivåene i opplæringen blir betydelig forsterket. Løsningen er likevel sannsynligvis bare delvis gjennomførbar da de ulike programområdene på Vg2 krever at læreren skal ha fag- eller svennebrev innenfor sitt område. Lokalt vil det imidlertid kunne være lærere på Vg1 nivået som har det aktuelle fag- eller svennebrevet som kreves for å undervise på Vg2. Det betyr likevel at det kan finnes handlingsrom på de ulike skolen for å styrke opplæringens relevans.

Oppsummering

Hovedfunn 1: *Yrkesfaglærerne har ulik opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse*, viser at lærerne i studien har en ulik forståelse av begrepet yrkeskompetanse. Del 1 viser i tillegg at deltagerne har forskjellige forventninger til elevenes kompetanseutvikling i YFF på Vg1. Dette kan påvirke kvaliteten på opplæring elevene får. Videre antyder funnene at yrkesfaglærerne ikke nødvendigvis opplever læringsutbyttet fra YFF som spesielt relevant for elevenes utvikling av yrkeskompetanse, særlig hvis de ikke følger elevene både i Vg1 og Vg2. Hovedfunn 1 er tett koblet til det første av studiens forskningsspørsmål: *Hvordan kan yrkesfaglærernes opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse bidra til å møte elevenes læringsbehov?* I drøftingen løfter jeg frem hvordan læreren kan fungere som *broker*, og gjennom denne rollen være en brobygger som støtter elevenes læring og identitetsutvikling i grensekryssingen mellom opplæringsnivåene i skolen. Jeg diskuterer også hvordan samarbeid i tolkningsfellesskap i skolen kan fremme en helhetlig forståelse av yrkeskompetanse og sikre en større grad av yrkesdifferensiering gjennom felles forventningsavklaringer. Sett i lys av drøftingen fremstår det som spesielt viktig at lærere i Vg1 og Vg2 samarbeider om mål og mening i fagene og at det settes søkelys på hvordan sammenheng mellom innhold og metoder på tvers av nivåene kan brukes som verktøy i møte med elevenes læringsbehov.

Del 2 - Yrkesfaglærerne har beskjedne forventninger til elevenes utvikling av yrkeskompetanse relatert til YFF på Vg1

Hovedfunnene i del 2 er hovedsakelig basert på informasjon som er samlet inn gjennom det kvalitative intervjuet. Studien indikerer at yrkesfaglærerne på generelt grunnlag har moderate forventninger til elevenes faglige læringsutbytter. Funn i del 2 omfatter data som sier noe om at deltagerne retter sin oppmerksomhet mot hvordan faget YFF bidrar til elevenes valgkompetanser og sosiale tilpasninger i arbeidslivet. Et eksempel på at yrkesfaglærere ser på YFF i Vg1 som et fag som forbereder elevene på arbeidslivet, kommer fra deltaker 2.

...å du får liksom testet ut om dette er noen ting for deg, og om du klarer å møte opp til rett tid, ha med utstyr, riktig bekledning for dagen og såne ting. Så det å kjenne at dette er noe jeg faktisk kan mestre da, det tror jeg er noe av det viktigste vi kan selge inn til elevene. Som en trygghet på at dette er riktig for meg (Deltager 2)

Et annet funn i del 2 er at *deltagerne* opplever store *forskjeller* i elevenes forutsetninger for gjennomføring av både YFF og yrkesopplæring generelt. Enkelte av deltagerne mener at det kan være for ambisiøst å forvente at elevene skal ha et faglig læringsutbytte på Vg1. Et godt eksempel på dette kommer i en uttalelse fra deltager 3 som sier «Jeg tror ikke(...), det er ikke bestandig at de kanskje vokser i løpet av skoleåret, men at når de, på en måte, legger skoleåret bak seg så er de mer skikket på å ta et valg». Videre sier deltager 1 at det «...langt på vei så er det mange som trenger mye mer tid, på å gjennomføre i forhold til andre, som kanskje har hatt en glede av å prøve dette her før» (Deltager 1). Funnene i del 2 peker derfor på at yrkesfaglæreren opplever faget som betydningsfullt for å etablere viktige forutsetninger for læring.

Presentasjon av funn del 2

Deltagernes opplevelse av elevenes læringsutbytte, med utgangspunkt i yrkeskompetanse, har vært et tema for hele undersøkelsesdesignet i denne masterstudien. I den innledende spørreundersøkelsen blir deltagerne ved hjelp av åpne spørsmål blant annet spurt om sine «...tanker rundt elevenes læringsutbytte og utvikling av helhetlig yrkeskompetanse i faget YFF på Vg1?». I kvalitative intervjuet var et av spørsmålene i tillegg, «Hva mener du er den viktigste kompetansen en elev sitter igjen med etter gjennomføring av YFF på Vg1?». Flere av deltagerne kommer med uttalelser som tyder på at de ikke opplever de faglige utbyttene som de mest sentrale. Deltager 2 uttaler etter å ha ramset opp ulike fagspesifikke kompetanser i sitt programområde at «Men det er jo en sånn sekundær måloppnåelse, tenker jeg. Etter Vg1, ja.».

Yrkesfaglærerne i studien er opptatt av hvordan elevene utnytter faget YFF for å tilegne seg erfaringer som grunnlag for informerte valg av lærefag for videre utdanning. En av yrkesfaglærerne forteller:

Og så(...)har du jo de der som kanskje velger tømmerfaget og det å være ute i det i noen dager, og så kjenner de på det at, oi, dette her, det her passer ikke for meg. Så kommer de tilbake igjen, og så kan de ut og prøve en rørleggerbedrift eller ett eller annet. (Deltager 5)

Denne uttalelsen forteller at noen elever har et reelt behov for å benytte faget YFF som et utgangspunkt for valg av lærefag. En annen deltager bemerker «Nei, det er jo helt klart at de skal få hjelp til å ta seg et valg. Videre utdanning. Det er det man må basere hele YFF-faget på, synes jeg» (Deltager 3). Samlet sett tyder uttalelsene på at yrkesfaglærerne opplever det erfaringsgrunnlaget som faget gir for valg av lærefag som viktigere enn det kompetanserelaterte utbyttet til elevene.

Deltagerne forklarer videre at forventninger til et faglig læringsutbytte er utfordrende på grunnlag at elevenes varierte erfaringsgrunnlag når de starter på Vg1 BAT.

Jeg tenker det er litt delt det også, ut ifra utgangspunkt, for du har elever som har hatt sommerjobb og har vært med på ting, og de har kanskje ikke like mye utbytte eller sitter igjen like mye med den arbeidslivserfaringen som det YFF faget er. (Deltager 6)

Denne uttalelsen representerer en utfordring som flere av yrkesfaglærerne er inne på i intervjuene. Når elevene ikke har tatt et klart yrkesvalg og tidligere erfaring fra praktisk arbeid er fraværende, er det også utfordrende å differensiere de faglige forventningene. Intervjuene gir derfor et inntrykk av at et mangelfullt erfaringsgrunnlag når elevene starter på yrkesopplæring oppleves som en barriere for tidlig yrkesspesialisering.

Et hovedfunn i studiens del 2 er at yrkesfaglærerne er mest opptatt av læringsutbytter som ikke ligger beskrevet i læreplanene. I spørreundersøkelsen svarte en deltager at det «Viktigste på Vg1 er å kjenne arbeidsrutiner, møte opp og være delaktig i bedriftens arbeid. Selve yrkeskompetansen kommer senere» en annen deltager sier «Så du får liksom testet ut om dette er noen ting for deg, og om du klarer å møte opp til rett tid, ha med utstyr, riktig bekledning for dagen og sånne ting». Dette viser at deltagerne har et avmålt forhold til fagets bidrag til tidlig spesialisering på Vg1.

Drøfting av funn i del 2

Masterstudiens forskningsspørsmål 2 spør, *På hvilken måte opplever yrkesfaglærerne elevenes utbytte av opplæringen i faget YFF på Vg1?* Funn i del 2 viser at yrkesfaglæreren opplever at elevenes læringsutbytter er relatert til sosiale kompetanser og valgkompetanser. Data fra de kvalitative intervjuene tegner også et klart bilde av at flere opplever det faglige læringsutbyttene som sekundære. YFF fagets formål er sammensatt. Studien bekrefter at faget fyller formålene om at elevene skal bli kjent med arbeidslivet og legge et godt grunnlag for valg av lærefag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Funnene i del 2 som peker i retning av fagets betydning for valg av yrkesretning stemmer også overens med det som kom fram under den første store

evalueringssrapporten i 2012 (Nyen & Tønder, 2012, s. 110). Dette kan betyr at det har vært liten eller ingen utvikling av yrkesfaglærernes syn på fagets formål hverken i historisk sammenheng eller i kontekst av utdanningsprogrammet BAT

Funnene i del 2 viser og at yrkesfaglærerne legger liten vekt på fagets muligheter for tidlig faglig spesialisering. Studien bekrefter derfor det som allerede er godt kjent fra før (Nyen & Tønder, 2012, s. 113). Dette betyr også at endringene som ble gjennomført i fagplanen i forbindelse med KL20 i 2016 ikke har hatt den effekten som utdanningsmyndigheten ønsker (Meld. St. 20 (2012–2013), s. 131). En konsekvens av dette er at faget, snaut 20 år, etter innføringen i 2006 fortsatt ikke ser ut til å innfri de politiske ambisjonene for yrkesopplæringen. Dette er også i dag tilsynelatende godt opplyst hos sentrale styresmakter, som ønsker seg at faget i fremtiden skal bidra til «mer og bedre fordypning» (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 79).

Ved å undersøke hvordan yrkesfaglærerne opplever elevenes læringsutbytter kan studien bidra til å si noe om hvordan faget fungerer for å fremme tidlig spesialisering i praksis. Resultatene fra denne studien viser at de politiske ambisjonene ikke ser ut til å være i tråd med yrkesfaglærernes opplevelser av faget. Studiens del 2 retter derfor fokuset mot andre læringsutbytter og de læreforutsetningene som elevene har for å tilegne seg yrkeskompetanse.

Situasjonsbeskrivelse

Yrkesfaglig fordypning er i utgangspunktet et fag som gir skolene et stort handlingsrom for å yrkesrette opplæringen i brede Vg1-program. På Vg1 har faget et omfang på 168 klokke timer, eller 224 undervisningstimer à 45 minutter. Om omfanget regnes om til hele arbeidsdager på 7,5 timer utgjør faget omtrent 22 hele dager (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer tilsynelatende romslige rammer for å drive målrettet og spesialisert opplæring. Skolene står stort sett fritt til hvordan faget organiseres. Det vil derfor også være ulike modeller for gjennomføring som gjelder fra skole til skole. Dette betyr at det også kan være store forskjeller i hvordan yrkesfaglæreren tilnærmer seg faget.

Egen erfaring fra faget tilsier at mye kapasitet går med til å etablere avtaler og følge opp administrative forhold ved bedriftspraksis. I en hel klasse kan dette innebære at jeg som faglærer må opprette dialog med minst 15 bedrifter. Siden faget åpner for at elevene skal kunne prøve ut ett eller flere lærefag kan dette antallet bli enda større. De fylkeskommunale retningslinjene for faget legger i tillegg føringer for hvilke formaliteter som bør være på plass før eleven kan sendes ut i praksis. Av formaliteter kan det nevnes; Informasjonsskriv til bedrift, individuell samarbeidsavtale, individuell tilpasset lokal læreplan, vurderingsskjema og individuelle skjema for kontaktinformasjon. Det knytter seg derfor store forventninger til administrativt arbeid i forbindelse med yrkesfaglærerens arbeid (Trøndelag Fylkeskommune, 2020).

Etter innføringen av faget Prosjekt til fordypning var mange skoler tilbakeholdne med å benytte arbeidslivspraksis som tilnærming til faget YFF på Vg1. En av begrunnelsene for dette var at elevenes mangel på nettopp yrkeskompetanse var til hinder for elevenes praktiske deltagelse. Faget ble av mange skoler forstått som et veiledningsfag der elevene skulle få orientering om så mange som mulig av utdanningsprogrammets lærefag (Nyen & Tønder, 2012, s. 52). Funnene i del 2 tyder på at denne argumentasjonen i kontekst av opplæringen i BAT i dag ikke er representative. I denne masterstudien svarer hele 78 % av deltagerne at de helt eller delvis organiserer faget gjennom deltagende praksis i bedrift.

Ved min skole har vi i løpet av de siste tre årene utviklet en praksis hvor elevene selv etablerer kontakt med aktuelle opplæringsbedrifter for utplassering i YFF. For å få til dette har vi imidlertid sett at elevene må forberedes allerede fra første dag. Utplasseringen i bedrift er lagt til en periode på høst og en periode på vår. Elevene møter da opp i bedriftene i to sammenhengende dager i en periode på fire uker, noe som vil si

at selve utplasseringen spiser 120 av de 168 årstimene. De resterende 48 årstimene i faget benyttes til å orientere elevene om forskjellige lærefag og forberedelser til elevenes første kontakt med bedriftene. Dette er likevel bare en av mange mulige måter å organisere arbeidslivspraksis gjennom faget.

Elevene mangler læringsberedskap for yrkesfaglig opplæring

Det kan tenkes å være sammensatte årsaker til at yrkesfaglærerne ikke er mer opptatt av faglig spesialisering i YFF på Vg1. En årsak kan være at elevenes læringsforutsetninger over tid har vært i endring. En av deltagerne i studien opplever at «nivået på eleven har bare gått ned og ned de siste 12-14 årene som jeg har vært i skole» (Deltager 2). Uttalelsen indikerer at forskjellene mellom skolens forventninger og elevenes forutsetninger er økende. Dette kan henge sammen med at kvalitetsreformene i skolen ikke har klart å øke læringsutbyttet for elever som tar utdanning innenfor utdanningsprogrammet BAT. I følge Nyen og Tønder (2014, s. 72) har effektiviteten i yrkesopplæringen vært på politisk dagsorden helt siden slutten av 1980-tallet. Det er derfor lite som tyder på at den helhetlige organiseringen av grunnopplæringen historisk sett i stor nok grad har klart å forberede elevene til en praksisrettet opplæring i yrkesfagene.

Deltagerne i masterstudien opplever at elevene har varierende forutsetninger for læring i kontekst av veksling mellom skole og arbeidslivspraksiser. Dette kan for eksempel skyldes at en stadig større del av norsk ungdom vokser opp uten å møte forventninger til praktiske ferdigheter i dagliglivet. Det at mange vokser opp uten muligheter for å tilegne seg erfaringer med praktisk arbeid kan igjen tenkes å ha store ringvirkninger på elevenes forutsetninger for læring både på skole og i bedrift. I følge Wenger (1998, s. 104) er læring i praksisfellesskaper knyttet til elevenes utvikling av identiteter. Ut ifra dette perspektivet er det å erfare praksisfellesskapene i de ulike lærefagene helt sentralt for at eleven skal utvikle en forståelse av sin egen fremtidige yrkesidentitet. Konsekvensen av mangelfulle og relevante arbeidslivserfaringer ser ut til å være drastiske for yrkesopplæringens arbeid med å kvalifisere elever til yrkeskompetanse. Deltager 6 mente at forskjellene i elevenes erfaringsgrunnlag utgjorde nesten et helt års forskjell i faglig nivå; «Så de er på en måte, nesten, de er ikke det fullt, men de kan nesten regnes som et skoleår foran enkelte elever igjen». Dette betyr at elevkullene som starter på yrkesfaglig opplæring i svært ulik grad er forberedt på opplæring som er yrkesspesialisert.

Det at yrkesfaglærerne anser det faglige læringsutbyttet som sekundært kan derfor skyldes at de opplever at elevenes læreforutsetninger ikke er tilstrekkelige når de starter på yrkesfaglig opplæring i videregående skole. Her kan funnene i del 2 se ut til å stemme med Wenger (1998, s. 154-155) sin teori om læringsbaner. I begrepet læringsbaner ligger elevenes egen oppfatning av hva som er viktig og hva som forblir uviktig i et opplæringsforløp. Det at mange elever ser ut til å ha behov for et modningsår henger derfor sammen med at de mangler erfaringer og forutsetninger for å vite noe om hva som blir viktig for dem i fremtiden. Læringsbanene påvirker derfor hvordan eleven engasjerer seg i ulike opplæringssammenhenger og hvordan de opplever skolens innhold som relevant.

Det å etablere en trygg sosial overgang til praksisfellesskapene i bedrift kan derfor se ut til å være en sentral læreforutsetning. Lave og Wenger (1991, s. 91) legger i likhet med yrkesfaglærerne i denne studien vekt på at den sosiale legitimiteten i praksisfellesskapene er en grunnleggende betingelse som må være på plass før det kan snakkes om opplæring. Den sosiale legitimiteten handler om at eleven blir akseptert og godtatt av de andre yrkesutøverne i arbeidslivspraksiser (Lave & Wenger, 1991, s. 36). Deltagerne gir et inntrykk av at de vektlegger elevenes sosiale kompetanser som det å komme tidsnok, ta med seg matpakke og legge bort mobilen. Dette tyder derfor på at legitim deltagelse oppleves som en sentral læreforutsetning i studien.

Hvis det er sånn at elevene møter opplæringen i Vg1 uten referanser til hva de ulike lærefagene innebærer, er også vanskelig å forestille seg at elevene klarer å se seg selv i

lys av et fremtidig yrkesliv. Dette kan i så fall tenkes å ha stor betydning for hvordan elevene opplever sine egne læringsbaner. Det at yrkesfaglærerne forstår Vg1 som et slags modningsår, betyr også at de forstår sosiale kompetanser og utvikling av gryende yrkesidentitet som sentrale læringsutbyttene av faget YFF på Vg1. Jeg velger her å definere de sosiale og identitetsrelaterte læringsforutsetningene som *elevenes læringsberedskap for yrkesfaglig opplæring*. Min forståelse av dette begrepet inneholder at elevenes tilegnelse av læring er betinget av tidligere yrkesrelaterte erfaringer, sosiale kompetanser, og innsikt i fremtidig yrkesidentitet. I dette ligger det en forståelse for at læringsberedskap for yrkesfaglig opplæring er betydningsfullt for hvor godt opplæringen kan klare å legge til rette for yrkesspesialisering i Vg1.

En side av elevenes læringsberedskap for yrkesfaglig opplæring handler om yrkesvalg. Yrkesvalg er nært knyttet elevenes egen forståelse av sin fremtid og identitet som fagarbeider i et av lærefagene. Læringsberedskap er slik jeg ser det en forutsetning for at elevene skal oppleve et læringsbehov. I følge (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 25) fremheves betydningen av at elevene blir møtt med en opplæring som blant annet møter deres behov for et nivåddifferensiert utvalg av innhold og metoder i et fremtidig yrkesvalg. Jeg stiller likevel spørsmål til om en slik antagelse er riktig for alle elever. Beskrivelsene av læringsbehov ser for meg ut til å være best egnet til å beskrive forhold ved opplæringen som er relevante for elever med tydelige oppfatninger om yrkesvalg og tidligere erfaringer fra arbeidslivspraksis. Artikkelen til Bødtker-Lund et al. (2017, s. 24) legger til grunn at 60% av yrkesfagelevnene på Vg1 allerede har tatt et yrkesvalg. Dette gjør betraktninger om læringsbehov problematisk av flere grunner. For det første sier ikke denne studien noe om hva som gjelder for kvalitet i opplæringen for de resterende 40% av elevene. For det andre kan en antagelse om at over halvparten av elevene har klare yrkesvalg være direkte feil både kontekst av utdanningsprogram, den enkelte skole og historisk utvikling av trender i opplæringen.

Med utgangspunkt i min egen erfaring som kontaktlærer og faglærer i YFF fra Vg1 i BAT opplever jeg at også elevene i de senere årene har fått en tydeligere oppfatning av fagets relevans som arbeidslivsfag. Dette har jeg observert gjennom at mange benytter anledningen til å teste minst to lærefag helt bevist. Jeg stiller meg derfor kritisk til om forutsetningene for læringsbehov er tilstede i den grad Bødtker-Lund et al. (2017, s. 24) legger til grunn.

Utvikling av elevenes sosiale kompetanser er utvikling av yrkeskompetanse.

Det at yrkesfaglærerne i tillegg til valgkompetanser er opptatt av elevens sosiale kompetanser kan forstås i lys av elevenes bakgrunn. En forklaring kan være at norsk ungdom vokser opp i trygge og etablerte fellesskap og i liten grad erfarer å krysse grenser som utfordrer og utvikler sosiale ferdighetene. Her kan det tenkes at den beskyttende atmosfæren i kontekst av praksisfellesskapene i familie, skole er av betydning. Mange ungdommer står i tillegg utenfor fellesskap av organisert aktiviteter på fritiden. Det at yrkesfaglæreren må bruke mye tid på å støtte opp om elevenes sosiale ferdigheter kan også ha sammenheng med skolens nedstengninger under pandemien. Her kan det tenkes at elevene gikk glipp av mange viktige erfaringer i tilknytning til å samarbeide med medelever og lærere i gruppe- eller prosjektarbeid eller andre aktiviteter med fysisk nærvær i og på tvers av skolens ulike interne praksisfellesskaper.

Utfordringer og mestring av sosiale utfordringer kan være av betydning for fremtidig yrkeskompetanse. Ifølge Haaland (2021, s. 9) er de sosiale nøkkelkompetansene som for eksempel samarbeidsevner, kommunikasjon og konfliktløsning viktige komponenter i den helhetlige yrkeskompetansen. Å utvikle sosiale ferdigheter handler slik jeg ser det om å krysse grenser mellom ulike fellesskap. En observasjon jeg har med meg fra egen praksis i faget YFF er at elevene får en mye større sosial trygghet bare ved å mestre det å kontakte en praksisbedrift og formidle at de er på jakt etter en praksisplass. Det å

krysse grenser mellom ulike praksisfellesskap kan imidlertid kjennes igjen som krevende for alle og enhver. Det må kanskje derfor forventes at elevene som uten tidligere erfaringer med dette trenger mye støtte for å mestre overgangene. Dette innebærer imidlertid at disse prosessene må anerkjennes som en stor del av opplæringen i seg selv.

Funnene i del 2 støtter opp om noe som ser ut til å være en voksende trend knyttet til utfordringer med elevenes sosiale læreforutsetninger og er noe som legger bånd på yrkesfaglærerens og elevenes kapasiteter. En uttalelse fra deltager 5 peker på at utviklingen av sosiale kompetanser er en del av elevens modningsprosess; «Og så må vi, jo ikke stresse dem heller, som faglærere. Det er viktig å holde roen og få en jevn og fin opplæring». Uttalelsen tyder på at sosial modning i arbeidslivspraksis tar av elevens totale læringskapasiteter. I evalueringen etter fagfornyelsen kom frem at mange yrkesfaglærere opplever å bruke mye av sin tid på å gi elevene støtte for grunnleggende og sosiale ferdigheter (Aakernes et al., 2022, s. 11). Dette antyder i sum at de sosiale ferdighetene utgjør en vesentlig del av faget.

Paradoksalt nok eksisterer det ingen krav i læreplanene til sosiale ferdigheter. Yrkesfaglæreren har imidlertid ikke et reelt valg om å bortprioritere dette arbeidet. Setter man dette i sammenheng med det omfattende administrative arbeidet som yrkesfaglæreren har i tilknytning til bedriftspraksis kan man fort trekke slutninger om at disse forholdene i seg selv fører til en stor båndlegging av yrkesfaglærerens kapasiteter for didaktisk arbeid med tolkning av lokale læreplaner og vurdering.

Til tross for alle mulighetene faget YFF bringer med seg, peker studien på at yrkesfaglærerne forstår faglig dybde som et sekundært læringsutbytte. Funnene i del 2 ser derfor ut til å bygge opp under funn fra tidligere forskning som hevder at fagets potensiale for faglig kvalifisering ikke i stor nok grad blir utnyttet (Nyen & Tønder, 2012, s. 110). Det at yrkesfaglæreren ikke retter større oppmerksomhet på det faglige læringsutbyttet kan få følger for opplæringens bidrag å utvikle elevenes yrkeskompetanse. Som jeg nevnte i innledningen, er det å ta inn lærlinger i bedrift noen ganger et spørsmål om kandidatens kvalifikasjoner. Når handlingsrommet som ligger YFF ikke blir utnyttet kan det helt klart tenkes å påvirke formidling til Vg3 og gjennomføring i lys av arbeidslivets fremtidige behov for kvalifisert arbeidskraft.

På grunnlag av de senere årenes skolereformasjoner vet man mye om svake utbytter av grunnskoleopplæringen (Meld. St. 21 (2020–2021); Meld. St. 28 (2015–2016); St.meld. nr. 30 (2003–2004)). For yrkesopplæringen er det slik jeg ser det god grunn til å diskutere grunnskolens evne fremme elevenes læringsberedskap i forbindelse med yrkesopplæring. Funnene i del 2 tyder på at yrkesfaglærerne blant annet opplever elevenes praktiske erfaringsgrunnlag som en sentral betingelse for hvilke faglige krav og forventninger som stilles den enkelte eleven. Det at enkelte elever til sammenligning har tilsynelatende store forskjeller læreforutsetningene i relasjon til tidligere erfaringer og valg av lærefag gjør at det i liten grad kan stilles like forventninger til faglig utbytte hos elevene.

Det kan tenkes at grunnskolen i større grad burde ha lagt til rette for utjevning av elevenes læringsberedskaper for yrkesfaglige opplæring. Deltager 6 antyder at det er store forskjeller i elevenes forutsetning for tilegnelse av yrkeskompetanse basert på hvilken praktisk bakgrunn elevene har; «De som er fra gårder, og som gjerne har hjulpet til hjemme, har et mye mer praktisk hode enn de som har vokst opp i midtbyen». Dette innebærer imidlertid at tilgangen på praktiske erfaringer er tilfeldige og avhengig av for eksempel familiens ressurser. For at skolen skal kunne bidra til å utjevne tilfeldigheter knyttet til hvem som gjennom oppveksten får anledning til å delta i praktisk arbeid kan det være relevant å styrke håndverksfagenes plass i grunnskoleopplæringen. En måte å gjøre dette på kunne for eksempel være å styrke de praktiske og estetiske fagenes relevans i opplæringen, spesielt på ungdomstrinnet. En større samhandling på tvers av grunnskolen og arbeidsliv kan også ha vært betydningsfullt for elevens forståelse for fremtidig yrkesidentitet og sosiale kompetanser.

Oppsummering

Hovedfunn 2: *Yrkesfaglærerne har beskjedne forventninger til elevenes utvikling av yrkeskompetanse relatert til YFF på Vg1*, viser at det i liten grad rettes oppmerksomhet mot YFF fagets potensiale for spesialisering mot yrkeskompetanse. Drøftingen i del 2 viser i tillegg at faget oppleves som mulighet for å utvikle elevens læringsberedskap for yrkesopplæring. Det at mange elever for eksempel ser ut til å møte yrkesopplæringen uten grunnleggende praksiserfaringer kan påvirke hvordan Vg1 bidrar til kvalifisering til yrkeskompetanse. Videre viser funn i del 2 at yrkesfaglæreren retter en stor del av oppmerksomheten til fagets betydning mot legitimert deltagelse i arbeidslivspraksiser. Hovedfunn 2 er tett koblet til det andre forskningsspørsmålet i denne studien; *På hvilken måte opplever yrkesfaglærerne elevenes utbytte av opplæringen i faget YFF på Vg1?* I drøftingen løfter jeg frem betydningen av elevens læringsberedskap for yrkesopplæring som en viktig læreforutsetning. Dette innebærer at elevene ideelt sett bør møte yrkesopplæringen i Vg1 med sosiale og praktiske erfaringer fra tidligere arbeidslivspraksiser. Drøftingen viser at det kan være av stor betydning at elevene har en opplevelse av fremtidig yrkesidentitet. Jeg har i tillegg diskutert om elevens læringsbehov er en representativt teoretisk ramme for å forstå hvordan opplæring på Vg1 BAT kan bidra til elevenes opplevelse av relevans i de tilfellene det ikke foreligger klare valg og yrkesønsker. Sett i lys av drøftingen fremstår det som spesielt viktig at grunnopplæringen blir bedre i stand til å løfte elevens praktiske erfaringsgrunnlag før elevene starter et yrkesfaglig opplæringsforløp og at et større samarbeid med arbeidslivet kan være en sentral betingelse for elevens læringsberedskap for yrkeskompetanse.

Del 3 – Yrkesfaglærere i BAT opplever vurderingsarbeidet i YFF som krevende

Funnene i del 3 kommer fra de kvalitative intervjuene og viser at det er vanskelig å lykkes med etablering av læringsmål og hensiktsmessige strategier for vurderingsarbeid. Dette observeres gjennom uttalelser som peker på at deltagerne opplever vurderingsarbeidet i faget YFF som både mangelfullt og utfordrende. Datamaterialet i del 3 favner uttalelser som blant annet er relatert til yrkesfaglærerens arbeid med vurdering og fortolkning i forhold til læreplanen i faget. Deltagerne uttrykker at de ikke lykkes med å vurdere elevene på en hensiktsmessig måte. En uttalelse fra deltager 4 er et godt eksempel på dette: «Vi får ikke til å vurdere det konkrete i konkrete kompetansemål».

Et annet hovedfunn i masterstudien del 3 er at yrkesfaglærerne ønsker seg bedre retningslinjer for hvordan vurderingsarbeidet i Yrkesfaglig fordypning skal gjennomføres. Datamaterialet viser også at yrkesfaglærerne ikke nødvendigvis opplever det å utvikle vurderingsverktøy som vanskelig, men at de mangler kapasitet til å gjennomføre et slikt arbeid. Deltager 1 uttaler at, «Men vi, i en sånn travelt hverdag, så finner man, på en måte, aldri nok engasjement og energi til å begynne med dette her... Det er derfor det har kunnet være godt å ha noen generelle kriterier, som har kunne være laget fra Udir». Funnene i del 3 antyder at yrkesfaglæreren opplever sin totale arbeidskapasitet som en større begrensning enn sin didaktiske eller yrkesfaglige dybdekompetanse og at de derfor ønsker seg bedre verktøy for å mestre sin egen vurderingspraksis.

Presentasjon av funn i del 3

I intervjustudien var deltagerne opptatt av å dele sine erfaringer og tanker rundt vurderingspraksiser i faget YFF. Her løftet jeg fram noen påstander som dreide oppmerksomheten i intervjuet mot kjennetegn og kriterier på kompetanse relatert til kompetansemål. En av påstandene fra intervjuguiden var at «Yrkesfaglæreren har for liten kompetanse om bruk av kjennetegn i vurdering og evalueringsarbeid». En annen påstand var at «Yrkesfaglæreren på BAT opplever at det å omgjøre kompetansemål i

læreplanen til målbare kjennetegn på kompetanse i YFF er vanskelig». Formålet med disse påstandsspørsmålene i undersøkelsen var å framprovosere deltagerens umodererte refleksjoner knyttet til hvordan de opplevde vurdering og identifisering av yrkeskompetanse. Til tross for at slike påstander fra utsiden kan fremstå som noe krasse, opplevde jeg at de i større grad bidro til refleksjon enn provokasjon. Studien samlet derfor en større mengde empiri knyttet til yrkesfaglærerens erfaringer med sitt eget og profesjonsfelleskapets arbeid med vurdering i kontekst av faget YFF.

Vurderingspraksiser som baserer seg på generelle kriterier ser ut til å oppleves som problematiske for yrkesfaglæreren. Deltager 4 sier for eksempel at «Det som jeg selv ser er utfordrende, er at de blir fort målt etter arbeidsinnsats og oppmøte, holdning(...), og å bruke HMS og forståelse av veiledning som blir gjort. Sånne ting. Det er jo litt sånn, veldig overordnede mål». Denne uttalelsen kan tyde på at for generelle vurderingskriterier i liten grad oppleves som læringsfremmende. Samtidig oppleves arbeidet med å tilrettelegge for gode vurderingspraksiser basert på læreplanmål i Vg3 også som vanskelig for yrkesfaglærerne. Deltager 6 opplever at «...det som er utfordringen.., i forhold til vurdering så er det jo å klare å definere gode mål og målbare mål for eleven, og læreren». Uttalelsen fremhever en opplevelse av at vurderingsarbeidet i faget er krevende. En annen uttalelse som peker på det samme kommer fra deltager 2:

Å sitte og liksom skal håndtere alle de her store kulepunktene på VG3-nivået, bryte de ned til lokalt læringsmål, eller, ja, noe som du skal lære dem noen ting etter, og vekte (...) (mumler). Har de nådd lav, middels eller høy måloppnåelse på det som du har brutt ned, så skal du omsette det her til karakter. Ja, kjempeutfordring. (Deltager 2)

Dette tyder på at yrkesfaglæreren opplever konflikt mellom vurderingsarbeidets formål og egen bruk av vurderingsverktøy i praksis. Her kan det se ut som at YFF-fagets krav til vurdering av innhold relatert til kompetansemål fra læreplaner for Vg3 utgjør en barriere for yrkesfaglærernes didaktiske arbeid. Deltager 5 beskriver sin opplevelse av kravet til vurdering av kompetansemål i Vg3 slik:

Kompetansemålene i YFF-en, det er VG3-nivå... Det er noe som de skal ha kunnskap om og få gjennomført når de er ferdig som lærling. Klar for fagprøven. Derfor så (...), sier jeg at, det kan vi ikke forvente, kanskje har vi ikke startet på noen av disse kompetansemålene, og det må de gjøre i bedrift. (Deltager 5)

I denne uttalelsen ser deltageren ut til å oppleve de overordnede retningslinjene for vurdering i faget som lite hensiktsmessige på grunnlag av at den foregriper elevenes progresjon i opplæringen. Deltager 2 kommer med et lignende utsagn og mener at det er helt uforståelig at «mange av elevene etter første termin får 4, 5 og kanskje 6-ere...» når de «... nærmest ikke har åpnet en tommestokk før». Det kan derfor tyde på at yrkesfaglærerne opplever vurderingskravene med innhold fra Vg3 som både lite hensiktsmessige og informative i forhold til karakterenes evne til å formidle informasjon om elevenes oppnådde yrkeskompetanse. Til sammen peker uttalelsene fra deltager 2 og deltager 3 i retning av at dagens vurderingspraksiser er lite hensiktsmessige. Utfordringene knyttet til vurderingspraksiser som bygger på Vg3-nivå forsterkes ved at deltagerne i større grad ønsker seg et sett med utarbeidede vurderingskriterier i faget. Et eksempel på en slik uttalelse kommer fra deltager 5 som sier at;

«Jeg kunne tenke meg å ha en mer sånn,...så det blir likt på alle skolene, men jeg kan jo tenke meg at dette har vært noe som har vært mer standardisert og mer formelt. At det har vært et slags innhold i lærerplaner, at vi skal vurdere sånn og sånn, hvis at de er ute i tømrerfaget, eller ja, sånn at det blir rettferdig». (Deltager 5)

I denne uttalelsen sier deltageren rett ut at vurderingsarbeidet oppleves uformelt og urettferdig. Samtidig ytrer deltageren et behov for at vurderingspraksiser i større grad formaliseres i form av hvilket faglig innhold som skal vurderes i faget YFF. En uttalelse fra deltager 6 er tilsvarende, men samtidig mer spesifikk «... når det ble laget nye læreplaner, og på en måte, tredde de ned over hodene på oss så burde det ha vært med en del retningslinjer på vurderingskriterier, og eksempler, på hvordan man skal gjøre det her i praksis». Dette tyder enten på at yrkesfaglæreren ikke opplever å ha en

tilfredsstillende vurderingspraksis eller at arbeidet med å bryte ned og omsette kompetansemål til opplæring og vurdering er utfordrende. Uttalelser knyttet til del 2 viser derfor at dagens vurderingspraksiser bidrar til frustrasjon og et sterkt ønske om tydeligere rammer og verktøy for vurdering av elever som benytter faget YFF til arbeidslivspraksis.

Et annet sentralt funn er at utfordringene som er beskrevet over fører til at elevene vurderes på andre grunnlag enn det faglige kompetanseutbyttet knyttet til læreplanmålene for Vg3. En av deltagerne uttaler for eksempel at,

«...jeg bruker litt av det jeg ser dem selv inn i programfaget. Det (pause), dupliserer jeg inn i YFF-faget. Når jeg skal vurdere dem og tenke hva de er gode på hvor langt de har kommet, og i hvilken grad» (Deltager 4)

Uttalelsen forteller at yrkesfaglæreren i mangel av vurderingsgrunnlag i faget YFF må ty til en form for kvalifisert gjetning av elevens utbytter når eleven har vært ute i bedrift og sier derfor noe om konsekvensene av et krevende arbeid med vurdering av yrkeskompetanse i faget YFF. En annen uttalelse som kan peke på utfordringene med å identifisere kompetanse kommer fra deltager 3 som uttaler at, «Ja, motivasjon. Det blir jo egentlig en vurderingsfaktor, for det spiller inn på det her med kunnskapen og ferdigheten de klarer å tilegne seg i løpet av perioden». Samlet sett kan disse utsagnene forstås som at vurderingsgrunnlag anlegges på vilkår som i liten grad uttaler elevens faglige kompetanseutvikling.

Drøfting av funn i del 3

Studiens forskningsspørsmål 3 spør *På hvilken måte erfarer yrkesfaglæreren sin egen og profesjonsfelleskapets praksis med å kjenne igjen og vurdere yrkeskompetanse?* Funnene i del 3 peker på at deltagerne synes det er krevende å vurdere elevenes læringsutbytter i faget YFF. I følge Utdanningsdirektoratet (2020, s. 3) skal vurderingene i faget baseres på kompetansemål fra Vg3. Resultatene fra studien indikerer at dette ikke alltid er tilfelle. Flere av deltagerne i studien poengterer også at dagens vurderingspraksiser fremstår som urettferdige for elevene og at de ønsker seg tydeligere føringer for vurdering av yrkeskompetanse i kontekst av faget YFF.

Funnene i del 3 antyder at vurderingspraksiser i kontekst av undersøkelsen helt eller delvis kan være basert på vurdering av taus kunnskap (Polanyi, 1967). Dette innebærer dette at det mangler et uttalt grunnlag for hva som blir vurdert. Transparens handler om å synliggjøre hva som er formålet med opplæringen gjennom læringsmål og kriterier (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 32). En konsekvens av manglende transparens i opplæringen kan være at elevenes motivasjon for yrkesspesialisert læring og opplevelse av relevans uteblir. Manglende transparens kan også tenkes å føre til urettferdig og ujevn kvalitet på vurderingsarbeidet fra skole til skole (Quinlan, 2012, Gjengitt av Fjørtoft, 2016, s.). Deltager 2 sier, «...det er vanskelig å se når eleven har oppnådd den og den kompetansen, så det blir mye synsing». Utfordrende vurderingspraksiser kan derfor tenkes å ha stor betydning for elevenes utvikling av yrkeskompetanse i faget YFF.

Utfordringer med vurdering av yrkeskompetanse i YFF

I studiens del 3 peker yrkesfaglærerne på at de synes vurderingsarbeidet er vanskelig å gjennomføre. Dette kan skyldes en kombinasjon av flere ulike forhold. En av de mest åpenbare er at yrkesfaglæreren ikke er i stand til å observere elevene underveis i sin arbeidslivspraksis. Ifølge Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 22) er kvalitet i vurderingsarbeid blant annet avhengig av lærerens observasjon av eleven i faglige relevante situasjoner.

En annen utfordrende faktor for vurderingsarbeidet i faget YFF er at praksisbedriftenes daglige arbeid setter rammene for hvilke arbeidsoppgaver elevene får anledning til være med på. Dette fører i mange tilfeller til at det ikke er mulig å forutse hvilken faglig fordypning elevene får anledning til å erfare ved arbeidslivspraksis. I følge Haaland

(2021, s. 33) er det å bryte ned kompetansemål til så mange læringsmål som mulig av avgjørende betydning for å kunne sette en summativ sluttvurdering som gjenspeiler en oppnådd yrkeskompetanse. Mulighetene for å etablere en slik vurderingspraksis i faget YFF kan imidlertid være avhengig av konteksten for arbeidslivspraksisen. Mange håndverksfag innenfor utdanningsprogrammet BAT har et stort spenn og variasjon i arbeidsoppgaver. Det er også sjeldent at yrkesutøvelsen innenfor lærefagene i BAT foregår i faste produksjonslokaler. En konsekvens av dette er at det kan være vanskeligere å forutse produksjonsaktivitetene som elevene får delta i ved arbeidslivspraksis. En vanlig tilnærming for YFF-praksis innenfor utdanningsprogrammet BAT er derfor at elevene følger bedriftens fortløpende arbeidsoppgaver og at det derfor ikke alltid utvikles lokale læreplaner på forhånd. Dette innebærer at lokale læreplaner får ulik og til dels liten nytteverdi for vurderingsarbeidet. Dette kan bidra til opplevelsene av krevende vurderingsarbeid.

Det kan tenkes at arbeidet med lokale læreplaner i YFF på BAT står i kontrast til hvordan YFF faget gjennomføres i andre utdanningsprogrammer. Om lærefagets aktiviteter primært er relatert til produksjon i et verksted, på faste maskiner, eller bærer preg av et begrenset repertoar av yrkesoppgaver vil mulighetene for å lykkes med lokale læreplaner slik jeg ser det være større. I slike sammenhenger vil arbeidet være preget av rutiner og gjentakende arbeidsoperasjoner som i større grad er mulig å forutse. Dette muliggjør derfor at det kan produseres lokale læreplaner for lærefag som kan gjenbrukes. En elev som for eksempel har arbeidslivspraksis hos en frisør eller et bilverksted vil mest sannsynlig komme borti rutinepregede eller gjentakende arbeidsoppgaver. Dette kan for eksempel være henholdsvis hårvask eller bytte av bremses på et kjøretøy. Det kan derfor tenkes at YFF-forskriften er bedre tilpasset opplæringsvirksomheten i konteksten av andre utdanningsprogrammer og lærefag. En utfordring i BAT er derfor at lokale læreplaner ikke oppleves hensiktsmessige å bruke i vurderingsarbeidet.

Videre kan det også argumenteres for om det er realistisk at skolene skal klare å etablere lokale læreplaner under alle forhold. Kravene i fagplanen til YFF anlegger store forventninger til skolenes arbeid med fortolkning, utforming og vedlikehold av lokale læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2020). For det første stiller jeg meg undrende til at Utdanningsdirektoratet kan forvente at skolene skal klare å etablere lokale læreplaner for alle lærefag i brede utdanningsprogrammer. Sett i lys av argumentet med at yrkesoppgaver i BAT kan være utfordrende å forutse, betyr dette at hver enkelt skole må ha en beredskap for å lage 36 ulike lokale og individuelle lokale læreplaner. For det andre mener jeg at det er helt urealistisk å forvente at skolene skal kunne fortolke yrkesspesifikke kompetansemål i tilknytning til opplæring i bedrift når det viser seg krevende nok å forstå kompetansemålene i tilknytning til eget nivå i opplæringen (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 11). Arbeidet med de lokale læreplanene innebærer at kompetansemålene fra Vg3 må brytes ned til et adekvat nivå som tar hensyn til hvilket nivå av opplæringen eleven er på.

Yrkesfaglærernes uttalelser tyder på at fordypning i læreplanmål fra Vg3 er lite forenelig med god vurderingspraksis. I læreplanen for YFF blir det uttrykt at opplæringen er ment å gi elevene en kompetanse som er «relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Dette er imidlertid problematisk av flere årsaker. For det første mangler yrkesfaglæreren på Vg1 den nødvendige dybdekompetansen som kreves for å fortolke og nivåddifferensiere læringsmål for alle lærefagene på Vg3. For det andre kan det være for ambisiøst i forhold til elevenes progresjon i opplæringen å forvente at de skal kunne klare å fordype seg i opplæringsinnhold som er flere år fram i tid. Dette underbygges også av funn i studiens del 2. Deltager 4 sier at, «Kompetansemålene i YFFen, det er VG3-nivå, og derfor sier jeg at det, det er noe som de skal ha kunnskap om og få gjennomført når de er ferdig som lærling. Klar for fagprøven». Denne uttalelsen indikerer at yrkesfaglæreren opplever kravene til fordypning i Vg3 nivå som lite hensiktsmessig.

Uheldige konsekvenser for elevene

I følge Fjørtoft (2016, s. 126) er uttalte beskrivelser av det som skal vurderes en betingelse for elevenes utvikling, planleggings- og vurderingskompetanse. Dette er kompetanser som har direkte relevans for den helhetlige yrkeskompetansen innenfor *planlegging av yrkesoppgaver, vurdering av kvalitet og refleksjon over egen læring* (Haaland, 2021, s. 11). Dette betyr at gode vurderingspraksiser kan ha stor betydning for elevens utvikling av yrkeskompetanse.

Det at elevene selv har uttalt informasjon om hva som er viktig å lære, kan også tenkes å påvirke elevens motivasjon for læring. En vurderingspraksis der læringsmålene ikke er kjent for elevene gir heller ingen retning for hva som forventes av dem i faget. Ifølge Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 32) kan det tenkes at et godt tolkningsfellesskap mellom lærer og elev påvirker opplevelsene av mening og relevans. Dette innebærer igjen at transparens i forventningene til elevens læringsutbytte kan være betydningsfullt for utvikling av spesialisert yrkeskompetanser på Vg1.

Funn i studiens del 2 peker i retning av at yrkesfaglæreren opplever vurderingspraksisene som urettferdige. En forklaring på dette kan være at det ikke er etablert en god vurderingskultur innenfor faget YFF. I en god vurderingskultur er felles mål og intensjon med opplæringsvirksomheten etablert mellom aktørene i opplæringen (Fjørtoft, 2016, s. 127). I kontekst av studiens funn synes det imidlertid sannsynlig at vurdering av yrkeskompetanse blir både subjektivt og ulik fra skole til skole. I en slik situasjon kan for eksempel noen elever bli vurdert etter kompetanseutbytter fra faktisk fordypning i det aktuelle lærefaget, mens andre risikerer å bli vurdert etter nøkkelkompetanser eller i verste fall skjønner. En konsekvens er da at noen elever vil kunne få en *god* karakter uten å ha tilegnet seg fagspesifikke yrkeskompetanser (Haaland, 2021, s. 8). Dette innebærer at faktisk kompetanse og læringsutbytte både kan bli overvurdert og undervurdert. Ifølge Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 24) er vurderingens validitet avhengig av sammenheng mellom det som skal vurderes og det som faktisk vurderes. Fra elevenes perspektiv betyr dette at slutt karakterene som inngår i elevens inntaksgrunnlag for videre utdanning blir feilaktige.

Uheldige konsekvenser for skolens profesjonalitet

Et manglende språk for vurdering kan også ha betydning for troverdighet i profesjonsutøvelsen for studiens deltagere (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 35; Leonardsen, 2023, s. 103). Studien viser at yrkesfaglærerne benytter ulike strategier for vurdering i faget YFF og at de i ulik grad lykkes med å vurdere elevene etter lokale læreplaner basert på kompetansemål fra Vg3. Når det ikke lykkes å etablere gode praksiser for vurdering undergraves både profesjonsutdannelsen som yrkesfaglærer og den faktiske opplæringspraksisen i skolen. Deltagernes uttalelser tyder imidlertid på at de er innforstått med betydningene av og målsetningene om transparens. Deltager 6 sier at «...jeg og eleven skal ikke komme frem til forskjellige konklusjon på en karakter eller en måloppnåelse av et kompetansemål eller en arbeidsoperasjon eller hva det er». Det er imidlertid problematisk om yrkesfaglærerne ikke klarer å redegjøre for kvalitetene i sitt vurderingsarbeid.

Den summative vurderingen har som formål å oppsummere elevens kompetanse etter fordypning basert på kompetansemål for Vg3. Det stilles også krav til formativ vurdering som fremmer elevens læring underveis (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Dette betyr at skolene må ha et velinformert informasjonsgrunnlag for vurdering. For å oppnå validitet er det viktig at vurderingspraksisene faktisk vurderer det som skal vurderes (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 24). Dette betyr at det må foreligge både et etablert grunnlag i form av læringsmål og en gyldig måte å observere elevenes oppnåelse av kompetanser i forhold til disse (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 22). Om det ikke foreligger grunnlag i form av læringsmål eller vurderingsgrunnlag må det kunne slås fast at både vurderingsarbeidets validitet og generelle kvalitet er mangelfullt.

Tidligere forskning forklarer kvalitetsutfordringer i yrkesopplæring med bakgrunn i yrkesfaglærerens didaktiske kompetanse (Bruvik, 2022, s. 90; Dahlback et al., 2019, s. 22). Studiens funn i del 3 kan forklares ut ifra dette perspektivet. Uttalelser i datamaterialet tyder imidlertid på at deltagerne ikke opplever egen didaktiske kompetanse som en stor utfordring i seg selv. Deltager 5 uttrykker dette om arbeidet med å lage læringsmål i YFF;

Nei, jeg synes ikke det er vanskelig, nei. Jeg synes det er ganske greit i forhold til vurderingsskjema og sånne ting(...)Du får jo ikke en pakke med kompetansemål og vurderingskriterier til alle, hele klassen. Du må jo redigere det sånn at du passer opp mot den eleven, som er ute i den bedriften. Så det er jo litt arbeid med det (Deltager 5)

En slik uttalelse kan sees i sammenheng med funn i studien til Lyckander (2022, s. 42) som sier at yrkesdidaktisk kompetanse ikke ser ut til å påvirke den faktiske praksisen. Drøftingen i del 3 tar derfor videre standpunkt til at vurderingsarbeidet oppleves utfordrende på grunnlag av ytre rammevilkår.

Bedre retningslinjer for vurderingsarbeidet

Deltagerne i masterstudien sier at de ønsker seg sentrale retningslinjer for hvordan vurderingsarbeidet i faget YFF skal foregå. Ifølge Fjørtoft (2016, s. 126) er utfordringer med lærerens vurdering ofte knyttet til fortolkning av kompetansemål, differensiering av nivå og gradering i tilknytning til mestring på ulike nivåer. Det at yrkesfaglærerne ønsker seg sentrale retningslinjer for vurdering kan derfor være et uttrykk som i mer eller mindre grad stammer fra disse problemene. Tidligere forskning har også pekt på at yrkesfaglæreren opplever sitt vurderingsarbeid som et komplekst og krevende forhandlingsfelt mellom ulike roller som kvalitetskontrollør, utdanner, motivator, oppdrager og forhandler (Leonardsen, 2023, s. 97). Sett i lys av funn fra del 3 kan det derfor tyde på at oppgavene og ansvaret som ligger i rollen som fag og kontaktlærer for yrkesfagelever er både sammensatt og omfangsrikt. Funnene i del tre handler sannsynligvis derfor om at deltagerne har behov for mer effektive verktøy i vurdering og at fortolkning av kompetansemål er mer krevende enn det yrkesfaglæreren har arbeidskapasitet til.

Ifølge Felles retningslinjer for YFF i Trøndelag fylkeskommune (2020, s. 3) er det skolenes ansvar å utarbeide lokale læreplaner som grunnlag for vurderingsarbeidet i faget. Funnene i studien tyder på at lokale læreplaner i liten grad benyttes som støtte i vurderingsarbeidet. Det er for eksempel bare deltager 5 som omtaler lokale læreplaner i intervjuene; «Også i YFF-en så må vi jo ordne vurderingskriteriene opp imot den lokale læreplanen som er laget. Sånn at, det tror jeg gjør at det blir gjort veldig mye forskjellig». Uttalelsen tyder på at deltageren er oppmerksom på kravet om at vurdering skal baseres på lokal læreplan, men at arbeidet i praksis er så krevende at det ikke fungerer etter hensikten. Mine egne inntrykk fra dialoger med andre yrkesfaglærere i fagnettverket for BAT bekrefter i tillegg at lokale læreplaner ikke er forankret i yrkesfaglærernes vurderingskultur. Det kan derfor være behov for at det blir utviklet et vurderingskonsept som bidrar til rettfærdig vurdering i faget.

Da faget Prosjekt til fordypning ble introdusert i fag- og yrkesopplæringen var en av intensjonene med faget at det skulle bidra til faglig dybde i brede og generelle utdanningsprogram (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 69). For utdanningsprogrammet BAT, er YFF-faget et viktig rammevilkår for å møte elevenes læringsbehov i ett eller flere av utdanningsprogrammets 36 ulike lærefag.

Masterstudien viser gjennom sine funn knyttet til vurderingspraksiser at det kan være et rom for utvikling av læringsfremmende tolkningsfellesskap basert på et felles sett med vurderingskriterier. Dette kan det være flere grunner til. For det første virker det lite realistisk å fremme krav til at skolene hver for seg skal utvikle og ta i bruk lokale læreplaner for 36 ulike yrker med individuelle tilpasninger av læringsmål. En viktig forutsetning for at lokale læreplaner skal fungere som vurderingsverktøy er i tillegg at læringsmål må tilpasses de rammevilkårene som praksis i bedrift gir gjennom elevenes

deltagelse i en gitt bedrift til en gitt tid. For det andre forutsetter et felles begrepsapparat at meningen med det er forankret og forstått hos alle involverte, både eleven, læreren og bedriften (Fjørtoft, 2016, s. 125). Yrkesfaglærerne var i liten grad i stand til å tilføre flere markører på nivådifferensiert yrkeskompetanse etter elevens gjennomføring av YFF på Vg1. Dette tyder på at sentral beskrivelse av læringsmål eller kompetanseutbytter kunne ha vært nyttig. Felles vurderingskriterier kan bidra til å styrke validitet i vurderingsarbeidet (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 24).

Det er slik jeg ser det mulig å utvikle arbeidet med faglig spesialisering basert på vurderingspraksiser. I følge (Bruvik, 2022, s. 83) finnes det et didaktisk handlingsrom for yrkesretting av de brede læreplanene for Vg1. Mitt forslag er derfor at lokale læreplaner i YFF baseres på yrkesretting av kompetansemål i Vg1-nivået. En slik ordning ville etter min mening ha bidratt til at det kan etableres både permanente, lokale eller fylkeskommunale læreplaner, som grunnlag for vurderingsarbeid. Dette ville også løst noe av utfordringene med transparenshet i opplæringsarbeidet.

Bruken av de generelle kompetansemålene fra Vg1 som utgangspunkt kan begrunnes med at det ville vært lettere å lage læringsmål med utgangspunkt i tematikker som går igjen i all yrkesutøvelse innenfor lærefagene i BAT. Et eksempel på et slikt tema er risikovurdering. Her kunne man for eksempel brukt læringsmålet; *eleven skal kunne gi eksempler på aktuelle situasjoner for risikovurderinger i tømmerfaget og vite noe om typiske farer ved utførelse av arbeid i yrket*. En slik tilnærming kan tenkes å være betydningsfull både for hvor godt yrkesfaglærerne opplever å lykkes med vurdering og bidra til større grad av yrkesdifferensiering innenfor rammene av dagens opplæringspraksis. Dette ville også adressert utfordringer med urettferdige vurderinger.

Etablerte læringsmål fra Vg1 kan relateres til læring i *boundary crossing*. Forskning på bruk av *boundary objects* viser at didaktisk bruk av for eksempel temaoppgave eller refleksjonstime er av betydning for yrkesfaglærerens forståelse av hvordan didaktisk handlingsrom for yrkesdifferensiering kan utnyttes (Johannessen et al., 2022, s. 52). Læringsmål som er tydelige og konkrete kan tenkes å fungere som en brobygger i yrkesfaglærernes og elevens tolkningsfellesskap. De kan derfor forstås som *boundary objects*. En forutsetning for at læringsmål eller andre beskrivelser av kompetanseutbytter skal fungere som brobygger for læring er imidlertid at de lokale læreplanene er så tydelige og enkle at de gir mening for medlemmene av praksisfellesskapene på Vg1, Vg2 og bedrift (Wenger, 1998, s. 108). Uttalelser i studien peker også på at en slik tilnærming kan være fordelaktig for å lette vurderingsarbeidet i fellesskap med bedriftene. Deltager 4 sa for eksempel at «Jeg tenker (...) skulle vi fått det mer realistisk, så skulle kompetansemålene på YFF-en i skole vært mer vidåpen, mer av det generelle. Sånn som går på dette her som bedriftene kan vurdere...». Dette kan bety at læringsbeskrivelser som er på et nivå som alle parter i opplæringen kan forstå som meningsfulle kan ha en positiv betydning for læring på tvers av opplæringsarenaene. Etablering av bedre vurderingsverktøy fremstår derfor som et viktig element for å styrke læring i overgangene mellom de ulike praksisfellesskapene i Vg1, Vg2 og arbeidsliv.

Oppsummering

Hovedfunn 3: Yrkesfaglærere i BAT opplever vurderingsarbeidet i YFF som krevende og viser til at vurderingspraksisene i faget ikke ser ut til å fungere på en gunstig måte. I del 3 kommer det fram at vurdering i faget YFF er lite transparent og at dette har konsekvenser for kvaliteter ved opplæringen. Videre viser funn og drøfting i denne delen at lokale læreplaner ikke fungerer som tiltenkt i utdanningsprogrammet. Funnene i del 3 viser også til at vurderingsarbeidet til dels er i konflikt med elevenes rettigheter knyttet til vurdering, og at dagens praksis går på bekostning av opplæringsarbeidets pålitelighet. Hovedfunn 3 er tett koblet til det tredje av studiens forskningsspørsmål: *På hvilken måte erfarer yrkesfaglæreren sin egen og profesjonsfellesskapets praksis med å kjenne igjen og vurdere yrkeskompetanse?* I drøftingen har jeg løftet fram at yrkesfaglærerens opplevelser av egen vurderingspraksis skyldes ytre rammevilkår. Et eksempel på dette er

at kravene til fordypning ligger på et nivå som yrkesfaglæreren ikke har kompetanse til å vurdere. Jeg har også kommet med forslag til hvordan en alternativ tilnærming til innhold i lokale læreplaner både kan skape bedre transparens og yrkesspesifikk spesialisert læring. Sett i lys av drøftingen synes det å være svært viktig å få etablert praksiser som bidrar til at alle aktørene i opplæringen utvikler en felles vurderingskultur. Dette kan for eksempel gjøres gjennom tydeligere beskrivelser av læringsmål og kompetanseutbytter.

Del 4 – Diskusjon av oppgavens problemstilling

I del 1-3 har jeg presentert og diskutert studiens tre forskningsspørsmål. Dette har jeg gjort ved å sette studiens empiri i sammenheng med tidligere forskning og aktuell læringsteori som forstår læring som en grunnleggende egenskap ved sosial samhandling. I del 4 vil jeg til slutt diskutere og oppsummere disse tre delene opp mot oppgavens overordnede problemstilling som er: Hvordan forstår yrkesfaglæreren utviklingen av elevenes yrkeskompetanse i kontekst av faget Yrkesfaglig fordypning på Vg1 Bygg- og anleggsteknikk?

Masterstudien har avdekket et komplekst bilde av fenomenet yrkeskompetanse og de dynamikkene som er knyttet til deltagerens opplevelser av dette. Studien kan derfor ikke med sikkerhet fremstille en ensidig konklusjon på de funnene som kommer frem. Jeg peker likevel på sentrale tendenser i datamaterialet og diskuterer hvordan dette kan kobles til studiens problemstilling. Implikasjoner av studien presenteres i oppgavens siste kapittel.

Fenomenet yrkeskompetanse

Det første forskningsspørsmålet i studien: *Hvordan kan yrkesfaglærernes opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse bidra til å møte elevenes læringsbehov*, søker informasjon om hvordan yrkesfaglærerens forståelse kan påvirke deres didaktiske praksiser. Kunnskap om hvilke antagelser og oppfatninger som yrkesfaglæreren har om fenomenet yrkeskompetanse kan være med på å påvirke hvordan utvelgelse av innhold og metoder påvirker yrkesdifferensiering, sammenheng og relevans mellom opplæringen på tvers av opplæringsnivåene. Del 1 har betydning for studiens problemstilling ved at den belyser ulike oppfatninger av yrkeskompetanse på tvers av nivåene Vg1 og Vg2. Dette kan bidra til å si noe om deltagerens opplevelser av hvordan de faglige læringsutbyttene utvikler seg mellom nivåene i opplæringen. I en slik kontekst kan det tenkes å være utfordrende å knytte kompetansen elevene tilegner seg til et bestemt yrke. Videre peker dette forskningsspørsmålet på hvordan lærerne identifiserer lærings- og utviklingsbehov hos elevene, samt hvordan de ivaretar dette i kontekst av YFF.

Datamaterialet viser at yrkesfaglærerens tolkning av begrepet yrkeskompetanse langt på vei er påvirket av deres bakgrunn fra opplæringsnivåene i skolen. De ulike opplevelsene av yrkeskompetanse kan tenkes å føre til at både innhold og arbeidsoppgaver fra eget programområde blir gitt større betydning enn de generelle læringsutbyttene fra Vg1. Dette kan igjen bidra til å forklare hvorfor yrkesfaglæreren i de to ulike gruppene opplever elevenes læringsutbytte knyttet til yrkeskompetanse forskjellig. Videre viser del 1 at yrkesfaglærere som følger elevene i opplæringen gjennom Vg1 og Vg2 opplever et større læringsutbytte hos elevene. I drøftingen fremmes det en sammenheng mellom denne opplevelsen og den innsikten som disse lærerne har som følge av et yrkesdidaktisk arbeid på begge trinnene. Her fremmes tanken om at et tolkningsfellesskap på tvers av nivåene kan være av betydning for å fremme læring. Det er også nærliggende å anta at denne gruppen har større forutsetninger for å se læreplanene på Vg1 og Vg2 i sammenheng med hverandre.

Diskusjonen av forskningsspørsmål 1 kan kobles til flere elementer i problemstillingen. Den kan for eksempel vise at det mangler en felles forståelse av hvordan yrkeskompetanse utvikler seg i krysningene mellom Vg1 og Vg2. Det kan også se ut som

yrkesfaglærerne konstruerer opplevelsen av yrkeskompetanse med bakgrunn i yrkesspesifikke kompetanser. Denne forståelsen kan for eksempel bety at elevens opplæring i generelle kompetanser fra Vg1-nivået undervurderes. Yrkeskompetanse er dog et sammensatt og komplekst begrep som kan kobles til enkeltindividets forforståelse og subjektiv fortolkning. Det er derfor utfordrende, kanskje umulig, å gi et entydig svar på hvordan denne gruppen av lærere forstår fenomenet yrkeskompetanse. Tendensene i datamaterialet indikerer likevel at de kobler begrepet til det spesifikke yrket eleven skal utøve.

Utbytte av opplæringen i YFF

Det andre forskningsspørsmålet: *På hvilken måte opplever yrkesfaglærerne elevenes utbytte av opplæringen i faget YFF på Vg1, søker kunnskap om hvilken opplevelse deltagerne har av fagets evne til å kvalifisere elevene til yrkeskompetanse.* Denne kunnskapen kan være med på å løfte forståelsen av et utvidet kompetansebegrep basert på yrkesfaglærerens syn på læring og utvikling. Funn i del 2 har derfor betydning for oppgavens problemstilling ved at den bidrar til å belyse hvilken forståelse deltagerne har av fenomenet yrkeskompetanse i et perspektiv som er bredere enn studiens forforståelse av helhetlig yrkeskompetanse. Del 2 viser at det er andre læringsutbytter ved faget YFF enn tidlig spesialisering som opptar deltagerne. Dette kan si noe om at yrkesfaglærerne opplever at utviklingen av yrkeskompetanse ikke er uten betingelse av elevens læreforutsetninger.

I del 2 presenteres, i tråd med en av SDI-metodens formål, et konsept som jeg kaller læringsberedskap for yrkesfaglig opplæring. Dette konseptet bidrar til å forklare yrkesfaglærerens forståelse av valgkompetanse og sosial kompetanse som de viktigste kompetanseutbyttene av faget. Drøftingen i studiens del 2 løfter med dette betydningen av elevenes læreforutsetninger i forbindelse med å tilegne seg yrkesspesialisert læring. Drøftingen viser at det kan være behov for en konseptuell forståelse av opplæringskvalitet også relatert til de elevene som ikke har klare utdanningsmål. Funn i del 2 kan derfor henge sammen med at en stor del av elevene som starter på utdanningsprogrammet BAT mangler de praktiske erfaringene som gjør det mulig å forstå mening og relevans av opplæringen.

Diskusjonen av forskningsspørsmål 2 kan kobles til studiens problemstilling gjennom at deltagerne forstår elevenes utvikling mot spesifikk yrkeskompetanse som en prosess der valg av lærefag og erfaringer med sosiale overganger mellom praksisfellesskap er en del av yrkeskompetansen. Drøftingen i del 2 sier i tillegg noe om at det faglige læringsutbyttet i Vg1 kunne ha vært styrket ved at elevene i større grad var orientert mot fremtidige yrkesvalg i grunnskolen. For at elevene skal kunne ha en større tilegnelse av yrkeskompetanse forutsetter denne forklaringen at elevene møter yrkesopplæringen med en større grad av forståelse for sin fremtidige identitet som fagarbeidere.

Vurdering av yrkeskompetanse

Det tredje forskningsspørsmålet: *På hvilken måte erfarer yrkesfaglæreren sin egen og profesjonsfellesskapets praksis med å kjenne igjen og vurdere yrkeskompetanse, søker informasjon om hvordan yrkesfaglærerne opplever at vurderingspraksiser påvirker deres forståelse av yrkeskompetanser.* Denne kunnskapen har betydning for hvordan fenomenet yrkeskompetanse blir forhandlet som en del av et fortolkningsfellesskap mellom lærere, elever og bedrifter. Drøftingen i del 3 viser at vurderingsarbeid på tvers av fellesskap og mellom de ulike aktørene som er involvert i opplæringen kan tenkes å ha stor betydning for konstruksjonen av mening som gir retning for sammenhenger i opplæringen.

Funnene i del 3 har betydning for studiens problemstilling ved at de belyser utfordrende vurderingspraksiser i faget YFF. Dette bidrar til å si noe om hvordan yrkesfaglærerne konstruerer forståelsen av elevenes utvikling av yrkeskompetanser. Datamaterialet viser

at yrkesfaglærernes opplevelse av vurderinger i faget er krevende og at de delvis opplever å ikke ha kapasitet til å utvikle vurderingsverktøy selv. Studien har vist at dette kan føre til at det benyttes private og lite hensiktsmessige vurderingsstrategier. Det at yrkesfaglæreren opplever vurderingsarbeid som krevende kan tenkes å ha følger for hvordan yrkesfaglæreren opplever elevens kompetanseutvikling. Sett i lys av Lave og Wenger (Lave & Wenger, 1991, s. 34) er det mye som tyder på at en form for læring uansett foregår i konteksten av et praksisfellesskap i arbeidslivet. Det kan imidlertid tenkes å være uheldig for skolens og opplæringsens *accountability* når yrkesfaglæreren ikke er i stand til å sette ord på elevenes læringsutbytter.

Diskusjonen av forskningsspørsmål 3 kan kobles til flere elementer i problemstillingen. En mangel på transparens knyttet til forventninger om elevenes læring kan, sett i lys av studiens to andre funn, bidra til at det konstrueres ulike og muligens urealistiske forventninger til hva som kjennetegner nivåddifferensiert yrkeskompetanse. Dette kan tenkes å påvirke yrkesfaglærernes opplevelse av fenomenet yrkeskompetanser og hvordan denne utvikles i opplæringsforløpet hos eleven. Drøftingen har også pekt på at opplevelsen av yrkeskompetanse, på bakgrunn av kompetansemål fra Vg3 kan bidra til at det blir krevende både å bryte ned kompetansemål og kjenne igjen yrkeskompetanse for yrkesfaglæreren. Spesielt må dette antas å være tilfellet for yrkesfaglæreren i Vg1 som i teorien må kunne gjøre dette for 35 andre lærefag enn sitt eget. Drøftingen viser imidlertid bare et av flere mulige aspekter ved vurdering som didaktisk praksis. Sett i lys av konteksten YFF og vekslning mellom ulike praksisfellesskaper kan det for eksempel også tenkes at samarbeid med arbeidsliv og vurderingskompetanser i bedrift være faktorer som virker inn på deltagerens opplevelser. Drøftingen viser derfor kun et av flere mulige perspektiver på hvordan vurderingspraksis påvirker deltagerens opplevelse av utvikling av yrkeskompetanse.

Oppsummering

Kort oppsummert svarer diskusjonen av de tre forskningsspørsmålene på ulike elementer ved problemstillingen. Del 1 handler om hvordan yrkesfaglærernes opplevelse av elevens utvikling av yrkeskompetanse henger sammen med felles forankring av mål og mening med opplæringen på tvers av opplæringsnivåene. Del 2 handler om at yrkesfaglærerens forståelse av læringsutbytter gjør at yrkeskompetanse kan forstås i et utvidet perspektiv som tar inn over seg elevenes læreforutsetninger. Del 3 handler om hvordan vurdering i faget bidrar til utvikling av subjektive forståelser og ulike praksiser for vurdering av yrkeskompetanse. Til sammen gir disse tre diskusjonene innblikk i hvordan fenomenet yrkeskompetanse oppleves og gis mening i en utvalgt gruppe yrkesfaglærere i kontekst av faget YFF på Vg1 Bygg- og anleggsteknikk.

6.0 Avsluttende refleksjoner

Denne studien er et bidrag til kunnskapsutvikling innenfor det yrkesdidaktiske fagområdet for Bygg- og anleggsteknikk og handler om yrkesfaglærerens opplevelse av fenomenet yrkeskompetanse. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan opplæringen i utdanningsprogrammet legger til rette for elevens kvalifisering til yrkeskompetanse på Vg1-nivået. Forskningsdeltagerne i denne masterstudien er yrkesfaglærere med undervisningsstilling i utdanningsprogrammet, og studien har til sammen rekruttert 37 deltagere fra både Vg1- og Vg2-nivået i opplæringen.

Studien undersøker forhold som gjør seg gjeldende når elevene krysser grenser mellom opplæring i skole og opplæring i bedrift gjennom faget Yrkesfaglig fordypning. Vg1-nivået representerer ofte et stort antall lærefag og det er kjente utfordringer med at opplæringen ikke oppleves relevant for elevene. I utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk er det forventet at yrkesfaglæreren skal legge til rette for opplæring som ivaretar elevens yrkesinteresser for minst ett av totalt 36 ulike lærefag. Faget YFF, i sin opprinnelige form, ble introdusert i Kunnskapsløftet i 2006 og skulle gi elevene muligheten for tidlig fordypning i de ulike lærefagene. Studien belyser fagets betydning for kvalifisering til yrkeskompetanse. Undersøkelsene har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk forskningstilnærming med en målsetning om å innhente deltagerens perspektiver på fenomenet yrkeskompetanse. Studiens problemstilling er derfor «Hvordan forstår yrkesfaglæreren utviklingen av Vg1-elevens yrkeskompetanse i faget Yrkesfaglig fordypning i utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk?».

Studiens empiri er basert på data fra en kombinasjon av flere innsamlingsmetoder. Studiens forundersøkelser ble gjennomført som en kvalitativ spørreundersøkelse og studiens hovedundersøkelser ble gjennomført som kvalitative intervju. Studien har produsert tre hovedfunn som bidrar til å belyse både utfordringer i kontekst av opplæringen på Vg1 og på tvers av opplæringsnivåene i skolen generelt. Det første funnet handler om at yrkesfaglæreren har beskjedne forventninger til elevenes faglige utbytte, og at disse ofte kommer i andre rekke for elevens valgkompetanse og sosiale kompetanser. Studiens andre funn er at yrkesfaglærerne som er involvert i opplæring på tvers av nivåene opplever elevens læringsutbytte som større enn yrkesfaglærerne som bare er involvert i opplæring på Vg2. Det tredje hovedfunnet er at yrkesfaglæreren opplever vurdering i faget som utfordrende og at dette kan se ut til å føre til uheldige vurderingspraksiser. Funnene i masterstudien løfter flere interessante aspekter ved yrkesopplæringen opp til diskusjon. For det første om det er behov for å anerkjenne elevens utvikling av yrkesidentitet gjennom valgkompetanse og sosiale kompetanser som en grunnleggende forutsetning for et større faglig læringsutbytte. For det andre om en felles forståelse av hva som inngår i elevens yrkeskompetanse på tvers av opplæringsnivåene kan bidra å øke kvalitetene på opplæringen. For det tredje om læreplanenes utforming og ambisjonsnivå er egnet for å fremme yrkesdifferensiert opplæring i skolen.

En oppsummering av oppgavens drøfting viser at yrkesopplæring som kvalifiserer til yrkeskompetanse i kontekst av utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk er sammensatt. Studien viser i tillegg at yrkesdifferensiering er en krevende didaktisk øvelse for yrkesfaglæreren. På bakgrunn av dette indikerer studien at det kan være rom for utvikling innenfor den profesjonelle vurderingsdiskursen mellom yrkesfaglærere på tvers av utdanningsnivåer i programmet. Studien argumenterer for etablering av tydeligere vurderingskriterier for å fremme læringsutbytter i både programfagene og i faget Yrkesfaglig fordypning. Samtidig viser studien at det er gode grunner til å se nærmere på hvordan grunnopplæringen, inkludert yrkesopplæringen, i skolen bidrar til elevens identitetsforståelse som fremtidig yrkesutøver. Studiens funn kan derfor bidra til å sette dagens opplæringspraksis i perspektiv og til å rette oppmerksomheten mot viktige områder for profesjonsutvikling.

6.1 Studiens betydning for videre forskning

Til tross for at studiens omhandler store komplekse tematikker belyser likevel studien ulike perspektiver som det kan være interessant å forske nærmere på. Funn i del 1 impliserer at elevenes læringsutbytte er avhengig av en større involvering av læreren på tvers av nivåene. I forbindelse med funn i del 1 kunne det for eksempel ha vært interessant å sett nærmere på hvilke faktorer som bidrar til at yrkesfaglærere med delt opplæringsansvar opplever et større læringsutbytte, og om disse faktorene kunne i noen grad ha vært gjennomført mellom nivåene i ordinær yrkesopplæring.

En implikasjon av funn og drøfting i del 2 er at perspektivet på kvalitet i opplæringen også kan forstås gjennom læringsprosessene til de elevene som ikke har tatt klare yrkesvalg. Her kan det for eksempel være behov for å betrakte yrkesopplæringen i perspektiv av hele grunnopplæringen, og spesielt ungdomstrinnet. Det at opplevelsen av relevans og det å bli møtt på sine læringsbehov er en sentral faktor for kvalitet ser ikke ut til å harmonere med virkeligheten for mange elever. Et viktig spørsmål som det kanskje bør forskes nærmere på er derfor hva som kan påvirke kvalitet i opplæringen for yrkesfagelever som ikke har et tatt et klart yrkesvalg. Det kan også være interessant å undersøke nærmere om tidlige yrkesvalg har betydning for gjennomføringstallene i yrkesopplæringen.

I del 3 viser funnene at yrkesfaglæreren har krevende forhold i vurderingsarbeidet. En implikasjon av dette er at deltagerens profesjonsutøvelse i skolen kan bli tatt for å være mangelfull. I forbindelse med vurderingspraksiser kan det være derfor ha en nytteverdi å finne ut om en annen struktur på oppbyggingen av læreplanverket kan bidra til større grad av transparens i opplæringen. Her kunne det for eksempel vært interessant å sett til Finland og den modulbaserte opplæringen som ble innført der i 2018. Del tre viser også at det finnes rom for utvikling av et felles tolkningsfelleskap blant lærerne i utdanningsprogrammet BAT i Trøndelag Fylkeskommune. Her kan rammene for samarbeidet som allerede foregår i fagnettverket være en god forutsetning for skoleutvikling

Studiens funn kan mest sannsynlig bare forstås som relevante i forhold til undersøkelseskonteksten. Dette betyr at studien kun kan antas å være representativ for de seks intervjudeltagerens opplevelser. Det må også tas i betraktning at mine fortolkninger og for forståelser er med på å prege hva som vektlegges i presentasjonen av funn og drøfting. Det kan likevel tenkes deler av studiens funn helt eller delvis identifiserer noen utfordringer som er gjeldende for hele utvalgsområdet. Som jeg tidligere også har vært inne på er studiens tematikker svært omfattende. Det må derfor tas høyde for at yrkesfaglærerens opplevelser også kan være påvirket av andre forhold enn det som vektlegges i oppgaven. Studien tar for eksempel ikke tatt hensyn til hvordan samarbeidet med bedriftene generelt og praksisveiledernes vurderingskompetanse påvirker resultatene. Det kan også tenkes å være forskjeller i yrkesdidaktiske tilnærminger innad i lærefagene i BAT. Studien hadde for eksempel en overvekt av yrkesfaglærere med tømmerbakgrunn og totalt var kun 7 av 36 yrker representert i datamaterialet.

Referanseliste

- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget. (Oprinnelig utgitt 1966).
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene. (2012). Intervjuet - Samtalen som forskningsmetode (W. Hansen, Overs.). I L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-44). Gyldendal akademisk.
- Bruvik, Åse Norunn Nedrebø. (2022). *Yrkesfaglærerens tilrettelegging for elevmedvirkning og opplæring i spenningsfeltet mellom det som er yrkesrelevant, det som motiverer, og det som er mulig* [Doktorgrad, OsloMet Storbyuniversitetet]. Oda. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3013612>
- Bødtker-Lund, Daniel, Hansen, Kari Henriette, Haaland, Grete & Vagle, Inger. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2(0). <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Crotty, Michael. (1998). *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Dahlback, Jorunn, Berg Olstad, Hanne, Sylte, Ann Lisa & Wolden, Anne-Catrine. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021 (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fjørtoft, Henning. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering : læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, Henning & Sandvik, Lise Vikan. (2016). Innledning, vurdering og vurderingskompetanse. I L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s. 17-41). Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Haaland, Grete. (2021). *Vurdering i yrkesfag : helhetlig yrkeskompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Johannesen, Hedvig Skonhoft, Kverneggen, Kari-Anne & Øgård, Monika. (2022). Læring på tvers: Hvordan kan yrkesfag- læreren legge til rette for boundary learning for elever i arbeidslivs praksis?: Learning across contexts: How can vocational teachers facilitate boundary learning for students in work-based placements? *NordYrk*, 12(1), 51-75. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212151>
- Johannessen, Lars E. F., Rafoss, Tore Witsø & Rasmussen, Erik Børve. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Kontio, Janne. (2015). Etienne Wenger-Trayner, Mark Fenton-O'Creevy, Steven Hutchinson (eds): LEARNING IN LANDSCAPES OF PRACTICE: BOUNDARIES, IDENTITY,

- AND KNOWLEDGEABILITY IN PRACTICE-BASED LEARNING. Routledge, 2015. *NordYrk*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.15v5i1a1>
- Krogtoft, Marit & Sjøvoll, Jarle. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kvarv, Sture. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leonardsen, Julie Klovholt. (2023). *Yrkesfaglæreres arbeid med vurdering i videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Lyckander, R. H. (2022). Å tilrettelegge for elevenes yrkesinteresser: En surveystudie av yrkesfaglærernes kompetanse i yrkesdifferensiert opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(2), 24–49. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212224>
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen-Med åpne dører til verden og fremtiden* Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-7-20202021/id2779627/>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt, motivert*. 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*. Kunnskapdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>
- Nyen, Torgeir & Tønder, Anna Hagen. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet - En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (2012:47). Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon (Fafo). https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20274.pdf
- Nyen, Torgeir & Tønder, Anna Hagen. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt. (2023). *Innføring i skoleutvikling for lærerstudenter : med FoU- og masteroppgaven som grunnlag* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Quinlan, Audrey M. (2012). *A complete guide to rubrics : assessment made easy for teachers of K-college* (utg.). Rowman & Littlefield Education.
- Robinson, Viviane, Guldahl, Tone & Mekki, Omar. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.

- Sanden, Johan van der & Teurlings, Christa. (2003). Developing competence during practice periods: The learners perspective. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between school and Work - New perspectives on transfer and boundary-crossing* (s. 119-138). Pergamon.
- Sokolowski, Robert. (1999). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511809118>
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. D. k. u.-o. forskningsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Tanggaard, Lene. (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>
- Tjora, Aksel Hagen. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Trøndelag Fylkeskommune. (2020, 14.05.2020). *Felles retningslinjer for YFF*. Trøndelag Fylkeskommune. Hentet 18.05.2024 fra <https://www.trondelagfylke.no/vare-tjenester/utdanning/elev/yrkesfaglig-fordypning-yff/>
- Utdanningsdirektoratet. (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>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene*. Fastsatt som forskrift.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Aakernes, Nina, Andresen, Silje, Bergene, Ann Cecilie, Dahlback, Jorunn, Høst, Håkon, Johannesen, Hedvig Skonhoft, Skålholt, Asgeir, Tønder, Anna Hagen & Vagle, Inger. (2022). *Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1 - Bakgrunn, prosess og implementering på Vg1* (2022:8). Nifu. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2990375/NIFUrapport2022-8.pdf?sequence=7>

Yrkeskompetanse i Vg1 BAT

Kunne du tenke deg å delta i undersøkelsen "Yrkesrelevant opplæring – Om yrkesdidaktikk og elevenes helhetlige yrkeskompetanse knyttet til faget Yrkesfaglig Fordypning" ?

Denne undersøkelsen er en del av ett masteroppgaveprosjekt ved NTNU, Institutt for lærerutdanning. Formålet med undersøkelsen er å fremme ny kunnskap om hvordan yrkesfaglærere opplever og forstår elevenes kompetanseutvikling basert på organisering av faget Yrkesfaglig fordypning (YFF) i Vg1, Bygg- og anleggsteknikk (BAT).

Målgruppen for undersøkelsen yrkesfaglærere med undervisning på ett eller flere programfag eller Yrkesfaglig Fordypning på Vg1 BAT. Spørsmål om å delta blir sendt ut til alle lærere med tilknytning til fagnettverket for BAT i Trøndelag Fylkeskommune.

Det er frivillig å delta

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke 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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene vi innhenter til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Opplysningene som innhentes vil kun være tilgjengelige for masterstudent og veiledere ved NTNU, Institutt for lærerutdanning.
- All innhentet informasjon lagres elektronisk på godkjente løsninger i henhold til NTNU sine strengeretningslinjer. (Nettskjema hos UIO og internt privat område hos NTNU)
- Personidentifiserende opplysninger vil kun være lagret hos databehandler, besvarelsene kodes med egen id-nummer i analysesammenheng.
- Ditt samtykke lagres elektronisk i besvarelsen.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2024. Innen 30 dager etter at masteroppgave har fått endelig sensur vil alt datamateriale bli slettet. Dette gjelder surveydata, lydopptak, transkripsjoner og kontaktlister. Seneste tidspunkt for sletting vil være 31. desember 2024.

Undersøkelsen varighet er estimert til mellom 15 og 20 minutter

Kryss av under for å gi samtykke til deltagelse. Ved å gi samtykke bekrefter du også å ha lest og forstått dine rettigheter i det vedlagte informasjonsskrivet.

Jeg samtykker til..

..å delta i undersøkelsen

...at mine avgitte opplysninger blir lagret til prosjektets avslutning

...å delta i en eventuell oppfølgingsundersøkelse

E-postadresse

Kontaktopplysningen vil kun bli benyttet til å administrere utsending av denne undersøkelsen og eventuelle forespørsler om oppfølgingsintervju. Om du fikk denne invitasjonene på e-post så er adressen allerede utfylt for deg.

Bakgrunnsinformasjon

Hva er din yrkesfaglige bakgrunn?

Velg din yrkesbakgrunn med fag- eller svennebrev fra listen under. Om du har flere fag- eller svennebrev velger du det alternativet som du identifiserer deg sterkest med eller har mest erfaring fra. Listen over yrker er hentet fra vilbli.

Anleggsgartner
Anleggsmaskinfører
Anleggsrørlegger
Asfaltør
Banemontør
Betongfagarbeider
Blikkenslager
Brannforebygger
Brønnborer fastland
Byggdrifter
Byggmontør
Bøkker
Fagoperatør i trelast- og limtreproduksjon
Fagoperatør i trelastfaget
Fjell- og bergverksarbeider
Gipsmaker
Glassfagarbeider
Industrimaler
Industrisnekker
Isolatør
Limtrearbeider
Maler
Murer- og flislegger
Møbelsnekker
Orgelbygger
Renholdsoperatør
Rørlegger
Snekker
Steinfagarbeider
Stillasbygger
Tak- og membrantekker
Tredreier
Treskjærer
Trewaresnekker
Tømrer
Vei- og anleggsgagarbeider
Veidrift- og veivedlikeholdsarbeider
Teknisk utdanning: Ingeniør eller lignende

Annen utdanning

På hvilket nivå i opplæringen har du primært dine undervisningsoppgaver?

Vg 1

Vg 2

Omtrent like mye på både Vg1 og Vg2

Hvor mange års erfaring har du med undervisning på Vg1 Bygg- og anleggsteknikk?

Vennligst oppgi svaret i hele år.

Har du egen erfaring med ledelse av opplæring i faget YFF på Vg1?

Ja

Nei

På hvilken måte organiseres faget YFF fysisk ved din avdeling?

Huk av de alternativene som stemmer best overens med din avdeling sin måte å organisere faget YFF på? (Flere svar er mulig)

På skolen - Klasseromsprosjekt

På skolen - Produksjon for salg, ledet av lærer

På skolen - Elevbedrift

På skolen - Stasjonsbasert (Vg2 tilbud)

Opplæring i bedrift - Observerende praksis

Opplæring i bedrift - Deltagende praksis

Annen organisering

Du valgte å svare "Annen organisering" på spørsmålet om fysisk organisering av faget YFF. Kan du utdype dette kort?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annen organisering» er valgt i spørsmålet «På hvilken måte organiseres faget YFF fysisk ved din avdeling?»

På hvilken måte fordeler din avdeling undervisningstimen i faget YFF?

Som en eller to dager i uka over en periode på både høst og vår

Som sammenhengende dager en periode på både høst og vår

Som timeplanlagt, uten periodisering

Som en sammenhengende periode på høsten

Som en sammenhengende periode på våren

Annen fordeling

Du valgte å svare "Annen fordeling" på spørsmålet om fordeling av undervisningstimen i YFF. Kan du kort utdype dette svaret?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annen fordeling» er valgt i spørsmålet «På hvilken måte fordeler din avdeling undervisningstimen i faget YFF?»

Helhetlig yrkeskompetanse - Valg og konkretisering

Du vil nå få opp seks ulike påstandsklynger relatert til områdene i helhetlig yrkeskompetanse! Forklaringsteksten vil være den samme på alle kategoriene.

De ulike klyngene er

1. **Valg og konkretisering av arbeid**- Denne delen handler om elevenes evne til å se konkrete arbeidsoppgaver og behov i arbeidet i en innledende fase basert på f.eks. bestilling og beskrivelser.
2. (Planlegging av yrkesoppgaver)
3. (Gjennomføring av yrkesoppgaver.)
4. (Vurdering av kvalitet i yrkesoppgaver)
5. (Dokumentasjon av yrkesoppgaver)
6. (Oppsummering av egen læring)

Ta stilling til disse påstandene om elevenes evne til å konkretisere arbeid basert på bestilling eller beskrivelse ?

Organiseringen av faget YFF bidrar til følgende kompetanse etter Vg1. Elevene kan å...

... begrunne valg av materialer, utstyr arbeidsteknikker og lignende

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

... forstå kritiske faser i videre arbeid basert på ønsket sluttkvalitet

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

... se behovet for og innhente nødvendige tilleggsopplysninger

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

... gi faglige begrunnede råd knyttet til dialog med en oppdragsgiver

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig

Svært enig

...se hvilke ressurser oppgaven krever (f. eks kompetanse)

Svært uenig

Uenig

Hverken eller

Enig

Svært enig

Åpen besvarelse:

På hvilken måte gjenkjenner du elevens kompetanse knyttet til valg og konkretisering i en arbeidsoppgave?

Helhetlig yrkeskompetanse - Planlegging av yrkesoppgaver

.....

.....

.....

De ulike klyngene er

1. (Valg og konkretisering av arbeid)
2. **Planlegging av yrkesoppgaver** - Denne delen handler om elevens evne til å utføre grunnleggende planlegging i yrkesoppgaver.
3. (Gjennomføring av yrkesoppgaver.)
4. (Vurdering av kvalitet i yrkesoppgaver)
5. (Dokumentasjon av yrkesoppgaver)
6. (Oppsummering av egen læring)

Ta stilling til disse påstandene om elevenes evne til å planlegge en yrkesoppgave?

Organiseringen av faget YFF bidrar til følgende kompetanse etter Vg1. Elevene kan å...

... lage enkle målsatte arbeidstegninger, skisser eller annet visuelt underlag

Svært uenig

Uenig

Hverken eller

Enig

Svært enig

... utføre risikovurdering på selvstendig grunnlag

Svært uenig

Uenig

Hverken eller

Enig

Svært enig

... sette opp materialister, mengdeberegninger, verktøylistor ol. for å kartlegge ressursbehov

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

... velge arbeidsteknikker og rigge seg for en ergonomisk arbeidssituasjon

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

Trondheim 30.10.2023

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

Åpen besvarelse:

På hvilken måte gjenkjenner du elevens evner i å planlegge en arbeidsoppgave?

Helhetlig yrkeskompetanse - Gjennomføring av yrkesoppgaver

© 2019 Høgskolen i Heddal. Alle rettigheter reservert. Dette er et dokument som er beskyttet av lovverket.

For mer informasjon, se [www.heddal.no](#)

For mer informasjon, se [www.heddal.no](#)

De ulike klyngene er

1. (Valg og konkretisering av arbeid)
2. (Planlegging av yrkesoppgaver)
3. **Gjennomføring av yrkesoppgaver** -Denne delen av besvarelsen handler om elevens evner i gjennomføringen av yrkesoppgaver.
4. (Vurdering av kvalitet i yrkesoppgaver)
5. (Dokumentasjon av yrkesoppgaver)
6. (Oppsummering av egen læring)

Ta stilling til disse påstandene om elevenes evne til å gjennomføre yrkesoppgaver?

Organiseringen av faget YFF bidrar til følgende kompetanse etter Vg1. Elevene kan å...

...bruke håndverktøy, el-verktøy og arbeidsmaskiner på en hensiktsmessig måte

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

...samarbeide med andre

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

...holde arbeidsplassen ryddig, kildesortere avfall og ivareta HMS underveis

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

...ivareta materialøkonomiske aspekter i arbeidet

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

...være bevist på kritiske faser i arbeidet.

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

Åpen besvarelse:

På hvilken måte gjenkjenner du elevenes evner i gjennomføring av arbeidsoppgave?

Helhetlig yrkeskompetanse - Vurdering av kvalitet

Utskrift fra kompetansekatalogen for YFF, versjon 1.0, 2017. For mer informasjon om kompetansekatalogen, se www.kompetansekatalogen.no

Utskrift fra kompetansekatalogen for YFF, versjon 1.0, 2017. For mer informasjon om kompetansekatalogen, se www.kompetansekatalogen.no

De ulike klyngene er

1. (Valg og konkretisering av arbeid)
2. (Planlegging av yrkesoppgaver)
3. (Gjennomføring av yrkesoppgaver)
4. **Vurdering av kvalitet i yrkesoppgaver** -Denne delen av undersøkelsen handler om elevenes kompetanse til å vurdere kvaliteter i eget arbeid.
5. (Dokumentasjon av yrkesoppgaver)
6. (Oppsummering av egen læring)

Ta stilling til disse påstandene om elevenes evne til å vurdere kvalitet i eget arbeid.

Organiseringen av faget YFF bidrar til følgende kompetanse etter Vg1. Elevene kan å...

...vurdere om arbeidet står til forventet kvalitet

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

...evaluere egen arbeidsprosess sett opp mot mangler eller feil

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

...forstå hvordan valg av materialer, verktøy eller teknikk har påvirket sluttresultatet

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

...si noe om hvordan ytre faktorer har påvirket resultatet

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

...vurdere om mangler ved arbeidet/produktet bør rettes

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

Åpen besvarelse:

På hvilken måte gjenkjenner du elevens evner til vurdering av kvalitet i en yrkesoppgave?

Helhetlig yrkeskompetanse - Dokumentasjon av yrkesoppgave

De ulike klyngene er

1. (Valg og konkretisering av arbeid)
2. (Planlegging av yrkesoppgaver)
3. (Gjennomføring av yrkesoppgaver)
4. (Vurdering av kvalitet i yrkesoppgaver)
5. **Dokumentasjon av yrkesoppgaver** - Denne delen av undersøkelsen handler om elevenes evne til å dokumentere arbeidsprosessen og kritiske faser i arbeidet.
6. (Oppsummering av egen læring)

Ta stilling til disse påstandene om elevenes evne til å dokumentere egne yrkesoppgaver?

Organiseringen av faget YFF bidrar til følgende kompetanse etter Vg1. Elevene kan å...

...kunne legge frem risikovurderinger

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

...organisere og samle foto av kritiske faser i arbeidet

- Svært uenig
- Uenig
- Hverken eller
- Enig
- Svært enig

...organisere og ta vare på sjekklister

Svært uenig
Uenig
Hverken eller
Enig
Svært enig

...følge rutiner for dokumentasjon i internkontrollsystem (f.eks rutine i canvas eller svenn.no, etc.)

Svært uenig
Uenig
Hverken eller
Enig
Svært enig

...følge anvisninger for og levere logg eller rapportarbeid.

Svært uenig
Uenig
Hverken eller
Enig
Svært enig

Åpen besvarelse:

På hvilken måte gjenkjenner du elevens kompetanse i vurdering av kvalitet i en yrkesoppgave?

Helhetlig yrkeskompetanse - Oppsummering og refleksjon over egen læring

De ulike klyngene er

1. (Valg og konkretisering av arbeid)
2. (Planlegging av yrkesoppgaver)
3. (Gjennomføring av yrkesoppgaver)
4. (Vurdering av kvalitet i yrkesoppgaver)
5. Dokumentasjon av yrkesoppgaver
6. **Oppsummering av egen læring - Denne delen handler om elevens evne til egenvurdering og evaluering av egen innsats i yrkesoppgaver.**

Ta stilling til disse påstandene om elevenes evne til reflektere over egen læring?

Organiseringen av faget YFF bidrar til følgende kompetanse etter Vg1. Elevene kan å...

...se egen konkret læring i arbeidsprosessen

Svært uenig

Uenig
Hverken eller
Enig
Svært enig

...se resultatet av arbeidet opp mot egen kompetanse

Svært uenig
Uenig
Hverken eller
Enig
Svært enig

...vurdere eget lærings- og utviklingsbehov

Svært uenig
Uenig
Hverken eller
Enig
Svært enig

...se hvordan erfaringer og læring kan brukes i andre situasjoner og sammenhenger

Svært uenig
Uenig
Hverken eller
Enig
Svært enig

Åpen besvarelse:

På hvilken måte gjenkjenner du elevens kompetanse i vurdering av kvalitet i en yrkesoppgave?

Avrundning av undersøkelsen

Undersøkelsen er nå snart ferdig. Helt til slutt vil vi gi deg muligheten for å dele noen av dine tanker knyttet til tematikken som tas opp i undersøkelsen. Dine synspunkter på kompetanseutvikling i faget YFF kan være viktige bidrag i arbeidet med å utvikle faget innenfor de eksisterende rammene. Vi setter stor pris på om du kort kan dele dine erfaringer og tanker med oss!

Hva er dine tanker rundt elevenes læringsutbytte og utvikling av helhetlig yrkeskompetanse i faget YFF på Vg1? Bruk gjerne eksempler.

Hva tenker du rundt organiseringen av faget YFF på Vg1? Bruk gjerne eksempler.

Hvordan forstår du det eksisterende handlingsrommet for god opplæring innenfor dagens praksis i faget YFF på Vg1? Bruk gjerne eksempler.

Er det andre ting du ønsker å dele med oss angående faget YFF på Vg1, eller om undersøkelsen generelt?

Intervjuguide

Semistrukturert fokusert intervju om helhetlig yrkeskompetanse på Vg1 BAT- 2024

<input type="checkbox"/> Referer til forhåndsavgitt samtykke. <input type="checkbox"/> Kort om formål med undersøkelsen. <input type="checkbox"/> Repeter respondentens rettigheter. <input type="checkbox"/> Intervjuets form og varighet. <input type="checkbox"/> Ingen svar er riktige eller gale. Din oppfatning av tingens tilstand som er relevant. <input type="checkbox"/> Om opptak og lagring.	Informasjon (2 min)
--	-------------------------------

<input type="checkbox"/> Svar kort: Yrkesfaglig bakgrunn? <input type="checkbox"/> Svar kort: Motivasjonen din for å bli YF- lærer? <input type="checkbox"/> Svar kort: Hvordan oppfatter du temaet i den første undersøkelsen (Helhetlig yrkeskompetanse)?	Oppvarming (2 min)
---	------------------------------

<input type="checkbox"/> <u>Kort introduksjon til funn i min survey!</u> <ul style="list-style-type: none">- <i>Indikasjon på ulik forståelse og praksis knytta til med kompetanseforståelse. Hvordan kompetanse gjenkjennes, forstås og måles i opplæringsarbeidet kan synes å være veldig variabelt, både internt på samme nivå og mellom nivåene i opplæringen. Hypotese om mye privat praksis fra skole til skole og mangel på forventningsavklaring.</i>- Forklar: <i>at hvordan vi kjenner igjen kompetanse handler om hva spesifikt hva vi observerer, hører eller registrerer knyttet til forståelsen av elevens kompetanse. F. eks. jeg observerer at eleven rydder rundt saga, det viser meg at eleven har en kompetanse i utførelsesdelen av arbeidet og tolker videre at eleven har måloppnåelse i kompetansemålet som handler om viktigheten av å ha orden på byggeplass. Funn i surveyen indikerer at mange forveksler kjennetegn, med metoden.</i> <p>Om kompetanseforståelse:</p> <input type="checkbox"/> Påstand – Det oppleves utfordrende å vite hva jeg skal se etter hos elevene i forbindelse å forstå hvilken kompetanse eleven har oppnådd gjennom YFF på Vg1? <input type="checkbox"/> Spørsmål – Hva mener du er den viktigste kompetansen en elev sitter igjen med etter gjennomføring av YFF på Vg1? <input type="checkbox"/> Spørsmål - Hvordan opplever du at YFF-faget bidrar til en slik kompetanse? <p>Om forståelsen av innhold i opplæringen</p> <input type="checkbox"/> Påstand – Yrkesfaglæreren har for liten kompetanse om bruk av kjennetegn i vurdering og evalueringarbeid! <input type="checkbox"/> Påstand - Yrkesfaglæreren på BAT opplever at det å omgjøre kompetansemål i læreplanen til målbare kjennetegn på kompetanse i YFF er vanskelig! <p>Om forventninger mellom aktørene</p> <input type="checkbox"/> Spørsmål - Hva tror du er grunnen til at Vg2 lærerne i surveyen er mindre positive til elevens kompetanseutvikling på YFF i Vg1? Er det noen utfordringer med denne	Refleksjon (12 – 15 min)
---	------------------------------------

<input type="checkbox"/> Påstand – Opplæringen på Bygg og- anleggsteknikk mangler en felles forventningsavklaring mellom aktørene i opplæringen? <input type="checkbox"/> Spørsmål - Er det noe du du har lyst til å tilføye?	
--	--

<input type="checkbox"/> Prosjektet og veien videre. <input type="checkbox"/> Tilby respondent å lese den delen av oppgaven som er relatert til svarene. <input type="checkbox"/> Spørsmål fra respondenten? <input type="checkbox"/> Takk for deltagelsen!	Avrunding (2 min)
--	-----------------------------

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Yrkesrelevant opplæring – Om yrkesdidaktikk og elevens helhetlige yrkeskompetanse i faget Yrkesfaglig Fordypning»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ny kunnskap om elevenes helhetlige kompetanseutvikling i forbindelse med organisering av faget yrkesfaglig fordypning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne å sette ord på hvordan yrkesfaglærere på generelt grunnlag opplever og forstår elevenes kompetanseutvikling basert på organisering av faget Yrkesfaglig fordypning i Vg1 i Bygg- og anleggsteknikk. Undersøkelsen tar utgangspunkt i beskrivelser av helhetlig yrkeskompetanse og tar sikte på å fremme ny kunnskap relatert til hvordan kompetanse gjenkjennes samt hvilke organisatoriske og didaktiske forhold som påvirker den.

Invitasjonen til å besvare spørreskjemaet går ut til hele fagnettverket i Trøndelag Fylkeskommune og den innhentede informasjonen fra skjemaet vil bli benyttet til analyser og sammenligninger. Funn fra den innledende spørreundersøkelsen vil videre danne grunnlag for oppfølgende dybdeintervjuer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er plukket ut til å motta denne undersøkelsen basert på et strategisk utvalg blant alle yrkesfaglærere på Vg1 Bygg- og anleggsteknikk i Trøndelag Fylkeskommune. Tilgang epostliste med medlemmer som underviser på Vg1 gitt fagnettverkets leder. Datainnsamlingen er meldt til og godkjent av Sikt.no.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut det medfølgende spørreskjemaet. Det vil ta omtrent 15-20 minutter av din tid. Spørreskjemaet inneholder blant annet spørsmål om din bakgrunn, organisering av faget YFF og dine betraktninger knyttet til helhetlig yrkeskompetanse. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. Du kan også bli kontaktet i forbindelse med supplerende undersøkelse i etterkant av spørreundersøkelsen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene vi innhenter til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Opplysningene som innhentes vil kun være tilgjengelige for masterstudent og veiledere ved NTNU, Institutt for lærerutdanning.*
- *All innhentet informasjon lagres elektronisk på godkjente løsninger i henhold til NTNU sine strenge retningslinjer. (Nettskjema hos UIO og internt privat område hos NTNU)*
- *Personidentifiserende opplysninger vil kun være lagret hos databehandler, besvarelsene kodes med unikt id-nummer i analysesammenheng.*
- *Ditt samtykke lagres elektronisk i besvarelsen.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2024. Innen 30 dager etter at min masteroppgave har fått endelig sensur vil alt datamateriale slettes. Dette gjelder surveydata, lydopptak, transkripsjoner og kontaktlister. Seneste tidspunkt for sletting vil være 31. desember, 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning ved Førsteamanuensis, Julie Leonardsen (julie.leonardsen@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Direktør for Organisasjon- og infrastruktur, Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Julie Leonardsen
(Forsker/veileder)

Masterstudent

Runar Sunde

Samtykkeerklæring

Samtykke gis elektronisk på første side i surveyundersøkelsen i Nettskjema!

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Yrkesrelevant opplæring – Om yrkesdidaktikk og elevens helhetlige yrkeskompetanse i faget Yrkesfaglig Fordypning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i den vedlagte spørreundersøkelsen
- at mine opplysninger lagres fram til prosjektets avslutning
- å bli kontaktet om deltagelse i eventuelle supplerende forskningsintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Trondheim 30.10.2023

