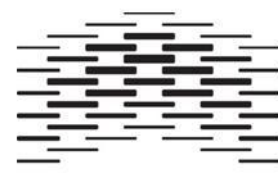


Masteroppgave  
Masterstudiet i yrkespedagogikk  
2012

**Vurdering –  
Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer  
hos yrkesutøvere?**

Bjørn Wilhelm Bjelke  
Institutt for yrkesfaglærerutdanningen  
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

---



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS



## FORORD

For enkelte var det før i tiden et mål å sette folk i arbeid og hindre at noen skulle forbli evige studenter. Ved levering av denne rapporten er det 35 år siden far kjørte meg ned til min første arbeidsplass etter endt grunnskole. Snekkerverkstedet var lokalisert i et gammelt nedlagt griserøkteri hvor en båtprodusent tidligere hadde produserte sine første plastbåter frem til den gikk konkurs. Polyesterlukten og glassfibre lå i luften. Det var fysisk lavt under taket, men høyt nok til å inkludere alle som ville ha arbeid. Lønnsdifferansen mellom fagarbeidere med høy og lav kompetanse var 1 %. 30 øre ekstra i timen til de som var ekstra gode til å lese tegninger. Min første arbeidsoppgave var å hjelpe til å skjære opp asbestplater. Uten avsug på maskinene eller tilgang til støvmaske ble dette en støvete opplevelse. Den neste arbeidsoppgaven var å hjelpe til på lakkrommet. Uten avsug eller tilgang til gassmaske var denne tiden på dette verkstedet mitt første, siste og eneste inntak av rusmidler. Bedriften ble varslet konkurs 5 år seinere. Jeg valgte å slutte og ble karakterisert som illojal fordi jeg skaffet meg ny jobb og ikke ville bli med til siste slutt 3 måneder seinere. I det verktøyskapet som jeg overtok på den nye arbeidsplassen lå det igjen litteratur som ga ny retning for læring i arbeid, fritid og annen samfunnsdeltakelse. Jeg forble en evig student.

I dette dokumentet rapporterer jeg på en masteroppgave i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus gjennomført i perioden fra september 2010 til mai 2012. Problemstillingen handler om hva som kjennetegner ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere. Min kunnskapsutvikling i studien kan sammenfattes med Johann Wolfgang von Goethes ord: ”Sammen med kunnskaper, vokser tvilen” (ordtak.com 2011).

Birger Brevik har vært hovedveileder sammen med Ronny Sannerud i slutten av studien og ved levering av rapporten. I en periode hjalp også Arne Roar Lier, Leif Langli og Jostein Kleiveland til som henholdsvis to hovedveiledere og én biveileder. Familie, venner og kollegaer har også vært nyttige å diskutere arbeidet med. Da min høyre hånd var i gips, fikk jeg hjelp av Marie E. Kristiansen til transkripsjon av et intervju.

Takk til veiledere, familie, kollegaer, venner og transkriptøren for støtte i arbeidet.

Asker, 8. mai 2012

Bjørn Wilhelm Bjelke



## SAMMENDRAG

Bakgrunnen for denne studien var min oppfatning om manglende sammenheng mellom elevs og lærlingers behov for kompetanse, målet for opplæringen, og hva som vektlegges ved vurdering av kompetansenivå. Problemstilling i studien var: ”Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?”. Formålet var å finne ut hva som bør prioriteres i grunnopplæringen i et individperspektiv. Det handler om hva som gir den enkelte yrkesutøveren konkurranseevne. I denne sammenheng har det vært sentralt å finne eventuelle nye definisjoner på begrepet kompetanse. Samtidig skulle studien være bidrag til en mer ordnet debatt på problemfeltet.

Et sentralt og vanskelig begrep er kompetanse. På et overordnet nivå er min forståelse av begrepet kompetanse ”evnen til å mestre komplekse utfordringer”. Ved operasjonalisering av begrepet kompetanse i opplæringssammenheng, benyttes kompetansenivå og konkurranseevne som andre begreper. Forholdet mellom disse begrepene ble problematisert og drøftete i studien. Min definisjon på kompetanse før datainnsamlingen var: Evnen til å planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere egne arbeidsoppgaver med hensyn til, og bruk av, kunnskapsområder.

I studien ble det samlet inn kvalitative data fra tre yrkesutøvere som empirisk grunnlag. Det var opprinnelig meningen å gjennomføre én type kvalitative intervjuer med alle, men dialogen med respondentene ble forskjellig. Med respondent 1 ble det gjennomført intervju med forutgående begrepsavklaringer og mange oppfølgingsspørsmål. Respondent 2 svarte omfattende på ett introduksjonsspørsmål pr E-post. Respondent 3 forholdt seg til intervjuguiden som et spørreskjema med åpne spørsmål.

Gjennom drøfting av sentrale begreper og empirisk analyse, resonnerer og bruk av eksempler, er det foretatt en teoretisk generalisering. Det mest fremtredende trekk ved empirien er behovet for å utvide begrepet kompetanse til også å omfatte dimensjonen *kontroll over ytre betingelser*. Denne kontrollen over ytre betingelser påvirker hva som kjennetegner ulike kompetansenivåer og derved yrkesutøvernes konkurranseevne. En forståelse av at kompetanse omfatter *kontroll over ytre betingelser* innebærer et annet syn på hva læring er enn det som kan sies å være vanlig, dersom læring er å utvide sin kompetanse. Læring blir i så tilfelle også å tilegne seg kontroll over de ytre betingelsene for å løse arbeidsoppgaver. *Kontroll over ytre betingelser* handler om tilgang til materielle verktøy, materialer og manualer, adgangsrettigheter, og tid til refleksjon med mer. I oppgaver som er preget av mer intellektuelt enn manuelt arbeid, handler *kontroll over ytre betingelser* også om retten til å drøfte problemstillinger og svar med andre samtalepartnere.

Et annet trekk ved empirien er at yrkesutøverne ikke bare har fokus på eget arbeid i sin forståelse av kompetanse, men også på deltakelse i andre yrkesutøveres prosesser med planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeider, og dokumentering av denne prosessen.

Som følge av funn i denne studien anbefales det at arbeidstakere, studenter, elever og lærlinger øker fokus på å erverve *kontroll over ytre betingelser* for å løse utfordringer gjennom eget arbeid, og deltakelse i andres arbeider. Grad av *kontroll over ytre betingelser* blir derved et sentralt område når kompetansenivå, og derved konkurransevne, skal vurderes.

Et tredje trekk ved empirien er at *motivasjon* for å løse oppgaver er avgjørende for konkurransevnen og derved en vesentlig dimensjon i begrepet kompetanse. Et fjerde trekk ved empirien er at *tilfeldighetene* er en sterk premiss for en yrkesutøvers konkurransevne. Tilfeldighetene i livet spiller en vesentlig rolle og man bør være inntrykksåpen for hva disse tilfeldighetene kan gi av muligheter.

Det blir vanskelig å gi et svar hva som kjennetegner ulike kompetansenivåer i et tradisjonelt taksonomisk perspektiv. Vanskeligheten møtte jeg først og fremst ved at definisjonen på kompetanse ikke ble liggende som en fast premiss for å få svar på problemstillingen. Jeg antar at kompetansenivået er høyere jo mer kunnskap, arbeidsoppgaver, kontroll over ytre betingelser og personlig motivasjon yrkesutøveren har og klarer å tilegne seg gjennom planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av eget arbeid, og igjennom deltakelse i andres arbeid i denne prosessen.

Ingen, for meg kjente, taksonomier eller brukte definisjoner på kompetanse i tradisjonell yrkesopplæring tar opp i seg *kontroll over ytre betingelser* som sentralt element i å beskrive nivåforskjeller på kompetanse. Det er etter min vurdering grunn til å spørre om de mest kjente definisjonene på kompetanse og kompetansenivåer egentlig handler om kontekstavhengige ferdigheter og ferdighetsnivåer. I dette ligger en forskjell mellom kompetanse og ferdigheter som går på at kompetanse også omfatter å ha *kontroll over ytre betingelser*, mens ferdigheter handler om å løse oppgave i kontekster som er kontrollert av andre.

Jeg finner støtte for konklusjonene i denne studien i teoriene til Pär Nygren om *profesjonell handlingskompetanse*.

## SUMMARY

The background for this study was my perception of a lack of correlation between the students' and apprentices' need for competence, the aims of the education, and what is emphasized when it comes to an evaluation of the level of competence. The main issue in this study is '*What may characterize different levels of competence among professional practitioners*'. The objective was to find out what should take precedence in basic education from an individual perspective. It is about what engenders competitiveness in the professional practitioner. In this context, it has been important to find new definitions of the concept of competence. At the same time the study is a contribution to a more orderly debate of the issue.

'Competence' is an important and difficult term. On an overall level, my understanding of the meaning of the concept of competence is the 'ability to master complex challenges'. At the operationalization of the concept of competence within an educational context, the terms 'level of competence' and 'competitiveness' are used as other concepts. The relationship between these concepts is problematized and discussed in the study. My definition of competence before procuring data was thus: The ability to plan, implement, evaluate and document one's own work tasks with respect to, and use of, knowledge areas.

The empirical basis of the study includes qualitative data from three professional practitioners. Originally, the intention was to carry out one type of qualitative interview with everyone. However, the dialogue with respondents was different. The interview with respondent 1 was carried out with prior conceptual clarifications and many follow-up questions. Respondent 2 gave comprehensive answers via e-mail on the introductory question. Respondent 3 answered in accordance with the interview guide – a questionnaire comprising open questions.

Through discussion of key concepts and empirical analysis, argumentation and the use of examples, a theoretical generalization has been made. The most prominent feature of the empirical data is the need to expand the concept of competence to include the dimension *control of external conditions*. This control over external conditions affects the characteristics of different levels of competence and therewith the professional practitioner's competitiveness. An understanding of competence which includes *control of external conditions* leads to a different perception of learning than what is regarded as normal, if learning is to expand the practitioner's competence. Learning in this case also involves acquiring control of external conditions in order to solve work tasks. *Control of external conditions* is about access to tangible tools, materials and manuals, access rights, as well as time to reflect etc. In the tasks characterized by work that is more intellectual than manual, *control of external conditions* is also about the right to discuss the issues and answers with other interlocutors.

Another feature of the empirical data is that professional practitioners not only focus on their own work in their understanding of competence but also on participation in other professional practitioner's processes with regard to planning, implementation and evaluation of tasks, and documentation of the process.

Based on the findings in this study it is recommended that workers, students, pupils and apprentices increase their focus on acquiring *control of external conditions* in order to solve challenges through their own work, and participation in each other's work. The degree of *control of external conditions* is thus an important area to consider when skill level, and thereby competitiveness, is being assessed.

A third feature of the empirical data is that *motivation* to solve problems is a critical factor in relation to promoting competitiveness and thus a significant part of the concept of competence. A fourth feature of the empirical data is that *coincidences* are a strong factor in respect of a professional practitioner's competitiveness. The coincidences in life play a significant role and one should be open-minded regarding the opportunities these coincidences can provide.

It seems difficult to give an answer as to what characterises the different competence levels from a traditional taxonomic perspective. The difficulty arose, first and foremost, in the fact that the definition of competence was not an underlying premise for answering the problem. I assume that the level of competence is higher the more knowledge, tasks, control of external factors and personal motivation professional practitioners possess, and are able to acquire, through planning, implementing, evaluating and documenting their own work, and in participation in the work of others in this process.

No known taxonomies or used definitions of competence in traditional vocational training involve *control of external conditions* as a key element in the description of level differences in competence. There is, in my opinion, reason to inquire about whether the best known definitions of competencies and skill levels really are about contextual skills and skill levels. In this lies a difference between competence and skills; competence also includes having *control of external conditions*, while skills is all about solving tasks in contexts that are controlled by others.

Support for the conclusions of this study may be found in the theories of Pär Nygren regarding *professional action competence*.



# INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD  
SAMMENDRAG  
SUMMARY

INNHOLDSFORTEGNELSE.....	I
VEDLEGG - Oversikt.....	III
FIGURER - Oversikt .....	III
TABELLER - Oversikt .....	III
ILLUSTRASJONER - Oversikt.....	III
FORKORTELSER.....	IV
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNNEN FOR- OG FORMÅLET MED STUDIEN .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG ANALYTISKE PERSPEKTIVER .....	4
1.3 AVGRENSNING OG DRØFTING AV PROBLEMSTILLINGEN .....	5
1.4 DESIGN PÅ STUDIEN OG RAPPORTENS OPPBYGGING.....	6
1.5 HOVEDPUNKTER - INNLEDNING .....	8
<b>2 TEORETISK UTGANGSPUNKT – BEGREPER I PROBLEMSTILLINGEN .....</b>	<b>9</b>
2.1 YRKESUTØVER .....	11
2.2 KOMPETANSE.....	13
2.2.1 <i>Begrunnelsen for definisjonen på kompetanse .....</i>	<i>14</i>
2.2.2 <i>Drøfting av begrepet kompetanse – 7 aspekt.....</i>	<i>19</i>
2.2.3 <i>Eksempel på bruk av begrepet kompetanse .....</i>	<i>29</i>
2.3 KOMPETANSENIVÅ – 7 ASPEKT.....	32
2.3.1 <i>Utvikling og beskrivelser av kompetansenivåer .....</i>	<i>34</i>
2.3.2 <i>Læringsperspektiver ved vurdering av kompetansenivåer.....</i>	<i>41</i>
2.3.3 <i>Kompetansenivåenes relasjon til individ, gruppe og standard.....</i>	<i>42</i>
2.3.4 <i>Antall kompetansenivåer .....</i>	<i>44</i>
2.3.5 <i>Analytisk eller holistisk tilnærming i vurdering av kompetansenivå .....</i>	<i>45</i>
2.3.6 <i>Ulike kompetanser, men likeverdige kompetansenivåer .....</i>	<i>46</i>
2.3.7 <i>Enkelte arbeidsoppgaver, typer arbeidsoppgaver og generelle yrkesutøvelse .....</i>	<i>49</i>
2.4 LÆRING.....	50
2.5 HOVEDPUNKTER – TEORETISK UTGANGSPUNKT – BEGREPER I PROBLEMSTILLINGEN .....	53
<b>3 METODE.....</b>	<b>55</b>
3.1 METODOLOGI.....	58
3.1.1 <i>Fakta og verdier .....</i>	<i>59</i>
3.1.2 <i>Reaktivitet og refleksivitet.....</i>	<i>61</i>
3.1.3 <i>Hermenautisk tilnærming .....</i>	<i>61</i>
3.2 FORFORSTÅELSE .....	62

3.3	DATAINNSAMLINGSVERKTØY - KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU.....	62
3.3.1	<i>Generalisering - Utvalg av undersøkelsesenheter / respondenter</i> .....	66
3.3.2	<i>Intervjuguiden med informert samtykke</i> .....	67
3.4	DATAKVALITET.....	70
3.4.1	<i>Reliabilitet</i> .....	71
3.4.2	<i>Validitet</i> .....	72
3.4.3	<i>Triangulering</i> .....	74
3.5	ETIKK.....	75
3.6	GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING .....	76
3.7	HOVEDPUNKTER - METODE.....	79
<b>4</b>	<b>ANALYSE, RESULTATER OG DRØFTING .....</b>	<b>83</b>
4.1	EMPIRISK GRUNNLAG.....	83
4.2	ANALYTISKE PERSPEKTIVER OG KATEGORIER .....	83
4.3	RESULTATER OG DRØFTING.....	86
4.3.1	<i>Kompetanse – analytisk kategori</i> .....	87
4.3.2	<i>Kompetansenivåer – analytisk kategori</i> .....	109
4.3.3	<i>Læring – analytisk kategori</i> .....	118
4.4	HOVEDPUNKTER – ANALYSE, RESULTATER OG DRØFTING .....	119
<b>5</b>	<b>DRØFTING AV DATAKVALITETEN OG ETIKK .....</b>	<b>121</b>
5.1	DRØFTING AV FORFORSTÅELSENS PÅVIRKNING .....	121
5.1.1	<i>Min faglige bakgrunn</i> .....	121
5.1.2	<i>Byråkraten som forsker på eget forvaltningsområde</i> .....	123
5.2	DRØFTING AV RELIABILITET.....	124
5.2.1	<i>Reaktivitet</i> .....	125
5.2.2	<i>Refleksivitet</i> .....	126
5.3	DRØFTING AV VALIDITET .....	128
5.3.1	<i>Åpenbar validitet</i> .....	128
5.3.2	<i>Definisjonsmessig validitet</i> .....	129
5.3.3	<i>Kompetansevaliditet</i> .....	130
5.3.4	<i>Kommunikativ validitet</i> .....	130
5.3.5	<i>Pragmatisk validitet</i> .....	134
5.4	DRØFTING AV TRIANGULERING .....	135
5.5	ETIKK I STUDIEN .....	135
5.6	HOVEDPUNKTER - DRØFTING AV DATAKVALITETEN OG ETIKK .....	140
<b>6</b>	<b>SAMLEDE RESULTATER, KONSEKVENSER OG VEIEN VIDERE .....</b>	<b>141</b>
6.1	RESULTATER .....	141
6.1.1	<i>Hvordan kjenner en yrkesutøver seg igjen i det karakteristiske ved yrkesutøvelse?</i> .....	142
6.1.2	<i>Hvilke dimensjoner består kompetanse av?</i> .....	142
6.1.3	<i>Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer i yrkesutøveres perspektiv</i> .....	143
6.1.4	<i>Hva er læring</i> .....	145
6.2	KONSEKVENSER .....	145

6.3	VEIEN VIDERE .....	146
<b>LITTERATURLISTE .....</b>		<b>149</b>

#### **VEDLEGG - Oversikt**

Intervjuguide 1 Respondent 1 og 2.....	Vedlegg 1
Intervjuguide 2 Respondent 1, 2. Intervju.....	Vedlegg 2
Intervjuguide 3 Respondent 3.....	Vedlegg 3
Grunnstruktur - Fra formålet med studien til intervju spørsmål.....	Vedlegg 4
½ side sammendrag levert i doc-format sammen med PDF-format.....	Vedlegg 5

#### **FIGURER - Oversikt**

Figur 1-1 Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess .....	4
Figur 1-2 Design på studien med forholdet mellom teori, empiri og metode .....	7
Figur 2-1 Kvalitetshjulet som Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess .....	18
Figur 2-2 Praktisk og teoretisk arbeid i Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess .....	25
Figur 2-3 Begrepet kompetanse sine dimensjoner - Rubiks kube .....	31
Figur 3-1 Design på studien med forholdet mellom teori, empiri og metode .....	57
Figur 4-1 Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess i analysen .....	90
Figur 6-1 Det nye begrepet kompetanse .....	144
Figur 6-2 Ulike kompetansenivåer etter studien .....	144

#### **TABELLER - Oversikt**

Tabell 1 - Blooms taksonomi – Kunnskapsdimensjonen (Pettersen 2005).....	37
Tabell 2 - Intervju som samtale.....	64
Tabell 3 - Grunnstrukturen til studien - Fra formålet med studien til intervju spørsmål .....	82

#### **ILLUSTRASJONER - Oversikt**

Illustrasjoner 1 Orkanens herjinger (Dagbladet 2008) .....	48
--	----

## **FORKORTELSER**

CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
EQF	The European Qualifications Framework for Lifelong Learning
EU	Kommisjonen for de Europeiske felleskap
FOR	Forskrift til Opplæringslova
HiAk	Høgskolen i Akershus
HiOA	Høgskolen i Oslo og Akershus
KD	Kunnskapsdepartementet
KUD	Kyrkje- og undervisningsdepartementet
KUF	Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet
Meld. St.	Melding til Stortinget
NESH	Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora
NOU	Norsk offentlig utredning
NRK	Norsk Rikskringkastning
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development
R1	Respondent 1
R2	Respondent 2
R3	Respondent 3
R94	Reform 94
SRY	Samarbeidsrådet for yrkesopplæring
SSB	Statistisk Sentralbyrå
Udir	Utdanningsdirektoratet
UFD	Utdannings- og forskningsdepartementet
UiB	Universitetet i Bergen
VET-LSA	Comparative Large Scale Assessment in Vocational Education and Training
St.meld.	Stortingsmelding

# 1 INNLEDNING

I innledningen til denne rapporten presenteres bakgrunnen for- og formålet med studien, problemstillingen og de analytiske perspektivene, avgrensning og drøfting av problemstillingen, designet på studien og rapportens oppbygning. Det engelske sammendraget først i rapporten er oversatt til norsk i vedlegg 5.

## 1.1 Bakgrunnen for- og formålet med studien

I Stortingsmelding Kultur for Læring legges det til grunn at det elever og lærlinger skal lære i grunnopplæringen skal uttrykkes som mål for kompetanse (St.meld. nr. 30 (2003-2004) 2004:30). I meldingen er kompetanse forstått som det man gjør og får til i møte med utfordringer. Begrepet kompetanse er operasjonalisert gjennom kompetansemål i de ulike læreplaner for fag. Kompetansemålene skal kunne nås i ulik grad (Udir 2009).

Vurdering i grunnopplæringen handler om i hvilken grad elevens kompetanse i fag samsvarer med de samlede kompetansemålene i læreplaner for fag. Vurdering deles inn i underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurdering skal danne grunnlag for å tilpasse opplæringen og derved bedre kompetansen til eleven. Sluttvurdering skal informere om oppnådd kompetanse ved slutten av opplæringen (Forskrift til Opplæringslova 2006). Sluttvurderingen i videregående opplæring uttrykkes i form av en karakter på skala som går fra 1-6 eller med den tredelte skalaen *ikke bestått*, *bestått* og *bestått meget godt*. Disse karakterene skal gi uttrykk for ulike kompetansenivåer. Karakteren som gis ved sluttvurdering danner grunnlag for konkurranse om høyere utdanning og arbeidsplasser.

Vurdering har vært et utviklingsområde i grunnopplæringen gjennom mange år. Kvalitetsutvalget foreslo i 2002 at nye læreplaner for fag skulle innholde nasjonale kompetansebaserte vurderingskriterier (NOU 2003:16 2003:219). Dette var begrunnet i at vurderingssystemet skulle være likeverdig for elevene, og i et forslag om økt bruk av lokalt baserte vurderingssystemer som grunnlag for informasjon om elevers kompetanse ved slutten av opplæringen (NOU 2003:16 2003:230). Vurderingskriterier var den gangen en betegnelse som ikke fantes i lov eller forskrifter knyttet til grunnopplæringen, men som ble anvendt i forvaltning av vurderingsordningen. Betegnelsen vurderingskriterier fantes i retningslinjer for fag-/svenneprøver i Reform 94 – R94 (KUF (1997:2)). Vurderingskriteriene skulle i henhold til retningslinjene utarbeides lokalt til den enkelte kandidats fag-/svenneprøve.

I en høringsuttalelse om Kvalitetsutvalgets innstilling anbefalte Utdanningsdirektoratet (den gang betegnet med Læringscenteret) at Kunnskapsdepartementet (den gang betegnet som Utdannings- og forskningsdepartementet) ikke innførte nasjonale vurderingskriterier. Utdanningsdirektoratet mente kompetansemålene skulle være utformet slik at vurderingskriteriene kunne utledes lokalt basert på kompetansemålene, arbeidsoppgavene og besvarelsen til elevene (Læringscenteret 2004:11). Kunnskapsdepartementet la i 2004 fram en melding om at de ønsket å lage et læreplanverk med klare mål og tydelige prioriteringer som grunnlag for vurdering, fremfor innføring av nasjonale vurderingskriterier. (St.meld. nr. 30 (2003-2004) 2004:39-40) Her pekes det på at problemet med vurdering var knyttet til at målet for opplæringen hadde vært *Helhetlig kompetanse* som inkluderte *holdninger*. Vurderingen av elevens/lærlingens kompetanse skulle for fremtiden ikke omfatte *holdninger*. Vi så her en endring i hvilke dimensjoner som inngikk i den kompetanse som skulle vurderes.

Mens det i R94 ble forvaltet vurderingsformer som var inspirert av Benjamin Blooms teori om nivåforskjeller på kognitive ferdigheter (Matthiesen 1998:45; Læringscenteret 2001:18), ble det i Kunnskapsløftet utformet læreplaner med mål for opplæringen uten forankring i noen teorier om nivåforskjeller. Det ble formulert retningslinjer for læreplanarbeidet hvor det het at ”*planene skal bestå av mål som de fleste elever/lærlinger skal kunne nå, men med ulik grad av måloppnåelse*” (Udir 2005:11).

Etter at mange læreplaner i Kunnskapsløftet var fastsatt, men før de var prøvet ut, mente Kunnskapsdepartementet at det var nødvendig med en tiltakspakke for å sikre mer relevant og rettfærdig vurdering. Blant annet ga Kunnskapsdepartementet et oppdrag til Utdanningsdirektoratet om å foreslå ulike modeller for sentrale bestemmelser som skulle kunne gjøre individvurdering mer tilgjengelig. Som et ledd i dette skulle Utdanningsdirektoratet prøve ut ulike modeller for *kjennetegn på måloppnåelse*. Kjennetegnene kunne for eksempel beskrive ulik grad av måloppnåelse på nivåene *god* og *høy* (Kunnskapsdepartementet 2007). Her inntreer begrepet *kjennetegn på måloppnåelse* som synonymt med det tidligere benyttede *vurderingskriterier*. Jeg stiller spørsmål ved om departementet måtte skifte betegnelse fordi det ikke skulle bli veldig synlig at politisk ledelse hadde endret standpunkt om nytten av å ha sentrale vurderingskriterier. Endringen i standpunkt kunne ha sin bakgrunn i en erkjennelse om at det læreplanverket de hadde utformet, ikke holdt de mål som var forutsatt.

Antagelsen om at vurderingen var urettfærdig og lite relatert til kompetansemålene bygget på erfaringer fra R94 og L97, men viste seg raskt å ha gyldighet for Kunnskapsløftet også, til tross for det fokus problemstillingen var tildelt i reformarbeidet. En studie viser at karakterer i fag

som skulle uttrykke grad av måloppnåelse, ikke alltid knyttet seg til kompetansemålene (Prøitz og Borgen 2010:11). Kvalitetsutvalget belyste allerede i 2003 at arbeidsgivere etterspurte andre kompetanser enn det karakterene skulle være et uttrykk for (NOU 2003:16 2003:220). Det var med andre ord ikke samsvar mellom hva skolene la vekt på ved karaktersetting og det arbeidslivet etterspurte på den ene siden, og læreplanenes kompetansemål på den annen side.

Avstanden mellom skolens vurderingsområder og læreplanens kompetansemål handler om feil forvaltningen. Når det gjelder avstanden mellom arbeidslivets krav og læreplanenes kompetansemål, kan dette betegnes som en kryssild. Med kryssild menes at det kan bli vanskelig å prioritere ervervelse av kompetanse når det ikke er samsvar mellom arbeidslivets krav og utdanningsinstitusjonenes fokus (Skårderud, F., Fauske, H., Nygren, P., Nilsen, S., Kollestad, M 2005: 463).

Lars Monsen hevder at myndighetene står i et dilemma mellom hensynet til den enkelte elevs behov på den ene side, og samfunnets interesser ved valg av lærestoff i opplæringen på den annen side (Monsen 2004:45). Vi kan kanskje legge til at ulike deler av samfunnet har ulike interesser. Jeg antar at skolen og arbeidsgivere kan ses på som ulike deler av samfunnet med noen ulike interesser. De enkelte arbeidstakere betrakter jeg også som representanter for den enkeltes behov i det dilemmaet Monsen trekker opp. Trond Buland skriver at det er en misforståelse at flest mulig i samfunnet bør ha høyere utdanning. Han argumenterer med at flere bør få kun fagutdanning og begrunner dette med at man ellers må utnytte billig arbeidskraft fra andre deler av verden (Buland 2010). Etter min vurdering argumenterer Buland for en samfunnsinteresse som står i motsetning til den enkeltes interesse.

I denne studien skulle jeg verken undersøke hva som er ulike *kompetansenivåer* i det vedtatte statlige læreplanverket, hvordan skolen/lærebedriften identifiserer ulike *kompetansenivåer* eller hva arbeidsgivere legger vekt på ved tilsetting. Jeg fant det interessant å finne ut hva ulike *kompetansenivåer* kan være i *yrkesutøveres* livsverden, og derved deres perspektiv, som eksempel på den enkeltes behov. Med *yrkesutøveres* livsverden mener jeg den forståelse som enkeltindivider har gjennom sine personlige erfaringer.

Med bakgrunn i å finne ut hva ulike *kompetansenivåer* er i yrkesutøverens livsverden, antok jeg at jeg også ville få kritikk eller støtte for min forståelse av hvilke dimensjoner som ligger i begrepet kompetanse. Gjennom å identifisere hva kompetanse og nivåforskjellene utgjør i en yrkesutøvers livsverden, antok jeg at dette vil være mer interessant for elever og lærlinger enn å bare bli forespeilet en overordnet samfunnspolitikk gjennom et læreplanverk. Studien vil med andre ord ikke være et bidrag til hvordan opplæringen bør være for å dekke et større

samfunnsbehov, men et innspill til hvordan opplæringen kan tjene enkeltindividers interesser i et konkurranseutsatt liv.

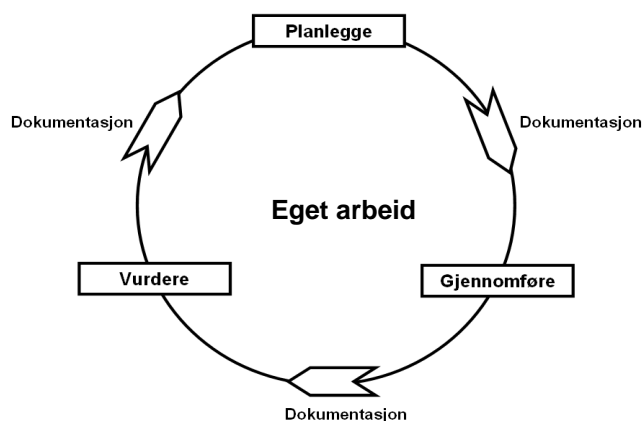
Et annet mål for studier generelt er at de kan være et bidrag til en mer ordnet debatt om fenomener (Grønmo 2007:8) I denne studien vil slike fenomener være hva kompetanse er, hva som utgjør nivåforskjeller og hva som bør være prioritert lærestoff for en elev/lærling ut fra deres konkurranse situasjon og interesse. Studien vil også være et bidrag til en debatt om hva læring er. Formålet med studien er:

Finne ut hva som bør være fokus i opplæringen for at yrkesutøveren skal bedre sin individuelle konkurransevne, og bidra til en mer ordnet debatt om dette.

**Formålet med studien**

## 1.2 Problemstilling og analytiske perspektiver

Problemstilling i studier bør utformes slik at de tar utgangspunkt i tidligere studier og peker fremover mot nye interessante studier (Grønmo 2007:63). Mitt utgangspunkt var en forståelse av kompetanse som jeg la til grunn i en studie av hvordan *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er et kompetansekrav for å bli fagarbeider etter læreplanverket i Kunnskapsløftet (Bjelke 2010). *Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* handler om kontinuerlig planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid, og dokumentering av denne prosessen. *Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er nærmere omtalt i denne rapportens kapittel 2.2 som handler om definisjon på begrepet kompetanse, men er illustrert allerede under som figur 1-1 fordi det er et sentralt poeng i hele rapporten. En del andre illustrasjoner i rapporten bygger på denne figuren.



**Figur 1-1 Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess**



Studien av hvordan *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er et kompetansekrav for å bli fagarbeider etter læreplanverket for Kunnskapsløftet tok utgangspunkt i erfarne forskeres studier. Det gjaldt følgeforskning av prosjektet *Alternative vurderings og prøveformer i fagopplæringen* (Havnen og Buland 2003) og aksjonsforskning knyttet til prosjektet *Vandreboka* (Lier, Sund, Sannerud og Karstensen 2007; Fonn 2009), Larges studie av Helhetligkompetanse (Large 2001), og en doktorgradsavhandling med referanse til kartlegging av sentralt innhold i kompetanse i to lærefag (Sund 2005). Min studie fra 2010 la til grunn at *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er en sentral og prioritert dimensjon i kompetanse, men sa ikke noe om hvordan ulike kompetansenivåer kunne identifiseres.

Denne studien handler om hva som kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere. Studien innbefatter derved også et spørsmål om min forrige studies definisjon på kompetanse kan være gyldig. I dette dokument rapporteres det på en studie med følgende problemstilling:

Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?

#### **Problemstilling**

Mine avklaringer av begreper i problemstillingen og yrkesutøvernes livsverden utgjør to perspektiver. Mine avklaringer er presentert i kapittel 2. Yrkesutøvernes livsverden er hentet inn gjennom kvalitativt intervju og utgjør empirien. Studien er analytisk beskrivende. De analytiske perspektivene er oppstilt i under:

- Min forståelse av begreper i problemstillingen
- Yrkesutøveres livsverden

#### **Analytiske perspektiver**

### **1.3 Avgrensning og drøfting av problemstillingen**

Et avgjørende ord i problemstillingen som avgrenser studiens utvalg av empirisk grunnlag er *kan*. Hva *kan* utgjøre ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere? Med denne avgrensningen følger at studien ikke behøvde å gi svar som var statistisk generelle for alle yrkesutøvere. Studien skulle imidlertid være et bidrag til alternative synsmåter, og et bidrag til en debatt om

hva ulike kompetansenivåer er. Studien ville kunne utvide min forståelse av fenomenet. På den annen side har jeg vurdert muligheten for teoretisk generalisering (Grønmo 2007:86).

Generalisering er nærmere definert i kapittel 3.3.1

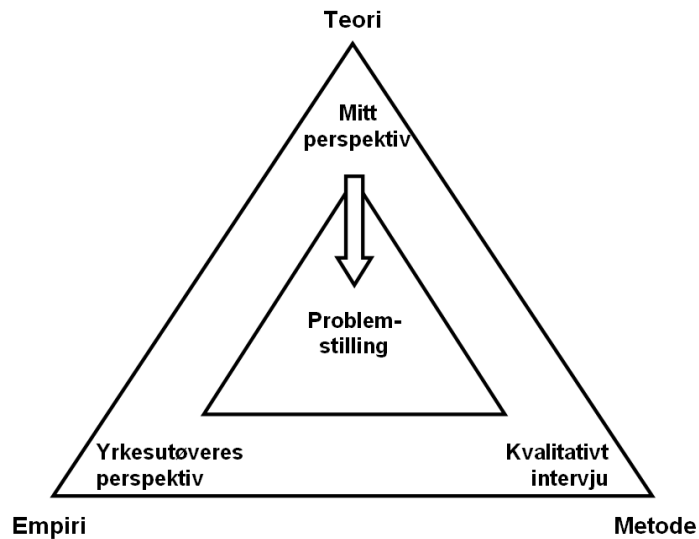
Drøfting av problemstillingen er mer omfattende i kapittel 2 om avklaringer av begreper fra problemstillingen. Begrepene utgjør hovedkategorier som dataene fra empirien er sortert etter. Drøftingen av begrepene genererer flere potensielle analytiske underkategorier å sortere data etter.

Uten en avklaring av de sentrale begrepene vil kanskje problemstillingen kunne skape forventinger hos leserne av rapporten om at svaret skal være en seksdelt kvalitativ skala for rangering av elever og læringer i et tradisjonelt karaktersystem som vi vanligvis leter etter i skole, høyskoler og universiteter. Selv om problemer fra slike ”skolske” systemer er bakgrunnen for å reise problemstillingen, er formålet et annet. Det handler om å hjelpe elever og arbeidstakere til å ha et riktig fokus i opplæringen for å bedre deres individuelle konkurranseevne.

Alternativt kunne problemstillingen vært betegnet med hva som kan være ulike dimensjoner i *begrepet kompetanse*, eller hva som utgjør *konkurranseevnen* til en yrkesutøver. Slike alternative formuleringer av problemstillingen ville ikke endre realiteten i problemstillingen. Forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen er utledet fra drøfting av de sentrale begrepene i problemstillingen og er derfor presentert i tilknyttingen til denne gjennomgang i kapittel 2.

## **1.4 Design på studien og rapportens oppbygging**

Figur 1-2 under illustrerer designet på studien hvor teori, metode og empiri er hovedelementene. Min forståelse som er basert på litteratur er ett perspektiv og utgjør teoridelen. Med bakgrunn i denne teorien er det valgt en problemstilling. Kvalitativt intervju er hovedelementet i metoden. Intervjudata fra yrkesutøvere er empiri og utgjør det andre analytiske perspektivet.



**Figur 1-2 Design på studien med forholdet mellom teori, empiri og metode**

Sammendraget først i rapporten gir en kort innføring i hele studien. I kapittel 1 er bakgrunn for- og formålet med studien, problemstillingen og de analytiske perspektivene, og avgrensninger i - og drøfting av problemstillingen beskrevet. Der ble det presentert noen teorier knyttet til studien, men alle kapitler inneholder teori, forstått som definisjon på begreper og relasjoner mellom begreper (Grønmo 2007:34). I kapittel 2 er problemstillingens sentrale begreper og de forberedte analytiske kategoriene å sortere dataene etter nærmere definert. Derav er problemstillingen ytterligere avgrenset. Kapittel 3 beskriver metode i studien hvor det meste av metodeteorien er presentert og drøftet. I kapittel 3.7 beskrives gjennomføring av datainnsamlingen. I kapittel 4 presenteres analyse, resultater og drøfting av data i forhold til begrepsavklaringer i kapittel 2 som teoretisk utgangspunkt. I kapittel 5 drøftes datakvaliteten, og etikk i studien blir beskrevet. I kapittel 6 er de samlede resultater, anbefalinger, konsekvenser og ideer til veien videre presentert. Til slutt i hvert kapittel, unntatt kapittel 6, følger et underkapittel med opplisting av hovedpunkter fra kapitlene som hører til grunnstrukturen i studien.

Grunnstrukturen i studien fra formålet til intervju spørsmål via problemstilling, analytiske perspektiver, sentrale begreper osv til intervju spørsmål er bygget opp og presentert suksessivt gjennom hele rapporten. Hovedelementene er innrammet tekst som er gjentatt under hovedpunkter til slutt i hvert hovedkapittel. Hele grunnstrukturen følger i tabellform til slutt som vedlegg 4.

Dersom alle sider av dette arbeidet skulle rapporteres ville rapporten blitt mye større. Ikke alle metodiske avveininger er med. Dette gjelder også vurderinger av absolutt alle innspill og teoretisk litteratur om problemfeltet. Rådataene følger ikke med. Heller ikke 120 forskjellige

utkast til rapport som forteller om prosessen. Jeg vurderer omfanget å være representativt og tilstrekkelig til at leserne skal kunne vurdere nytten av studien. For noen kan kanskje enkelte avveininger virke noe mer omfattende enn det som er vanlig. Begrunnelsen for en så omfattende dokumentasjon er at rapporten ikke bare er skrevet til sensor og andre lesere, men skal være et grunnlag for min egen refleksjon på et seinere tidspunkt, og som et grunnlagsdokument for en videre studie. Litteraturlisten i slutten av rapporten er bygget på en vid definisjon av litteratur. Alle kilder som er referert i teksten, er listet opp i alfabetisk rekkefølge uten underkategorier. Dette er gjort for at leserne lett skal kunne finne frem til utfyllende informasjon om kildene.

## 1.5 Hovedpunkter - Innledning

Tabellen under gir en oversikt over elementer i grunnstrukturen i studien som er generert fra kapittel 1. En tabell med oversikt over hele grunnstrukturen fra formålet med studien til intervju spørsmål er presentert i vedlegg 4.

<b>Formålet med studien</b>	Finne ut hva som bør være fokus i opplæringen for at yrkesutøveren skal bedre sin individuelle konkurransevne, og bidra til en mer ordnet debatt om dette.
<b>Problemstilling</b>	Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?
<b>Analytiske perspektiver</b>	Min forståelse av begreper i problemstillingen som teoretisk utgangspunkt
	Yrkesutøveres livsverden som empiri

## 2 TEORETISK UTGANGSPUNKT – BEGREPER I PROBLEMSTILLINGEN

I kapittel 2 presenteres begrepsavklaringer i forhold til studiens formål og problemstilling. Dette utgjorde min forståelse, og derved mitt analytiske perspektiv, før datainnsamlingen. Min bakgrunn før studien var håndverker, lærer og utdanningsbyråkrat. Bakgrunnen er beskrevet og drøftet i kapittel 5.1 som noe som kan påvirke min forforståelse. I kapittel 5.3.3 er min bakgrunn vurdert i forhold til kompetansevaliditet.

Begrepsavklaringen definerer, avgrensner og operasjonaliserer problemstillingen, reiser forskningsspørsmål, og danner grunnlag for datainnsamling, analyse og drøfting.

Begrepsavklaringene utgjorde et teoretisk grunnlag for studien. Med ordlyden i problemstillingen som utgangspunkt, er de sentrale begrepene etter min oppfatning *kompetansenivå* og *yrkesutøver*. Dette er utledet av problemstillingens som er presentert i kapittel 1 og som lyder:

*Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?*

Begrepet *kompetansenivå* dekomponeres til *kompetanse* og *nivå* i et perspektiv om *yrkesutøveres konkurransevne* og deres behov og mulighet for *læring*. *Nivå* benevnes heretter med *kompetansenivå*.

En vanskelig del av begrepsavklaringen er knyttet til forholdet mellom *kompetanse*, *kompetansenivå* og *konkurransevne*. Vanskeligheten møtte jeg ved utvikling av problemstillingen, innhenting av empiri, analysen, drøfting av resultatene og ved etablering av konklusjonene i studien. Min forståelse er at alle disse tre begrepene handler om *evnen til å mestre komplekse utfordringer* som er en overordnet definisjon på *kompetanse* i The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (St. meld. Nr. 30 (2003-2004) (2004):31). Det er gjennom operasjonalisering av OECDs definisjon på *kompetanse* at disse ordene trer fram som tilsynelatende svært ulike begreper i den vanlige utdanningsdebatten. Likevel behøver ikke alle betraktninger om *kompetanse* og *kompetansenivå* settes i en *konkurransesammenheng*. Vi kan ha en egen indre motivasjon for å øke evnen til å løse komplekse utfordringer hvor vi i ingen, eller mindre grad, utsettes for en konkurransesituasjon.

Likevel valgte jeg i denne studien å ha et konkurranseperspektiv, fordi dette er meget sentralt i det samfunnet vi lever i.

I dette kapittelet med begrepsavklaringer valgte jeg å operasjonalisere begrepet kompetansenivå til å handle om kategoriene *kompetanse* og *nivåer* (nivåer betegnet som *kompetansenivåer*) fordi de sammenhenger problemstillingen er hentet fra deler kompetansenivå inn i denne tilnærmingen. Gjennom denne inndelingen mente jeg å kunne beskrive og drøfte problemstillingen bedre. *Konkurranseevne* var overgripende for begge disse kategoriene.

Fordi formålet med studien var å finne ut hva som bør være i fokus i opplæringen hos kommende yrkesutøvere for å bedre deres konkurranseevne, var *læring* også et sentralt begrep i studien.

Med bakgrunn i innledningen over er de sentrale begrepene som vil bli belyst i kapittel 2:

- Yrkesutøver
- Kompetanse
- Nivåer – betegnet med kompetansenivåer
- Læring

#### **Sentrale begreper og kategorier å sortere data etter**

I enhver begrepsavklaring vil vi stå ovenfor en avveining mellom hva som er dagligdagse ord og uttrykk, og hva som er fagterminologi og nye begreper. Det er begrepenes publikum som avgjør hvilket behov det er for å dokumentere begrepsavklaringene. Der det er et sterkere psykologisk fellesskap kan språket kondenseres. Det vil si at begrepsavklaringene ikke behøver dokumenteres for sitt publikum der og da, for å være funksjonelle (Langli 1979:105). Uansett må den som tar ordene i bruk ha en forståelse av hva den legger i dem selv. Denne forståelsen etableres i prosessen med å definere begrepene. Ved å definere et begrep utelukker vi ikke at andre kan legge noe annet i de samme benyttede betegnelser i en annen sammenheng. Poenget med begrepsavklaringene i denne studien, er at begrepene skal bli funksjonelle som analyseverktøy. Etter en studie vil det være generert nye begreper.

Hver begrepsavklaring som belyses i denne rapporten er bygd opp med å presentere teoretisk definisjonen først, så kommer en begrunnelse. Til slutt drøftes utvalgte sider ved definisjonen og begrunnelsen. Med denne strukturen er det meningen å gi leserne et overblikk først i hvert

kapittel. Jeg mener det derfor ville bli unødvendig gjentakelse å ha et sammendrag til slutt i hvert underkapittel, og har derfor ikke med det. I tilknytning til begrepet *kompetanse* gis det i tillegg et eksempel på bruk av det generelle begrepet knyttet til en konkret yrkesgruppes kompetanse i ett lærefag. Begrunnelsen for bruk av eksempel her, er at definisjonen i seg selv er kompleks og overordnet.

## 2.1 Yrkesutøver

I denne studien legger jeg til grunn følgende definisjon på *yrkesutøver* før innhenting av empiri:

En person som planlegger, gjennomfører, vurderer og dokumenterer egne arbeidsoppgaver

### Definisjonen på yrkesutøver

Begrepet *yrkesutøver* utgjør en analytisk kategori å sortere data fra empirien etter. I definisjonen ligger det ikke noe inndeling i typer av yrker eller lærefag. Studien tar for seg yrkesutøvere generelt.

### Begrunnelse for definisjonen på yrkesutøver

Tidligere var svenn og fagarbeider ulike betegnelser på personer som hadde bestått henholdsvis fag- eller svenneprøve. Svenn var et nivå over fagarbeider, og fagarbeider var et nivå over hjelpearbeider. Enkelte vil hevde det heller dreide seg om forholdet mellom bred og smal opplæring (Bjørndal 2005:66). En nærmere presisering av hva de var hjelpearbeider, fagarbeider eller svenn i, ble supplert med fagbetegnelsen. De var for eksempel svenn i tømrefaget eller fagarbeider i sveisefaget. I de seinere årene er betegnelsen svenn og fagarbeider ikke lengre med i yrkestittelen. Nå betegnes yrkesrollen med tømrer og sveiser. Men det er videreført og videreutviklet ulike betegnelser på prøver som kvalifiserer til ulike yrkesgrupper på videregående opplærings nivå. Vi har fagprøve, svenneprøve og kompetanseprøve. Prøvenes karakteristikk er ikke forskjellige. De har det til felles at det handler om å løse ett av flere mulige oppdrag som en kan møte i et yrkesliv. Karakteristikken er løsning av et oppdrag som skal planlegges, gjennomføres, vurderes og dokumenteres. Prosessen handler om eget arbeid. Gjennom dette karakteristiske kravet ser vi et felles innhold i yrkesutøvelse (Forskrift til Opplæringslova 2006). Gjennom denne felles ordningen for de tradisjonelle håndverksfagene og industrifagene, samlet partene i arbeidslivet seg i R94 om en felles bredde på kompetanseforståelsen (Bjørndal 2005:67).

I denne studien ble faginnndelingen ansett som mindre interessant. En begrunnelse for inndeling i ulike lærefag, og tilhørende analyse av et utvalg læreplaner i disse lærefagene, viser at det ikke nødvendigvis er noen karakteristiske forskjeller mellom lærefagene. Inndeling i ulike yrkesfag handler om politiske beslutninger, strategiske prioriteringer og valg av interesseområder (Byggenæringens landsforening 2010). Produksjon av en dør kan like gjerne være et oppdrag for en industrisnekker som for en trevare- og bygginnredningsnekker, møbelsnekker, trebåtbygger, tømmer eller for en sveiser. Det kan imidlertid være mer klare forskjeller på produkter. Å lage en ventilasjonshette, bygge en garasje, eller stille inn et automatisert lakksprøyteanlegg er svært forskjellige oppdrag. Likevel innehar alle oppdragene de karakteristiske prosessdelene med planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av eget arbeid.

I statistisk arbeid knyttet til arbeidsmarkedet finnes det en hovedkategori som betegnes med *sysselsatte*. Hovedkategorien omfatter flere typer sysselsatte med ulikt økonomisk inntektsgrunnlag. Her nevnes *selvstendige yrkesutøvere* som en egen underkategori. En annen underkategori er *lønsmottaker*. Sysselsatte omfatter personer med ulikt økonomisk inntektsgrunnlag uten å definere det karakteristiske ved sysselsetningen utover at det er inntektsbringende (SSB 2012).

*Yrkesutøver* i denne studien var en person som utførte et arbeid med stor grad av selvstendighet og ledelse, uavhengig av tilsetningsforhold. Om arbeidstakeren har oppdrag som er karakterisert ved å innholde planlegging, gjennomføring, evaluering og dokumentering av eget arbeide, vil derfor avklare om den er en *yrkesutøver*. En slik definisjon vil kunne inkludere yrkesutøvere med utdanning utenfor yrkesopplæringen og ut over videregående opplæring. Eksempler kan være lærere, økonomer og helsefagpersonell.

Et aktuelt forskningsspørsmål var om yrkesutøvere har den karakteristikken som er definert her. I ruten under er dette spørsmålet stillet som forskningsspørsmål.1.

Hvordan kjenner yrkesutøvere seg igjen i at det karakteristiske ved yrkesutøvelse er planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av eget arbeid?

**Forskningsspørsmål 1 knyttet til begrepet yrkesutøver**



Forskningsspørsmålet legitimeres ved at det er utledet av problemstillingen. Begrepet *yrkesutøver* er benyttet i problemstillingen. Definisjonen av *yrkesutøver* er derved en premiss for å svare på problemstillingen. Gitt at definisjonen ikke var gjenkjennelig for yrkesutøveren, ville ikke studien svare på problemstillingen slik den var definert før databehandlingen. Derfor er spørsmålet om hva som er en yrkesutøver, eller yrkesutøvelse, et viktig spørsmål å få svar på.

## 2.2 Kompetanse

I kapittel 2.2 belyses begrepet kompetanse ut fra følgende forhold:

- Definisjonen på kompetanse før innhenting av empiri
- Forskningsspørsmål
- Begrunnelse for definisjonen på kompetanse
- Drøfting av definisjonen på kompetanse før innhenting av empiri
- Eksempel på bruk av begrepet kompetanse i et yrke

I denne studien er følgende definisjon på *kompetanse* lagt til grunn før innhenting av empirien:

Evnen til å planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere egne arbeidsoppgaver med hensyn til- og bruk av kunnskapsområder
---

### **Definisjonen på kompetanse**

Med denne definisjonen dekomponerer jeg kompetanse til følgende tre dimensjoner:

- X. Arbeidsoppgaver
- Y. Planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av eget arbeid –  
Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess
- Z. Kunnskapsområder

Dimensjonene er betegnet med X, Y og Z fordi det er benyttet en tredimensjonal figur i kapittel 2.2.3 for å illustrere relasjonene mellom dem i et eksempel. Figur nr 2-3.

Begrepet kompetanse med dets dimensjoner utgjør henholdsvis en analytisk hovedkategori og flere underkategorier som data fra empirien sorteres etter.

*Kompetanse* er en betegnelse som brukes på ulike begreper. Ulikehetene viser seg når begrepene dekomponeres. Flere definisjoner viser overlapp i dekomponeringen. Med utgangspunkt i en forståelse av at begrepet kompetanse kan defineres svært ulikt, mener jeg det er relevant å stille

spørsmål ved hva som utgjør dimensjonene i kompetanse. Dette er formulert under som forskningsspørsmål 2.

Hvilke dimensjoner består kompetanse av?

#### **Forskningsspørsmål 2 knyttet til begrepet kompetanse**

Forskningsspørsmålet legitimeres ved at det er utledet av problemstillingen. Definisjonen er derved en premiss for å få svar på problemstillingen. Gitt at definisjonen ikke var gjenkjennelig for yrkesutøveren, ville ikke studien svare på problemstillingen slik den var definert før databehandlingen. Derfor var forskningsspørsmålet om hvilke dimensjoner kompetanse bestod av et viktig spørsmål å få svar på.

### **2.2.1 Begrunnelsen for definisjonen på kompetanse**

Resonnementet frem til denne studiens definisjon på *kompetanse* før datainnsamlingen, bygger på flere forhold som er belyst av meg i en tidligere studie. Studien var en læreplananalyse av lærefagene i Kunnskapsløftet. Problemstillingen var ”Hvordan er *kvalitets utvikling som arbeidsprosess* et kompetansekrav for å bli fagarbeidere etter læreplanverket i Kunnskapsløftet” (Bjelke 2010). Der fremholdes *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* som et prioritert mål for opplæringen og som en nødvendig dimensjon i begrepet kompetanse for å ivareta en helhet i kompetansen til en fagarbeider. *Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* defineres i studien som beskrevet under.

”Begrunnet planlegging for eget arbeid-, gjennomføring av planer for eget arbeid, vurdering av eget arbeid, og dokumentering av disse hovedelementer i prosessen.”  
(Bjelke2010:7)

*Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* utgjør én av tre dimensjoner i begrepet kompetanse. De to andre dimensjonene er *arbeidsoppgaver* og *kunnskapsområder*.

Begrunnelsen for definisjonen på kompetanse er delt inn i fire områder som er listet opp under, og som det blir referert til videre i dette underkapittelet.

- Arbeidsdelingsperspektiv
- Helhet i kravet til kompetanse
- Kvalitetshjulet
- Kartlegging av kompetanse i lærefag

### Arbeidsdelingsperspektiv

Regjeringen hadde som mål for Kunnskapsløftet at opplæringsorganisasjonen, tilrettelegging og arbeidsmåter skulle tilpasses både individ, arbeidsliv og annet samfunnsliv. Utdanningen skulle lede til en bredere kompetanse enn arbeidslivets umiddelbare behov for arbeidskraft. Fritiden, annen samfunnsdeltakelse og potensielle arbeidsområder i fremtiden skulle også være et fokus (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004:123). Det er grunn til å spørre om det er forskjeller og likheter mellom kompetansekravene til fritidsaktiviteter, arbeidslivet, fremtidige arbeidsplasser og annen samfunnsdeltakelse?

Begrepet *arbeid* som danner skille til *fritid*, er relativt nytt, mens aktiviteten *arbeid* er gammel (Wadel 1990:108). I dag er det nok flere oppfatninger om hva som er arbeidsliv. Oppfattningen er under kontinuerlig endring. Mens idrettsutøvelse tidligere tilhørte fritiden, har vi i dag profesjonelle idrettsutøvere som er sentrale aktører i samfunnsdebatten. Konstruksjonene av oppdeling i arbeid, fritid og annen samfunnsdeltakelse kan også smeltes sammen dersom man går lengre tilbake i tid, eller man skuer til den tradisjonell primærnæringen i dag.

Organiseringen av samfunnet fører til at man skiller ulike arbeidsoppgaver fra hverandre (Wadel 1990:108). Imidlertid var det noen elementer ved aktiviteten arbeid, før deling mellom arbeid og fritid, som var felles for alt arbeid. *Planlegging* var sentralt i mindre arbeidsdelte samfunn (Wadel 1990:108). *Planlegging* bidrar til at det er mulig å forstå hva man gjør, og hvorfor man handler. I å vite hvorfor, ligger implisitt en *begrunnelse*. Evnen til å kunne *planlegge* og *begrunne* sine valg ligger dermed til grunn for å kunne engasjere seg i et bredere spekter av aktiviteter. Evnen til å *planlegge* kan gi et mindre uønsket arbeidsdelt samfunn og lede til at man blir mer kompetent i forhold til fremtidig aktiviteter i fritid, arbeidsliv og annen samfunnsdeltakelse.

Liljeström mener grad av selvstendige *vurderinger* i beslutningsprosesser skiller arbeidslivet i manuelt og tenkende arbeid (Liljeström 1979:47). Her får *vurdering* av eget arbeid en sentral plass i kompetansen til et mindre arbeidsdelt samfunn, eller innholdsrikt arbeidsliv, som Liljeström formulerer det (Liljeström 1979:84). Liljeström trekker frem hvordan *vurdering av eget arbeid* blir en sentral del av kompetansen for en yrkesutøver som også ønsker en innholdsrik fritid (Liljeström 1979). Jeg mener at evnen til å *vurdere* egen aktivitet også gir mulighet for annen rikholdig samfunnsdeltakelse. Aktiviteter som ikke skiller mellom manuelt og tenkende arbeid.

Når målet for opplæring av befolkningen i Kunnskapsløftet er å forberede til arbeidsliv, fritid og samfunnsdeltakelse for øvrig, og skillet mellom disse aktivitetene er mindre, er dette en tilnærming til et mindre arbeidsdelt samfunn hvor Wadel og Liljeström betraktninger leder til at kompetanse må inneholde evne til å lage begrunnede planer for eget arbeid og vurdere eget arbeid. Evne til å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid fremstår med disse begrunnelsene som en sentral del av den kompetansen man trenger for å delta i et mindre delt arbeidsliv. Et arbeidsliv som kan lede til rikere fritid og annen samfunnsdeltakelse.

### **Helhet i kravet til kompetanse**

*Helhetlig kompetanse* var et vurderingsgrunnlag i R94 som var problematisk å håndtere (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004:39). Ida Large gjennomførte en studie som handlet om hvordan *helhetlig kompetanse* var gjenstand for vurdering i fag-/svenneprøvene i R94 (Large 2001). I studien analyserer Large læreplanverket i forhold til Goodlads nivåer for læreplananalyse fra *ideenes læreplan* til *den erfarte læreplan*. (Engelsen 2003:17). Sentrale dokumenter i Larges analyse er Stortingsmelding nr.33 Kunnskap og kyndighet (St.meld. nr. 33 (1991-1992) 1992), Blegenutvalgets innstilling (Norsk offentlig utredning – NOU 1991:4), Den generelle læreplanen (KUF 1993a), Retningslinjer for fag-/svenneprøver i R94 (KUF 1997) og Veiledninger for prøvenemnder (Nasjonalt læremiddelsenter 1998). Ikke minst ser Large på hvordan prøvenemnder selv oppfatter *helhetlig kompetanse*.

Large mener idégrunnlaget for *helhetlig kompetanse* er noe uklart, mens en undersøkelse av prøvenemnders oppfatning viser henne at *planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon av eget arbeid* oppfattes som *helhetlig kompetanse*. Large mener prøvenemndene kan være ledet til å svare dette fordi de antakelig tror departementet forventer det pga fag-/svenneprøvens karakteristikk i R94. Fag-/svenneprøven bestod av disse elementene (KUF 1997). Muligens kan Larges arbeidstilknytting til departementet under studien være en faktor som påvirker respondentenes svar og hennes tolkning av deres svar.

Large mener det er et skille mellom hva som er en metode for å prøve kompetanse og hva som er kompetanse. Ut fra denne forståelsen argumenterte hun mot at fag-/svenneprøvens karakteristikk representerte *helhetlig kompetanse*. Jeg legger til grunn at *metodekompetanse* jo er en del av *handlingskompetanse*. *Handlingskompetanse* har vært et annet begrep på en type kompetanse med helhet (NOU 1991: 4 Veien videre). Dette er dessuten noe Large selv trekker frem i sin gjennomgang av begrepet (Large 2001).

Siden Larges studier har det vært gjort forsøk med-, og satset på å styrke den *helhetlige kompetansen* i opplæringen gjennom økt fokus på elementene i fag-/svenneprøven (Havnen og

Buland 2003:25; Lier et al 2007:8; Fonn 2009:97). Ut fra den brede satsingen som er foretatt for å øke fokuset på disse kompetanseelementene, er min vurdering at kompetansen består av en helhet, og at den helhet fag-/svenneprøven inneholder er en legitim forståelse av hva som skal til for at man skal kunne snakke om en helhet i kompetansen.

Departementet gikk bort fra betegnelsen *helhetlig kompetanse* i overgangen til Kunnskapsløftet og fikk erstatningsbetegnelse som blant annet *faglig kompetanse* (St.meld. nr. 30 (2003-2004) 2004:39). Departementet videreførte imidlertid kravet til helheten i fag-/svenneprøvens innhold (Udir 2010:84-85 i vedlegget). Stortingets behandling av reformen vitner om at regjeringspartiene ville videreføre målet om *helhetlig kompetanse* i en eller annen form (Stortinget 2004).

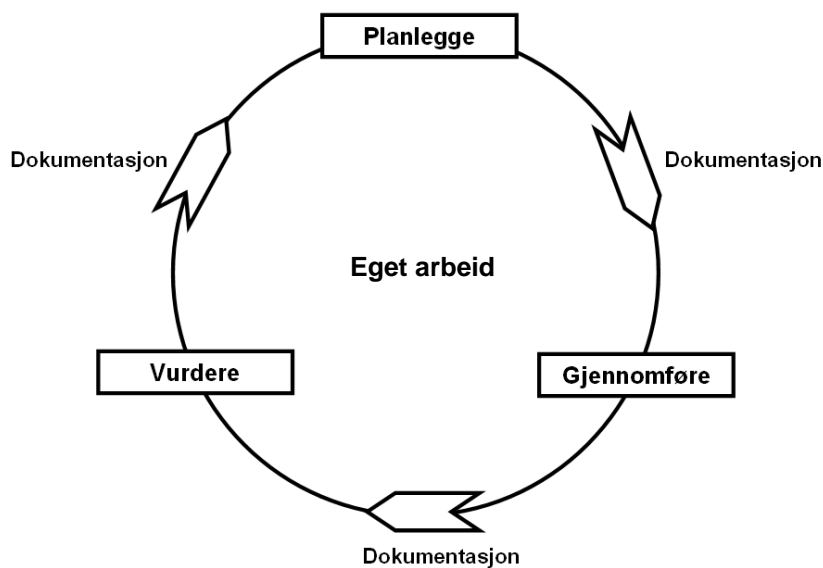
Prosjektet Internasjonal Comparative Large Scale Assessment in Vocational Education and Training – VET-LSA har undersøkt hvilke tester i yrkesutdanningen som oppleves mest mulig realistiske. Prosjektet fremhever metodikken i fag-/svenneprøven som svært aktuell. (Michelsen og Olsen 2007:53-54). Metoden benyttes også i World Skills International. World Skills International arrangerer verdensmesterskap i yrkesfag - Yrkes-VM. Det er ca 50 medlemsland (World Skills Internasjonal 2009). Kompetanseelementene i fag-/svenneprøven har altså internasjonal anerkjennelse.

Jeg la til grunn at de anerkjente felles kravene til kompetanse i fag-/svenneprøven kan betegnes som *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* og sikrer en helhet i begrepet kompetanse.

### **Kvalitetshjulet**

Modeller for kvalitetssikring/kvalitetsutvikling blir ofte betegnet som kvalitetshjul. Kvalitetssikringssystemer inneholder vanligvis planlegging, gjennomføring og vurdering. Dette kommer blant annet frem i kvalitetssystembeskrivelser ved Universitetet i Bergen (UiB v/Grønmo 2006 og UiB 2009) og i generelle Nasjonale føringer for kvalitet i fag-/og yrkesopplæringen (Udir 2006:11). Modeller av kvalitetsutvikling/kvalitetssikring har ofte ikke med seg dokumentering som et eget element, men i fokusområdene *Elev- og lærlingvurdering* i de nasjonale føringene for kvalitet i fag- og yrkesopplæringene står det for eksempel at ”Gjennom forsøk har vi fått bekreftet at dokumentasjon underveis og strukturert oppfølging av opplæringen bidrar positivt til læringsprosessen, både i skole og lærebedrift” (Udir 2006:27). Videre er det kanskje en selvfølge at dokumentering må være et sentralt element for at noe skal kunne evalueres i et kvalitetssystem. Partene i arbeidslivet har etterlyst økt fokus på dokumentasjon (SRY 2007). Når *begrunnelse for valg i planer* ikke er eksplisitt nevnt som en dimensjon i kvalitetshjulet, så legger jeg vekt på at Wadel hevder planlegging avklarer hvorfor

noe skal gjøres. Derved er begrunnelser for valg i planleggingen implisitt viktig og nevnt (Wadel 1990:09). Utdanningsdirektoratet mente at ”*Kontinuerlig arbeid med kvalitet er en del av daglig virksomhet*” (Utdanningsdirektoratet 2006:12). Med bakgrunn i kvalitetsvurderingssystemer og oppfatningene om at dette inngår i det daglige arbeidet, mener jeg det vil være relevant å ta med komponentene i kvalitetshjulet i definisjonen på kompetanse. Det gjør jeg ved at *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er en dimensjon i begrepet kompetanse. Figur 2-1 illustrerer kvalitetshjulet.



**Figur 2-1 Kvalitetshjulet som Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess**

Grete Håland Sund legger til grunn i sitt forskningsarbeid ”Forskjellighet og mangfold – muligheter eller begrensninger[...].” at *planlegging, gjennomføring og vurdering* er sentrale dimensjoner i kompetansen til yrkesutøvere (Sund 2005:197). I samtale med Sund 05.02.10 fremkommer at fravær av *dokumentering* i hennes beskrivelse av hva som er sentral del av kompetansen, er begrunnet med at dokumentering inngår som naturlig del i de andre dimensjonene. Sund har også andre elementer i sin kompetanseforståelse, men disse mener jeg inngår i de fire hovedelementene. Sund legger inn læring som en egen dimensjon, mens jeg mener læring implisitt ligger i dimensjonene *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* (Bjelke 2010:15-16).

### **Kartlegging av kompetanse i lærefag**

Som grunnlag for arbeidet med læreplanene for lærefag i Kunnskapsløftet, skulle det utarbeides kompetanseplattformer av partene i arbeidslivet (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004:71). Før

dette arbeidet kunne igangsettes ble det utarbeidet retningslinjer for arbeidet. I arbeidet møttes ressurspersoner fra forskjellige lærefag og forskningsmiljøer (Bjelke 2010:19). Grete Håland Sund deltok i dette arbeidet. I arbeidet med retningslinjer var det svært forskjellige meninger om hvordan kompetansekravet til en fagarbeider skulle uttrykkes og om det substansielle innholdet. Noen hadde fokus på de generelle kompetanseelementene for alle lærefag som av meg har fått betegnelsen *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. Andre hadde fokus på hvilke *arbeidsoppgaver* en fagarbeider skal utføre. En tredje gruppe hadde fokus rettet mot spesifikke *kunnskapsområder* som fagarbeideren skulle ha.

Avklaringer om relasjonen mellom *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*, *arbeidsoppgaver* og *kunnskapsområder* bidro til en felles anerkjennelse i arbeidsgruppen, om at kompetanse bestod av disse tre dimensjonene. I forbindelse med avklaringsprosessen ble det benyttet en figur som pedagogisk redskap. Modellen er seinere tilpasset og anvendt i nye sammenhenger. Nilsen og Sund brukte den i sitt videre arbeid med læreplananalyse (Nilsen og Sund 2008:20). Figuren er en form for rubiks kube hvor hver dimensjon i begrepet *kompetanse* viser relasjon til de andre dimensjonene i begrepet kompetanse. Det er relasjonen mellom *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*, *arbeidsoppgaver* og *kunnskapsområder*. I figur 2-3 i kapittel 2.2.3, om eksempel på bruk av begrepet kompetanse, benyttes prinsippet i denne figuren som illustrasjon på relasjonen mellom dimensjonene i begrepet kompetanse for en snekker.

## 2.2.2 Drøfting av begrepet kompetanse – 7 aspekt

I kapittel 2.2.1 ble begrunnelsen for definisjonen på kompetanse i denne studiens innledende fase beskrevet. Den gjennomgangen kan betraktes som en teoritriangulering (Halvorsen 2008:73) som er en form for metodetriangulering (Grønmo 2007:56). Flere teorier belyser definisjonen, men ikke alle tenkelige teorier. Fremstillingen er en revisjon og et sammendrag fra en tidligere studie (Bjelke 2010:5). I dette underkapittelet drøfter jeg noen andre aspekt ved begrepet kompetanse som ikke ble belyst så inngående i den tidligere studien. Aspektene har framkommet i drøfting av denne studien med andre kollegaer. Disse distinksjonene viser at det finnes flere måter å dekomponere begrepet kompetanse på. Teoritrianguleringen utvides med dette ytterligere, men ikke uttømmende. Den utvidede drøftingen endret ikke definisjonen på *kompetanse* før databehandlingen.

Alternative distinksjoner knyttet til dimensjoner i begrepet kompetanse kan være *håndens* arbeid i forholdet til *åndens* arbeide, *manuelt* arbeid i forhold til *intellektuelt* arbeide, *induktiv* tilnærming i forhold til *deduktiv* tilnærming, og *teoretiske* kunnskaper i forhold til *praktiske* kunnskaper (Mjelde 2002:36). De aspektene ved begrepet kompetanse som jeg drøfter videre i denne studien utgjør potensielle analytiske kategorier å sortere data fra empirien etter, og er

listet opp i ruten under. Det var det siste punktet om *kontroll over ytre betingelser* som viste seg å bli mest sentralt i analysearbeidet.

- Kompetanse som et dynamisk begrep
- Ferdigheter og kunnskapsområder
- Kunnskapsområder og holdninger
- Teoretisk og praktisk kompetanse
- Personer og organisasjoners kompetanse
- Realkompetanse og formalkompetanse
- Kontroll over ytre betingelser

#### **Aspekt som begrepet kompetanse drøftes i forhold til - Underkategorier**

##### **Kompetanse som et dynamisk begrep**

En total gjennomgang av *kompetanse* benyttet som betegnelse og begrep i alle sammenhenger, vil det være for omfattende å drøfte i denne studien, og antakelig vil det heller ikke være mulig å gjøre det med ubegrensede ressurser. Vanskelighetene antar jeg vil skyldes at begrepet kontinuerlig omdefineres i mange miljøer. Slik sett oppfatter jeg begrepet som dynamisk. I studien har jeg likevel måttet fiksure begrepet for å ha et analytisk utgangspunkt, og et utgangspunkt for utvikling av begrepet. For meg vil begrepet kompetanse også være dynamisk med denne studien. Både den teoretiske modellen som er utviklet før innhenting av empirien, og komponenter som er generert fra det empiriske materialet, ligger til grunn for den definisjonen på *kompetanse* som denne studien konkluderer med og som er gjengitt under de samlede resultatene i kapittel 7.

De ulike definisjonene på *kompetanse* i litteraturen, med deres dimensjoner, genererer flere andre betegnelser som antakelig kan representere like begrepet i noen tilfeller, men som i andre tilfeller kan være forskjellige begreper. I forarbeidet til R94 var *kompetanse* definert som kunnskaper, ferdigheter og holdninger (St.meld. nr 33 1991-92:6, 27). Hva er definisjonen på for eksempel *kunnskaper* og *ferdigheter*, og hvordan relaterer disse begrepene seg til hverandre, og til *kompetanse* som helhet? Et eksempel på denne problematikken får vi når Norge skal sammenligne sine *kompetansenivåer* med nivåbeskrivelser i The European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF. EQFs begrep *the learning outcomes* dekomponeres til kunnskaper, kompetanse og ferdigheter som ulike dimensjoner på likeverdig nivå (EU 2011). Kompetanse er altså ikke en hovedkategori hvor kunnskaper og ferdigheter utgjør underkategorier. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring – NKR, som er det norske resultatet av arbeidet med EQF, dekomponerer begrepet *læringsutbytte* til *kunnskaper*,



*ferdigheter og generell kompetanse* (Kunnskapsdepartementet 2011). Departementet bruker altså ikke begrepet *kompetanse* selvstendig som erstatning for læringsutbytte i dette tilfellet.

*Kompetanse* er i noen tilfeller benyttet sammen med en annen forstavelse. *Helhetlig kompetanse* er et eksempel. I R94 ble *helhetlig kompetanse* definert som kunnskaper, ferdigheter og holdninger (St.meld. nr. 30 (2003-2004) (2004):39). I Larges studie om hvordan *helhetlig kompetanse* fremstår i læreplanverket, hevder hun det var i Blegenuutvalget *helhetlig kompetanse* ble til og at vi første gang finner det i den generelle læreplanen som *helhetlig kunnskap* (Large 2001:78). Seinere finner vi kravet til at *helhetlig kompetanse* skal legges til grunn for vurdering av elevenes *kompetanse*. Utdannings og forskningsdepartementet mente imidlertid i 2004 at holdningsaspektet skapte problemer med vurdering av elever og lærlingers kompetanse. Blegenuutvalget, som i følge Large er opprinnelsen til *Helhetlig kompetanse*, utviklet *handlingskompetanse* som et uttrykk for dimensjonene *fagkompetanse*, *sosial kompetanse*, *metodekompetanse* og *læringskompetanse* (NOU 1991: 4 Veien videre). Her ser vi et kompetansebegrep med forstavelse som har flere dimensjoner som hver for seg har forskjellige forstavelser til kompetansebetegnelsen.

Buerutvalget drøftet begrepet kompetanse for å utfordre det tradisjonelle kompetansesynet i skolen og for å trekke inn arbeidslivskompetansen. *Kompetanse* defineres i Buerutvalget som «... kunnskaper, ferdigheter og evner som kan bidra til å løse problemer og/eller utføre arbeidsoppgaver». *Motivasjon* og *vilje* er ifølge Buerutvalget ikke en del av *kompetansen* og omfattes ikke av begrepet kompetanse, men påvirker individets evne til å utnytte sin kompetanse (NOU 1997: 25:62). Ronny Sannerud stilte seg undrende til denne utelatelsen av *motivasjon* og *vilje*, og mener den er en personlig kvalifikasjon (Sannerud 2006:231).

Stortingsmeldingen Kultur for læring definerer kompetanse som *det man gjør og får til i møte med utfordringene*, altså ikke en normativ beskrivelse av hvordan kompetansen bør være, men at kompetanse er det man faktisk gjør. I meldingen hevdes dette å være understøttet av OECD-prosjektet Definition and Selection of Competencies – DeSeCo sin definisjon av kompetanse hvor det handler om *evnen til å mestre komplekse utfordringer* (St.meld. nr. 30 (2003-2004) (2004):31). Utfordringen blir da å skape situasjoner i opplæringen som utfordrer elever og lærlinger til å erverve denne evnen. I prinsippet kunne disse utfordringene være hva som helst man måtte kunne møte gjennom livet. Imidlertid har utdanningsmyndighetene tenkt at utfordringen må beskrives mer spesifikt og målrettet, og organiseres gjennom flere kompetansemål i hvert fag for opplæringen i skole og lærebedrift. Samlet skal disse målene utfordre på hva man møter i yrke, samfunnsniv og på det personlig plan. Et relevant spørsmål å stille når man skal formulere mål for kompetanse, er da om det finnes noen felles dimensjoner i

kompetanse som er situasjonsuavhengige for utfordringer i livet, og som derved kan redusere kategoriseringen av fag til et overkommelig antall.

Som vi ser i et utdrag gjennomgang av definisjoner på begrepet *kompetanse*, er det grunnlag for å hevde at kompetanse ikke er lett å benytte som et entydig dagligdags begrep. Gjennom tidene endres det. Begrepet kompetanse er dynamisk. Ronny Sannerud antok at en framtidig diskusjon om hva kompetanse er, bør ta utgangspunkt i og genereres fra arbeidslivet selv (Sannerud 2006:233). I dette ligger et behov for å hente inn data fra arbeidslivet. Det er det jeg har gjort i denne studien.

### **Ferdigheter og kunnskapsområder**

Ulike definisjoner på kompetanse dekomponerer kompetanse til blant annet *kunnskaper* og *ferdigheter* som ulike dimensjoner. I definisjonen på kompetanse i denne studien inngår *ferdigheter* i dimensjonen *kunnskapsområder* når de ikke utgjør *arbeidsoppgaver* i seg selv.

Eksempler på *ferdigheter* som inngår i *kunnskapsområde* kan være å høvle en planke når utfordringen/arbeidsoppgaven er å lage en hel bokhylle av flere høvlede planker. Et annet eksempel på kunnskaper som inngår i kunnskapsområder er å skrive på en PC når arbeidsoppgaven er å lage et dikt. Et tredje eksempel på ferdigheter som inngår i kunnskapsområder er å løfte tunge gjenstander når arbeidsoppgaven er å bygge et hus.

*Ferdigheter* som inngår i *kunnskapsområder* kan også være evnen til å handtere spesifikke sosiale utfordringer i en større sosial arbeidsoppgave. Det kan imidlertid diskuteres om det som for enkelte personer er *ferdigheter*, for andre er å løse *arbeidsoppgaver*. Jeg vil anta at forskjellene på *ferdigheter* og *arbeidsoppgaver* ligger i grad av kompleksitet, og at kompleksitet er relativ. Det som i denne studiens innledende definisjon på *kompetanse* betegnes som *kunnskapsområder*, er individets kognitive evner og motoriske ferdigheter til å løse mer komplekse *arbeidsoppgaver* gjennom *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*.

En del underkategorier til *kunnskapsområder* er det vanskelig å formulere med ord. Kunnskaper som det er vanskelig å betegne med ord, og som det kan være vanskelig å observere, kan betegnes som *taus kunnskap*. Eksempel på dette kan være å ha kunnskaper om hvordan et musikkinstrument, en overbelastet motor eller en sløv høvel kan identifiseres ved hjelp av hørselen (Sand 2001:39). På den annen side kan nok taus kunnskap lettere kommuniseres blant fagfolk med felles referanseramme, enn blant mennesker uten felles referanseramme. Jeg legger til grunn at slike *tause kunnskaper* er *ferdigheter* og kan inngå i denne studiens definisjon på *kunnskapsområder* som en dimensjon i begrepet *kompetanse*.

## **Kunnskapsområder og holdninger**

Kompetanse defineres ofte med *holdninger* som en dimensjon. Vi kjenner sammenstillingen av kunnskaper, ferdigheter og *holdninger*. I denne studien inngår holdningsaspektet i dimensjonene med *kunnskapsområder*. Holdninger handler om å vite og gjøre.

*Holdninger* er av enkelte definert som varige egenskaper hos en person (Gyldendal 2011). Det betyr rent teoretisk at *holdninger* ikke er gjenstand for endring. En typisk bruk av betegnelsen *holdninger* finner vi når det spørres om hva et menneskes *holdning* til svart arbeid er. En unndragelse av fellesskapets bestemmelse om skattelegging. Kan dette være en varig egenskap hos mennesket uten endringspotensial?

Vi må antakelig skille mellom holdninger, moral og etikk. Holdningen vil under definisjon av varig egenskap, kunne komme til uttrykk gjennom personens samvittighet ved brudd på fellesskapets bestemmelser. Moralen kan imidlertid variere fra et tilfelle hvor svart arbeid er tema, til et annet tilfelle av svart arbeid. Skattereglene er ofte under endring, og er så omfattende at de nesten er umulig å forholde seg til på rett måte til alle tider. I hvert fall vanskelig i samspill med andre. Det gjelder forøvrig også for mange andre regler i samfunnet. De dilemmaene vi møter i vår moralske adferd kan ofte løses gjennom etikk. Etikk forstått som drøfting av moralen. Gjennom drøftingen lettes kanskje samvittigheten, og holdningen påvirkes. Holdningen er da under endring. Ergo er holdningen/samvittigheten ikke varig, og derved ingen *holdning* etter definisjonen om *varig egenskap hos en person*. På den annen side kan det tenkes at vi har en ureflektert moral. Den moralen må kunne anses som ubevisst. Bevisstgjøring kan føre til endring. Om ikke endring i moral, så i samvittighet. Følgelig vil ikke den ubevisste moral være en holdning etter definisjonen av varig egenskap. Vi kan imidlertid ha et liv hvor vi tar noen valg. Vi velger verdier. Disse kan være ganske varige. Men mye tyder på at også verdier og valg er under endring.

Det er ofte sammenheng mellom kunnskap og holdninger. Jo mindre vi vet, jo mer fordomsfulle er vi. Disse fordommene kan kanskje oppfattes som holdninger. Men jeg ønsker å betegne dem som mangel på kunnskap. Det som av enkelte oppfattes som et annet menneskes holdning, kan være valgte adferdsmønstre for å tilpasse seg samfunnet. En adferd som endrer seg når personene beveger seg fra en del av samfunnet til en annen. Da er disse valgene kunnskapsbasert. Min konklusjon er at det kan se ut til at tilsiktede holdninger er kunnskaper, mens fordommer er fravær av kunnskaper.

## **Teoretisk og praktisk kompetanse**

Forholdet mellom *praktisk* og *teoretisk* kompetanse er en distinksjon som er relevant å diskutere i forhold til den valgte definisjonen på *kompetanse*. Ronny Sannerud mente imidlertid at denne diskusjonen snart er av historisk interesse, men at den kan være av interesse i forbindelse med etablering av skolestrukturer (Sannerud 2006:233). I og med at denne studien har med fokus i opplæringen å gjøre, som innbefatter skolestrukturer, belyser jeg visse sider av forholdet mellom *teoretisk* og *praktisk* kompetanse.

Ordet *teori* kan bety *beskue, betrakte, gjennomtenke, reflektere* eller *spekulasjon*. *Teori* knytter ulike teoretiske begreper og hypoteser om et fenomen sammen. Vi kan si at teori er et forenklet bilde av virkeligheten som kan danne utgangspunkt for empiriske undersøkelser (Halvorsen 2008:73). Formålet med teorier er å forenkle virkeligheten slik at vi lettere kan beskrive, forklare og forutsi atferd og sammenhenger. Teoriene oppsummerer og organiserer empirien, gir retning for datainnsamling, og peker på mangler i den verden som er presentert i form av data. Teori kan også defineres mer overordnet og forenklet som *definisjoner på begreper og relasjoner mellom begrepene* (Grønmo 2007:34).

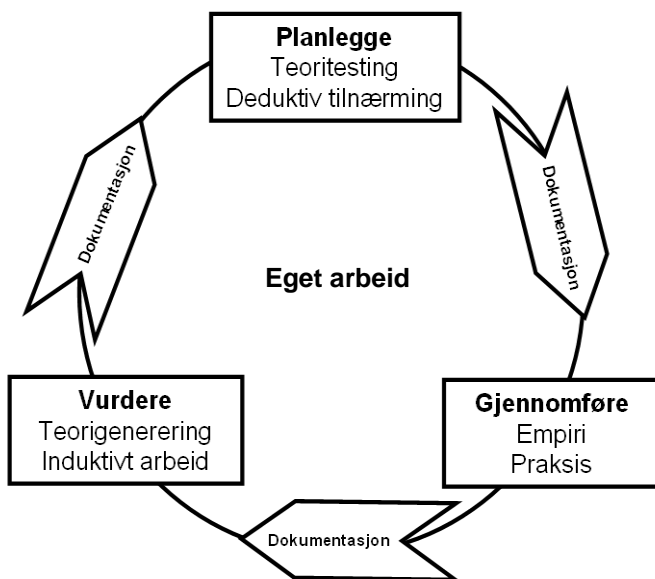
Forholdet mellom teori og empiri kan oppfattes som en motsetning og konflikt. Empiri fra "virkeligheten" skal stille spørsmål ved holdbarheten i teorier til fordel for nye teorier. Det beste er at man har en god sirkel der teori og empiri/virkeligheten videreutvikler hverandre gjennom utvidelse og begrensninger, omstruktureringer, og gjensidig kontroll og prøving. Empiri og virkelighet i denne sammenheng kan betegnes som det praktiske.

I definisjonen på *kompetanse* som er utgangspunktet for denne studien, utgjør dimensjonen *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* det sentrale som binder sammen det *teoretiske* og det *praktiske* til en enhet. *Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er en kontinuerlig sirkulær prosess der teori og praksis videreutvikler hverandre, og er gjensidig avhengig av hverandre. Et dialektisk forhold. Teorier tas med inn i planleggingen. Planleggingen er teoretisk og påvirker og forbereder gjennomføring. Det praktiske anser jeg å være den konkrete gjennomføringen av planene i møte med utfordringene. I vurdering av gjennomføringen genereres og revideres teorier, eller planer. Teori uten kobling til empiri blir *filosofi* eller *formallogikk*. Empiri uten teori er *empirisme* (Halvorsen 2008:74).

Teoriene vi har kunnskap om, påvirker hvordan vi oppfatter virkeligheten. Teorier vi kan og bruker, vil påvirke hvilke problemstillinger som oppleves interessante og valgene vi gjør for å løse problemstillingene. Teori er meget praktisk å ha. Men det kan være vanskelig å velge

hvilken teori som er relevante og overkommelige å anvende. Teorienes relevans avgjøres av empirien/virkeligheten/praksisen.

Som vi ser i drøftingen av i teoretisk og praktisk kompetanse, vil en hver begrepsmessig avklaring generere mange nye interessante begrepsmessige spørsmål. Disse går jeg ikke nærmere inn på her utover å plassere teoretisk og praktisk kompetanse inn i *Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* som en dimensjon i begrepet *kompetanse*. I denne studiens definisjon på kompetanse fremstår dimensjonen *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* som sentral. Forholdet mellom teori og praksis, eller teoretisk og praktisk kompetanse kan plasseres inn i kvalitetshjulet. I figur 2-2 ser vi at *teoriens* rolle, i denne studiens innledende definisjon på kompetanse, blir fremstilt som et redskap for deduktiv tilnærming. Teoriene danner grunnlag for å planlegge *praksis*, eller *gjennomføring* av problemløsning. Samtidig viser kvalitetshjulet en induktiv tilnærming til å løse problemstillinger ved at det genereres *teori* fra *praksisen/gjennomføringen*. Teorien blir til ved *vurdering* av eget arbeid, som forberedelse til-, og *planlegging* av, å løse nye problemstillinger.



Figur 2-2 Praktisk og teoretisk arbeid i Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess

### Personer eller organisasjoners kompetanse

Motivasjonen for denne studie var ikke å finne fokusområder for *organisasjonslæring*, men for *enkeltpersoners* behov for *læring* i konkurransesituasjoner. Det kan være store konflikter mellom en *persons* interesser og *organisasjoners* interesser. Her er det ikke bare snakk om interessekonflikter mellom enkeltpersoner, men enkeltpersoner interessekonflikt med

organisasjoner. Jeg velger å gjenta fra kapittel 1.1 at myndighetene står i et dilemma mellom hensynet til den enkelte elevs behov på den ene side, og samfunnets interesser ved valg av lærestoff i opplæringen på den annen side (Monsen 2004:45). Denne studien handler om enkeltpersonenes *kompetansenivå*, ikke organisasjoners *kompetansenivå*. Når denne studien legger vekt på en *persons* kompetanse i stedet for en *organisasjons* kompetanse, får dette innflytelse på begrepet kompetanse. Sett med organisasjonens perspektiv kan enkeltpersonen være en faktor i seg selv som øker eller reduserer organisasjonens konkurranseevne. Et eksempel på interessemotsetningen mellom organisasjon og person er en organisasjon som har uføre medarbeidere. Organisasjonen har ikke interesse i å ha med seg den uføre videre på sine utgiftsposter fordi den tar en arbeidsplass som kunne være besatt med en frisk og mer effektiv arbeidstaker. Den uføre medarbeideren ønsker imidlertid å være i arbeid for å konkurrere om lønnsmidler og for å kvalifisere seg til konkurransesituasjoner utenfor arbeidsplassen.

Selv om det kan være ulike tilnærminger på å heve en persons kompetanse og en organisasjon kompetanse, definerer Kompetanseberetningen, som var et viktig grunnlagsdokument for Kunnskapsløftet, *kompetanse* både for individer, virksomheter og samfunnet i sin helhet til å være *evnen til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordring*. Dette er på linje med OECDs prosjekt *Definition and selection of competences* (UFD 2003:14). Det behøver med andre ord ikke være en motsetning mellom å definere kompetanse som begrep for både organisasjoner og personer. Men distinksjonene *person* og *organisasjon* er der likevel (NOU 1997:25:62). Denne distinksjonen står imidlertid ikke i motsetning til at kompetansen erverves i fellesskap og i en viss grad er kollektiv (Nygren 2004:132). Det kan være en utfordring å finne ut hva som utgjør en organisasjons kompetansenivå dersom man bare kommuniserer med enkeltpersoner i organisasjonen. Organisasjonen er i sin natur bestående av flere personer. Likeledes kan det være vanskelig å finne ut hva som utgjør en persons kompetansenivå i kommunikasjon med en representant for en organisasjon som skal utvikle hele organisasjonens kompetanse. Organisasjonen befatter seg ikke med enkeltpersoners konkurranseevne utenfor organisasjonen.

### **Formalkompetanse og realkompetanse**

Det er vanlig å belyse begrepet kompetanse ut fra distinksjonen formalkompetanse og realkompetanse. Formalkompetanse er kompetanse opparbeidet gjennom formelle utdanningsveier. Formalkompetansen er bevitnet med vitnemål etter ordinært opplæringsløp. Realkompetanse er all kompetanse som er opparbeidet gjennom både ordinære opplæringsløp, og på alternative læringsarenaer (VOX 2011). Ved realkompetansevurdering forholder realkompetanse seg til formalkompetanse slik den er definert i læreplaner og studieplaner for ulike utdanningsløp. Kartleggingen av realkompetanse gir grunnlag for godskrivning og avkorting av opplæringsløpet, og gir mulighet til å fortsette opplæring på et nivå tilpasset den

enkeltes forutsetninger. Realkompetanse kan også gi grunnlag for inntak til høyere utdanning (Sør-Trøndelag Fylkeskommune 2011). Denne studien tar ikke utgangspunkt i et læreplanverk som krever avklaring om forholdt mellom formal- og realkompetanse for å vurdere kompetansenivå. Derfor belyses ikke denne distinksjonen ytterligere. På den annen side vil nok betegnelsen realkompetanse kunne benyttes om forhold som handler om elevers og arbeidstakeres evner utover de standarder som er beskrevet i læreplaner og studieplaner for ulike utdanningsløp. Kryssildprosjektet peker på denne problemstillingen (Skårderud et al. 2005: 463).

### **Kontroll over ytre betingelser**

En vanlig oppfatning som flere definisjoner på kompetanse bygger på, er at kompetanse er hva man gjør og er engasjert i, og ikke hva man har (UFD 2003:18). Slik sett er ikke eleven/arbeidstakerens ytre betingelser, eller konteksten, med i definisjonen på kompetanse. Departementet følger dette opp i forbindelse med reformen Kunnskapsløftet hvor kompetanse er ”Hva man gjør og får til i møte med utfordringer” (St.meld. nr. 30 (2003-2004):31). Denne presiseringen samsvarer med utviklingen av læreplanverket for yrkesutdanning hvor tidligere utstyrslistene (KUD 1976) ble erstattet med prosesser for avklaring av hvilket utstyr skolene skulle ha (KUF 1993b). Seinere kom en læreplanreform hvor utstyrslistene ikke var et tema (Udir 2009). Man gikk bort fra at kompetansebygging hadde å gjøre med *hva man har*, til utelukkende *hva man gjør* med den situasjonen man møter. Begrunnelsen for definisjonen og endringen kan være at reformer ikke skulle være kostnadsdrivende (Nore 2008:3) Distinksjonen i denne betraktningen er altså at kompetanse kan være hva man gjør og/eller hva man har.

Pär Nygren hevder at *kontroll over ytre betingelser* i arbeidssituasjonen er en del av kompetansen. Nygren drøfter om kompetansen er inn i individet og/eller i individets omverden (Nygren 2004:155). Denne dimensjonen er ikke utelukkende en forskjell i distinksjon mellom hva man gjør og hva man har rent materielt. *Kontroll over ytre betingelser* handler også om styringsrett over konteksten man jobber i (Nygren 2004:176). Gjennom kontroll over rammene, bedres gjennomføringsevnen av arbeidsoppgaven som indikerer kompetansenivået. Et konkret eksempel på hva ytre betingelser kan være, finner vi blant annet i et transportoppdrag.

I utgangspunktet kan vi tro at det er tilstrekkelig at en yrkesutøver kan kjøre bil for å transportere en tilhenger fra Oslo til Asker på landeveien. Imidlertid er det kunnskapsmessige og den psykomotoriske ferdigheten ikke tilstrekkelig for å gjennomføre oppdraget. Yrkesutøveren må ha tilgang til en egnet bil. En bil som er sertifisert til å trekke en tilhenger. Yrkeskjørføremålet må videre ha sertifikat for å kjøre bilen. Og kjørføremålet må ha tilgang til fri veibane. Dersom bilen er en buss, vil kanskje konkurransevnen øke fordi yrkesutøveren ikke blir hindret

av kødannelse i så stor grad som andre med personbil. Kollektivfeltet kan benyttes. Denne tilgangen på materiell og tillatelser kan betegnes som ytre betingelser, eller kontekstuelle forhold, som påvirker konkurransevne, og derved kompetansen eller kompetansenivået. Kanskje vi her snakker om realkompetanse på høyere nivå enn formalkompetanse slik dette er drøftet tidligere i dette underkapittelet.

Å se på hva man har, og evnen til *kontroll over ytre betingelser*, som del av kompetansen, er et nokså radikalt syn i forhold til Kunnskapsdepartementets syn på kompetanse og den forståelse av kompetanse som jeg har bygget opp før studien. Jeg har ikke funnet andre enn Nygren som definerer inn disse ytre faktorene så klart som en dimensjon i kompetansen. Bjarne Øvrelid fremhever *kontroll over ytre betingelser* som Nygrens *særskilte bidrag* til diskusjon om kompetanse (Øvrelid 2009:49). Flere refererer til Nygrens studie, men ikke nødvendigvis til dette aspektet i studien. Eksempel på referanse til arbeidet uten aspektet med *kontroll over ytre betingelser* som del av kompetansen, finner vi i regjeringens melding til stortinget om *Utdanning for velferd* (Meld. St. 13 (2011-2012): 73). Et eksempel hvor dette aspektet til Nygren kommer tydelig fram er i Lise Skoug Obels masteroppgave knyttet arbeid i barnehager (Obel 2007:23). Aspektet blir trukket frem som teoretisk utgangspunkt, men hun bruker det ikke videre i sine drøftinger og konklusjoner. Dette er et felles trekk for flere som eksplisitt viser til dette aspektet i sine studier.

Forstudie til International Comparative Large Scale Assessment in Vocational Education and Training – VET-LSA beskriver at det er begrensninger ved å kunne vurdere kontekstavhengig kompetanse i dekontekstualiserte situasjoner (Michelsen og Olsen 2007:16). I for eksempel sentralt gitt eksamen for transportfaget får lærlingene i oppdrag å skrive om hvordan de ville ha kjørt lastebilen, dersom de hadde kjørt lastebil. Sensor vurderer da om det skriftlige svaret kan sannsynliggjøre at lærlingen har kompetanse på et tilfredsstillende nivå i virkeligheten. Det synes åpenbart at denne prøveformen neppe kan avklare kompetansemålenes krav om at ”lærlingen skal kunne planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere transportoppdrag med tyngre kjøretøy med tilhenger uten unødvendige miljøbelastninger i samsvar med gjeldende regelverk og bedriftens produksjon”. (Udir 2010b).

Det er én distinksjon i forståelse av kompetanse mellom den som prøves gjennom den skriftlige prøven av sjåføryrket, og den som prøves i den praktiske utførelsen av sjåføryrket. Det er en annen distinksjon i forståelsen av kompetanse der den ene prøven omfatter hvilken *kontroll* man har *over de ytre betingelser* og den andre prøven ikke omfatter undersøkelse av om man har *kontroll over ytre betingelser*.



Dersom vi går lenger tilbake i tid kan vi lese om inndeling i *intellektuelt* og *manuelt* arbeid (Liljeström 1979:47). Dette er en inndeling som bryter med grunnleggende trekk ved kompetansedefinisjonen jeg hadde. Her belyser jeg ikke denne inndelingen utover å referere til at enkelte hevder det er en samvariasjon mellom behovet for *kontroll ytre betingelser* og hvorvidt man har *manuelt* eller *intellektuelt* arbeid. Jeg oppfatter at Leif Langli påstod at behovet for *kontroll over ytre betingelser* ikke var så sterkt tilstede i intellektuelt arbeid som manuelt arbeid (Langli 1979:100). Jeg oppfatter videre at Langli nå skiller *kompetanse* fra *kontroll over ytre betingelser* som to ulike universalier. Skillet er hentet fra en kontekst der en bedriftsledelse har behov for å kartlegge behov for kompetanse hos medarbeidere på den ene side, og rammer for arbeidet på den annen side<sup>1</sup>. Ut fra min tolkning av Langli, reserverte han seg fra en forståelse av at *kontroll over ytre betingelser* er en del av kompetansen.

Jeg la ikke *kontroll over ytre betingelser* inn som dimensjon i begrepet kompetanse før datainnsamlingen fordi jeg anså dette for å være for radikalt og vanskelig å håndtere. Pär Nyren som har bragt frem denne dimensjonen hevder også at dette er radikalt. Ikke minst peker han på komplikasjoner knyttet til begrepet læring (Nygren 2004:173;362). Det er et radikalt syn i forhold til det miljøet jeg kommer fra, og det miljøet jeg har vært del av i studietiden. Langli som var noe reservert til å inkludere *kontroll over ytre betingelser* i begrepet kompetanse, har vært min veileder i studien i en periode, og jeg har kanskje latt meg prege av hans syn innledningsvis. Det måtte eventuelt være empirien som skulle være grunnlag for å legge denne dimensjonen i begrepet kompetanse i konklusjonene til denne studien.

### 2.2.3 Eksempel på bruk av begrepet kompetanse

I dette kapittelet presenteres et eksempel på hvordan denne studiens innledende definisjon på kompetanse, med dens tre dimensjoner, kan brukes for å beskrive kompetansen til en snekker. Definisjonen på kompetanse er:

*Evnen til å planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere egne arbeidssoppgaver med hensyn til- og bruk av kunnskapsområder.*

*Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*, som omfatter planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av eget arbeid, relateres til *arbeidssoppgaver* og *kunnskapsområder*. Til sammen utgjør disse tre aspektene dimensjonene i begrepet kompetanse.

---

<sup>1</sup> Langli, Leif (2009, 02.desember). *Ledelse*. [Lysarkpresentasjon]. Kjeller: Hiak. Upulisert

Eksempelet under beskriver hvordan *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* kan relateres til en *arbeidsoppgave* for en snekker. Produksjon av en stol er arbeidsoppgaven:

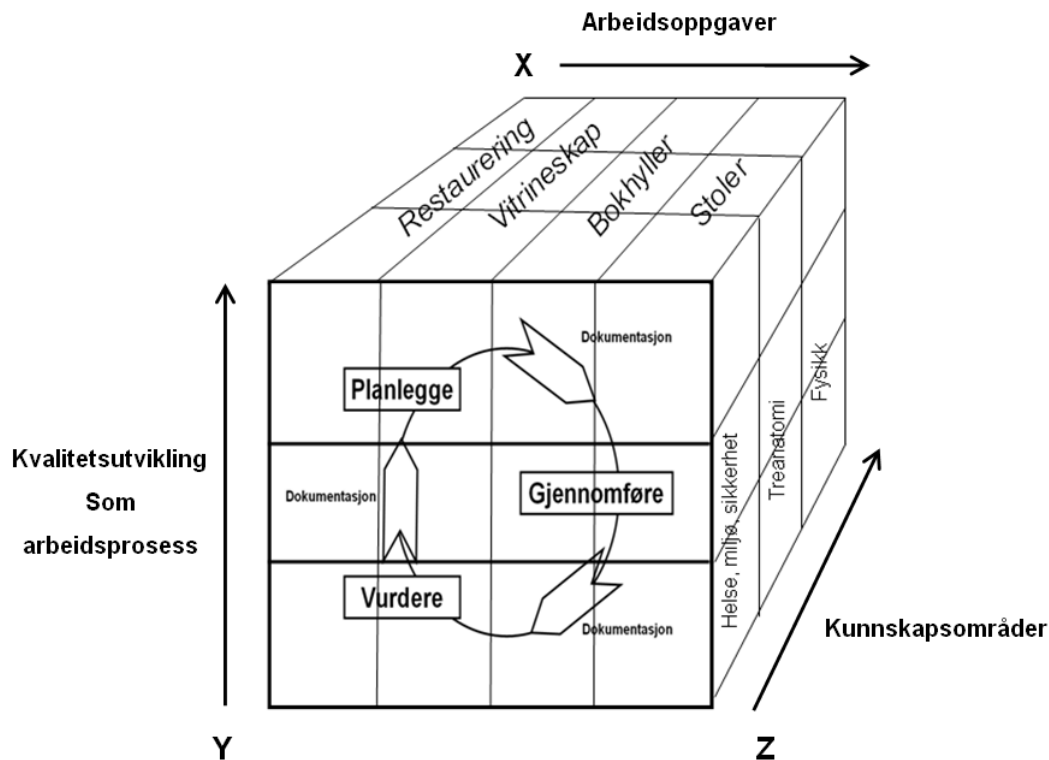
*Snekkeren skal kunne lage planer for å produsere stoler, gjennomføre planer for å produsere stoler, vurdere produksjon av stoler og dokumentere denne prosessen med planlegging, gjennomføring og vurdering (Bjelke 2010:7).*

Eksempelet under beskriver hvordan *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* og *arbeidsoppgave* med å produsere en stol kan relateres til *kunnskapsområder*:

*Snekkeren skal kunne lage en plan for å produsere stoler-, gjennomføre planer for å produsere stoler- og vurdere produksjon av stoler med hensyn til helse, miljø og sikkerhetsforskrifter, og dokumentere denne prosessen.*

I eksempelet over er *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* knyttet til produksjon av en stol som *arbeidsoppgave*. Det forventes her at lærlingen skal ha *kunnskaper* om *helse, miljø og sikkerhet*. I eksempelet beskrives ikke at møbelsnekkeren skal kunne *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* knyttet til andre typer *arbeidsoppgaver*, eller ha andre *kunnskaper* om for eksempel treanatomy. *Kunnskapsområder* og *arbeidsoppgaver* skal imidlertid kunne omfatte mange andre forskjellige underkategorier i den generelle definisjonen på kompetanse. Det sentrale i definisjonen på kompetanse er at den består av tre dimensjoner. De er x) *arbeidsoppgaver*, y) *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* og z) *kunnskapsområder*.

For å kommunisere disse tre dimensjonene og deres relasjon til hverandre er dette forsøkt illustrert i figur 2-3 under. Figuren er en videreutvikling av en figur som ble benyttet for å kartlegge felles dimensjoner i kompetanse i ulike lærefag i forberedelsene til læreplaner for Kunnskapsløftet, og figuren som ble benyttet i mitt arbeid med analyse av læreplanverket i 2010 (Bjelke 2010:21). Ideen med figuren er utviklet i samarbeid med Grete Haaland Sund som også har brukt den videre (Nilsen og Sund 2008:20).



**Figur 2-3 Begrepet kompetanse sine dimensjoner - Rubiks kube**

Den vertikale frontflaten på rubiks kube i figur 2-3 illustrerer at *planlegging*, *gjennomføring* og *vurdering* er en kontinuerlig prosess som *dokumenteres* i sin helhet. Denne kontinuerlige prosessen er dimensjon Y - *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* og utgjør den ene dimensjonen i begrepet kompetanse. Denne kontinuerlige prosessen kan gjennomføres for å løse ulike *arbeidsoppgaver*. *Arbeidsoppgaver* er beskrevet på den horisontal flaten til kubens som utgjør dimensjon X. *Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* for å løse *arbeidsoppgaver* gjøres med hensyn til og ved bruk av ulike *kunnskapsområder*. *Kunnskapsområder* er beskrevet på den vertikale sideflaten til kubens som utgjør dimensjon Z). Dokumentasjon av de ulike fasene, og medbringning av dokumenterte faser fra én fase til en annen, er illustrert med piler betegnet med *dokumentasjon* i den vertikale frontflaten. I figuren er *arbeidsoppgaver* (horisontal flate på kubens) betegnet med eksempler på materielle produkter som stoler og bokhyller, og oppgaver som restaurering. *Arbeidsoppgavene* behøver ikke være materielle. *Arbeidsoppgavene* kan like gjerne være andre problemstillinger som for eksempel å lage et undervisningsopplegg til elever. Tilsvarende vil *kunnskapsområdene* (vertikal høyre sideflate på kubens) kunne være andre enn de som er skrevet inn på kubens. I modellen er det eksempler på både naturvitenskapelige *kunnskapsområder* og mellommenneskelige, som for eksempel inngår i HMS-området.

## 2.3 Kompetansenivå – 7 aspekt

I innledningene til kapittel 2 drøftes forholdet mellom *kompetanse*, *kompetansenivå* og *konkurranssevne*. Jeg legger til grunn at det er gjennom operasjonalisering av definisjon på *kompetanse* at de tre ulike betegnelse trer fram som tilsynelatende svært ulike begreper i den vanlige utdanningsdebatten. Som hjelp til å definere og drøfte sentrale begreper i problemstillingen belyser jeg begrepet *kompetansenivå* i dette kapitlet slik det fremstod for meg før datainnsamlingen.

Jeg hadde ingen teoretisk definisjon på *kompetansenivå* å benytte innledningsvis i studien. *Kompetansenivå* var en analytisk hovedkategori å sortere data fra empirien etter. Det var et mål å finne svar på hva kompetansenivåer var, gjennom datainnsamling, og analyse og drøfting av data.

*Kompetanse* operasjonaliseres i grunnopplæringen som mål for opplæringen. I den generelle læreplanen for grunnopplæringen defineres mål for opplæringen som noe man strekker seg i mot og kjenner at man nærmer seg (KUF 1993a:4). Dersom vi tenker oss at målet for opplæringen er å få kompetanse, så er kompetanse noe vi strekker oss mot og kjenner at vi nærmer oss. Kan vi si noe mer om nivåer på kompetanse enn at det er grad av kompetanse vi kjenner at vi nærmer oss? Hvordan kjenner vi at vi nærmer oss høyere grad av kompetansen? Kanskje gjennom vår konkurransevne. Et kjernespørsmål er hva vi strekker oss mot, eller hva kompetanse er. Det er forsøkt avklart i kapittel 2.2. I dette kapittel 2.3 beskrives og drøftes noen aspekt ved nivåer på kompetanse som vi finner i den vanlige samfunnsdebatten på dette området, og som utgjorde min forståelse før innhenting av empiri.

Jeg finner det vanskelig å konkludere med hva som kjennetegner ulike *kompetansenivåer*, men drøfter begrepet i forhold til 7 aspekt som preget meg før og under innhenting av empiri. Disse er listet opp i ruten under og nummerert for bruk som referanse. Ikke for rangering.

1. Utviklingen av- og beskrivelser på kompetansenivåer
2. Læringsperspektiver ved vurdering av kompetansenivåer
3. Kompetansenivåenes relasjon til individ, gruppe eller standard
4. Mulige antall nivåer på grad av kompetanse
5. Analytisk eller holistisk vurdering av kompetansenivå
6. Ulike kompetanser, men likeverdige kompetansenivåer
7. Enkelte arbeidsoppgaver, typer arbeidsoppgaver og generelle yrkesutøvelse

**7 aspekt å drøfte begrepet kompetansenivå i forhold til**

På bakgrunn av gjennomgangen av disse aspektene i de påfølgende underkapitler trekker jeg følgende respektive slutninger som jeg finner hensiktsmessig å oppsummere innledningsvis:

1. Problemet med utvikling og beskrivelse av kompetansenivåer i denne studien, er som for mange andre tilsvarende prosesser, at kompetanse og nivåbeskrivelser ikke er utarbeidet samtidig. Relevante taksonomier om kompetansenivåer viser at utvikling og metalæring er en distraktor for å skille nivåer på de ulike dimensjonene i studiens innledende definisjon på kompetanse
2. Kompetansenivå bør sees i et sosiokulturelt perspektiv.
3. Kompetansenivå kan sees i forhold til både individets egen utvikling, andre individers nivå og en standard for kompetanse.
4. Det er vanskelig å identifisere mange ulike kompetansenivåer.
5. Analytisk kartlegging av kompetanse vil kunne avdekke et annet kompetansenivå enn ved en holistisk tilnærming.
6. Flere svært ulike kompetanseprofiler hos forskjellige yrkesutøvere kan være på likeverdig nivå.
7. Generelt kompetansenivå kan ikke identifiseres ut fra utførelse av enkelte arbeidsoppgaver.

Disse perspektivene og denne forståelsen kan sies å ha preget meg i studien, men fremstår ikke som de eneste analytiske underkategoriene å sortere data etter. Jeg ønsket å være åpen for hva empirien kan gi av nye aspekt. Empirien forstått som yrkesutøveres livsverden og perspektiv. Gjennomgangen i dette kapitlet skal gi et innblikk i problemfeltet og være med på å gi begrepet *kompetansenivåer* et innhold til analysen og drøftingen av empirien, og til debatten om fenomenet. Jeg har utledet følgende forskningsspørsmål med bakgrunn i drøftingen:

Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer i yrkesutøveres perspektiv?

### **Forskningsspørsmål 3 om kompetansenivå i yrkesutøveres livsverden**

Forskningsspørsmålet skiller seg fra problemstillingen ved å presisere at det er enkeltpersoners livsverden jeg ønsker å få tak i. I tillegg til å kunne sette dette inn i en større sammenheng som kan være generell.

### 2.3.1 Utvikling og beskrivelser av kompetansenivåer

Ved vurderinger av ulike kompetansenivåer må man ha en beskrivelse av hva de ulike nivåene inneholder av kompetanse. Det har vært ulike prosesser med utvikling slike sammenhenger. Et system for nivåbeskrivelser på kompetanse, kan betegnes som taksonomi. I dette kapitlet er det beskrevet og drøftet tre modeller for prosesser frem til beskrivelse av forholdet mellom kompetanse og ulike kompetansenivåer. Begrepet kompetanse i dette underkapitlet måtte få en vid definisjon for å fange opp modellene. For eksempel inngår bare kunnskaper og/eller ferdigheter som definisjon på kompetanse.

I én modell for prosess med beskrivelse av forholdet mellom kompetanse og kompetansenivå er nivåene utviklet for flere uspesifiserte tematiske kompetansebeskrivelse. Tematiske kompetansebeskrivelser er for eksempel kompetansemålene i læreplaner for fag i den norske grunnopplæringen. Kompetansenivåene er generelle i disse taksonomiene. Et eksempel på slike taksonomier er Benjamin Blooms nivåbeskrivelser for kognitive ferdigheter, eller kunnskapsområder (Bloom 1956). Et annet eksempel er brødrene Dreyfus nivåbeskrivelser på å løse yrkesutfordringer (Dreyfus og Dreyfus 1999). De som beskriver den tematiske kompetanse kan benytte slike taksonomier som hjelp til å definere riktig nivå for de respektive utdanningsnivåer. Et slikt system ble benyttet i R94. Alternativt kan taksonomiene benyttes i etterkant av tematiske kompetansebeskrivelsen til å vurdere kompetansenivå hos personer som jobber mot de respektive tematiske kompetansene på de ulike nivåene. Dette ble også benyttet i R94. I R94 var Blooms taksonomi benyttet ved utforming av målene, og ved vurdering av kompetanse hos elevene. Men uten at dette var eksplisitt beskrevet i læreplanverket som et system.

I en annen modell for prosessen frem til forholdet mellom kompetansebeskrivelser og nivåbeskrivelser, er kompetansebeskrivelsene utviklet samtidig som nivåene er definert. Et eksempel på dette er *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – CEFR* (Council of Europe 2001; 2009:3). Dette systemet er imidlertid utviklet for fremmedspråk som er et begrenset område i forhold til denne studiens innledende definisjonen på kompetanse. Fremmedspråk er bare et av mange kunnskapsområder.

I en tredje modell for prosessen frem til forholdet mellom kompetansebeskrivelser og nivåbeskrivelser, er kompetansen først beskrevet uavhengig av hva som kjennetegner de ulike nivåer. Det legges ikke noen føringer for bruk av systemer for å identifisere disse nivåene. Et eksempel på dette er Kunnskapsløftets læreplaner. Der arbeider ulike miljøer i etterkant for å avklare hva som kjennetegner ulike kompetansenivåer, og man står fritt til å velge eller utvikle modeller for nivåbeskrivelser (Thronsen, Hopfenbeck, Lie og Dale 2009).

Det er i en kontekst hvor kompetansebeskrivelsen er beskrevet før nivåbeskrivelsene, og jeg ikke finner noen relevante taksonomier som er dekkende, denne studien finner sin plass. Spørsmål som kan reises ved denne prosessen er om den hjelper elever, lærlinger og arbeidstakere i å finne sitt kompetansenivå og identifisere hva de bør fokusere på i opplæringen. Har ikke jeg som definerte mitt kompetansebegrep, eller myndighetene, noen formening om hva som er høyt og lavt kompetansenivå, eller om det finnes noe typisk for progresjon i opplæringen? Jeg antar at uklarheten om hva som utgjør ulike kompetansenivåer også gir uforutsigelig, og derved urettferdig, forvaltning i fastsetting av karakterer til bruk i konkurranse for opptak til høyere utdanning og søking til arbeidsplasser.

I prosjektet *Bedre vurderingspraksis* har Utdanningsdirektoratet arbeidet med å lage kjennetegn for ulike kompetansenivåer i forskjellige skolefag (Utdanningsdirektoratet 2007). Forsøk med å lage kjennetegn på ulik grad av måloppnåelse etter at kompetansen er beskrevet, viser seg å være vanskelig (Thronsen, Hopfenbeck, Lie og Dale 2009). *Bedre vurderingspraksis* har arbeidet med hva som er ulike kompetansenivåer uten den definisjon på kompetanse som jeg legger til grunn. Derfor har deres erfaringer relativt liten nytte i forhold til kompetansebeskrivelsen i denne studien.

Utfordringen i denne studien var å utvikle beskrivelse av kompetansenivåer for definisjon på kompetanse slik den var definert før datainnsamlingen, eller den definisjon som studien kommer fram til. I de neste avsnittene i dette underkapittelet beskrives og drøftes ulike modeller for nivåbeskrivelser som er kjent, har vært brukt, og som kanskje kan være nyttige å analysere i denne studiens utfordring. Analysen kan sammenfattes til at jeg oppfatter at de relevante taksonomiene viser at *utvikling/læring* og *metalæring* er distraktorer for å skille nivåer på de ulike dimensjonene i studiens innledende definisjon på kompetanse.

### **Relevante teorier om kompetansenivåer**

I forarbeidet til R94 var *kompetanse* definert som kunnskaper, ferdigheter og holdninger (St.meld. nr 33 1991-92:6, 27). Denne dekomponeringen, eller sammensetningen av dimensjoner til kompetanse, ledet til at myndigheter tok i bruk flere kjente modeller for nivåbeskrivelser på disse dimensjonene. Modellene var utviklet uavhengig av begrepet kompetanse i R94. Modellene for nivåbeskrivelsene ble gjerne betegnet med teoretikernes navn som *Blooms kunnskapstaksonomi*, *Simpsons ferdighetsstige* og *Krathwolds holdningstrapp* for henholdsvis *kunnskaps-*, *ferdighets-* og *holdningsdimensjonen* i begrepet kompetanse (Steine 2001:14-18). Denne forståelsen er delvis videreført inn i Kunnskapsløftet av enkelte teoretikere

(Nilsen og Sund 2008:14). Et søk på internett vitner om at disse taksonomiene ikke bare dominerte grunnopplæringen, men også høyere utdanning.

Eksamen styrte ofte opplæringen i R94. Eksamen, i hvert fall sentralt gitt, var skriftlig og ble gjennomført uten at kandidatene hadde nevneverdige tilgang på andre kunnskapskilder og hjelpemidler enn seg selv. Eksamen prøvde derved kunnskapsdimensjonen i kompetansen. Derfor var det særlig Blooms kunnskapstaksonomi som fikk dominerende plass i grunnopplæringen. Dette hadde også sin årsak i at verktøy i form av vurderingsskjemaer hvor Blooms teorier var forenklet, ble sendt til sensorer for sentralt gitt eksamen. Etter hvert ble lokalt vurderingsarbeid også preget av denne fremstillingen av hva som kjennetegnet ulike kompetansenivåer. Blooms taksonomi preget også vurdering av voksne yrkesutøvers kompetanse gjennom praksiskandidatordningen (Læringssenteret 2001:18). Dette førte til en avstand mellom innholdet i *ideenes* læreplan og den *erfarte* læreplanen. *Ideen*es læreplan handler om intensjonene med opplæringen, mens den *erfarte* læreplan handler om hva elevene faktisk opplever at blir vektlagt ved vurdering (Engelsen 2003:16). En forenklet utgave av Blooms taksonomi ble den *erfarte* læreplanen for mange elever, lærlinger og praksiskandidater. *Ideen*es læreplan hadde i seg ferdighetsdimensjonen og holdningsdimensjonen i tillegg til kunnskapsdimensjonen i begrepet kompetanse.

Nilsen og Sund har advart mot bruk av *Blooms kunnskapstaksonomi*, *Simpsons psykomotoriske trapp* og *Krathwolds affektive trapp* til å identifisere kompetansenivåer, men mente disse kunne benyttes til analyse av nivå på de respektive dimensjonene (Nilsen og Sund 2008:13).

Utfordringen ved å bruke enkelte eller sammensatte teorier om nivåbeskrivelser får vi når disse ikke korresponderer med definisjonen på kompetanse, målet for opplæring eller livet forøvrig. Dette utelukker ikke at man kan hente inspirasjon fra slike modeller, men det man bygger videre på må ha legitimitet i miljøene de skal brukes i. Både med hensyn til om det er relevant bruk, og hvilket fokus de setter på kompetanse som helhet. Det finnes eksempel på sammenstilling av ulike teorier om nivåbeskrivelser og sammenligning av dem (University of Minnesota Center for Life-Long-Learning 2010). Disse har jeg ikke funnet hensiktsmessig å jobbe videre med, men jeg har funnet det interessant å gjøre et utvalg selv, for sammenligning.

Vi kan tenke oss at man kan utvikle en variant av taksonomi med sammensetning av ulike teorier som samlet dekker de ulike dimensjonene i denne studiens innledende definisjon på kompetanse. Dimensjonene i kompetanse er, *kunnskapsområder*, *arbeidsoppgaver* og *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. Jeg finner det imidlertid som en svært omfattende oppgave å velge og analysere mange ulike teorier om nivåforskjeller, med mål om å finne mønstre som passer denne studiens innledende definisjon på kompetanse. En eventuell nytte av



en analyse av ulike taksonomier som samlet dekker dimensjonene i begrepet kompetanse, fordrer dessuten at begrepet kompetanse er helt avklart. Når denne studien også har en åpning for å revidere begrepet kompetanse, kan et slikt arbeid ha begrenset verdi.

I de påfølgende avsnitt beskriver og vurderer jeg noen taksonomier. De er valgt ut med utgangspunkt i denne studiens innledende dimensjoner i begrepet kompetanse. I presentasjonen forsøker jeg å belyse mulig nytteverdi og problemer ved dem. Mitt inntrykk er at taksonomiene viser at *utvikling/læring* og *metalæring* (lære å lære) er egnet til å skille nivåer fra hverandre på denne studiens innledende dimensjoner i begrepet kompetanse.

### **Blooms taksonomi - Kunnskaper**

Benjamin Bloom utviklet en taksonomi knyttet til kunnskap av kognitiv karakter (Bloom 1956). Det antas at denne var den første taksonomien (Korp 2003:87). Modellen har preget vurdering i norsk grunnopplæring gjennom forvaltning av sentralt gitt skriftlig eksamen (Læringscenteret 2001:18). Eksamen prøver utelukkende kognitivt aspekt ved kompetansen, dersom man ser bort fra det psykomotoriske i å skrive. Også ved lokalt gitt muntlig eksamen er det åpenbart at det er de kognitive kunnskapene som prøves. Lokalt vurderingsarbeid generelt er preget av sentrale føringer. Derfor preger Blooms taksonomi også annet lokalt vurderingsarbeid.

Blooms taksonomi deler de kognitive prosesser for kunnskapstilegnelse i seks nivåer som i stigende rekkefølge betegnes som 1) å huske, 2) å forstå, 3) å anvende, 4) å analysere, 5) å evaluere og 6) å skape. Disse hovedkategoriene defineres igjen ved hjelp av andre begreper. Tabell 1 gir en oversikt over verb og lignende begreper som uttrykk for evner på de ulike nivåene. Oversettelser til norsk er hentet fra boka *Kvalitetslæring i høgere utdanning* (Pettersen 2005).

**Tabell 1 - Blooms taksonomi – Kunnskapsdimensjonen (Pettersen 2005)**

BLOOMs TAKSONOMI			
Nivå	Verb	Lignende begreper	
1	Huske	Gjenkjenne Gjenkalle	
2	Forstå	Tyde og fortolke Klassifisere Utlede Forklare	Gi eksempler Sammenfatte og oppsummere Sammenlikne
3	Anvende	Utføre	Gjennomføre
4	Analysere	Differensiere/skille ut Tilskrive kjennetegn, betydning og funksjon	Organisere/sette sammen
5	Evaluere	Sjekk/kontrollere	Overveie, kritisk/kritisere
6	Skape	Utvikle Produsere	Planlegge

Blooms taksonomi blir gjengitt i andre sammendrag, fortolkninger og oversettelser med noe ulike betegnelser på nivåene (Nilsen og Sund 2008:14). Taksonomien er hierarkisk. Hierarkisk vil si at skår på ethvert kvalitativt nivå, forutsetter skår på kvalitetene på lavere nivå (Korp 2003:87). Det er mulig dette kan ha gyldighet i enkelte sammenhenger, og da i kognitive sammenhenger. Men det å *gjenkjenne* på nivå 1 vil nok kunne kreve *analyse* på nivå 4 i andre sammenhenger. I eksempelet ser vi at nivåkategoriene bytter plass og taksonomien mister sin funksjon.

Bloom's taksonomi kom til i en periode hvor pedagogikk betegnes som behavioristisk og det var et positivistisk kunnskapssyn. Det vil si at andres læring, endring av kompetansen eller kunnskapen, ble vurdert ut fra observerbare forhold. Verken observasjonene eller det som ble observert ble ansett å være påvirket av den som observerte. Blooms taksonomi hadde en funksjon med å gripe fatt i det kognitive som ikke var direkte observerbart i adferd. Det som var kognitivt skulle også bli vurdert. Men det kan bli en annen uheldig ytterlighet å ha et ensidig fokus på det kommuniserte kognitive.

Ensidig fokusering på det kommuniserte kognitive gjennom Bloom's taksonomi kan kanskje svekke arbeidet mot helhet i kompetansen fordi enkelte tematiske fagområder og elementer i dimensjoner i begrepet kompetanse kan bli for dominerende. På den annen side kan en bevisst bruk av taksonomien være med å utvikle en helhet i kompetansen. Mindre enheter av kompetansen kan utvikles gjennom den bevissthet Blooms taksonomi bidrar med.

Et alternativt syn på hovedkategoriene i Blooms opprinnelige kognitive ferdigheter var at disse ikke er hierarkisk bygget opp, men er ulike dimensjoner på kognitive prosesser (Korp 2003:88). I tilfelle man ser på elementer i kognitive prosesser som en helhet kan disse settes sammen til en prosess som består av *planlegging* som innebærer å identifisere problemstillingen og sammenlikne den med tidligere løsninger, *gjennomføring* av løsningsforslag, og *vurdering* og korrigerende av løsninger for seinere problemløsning (Korp 2003:66). Dette er en form for metakognisjon som handler om tenkning om tenkningen, eller en strategi for læring. I den reviderte versjonen av Blooms taksonomi er metakognitive kunnskaper en egen dimensjon på tvers av nivåene (Anderson, L. W., David R. Krathwohl Peter W. Airasian m.fl. 2001). Vi vender med disse ideene tilbake til spørsmål om hva som er ulike nivåer på denne studiens innledende definisjon på kompetanse hvor *planlegging*, *gjennomføring* og *vurdering* av *arbeidsoppgaver* med hensyn til ulike *kunnskapsområder* står sentralt. Definisjonen utelukker ikke kognitive *arbeidsoppgaver*.

### **Brødrene Dreyfus stadier for læring - arbeidsoppgaver**

Denne studiens innledende definisjon på *kompetanse* tar ikke bare utgangspunkt i dimensjonen *kunnskap* med kognitive ferdigheter, men også de *arbeidsoppgaver* en *yrkesutøver* skal mestre. Dette leder til å se på en taksonomi som tar utgangspunkt i stadier for læring av *arbeidsoppgaver* på forskjellig nivå. Brødrene Hubert og Stuart Dreyfus utviklet en modell som beskriver stadier på læring av ferdigheter. De benytter eksempler fra enkelte *arbeidsoppgaver* i arbeidslivet. Innlæringens stadier beskrives fra laveste nivå til høyeste nivå med betegnelsene *novise*, *viderekommende begynner*, *kompetent*, *dyktig*, og *ekspert* (Dreyfus og Dreyfus 1999:53-57).

*Novise* kjennetegnes ved at den lærende får *arbeidsoppgaver* i kontekstuavhengige fortolkningsfrie situasjoner uten å forstå hvilken sammenheng utfordringene inngår i. Prestasjonene blir vurdert i forhold til om spesifikke regler og prosedyrer følges. Konteksten utfordringene er knyttet til ignoreres. Etter hvert blir reglene og prosedyrene overveldende og uhandterlige, og innlæringen må over på et høyere nivå.

*Viderekommende begynner* kan i tillegg til å lære gjennom regler og prosedyrer også erverve nye erfaringer gjennom møte med situasjoner med ulike kontekster. Både situasjonsavhengige og situasjonsuavhengige tolkninger benyttes i innlæringen. Den lærende lærer nå av sine erfaringer fremfor reglene. Etter hvert blir erfaringene overveldende, og den lærende må over på et høyere nivå.

*Kompetent* i brødrene Dreyfus terminologi, kan i tillegg til det en *viderekommende begynner* gjør, klare å prioritere hvilke valg som må gjøres først i komplekse situasjoner. Vedkommende kan gjøre ulike prioriteringer i sammenliknbare situasjoner ut fra hva som er målet med å håndtere situasjonen. Dette bygger på en forståelse av at det ikke til enhver tid er nødvendig å håndtere alle kunnskapsområder knyttet til en situasjon. Den lærende etablerer sine egne regler og prosedyrer som er situasjonsbetenget. Der hvor *Novise* og *viderekommende begynner* opplever et begrenset ansvar, vil den *kompetente* være preget av større interesse og ansvarsfølelse ved å stille seg kritisk til eget skjønn som har tatt plass for regler og prosedyrebeskrivelser.

*Dyktig* forstår og organiserer sine oppgaver i stor grad skjønnsmessig rent intuitivt i et høyt flytende tempo fremfor en trinndelt analytisk problemløsende tilnærming. Men i tillegg veksler dette intuitive skjønn med en analytisk tilnærming til de valg som må gjøres. Det intuitive skjønn velger *dyktig* å analysere med jevne mellomrom.

*Ekspert* er den som løser problemstillingen som om den beveger sin egen kropp. En metafor er at en flyger som ikke er ekspert, flyr i et fly, mens eksperten flyr selv. Flyet oppleves som en del av ens egen kropp. Dette er en gjenkjennelig følelse for en som har kjørt én strekning med bil flere ganger om dagen i mange år. Man legger ikke merke til tiden på strekningen, husker ikke å ha sett noen fotgjengere eller andre kjøretøy. Det hele foregår automatisert og forsvarlig, samtidig som man for eksempel konsentrert hører på et hyggelig radioprogram.

Jeg har problemer med å finne plass for *ekspert* i min kompetanseforståelse fordi den ikke innebærer planlegging, gjennomføring og vurdering av oppgaven. Det er en beskrivelse av en selvstendig automatisert *ferdighet*. En ferdigutviklet kompetanse hos den ”utlærte”. Det å være ”utlært” antar jeg er en illusjon, og det kan neppe være aktuelt å anse en *ekspert* for ikke å ha et utviklingspotensial på sitt område (Waage 2000:82). På den annen side er jo beskrivelsen gjenkjennelig for det avgrensede ferdighetsområdet som blir vurdert til å tilhøre dette nivået. Slik sett kan vi tenke oss at *ekspert*-nivået på et område utgjøre et lite område i kunnskapsdimensjonen i denne studiens innledende definisjon på kompetanse

Modellen til Brødrene Dreyfus kan ellers grovt sett deles inn i to hovednivåer. Det ene laveste nivået er der hvor oppgavene utføres kontekstuavhengig basert på målrettet undervisning av andres regler og prosedyrer uten metalæring. Det andre og høyeste nivået er der konteksten påvirker løsningen og det foregår en metalæring basert på erfaringer. Metalæring fremtrer som et skille mellom kompetanse på ulike nivåer. Grad av læring fremstår også i denne taksonomien som nivåforskjeller.

### **Dales K 1, 2 og 3-nivå på profesjonell kompetanse - Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess**

I denne studiens innledende definisjon på kompetanse inngår ikke bare *arbeidsoppgaver og kunnskapsområder* med kognitive psykomotorisk ferdigheter. Det handler også om *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. Gjennomgangen av taksonomier med fokus på kunnskapsområder peker ut *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* som henholdsvis et relevant og et høyt nivå på kompetanse. *Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* forstått som metalæring: Lære å lære.

Begrepet *profesjonelle kompetanse* benyttes i en teori om nivåforskjeller på kompetanse hos lærere (Dale og Wærnes 2003:192-193). Denne teorien innehar metalæring i beskrivelsen av kompetanse på ulike nivåer. De ulike nivåene betegnes i stigende rekkefølge med K1, K2 og K3.

Nivå K1 kjennetegnes av handlingstvang ved *gjennomføring* av arbeidsoppgaven. Læreren må ha mange kunnskaper til situasjoner som ikke gir rom/tid for *planlegging* og *vurdering* utover det øyeblikksbestemte valg. Valgalternativene oppleves som ganske forutbestemt, og dermed som handlingstvang, fordi det har vært liten mulighet eller evne til forutgående vurderinger og tilrettelegging. Det er evnen til *gjennomføring* som er K1-nivåets virkeområde.

Nivå K2 kjennetegnes av å kunne planlegge og vurdere arbeidsoppgaven. Planlegging anses viktig for god gjennomføring, og vurdering bidrar til utvikling av egen praksis. På dette nivået er handlingstvangen svekket og det er rom for kommunikasjon med kollegaer om arbeidsoppgavene. Nivået forutsettes altså rammefaktorer i arbeidet som åpner for kollegialt samarbeid. Rammefaktorer kan være tid og vilje til kommunikasjon.

Nivå K3 innebærer at opplæringen/arbeidsoppgaven ikke bare planlegges og vurderes, men at man foretar en kritisk analyse av de ulike tiltak for å løse oppgaven, og videreutvikler de enkelte alternative tiltak som kan tas i bruk i planlegging i løsning av oppgaver. På nivå K3 kommuniseres det om det teoretiske grunnlag for planene, og teorier utvikles.

Også denne trenivåmodellen kan deles inn i to nivåer. Et nivå K1 som ikke gir, eller gir liten utvikling, og K2 og K3 som gir utvikling. Utvikling forstått som læring på ulike nivåer. På den annen side kan det stilles spørsmål ved om ikke K1 også har i seg et utviklingsaspekt, men at tiden begrenser rommet for læring, eller refleksjon. Det er også på dette nivået en rammefaktor som går på tid som muliggjør utvikling, eller læring, slik det er en forutsetning på K2 og K3-nivåene. På denne bakgrunn er det for meg logisk å hevde at alle disse tre nivåene har *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess som distraktor*. Det er mer et spørsmål i hvilken grad den er til stede, om rammefaktorene tillater prosessen, og hva som kommer ut av prosessen.

### **2.3.2 Læringsperspektiver ved vurdering av kompetansenivåer**

Vurdering av *kompetansenivåer* kan betraktes ut fra ulike læringsperspektiv. Vi kan dele disse perspektivene inn i *behavioristisk*, *kognitiv* og *sosiokulturelt*. *Behavioristisk* vil si at andres læring, endring av kompetansen, vurderes ut fra hva vi kan observere hos den som er lærende og som skal vurderes. *Kognitivt* perspektiv på vurderingen vil si at det er endringen i kommunisert tenkningen hos den lærende som blir vurdert. *Sosiokulturelt* perspektiv innebærer å vurdere det observerbare og kognitive i sammenhengen med de omgivelsene læringen og vurderingen skjer i (Korp 2003:62). Et *behavioristisk* perspektiv blir mindre interessant i lys av denne studiens drøfting av en vitenskapsteoretisk tilnærning hvor det konkluderes med streben etter ikke å ha et positivistisk kunnskapssyn. På den annen side er det kanskje nettopp en slik *behavioristisk* innfallsvinkel mange har når de skal gi uttrykk for ulike *kompetansenivåer* hos en yrkesutøver.

Det er ofte det konkrete fysiske observerbare produkt, og endringer i dette produktet, som blir vurdert når det er yrkesutøverens kompetanse man ønsker å beskrive nivået på. En slik *behavioristisk* tilnærming ligger utenfor denne studiens interessefelt. Det er antakelser om yrkesutøverens egen livsverden som utgjør det empiriske bidrag til drøftingen, ikke kundens eller tilskuerens livsverden. En yrkesutøver med endring i både adferd, tenkning og sosiokulturelle forhold. Min vurdering er at kompetansenivå også bør sees i et sosiokulturelt perspektiv.

### **2.3.3 Kompetansenivåenes relasjon til individ, gruppe og standard**

I grunnopplæringen er det et mål at den enkelte elev/lærling skal utvikle sine evner i streben etter å nå de målene som er fastsatt i læreplanverket. Vurderingen av disse evnene skal danne grunnlag for tilpasset opplæring på individ og gruppenivå og informere om kompetansen i fagene relatert til mål/standard for opplæringen. Informasjon om kompetanse skal blant annet brukes til å konkurrere om videre utdanning og arbeidsplasser (Forskrift til Opplæringslova 2006). Tilsvarende formål med vurderingen vil være relevant for arbeidslivet generelt. Vi trenger tilbakemeldinger for å lære i arbeid, og vi trenger informasjon om kompetansenivå for å vurderes som skikket i et bredere arbeidsliv. Disse aspektene ved vurdering leder til at vurdering av *kompetansenivå* kan ha forskjellige relasjoner og formål. Vurderingen kan være individrelatert, mål-/standardrelatert eller grupperelatert (Hiim og Hippe 1989:87; Engh, Dobsen og Høihilder 2007:26).

I de påfølgende avsnitt i dette underkapittelet belyses og drøftes disse relasjonenes relevans for denne studien. Det trekkes en slutning om at det er relevant å finne kjennetegn på ulike kompetansenivåer både i forhold til individets egen forutsetninger, den standard eller de mål som er satt, og ulike grupper man tilhører. Det kan imidlertid være vanskelig å vurdere kompetansenivåer generelt, med hensyn til alle disse tre relasjonene. Alternativt kan vi vurdere om det er mer hensiktsmessig å kartlegge hva som utgjøre en sterkere eller mindre grad av kompetanseutvikling, uavhengig av relasjonen til personer eller bestemte standarder.

#### **Individrelatert vurdering**

Individrelatert vurdering handler om i hvilken grad en person utvikler seg i forhold til sitt eget ståsted og sine egne forutsetninger. I følge Opplæringsloven skal vurderingen av kompetansenivåer i grunnopplæringen være målrelatert (Opplæringslova 1998). Imidlertid antar jeg det er av særlig interesse underveis i opplæringen å relatere nivået på kompetanse til individets eget ståsted for å avklare i hvilken grad vedkommende er under utvikling.

### **Standardrelatert vurdering**

Standardrelatert vurdering handler om personens kompetanse i forhold til en definisjon på kompetanse. Denne studiens innledende definisjon på begrepet kompetanse kan sies å utgjøre en viss form for standard. Dersom jeg studerer hva som utgjør de ulike nivåene på denne kompetansen vil jeg se etter et system for standardrelatert vurdering. Å identifisere ulike målrelaterte nivåer på kompetansen hos en yrkesutøver handler da om i hvilken grad yrkesutøverens kompetanse samsvarer med kompetansebeskrivelsen. I denne studien ønsket jeg å finne ut hva som utgjør forskjeller på *kompetansenivåer* hos yrkesutøvere generelt. Dette innebærer at det ble antatt at det kan beskrives nivåforskjeller i denne studiens definisjon på kompetanse, eller en eventuelt revidert definisjon på kompetanse som studien skulle konkludere med.

### **Grupperelatert vurdering**

Grupperelatert vurdering handler om hvilket kompetansenivå en person har i forhold til andre personer. Denne formen for vurdering kan derfor passe inn ved kartlegging av konkurranseevne.

Norske utdanningsmyndigheter kan kanskje gi et generelt inntrykk av at vurderingssystemet i Norge er standardrelatert. Det har ikke vært, og er ikke, slik på alle områder til alle tider. Det forekommer grupperelatert vurdering i grunnopplæringen. Ulovlig og lovlig.

Ulovlig finnes mange lærere som utfører grupperelatert vurdering av elever ved fastsetting av karakterer i skolen. Lærerne sammenlikner da elevenes prestasjoner og rangerer dem slik at det er en spredning på hele karakterskalaen blant elevene (Prøytz og Borgen 2010:92).

Lovlig finnes grupperelatert vurdering blant annet i *nasjonale prøver* av grunnleggende ferdigheter der elevenes ferdighetsnivå sammenliknes med andre elevers ferdighetsnivå (Udir 2010c:14). Grupperelatert vurdering blir antakelig også brukt ved konkurranse om lærlingplasser i grunnopplæringen. Tilsvarende den alminnelig kjente grupperelaterte vurderingen av arbeidssøkere. Grupperelatert vurdering finner vi også i inntakskravene til videre utdanning (Forskrift til Opplæringslova 2006; Samordna opptak 2012).

Ved grupperelatert vurdering for seleksjon av søkere til høyere utdanning og arbeidsplasser, vil ikke alltid alle få de plassene de kan ha kvalifikasjoner for å mestre. Vi kan si det er markedet som avgjør kompetansekravene i en grupperelatert vurdering. Et forut definert nivå på kompetanse i seg selv er da irrelevant.

Grupperelatert vurdering kan innebære at elever med et *absolutt* lavt kompetansenivå kan bli vurdert til å ha *relativt* høy kompetanse, og at det av den grunn ikke iverksettes ekstraordinære tiltak for å utvikle kompetansen. Ved grupperelatert vurdering kan elever også bli vurdert til å ha relativt lav kompetanse selv om de nesten har nådd kompetansemålene fullt ut. Disse elevene som nesten har nådd målene, kan da få et tilbud om støtte som de ikke er i behov av.

Tilsvarende kan vi oppleve at godt kvalifiserte arbeidstakere får tilbud om mer opplæring gjennom arbeidsmarkedstiltak i dårlige tider. Videre kan vi oppleve at de minst kompetente, arbeidssøkere og elever også får gode tilbud om jobber og videreutdanning i tider med lav arbeidsledighet og stort utbud av studieplasser.

Når man først er kommet inn i arbeidslivet fortsetter den grupperelaterte vurderingen gjennom lønnsystemet. Markedet bestemmer lønnsnivået. Lønnsystemet har en form for grupperelatert vurdering selv om det finnes noen minstelønnsstandarder. Minstelønningene er så lave at de sjelden tas i bruk, akkurat som minste opptakskrav til populære høyere utdanninger. Få personer som bare oppfyller minstekravet til for eksempel karakteren to, får tilbud om studieplass. Etterspørselen etter ”varen” overstyrer den standardbaserte delen av systemet og leder til grupperelatert vurdering.

I denne studien er det interessant å se på grupperelatert vurdering av kompetansenivåer fordi det er et konkurranseperspektiv på kartlegging av hva som kjennetegner ulike kompetansenivåer.

#### **2.3.4 Antall kompetansenivåer**

I utgangspunktet er målene, og derved vurderingsområdene, i grunnopplæringen beskrevet uten hensyn til hva som er ulike kompetansenivåer på en karakterskala. I grunnopplæringen gis det likevel både kvalitativ og kvantitativ vurdering av grad på måloppnåelse, og derved grad på kompetanse. Den kvalitative vurderingen refererer til kompetansebeskrivelsen og uttrykkes muntlig eller i tekst med meningsinnhold i seg selv. Den kvantitative vurderingen uttrykkes normalt i form av karakter på en skala fra 1 til 6, eller en fastsatt tekstbasert gradering på tre nivåer med betegnelsene *Ikkje bestått*, *Bestått* eller *Bestått mykje godt*. Disse karakterene defineres med en generell beskrivelse (Forskrift til Opplæringslova 2006). Det er ikke uvanlig at skoler deler opp den 6-delte karakterskalaen i opptil 31 forskjellige nivåer i tilknytning til underveisvurderingen. Deler av karakterskalaen blir 4- 4, 4+, 4/5, 5/4 5- osv (Asker kommune 2011).

Bruk av karakterskalaen fordrer en operasjonalisering av den kompetanse de skal informere om. I grunnopplæringen ble denne teoretiske operasjonaliseringen tidligere betegnet som *vurderingskriterier* (KUF 1997). Vurderingskriteriene er da en form for indikatorer. Seinere har



det blitt en økt bevissthet om hvilken utfordring som ligger i å utvikle  *vurderingskriterier*. Indikatorene betegnes nå som  *kjennetegn på måloppnåelse*.  *Kjennetegn for måloppnåelse* er nivåinndelte kompetansebeskrivelser for de samlede kompetansemålene i en gitt læreplan for fag.  *Kriterier* er nå knyttet til hvordan en elev mestrer konkrete arbeidsoppgaver (Skolenettet 2010). Vi ser av denne veiledningen fra Utdanningsdirektoratet at de innfører begrepet/betegnelsen  *kriterier*, og utelater  *vurderingskriterier* fra sitt vokabular. Det er min vurdering at denne varierte og endrede språkbruken indikerer kompleksiteten i problemfeltet.

Det har vært min antakelse at det er svært vanskelig å kunne utvikle mange nivåer på kompetanse, og i hvert fall en for stor oppgave å kartlegge i denne studien. I denne studien legges det vekt på å ta fokuset vekk fra detaljer og over på noe mere overordnet. Ambisjonene i denne studien ligger langt unna Kunnskapsdepartementets, eller for eksempel Asker kommunes, forsøk på å operasjonalisere ulike kompetansenivåer på henholdsvis en 6- eller 31-delt karakterskala.

### **2.3.5 Analytisk eller holistisk tilnærming i vurdering av kompetansenivå**

Vurdering av kompetanse kan være analytisk eller holistisk innrettet. Den analytiske vurdering retter seg mot utvalgte forutbestemte deler av arbeidet som kompetansen kommer til uttrykk i. Holistiske vurdering av kompetanse er åpen for å se alle sider ved arbeidet som kompetansen kommer til uttrykk i. Den som vurderer holistisk har ikke en forut bestemt oversikt over hvilke komponenter en kompetanse kan bestå av (Korp 2003:112 -115).

Ved en analytisk vurdering vil man teoretisk sett kunne fastsette bestemte kriterier for å identifisere ulike kompetansenivåer. Den holistiske tilnærmingen tilsier rent teoretisk at dette ikke er mulig. Ved holistisk vurdering er det arbeidsoppgavens utfordringer der og da, den som viser kompetansen og personene som vurderer, som legger premissene for hva som kan og må identifiseres som deler av en kompetanse.

I denne studien ønsket jeg å ta utgangspunkt i konkrete arbeidsoppgaver respondentene har erfaring med for å finne ut hva kompetanse er, og hva som kan utgjør forskjellige nivåer. Studien ville ved en slik holistisk tilnærming kunne bidra til å finne nye dimensjoner på kompetanse og hva som typiske skiller mellom høyt og lavt kompetansenivå. Eventuelle funn av nye dimensjoner i begrepet kompetanse, kunne i neste omgang benyttes til en analytisk vurdering av kompetansenivå hos andre yrkesutøvere.

### 2.3.6 Ulike kompetanser, men likeverdige kompetansenivåer

Ut fra en kvantitativ tilnærming for å identifisere nivåforskjeller på kompetanse, kan vi tenke oss at *kompetanse* kan settes til en *indeks* med *indikatorer* for hver dimensjon i begrepet *kompetanse*. En persons kompetansenivå fastsettes da ved å sette en *tallverdi* på de ulike indikatorene personen skårer på. Verdiene på de ulike indikatorene/dimensjonene kan være like eller vektet. Indikatorene kan igjen brytes ned til underkategorier som også kan vektet ulikt. En slik form for kvantifisering er alminnelig i andre undersøkelser enn vurdering av kompetanse i skole og arbeidsliv (Grønmo 2007:114).

Ved hjelp av en kvantitativ tilnærming vil vi ved en summering av verdier fra mange ulike indikatorer/dimensjoner og underkategorier se at personer med ulik kompetanseprofil, vil kunne komme ut med den samme indeksen for kompetansenivå.

En kvantitativ kartlegging av kompetansenivå vil forutsette en operasjonalisering av begrepet *kompetanse* som er dekkende for alle eventuelle relevante dimensjoner og underkategorier. Vektingen må være relevant. Indikatorene kan utvikles før eller under undersøkelsen og betegnes som henholdsvis analytisk eller holistisk vurdering. Ved en analytisk tilnærming med forutbestemte kriterier for nivåbeskrivelser vil dette ideelt sett skape forutsigelighet i vurdering for seleksjon til høyere utdanning og annen konkurranseutsatt aktivitet eller godtgjørelse. Et analytisk kvantitativt system gir lite rom for skjønn, og lite rom for å gi anerkjennelse av kompetanseelementer som sensor ikke hadde i sin forståelse av begrepet *kompetanse* før undersøkelsen, men som likevel kan være relevant og som kandidaten har. Et holistisk kvantitativt system kan teoretisk sett kunne fange opp flere sider av kompetansen.

Jeg mener en kvantitativ tilnærming er interessant som et pedagogisk virkemiddel for å anskueliggjøre at personer med svært ulik kompetanse kan ha det samme kompetansenivået. For ikke å undervurdere kvantifisering, eller å gi et inntrykk av at dette er en fremmed måte å tenke på ved kartlegging av *kompetanse*, er det verd å trekke frem at kvantifisering av kompetanse er et system som blant andre benyttes ved seleksjon av søkere til videregående skole og høyere utdanning. Dette er delvis beskrevet i avsnitt i kapittel 2.3.3-4, og utdypes nærmere her med nye forhold som er relevant for tematikken.

Elever i grunnopplæringen får én karakter i hvert fag med verdier fra karaktersystemet på en skala fra 1 til 6. Vi kan si at fagene utgjør indikatorer. Summen av verdiene på hver indikator avgjør hvilken konkurranseposisjon eleven har blant andre søkere til høyere utdanning. Konkurranseposisjonen angis med en poengsum som er summen av alle indikatorene/fagene, eller som et gjennomsnitt av disse indikatorene/fagene. Ulike skår mellom elevene i de

forskjellige fagene kan likevel gi samme sum som grunnlag for konkurranse. (Forskrift til Opplæringslova 2006). Et annet system for kvantitativ verdifastsetting av menneskers kompetanse er lønssystemet.

Dersom vi skulle legge til grunn at de eksisterende kvantitative metodene for lønnsfastsetting og inntaksgrunnlag for høyere utdanning er funksjonelle til å beskrive ulike kompetansenivåer, kunne denne studien avsluttes med å hevde at yrkesutøverens lønns-/karakternivå kjennetegner kompetansenivået. Men dette er ikke en slutning jeg trekker. Begrunnelsen er at jeg antar en slik operasjonaliseringen har en nok så kortsiktig tidshorisont, og ikke er funksjonell til å finne ut hva elever og lærlinger bør fokusere på i opplæringen for å bedre sin konkurranseevne i en ukjent framtid.

I neste avsnitt følger et eksempel fra arbeidslivets virkelighet hvor jeg argumenterer for at ulike kompetanser kan være likeverdige.

### **Eksempel på ulike kompetanser som er likeverdige – Orkan i USA**

I dette avsnittet er det beskrevet et eksempel fra byggebransjen hvor ulike byggherrer har lagt vekt på ulike løsninger ved oppføring av boliger. De har benyttet ulike kompetanser. Ved å beskrive disse ulikhetene, er det meningen å vise at vi ofte står ovenfor dilemmaer ved valg av fokusområder. Kvaliteten på byggeprosjektene er betinget av om vi har et kortsiktig eller langsiktig perspektiv på prosjektet, og hva som tilfeldigvis inntreffer av omstendigheter på prosjektområdet.

Bygninger kan bygges opp med større eller mindre vekt på kortsiktige eller langsiktige samfunnsøkonomiske og naturgitte forhold. Ved prosjektering stilles det spørsmål ved hva vi bør ta mest hensyn til. Noen tror på en positiv framtid på begge områder, mens andre er mer pessimistiske på begge områder. En tredje gruppe kan tro positivt om de samfunnsøkonomiske sider av utviklingen og mer negativt på den naturgitte delen av utviklingen. En fjerde gruppe kan ha positiv tro på den naturgitte utvikling og mer negativ tro på den samfunnsøkonomiske utviklingen. For alle de fire gruppene kan det differensieres på om de tenker langsiktig eller kortsiktig og hva som er den absolutte langsiktighet og kortsiktighet.

Eksempelet jeg skal bruke er hentet fra et område i Texas i USA som ble herjet av orkan. Et bildet fra området etter orkanen er vist i illustrasjon 1 nedenfor.



**Illustrasjoner 1 Orkanens herjinger (Dagbladet 2008)**

Bildet viser et område hvor det var mange boliger, men hvor bare ett hus står igjen etter orkanens herjinger. Det ene huset som står igjen har ingen skader. Huset klarte seg gjennom en vindstyrke på 180 km/t og bølger på åtte meter. De andre husene er revet bort av uværet. Det er bare pilarer og gunnmurer igjen på tomtene der de bortrevede husene var plassert.

Byggherrene som er representert i situasjonen på bildet kan ha lagt til grunn ulike spådommer om framtidens samfunnsmessige og naturgitte utvikling. Kanskje har byggherrene stått ovenfor et dilemma i en usikker framtid. Ingen kan spå om framtiden, men vi kan ha antakelser. Ofte er disse antakelsene feil. Hva skulle byggherrene prioritere? Dimensjonering av huset mot potensielle orkaner som ikke kom, vil være feil økonomisk prioritering. I hvert fall ved sterke økonomiske nedgangstider, som inntraff. Innsparing i frykt for en økonomisk krisetid som ikke kommer, blir feil dersom orkanen inntreffer. Orkanen inntraff. En dimensjonering av bygningen med hensyn til moderate senarioer av begge slag kunne føre til feil satsing om et av senarioene inntraff med full styrke. Valg av fokus vil med andre ord kunne være et dilemma.

Valg av feil eller riktig fokus kan bygge på rasjonelle slutninger basert på høy kompetanse. Men valgene kan også være basert på varierende grad av kompetanse. Mangel på meteorologisk kompetanse kan vise seg å ikke være et problem. Tilsvarende kan mangel på økonomisk kompetanse vise seg å ikke bli et problem. Kanskje det er en fordel å ikke være for pessimistisk på enkelte områder? Er det slik at kompetanse kan bli vår innkompetanse; det som hindrer oss i å velge å løse komplekse utfordringer? Eksempelet viser at tilfeldigheter kan avgjøre hvor god løsning vi har valgt. Tilfeldigheter vi verken er herre over eller kan forutse. Det blir urimelig å

vurdere utførelse av en arbeidsoppgave utenfor den kontekst oppgaven står i eller den utviklingen produktet utsettes for.

Med bakgrunn i beskrivelsen av teoretiske muligheter for at ulike kompetanser kan være på likeverdig kompetansenivå, når kompetanse kvantifiseres, og beskrivelse av dilemmaet i eksempelet fra et orkanherjet område, legger jeg til grunn at ulike kompetanser kan være på samme nivå.

### **2.3.7 Enkelte arbeidsoppgaver, typer arbeidsoppgaver og generelle yrkesutøvelse**

Kompetansenivåer kan knyttes til konkrete enkeltoppgaver, typer arbeidsoppdrag eller yrkesutøvelsen generelt. Eksempelet fra orkanen i Texas i kapittel 2.3.6 leder til at de konkrete utfordringene i oppdraget avgjør hvilken kompetanse som kreves og hvilket nivå kompetansen er på. Dette understøttes av flere (Nilsen og Sund 2008:11). Dette er det viktig å være klar over når vi skal peke på utviklingsområder for kompetanse hos yrkesutøveren i en lærings situasjon. Utfordringene i arbeidsoppdraget avgjør med andre ord hva som er kompetanse på høyt nivå.

Dersom vi hevder at løsningene på utfordringene i det konkrete arbeidsoppdraget avgjør et generelt kompetansenivå, velger vi å ikke se fremover mot fremtidige utfordringer hos yrkesutøveren. Slike vurderinger kan sammenliknes med studier hvor det er gjort utvalg av undersøkelsesenheter fra hele analyseenheten (Grønmo 2007:83). Dersom vi skal kunne si noe generelt om yrkesutøverens kompetanse, må altså utvalget av utfordringer være representativt. Én tilnærming for å finne representative arbeidsoppgaver, kan være å ta utgangspunkt i dimensjoner i kompetanse som er dominerende og felles for all yrkesutøvelse. Under vil jeg gi eksempler på at det å bare ta utgangspunkt i en konkret arbeidsoppgaves utfordring, ikke nødvendigvis leder til å avklare kompetansenivået i forhold til typen arbeidsoppgaver eller yrkesutøvelsen generelt, selv om problemet er løst på en god måte med dimensjoner i kompetansen som er felles for all yrkesutøvelse. Dimensjonen *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*.

En arbeidsoppgave kan være en kundes behov for å få ryddet gulvet for bøker som ligger utover og tar plass. En snekker får oppdraget. Dersom snekkeren har en egnet bokhylle stående, kan snekkeren levere denne bokhyllen, sette bøkene på plass, og oppdraget er utført. Alternativt kan snekkeren kjøpe en bokhylle av en annen person, og selge den videre til sin egen kunde. Et tredje alternativ er at snekkeren kjøper noen bygningsplater som den føyer sammen til en kasse med flere rom og plasserer denne kassen på høykant langs en vegg hos kunden, med bøkene i.

Et fjerde alternativ er at snekkeren feller trær, skjærer planker på sagbruket, tørker plankene, lager plater av plankene, og føyer platene sammen til noen kasser med rom som utgjør en bokhylle, når den blir satt på høykant osv. Slik kunne vi fortsette å beskrive snekkerens oppdrag og alternative løsninger, helt til avveining mot moralske dilemmaer knyttet til felling av tømmer i regnskogene i Amazonas. Et femte eksempel på løsning av oppgaven kunne vært at den bokhyllen snekkeren har stående trenger en ombygging for å tilpasses kundens behov. En sjetten løsning kunne være at kunden trekkes gjennom et lengre resonnement som førte frem til erkjennelse om at den digitale verden ikke lengre krever det omfanget av bøker som ligger utover gulvet. Utfordringen løses ved å kjøre bøkene på fyllingen og levere en PC, eller å ta i bruk den PCen som allerede er der.

Poenget med denne drøftingen om forholdet mellom konkrete arbeidsoppdrag, typer arbeidsoppgaver og yrkesutøvelsen generelt, er å peke på at det etter mitt skjønn ikke er teoretisk mulig å beskrive et generelt kompetansenivå hos en yrkesutøver basert på løsning av enkelt konkrete oppgaver. Med litt kreativitet kan de mest komplekse oppgaver ha en enkel løsning, men ikke nødvendigvis gjenspeile det spekter av utfordringer som typen arbeidsoppgaver, eller yrkesutøvelsen generelt, byr på.

## 2.4 Læring

Med bakgrunn i at formålet med studien er å finne ut hva som bør vektlegges i opplæringen, er *læring* et sentralt begrep. Læring er en analytisk kategori i studien.

Læring er et sentralt begrep i pedagogikken som kan drøftes i et stort omfang. I begrepsavklaringen her avgrensner jeg drøftingen av *læring* til et omfang som jeg mener er relevant i forhold til å belyse konsekvenser av resultatene i denne studien.

Dersom læring handler om øking eller endring av kompetanse, er det viktig å finne ut hva kompetanse er. Eller er læring noe annet enn endring av kompetanse? Læring kan defineres noe ulikt. Definisjonene kan ha ulike fokus. Enkelte definisjoner er behavioristiske med fokus på observerbar adferdsendring, andre har fokus på det kognitive, mens en tredje gruppe har fokus på samspill (Imsen 1998:54-61). Enkelte benytter et breiere begrep for læring som innbefatter en hver kapasitetsendring (Illeris 2007:15). En definisjon som kanskje innbefatter alle disse aspektene og som jeg la til grunn før datainnsamlingen er som oppstilt under:

”Relativt varig forandring i opplevelser eller atferd som følge av tidligere erfaringer”  
(Hiim og Hippe 1989:68).

### **Definisjonen på læring**

Læring fremstår i definisjonen som endringsprosess hos den lærende (Hiim og Hippe 1989:68). Definisjonen er hentet fra en kontekst hvor den didaktiske relasjonsmodell for undervisningsplanlegging er presentert (Hiim og Hippe 1989). En didaktiske relasjonsmodellen består av faktorer som gjensidig påvirker hverandre i undervisningen (Bjørndal og Lieberg 1979:132). Det er vanlig å dele relasjonsmodellen i seks faktorer. Faktorene er 1) *mål* for opplæringen, 2) *innhold* i opplæringen, 3) *rammefaktorer*, 4) *læreforutsetninger*, 5) *læreprosessen* og 6) *vurdering* (Hiim og Hippe 1989:96). Tidligere ble relasjonsmodellen delt inn i faktorer hvor *rammefaktorer* og *læreforutsetninger* utgjorde én faktor som ble betegnet med *didaktiske forutsetninger* (Bjørndal og Lieberg 1979:135). Det ble ikke skilt så klart mellom rammer *i* og *utenfor* eleven.

En didaktiske relasjonsmodellens faktorer kan dekomponeres ytterligere. *Mål* for opplæringen kan sammenlignes med denne studiens innledende definisjon på kompetanse. Imidlertid forutsettes målet for opplæringen å være kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos Hiim og Hippe som har revidert den didaktiske relasjonsmodellen som jeg støtter meg til (Hiim og Hippe 1989:51). Det er med andre ord en forskjell i definisjonen på mål i den didaktiske relasjonsmodell hvor definisjonene på læring er hentet fra, og definisjonen på begrepet kompetanse i denne studiens innledende fase. I *læreprosessen* er *motivasjon* en viktig forutsetning. Vi skiller gjerne mellom *indre* og *ytre motivasjon*. Dersom en person gjør en aktivitet på grunn av interesse for selve aktiviteten, og aktiviteten er belønning i seg selv, er det *indre motivasjon*. *Ytre motivasjon* er når personen gjør noe for å oppnå en belønning utenfor selve aktiviteten (Hiim og Hippe 1989:81; Imsen 1998:232).

Den didaktiske relasjonsmodellen viser meg at *rammefaktorene* bør få innvirkning på *vurdering* av kompetansen. Forstudie til International Comparative Large Scale Assessment in Vocational Education and Training – VET-LSA beskriver at det er begrensninger ved å kunne vurdere kontekstavhengig kompetanse i dekontekstualiserte situasjoner (Michelsen og Olsen 2007:16). Jeg oppfatter formuleringen å handle om at *rammefaktorene* påvirker nivået vi identifiserer i *vurderingen av kompetanse*. Denne forståelsen understøttes altså av den didaktiske relasjonsmodellens sammenhenger.

I grunnopplæringen er vurdering knyttet til grad av kompetanse. Kompetanse forstått som hvilke oppgaver vi kan løse. Kompetanse i grunnopplæringen er ikke selve endringen slik for eksempel Hiim og Hippe definerer *læring*. Man vurderer altså ikke *læring* i grunnopplæringen, etter Hiim og HIPPes definisjon. Betegnelsen *læringsutbytte* benyttes i grunnopplæringen om kompetansenivåene. Dette betyr at *læringsutbytte* er noe annet enn *læring* forstått som endring. Det er forskjell på å vurdere *læring* og å vurdere *kompetanse* når *læring* ikke er *kompetansen* (Dale og Wærness 2006:149).

Med bakgrunn i drøftingen av begrepet læring har jeg stillet et forskningsspørsmål om hva læring er. Det er gjengitt i ruten nedenfor.

Hva er læring?

**Forskningsspørsmål 4 om hva læring er**



## 2.5 Hovedpunkter – Teoretisk utgangspunkt – Begreper i problemstillingen

Tabellen under gir en oversikt over elementer i grunnstrukturen i studien som er generert fra kapittel 2. En tabell med oversikt over hele grunnstrukturen fra formålet med studien til intervju spørsmål er presentert i vedlegg 4.

Sentrale begreper	Yrkesutøver	Kompetanse	Kompetansenivå	Læring
<b>Definisjon på sentrale begreper</b>	En person som planlegger, gjennomfører, vurderer og dokumentere egne arbeidsoppgaver	Evnen til å planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere egne arbeidsoppgaver med hensyn til- og bruk av kunnskapsområder	Ikke teoretisk definert – Bare drøftet	Relativt varig forandring i opplevelser eller atferd som følge av tidligere erfaringer.
<b>Forsknings-spørsmål</b>	Hvordan kjenner yrkesutøvere seg igjen i at det karakteristiske ved yrkesutøvelse er planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av eget arbeid?	Hvilke dimensjoner består kompetanse av?	Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer i yrkesutøvers perspektiv?	Hva er læring?
<b>Kategorier å sortere dataene etter</b>	Definisjonen på <i>yrkesutøver</i>	Min innledende definisjonen på <i>kompetanse</i> . 7 aspekt ved begrepet kompetanse: 1. Kompetanse som et dynamisk begrep 2. Ferdigheter og kunnskaper 3. Holdninger og kunnskaper 4. Teoretisk og praktisk kompetanse 5. Personer og organisasjoner 6. Realkompetanse og formalkompetanse 7. Kontroll over ytre betingelser	7 aspekt ved begrepet <i>kompetansenivå</i> : 1. Utviklingen av begrepet 2. Læringsperspektiver 3. Relasjon til individ, gruppe eller standard 4. Mulige antall nivåer 5. Analytisk eller holistisk vurdering 6. Ulik men likeverdige 7. Enkelte arbeidsoppgaver, typer arbeidsoppgaver og generelle yrkesutøvelse	Min innledende definisjonen på <i>læring</i> med tilhørende drøfting



### 3 METODE

Den vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærmingen i denne studien er inspirert fra flere bøker. Min vurdering er at Sigmund Grønmos bok *Samfunnsvitenskaplig metode* (Grønmo 2007) er mest dekkende for de metodiske utfordringene jeg har møtt. Den oppleves konsistent og mest tilgjengelig. Halvorsens *Å forske på samfunnet* (Halvorsen 2008) blir også referert til. I forbindelse med valg av konkret metode for datainnsamling har jeg funnet behov for å støtte meg til Steinar Kvales bok *Det kvalitative forskningsintervjuet* (Kvale 1997) og Anne Ryens bok *Det kvalitative intervju* (Ryen 2002). Jeg har også hatt nytte av Torsten Thuréns bok *Vitenskapsteori for nybegynnere* som gir en lettfattelig innføring i vitenskapsteori (Thurén 1993). *Mastergradshåndboken* til Else Askerøi kan sies å være veldig konkret i forhold til en students første arbeid med å skrive rapport fra en studie (Askerøi 2003). Antall referanser til hver av disse bøkene gjenspeiler nok nytteverdien jeg har hatt av de enkelte. Noen vil hevde at jeg støtter meg for mye til Grønmo, eller retter for lite til andre. Men det er også hans bok jeg ville anbefale for generell innføring i samfunnsvitenskapelig metode, dersom man bare skulle gi plass til én bok i bokhyllen om dette temaet.

En studie vil ha flere faser. Planlegging, gjennomføring, vurdering og revidering av planer med supplerende gjennomføring og ny vurdering osv. Dokumentasjon skjer kontinuerlig (Grønmo 2007:4). Elementer i kravet til kompetanse for å gjennomføre studien skiller seg altså ikke vesentlig fra denne studiens innledende definisjon på *yrkesutøvelse* eller dimensjonen *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* i begrepet *kompetanse*. Det kan være ulike oppfatninger om hva som er nødvendig dokumentasjon av de ulike fasene. Det avhenger av hvem som skal bruke erfaringene videre. Jeg legger til grunn at jeg selv trenger de rapporterte sidene for å videreutvikle meg selv på problemfeltet.

I kapittel 1 er bakgrunnen for- og formålet med studien, problemstillingen, og de analytiske perspektivene presentert. Sentrale begreper som er utledet av formålet med studien og problemstillingen er definert og drøftet i kapittel 2. Forskningsspørsmål er også beskrevet og begrunnet i kapittel 2. Kapittel 3 innleder med et sammendrag av metodene som er brukt, og omfatter dokumentasjon på metodiske vurderinger, og begrunnede planer for gjennomføringen av datainnsamling og vurdering av datakvaliteten. I kapittel 3.1 er det presentert noen metodologiske, og derved også vitenskapsteoretiske, prinsipper som har påvirket valg jeg har gjort, og de slutninger som er trukket i studien. I kapittel 3.2 belyses hva forforståelse er og dens

generelle betydning. I kapittel 3.3 er de konkrete planene for datainnsamling beskrevet og drøftet. I kapittel 3.4 er det presentert noen begrepsmessige avklaringene knyttet til arbeidet med å sikre datakvalitet, og hovedlinjene i hvordan jeg planla å jobbe med å sikre datakvaliteten. I kapittel 3.5 er benyttede begreper innenfor etikk i forskning presentert. I kapittel 3.6 beskrives hvordan den konkrete gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk.

Den konkrete drøftingene av arbeidet med å handtere forforståelsen, sikre datakvaliteten og de etiske avveiningene, følger i kapittel 6 om drøfting av metode og etikk, etter kapittel 5 hvor analysen av dataene, og drøftingene og presentasjon av resultatene i forhold til teoretisk utgangspunkt er presentert. Men avslutningsvis i denne innledningen presenteres først et sammendrag av metoden som ble brukt for å gi en oversikt.

Denne studien kan sies å være eksplorativ og analytisk *beskrivende* i den forstand at den *oppdager* og *beskriver* viktige variabler som kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere. (Askerøi 2003:34; Grønmo 2007:355; Halvorsen 2008:96;135).

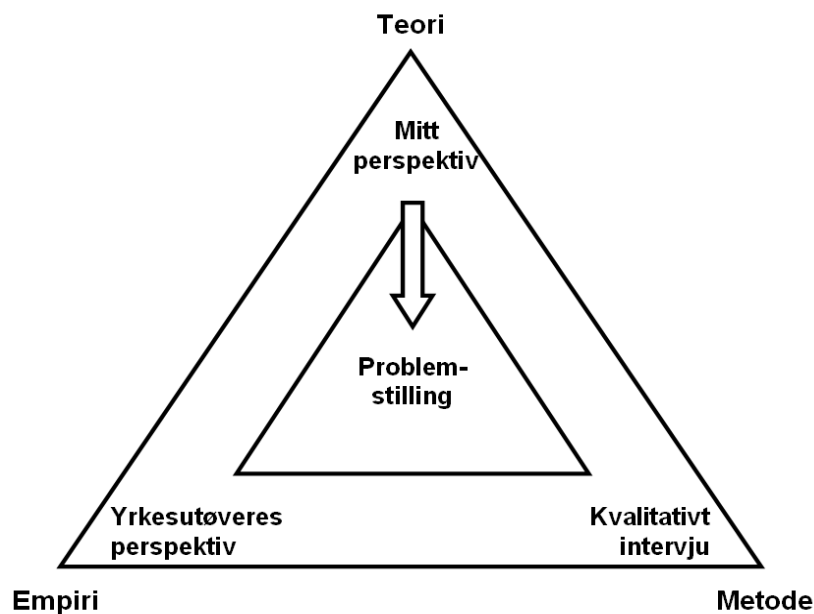
Studien tok utgangspunkt min forståelse og yrkesutøveres livsverden på problemfeltet. Dette utgjorde to perspektiver. Min forståelse dannet grunnlag for tolkning og kategorisering av data. Kategoriene og underkategoriene som dataene sorteres etter i analysen og drøftingen, har en inndeling som samsvarer med de sentrale begrepene og de dimensjoner de er dekomponert til (Grønmo 2007:113). Det var meningen å generere analytiske kategorier fra empirien, i tillegg til de som ble generert fra teorien. Derfor var det kvalitativt forskningsintervju som ble aktuelt datainnsamlingsverktøy. Alternativt kunne jeg i tillegg benyttet observasjon, med eller uten deltakelse, men det var det ikke tidsramme for.

Utvalget av respondenter er begrunnet i at det var tatt sikte på begrepsutvikling og teoretisk generalisering. Det er derfor gjort et strategisk kvoteutvalg. Strategisk utvalg innebærer at utvalget skulle dekke et behov for metning av datagrunnlag for å svare på problemstillingen. Kvoteutvalg innebærer at det har vært kriterier for hvem som skal være respondenter (Grønmo 2007:89-90;99). Som hjelp til intervjuene ble det utviklet intervjuguider. Intervjuguidene utgjorde blant annet en rekke introduksjonsspørsmål med forskjellig abstraksjonsnivå som suksessivt skulle lede respondentene, etter hvert som behovet for konkretisering meldte seg.

I alt ble det gjennomført tre intervjuer. Intervjuene har påvirket min forståelse underveis i studien. Min nye forståelse, og respondentenes ulikheter, har gjort det nødvendig med forskjellige gjennomføringer av de kvalitative intervjuene. Det ble utarbeidet tre ulike intervjuguider som følger i vedlegg 1, 2 og 3. Transkriberte tekster fra intervjuene, og

respondentenes egne skrevne svar er delt inn i hensiktsmessige enheter som er nummerert for å gi en referanse der de blir referert og vist til i rapporten. Referanse til tekst fra respondent 1 er for eksempel markert "(R1:107)". "R1" står for respondent 1, og ":107" står for nummerert enhet av teksten tilhørende rådata fra respondenten.

Figuren fra kapittel 1 er gjentatt under og nummerert med 3-1. Den illustrerer designet på studien hvor teori, metode og empiri er hovedelementene. Min forståelse før datainnsamlingen utgjorde ett perspektiv som er teoridelen. Forståelsen bygger på forskjellig litteratur. Med bakgrunn i denne teorien ble det valgt en problemstilling. Kvalitativt intervju er hovedelementet i metoden for datainnsamling. Intervjudata fra yrkesutøvere er empiri og utgjør et annet perspektiv. Med perspektiver menes dominerende innfallsvinkler som utgangspunkt for studien (Halvorsen 2008:59).



**Figur 3-1 Design på studien med forholdet mellom teori, empiri og metode**

Tabellen under gir oversikt over elementer i grunnstrukturen til studien fra kapittel 1 og 2 om sammenhengen mellom formålet og analytiske kategorier å sortere dataene etter, via problemstilling, analytiske perspektiver, sentrale begreper og forskningsspørsmål. Utvikling av intervju spørsmålene er nærmere beskrevet i kapittel 3.3.2 og vil bli tilføyd tabellen i kapittel 3.7 om hovedpunkter i dette kapitlet. En tabell med oversikt over hele grunnstrukturen fra formålet med studien til intervju spørsmål, i større format med større skrift, følger i vedlegg 4.

### Fra formål med studien til analytiske kategorier å sortere dataene etter

<b>Formålet</b>	Finne ut hva som bør være fokus i opplæringen for at yrkesutøveren skal bedre sin individuelle konkurransevne og bidra til en mer ordnet debatt om dette.			
<b>Problemstilling</b>	Hva kan kjennetegnne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?			
<b>Analytiske perspektiver</b>	Yrkesutøveres livsverden som empiri			
	Min forståelse av begreper i problemstillingen som teoretisk utgangspunkt			
<b>Sentrale begreper</b>	Yrkesutøver	Kompetanse	Kompetansenivåer	Læring
<b>Definisjon på sentrale begreper</b>	En person som planlegger, gjennomfører, vurderer og dokumentere egne arbeidsoppgaver	Evnen til å planlegge, gjennomføre, vurderer og dokumentere egne arbeidsoppgaver med hensyn til- og bruk av kunnskapsområder	Ikke teoretisk definisjon – Bare drøftet	Relativt varig forandring i opplevelser eller atferd som følge av tidligere erfaringer.
<b>Forsknings-spørsmål</b>	Hvordan kjenner en yrkesutøver seg igjen i at det karakteristiske ved yrkesutøvelse er planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentere eget arbeid er?	Hvilke dimensjoner består kompetanse av?	Hva kan kjennetegnne ulike kompetansenivåer i yrkesutøveres perspektiv?	Hva er læring?
<b>Kategorier å sortere data etter.</b>	Definisjonen på yrkesutøver	Min innledende definisjonen på kompetanse.	7 aspekt som begrepet kompetansenivå drøftes i forhold til	Min innledende definisjonen på læring med tilhørende drøfting
		7 aspekt som begrepet kompetanse drøftes i forhold til		
Generert fra respondentenes svar				

## 3.1 Metodologi

I vitenskapen skiller vi mellom metodologi og metode. Metodologi handler om de prinsipielle forståelsesformene som legges til grunn for utvikling og utnyttning av metoden for kunnskapsutvikling. Metode refererer til de konkrete fremgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskapelige studier (Grønmo 2007:29). Metodologien har berøringspunkter med vitenskapsteori som handler om hva vitenskap er og stiller det grunnleggende spørsmål om vi kan vite noe som helst (Thurén 1993). Studiens problemstilling, dens bakgrunn og formålet med studien styrer de metodologiske og metodiske problemstillinger og løsninger. I kapittel 3.1 belyser jeg noen prinsipielle forståelsesformer som ligger til grunn for metodevalget og metodebruken i denne studien.

Flere ulike samfunnsvitenskapelige studier med samme problemstilling kan komme til forskjellige konklusjoner avhengig av hvilke teorier, metoder og andre premisser som ligger til grunn for arbeidet. Selv om konklusjonene blir ulike, vil hvert studie likevel kunne bidra til en mer strukturert debatt om fenomenet. Dette forutsetter imidlertid at det konklusjonene bygger på er gjort kjent (Grønmo 2007:8). Denne rapporten gjør kjent hva konklusjonene for denne studien bygger på. Et grunnprinsipp for å få kunnskap er at metodene som benyttes er ”*prosedyrer for å ikke bli lurt - verken av seg selv eller andre*” (KUF 1993a:14). Slike prosedyrer er tilstrebet benyttet i denne studien. Jeg er likevel åpen for at andre studier vil kunne konkludere annerledes.

Hovedoppgaver for en studie kan deles inn i tre forhold. Den kan være analytisk, kritisk og konstruktiv. Studien kan være mer eller mindre rettet mot enkelte av disse oppgavene (Grønmo 2007:11-12). I denne studien dekker jeg antakelig alle de tre oppgavene. Jeg har bestrebet meg på å utvide min forståelse av hva som kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere, revidert etablerte oppfatninger i utdanningssystemet, og foreslått nye fokusområder for opplæringen av elever og lærlinger. Samtidig håper jeg studien bidrar til en konstruktiv debatt om temaet som er analytisk, kritisk og konstruktiv.

Metoder handler om drøfting og argumentasjon på teoretisk grunnlag og prosedyrer for empiriske undersøkelser. Metoden skal bidra til faglig forsvarlig svar på problemstillingen (Grønmo 2007:27). Rammene for studien styrer valg av metoder i form av begrensninger i omfanget, men genererer også kreativitet til å løse problemstillingen best mulig. Drøfting og argumentasjon må tilstrebes å være presis, gyldig og fullstendig (Grønmo 2007:28). Kravet til fullstendighet er det åpenbart vanskeligst å ivareta i den forstand at absolutt alle relevante momenter skal tas hensyn til. Jeg anser dette å være et mål å arbeide mot, mer enn et mål å nå

Det teoretiske aspekt i kravet til metode ivaretas ved at studien både tar utgangspunkt i teori og genererer teori fra empirien. Det er en veksling mellom deduktiv og induktiv tilnærming (Grønmo 2007:37; Halvorsen 2008:129). Innledningsvis i rapporten er det redegjort for de teorier studien tar utgangspunkt i. Gjennom veksling mellom en deduktiv og en induktiv tilnærming står både begrepsavklaring og begrepsgenerering sentralt i metoden. Drøftingen bygger ikke på hypotetiske og spekulative betraktninger (Grønmo 2007:28). De har forankring i mange tidligere studier som er beskrevet og drøftet i kapittel 1 og 2.

### **3.1.1 Fakta og verdier**

Det kan være motstridende interesser i ulike studier. Ulike oppdragsgivere kan direkte eller indirekte legge føringer for hva som skal prioriteres og derved så tvil over grad av

uavhengigheten i resultatene. Denne studien er ikke finansiert av andre enn meg selv. Slik sett er den uavhengig av andre. Det er ingen sterk vilje hos de deltakende respondentene i å forandre noe samfunnsforhold i en bestemt retning slik vi finner i aksjonsforskning, og det er ingen oppdragsgiver som kan påvirke konklusjonene med å legge føringer for problemstillingen, slik det kan være en utfordring med i oppdragsforskning (Grønmo 2007:12-13). På den annen side kan man tenke seg at jeg ønsker et utfall av studien som styrker mine ønsker om hvordan samfunnet bør være. Dersom studien kan være en ivaretagelse av mine ønsker om hvordan samfunnet bør være, kan det lede til å tro at jeg ikke utelukkende legger fakta til grunn for konklusjonene, men at verdier får en sentral plass, eller i det minste får innflytelse over utvelgelse av fakta (Grønmo 2007:14).

Enkelte hevder at det går an å skille verdier fra fakta og behandle dem hver for seg. Andre mener det er fakta som skal studeres, men innrømmer at utvalget av fakta er påvirket av verdiene. Derfor kan det være viktig å redegjøre for de verdier forskeren har og som kan ha påvirket studien (Grønmo 2007:16). En verdimeslig norm hos meg som kan ha preget denne studien er mitt syn om at hvert enkelt menneske ikke har en mindre verdi enn fellesskapets interesser.

Forholdet mellom fakta og verdier er komplisert i samfunnsvitenskapen, men ikke umulig å håndtere med noen prinsipper. Et prinsipp kan være å bestrebe seg på å søke mest mulig sann informasjon gjennom å være åpen for andres kritikk av egne forestillinger, og selv utøve kritikk over sine forestillinger. Ikke bare utøve kritikk over andres forestillinger. Et annet prinsipp er at sannheten er forankret i teorier, metoder og avklarte kontekster som er eksplisitt forklart. Vi kan ikke ta det for gitt at spesifikke valg er gjort. Vi må vite hvilke forutsetninger sannheten (forestillingen) bygger på. Rapporten rapporterer eksplisitt teorier, metoder og konteksten. Et tredje prinsipp er at kunnskapen må være frembrakt ved hjelp av rasjonalitet og logikk. Demokratiske beslutninger (flertall), autoritetspersoner eller tro kan ikke være avgjørende holdepunkter. Andre normer som er allment akseptert er krav til at vitenskapelig virksomhet skal være offentlig, en form for organisert skepsis, uavhengig, universell/rekker utenfor forskerens referanseramme og preferanser, bidrar med ny kunnskap, redegjør for begrensninger i faglig kompetanse og er redelig (Grønmo 2007:17-19). I denne studien forsøker jeg å følge disse prinsippene. Kommunikativ validering med henholdsvis aktør- og kollegavalidering er et viktig redskap i denne studien for å sikre noen av disse prinsippene og spesielt kravet til å utsette studien for kritikk. Kommunikativ validering som begrep er beskrevet i kapittel 3.4.2 og drøftet i kapittel 5.3.4. Der rapporteres også håndtering av autoritetspersoners meninger.



### 3.1.2 Reaktivitet og refleksivitet

To forhold som kan påvirke studien er reaktivitet og refleksivitet. De/det som studeres kan påvirkes av begge fenomenene. Den som gjennomfører studien kan påvirkes av refleksivitet. I dette kapittelet håndteres temaet på et prinsipielt nivå. I kapittel 3.4 og 5.3 kommer jeg tilbake til temaet henholdsvis knyttet til begreper om, og behandling av, datakvaliteten.

Reaktivitet handler om hvordan det feltet jeg studerer er annerledes mens jeg studerer det, som følge av studien. Refleksivitet handler om hvordan oppfatning av det feltet som studeres blir påvirket av studien. Både reaktivitet og refleksivitet, og forholdet mellom fakta og verdier, genererer spørsmål om hvorvidt det går an å være objektiv i sine studier av samfunnet.

Hans Skjervheim tok et oppgjør med forholdet til objektivismen i samfunnsforskningen i sin forelesning i 1959 med tittelen ”Tilskodar eller deltakar”. Debatten som fulgte etter denne forelesningen har blitt kalt *kritikk over positivismen*. Positivismen handlet om en forestilling om at analysen av samfunnet utelukkende baseres på observerbare objektive forhold. Skjervheim mente at som forsker er man ikke utelukkende en tilskuer som bare kunne observere noe annet enn seg selv, men forskeren er deltaker i det samfunnet den studerer. Følgelig kunne ikke forskeren legge til grunn at en selv er subjektet og samfunnet er objektet. Objektet, altså menneskene i samspill, både forskeren og de som studeres, er i kontinuerlig forandring. Både det som studeres i samfunnet og den studerende er dynamisk. Forskerens forståelse av det samfunnet den er en del av vil påvirke hva vedkommende observerer i samfunnet (Grønmo 2007:9; Ryen 2002:43; Skjervheim 1996:71-124; Østberg 2003:105-107). Skjervheim gjorde ikke samfunnsvitenskapen enklere med dette innspillet, men bidro med å stille andre krav til forskningsmetode for at forskningen skulle ha større gyldighet. Først og fremst bringer han inn kravet om at denne erkjennelsen, om at man er deltaker i det som studeres, må inngå i vurderingen av de metoder for datainnsamling, analyse og drøfting som resultatene bygger på.

I enkelte miljøer fremtrer denne positivismedebatten som en debatt om bruk av kvantitative eller kvalitative data i studiene. Noen vil hevde at det som skal telle må tallfestes, mens andre hevder at det som telles er uinteressant. Det blir imidlertid en for enkel polarisering. Problemstillingen til Skjervheim handler mer om hvordan data, analyser og resultatene fortolkes. Både kvalitative og kvantitative data kan ha ulike grunnlag for tolkning (Grønmo 2007:11).

### 3.1.3 Hermenautisk tilnærming

I denne studien har jeg bestrebet meg på å ha en grad av hermenautisk tilnærming. Jeg har ønsket å utvide min forståelse av et problemfelt jeg hadde noe innsikt i. Det empiriske bidrag til

utvidelse av forståelsen er intervju med yrkesutøver. Hermenautikken handler om å tolke empiri, og sette den inn i en større sammenheng. Sette empirien inn i problemfeltet som jeg har viss forståelse av. Hermenautikken skiller seg fra fenomenologien ved at hermenautikken legger større vekt på forskerens forståelse enn fenomenenes mening. Hermenautikk handler om fortolkning (Grønmo 2007:373). Det er det vitenskapsteoretiske grunnlag om at samfunnsfenomenene ikke kan betraktes objektivt som leder til at enhver analyse i realiteten er en fortolkning preget av forskerens forståelse. Likevel vil vi kunne tone ned egen forståelse og tolkning ved analyse i en studie. Da vil studien betegnes som fenomenologisk. I en fenomenologisk studie ville det ikke være meningen å sette empirien inn i en så stor sammenheng som jeg hadde som formål i denne studien. Imidlertid vil den empiri som nedtegnes til data for analysen, uansett påvirkes av forskerens forforståelse, forståelse og fortolkninger (Ryen 2002:55).

For å avklare om min forståelse av fenomenet blir annerledes etter studien, må det klargjøres hva min forståelse var før databehandlingen, og hva som kan påvirke min forforståelse. Min forståelse før datainnsamlingen er nærmere beskrevet kapittel 1 og 2. I kapittel 3.2 beskrives hva som menes med forforståelse.

### **3.2 Forforståelse**

I denne studien forsøker jeg å være så saklig som mulig ved at det inntrykk rapporten skal gi leseren, ikke ville blitt annerledes dersom det var gitt flere opplysninger om studien. Sakligheten i studien handler om forholdet mellom meg som studerende og datamaterialet. De analyseredskaper, data og fortolkninger jeg velger, og hvilken rolle jeg har til dem, påvirker konklusjonene. Noe av dette forholdet er påvirket av bevisste forståelses- og betraktningmønstre og utgjør min forståelse. Andre sider av forholdet er påvirket av ubevisste forståelses- og betraktningmønstre som er min forforståelse. Min forforståelse blir delvis avdekket gjennom den økte bevisstgjøring studien gir. Bevisstgjøring av min forforståelse blir bidrag til min forståelse i studien. Gjennom beskrivelse og drøfting av 1) min faglige bakgrunn og 2) byråkraten som forsker på eget forvaltningsområde kan leserne få innblikk i noe av det som kan påvirke min forforståelse, og mine vurderinger av disse forholdene. Disse to områdene er omtalt i underkapitlene 5.1 i tilknytning til kapittel 5 om drøfting av metode, og etikk.

### **3.3 Datainnsamlingsverktøy - Kvalitativt forskningsintervju**

I denne studien har hatt et ønske om å få økt forståelse av et fenomen jeg har for liten oversikt over. Dette har leder til at det var kvalitative data som var aktuelt å hente inn. De kvalitative undersøkelsene er gjort med et mindre utvalg kilder for å kunne gå dypere inn i dem.

Erkjennelsene til et utvalg yrkesutøvere er empirien i denne studien. Derfor er kvalitativt intervju en aktuell metode (Kvale 1997:37). Min forståelse av problemfeltet før og under intervjuene formet intervjuene. Jeg har valgt å bruke primærdata (Halvorsen 2008:114). Begrunnelsen for at jeg ville hente inn primærdata er at jeg da ville få inn mer relevante data enn om jeg støttet meg til sekundærdata som var hentet inn til andre undersøkelser. De andre studiene jeg har sett på, tok utgangspunkt i en ”skolsk” forståelse av kompetanse og kompetansenivå (Utdanningsdirektoratet 2007). De tar sitt utgangspunkt i læreplanverk, og nivåbeskrivelser med læreplanverk som premissleverandør for definisjonen på kompetanse. Mange andre studier har naturligvis også dette utgangspunktet fordi de skal være til hjelp for å løse problemene om vurdering i skolehverdagen. Mitt utgangspunkt er en annen definisjon på kompetanse, og erkjennelsen til yrkesutøvere som ikke har nær tilknytting til skoleverket.

Hensikten med kvalitative intervjuer er å hente inn respondentens livsverden som empiri. Dette er en fenomenologisk tilnærming som krever åpenhet for helt nye kunnskaper og uventede perspektiver. Det beskrivende intervjuets mening kan så fortolkes med intervjuers kunnskaper og perspektiv. Gjennom fortolkende forståelse blir tilnærmingen hermeneutisk (Kvale 1997:40).

Selv om målet er å frembringe ny kunnskap, fordrer det kvalitative intervjuet som metode at intervjuer har relativt god kunnskap innenfor området som verktøy under intervjuet. Både i forberedelse til og gjennomføring av intervjuet, og i forbindelse med databehandlingen. I kapittel 1 og 2 er det redegjort for min forståelse i forkant av intervjuene.

Balansen mellom den totale åpenhet for respondentens livsverden og den struktur som ligger i forberedelsene, kunne betegne intervjuene i denne studien til halvstrukturerte intervjuer (Kvale 1997:21). Underveis i datainnsamlingen er det gjort endringer i intervjuformen som gir ulike strukturer på intervjuene. Dette er begrunnet og beskrevet nærmere i kapittel 3.6 om gjennomføringen av intervjuene.

Det finnes ingen standard for hvordan kvalitativt forskningsintervju skal gjennomføres, slik vi i større grad finner ved bruk av spørreskjema for kvantitative data. Noe av utformingen skjer underveis i intervjuene. Dette gjør at intervjuer må kjenne temaet godt for å få et tilfredsstillende utbytte av intervjuet (Kvale 1997:27). En begrepsavklaring vil avdekke hvor god kjennskap intervjuer har til temaet og bidrar til å avklare validiteten i studien. Intervjuet har fokus på de som vet og det som vites. Intervjuet fører til interaksjon. Meninger blir dannet. Både intervjuer og respondent er altså deltaker i den mening som dannes i samtalen. Interaksjonen er situasjonsbetinget (Kvale 1997:27-29). Det betyr at en dokumentasjon av intervjusituasjonen

bidrar til å avklare på hvilke premisser dataene er frembrakt og hvor autentiske de er. Detaljeringsgrad i dokumentasjon av intervjuene vil være avklarende.

Intervju som begrep kommer av *inter view* forstått som utveksling av synspunkter. En samtale hvor man vandrer rundt med andre mennesker i deres opplevelsesverden før den gis en analytisk forklaring eller beskrivelse. Samtalen er gammel, men ung som metode i samfunnsvitenskapen. Intervju i form av spørreskjema er noe eldre. Nå erkjennes det i større grad at forskning ikke bare kan innhente kunnskap gjennom forberedte spørsmål, observasjon og eksperimenter, men også ved hjelp av spørsmål som frembringes under datainnsamlingen og som ikke er direkte svar på konkrete spørsmål. I den seinere tid har ny teknologi forandret forutsetningene for å bruke intervju i form av samtale som metode. Billige opptaksutstyr og filmkameraer har gjort metoden mer sporbar og økt muligheten for å bedre og avklare datakvaliteten (Kvale 1997:20-25). Etter hvert har det kommet til mer teori og derved litteratur om intervju som metode.

Intervju er en samtaletype (Halvorsen 2008:137; Kvale 1997:30-36). Kvale deler samtalen inn etter egenskaper som formål, struktur, faglighet og maktforhold. Ut fra disse egenskapene beskriver han dagligdags-, filosofisk-, intervju- og terapeutisk samtale. I den dagligdags samtalen problematiseres ikke formålet og strukturen. Samtalen er ikke faglig, men maktforholdet er symmetrisk. I den filosofiske samtalen søker samtalepartene sannheten i felleskap gjennom argumentasjon. Samtalen er faglig og maktforholdet er symmetrisk. I den terapeutiske samtalen er formålet å endre pasienten ved hjelp av emosjonell interaksjon. Samtalen anses for å være faglig fundert, men maktforholdet er asymmetrisk. I intervju er formålet å få kunnskap om respondentens livsverden ved å stille spørsmål. Intervjuet er faglig, men maktforholdet er asymmetrisk. Tabell 3 under illustrerer min forståelse av Kvalets plassering av intervjuet som samtaletype i relasjon til andre samtaleformer.

**Tabell 2 - Intervju som samtale**

		Samtaletype			
		Dagligdags	Filosofisk	Intervju	Terapeutisk
Egenskaper	Formål	Ikke problematisert	Søke sannhet sammen ved argumentasjon	Få viten om respondentens livsverden	Endre pasienten
	Struktur	Ikke problematisert	Argumenter	Stille spørsmål	Emosjonel interaksjon
	Faglighet	Ikke faglig	Faglig		
	Maktforhold	Symmetrisk maktforhold		Asymmetrisk maktforhold	

Jeg er ikke så sikker på at kategoriseringen i tabell 2 alltid er hensiktsmessig eller uttømmende. Men den kan være et utgangspunkt for å diskutere intervju i forhold til andre samtaleformer som er nødvendig i en studie, og sammenligne dem. Jeg antar at alle ønskede samtaler har som et mer eller mindre bevisst formål å forandre en eller flere av samtalepartene. Enten lære selv, eller legge til rette for andres læring. Dersom det ikke er et mål å forandre seg selv eller den andre, så vil det likevel skje forandring hos samtalepartene under og/eller etter en samtale. En slik antakelse er understøttet av den tidligere omtalte reaktivitet og refleksivitet i kapittel 3.1.2, som oppstår i en studie. Noen dagligdagse samtaler kan være uønskede. Den dagligdagse samtale kan skifte karakter og gå over til en faglig samtale i form av intervju der det er ønskelig med målrettede avklaringer og det legges strategier/metoder for dette. Hverdagssamtalen går da over til en situasjon hvor maktforholdet kan bli mer asymmetrisk. Hverdagssamtalen blir derved faglig. Dersom interessen for målrettede avklaringer er felles mellom samtalepartene, blir maktforholdet mer likebyrdig, og den faglige avklaringene ligner på en filosofisk samtale.

Jeg antar det er mer sentralt å fokusere på at samtaler i forskningssammenheng har som mål å fremskaffe relevante data. I forbindelse med forberedelsene til og innsamling av data, og kvalitetssikring av data i denne studien, kan vi hevde at det var planlagt benyttet både hverdagssamtaler, filosofiske samtaler og intervju. I avklaringer om å legitimere studien er det til og med benyttet terapeutiske samtaler. Enkelte av samtalene som er benyttet er kvalitative forskningsintervjuer for innsamling av empiri om personers livsverden. De kvalitative forskningsintervjuer er underlagt noen etiske retningslinjer, og har krav til sporing. Dette følger av generelle etiske krav til forskning som er beskrevet i kapittel 3.5 og omtalen av dette knyttet til denne studien i kapittel 5.5. Det er videre viktig å være klar over at konteksten påvirker dataene man får ut av, var planlagt beskrevet på beste måte. Jeg har også lagt vekt på at innhold respondenten gir, skulle nedtegnes så presist som mulig.

Samtalen var i sin opprinnelse frem til de siste to tiår muntlig, men gle over til skriftlig form ved hjelp av for eksempel internett og SMS som løser opp kravet til fysisk nærhet eller audielle hjelpemiddel som telefon. Deler av samtalen innhold blir således lettere å dokumentere uten en omstendelig transkripsjonsprosess. Denne utviklingen skulle gjøre det mulig i denne studien å intervjuer en person uten å ha felles fysisk møteplass eller audiell kontakt. Ved å ikke måtte møtes fysisk, er et element som kan hindre utvalg av respondenter eliminert. På den annen side inntreffer et krav til respondenten om å kunne skrive og ha tilgang til internett (Ryen 2007:252). Jeg planla to metoder for kvalitativt forskningsintervju i denne studien. Jeg ville gjøre intervju ved personlig fremmøte, og gjennom E-post. Begrunnelsen var respondentenes ønsker og tilgjengelighet.

E-postintervjuet skiller seg fra de andre intervjuene ved at intervjuer ikke sitter ovenfor respondenten i intervjusituasjonen. Da klarer ikke intervjuer å fange opp kroppsspråk som kan påvirke forståelsen av dataene. På den annen side avgir ikke samtalepartene noe kroppsspråk som kan påvirke dataene (Ryen 2002:253). Imidlertid vil ikke denne studien registrere annet ved språket enn det som kan høres i lydopptaket eller som skrives ned av respondenten. E-post ligger tettere opp til samtalen enn brev fordi det er mulighet til raskere respons. Respondenten får dessuten mer tid til å respondere og tenke innenfor samme totale tidsramme. Denne tiden til tenkning kan imidlertid hindre intervjuer å fange opp deler av respondentens erkjennelsesprosess som kunne åpne for interessante oppfølgingsspørsmål. Min tidligere erfaring viste at denne interaksjonen er mulig å få til ved E-postsamtaler der respondenten har gode evner til å formulere seg skriftlig, og føler seg trygg i situasjonen. Tilsvarende er det vanskelig å gjøre et E-postintervju med respondenter som ikke er komfortabel med skriftlig kommunikasjon.

### **3.3.1 Generalisering - Utvalg av undersøkelsesenheter / respondenter**

Hvorvidt en studie av enkelte deler av samfunnet skal kunne si noe generelt om samfunnet, handler om generalisering. I en studie skiller vi vanligvis mellom analyseenhet og undersøkelsesenheter. Analyseenheten er det området i samfunnet studien skal kunne si noe om. Undersøkelsesenheterne er de enkelte deler av analyseenheten som utgjør empirien. Undersøkelsesenheten er et utvalg av analyseenheten. Ved hjelp av statistiske metoder i kvantitativ databehandling vil man kunne foreta sannsynlighetsberegninger for om resultatene fra undersøkelsesenheterne er representative for hele analyseenheten. Det foretas da en statistisk generalisering (Grønmo 2007:83).

Problemstillingen i denne studien gir ikke føringer for at det skal være grunnlag for statistisk generalisering. På den annen side ønsket jeg at funnene skulle kunne være av en slik art at de er relevante for andre enn undersøkelsesenheterne. Jeg ønsket å kunne meddele noe generelt om fenomenet basert på en annen form for generalisering enn statistisk. Alternativet var teoretisk/analytisk generalisering. Begrunnelsen for alternativ metode var at jeg ikke hadde tilstrekkelig begreper og ressurser til å foreta en kvantitativ undersøkelse som grunnlag for statistisk generalisering. Begrepsapparatet skulle utvikles, eller verifiseres, og jeg ønsket å være åpen for alternative synsmåter på tematikken.

Teoretisk/analytisk generalisering kan bygge på at vi ut fra resonnementer og/eller gjenkjennelse kan anta at en teori har gyldighet for hele analyseenheten (Grønmo 2007:86). Teorien bygger da på undersøkelse av et utvalg av undersøkelsesenheter som er valgt ut med denne type generalisering som formål. Ved teoretisk generalisering velges undersøkelsesenheten

ut fra andre kriterier enn ved statistisk generalisering. De kan velges ut strategisk. Kriteriene kan være at undersøkelsesenheter må være nyttige ut fra å kunne tilføre studien relevant kunnskap, og at eventuelt flere nye undersøkelsesenheter bidrar med ny kunnskap i forhold til hva tidligere undersøkelsesenheter har bidratt med. Utvalget av undersøkelsesenheter bidrar da med et teoretisk metningspunkt. Dette innebærer at utvalgsstørrelsen i prinsippet ikke nødvendigvis avgjøres på forhånd. Det er problemstillingen og kildene som vil avgjøre hvor mye data som må hentes inn, og derved hvor mange undersøkelsesenheter som må brukes (Grønmo 2007:89-90).

Steinar Kvale drøfter problemet med å generalisere og å få aksept for generalisering i kvalitative studier basert på få respondenter. Kvale mener det er mulig med generalisering i kvalitative studier med få respondenter. Det kan være forskeren som argumenterer for at funnene er generelle, eller at forskeren overlater til leserne å vurdere om funnene er generelle. I begge tilfeller fordrer en generalisering at det foreligger tilstrekkelig informasjon (Kvale 1997:160-163). Leserene kan vurdere om eksemplene og resultatene i denne studien gir kunnskap som har gyldighet i deres livsverden. Halvorsen omtaler dette som overføringsverdi (Halvorsen 2008:72). For å få tilstrekkelig informasjon til en eventuell teoretisk generalisering var jeg avhengig av at de respondenter som ble valgt ut kunne bidra til en metning av data.

Jeg antok at det var viktig å få en variasjon i bakgrunnen til de ulike respondentene for å øke sannsynligheten for tilførsel av nye relevante data. Et annet sentralt kriterium for å være i stand til å innhente relevant autentiske data har vært at respondentene ikke har blitt formet i for stor grad av utdanningsmyndighetenes normerende informasjonsarbeid om kompetansenivåer. Derfor har jeg unngått å hente inn data fra nære kollegaer eller andre som jobber med disse problemstillingene til det daglige i skolesektoren. Jeg har utelukket de som har vært i utdanningssystemet de siste 10 årene. Med disse kriteriene for utvalg, kan det sies at det til en viss grad er gjort et strategisk *kvoteutvalg* (Grønmo 2007:99).

### **3.3.2 Intervjuguiden med informert samtykke**

Gjennom forutgående samtaler med respondentene, og som del av intervjuet har respondenten fått kjennskap til bakgrunnen for-, formålet med- og problemstillingen til studien. I intervjuguiden, og i selve intervjuet, er det lagt til rette avklaringer om at det er gitt samtykke fra respondentene til å delta som kilder i studien. De har stått fritt til å trekke seg underveis. Gjennom intervjuet er det dermed gitt informert samtykke (Kvale 1997:67; Rye 2002:83).

For å fremskaffe data om respondentenes livsverden, ble det utformet introduksjonsspørsmål til intervjuguiden. Det var forventet at introduksjonsspørsmålene både skulle fungere i forhold til å avklare gyldigheten av mitt analytiske perspektiv på problemstillingen, og invitere respondenten

til å bidra med sitt perspektiv. Introduksjonsspørsmålene ble forberedt med en rekkefølge som skulle gi så åpne spørsmål som mulig, og samtidig lede til problemstillingens kjerne. En viss form for tilbakeholdenhet/taushet var planlagt brukt for å gi rom for ettertanke hos respondenten. Likevel vil alle intervjuer være ledende (Kvale 1997:35;82;96). Dersom det første introduksjonsspørsmålet ikke var tilstrekkelig for datainnsamlingen hos den enkelte respondent, skulle et nytt introduksjonsspørsmål stilles. Det ble utformet 6 introduksjonsspørsmål som et forråd av mulige verktøy til datainnsamlingen. Introduksjonsspørsmålene ble nummerert for å referere til hvilke spørsmål som skulle gis, og ble gitt, i de ulike intervjuene. Hvert introduksjonsspørsmål skulle i tillegg følges opp med oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserte spørsmål, direkte spørsmål, indirekte spørsmål, strukturerende spørsmål og fortolkende spørsmål dersom det ble naturlig og relevant (Kvale 1997: 79-81). Introduksjonsspørsmålene var forberedt, mens de andre oppfølgingsspørsmålene skulle utformes på grunnlag av hva som kom frem i intervjuet og den forståelse jeg fikk underveis.

Hovedmønsteret i arbeidet med å utforme intervjuguiden med introduksjonsspørsmål, var at studiens bakgrunn og formål leder til problemstillingen. Problemstillingen har sentrale begreper. De sentrale begrepene defineres. Det stilles forskningsspørsmål på bakgrunn av definisjonene. Definisjonene drøftes. Definisjonene på- og drøftingen av de sentrale begrepene, utgjorde mitt analytiske perspektiv og derved kategorier til å samle og sortere dataene etter. Det ble forventet at disse forut bestemte kategoriene kunne utvides gjennom generering av kategorier fra empirien som utgjorde respondentenes livsverden og perspektiver på problemfeltet. I innledningen til kapittel 3 er det gitt en sammenstilling av forholdet mellom formålet med studien og kategorier å sortere dataene etter via problemstilling, analytiske perspektiver, sentrale begreper og forskningsspørsmål. Dette bakteppet dannet grunnlag for å utvikle intervjusspørsmålene. Oversikten i innledningen til kapittel 3 er en del av en større oversikt over grunnstrukturen til studien som i sin helhet er vist som tabell i vedlegg 4. Under følger beskrivelse av ideene bak- og begrunnelsen for de enkelte introduksjonsspørsmålene. Fortløpende følger også de respektive introduksjonsspørsmålene.

**Introduksjonsspørsmål 1** var tenkt dekkende for hele problemfeltet. Meningen var å ta utgangspunkt i konkrete arbeidsoppgaver respondenten kjenner seg igjen i, for å få svar på problemstillingen. Her var det tenkt å følge opp med oppfølgingsspørsmål osv for å få et godt datagrunnlag. Jeg ville forsøke å hindre spekulasjon hos respondenten om hva slags svar jeg forventet meg, og heller ta utgangspunkt i respondentens livsverden.



Kan du fortelle om en type arbeidsoppgaver, hvor du planla, gjennomførte og vurderte eget arbeid, og du hadde et fortrinn i å løse oppgaven, i forhold til andre yrkesutøvere med tilsvarende oppgaver?

**Introduksjonsspørsmål 2** var tenkt anvendt dersom introduksjonsspørsmål 1 med tilhørende oppfølgingsspørsmål osv ikke fungerte, eller som en form for oppfølgingsspørsmål der introduksjonsspørsmål 1 fungerte, dersom det var behov og falt naturlig. Spørsmål 2 mente jeg kunne bidra avklaring om hvilken gyldighet min definisjon på *yrkesutøver* og dimensjonen *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* i begrepet *kompetanse*.

Hvordan kjenner du deg igjen i at yrkesutøvelse består i å planlegge, gjennomføre og vurdere egne arbeidsoppgaver, og dokumentere dette arbeidet?

**Introduksjonsspørsmål 3** var tenkt anvendt dersom introduksjonsspørsmål 1 og 2 ikke fungerte, eller som en form for oppfølgingsspørsmål der introduksjonsspørsmålet 1 og 2 fungerte, dersom det var behov og falt naturlig. Spørsmål 3 mente jeg kunne bidra til avklaring om hvilken gyldighet min forståelse av det dialektiske forholdet mellom teori og praksis har.

Hvordan ser du på forholdet mellom å ta i bruk kunnskaper/teorier, og det å produsere kunnskaper/teorier i arbeidsprosessen?

**Introduksjonsspørsmål 4** var tenkt anvendt dersom introduksjonsspørsmål 1-3 ikke fungerte, eller som en form for oppfølgingsspørsmål der introduksjonsspørsmål 1- 3 fungerte, dersom det var behov og falt naturlig. Spørsmål 4 mente jeg kunne bidra til avklaring om hvilken gyldighet min forståelse av dimensjonen *kunnskapsområder* har i begrepet kompetanse.

Hvordan kjenner du deg igjen i at denne arbeidsprosessen med å gjøre arbeidsoppgavene gjøres med hensyn til ulike kunnskapsområder?

**Introduksjonsspørsmål 5** var tenkt anvendt dersom introduksjonsspørsmål 1- 4 ikke fungerte, eller som en form for oppfølgingsspørsmål der introduksjonsspørsmålet 1- 4 fungerte, dersom det var behov og falt naturlig. Spørsmål 5 mente jeg kunne bidra til avklaring om hvilken gyldighet min forståelse av hvilke dimensjoner kompetanse består av.

Er det andre dimensjoner i kompetansen enn dokumentert planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidsoppgaver med hensyn til kunnskapsområder?

**Introduksjonsspørsmål 6** er i realiteten problemstillingen. Spørsmålet var tiltenkt funksjonen å henlede til kjerneproblemet, dersom det lot seg gjøre å komme dit, eller dette spørsmålet aleine kunne bidra med det.

Hva kjennetegner ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?

Den opprinnelige konkrete intervjuguidene følger som vedlegg 1 til denne rapporten.

Begrunnelsen for supplering til tre ulike intervjuguider følger av hvordan intervjuene ble gjennomført. Gjennomføring av intervjuene er omtalt i kapittel 3.6. Der begrunnes bruk av tre ulike intervjuguider. De to andre intervjuguidene følger i vedlegg 2 og 3.

### 3.4 Datakvalitet

For å få fram holdbare og nyttige analyseresultater må datakvaliteten være god. Arbeidet med å bedre datakvaliteten har foregått gjennom hele studien. Datakvaliteten kan belyses ut fra 5 hovedkriterier. Kriteriene er 1) sannhetsforpliktelsen, 2) logikk og språkbruk, 3) forsvarlig utvalg av undersøkelsesenheter, 4) systematisk utvelgelse av informasjonstyper basert på problemstillingen og 5) forsvarlig gjennomføring av datainnsamling (Grønmo 2007:217). En annen mer benyttet kategorisering av datakvaliteten er å dele den inn i *reliabilitet* og *validitet* (Halvorsen 2008:67; Ryen 2002:176;Thurén 1993:19). Reliabilitet og validitet betyr henholdsvis pålitelighet og gyldighet. Denne kategoriseringen har en viss overlappning i forhold til den førstnevnte (Grønmo 2007:217-221). Hensikten med å ha et fokus på datakvalitet, uavhengig av kategorisering, er å forbedre databehandlingen systematisk. I det miljø denne studiens gjennomføres i, og har som målgruppe å frembringe kunnskap til, er det vanlig å

benytte kategoriene reliabilitet og validitet. Derfor vil jeg ta utgangspunkt i den kategoriseringen ved dokumentasjon på arbeidet med å kvalitetssikre databehandlingen i denne studien. I kapittel 3.4.1 og 3.4.2 presenteres begrepsavklaringer knyttet til reliabilitet og validitet. I kapittel 3.4.3 presenteres noen avklaringer knyttet til begrepet triangulering som også er et virkemiddel for å sikre kvaliteten på resultatene. I kapittel 5.2-4 presenteres drøfting av datakvaliteten i denne studien med utgangspunkt i disse begrepsavklaringene.

### 3.4.1 Reliabilitet

Datamateriellets pålitelighet betegnes som reliabilitet. Dersom man ved bruk av samme undersøkelsesopplegg gjentatte ganger får de samme dataene, er reliabiliteten høy/god. Reliabilitet kan videre belyses i forhold til de to underkategoriene *stabilitet* og *ekvivalens*. *Stabilitet* handler om hvorvidt samme undersøkelsesopplegg på forskjellig *tidspunkt* ville gitt de samme resultatene. *Ekvivalens* handler om hvorvidt en annen forsker ved bruk av det samme undersøkelsesopplegg hadde fått de samme resultatene (Grønmo 2007:230).

Et problem med anstrengelse etter høy reliabilitet i henhold til tradisjonell forståelse av begrepet reliabilitet, kan være at dette går på bekostning av validiteten (Kvale 1997:115). Denne betraktningen er selvfølgelig avhengig av hva man legger i begrepet validitet. Noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.4.2. Men kort kan det sies at dersom vi anstrenger oss så mye for å lage et undersøkelsesopplegg hvor det bare legges vekt på det alle forskjellige forskere kan finne ut på ulike tidspunkter uavhengig av hverandre, så er det ikke sikkert vi finner noe som oppleves meningsfullt og relevant å formidle videre til samfunnet. En slik form for intersubjektivitet kan oppfattes som *minste felles multiplum-tyranni* (Kvale 1997:115). Vi kan da ikke definere noe som funn uten at alle er enige, uansett hvordan man observerer og argumenterer. Generelt kan vi likevel si at intersubjektivitet er høyere ved kvantitativ databehandling enn ved kvalitativ databehandling (Halvorsen 2008:132).

Ved kvalitative studier er det ikke mulig å bruke standardiserte metoder for beregning av reliabiliteten fordi kvalitative data bygger på individuelle fortolkninger hos de som foretar studiene (Grønmo 2007:228). Det er videre ikke vanlig å belyse kvalitative studier ut fra underkategoriene stabilitet og ekvivalens. Ved kvantitativ databehandling kan ekvivalens være lettere å håndtere enn ved kvalitative innholdsanalyser som gjelder for kvalitative intervjuer. Kriteriene for kategorisering er da mer forut bestemt og mindre åpen for fortolkning og generering av nye kategorier å sortere dataene etter (Grønmo 2007:225).

I den kvalitative databehandlingen hvor dataene utgjør det latente innhold er ikke begrepsbruken like entydig. En kontekstavhengig forståelse av dataene, kombinert med forskerens

egenforståelse som premiss for datainnhenting, gjør oppgaven mer kompleks, og derved blir det vanskelig å få ut de samme dataene ved bruk av forskjellige personer i det samme undersøkelsesopplegget (Grønmo 2007:220). Desto mindre avklart kriteriene for utvelging av informasjon fra komplekse formuleringer er, jo mindre ekvivalent kan undersøkelsen bli.

Ulike personer som foretar en studie med ”samme” undersøkelsesopplegg vil kunne innhente ulike data og behandle data ulikt. Dette betyr at personen som utfører undersøkelsene inngår som en del av undersøkelsesopplegget. Og selv med to undersøkelser gjort av samme person til forskjellig tid, vil ikke undersøkelsesopplegget være det samme fordi denne personen går inn i studien med ny forståelse, og en annen forforståelse, som kan påvirke undersøkelsesopplegget. Dessuten er det samfunnsmessige fenomenet i endring. Denne forståelsen bygger på det vitenskapsteoretiske utgangspunkt for denne studien som forutsetter at *reaktivitet* og *refleksivitet* påvirker studien. Dette er tidligere omtalt i kapittel 3.1.2 tilhørende kapittelet om metodologi.

I en del litteratur om kvalitativ forskning benyttes betegnelsen troverdighet i stedet for reliabilitet (Grønmo 2007:229; Halvorsen 2008:72). Enten vi betegner en del av problemstillingen rundt datakvalitet som *troverdighet* eller *pålitelighet* så er det den faktiske anstrengelsen med å bedre datakvaliteten som er av betydning. Det er viktig å arbeide for, og sannsynliggjøre, at de empiriske funn er basert på faktiske forhold og ikke bygger på den studerendes rene subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter. Dette innebærer systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet (Grønmo 2007:30). I kapittel 5.2.1-2 beskrives de anstrengelser som er gjort for å ivareta reliabiliteten med den vitenskapsteoretiske erkjennelse og begrensning som ligger i *reaktivitet* og *refleksivitet* i samfunnsfaglige studier. I tillegg er det gjort anstrengelser for at hele rapporten bærer preg av systematisk og kritiske drøftinger av datamaterialet. Jeg kommer noe inn på ekvivalens i forbindelse med transkripsjon av et intervju. Dette er plassert i kapittel 5.2.1 om reaktivitet som en liten parentes til omtale av transkripsjon av intervjudata.

### **3.4.2 Validitet**

Arbeidet med vurdering av validitet handler om å avklare datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen. Får vi svar på problemstillingen? Validitetsvurdering er ikke noe lettere enn reliabilitetsvurdering. Datamaterialet kan ha høy reliabilitet selv om validiteten er lav. Det viktigste er å foreta systematiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet i lys av noen kriterier for validitet. Det finnes ulike kriterier for validitetsvurdering. De ulike kriteriene spesifiserer ulike validitetstyper (Grønmo 2007:231-237). I dette underkapittelet defineres valideringstyper som er benyttet i denne studien.

De validitetstyper som er benyttet i studien er:

1. Åpenbar validitet
2. Definisjonsmessig validitet
3. Kompetansevaliditet
4. Kommunikativ validitet
5. Pragmatisk validitet

### **Åpenbar validitet**

Validiteten kan delvis avklares gjennom reliabiliteten. Dette omtales under som en mulighet for å se den *åpenbare validitet*. Åpenbar validitet er den aller enkleste form for vurdering av validitet (Grønmo 2007:231). Dårlig reliabilitet kan indikere lav validitet. Dersom de data man får ut av analyseenheten til ulike tider og/eller av ulike personer spriker, vil undersøkelsesopplegget være av så dårlig kvalitet at det kan sies å være dårlig *åpenbar validitet* i dataene. Definisjonene på begrepene som benyttes for å identifisere data til de ulike kategoriene er da neppe de samme. Derved vil en eller flere av alle alternative undersøkelser som skal avklare reliabiliteten, inneholde irrelevante opplysninger. Jeg har imidlertid tidligere i rapporten vist til problemer med å vurdere reliabiliteten. Derved finnes også noen begrensninger med å vurdere åpenbar validitet med reliabilitetsvurdering. En måte å kompensere for lav åpenbar validitet, kan være å ikke legge vekt på resultater fra ulike kilder og metoder som peker i forskjellige retninger, når konklusjonene skal trekkes.

### **Definisjonsmessig validitet**

For at det skal være god sammenheng mellom problemstillingen og datamaterialet må det være samsvar mellom den teoretiske og operasjonelle definisjon av begrepene som står sentralt i databehandlingen. Denne problemstillingen betegnes som definisjonsmessig validitet. Det handler om hva jeg har som formål å undersøke og hva som faktisk blir undersøkt (Grønmo 2007:232; Halvorsen:64).

### **Kompetansevaliditet**

Kompetansevaliditet handler om den studerendes kjennskap til kildene og det empiriske felt, og erfaring med det metodiske opplegget (Grønmo 2007:235).

### **Kommunikativ validitet**

Kommunikativ validitet innebærer å overprøve kunnskapskrav i en dialog (Grønmo 2007: 235; Kvale 1996:170). Dersom det gjennom dialog og drøfting av datamaterialet mellom den studerende og andre er enighet om datamaterialets relevans, så er validiteten bedre enn om det

ikke oppnås enighet. Kommunikativ validitet deles inn i aktørvalidering og kollegavalidering (Grønmo 2007:235).

#### Aktørvalidering

Aktørvalidering knytter seg til å finne enighet mellom forskeren og kildene om datamaterialets relevans for problemstillingen. Det kan være et problem å vurdere validiteten ut fra respondentenes vurderinger, fordi respondentene kan ha interesse av at studien skal konkludere i en bestemt retning (Grønmo 2007: 235).

#### Kollegavalidering

Mens aktørvalidering handler om dialog og drøfting av databehandlingen mellom forskerne og kildene, handler kollegavalidering om dialog og drøfting av databehandlingen med andre om relevansen. Gjerner andre forskere. Grønmo hevder at kollegavalidering kan by på problemer ved at ulike skoleretninger på tematikk, teoretisk perspektiv og metodologi, kan skape konflikter som står i veien for å avklare enighet om relevansen (Grønmo 2007:236). For å ivareta sannhetsforpliktelsene i studien er det viktig at bærende argumenter i en vurdering av validitet må bygge på konklusjoner fritatt for hensyn til prestisjetap (Grønmo 2007:218).

#### **Pragmatisk validitet**

Pragmatisk validitet handler om hvordan studiens data og resultater danner grunnlag for handlinger innenfor problemområdet (Grønmo 2007:236; Halvorsen 2008:173). Det kan imidlertid være et problem at ulike grupper kan legge studien til grunn for svært forskjellige handlinger. Handlinger som ivaretar ulike interesser. Problemet blir ikke mindre dersom studien er oppdragsforskning. Da har noen i utgangspunktet en spesifikk interesse i å få kunnskapen. Interesse som kan påvirke hva man finner. Denne studien er ikke oppdragsforskning.

### **3.4.3 Triangulering**

Triangulering er et av flere redskap for å sikre datakvaliteten i en studie. Begrepet har sin opprinnelse fra navigasjon hvor man bruker to punkter for å finne riktig posisjon. (Rye 2002:194). Ved utvalg av ulike kilder og metoder for innsamling av data, tas det sikte på å foreta en metodetriangulering. Drøfting av begreper som benyttes i databehandlingen, basert på ulike teorier, er teoritriangulering (Halvorsen 2008:73). Dette er en form for metodetriangulering (Grønmo 2007:55-56).

### 3.5 Etikk

Verdier er opphavet til moralen. Drøfting av moralen er etikk. Etikk handler om å drøfte egen og andres moral/handlinger (Store Norske Leksikon 2010). Vitenskapelig metode handler om retningslinjer for at en studie skal bli faglig forsvarlig. Forskningsetikk handler om normer som skal sikre moralsk forsvarlig arbeid (Grønmo 2007:27). På den annen side handler forskningsetikk også om de avveininger som må gjøres mellom hensynet til faglige og moralske krav (Elgesem 1998). I mange tilfeller viser litteraturen at det er konsensus i de etiske hensyn som må tas. Der etikken er avklart, handler etikken om å ta avveiningene til følge. Likevel vil det ofte være situasjoner i den enkelte studie som ikke kan anses ferdig drøftet og endelig konkludert av andre. I de tilfellene er det viktig at den enkelte forsker drøfter dette i sin studie, som grunnlag for valg de gjør.

I Norge er det en egen lov med formål om å bidra til at forskning skal foregå i henhold til anerkjente normer. Med hjemmel i denne loven er det opprettet nasjonale forskningsetiske komiteer i alle fagområder og Nasjonalt utvalg for granskning av redelighet i forskningen (Forskningsetikkloven 2006). Komiteene og utvalget skal være bredt sammensatt og bestå av henholdsvis 12 og 7 medlemmer etter forslag fra forskningsmiljøene. (Forskrift om behandling av etikk i forskningen 2007).

Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora – NESH ble opprettet i 1990. NESH har utgitt et eget informasjonshefte med retningslinjer for forskning. Der presenteres normer for forskning innenfor dette studiets tematikk. Formålet med retningslinjene er å hjelpe forskerne og forskersamfunnet til å opptre etisk bevisste i sitt arbeid. Det handler om både individuell og institusjonell bevissthet. Forskningsetikk handler om både arbeidet til forskere og de som bestiller og påvirker forskningen. Forskningsetikken har sitt utgangspunkt i allmenn moral i vitenskapsarbeidet. Retningslinjene gjelder også for studentarbeid på mastegradsnivå (NESH 2006:4-5).

NESHs retningslinjer er delt inn i tre hovedområder

- Normer for forskningsfrihet og god forskning i del A, D, E, og F
- Normer som regulerer forholdet til de som berøres av forskningen i del B og C.
- Normer om samfunnsrelevans og brukerinteresser i del A, E og F

Forskningsetikken er et stort tema i seg selv. Til sammen innholder NESHs retningslinjer 47 hovedpunkter fordelt på de ulike delene. Flere av punktene er overlappende. Når jeg leser retningslinjene, finner jeg det vanskelig å avgrense og prioritere hvilke avveininger jeg skal

rapportere her. Jeg har likevel valgt ut noen punkter som oppleves mest relevante i forhold til denne studien. Ut fra disse punktene rapporterer jeg etiske avveininger i studien:

- Forskningens verdi og forskningsetikk
- Forskningens samfunnsmessige, kulturelle og språklige rolle
- Krav om å informere de det forskes på, og å få informert og fritt samtykke
- Konesjon og meldeplikt
- Hensynet til tredjepart
- Krav om konfidensialitet
- Krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner
- Hensynet til offentlig forvaltning
- Kravet om uavhengighet
- Vitenskapelig redelighet, plagiat og god henvisningsskikk
- Etterprøving og etterbruk av forskningsmateriale

### **3.6 Gjennomføring av datainnsamling**

Utvalget av respondenter er gjort med hensyn til at respondentene skulle bidra med relevant data og at jeg fikk en metning i datainnsamlingen. Denne planen ble nærmere beskrevet i kapittel

3.3.1. Den opprinnelige planen førte til gjennomføring av intervju med to respondenter.

Respondent 1 og 2. Jeg hadde en viss kjennskap til respondentene som reflekterte bidragsytere i tidligere faglige samtaler og studier. Vi hadde imidlertid ikke samtalen om tematikken i denne studien. Slik sett ble ikke respondentene valgt ut på bakgrunn av kunnskap om deres meninger på studiens problemfelt. Snarere er de valgt ut fordi de ikke har hatt tilknytning til tematikken i nær fortid. Det er derfor ikke grunnlag for å hevde at utvalget er spekulativt eller at det er fabrikkert data. Det ble foretatt et strategisk kvoteutvalg som er beskrevet i kapittel 3.3.1 (Grønmo 2007:99) Til intervjuene ble det utformet intervjuguide som følger i vedlegg 1.

Respondent 1 vokste opp i en familie med fiskere i Nord-Norge. Vedkommende har arbeidet som trebåtbygger, jobbet som instruktør i yrkesopplæringen for 20 år siden, og vært leder i en frivillig organisasjon. Respondent 2 vokst opp i en industriarbeiderfamilie på vestlandet.

Vedkommende har arbeidet i industrien, seinere reist mye rundt i verden, utdannet seg som grunnskolelærer og jobbet som lærer frem til år 2000, for 12 år siden. Vedkommende har dessuten spesiell kompetanse innenfor skatteavtalen mellom Norge og EU/Spania og driver med rådgivning innenfor dette feltet.

Formen på intervjuene var ment tilpasset deres ønsker for en komfortabel intervjusituasjon.

Respondent 1 ønsket muntlig samtale. Respondent 2 ønsket E-postintervju. E-postintervjuet



med respondent 2 startet samme dag som jeg skulle gjennomføre muntlig intervju med respondent 1. Begge fikk introduksjonsspørsmål 1 etter at informasjon om studien var gitt. Informert samtykke ble gitt ved å svar på introduksjonsspørsmål 1. Avhengig av hvilke data disse kom med, kunne jeg supplere med flere respondenter.

Respondent 1 forstod i liten grad introduksjonsspørsmål 1 med alle dets begreper. Vi ble enige om å starte et nytt intervju en annen dag etter at vedkommende hadde fått satt seg inn i min forståelse av begrepene. Denne begrepsavklaringen ble gjennomført ved hjelp av en oversending av utkast til begrepsavklaringer, og en påfølgende samtale. Respondentens forståelse av begrepene ville fremkomme som den mening vedkommende frembrakte i intervjuet og min fortolkning av denne mening i analysen. Én uke seinere ble det gjennomført et nytt intervju med respondent 1. Jeg startet med introduksjonsspørsmål 2, og introduksjonsspørsmål 3, 4, 5 og 6 i beredskap og delvis brukt. I tillegg ble det stillet en rekke oppfølgingsspørsmål av ulik karakter. Til hjelp i intervjuet brukte jeg intervjuguiden som følger i vedlegg 2. I tillegg til introduksjonsspørsmålene skulle illustrasjoner fra begrepsavklaringen benyttes i intervjuguiden som hjelp for meg under intervjuet for å holde en oversikt over problemfeltet. Illustrasjonene kunne også brukes i kommunikasjon med respondentene. Dialogen fra informasjonen ble gitt og introduksjonsspørsmål 2 ble stillet, til de ulike spørsmål ble besvart, er tatt opp på lydfil. Lydfilen er transkribert. Arbeidet med begge intervjuene med respondent 1 ble til sammen flere ulike samtaletyper (Kapittel 3.3, tabell 2; Kvale 2007:30-36). Ikke alle samtaletypene ble dokumentert Dette er en form for rasjonalisering, men ikke det eneste som rasjonaliserer/reducerer dokumentasjon på arbeidet med datainnsamlingen. Kommunikasjon innbefatter mange andre forhold enn det auditive og skriftlige. Transkripsjon er ingen garanti for at all kommunikasjon er dokumentert. Transkripsjon av det auditive kan også utføres med forskjellig detaljeringsgrad. All videreformidling av kommunikasjon er basert på bevisste og ubevisste valg av fokusområder, perspektiver og rammefaktorer. Forskningsrapportens format er i seg selv begrensende for hva som kan formidles av konteksten rundt en intervjusituasjon. Det viktigste var at jeg som gjennomførte undersøkelsen ikke holdt tilbake relevante data fra og om intervjusituasjonen. Det er forsøkt ikke gjort i dette tilfellet.

Respondent 2 lot ikke høre fra seg før én måned etter at introduksjonsspørsmål 1 var sendt pr E-post sammen med informasjon om studien og anmodning om informert samtykke. Da fikk jeg oversendt et relativt omfattende utkast til svar pr E-post. Jeg vurderte på dette tidspunktet å avskrive respondent 2 av hensyn til tiden jeg hadde til rådighet. Så tok respondenten kontakt per telefon og spurte om det var noen relevans i den skriftlige fremstillingen, og om det var ønskelig at vedkommende skulle fortsette. Det at respondent 2 tok kontakt per telefon var kanskje et uttrykk for at E-post aleine ikke var et hensiktsmessig verktøy i kommunikasjonene.

Introduksjonsspørsmålet ledet ikke dit jeg tenkte. Men respondenten skriverier hadde mange interessante vurderinger i grenseflaten mot problemstillingen. Derfor tenkte jeg at dersom vedkommende ville fortsette å skrive om sine refleksjoner, så ville det kanskje lede inn mot problemfeltet og formålet med studien. Derfor ga jeg uttrykk for at det var ønskelig at vedkommende fortsatte. Det tok ytterligere én måned før respondent 2 lot høre fra seg igjen. Da hadde vedkommende skrevet mye mer, og stillet igjen spørsmål pr telefon om min nytte av svaret. Jeg oppfordret respondenten til å fortsette å skrive, fordi jeg syntes dette kunne bli interessant. Imidlertid gjorde jeg respondenten oppmerksom på at jeg vurderte å avskrive svaret på grunn av tidsrammen for studien. Jeg ba vedkommende velge om den ville trekke seg som respondent. Det ønsket ikke vedkommende. Respondenten hadde fått en egen glede i å svare på introduksjonsspørsmålet. Etter ytterligere én måned leverte respondent 2 et svært omfattende svar pr E-post. Helheten i det respondenten skrev belyste relevansen av tekstene fra de første E-postene. Det som skulle være et intervju fremstår nærmest som en omfattende monolog. Dataene overgikk i stor grad hva jeg hadde forventet av relevans og omfang. Jeg følte meg forpliktet til å ta svaret til respondent 2 med som empiri i studiene når studien likevel hadde hatt en fremdrift som gjorde det mulig å inkludere det. I den siste utgaven av respondent 2 sitt svar så jeg dessuten et metningspunkt i det den meddelte, som ga grunnlag for å avslutte datainnsamlingen. Mange data var sammenfallende med hva jeg hadde fått fra respondent 1. Respondenten begynte dessuten å levere avskrift fra kjente forskere. Jeg gjorde respondenten oppmerksom på at jeg ikke kunne ta i bruk avskriften fra andre som hans mening.

De data jeg fikk fra respondent 1 og 2 fremstod for meg som en metning av data i den forstand at de gir ny kunnskap og at kunnskapen de gir er sammenfallende på vesentlige områder i forhold til problemstillingen. Dataene hadde så mye i seg, og var så omfattende, at de fylte den rammen for tid som jeg hadde til disposisjon for videre analyse og drøfting.

Begge intervjuene ble gjennomført annerledes enn det jeg hadde tenkt. Under kollegavalideringen ble dette trukket frem som et problem som i det minste måtte drøftes og rapporteres. Jeg knyttet til meg en person utenfor det nære kollegium og drøftet gjennomføringen av data innsamlingen med vedkommende. Verken tematikken eller resultatene ble drøftet, bare metoden. Vedkommende hevdet at denne formen for datainnsamling var noe spesiell og at jeg heller burde ha stillet introduksjonsspørsmålene gjennom et spørreskjema. Begrunnelsen var at jeg burde opptre mer objektiv. Noe vedkommende mente kunne oppnås ved å ikke påvirke respondenten med begrepsavklaringer, og avgrense tidsrammen for responsen. Jeg vurderte om vedkommende hadde en bakgrunn som oppfylte utvalgsriteriene for å være respondent. Vedkommende oppfylte utvalgsriteriene. Jeg innbydde vedkommende til å være

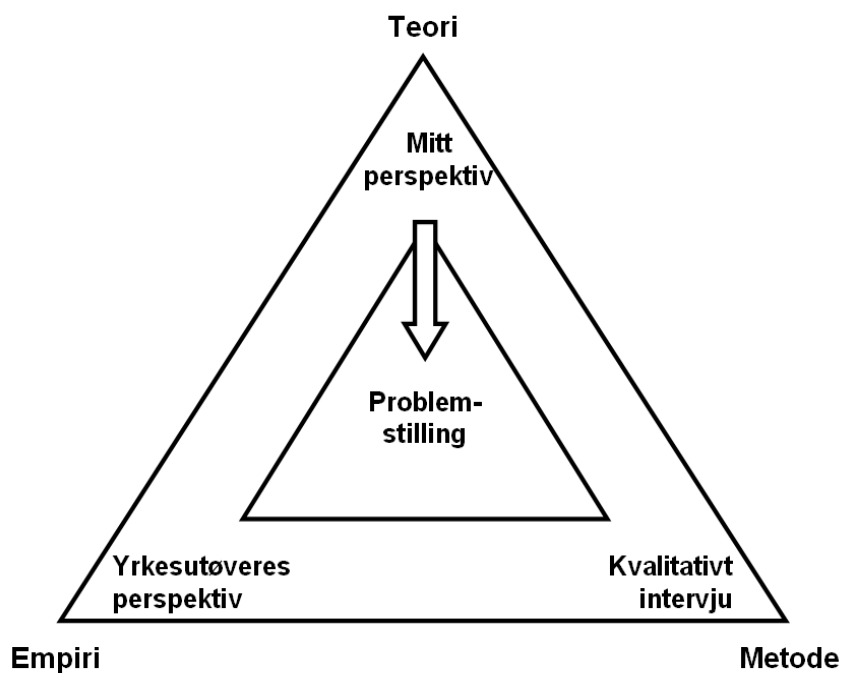
respondent i undersøkelsen med den intervjuemetoden vedkommende foreslo som verktøy for datainnsamling. Det ønsket vedkommende. Dermed hadde jeg fått respondent 3.

Respondent 3 vokst opp på et småbruk på innlandet i Sør-Norge. Vedkommende har utdanning fra sosialhøgskole og har arbeidet i hele omsorgssektoren fra spebarnshjem til barnehjem, barnehage og alders-/sykehjem. Vedkommende var av et annet kjønn enn respondent 1 og 2.

Respondent 3 ble introdusert med intervjuguiden som følger i vedlegg 3. Også denne guiden inneholder informasjon og ordning for å gi informert samtykke. Intervjuguiden omfatter alle introduksjonsspørsmålene 1-6. Også for respondent 3 virket spørsmål 1 for komplisert. Det ble ikke besvart. Respondent 3 svarte skriftlig på introduksjonsspørsmål 2-6. Svar fra respondent 3 er lagt til studien som empiri. Jeg så ingen grunn til å utelukke svarene. Svarene fra respondent 3 viser at dataene fra respondent 1 og 2 utgjør et metningspunkt i datainnsamling. Respondent 3 bidrar ikke med noe nytt, men bekrefter heller at de data respondent 1 og 2 har gitt, ga et metningspunkt. Jeg vurderte det som veldig relevant å legge til svarene fra respondent 3 til empirien for å underbygge min oppfatning om at datainnsamlingen hadde fått et metningspunkt og at dette ikke nødvendigvis skyldes feil i datainnsamlingsverktøyet.

### 3.7 Hovedpunkter - Metode

Figuren under illustrerer designet på studien med forholdet mellom teori, empiri og metode på et overordnet nivå.



Kapittelet om metode belyser følgende forhold:

- Reaktivitet og refleksivitet påvirker studien
- Forforståelsen kan påvirke studien ubevisst
- Det skulle foretas teoretisk generalisering
- Datainnsamlingen skulle gjennomføres med kvalitativt intervju
- Strategisk kvoteutvalg var planlagt brukt for utvalg av respondenter
- Datakvaliteten skulle sikres og vurderes i forhold til reliabilitet og validitet
- Mens metode skulle sikre pålitelige resultater, skulle arbeidet med etikk sikre forsvarlig moral i studien
- Intervjuguide ble utformet med introduksjonsspørsmål. Se vedlegg 1

I tabellen under er det oppstilt hovedpunkter i grunnstrukturen til studien som er generert fra kapittel 3.

<b>Kategori å sortere data etter</b>	Generert fra respondentenes svar på introduksjonsspørsmål.
<b>Intervjuets introduksjonsspørsmål</b>	1. Kan du fortelle om en type arbeidsoppgaver, hvor du planla, gjennomførte og vurderte eget arbeid, og du hadde et fortrinn i å løse oppgaven, i forhold til andre yrkesutøvere med tilsvarende oppgaver?
	2. Hvordan kjenner du deg igjen i at yrkesutøvelse består i å planlegge, gjennomføre og vurdere egne arbeidsoppgaver, og dokumentere dette arbeidet?
	3. Hvordan ser du på forholdet mellom å ta i bruk kunnskaper/teorier, og det å produsere kunnskaper/teorier i arbeidsprosessen?
	4. Hvordan kjenner du deg igjen i at denne arbeidsprosessen med å gjøre arbeidsoppgavene med hensyn til ulike kunnskapsområder?
	5. Er det andre dimensjoner i kompetansen enn dokumentert, planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidsoppgaver med hensyn til kunnskapsområder?
	6. Hva kjennetegner ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?

## **Gjennomføring av datainnsamling**

Strategisk kvoteutvalg er benyttet for utvalg av respondenter

Det ble gjennomført intervju av tre personer ved hjelp av fire intervjuer. Alle fire intervjuene er noe ulike.

Det er bare data fra ett intervju fra hver person.

Respondent 1 ble forsøkt intervjuet etter opprinnelig intervjuguide med introduksjonsspørsmål 1 først uten å at dette ga noen relevant svar. Deretter ble det foretatt begrepsavklaringer, Intervjuguide 2 ble utviklet, og det ble gjennomført et nytt intervju med utgangspunkt i introduksjonsspørsmål 2, 3, 4, 5 og 6. Intervjuguiden inneholdt illustrasjoner som ble benyttet. Se vedlegg 2.

Respondent 2 har svart på introduksjonsspørsmål 1 i epost med lang tid fra spørsmålet ble stillet til endelig svar ble avgitt. Dataene fremstår som en monolog. Intervjuspørsmål 1 fungerte meget bra

Respondent 3 var kritisk til metoden som ble benyttet til datainnsamling fra respondent 1 og 2. Vedkommende mente det var ble mer autentiske svar dersom introduksjonsspørsmålene ble gitt i et spørreskjema. Respondent 3 ble invitert til å være respondent på dette vilkåret.

## **Oversikt**

Tabell 2 på neste side gir oversikt over sammenhengen mellom formålet med studien og intervjuspørsmål via problemstilling, analytiske perspektiver, sentrale begreper, forskningsspørsmål, og analytiske kategorier å sortere dataene etter. Tabellen viser grunnstrukturen i studien med elementer generert fra kapittel 1, 2 og 3. Grunnstrukturen danner grunnlag for datainnsamling analyse, resultater og drøfting. Tabellen følger i vedlegg 4 i et større format med flere detaljer.

**Tabell 3 - Grunnstrukturen til studien - Fra formålet med studien til intervju spørsmål**

<b>Formålet</b>	Finne ut hva som bør være fokus i opplæringen for at yrkesutøveren skal bedre sin individuelle konkurranseevne og bidra til en mer ordnet debatt om dette.			
<b>Problemstilling</b>	Hva kan kjennetegnne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?			
<b>Analytiske perspektiver</b>	Yrkesutøvers livsverden som empiri			
	Min forståelse av begreper i problemstillingen som teoretisk utgangspunkt			
<b>Sentrale begreper</b>	Yrkesutøver	Kompetanse	Kompetansenivåer	Læring
<b>Definisjon på sentrale begreper</b>	En person som planlegger, gjennomfører, vurderer og dokumentere egne arbeidsoppgaver	Evnen til å planlegge, gjennomføre, vurderer og dokumentere egne arbeidsoppgaver med hensyn til- og bruk av kunnskapsområder	Ikke teoretisk definisjon – Bare drøftet	Relativt varig forandring i opplevelser eller atferd som følge av tidligere erfaringer.
<b>Forsknings-spørsmål</b>	Hvordan kjenner yrkesutøvere seg igjen i at det karakteristiske ved yrkesutøvelse er planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av eget arbeid?	Hvilke dimensjoner består kompetanse av?	Hva kan kjennetegnne ulike kompetansenivåer i yrkesutøvers perspektiv?	Hva er læring?
<b>Kategorier å sortere data etter.</b>	Definisjonen på yrkesutøver	Min innledende definisjonen på kompetanse.	7 aspekt ved begrepet kompetansenivå	Min innledende definisjonen på læring med tilhørende drøfting
		7 aspekt ved begrepet kompetanse		
Generert fra respondentenes svar				
<b>Intervju-spørsmål benyttet som introduksjons-spørsmål for innhenting av empiri</b>	1. Kan du fortelle om en type arbeidsoppgaver, hvor du planla, gjennomførte og vurderte eget arbeid, og du hadde et fortrinn i å løse oppgaven, i forhold til andre yrkesutøvere med tilsvarende oppgaver?			
	2. Hvordan kjenner du deg igjen i at yrkesutøvelse består i å planlegge, gjennomføre og vurdere egne arbeidsoppgaver, og dokumentere dette arbeidet?	3. Hvordan ser du på forholdet mellom å ta i bruk kunnskaper/teorier, og det å produsere kunnskaper/teorier i arbeidsprosessen?  4. Hvordan kjenner du deg igjen i at denne arbeidsprosessen med å gjøre arbeidsoppgavene gjøres med hensyn til ulike kunnskapsområder?  5. Er det andre dimensjoner i kompetansen enn dokumentert, planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidsoppgaver med hensyn til kunnskapsområder?	6. Hva kjennetegner ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?	

## **4 ANALYSE, RESULTATER OG DRØFTING**

Studien er analytisk beskrivende (Grønmo 2007:355). De analytiske perspektivene er min forståelse av problemfeltet før datainnsamlingen og yrkesutøveres livsverden på problemfeltet slik jeg tolker dem. I dette kapitlet presenteres studiens empiriske grunnlag, oppsummering av de analytiske kategoriene å sortere dataene etter, resultater av analysen og drøftingen av funnene i forhold til teoriene. Samlede resultater og anbefalinger presenteres i kapittel 6 etter drøfting av metode, og etikk, i kapittel 6.

### **4.1 Empirisk grunnlag**

Det empiriske grunnlag for denne studien er data fra kvalitative intervjuer av tre yrkesutøvere. Dataene fra de forskjellige respondentene fremtrer i svært forskjellig form og omfang. Alle respondentene har bidratt med relevante data på sin måte.

Data fra respondent 1 er et transkribert intervju hvor det ble stilt flere introduksjonsspørsmål og ulike oppfølgingsspørsmål. Data fra respondent 2 er skriftlig svar på introduksjonsspørsmål 1, skrevet av respondenten selv, og sendt pr E-post. Data fra respondent 3 er samlet i ett dokument som ren avskrift av respondentens egen håndskrift på det som kan betegnes som et spørreskjema. Spørsmålene var introduksjonsspørsmål 2-6

Tekstene fra intervjuene er delt inn i hensiktsmessige enheter som er nummerert for å gi en referanse der den blir referert og vist til i rapporten. Referanse til tekst fra respondent 1 er for eksempel markert "(R1:107)". "R1" står for respondent 1, og ":107" står for nummerert enhet av teksten tilhørende data fra respondent 1.

### **4.2 Analytiske perspektiver og kategorier**

I kapittel 3.7 tabell 3 er det presentert en oversikt over sammenhengen mellom formålet med studien og introduksjonsspørsmål via problemstilling, analytiske perspektiver, sentrale begreper, forskningsspørsmål, og analytiske kategorier å sortere dataene etter. Tabellen følger i større format og med flere detaljer som vedlegg 4. Databehandlingen er strukturert etter den oversikten som tabellen viser. Analyse og tolkning av empiri fra de kvalitative intervjuene er med på å påvirke hva som er de samlede kategoriene å sortere dataene etter og hvordan analysen, dataene

og drøftingen blir presentert. Analyse av data og drøfting av resultater fra respondent 1 legger føringer for databehandling knyttet til respondent 2 og 3, og omvendt.

Formålet med studien ble presenter i kapittel 1.1-2 og er:

Finne ut hva som bør være fokus i opplæringen for at yrkesutøveren skal bedre sin individuelle konkurransevne, og bidra til en mer ordnet debatt om dette.

Problemstillingen ble presentert i kapittel 1 og lyder:

Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?

Forskningsspørsmålene bygger på min forståelse av problemfelt før innhenting av empiri, formålet med studien, og definisjon og drøfting av sentrale begreper i problemstillingen.

Forskningsspørsmålene er

1. Hvordan kjenner en yrkesutøver seg igjen i at det karakteristiske ved yrkesutøvelse er planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av eget arbeid? (Kapittel 2.1)
2. Hvilke dimensjoner består kompetanse av? (Kapittel 2.2)
3. Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer i yrkesutøveres perspektiv? (Kapittel 1.1)
4. Hva er læring? (Kapittel 2.4)

Sentrale begreper fra formålet med studien og problemstillingen, som er generert fra mitt perspektiv, utgjør de forberedte analytiske kategoriene å sortere dataene etter. De er:

1. Yrkesutøver (Kapittel 2.1)
2. Kompetanse med tre dimensjoner a-c (Kapittel 2.2)
  - a. Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess
  - b. Kunnskapsområder
  - c. Arbeidsoppgaver
3. Kompetansenivåer (Kapittel 2.3)
4. Læring (Kapittel 2.4)

Definisjonene og drøftingen av de sentrale begrepene operasjonaliserer de analytiske kategoriene.

I tillegg til de analytiske kategoriene som er forberedt før intervjuet, utgjør empirien det andre analytiske perspektivet som genererer nye kategorier å sortere dataene etter.

Analysen av empiri fra respondent 1 har generert to underkategorier tilhørende hovedkategori 2 *kompetanse*. Underkategoriene er d) *motivasjon* og e) *kontroll over ytre betingelser*. Fra



respondent 2 genereres tre underkategorier til hovedkategori 2 *kompetanse*. Underkategoriene er d) *motivasjon* og e) *kontroll over ytre betingelser* og f) *tilfeldigheter*. Respondent 3 genererer én underkategori til hovedkategori 2 *kompetanse*. Underkategorien er e) *kontroll over ytre betingelser*.

De analytiske underkategoriene til hovedkategorien kompetanse som er generert i empirien fra yrkesutøverne er oppstilt i ruten under.

- d. Motivasjon – Ny analytisk kategori
- e. Kontroll over ytre betingelser - Ny analytisk kategori
- f. Tilfeldigheter – Ny analytisk kategori

#### **20 Analytiske underkategorier til begrepet kompetanse generert fra empirien**

Bidrag fra analysen av empirien fra de tre respondentene utvider de analytiske kategoriene å sortere dataene etter til samlet å være:

1. Yrkesutøver
2. Kompetanse
  - a. Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess
  - b. Kunnskapsområder
  - c. Arbeidsoppgaver
  - d. Motivasjon – Nytt analyseperspektiv
  - e. Kontroll over ytre betingelser - Nytt analyseperspektiv
  - f. Tilfeldigheter - Nytt analyseperspektiv
3. Kompetansenivåer
4. Læring

*Definisjonen på yrkesutøver* er en sentral premis for dimensjonen *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* i definisjonen på *kompetanse*. Tilsvarende er denne dimensjonen i *kompetanse* en gjensidig premis for å definere begrepet *yrkesutøver*. Det innholdsmessige i definisjonen av *yrkesutøver* og *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er likeverdig. Derfor fant jeg det hensiktsmessig å slå sammen disse to begrepene (hovedkategori *yrkesutøver* og underkategori *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*) til én kategori å sortere dataene etter. I den videre databehandlingen lot jeg begrepet *yrkesutøver* inngå i underkategorien og dimensjonen *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* i begrepet *kompetanse*. Til slutt ga dette følgende kategorier å analysere dataene etter, og presentere og drøfte resultatene i forhold til:

1. Kompetanse
  - a. Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess (yrkesutøver)
  - b. Kunnskapsområder
  - c. Arbeidsoppgaver
  - d. Motivasjon – Nytt analyseperspektiv
  - e. Kontroll over ytre betingelser - Nytt analyseperspektiv
  - f. Tilfeldigheter - Nytt analyseperspektiv
2. Kompetansenivåer
3. Læring

Etter avklaringen over kan det hevdes at kategoriene og underkategoriene som dataene sorteres etter i analysen og drøftingen, er parallell med de sentrale begrepene og deres dimensjoner (Grønmo 2007:113). Med dette systemet kan studien betegnes som analytisk beskrivende.

*Kontroll over ytre betingelser* er en underkategori som alle tre respondentene bidrar med inn i studien. Dette aspektet ved *kompetanse* er det mest fremtredende trekket ved datagrunnlaget som ga en ny forståelse på problemfeltet. Data knyttet til denne underkategorien ga en metning av data, og bidro til at datamaterialet var mer enn stort nok for å fylle rammene for denne studien. Derfor legger jeg mest vekt på denne underkategorien som premiss for å velge hovedfunn i studien.

### **4.3 Resultater og drøfting**

I dette underkapittelet presenteres og drøftes resultater fra analysen av data fra respondentene med utgangspunkt i strukturen fra analysekategoriene. Kategoriene korresponderer med forskningsspørsmålene som samlet representerer problemstillingen.

For den analytiske kategorien *læring* med forskningsspørsmålet om hva læring er, er det i liten grad presentert data fra respondentene direkte. Dette spørsmålet er mer en betraktning på tvers av de andre kategoriene.

Det er flere lange sitater fra respondent 2 i presentasjonen enn det som kanskje er vanlig. Ofte pleier man å referere og bruke kortere sitater som understøtter troverdigheten. Men jeg mener at en ytterligere avkorting av data fra respondent 2, ville svekket det inntrykk leserne av rapporten bør få fra respondent 2. Et alternativ var at leserne selv kunne gå inn i rådataene, men jeg mener de er for omfattende å legge ved rapporten.

I de påfølgende underkapitler presenteres først resultater og drøftingen på et overordnet nivå. Deretter presenteres konkrete utsagn fra de respektive respondentene som understøtter resultatene og drøftingen. I kapittel 5.3.1, om begrepet kompetanse som en analytisk hovedkategori, følger presentasjon av datagrunnlaget til slutt i hvert avsnitt knyttet til hver underkategori. Med denne strukturen kan det sies at den innledningsvise drøftingen fungerer som et sammendrag av databehandlingen knyttet til hver kategori og underkategori som dataene er sortert etter. Derfor har jeg ikke utarbeidet noen oppsummering til slutt i dette kapittelet. Avsluttende oppsummering kommer i kapittel 6 med samlede resultater, anbefalinger og konsekvenser.

### **4.3.1 Kompetanse – analytisk kategori**

I dette underkapittelet presenteres og drøftes resultater fra analysen av data fra respondentene relatert til begrepet *kompetanse* som en analytisk kategori. Forskningsspørsmål 2 om hvilke dimensjoner kompetanse består av blir besvart. I forbindelse med drøftinger knyttet til underkategorien *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* i et avsnitt nedenfor, svares det på forskningsspørsmål 1 om hvordan yrkesutøveren kjenner seg igjen i definisjonen på begrepet *yrkesutøver*.

Respondentene både bekrefter og utvider min forståelse av begrepet kompetanse. Dimensjonen *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* utvides til å omfatte involvering i andre yrkesutøvers arbeidsprosesser, og andre yrkesutøvers engasjement i egne arbeidsprosesser.

*Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er ikke utelukkende knyttet til eget, men også andres arbeider. Respondent 1 fremholder *læring* som sentral del av *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. *Kunnskapsområder* og *arbeidsoppgaver* blir stående som to dimensjoner uten påvirkning av datamaterialet.

*Kontroll over ytre betingelser, motivasjon og tilfældigheter* er tre dimensjoner i begrepet *kompetanse* som genereres fra empirien. Disse utgjør underkategorier til begrepet *kompetanse* i analysen og drøftingen. *Kontroll over ytre betingelser* er det mest fremtredende av de tre nye dimensjonene. *Kontroll over ytre betingelser* handler om andre faktorer enn de individuelle ferdighetene i spesifikke kontekster. Det handler om å ha kontroll over situasjonen og rammefaktorene for å løse arbeidsoppgavene. Eksempler på *kontroll over ytre betingelser* kan være tilgang på verktøy, materialer, arbeidsoppdrag, adgangsrettigheter, fullmakter og tid til refleksjon. *Motivasjon* for å løse oppgavene synes sentralt, samtidig som *tilfældigheter* ofte kan være avgjørende faktor for hvordan yrkesutøveren er konkurransedyktig og derved hvilket *kompetansenivå* den er på.

Empirien i denne studien understøtter at det kan være ulike definisjoner på kompetanse. Definisjoner på kompetanse som er benyttet i flere andre studier, utredninger og reformer, omfatter ikke alle de dimensjonene som er å finne hos respondentene i denne studien. Felles trekk ved de fleste andre definisjonene, er at *kontroll over ytre betingelser* ikke er med som en dimensjon (NOU 1991:4 ; St.meld nr 33 1991-92:6, 27 ; St.meld 30(2003-2004) (2004):31; EU 2011; Sund 2005). Pär Nygren hevder imidlertid at *kontroll over ytre betingelser* er en del av kompetansen (Nygren 2004:176). Nygrens definisjon er først gjort kjent etter de definisjoner som er benyttet i de ulike skolereformer, og som var grunnlag for denne studiens innledende definisjon. Begrepet kompetanse ser ut til å være et dynamisk begrep som tilpasses situasjonen det anvendes i, og formålet med å definere det. Ronny Sannerud tok til ordet for at definisjonen på begrepet *kompetanse* bør ta utgangspunkt i, og genereres fra arbeidslivet (Sannerud 2006:233) og stiller seg undrende til at *motivasjon* er utelatt fra kompetanse i Buerutvalgets definisjon på kompetanse (Sannerud 2006:231; NOU 1997:25:62). Når jeg i denne studien har valgt nettopp å ta utgangspunkt i-, og generert dimensjoner i definisjonen på kompetanse fra arbeidslivet, finner jeg flere dimensjoner. Heri det som har med *motivasjon* å gjøre, og som Sannerud antar hører med. Imidlertid finner jeg ikke at Sannerud har trukket fram dimensjonen *kontroll over ytre betingelser* i sitt arbeid med begrepet kompetanse slik Nygren gjorde. Seinere studier viser at det er begrenset hva vi kan vurdere av kompetansenivå dersom vi ikke tar hensyn til hvilken kontekst den vurderes i (Michelsen og Olsen 2007:16). Jeg vurderer det slik at de *ytre betingelsene* for å løse en oppgave, utgjør konteksten. Dersom vi ikke kontrollerer for disse *ytre betingelsene* blir ikke vurderingen av kompetansenivå relevant. Følgelig kan vi hevde at *kontroll over de ytre betingelsene* utgjør en del av kompetansen og medvirker til hvordan vi klarer å løse utfordringene, og derved være konkurransedyktig.

Tidligere hevdet enkelte at arbeidere kunne deles inn i intellektuelt og manuelt arbeidende. Videre at de intellektuelt arbeidende ikke hadde det samme avhengighetsforhold til å *få kontroll over ytre betingelser* som de manuelt arbeidende (Langli 1979). Av dette kunne vi kanskje trekke en slutning om at *kontroll over de ytre betingelser* derfor ikke var en del av dimensjonen i begrepet kompetanse for de intellektuelt arbeidende yrkesutøverne og følgelig heller ikke betydde noe for deres konkurranseevne. Det er ikke et empirisk grunnlag for å hevde at det blant yrkesutøvere i denne studiens definisjon av kompetanse er et skille mellom intellektuelt og manuelt arbeidende. Dette følger av definisjonen på kompetanse og den drøfting som er gjort i kapittel 2.2.2 om forholdet mellom teoretisk og praktisk kompetanse. Følgelig er det heller ikke grunnlag for å utelukke *kontroll over ytre betingelser* som en dimensjon i begrepet kompetanse av den grunn. Skulle vi likevel legge til grunn at det var yrkesutøvere som utelukkende hadde intellektuelt arbeid, er min vurdering at også de er avhengig av ytre betingelser som adgang til

fri diskusjon, internett og skriveverktøy som PC med mer for å kunne løse oppgaver og heve sin konkurranseevne.

### **Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess - Underkategori til kompetanse**

I begrepet kompetanse er det karakteristiske ved *yrkesutøvelse* betegnet som *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. I analysen legger jeg til grunn at *yrkesutøver* og *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* har samme definisjon og kan slås sammen til én kategori i analysen og drøftingen.

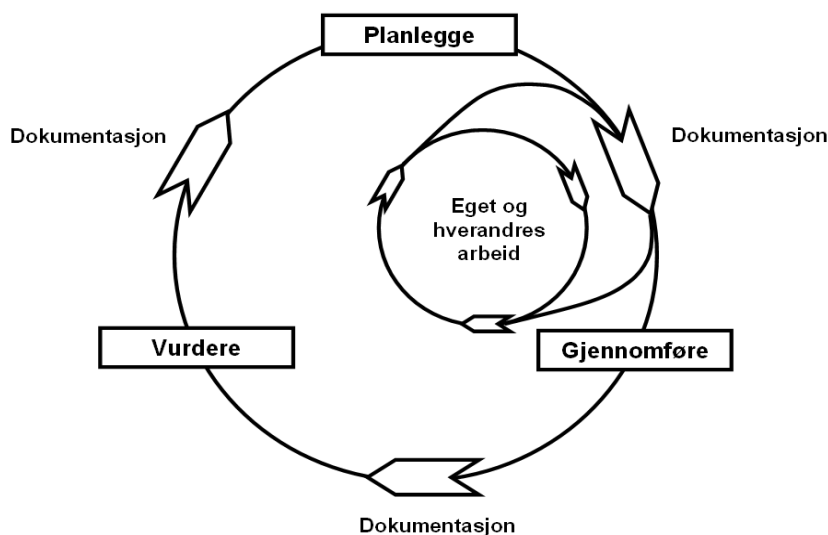
Med bakgrunn i sammenslåing av begrepene *yrkesutøver* og *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*, vil dette underkapittelet i tillegg til å understøtte svare på forskningsspørsmål 2 om hvilke dimensjoner begrepet kompetanse består av, gi svar på forskningsspørsmål 1 om hvordan yrkesutøvere kjenner seg igjen i at karakteristikken ved yrkesutøvelse er planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon av eget arbeid.

Analysen av dataene viser at alle tre respondenter kjenner seg igjen i studiens innledende definisjon av *yrkesutøver*. Yrkesutøveren planlegger, gjennomfører og vurderer eget arbeid, og arbeidsprosessen dokumenteres. Alle respondentene legger til at yrkesutøvelsen også handler om å tre inn i hverandres arbeid med planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon. Denne alternative definisjon av *yrkesutøver* får derfor også innvirkning på en dimensjon i definisjonen på *kompetanse*. Det handler om *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*.

En naturlig årsak til at jeg, før datainnsamlingen, ikke hadde innlemmet at ulike yrkesutøvere trer inn i hverandres arbeidsprosesser, i definisjonen av en *yrkesutøver* og dimensjonen *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess i begrepet kompetanse*, kan forklares med at min forforståelse var preget av mitt arbeid i Utdanningsdirektoratet. Der ble det ved utforming av forskrifter for å prøve kompetanse i yrkesutdanningens fag-/svenneprøver fokusert på at prøvingen ikke skulle omfatte annet enn planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon av *eget* arbeid (Udir 2010:84-85).

Ulike kvalitetshjul som definisjonen bygger på, og som er del av begrunnelse for definisjonen, omfatter også bare yrkesutøvers og organisasjoners egne prosesser fremfor deltakelse i hverandres prosesser med planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av arbeidsoppgaver (Sund 2005:197; UiB v/Grønmo 2006; UiO 2009; Udir 2006:11). Imidlertid synes det åpenbart at personer og organisasjoner både deltar i, og lærer av hverandres arbeidsprosesser. Respondentene er de som trekker dette frem i denne studien, og jeg legger til grunn at det er slik at yrkesutøvelse omfatter deltakelse i planlegging, gjennomføring, vurdering

og dokumentasjon av både egne og andres arbeidsoppgaver. Respondent 1 trekker eksplisitt frem hvordan det pågår slike mindre sirkulære arbeidsprosesser i større sirkulære arbeidsprosesser (R1:71-72). Under i figur 5-1 er fenomenet med hvordan det pågår mindre former for *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* i større *prosesser* forsøkt illustrert. Videre er det skrevet inn i figur 5-1 at prosessen omfatter hverandres arbeider i tillegg til eget. Her ser vi to utviklingstrekk av min tidligere forståelsen gjengitt i figur 1-1 og 2-1 i henholdsvis kapittel 1 og kapittel 2.2.1.



**Figur 4-1** Kvalitetsutvikling som arbeidsprosess i analysen

Videre i dette avsnittet presenteres respondentenes konkrete data knyttet til analysekategorien *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* og *yrkesutøver*. Videre følger noen betraktninger knyttet til databehandlingen. Dette danner grunnlag for presentasjon av resultatene og drøftingene ovenfor.

### Respondent 1

Det første introduksjonsspørsmålet til respondent 1 var om den kjenner seg igjen i studiens innledende definisjon av yrkesutøver (R1:7-8). Respondenten 1 kjenner seg igjen i definisjon av *yrkesutøver* som en som planlegger, gjennomfører, vurderer og dokumenterer egne arbeidsoppgaver (R1:10-39). Men respondent 1 trekker frem at til tider utfører yrkesutøvere deler av prosessen for hverandre (R1:41-51). Respondent 1 gir eksempel på hva som inngår i de ulike fasene i prosessen og hva disse fasene og dokumentasjonen kan brukes til. Respondent 1 presiserer at dette innholdet i yrkesutøvelse er en kontinuerlig sirkel (R1:40). Dette samsvarer med prosessen til et kvalitetshjul (Sund 2005:197; UiB v/Grønmo 2006; UiO 2009; Udir 2006:11). Før denne slutningen har respondent 1 konkretisert at vurdering er noe som skjer både før og etter at arbeidet er gjennomført (R1:29). Vurderingen tas med i forutgående markedsføring og planlegging av arbeidsoppdrag man får (R1:31-34).

Respondent 1 gir et mer nyansert bilde av vurdering enn det som ligger i intervju spørsmålet. Vi kjenner igjen denne kategoriseringen av vurdering i henholdsvis diagnostisk og summativ vurdering (Bjørndal og Lieberg 1979: 125; Hiim og Hippe 1898:96). Med denne nyanseringen gir respondent 1 etter mitt skjønn inntrykk av å forstå det innholdsmessige i begrepet utover den ledelse som ligger i spørsmålet. Det kan likevel bemerkes at han ikke nevner formativ vurdering som egen underkategori. På den annen side kan formativ vurdering være summen av summativ og diagnostisk vurdering. Nyten av dokumentasjon trekker respondent 1 frem som redskap til markedsføring av tjenester for kunder (R1:35-39). Her understøtter respondenten min tidligere merknad i kapittel 2.2.1 om at dokumentasjon er fraværende i ulike beskrivelser av kvalitetshjul.

De første eksemplene respondent 1 trekker frem handler om arbeidsoppgaver i et verksted. Lengre ut i samtalen trekker respondent 1 frem eksempler fra undervisning hvor den karakteristiske arbeidsprosessen har sin plass (R1:55-59). Gjennom eksemplene tolker jeg det slik at respondenten mener fenomenet er av generell karakter for yrkesutøvelse. Ikke bare for enkelte arbeidsoppgaver.

I intervjuet er det eksempler på at respondent 1 mener at yrkesutøverne trer inn i hverandres arbeidsprosesser. Respondent 1 sier at *”Så har du større verksteder så er det gjerne formannen som gjør noe av det der”* (R1:42). Respondent 1 legger til at en arbeidstaker må kunne *”... tre inn i stedet for formannen, ...”* (R1:50). Videre forteller respondent 1 om at man som yrkesutøver vurderer andre bedrifters arbeid når den sier *”vi ble bedt om å vurdere et annet båtbyggeris jobb i forhold til en reklamasjon”* (R1:79). Det er blant annet i disse dataene jeg kan generere at yrkesutøveren må tre inn i *hverandres kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*.

Respondent 1 legger i disse uttalelsene til at den sirkulære arbeidsprosessen med planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering inneholder mindre prosesser av samme karakter for revisjon av arbeidet under selve gjennomføringen. Respondent 1 formulerer dette med at *”Du går samme prosessen, på en måte i mindre målestokk”* (R1:71)... *”Sånn at du tilfører mindre sirkler på den store sirkelen”* (R1:72). Her er tolkningen av dataene basert på at illustrasjonene i intervjuguiden er i bruk under dialogen mellom intervjuer og respondent. Dette gjør det lettere å forstå det substansielle innhold, enn det som bare kommer fram i teksten her.

Gjennom avklaringen av definisjonen av *yrkesutøver* kommer det klart frem hvilken plass *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* har i respondentens forståelse av kompetanse. Jeg tolker det slik at den kjenner igjen dette som en viktig dimensjon. Respondent 1 bekrefter dette (R1:244-245). Imidlertid uttrykker respondenten at ikke alle dimensjonene i *kompetanse* derved

er inkludert. Flere dimensjoner generert fra empirien tilhørende respondent 1 kommer jeg tilbake til seinere i rapporten.

### Respondent 2

Respondent 2 innleder svar på introduksjonsspørsmålet med å vise til endringer i arbeidsmarkedet (R2:4-13). Min tolkning er at vedkommende mener *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* ikke var sentralt for yrkesutøvere før i tiden. Respondenten forteller om en oppfatning på sin første arbeidsplass hvor ”*hjernerød*” var en forutsetning for å arbeide (R2:5). Evnen til *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* virket truende på arbeidsgiver. Begrunnelsen var at denne arbeidsprosessen genererer nye kunnskaper og truer systemstabiliteten for ledelsen i bedriften (R2:7). I denne innledende fremstillingen tar respondenten utgangspunkt i at yrkesutøvelse skjer i et ansettelsesforhold i manuelt arbeidskraftkrevende industri (R2:15). Ikke som selvstendig næringsdrivende. Respondenten benytter her den samme inndeling i arbeid som Langli viste til på 70-tallet (Langli 1979). Langli delte arbeid inn i manuelt og intellektuelt arbeid. Med bakgrunn i disse betraktninger hos respondent 2 kunne det hevdes at min definisjon på *yrkesutøver* og begrepet *kompetanse* ikke var representativt.

Seinere trekker respondenten frem situasjonen i dag hvor arbeidskraft er erstattet med ”*hjernekraft*”. Eksempel henter vedkommende fra skipsverftsindustrien hvor lavkostland stiller opp med vesentlige deler av den arbeidskraftkrevende delen av produksjonen (R2:16). Her sier respondenten følgende om behovet for funksjon i yrkesutøvelse:

*”Ditt utgangspunkt hvor du anmoder meg vurdere situasjoner hvor jeg har et konkuransefortrinn fremfor andre arbeidstakere i form av kapasitet til å planlegge gjennomføre og vurdere mitt eget arbeid er absolutt relevant i en slik kontekst av meg sist beskrevet. Det er en absolutt forutsetning at en arbeidstaker er besittelse av kapasitet til å planlegge, gjennomføre og vurdere både sitt eget, men også i høyeste grad andres arbeid. Denne kategorien arbeidstakere klassifiseres ikke som arbeidskraft, men hjernekraft.” (R2:17).*

Respondenten erkjenner at *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er et sentralt element i all yrkesutøvelse, og legger til at denne prosessen også omfatter deltakelse i *andre* yrkesutøveres prosesser med planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeid. Respondenten skiller ikke lengre manuelt arbeid fra intellektuelt, men hevder behovet for intellektuelt arbeid, betegnet som *hjernekraft*, er tilstedet i yrkesutøvelsen. Vedkommende beskriver et før og nå forhold om tilstedeværelsen av *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* som del av kompetansen.



Som nevnt i tilknytting til *yrkesutøvelse* generelt, nevner respondent 2 *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* som et sentralt område i en yrkesutøvers kompetanse. Den legger til at det ikke bare handler om å jobbe i en slik prosess med egne arbeidsoppgaver, men å tre inn i hverandres arbeidsprosesser (R2:17). Respondent 2 understøtter hva respondent 1 har bidratt med i min forståelse.

Respondent 2 benytter eksempler fra både eget og andres arbeidsliv og viser på denne måten evne til å håndtere problemfeltet både konkret og abstrakt. Respondenten nevner imidlertid ikke dokumentering som del av *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. Det er en svakhet ved gjennomføring av datainnsamlingen her at jeg ikke stillet oppfølgingsspørsmål eller avklarte dette på annen måte. På den annen side kan det tenkes at respondenten, som mange andre, implisitt forutsetter dokumentering som et element i prosessen. Jeg finner ikke et eksplisitt grunnlag i respondent 2 sitt bidrag til å utelukke dokumentering som del av prosessen.

### Respondent 3

Jeg tolker respondent 3 til at den mener *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er naturlig i en yrkesutøvers kompetanse. Den legger til at det ikke bare handler om å jobbe i en slik prosess med egne arbeidsoppgaver, men å tre inn i hverandres arbeidsprosesser. Respondent 3 understøtter respondent 1 og 2 på dette området. For å illustrere dette følger et utdrag av svaret under.

*”I alt arbeid på min arbeidsplass er det fra ledelsens side lagt opp til at disse begrepene brukes. Men det er litt ulikt hva de ulike yrkesutøverne legger i disse begrepene. Og hvor omfattende en planlegging, en gjennomføring og en vurdering eller evaluering av egne arbeidsoppgaver skal være. Men det er kjente begreper. Dokumentering er også ulik oppfattelse av, alt fra observasjon, muntlig rapportering eller skriftlige dokumenter. Jeg bruker også andres planer til å planlegge mine egne arbeidsoppgaver (teamjobbing heter det!). Man er i veiledningssituasjoner der andre vurderer egne/mine arbeidsoppgaver. og jeg vurderer/evaluerer andres” (R3:1)*

### **Kunnskapsområder – Underkategori til kompetanse**

*Kunnskapsområder* som en dimensjon i *kompetanse* er noe omtalt av respondentene. Det synes imidlertid ikke å være noe i datamaterialet som endrer *kunnskapsområdets* plass i denne studiens innledende definisjon på kompetanse. Dette betyr at jeg fortsatt legger til grunn de begrunnelser og drøftinger som allerede er gjort i kapittel 2.1 om kunnskapsområder som en dimensjon i begrepet kompetanse.

Videre i dette avsnittet presenteres respondentenes konkrete data knyttet til analysekategorien *kunnskapsområder*. Videre følger noen betraktninger knyttet til databehandlingen. Dette dannet grunnlag for presentasjon av resultatene og drøftingene ovenfor.

#### Respondent 1

Respondent 1 bekrefter at en dimensjon i begrepet *kompetanse* er *kunnskapsområder* som relaterer seg til *arbeidsoppgavene* og *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* (R1:230-243; 244-245). Intervjuet gir ikke noen omfattende datamateriale til drøfting av hva *kunnskapsområder* kan være. Imidlertid var det naturlig å følge opp avklaringen om hva *yrkesutøvelse* er, med hvordan respondenten så på forholdet mellom å ta i bruk kunnskaper i *planlegging* av arbeidet (R1:100) og å vinne erfaringer fra *gjennomføring* av arbeidet (R1:104). Formålet med denne avklaringen var å drøfte forholdet mellom *teoretisk* og *praktiske kunnskaper* som en aktuell problemstilling knyttet til definisjonen på *kompetanse*. Respondenten trekker frem flere eksempler på at man ved gjennomføringen av arbeidsoppgaver tar i bruk og genererer kunnskapsområder som tas med som kunnskapsgrunnlag inn i planlegging av nye arbeidsoppgaver (R1:109-191). Jeg tolker respondenten til at *kunnskapsområder* i denne sammenheng også omfatter *ferdigheter* slik denne studien innleder med som definisjon på kunnskap. Dette fant jeg grunnlag for da respondenten fortalte om ombygging av en gammel båt til et høyere fartspotensial. Her inngår *ferdigheter* som er utviklet ved utførelse av enkelte *arbeidsoppgaver* som *kunnskap* til bruk i *planlegging* av seinere *arbeidsoppgaver*.

#### Respondent 2

Respondent 2 fremhever nødvendigheten av kunnskaper generelt ved å vise til hvordan tyskkunnskaper og teknisk innsikt var grunnlaget for deltakelse i *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* i tekstilindustrien (R2:23). Ellers er det lite konkrete refleksjoner hos respondenten som gir mer, eller annen, innsikt i kunnskapsdimensjonens plass i begrepet kompetanse. Det kan sies å være en svakhet ved studien at jeg ikke har fått validert dimensjonen *kunnskaper* ytterligere hos denne respondenten.

#### Respondent 3

Respondent 3 mener kunnskapsområder er teorier og erfaringer (R3:2). Vedkommende trekker frem hvordan kunnskapsområder tas i bruk i arbeidet, og at den er tilegnet i skole og arbeidsliv. Respondenten mener arbeidsoppgavene man utfører gjenspeiler kunnskapene til yrkesutøveren (R3:3). Jeg oppfatter at respondent 3 heller ikke skiller klart mellom ferdigheter og kunnskaper. Det kan sies å være en svakhet ved studien at jeg ikke har fått validert dimensjonen *kunnskaper* ytterligere hos denne respondenten.

### **Arbeidsoppgaver – Underkategori til kompetanse**

Respondent 1 og 2 hevder at tilgangen på *arbeidsoppgaver* kan styre utviklingen av *kompetanse* og muligheten for å synliggjøre den. Jeg tolker dette til at tilgang til *arbeidsoppgaver* da implisitt ligger som en dimensjon i *kompetanse* hos respondentene. En dimensjon som er en forutsetning for utvikling og vedlikehold av kompetansen. Arbeidsoppgavene er det empiriske grunnlag å generere teori fra i en induktiv prosess. De er også et empirisk grunnlag for å teste ut teorier i en deduktiv prosess. Dette ble belyst i kapittel 2.2.2 i forbindelse med drøfting av forholdet mellom teoretisk og praktisk kompetanse. Respondentenes bidrag endrer altså ikke studiens innledende definisjon på *kompetanse* der *arbeidsoppgavene* er en dimensjon.

Videre i dette avsnittet presenteres respondentenes konkrete data knyttet til analysekategorien *arbeidsoppgaver*. Videre følger noen betraktninger knyttet til databehandlingen. Dette danner grunnlag for presentasjon av resultatene og drøftingene ovenfor.

#### Respondent 1

*Arbeidsoppgaver* er en dimensjon i *kompetansen* i følge respondenten 1 (R1:230-245). Datagrunnlaget er imidlertid svakt fordi respondenten mer bekrefter intervjuers utsagn, enn å produsere dataene selv. På den annen side trekker respondenten frem at dersom vi ikke får nye *arbeidsoppgaver* stopper *læringen* opp (R1:189). Når den samme respondenten mener at *læring* uttrykker *kompetansenivå* (R1:198-206), tolker jeg at det implisitt ligger en forståelse hos respondenten om at *arbeidsoppgavene* man lærer av, er en del av *kompetansen*. Dette samsvarer med induktiv læringsprosess. Ny teori blir generert fra gjennomføringen av arbeidsoppgavene.

#### Respondent 2

Respondent 2 omtaler tilgangen til *arbeidsoppgaver* som forutsetning for å tilegne seg *kompetanse*. Respondenten er svært opptatt av hvordan manglende *kontroll over ytre betingelser* for *yrkesutøvelse* begrenser muligheten til å få *arbeidsoppgaver*, og derved muligheten for å utvikle kompetanse som del av konkurranseevnen. Respondenten bruker eksempel fra norsk bilindustri når den skriver:

*”Troll Plastkarosseri og bilindustri ved ingeniør Per Kohl-Larsen og hans medarbeidere var i utgangspunktet grunnet myndighetenes rammevilkår frarøvet mulighet til å utvikle både kompetanse og konkurranseevne. Troll Plastkarosseri og bilindustri hadde utviklet et produkt som myndighetene ikke tillot solgt i hjemmemarkedet.”(R2:95)*

Respondenten har full regi på levering av data til denne studien, og vi kan derfor tillegge dataene å være autentisk opplevelse hos respondenten. Det er imidlertid mer krevende å undersøke om respondentens eksempel er riktig. På den annen side er det en kjent hendelse og et kjent fenomen respondenten trekker frem og bringer inn i debatten om hva *kompetanse* er. Et søk på internett leder til andre kilder som bekrefter eksempelet til respondenten (Wikipedia 2011). Det er markedet som gir *arbeidsoppgavene*. Dersom vi ikke har tilgang på et marked, vil ikke kompetansen kunne utvikles eller uttrykkes i *arbeidsoppgavene*. Dette samsvarer med ideene om induktiv læringsprosess. Ny teori blir generert fra gjennomføringen av arbeidsoppgavene.

### Respondent 3

Respondent 3 hevder utførelse av *arbeidsoppgavene* gjenspeiler *kunnskaper* (R3:3). Respondenten vurderer *kompetansens kunnskaper* i forhold til utførelse av *arbeidsoppgaver*. Av dette slutter jeg at respondenten implisitt har *arbeidsoppgaver* som en dimensjon i *begrepet kompetanse*. Jeg er ikke så sikker på respondentens bevissthet om dette.

### **Motivasjon – Underkategori til kompetanse**

*Motivasjon* er en analytisk kategori som er generert fra respondentenes perspektiv. Jeg plasserer *motivasjon* som en underkategori til *kompetanse* fordi det handler om evnen til å løse utfordringer. Respondent 1 og 2 fremholder *motivasjon* som svært sentral dimensjon i *kompetansen*. Respondent 3 stiller spørsmål ved dette på selvstendig grunnlag. Respondent 3 hevder *motivasjonen* er betinget av de ytre betingelsene for å utføre arbeidet. Respondenten skriver at "*Med bedre rammefaktorer ville nok motivasjonen hos yrkesutøveren betydd mye for utførelsen av arbeidsoppgavene*" (R3:3). Respondentene understøtter Sanneruds skepsis til Buer-utvalgets reservasjon mot å betrakte *motivasjon* som del av kompetansen (Sannerud 2006:231; NOU 1997:25:62). Buer-utvalget kan kanskje tillegges å ønske og tro at arbeidstakere skal ha, og har, en så sterk pliktfølelse at *motivasjon* ikke skal frem som en del av *kompetansen*. Jeg er tilbøyelig til å legge til grunn at folks alminnelige pliktfølelse ikke er så sterk at *motivasjon* ikke skulle være et sentralt element i *kompetanse* vi må jobbe mot som mål i opplæringen. Ofte har vi flere arbeidsoppgaver som gir den samme plikt. Da må det foretas prioriteringer. Jeg tror disse prioriteringene blir påvirket av *motivasjonen*. Gjerne *motivasjon* som bygger på interesse, slik respondent 1 hevder (R1:214-215).

*Motivasjon* er en viktig forutsetning for *læring* (Hiim og Hippe 1989:81; Imsen 1998:232). I den grad *læring* er et viktig element i *kompetansen*, vil følgelig *motivasjon* være avgjørende. Jeg legger til grunn at *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* er en læringsprosess hvor derved *motivasjon* er viktig. Respondentene trekker frem *motivasjon* som et så sentralt element at jeg

velger å ha *motivasjon* som en egen dimensjon i begrepet kompetanse. Ikke noe vi bare har, men må utvikle og vedlikeholde for å opprettholde konkurranseevnen og derved ha et høyt kompetansenivå.

Vi skiller gjerne mellom *indre* og *ytre motivasjon* (Hiim og Hippe 1989:81; Imsen 1998:232). Blant respondentene kan det sies at respondent 1 i det vesentlige trekker frem *indre motivasjon* som viktig. Respondent 2 har nok et sterkere fokus på *ytre motivasjon*. Begge typer motivasjon er viktige for å løse en arbeidsoppgave, men de kan ha ulik betydning i ulike kontekster.

Videre i dette avsnittet presenteres respondentenes konkrete data knyttet til analysekategorien *motivasjon*. Videre følger noen betraktninger knyttet til databehandlingen. Dette danner grunnlag for presentasjon av resultatene og drøftingene ovenfor.

#### Respondent 1

I forlengelse av å hevde at *læring* er en sentral del av *yrkesutøvelsen*, trekker respondent 1 frem *motivasjon* som viktig faktor for *læring* (R1:200). Respondenten gir eksempler på hvordan interesse som *motivasjon* genererer kunnskaper når den sier:

*”Hvis du har interesse for faget går det an, da går det an å søke kunnskap. Lese det som går an å lese, sammenstille opplysninger du kan finne, kanskje ved å lese eller å spørre folk, snakke med folk som bruker gjenstanden. Utnytte andres erfaring, se hva andre har gjort. Kanskje ikke bare lese hva som står om det produktet, men ta det i øyesyn sjøl, kanskje prøve det, ta på det, kjenne på det” (R1:214-215).*

Respondenten trekker frem *motivasjon* som et sentralt element i en *yrkesutøvers* konkurransesituasjon når den kommer med følgende utsagn.

*”(...)så lenge som det er nok tilgang på arbeid, så vil det være marked og livsrom for både de som er umotivert og de som er motiverte, men når konjunktorene svinger, sånn at det er liten tilgang på oppdrag, så vil det være de mest kreative som overlever. Da er det veldig greit å kunne være i stand til å løse et uventa problem. Da må du ha motivasjon for å.. for å ha lært litt mer.. enn det den vanlige hverdagen krevde” (R1:226-229)*

*Motivasjon* fremstår som en drivkraft i arbeidet hos respondenten 1. *Motivasjon* knyttet til interesser for problemstillingen som skal løses og fagområdet som sådan. Jeg oppfatter at respondenten peker på den *indre motivasjon* som viktig.

## Respondent 2

Respondent 2 beskriver flere vurderinger av politiske virkemidler for å styre en nasjon eller en bedrift. Med dette trekker respondenten inn *motivasjon* som sentralt for å få utrettet noe som helst. Han formulerer følgende:

*”Mennesker som har fått tilfredstilt sine grunnleggende behov er ikke like enkle å manøvrere som mennesker med en rekke udekkede behov. Det har vært og fremdeles er, et helt sentralt moment i all maktpolitisk tenkning at massene ikke får tilfredstilt sine behov, men alltid skal mangle noe for således ikke miste motivasjonen. (Uten motiv, ingen motivasjon?) For å bruke gullerotmetaforen: Den mest anvendte motivasjonsteknikken utviklet til anvendelse overfor massene er å redusere eller øke avstanden mellom nesen og gullerota. Når motivasjonen avtar reduseres avstanden mellom nesen og gullerota slik at vedkommende tror han får tak i gullerota. Men selvfølgelig er den økonomiske virkeligheten arrangert slik at allmuen aldri får fatt i noen gullerot, dersom det da ikke er sanksjonert av hærskapet. I den kapitalistiske virkeligheten utvikles det stadig nye produkter/gullerøtter som vil genere nye behov hos allmuen. Disse motivasjonsfaktorene fungerer som en katalysator for vedlikehold av en mulig skrantende motivasjon” (R2:60-61).*

Respondenten kommer tilbake til motivasjonsfaktoren seinere når han skriver

*”Inget motiv, ingen motivasjon, med påfølgende 0 handling? Jeg synes også at du bør avdiabolisere begrepet ”ego”. Det er klart at det uten en persons ego ikke blir flyttet en eneste stein på denne jorden. Min foreliggende skriftlige fremstilling til deg er en direkte konsekvens av mitt ego? Men som jeg seinere nevne: De går så utmerket an å ta vare på både sine egne og andres interesser samtidig. Men en slik eventuell ønsket og prioritert utvikling fordrer at det bygges systemer som omformer egeninteresser til samfunnsnytte. Mennesker er flokkdyr som utover sine egne-, også har felles interesser.”(R2:107-109)*

I følge respondent 2 er det viktig å ha og utvikle *motivasjon* for å løse et problem. Jeg oppfatter at respondent 2 trekker frem den *ytre motivasjon* som viktig.

## Respondent 3

Respondent 3 påstår ikke eksplisitt at *motivasjon* er en del av *kompetansen*, men stiller spørsmål ved dette på selvstendig grunnlag i forbindelse med mitt spørsmål om hvilke dimensjoner som

kan inngå i begrepet *kompetanse* (R3:4). Imidlertid hevder respondent 3 at motivasjonen er betinget av de ytre betingelsene for å utføre arbeidet (R3:3). Respondent 3 skriver: ”Med bedre rammefaktorer ville nok motivasjonen hos yrkesutøveren betydd mye for utførelsen av arbeidsoppgavene”. Jeg kan ikke avkode om respondent 3 knytter sin *motivasjon* til det *ytre* eller *indre*. Respondent 3 formidler heller at *motivasjon* har virkning på arbeidet. Av dette slutter jeg at *motivasjon* da utgjør en del av *kompetansen* til respondent 3. *Motivasjonen* påvirker evnen til å løse utfordringene. Rammefaktorer definerer jeg inn i *kontroll over ytre betingelser*.

### **Kontroll over ytre betingelser – Underkategori**

Før datainnsamlingen startet var ikke *kontroll over ytre betingelser* en dimensjon i min forståelse av begrepet kompetanse. Forholdet ble drøftet i kapittel 2.2.2 knyttet til begrepsavklaringen om *kompetanse* er det man gjør og/eller det man har. Jeg antok at det var for radikalt. Jeg ville avvente et empirisk grunnlag før dette kunne innlemmes som en dimensjon i kompetansen. Min tolkning er at alle tre respondentene mener *kontroll over ytre betingelser* er avgjørende dimensjon i kompetansen. De bruker ulike eksempler med forskjellig betegnelse på denne dimensjonen. Dimensjonen betegnes blant annet som *rammefaktorer* (R1:260-262 ; R3:3) og *kontroll over sin egen livssituasjon* (R2:58). Eksemplene er mange. Hos respondent 2 finnes eksemplene sammen med refleksjoner.

Dette funnet med dimensjonen *kontroll over ytre betingelser* forstyrrer min tidligere forestillingsverden om hva kompetanse er, og derved muligheten for å kunne vurdere kompetansenivåer med en tradisjonelle taksonomi. *Kontroll over ytre betingelser* handler både om nedarvede fysiske og sosialt betingete forhold, og ervervede og tildelte privilegier som det ikke alltid er ubegrenset tilgang på. Dette kan stå i motsetning til det som kan erverves i opplæring gjennom hardt arbeid, men som bare materialiseres innenfor egen kropp. Det handler om betingelser som man kan, og bør være bevisst på å erverve seg for å oppnå et høyere kompetansenivå. Et kompetansenivå som bedrer ens konkurranseevne.

Felles trekk ved de fleste andre definisjonen på *kompetanse*, er at *kontroll over ytre betingelser* ikke er med som en dimensjon (NOU 1991:4; St.meld nr 33 1991-92:6, 27; St.meld 30(2003-2004) (2004):31; EU 2007; Sund 2005). Pär Nygren hevder at *kontroll over ytre betingelser* er en del av kompetansen (Nygren 2004:176). Hans definisjon er imidlertid først gjort kjent etter de definisjoner som er benyttet i de ulike skolereformer, og som var grunnlag for denne studiens innledende definisjon. Kompetanse ser ut til å være et dynamisk begrep som tilpasses situasjonen det brukes i, og formålet med å definere det. Ronny Sannerud tok til ordet for at definisjonen på *kompetanse* bør ta utgangspunkt i, og genereres fra arbeidslivet (Sannerud

2006:233). Gjennom respondentene i denne studien genereres begrepet kompetanse fra arbeidslivet. Arbeidslivet gir i denne sammenheng ikke et statistisk grunnlag å bygge videre på, men et teoretisk grunnlag som bygger på gjenkjennelse i logisk resonnement. Logiske slutninger og rasjonell tenkning fører *kontroll over ytre betingelser* inn som en dimensjon i begrepet kompetanse. Det er grunn til å spørre hvorfor ikke *kontroll over ytre betingelser* er tildelt plass i de mange andre definisjonene på kompetanse som er drøftet i grunnopplæringen.

Ved sammenlikning av læreplanverket for grunnopplæringen i de ulike reformene viser det seg at det har blitt fokusert mindre og mindre på rammevilkårene. Man har betegnet denne endringen i fokusområde som en mer målstyrt opplæring, i stedet for innholds- og regelstyrt. (Sivesind, Bachmann og Asfar 2003:40; Clausen 2006:18). Det er kanskje grunn til å stille spørsmål ved om det ikke er et mål å bedre rammevilkårene for aktivitetene/målene i målstyringen. I kapittel 2.2.2 drøfter jeg begrepet kompetanse i forholdet mellom hva man *gjør* og hva man *har*, og påviser en utvikling i styringsdokumentene i retning av at det er mindre vekt på det å *kontrollere de ytre betingelser* elevene har for å løse oppgavene de får i skolen (KUD 1976; KUF 1993a; UFD 2003:18; St.meld. nr. 30 (2003-2004):31).

Når rammevilkår for å nå målene for opplæringen ikke er i fokus, oppfatter jeg at man implisitt mener at rammevilkårene ikke er en del av *kompetansen*. Det er en implisitt forståelse denne studien stiller seg undrende til etter å ha innhentet og analysert data fra et utvalg yrkesutøvere. Jeg legger *kontroll over ytre betingelser* inn som en dimensjon i min forståelse av kompetanse etter denne studien.

Videre i dette avsnittet presenteres respondentenes konkrete data knyttet til analysekategorien *kontroll over ytre betingelser*. Videre følger noen betraktninger knyttet til databehandlingen. Dette dannet grunnlag for presentasjon av resultatene og drøftingene ovenfor.

Det er særlig i forbindelse med sitering av respondent 2 i denne analysekategorien at jeg velger å bruke forholdsvis lange sitater for å gi leserne et mer helhetlig inntrykk av datamaterialet.

#### Respondent 1

Jeg tolker respondent 1 til at den redegjør for at *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* med hensyn til *kunnskapsområder* er naturlig i løsning av *arbeidsoppgaver*, og for å generere nye *kunnskaper*. Men respondenten mener at dette ikke er et fullstendig bilde av dimensjonene i *kompetansen* (R1:230-245). Respondent 1 har tidligere fremhevet *motivasjon* som en viktig dimensjon, og trekker nå frem andre betingelser man jobber under som en ny dimensjon. Jeg tolker dette til å handle om *kontroll over de ytre betingelsene*.



Som første eksempel på *kontroll over ytre betingelser* trekker respondenten frem at endring av produksjonen fra små til store båter krever større lokaliteter (R1:247-248). Videre trekke vedkommende frem behovet for nytt grovere verktøy (R1:250). Men respondenten trekker også frem at disse ytre betingelsene i form av verktøy delvis kan utvikles i arbeidet, når den sier at:

*”Fordi du skaper deg verktøy, når du ikke har verktøy så er du nødt til å skape det for å løse den oppgaven du skal gjøre. Og som gjør din hverdag enklere, for da har du et verktøy som løser ditt problem. Og det kan kanskje brukes til å løse et annet lignende problem ..i en gitt situasjon. Så det kreerer sånne rammefaktorer.” (R1:260-262)*

Respondenten er også inne på *kontroll over ytre betingelser* som ikke alltid kan erverves ved kjøp eller produksjon, når den nevner *lovmessig rett* til å drive virksomheten (R1:267) og et samfunn som *ikke er utarmet økonomisk* (R1:270). Vedkommende hevder også at det kan være behov for adgang til strandsoner for å ta opp store båter (R1:264-265).

Respondenten trekker videre frem tid til å reflektere over eget arbeid som en *ytre betingelse* for å utføre sitt arbeide godt og kunne utvikle seg (R1:274- 287). Her trekkes *motivasjon* inn for, om nødvendig, å kunne ta av sin fritid til refleksjoner over arbeidet (R1:288). Denne bruken av *motivasjon* fordrer igjen at man faktisk har fritid.

Som svar på et oppfølgingsspørsmål om hva man skulle gjort om arbeidsdagen var lang og det ikke var tid til refleksjon (R1:301) svarer respondenten:

*”Da får du ikke utviklet noe. Rett og slett, da, da stopper alt opp i den utviklingsfasen den kom i da den jobben begynte. Så det er når du får tid til å reflektere, vurdere og sammenstille opplysninger at du utvikler” (R1:301- 305)*

Ved et oppfølgingsspørsmål om hva tilgang på materialer betyr for løsning av oppgaven, trekker respondenten frem at *kunnskaper* kan kompensere for mangel på *kontroll over de ytre betingelsene*, men at *likviditet* til å kjøpe opp reserver og kunne lagre materialene er en avgjørende faktor i *kompetansen* (R1:311-317).

Respondenten oppsummerer med at fravær av *kontroll over ytre betingelsene* kan hindre *yrkesutøveren* direkte i å utføre sine *arbeidsoppgaver* (R1:335) og kommer med eksempler fra både verksteddrift (R1:337) og undervisningssituasjoner (R1:339). Her nevnes *ytre betingelser* som maskiner, verkstedlokaler, og kopimaskiner til dokumentasjon i undervisningssituasjoner.

I tilknytning til muligheten til å undervise i teori om liming, trekker respondenten frem nytten av tilgang til skriftlig dokumentasjon, typer lim det skal gis opplæring i bruk av, og muligheten for læreren til å drive med eksperimentering (R1:388-398). Jeg oppfatter disse tilgangene, ressursene og mulighetene som nødvendig *kontroll over ytre betingelser* for at respondenten skal kunne drive med sin yrkesutøvelse. Dersom vedkommende ikke har *kontroll over disse ytre betingelsene*, er *kompetanse* redusert og konkurranseposisjonen svakere.

## Respondent 2

Respondent 2 forteller om traumatiske opplevelser fra barneskolen som har ledet han til å ha et behov for å kontrollere forhold rundt seg. Vedkommende skriver:

*”Samtidig har jeg behov for å kontrollere min egen situasjon og forsøke å hindre at mine omgivelser foretar disposisjoner og handlinger som strider mot mine grunnleggende interesser for å overleve. Dette målet har jeg, med de alvorligste følger for meg og min nærmeste familie, til tross for iherdige bestrebelser fra min side, desverre ikke vært i stand til å nå. Jeg kan velge mine venner. Men er ikke tildelt den samme valgmuligheten til å velge eller velge bort mine fiender. De som fremsto som velgjørere, var i virkeligheten mine verste fiender?” (R2:32)*

Denne vurderingene til respondenten er nærmere begrunnet i *kompetanse/makt myndighetene* hadde til å fastsette en diagnose på vedkommende som kunne hindre den i å utvikle sin *kompetanse*. Respondenten beskriver en generell styringsrett det ligger i å inneha slik makt i det han skriver:

*”Vedrørende min tildelte status som ”moron” så deler jeg denne diagnosen med historiske prominenser som Knut Hamsun og Vidkun Quisling. Disse to personlighetene fikk tildelt denne diagnosen av av landssvikerdømstolens psykiatriske sakkyndige Thore Langfeldt under landsvikoppjøret i 1945. Jeg kan i den sammenheng meddele at Vidkun Quisling i 1911 gikk ut av Den militære høyskole med de beste karakterer som noen gang er gitt ved studiestedet. Knut Hamsun stiller i en klasse for seg selv, og har således ikke behov for noen nærmere omtale ? Forøvrig ble samtlige som ble dømt for landsvik etter krigen inkludert ”tyskertøser”, obligatorisk klassifisert som mentalt retarderte og tildelt diagnosen ”moron”. Vidkun Quisling ble avlivet i slutten av oktober 1945.” (R2:33)*

Jeg oppfatter at respondenten forklarer denne maktutøvelsen med at vedkommende stillet seg kritisk til kristendomsundervisningen i skolen (R2:48). Respondent 2 forteller videre om statens kompetanse gjennom kontroll over andre betingelser. Her nevnes innføringen av statsmonopolet for kringkastning. Et medium som respondenten mener ellers kunne åpnet opp for alternative pedagogiske retninger (R2:57). Respondenten legger til at den opplevde politikk som ledet til mangel på ”kontroll over egen livssituasjon”. Bl.a. skriver respondenten:

*”Arbeiderklassen (...) var tildelt funksjonen som eiendomsløst valgkveg uten reelle økonomiske muligheter til å ta kontrollen over sin egen livssituasjon.”(R2:58)*

Begrunnelsen til respondenten for dette utsagnet bygget på bl.a. en opplevelse av hvordan avgiftspolitikken på hønse- og grisefør gjorde at vedkommendes far ikke lenger kunne fore grisene, og de måtte spise fisk 7 dager i uken (R2:24). Respondenten avslutter sine vurderinger av egen livssituasjon med følgende tekst:

*”Et lite? men velment spark til deg ! Det virker på meg som om du allerede i utgangspunktet er i ferd med å gå i den fella at du overser de grunnleggende eksterne nasjonale, internasjonale og nå nyere globale politiske forutsetningene og økonomiske rammevilkårene for enkeltindividers og hele virksomheters kompetanse og konkuransefortrinn, ”i forhold til andre yrkesutøvere med tilsvarende oppgaver ?”” (R2:69).*

*”Jeg har tidligere redegjort for min familiebakgrunn og personlige sosiale bakgrunn og vurdert enkeltmomenter av denne virkeligheten som kompetansehevende, kompetansehemmende og tildels svekkende for utviklingen av min konkuranssevne. Alt dette representerer omstendigheter som jeg selv ikke kunne påvirke med formål om å bidra til å heve min kompetanse og konkuranseskraft ” (R2:70)*

Eksemplene og begrunnelsene respondenten kommer med handler ikke nødvendigvis bare om individers kompetanse, men også organisasjoners kompetanse. Jeg oppfatter ikke dette som noe motsetningsfylt i forhold til problemstillingen, men mer at fenomenet respondenten peker på har gjensidig overføringsverdi mellom individers og organisasjoners kompetanse og konkuranssevne, og derved deres kompetansenivå. Dette finner vi støtte for i kompetanseberetningen (UFD 2003:14).

Respondenten går så over til generelle betraktninger og eksempler på at *kontroll over ytre betingelser* ikke bare er et behov vedkommende hadde og føler behov for som en følge av en traumatisk barndom, men som også andre måtte, og må, forholde seg til. Respondenten skriver:

*Jeg tolker det slik at du innledningsvis i din avhandling oppfatter virkeligheten slik at konkurransen mellom individer, grupper av individer og virksomheter foregår på like vilkår, men slik er det etter min vurdering ikke ? Markedet består ikke av noen naboer med likeverdige torghandlere. Det har gjennom historien alltid vært kongens rett å autorisere og tildele sine undersåtter privilegier. Med begrepet privilegier mener jeg retten til å akkumulere store formuer eller alternativt bli tildelt så lite at en sulter ihel eller omkommer som følge av manglende tilgang på materielle goder. Denne autorisasjonsretten ble i 1866 overført til kongens råd (Stortinget) ved innføringen av parlamentarismen i Norge. Jeg kan da som et lettfattlig eksempel meddele at jeg ikke innehar autorisasjonrett til å skifte støpselet på mitt eget strykejern.” (R2:71)*

*”Jeg velger å omtale Norges første industriegren, trelastindustrien, og et forsøk på å etablere en norsk bilindustri her i landet etter den siste verdenskrigen for å illustrere de konkurransevridende privilegiesystemet på nasjonal basis og følgene for enkeltindivider og grupper av enkeltindivider(…)” (R2:72)*

Gjennom nokså inngående detaljer om politiske rammevilkår for trelastindustrien og forsøket på å etablere en norsk bilindustri konkluderer respondente med hva som skjedde og sammenligner hendelsene. Vedkommende skriver:

*”Innføringen av sagbruksprivilegiene i 1688 førte til at sagbruks virksomheten og trelasthandelen fort kom i hendene på en liten krets av rike byborgere. Sentraladministrasjonen hadde sikkert et ønske om å skape en elite av rike sagbrukseiere og trelast handlere. Bare slike rikmenn kunne ta kampen opp med de ”hollandske lurendreiere” mente regjeringen.” (R2:83)*

*”Etableringen av en nasjonal automobilindustri ble kvalt allerede i barndommen, antageligvis som en direkte følge av de tildelte rammevilkårene fra overordnet politisk hold ?” (R2:92)*

*”Troll Plastkarosseri og bilindustri ved ingeniør Per Kohl-Larsen og hans medarbeidere var i utgangspunktet grunnet myndighetenes rammevilkår frarøvet mulighet til å utvikle både kompetanse og konkurransevne. Troll Plastkarosseri og*

*bilindustri hadde utviklet et produkt som myndighetene ikke tillot solgt i hjemmemarkedet.” (R2:95)*

*”Konklusjonen er at de til enhver tids rådende rammevilkår er de viktigste forutsetningene for utviklingen av kompetanse og konkuransevne både på individ og gruppenivå.” (R2:94)*

*”Privilegiet til å produsere og selge trelast ble av kongen i siste halvdel av 1600 tallet overlatt noen få rike borgere i byene, mens allerede eksisterende trelastprodusenter ble tvunget til å innstille virksomheten. 300 år seinere tildeler kongens råd enerett til produksjon og salg av biler i det norske markedet til sine østeuropeiske handelspartnere, mens det i praksis legges ned forbud mot fremveksten av en nasjonal autombilindustri.” (R2:96)*

Jeg har tideligere i rapporten redegjort for at eksempelet med Troll-bilen er kontrollert mot andre kilder. Jeg har i tillegg gjort et søk i litteratur som kan bekrefte at respondenten ikke er aleine om oppfatningen i eksemplene fra trelasthistorien (Ropeid 1986:158).

Respondenten skriver videre hvilken vesentlig relevans tildeling av privilegier har i norsk fagopplæring i dag. Han tar utgangspunkt i et eksempel fra skolen hvor det er mange elever som vil bli fiskere. Vedkommende skriver:

*”Under en samtale med en perifer slektning av meg under et besøk i min hjemby på Nord Vestlandet kom det under samtalen frem at vedkommende var ansatt som faglærer i sin hjemkommune, hvor han drev praktisk opplæring i fiskerifag fra eget fiskefartøy for en gruppe ungdomskoleelever. Samtlige av disse ungdommene hadde som ønske en yrkeskarriere som fremtidige selvstendige fiskere med base fra eget fiskefartøy, i henhold til den lokale tradisjonelle kulturen på hjemstedet. Planen for disse ungdommene var å fortsette utdanningen i fiskerifag også ved den forestående overgangen til videregående skole.” (R2:97)*

Respondenten vurderer tildeling av kvoter som privilegium som en forutsetning for å være kompetent i det den skriver følgende:

*”De ubehagelige fakta disse ungdommene fulle av fremtidsillusjoner ikke ble meddelt i undervisningen var at en for å drive fiske som selvstendige næringsdrivende er pliktig til å søke fiskerimyndighetene om å få tildelt en kvote, før en kan tillate seg å fiske en*

*eneste fisk. Det er dessuten svært vanskelig å få tildelt løyve med tilhørende fiskekvoter fra fiskerimyndighetene, for drift fra mindre fiskefartøyer. Dersom en, etter en omstendlig søknadsprosedyre får tildelt en slik lisens med tilhørende rett til å fangste et visst kvantum fisk, er kvoten ofte så liten at det er vanskelig å drive med økonomisk overskudd. Utgiftene til innektivs erverv er ofte større enn inntektene, og da vet alle hvordan den slags forretningsdrift ender ?” (R2:98-99)*

Respondenten trekker dermed en konklusjon om at elevenes ønsker kan være uoppnåelige til tross for gode kunnskaper og ferdigheter når de ikke har *kontroll over ytre betingelser*. Videre beskriver respondenten en utvikling på fiskeriområdet hvor privilegier er tildelt et lite mindretall fiskere. Respondenten mener dette er uheldig for andre i fiskeribransjen som trenger *kontroll over de ytre betingelsene* for å drive konkurransedyktig:

*”I 1950 var 98000 fiskere ansatt på 35000 fiskefartøy. I 2001 var bestanden av fiskere og fiskefartøy redusert til henholdsvis 19000 fiskere og 12000 fiskefartøy hvorav ca, 8000 av disse fartøyene var registrert med fangstinntekter. 50 % av de tildelte kvotene var forbeholdt tradisjonelle kystfiskefiskefartøyer under 15 meter lengde, mens den andre halvdel var forbeholdt større havgående fartøyer som driver industrifiske.”(R2:100-102)*

*”Formålet med min lille oversikt er å synliggjøre at overordnede politiske myndigheter har fratatt kystbefolkningen retten til å drive fiske fra egen båt ved vederlagsfritt å overlate retten til å høste halvparten av de tilgjengelige fiskeressursene til kapitaleiere som selv ikke er engasjert direkte i fisket. De foran omtalte ungdommenes drøm om en fremtid som selvstendige sjarkfiskere er således allerede i utgangspunktet fåfengt. De er regelrett fratatt retten til å delta i konkurransen og få utviklet og brukt sin kompetanse på egne premisser. Det gjenstående alternativet er ta å ta arbeid som lønntagere ombord i stordernes fiskefartøyer, men det var i utgangspunktet ikke disse mine omtalte ungdommers hensikt.”(R2:103)*

Respondenten ser en fare for at elevene ikke har muligheter til å bli *kompetente* fiskere uten at de *ytre betingelser* ligger til rette for det eller de får *kontroll* over dem selv. Det kommer imidlertid frem at respondenten i omtale av *kompetanse* som begrep enkelte ganger ikke selv nevner *kontroll over ytre betingelsen* som en dimensjon. Dette samsvarer med mange andre som vanligvis utelukker denne dimensjonen, eller ikke er den bevisst. For meg blir det naturlig å trekke inn *kontroll over ytre betingelser* som en synlig dimensjon i *kompetansen* når dette kommer så tydelig frem innholdsmessig hos respondenten og virker selvfølgelig.

Når det gjelder kildekritikk av påstandene om manglende kvoteordninger for fiskere, viser det seg at hovedtrekkene som respondenten presenterer har støtte hos andre. På den annen side har myndighetene lagt godt til rette for at barn og ungdom får tilstrekkelig fiskekvote til å trene på kystfiske frem til de eventuelt har behov for større kvoter til yrkesbruk (NRK 2011). Hensikten med denne betraktningen er å vise kildekritikk i studien og belyse relevansen til hovedkonklusjonen bedre.

### Respondent 3

Respondent 3 trekker frem rammefaktorer som en forutsetning for å kunne bruke sine kunnskaper. Rammefaktorene, eller de *ytre betingelsene*, blir dermed en forutsetning for å løse arbeidsoppgavene. Respondenten skriver:

*”.... Men arbeidsoppgavene man utfører gjenspeiler egne kunnskaper man har tilegnet seg gjennom skolegang og livserfaring. I tillegg blir arbeidsprosessen og arbeidsoppgavene styrt av hvilke tilgjengelige materialer/utstyr/økonomi en arbeidsplass har. Altså rammefaktorene på den gitte arbeidsplass. Man får ikke brukt kunnskapene sine dersom romkapasiteten/kollegaer/økonomi/utstyr setter begrensninger i arbeidsprosessen. Med bedre rammefaktorer ville nok motivasjonen hos yrkesutøveren betydd mye for utførelsen av arbeidsoppgavene.” (R3:3)*

### **Tilfeldigheter – Underkategori**

I kapittel 2.3.6 er det presentert et eksempel på hvordan *tilfeldighetene* avgjør hva som er gode løsninger på utfordringer i byggebransjen. Kompetansenivået er med andre ord ikke alltid mulig å bestemme før i ettertid. Kompetanse blir dermed avklart gjennom hvilke tilfeldigheter som oppstår. Tilfeldighetenes betydning i eksemplet er knyttet til om det er meteorologiske eller økonomiske utfordringer som møter løsningene i et byggeprosjekt. Hensikten med eksempelet og drøftingen var å få fram at det ikke alltid er ens egne eller andres tilsiktede valg av tiltak som avgjør om et resultat blir godt på lengre sikt. I data fra respondent 2 kommer det frem at det nettopp var tilfeldigheter i livet som avgjorde hvordan vedkommende utviklet sin kompetanse, og som i nesteomgang ble avgjørende for kompetansenivå og konkurranseevnen. Respondent 2 trekker frem kommunens skrantende økonomi som tilfeldig årsak til at respondenten får et rikere fellesskap å vokse opp i. Et fellesskap som gir bedre læring og større nettverk.

Jeg anser det som svært vanskelig å sette *tilfeldigheter* inn som en dimensjon i begrepet *kompetanse*, fordi spesifikke tilfeldigheter i sin natur er noe man ikke kan bestrebe seg på å oppnå. Tilsvarende er det derved vanskelig å betegne en *kompetanse* som høyere eller lavere

nivå (kompetansenivå) når *tilfeldigheter* spiller så stor rolle for om løsningen av et problem er god eller dårlig. Dette aspektet med *tilfeldigheter* er det ikke mindre viktig å være klar over ved ervervelse av *kompetanse*, og vurdering av *kompetansenivåer*. Fenomenet bør kanskje tillegges større vekt når man skal vurdere/dømme et menneskes *kompetanse*, forstått som *evne til å løse komplekse utfordringer* (St.meld. nr. 30 (2003-2004) (2004):31). Dersom man er klar over at *tilfeldigheter* oppstår og at disse er avgjørende for utviklingen av sitt *kompetansenivå*, er det viktig å være åpen for og benytte de anledninger som tilfeldigvis inntreffer, for å bedre sin konkurranseevne. Man kan si det er viktig å være inntrykksåpen. Inntrykksåpen er en livssituasjon hvor man har tid til å møte mange situasjoner med refleksjon og evne til ervervelse av det som tilfeldigvis dukker opp i situasjonene (Isachsen 2008; Kong Harald V 2009).

Videre i dette avsnittet presenteres respondentenes konkrete data knyttet til analysekategorien *tilfeldigheter*. Videre følger noen betraktninger knyttet til databehandlingen. Dette dannet grunnlag for presentasjon av resultatene og drøftingene ovenfor.

#### Respondent 1

Respondent 1 berører ikke tilfeldigheter. Jeg antar dette ikke nødvendigvis utelukker at vedkommende ville ha trukket dette frem i et mer inngående intervju. Det kunne kanskje vært nyttig å ha konfrontert respondenten med hvordan den så på dette, etter at respondent 2 hadde trukket det fram som et så sentralt aspekt. På den annen side synes tilfeldighetenes plass å være åpenbart tilstede som en dimensjon i hva som gjør et menneske i stand til å løse utfordringer; å være kompetent.

#### Respondent 2

Respondent 2 trekker frem dårlige ytre betingelser for kommunen til å overføre respondenten til spesialskole som den *tilfeldighet* som gjør det mulig for respondenten å utvikle seg og bli et konkurransedyktig individ. Det er respondentens tilfeldige alder som møter kommunens temporære lave grad av *kontroll over ytre betingelser*. Respondenten skriver:

*”Jeg legger til grunn at alle/de fleste mennesker er født med en tom hjerne, med ”tilnermet identisk” kapasitet til å erverve seg - og videreutvikle kunnskaper. Denne min udokumenterte hypotese er det stor uenighet om blant utviklingsbiologer, men jeg holder av stahet likevel fast ved min antagelse. I denne kontekst vurderer jeg det som sentralt å opplyse at jeg i en alder av 9 år (i 1965) etter en test i regi av Pedagogisk psykologisk skoletjeneste ble klassifisert som ”moron”. Dette begrepet beskriver en person med middels psykisk utviklingshemning, svekkede sjelsevner uten håp om varig fremtidig bedring. Kort sagt et håpløst og uhelberedelig kasus. Etter at denne*



*undersøkelsen forelå, som dokumenterte min intellektuelle tilstand, var det skoleledelsens mening å tildele meg plass i en samleklasse for skolens mindre begavede. Til mitt hell denne ene gangen var denne spesialundervisningsklassen overbefolket. Jeg unngikk således å bli internert de neste 4 årene sammen med en rekke mennesker som senere viste seg å lide av schizofreni og syndromer av ulik karakter.”(R2:30)*

Respondenten skriver mer om tilfeldighetene i denne hendelsen:

*”Enkelte vitenskapsmenn har de siste årene hevdet at Darwins evolusjonsteori er en feilslutning, i og med at en arts overlevelse ikke var så avhengig av at en var så godt tilpasset, men at en befant seg på riktig sted til riktig tid, formulert i setningen. ”Survival of the luckiest”. Denne slutningen kan nesten direkte overføres til min situasjon som elev i Den norske folkeskolen i årene 1965 -1970. Jeg ble reddet fra internering sammen åtte psykisk utviklingshemmede og mentalt syke barn frem mot ungdomstiden, av den tilfeldige og enkle grunn at klassen var overbooket. Jeg tror kommunens den gang skrantende økonomi som ikke tillot å opprette en ny spesialklasse for skolens diagnostiserte psykisk utviklingshemmede elever, deriblant meg, forhindret min personlige mentale apokalypse? Penger kan gjøre mye skade !” (R2:34)*

### Respondent 3

Respondent 3 omtaler ikke tilfeldigheter. Også i forhold til denne respondenten, som for respondent 1, kunne det være interessant å vite hvordan tilfeldighetene har en rolle i dennes konkurranseevne.

### **4.3.2 Kompetansenivåer – analytisk kategori**

Kompetansenivå er studiens kjerneområde i problemstillingen. Problemstillingen lyder: *Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?*

Gjennom begrepsavklaringer, analyse av data og drøfting av resultater i forhold til begrepene som analysekategorier, og svar på forskningsspørsmålet om hvilke dimensjoner kompetanse består av, har vi nærmet oss svar på problemstillingen. Man står ofte ovenfor et dilemma mellom samfunnets interesser og enkeltindividets interesser når vi skal finne ut hva man bør legge vekt på i opplæringen (Monsen 2004). I denne studien er det ikke i et generelt samfunns- eller arbeidslivsperspektiv jeg søker å finne svar på problemstillingen, men i et individperspektiv. Et perspektiv som kanskje sjelden blir undersøkt fordi det ofte står større interessegrupper bak problemstillingen. Mitt utgangspunkt er yrkesutøveres livsverden. Mer konkret handler det om hva den enkelte yrkesutøveren trenger for å ha en god konkurranseevne.

Forsknings spørsmål som knytter seg til den siste analysekategorien lyder derfor: *Hva kan kjennetegnne ulike kompetansenivåer i yrkesutøveres perspektiv?*

Begrepsavklaring knyttet til kompetansenivå belyser at det ikke nødvendigvis er et kategorisk skille mellom kompetanse, kompetansenivåer og konkurranseevne. Respondentenes svar dokumenterer også at det er krevende å skille begrepene kategorisk. Inndelingen i kompetanse og kompetansenivåer er først og fremst en inndeling som har sitt opphav i teoretiske betraktninger for å rangere elever som søker studieplasser, og for å tilpasse opplæringen til de mål som er satt for elever i skolen. I dette ligger én premiss fast om å vurdere kompetansenivåer. Premissen er kompetansen slik skolen forholder seg til den med dens dimensjoner. Respondent 1 nevner spesifikt at det er for teoretisk å ta stilling til nivåer (R1:459).

Respondentene kommer i mindre grad inn på konkrete forslag til å identifisere hva som kjennetegner ulike *kompetansenivåer* på den innledende definisjonen på *kompetanse*, som utgjorde min forståelse før datainnsamlingen. Det kan rettes kritikk mot datainnsamlingen med begrunnelse om at den kanskje ikke har framskaffet nok data på dette området. På den annen side er det en reell utfordring at begrepet *kompetanse* har flere dimensjoner i respondentenes livsverden, enn det min forståelse var før datainnsamlingen startet. Det er mange andre som også har beskrevet en annerledes forståelse av hvilke dimensjoner *kompetanse* består av, enn det data fra respondentene i denne studien bidrar med å belyse (NOU 1991:4; St.meld nr 33 1991-92:6, 27; St.meld 30(2003-2004) (2004):31; Council of Europe 2001; Sund 2005). Imidlertid er de data som ble samlet inn så relevante at det var mer naturlig å jobbe videre med dem, enn å forfølge teorier som ikke hadde forankring i respondentenes livsverden. Nye dimensjoner i begrepet *kompetanse* utelukker imidlertid ikke relevansen til aspekt som er drøftet i forbindelse med begrepet *kompetansenivåer*. Nye synsmåter gir nye problemstillinger. Dersom vi skal legge til grunn respondentenes livsverden i denne studien, kan begrepet *kompetanse* utvides med flere dimensjoner. Dimensjoner som *motivasjon, kontroll over ytre betingelser og tilfeldigheter* kan inngå. Dette er nærmere beskrevet gjennom analyse og drøfting av empirien i kapittel 5.3.1 om *kompetanse*.

Respondentene kommer likevel noe inn på hva som utgjør ulike kompetansenivåer uten at de har definert *kompetanse* som et annet begrep først. I denne delen av rapporten følger det ikke en egen presentasjon av respondentenes utsagn om kompetansenivåer som er løst fra drøftingen. Resultatene flettes utelukkende inn direkte i drøftingen.

Basert på det respondentene har svart om *kompetanse og kompetansenivåer*, kan vi kanskje hevde at *kompetansenivået* er betinget av i hvilken grad yrkesutøveren innehar de ulike dimensjonene i *kompetansen*. Respondent 1 kommer inn på dette i det den legger til grunn at grad av *læring* utgjør ulike *kompetansenivåer* (R1:205) og legger til at læringen er betinget av ulike dimensjoner i *kompetansen* (R1:464-465). Min konklusjon er imidlertid mer en logisk slutning av hele bildet datagrunnlaget genererer, enn enkeltutsagn som er tatt ut av empirien. I sin enkelthet består logikken i at dersom det er fravær av dimensjoner i *kompetansen*, er *kompetansenivået* lavere enn om alle dimensjonene er tilstedet. Tilsvarende vil fravær av mer operasjonelle underkategorier til de ulike dimensjonene representere et lavere nivå enn den *kompetanse* som også kan vise til tilstedeværelse av disse underkategoriene. For eksempel vil fravær av *kontroll over ytre betingelser* være kompetanse på et lavere nivå enn hos den som har *kontroll over ytre betingelser*. Tilsvarende vil *tilgang til spesialverktøy*, som en underkategori til *kontroll over ytre betingelser*, representere et høyere *kompetansenivå* enn der en *yrkesutøver ikke har tilgang til spesialverktøyet*. Helt konkret kan det handle om en bilmekanikers tilgang til dele kataloger for den biltype vedkommende skal reparere. Dersom man ikke har tilgang til delefortegnelsen og beskrivelse av oppbygging av bilen, er man mindre kompetent enn en som har tilgang til slikt informasjonsverktøy. *Konkurranssevnen* til bilmekanikere uten dele katalog er svakere enn hos de som har en sådan beskrivelse.

Dersom *kontroll over de ytre betingelsene, motivasjon og tilfeldigheter* også er dimensjoner i kompetanse, kan det sies at *kompetansenivået* er kontekstuellet betinget. *Kontroll over de ytre betingelsene, motivasjon og tilfeldigheter*, er temporære størrelser som jeg mener utgjør kontekstuelle forhold. Det er de konkrete utfordringene der og da som avgjør *kompetansenivået*, ikke utfordringene i forhold til en teoretisk situasjon som kanskje ikke eksisterer noen gang (Nilsen og Sund 2008:11). Teoretiske dekontekstualiserte situasjoner kan med andre ord ikke benyttes til å undersøke *kompetansenivå* for kompetansekrav i andre kontekster (Michelsen og Olsen 2007:16). Det er for eksempel kompleksiteten i problemene med bilen som avgjør om det er behov for en dele katalog. Kanskje er det et større behov for tilgang til *arbeidsoppgaver* som ennå ikke er kartlagt hos leverandøren, som er den dimensjonen i *kompetansen* som er mest presserende. Man trenger kanskje konkret erfaringer med *arbeidsoppgaver* for å vite hva som er årsak til problemene. Erfaringer som produsenten ennå ikke har dokumentert og distribuert i sine manualer. På den annen side kan vi uttale oss generelt om at alle utfordringer er kontekstuelle og krever noe *kontroll over ytre betingelser*, og at vår *konkurranssevne, eller vårt kompetansenivå*, nok er høyere ved større *kontroll over ytre betingelser, høyere motivasjon*, og når *tilfeldighetene* står oss bi. Tilsvarende vil *konkurranssevnen* og *kompetansenivået* være bedre ved høyere tilstedeværelse av de dimensjoner i *kompetanse* som var med i den innledende definisjonen på *kompetanse* i denne studien. De dimensjoner som var med i den innledende

definisjonen på *kompetanse* handler om *kunnskapsområder*, tilgang på *arbeidsoppgaver* og evnen til *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*.

Respondentene er inne på hva som utgjør ulike kompetansenivåer. Som nevnt trekker respondent 1 frem *læring* som et skille på ulike kompetansenivåer (R1:198-206). Spørsmål som blir relevant å stille for å avklare ulike kompetansenivåer er om man lærer av *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*, hva man *lærer* og hvor mye man *lærer*? Dette blir ikke absolutte, men relative størrelser.

Tilsvarende trekker respondent 2 frem *kontroll over de ytre betingelsen* som avgjørende for *kompetansenivået*, forstått som *konkurranssevne* (R2:94;105). Dette fokuset til respondent 2 samsvarer med respondent 1 som også peker på *kontroll over ytre betingelser* som en premiss for hvor mye man *lærer* (R1:464-465). *Læring* som respondenten mener er indikasjonen på hvilket kompetansenivå man befinner seg på. Følgelig vil grad av *kontroll over de ytre betingelser* være et element i å vurdere *kompetansenivået*. Respondent 3 trekker frem mer trivielle forhold om hva som utgjør ulike *kompetansenivåer*. Vedkommende nevner hvordan resultatet på arbeidsoppgavene er, hvordan arbeidsoppgavene er utført, og hvilken formell stilling yrkesutøveren har (R3:5). Her kunne det vært nyttig å følge opp med nærmere spørsmål til avklaring hos respondent 3, men vedkommende ønsket ikke å gi andre svar enn det den ga skriftlig på mine forberedte introduksjonsspørsmål.

Dersom *kompetanse* ikke bare er det man gjør med situasjoner man står i, men også det man har i situasjonen, mener jeg *kompetansenivå* også handler om hvor mye man har, og kvaliteten på det man har av rettigheter, materiell og tidsrom til refleksjoner osv. Har man rammevilkår for å løse oppgavene? Med en slik antakelse, er ikke departementets definisjon på begrepet *kompetanse* tilstrekkelig for å utvikle elever og lærlingers *kompetanse*. Flere med departementet hevdet kompetanse ikke er hva man har, men hva man gjør (UFD2003:18). Pär Nygren hevdet at rammevilkårene, betegnet som *kontroll over ytre betingelser*, er en del av kompetansen (Nygren 2004:176). Han får støtte for dette hos mine respondenter slik jeg tolker dem.

Videre i dette avsnittet blir databehandlingen i dette kapittelet drøftet i forhold til 7 underkategorier til begrepet *kompetansenivå* som utgjorde min forståelse før datainnsamlingen. Oppsummeringen peker ikke i andre retninger, men forsterker til en viss grad min forståelse fra før datainnsamlingen.

## 7 underkategorier til kompetansenivå

I kapittel 2.3 ble begrepet *kompetansenivå* drøftet gjennom følgende 7 aspekter som utgjorde min forståelse før datainnsamlingen.

1. Utviklingen av beskrivelser på kompetansenivåer
2. Læringsperspektiver ved vurdering av kompetansenivåer
3. Kompetansenivåenes relasjon til individ, gruppe eller standard
4. Mulige antall nivåer på grad av kompetanse
5. Analytisk eller holistisk vurdering av kompetansenivå
6. Ulike kompetanser, men likeverdige kompetansenivåer
7. Forholdet mellom utførelse av enkelte arbeidsoppgaver og det generell kompetansenivået

I de påfølgende avsnittene i dette underkapittelet blir den innledende konklusjonene fra drøftingen av dataene om kompetansenivå ytterligere drøftet i forhold til de 7 aspektene. Aspektene utgjør underkategorier å sortere dataene etter. Konklusjonen i denne drøftingen er i mindre grad annerledes fra før datainnsamlingen ble innledet. I tilfelle det er endringer, er konklusjonene styrket. Under pkt 2 tilføyer jeg materielt perspektiv til det sosiokulturelle perspektivet, som kompetansenivå bør sees i forhold til. Dette er begrunnet i innlemmingen av *kontroll over ytre betingelser* som en ny dimensjon i kompetansen. Jeg konkluderer med:

1. Problemet med utvikling av beskrivelse på kompetansenivåer i denne studien, er som for mange andre tilsvarende prosesser, at kompetanse og nivåbeskrivelser ikke er utarbeidet samtidig.
2. Kompetansenivå bør sees i et sosiokulturelt og materielt perspektiv.
3. Kompetansenivå kan betraktes i forhold til både individets egen utvikling, andre yrkesutøveres nivå og en standard for kompetanse.
4. Det er vanskelig å identifisere mange ulike kompetansenivåer.
5. Holistisk kartlegging av kompetanse vil kunne avdekke et annet kompetansenivå enn ved en analytisk tilnærming.
6. Flere svært ulike kompetanseprofiler hos forskjellige yrkesutøvere kan befinne seg på likeverdig nivå.
7. Generelt kompetansenivå kan ikke identifiseres ut fra utførelse av enkelte arbeidsoppgaver.

### Utviklingen og beskrivelser av kompetansenivåer

Det er et problem at beskrivelse av kompetanse ikke utvikles parallelt med beskrivelse av kompetansenivåer. Denne studien av hva som kan kjenne tegne ulike kompetansenivåer,

identifiserer nye dimensjoner i begrepet kompetanse. Dimensjoner som kanskje gjør det mer krevende å tenke nivåbeskrivelser.

Selv om det er vanskelig å utvikle nivåbeskrivelser, utelukker ikke dette at det er elementer i etablerte nivåbeskrivelser som er relevante å forholde seg til. Om ikke som uttømmende, så er de til refleksjon i arbeidet med å finne retning i arbeidet med ervervelse av kompetanse til et høyere nivå.

For eksempel vil i hvilken grad man lærer, utgjøre forskjeller i kompetansenivå både i respondent 1 sin oppfatning av kompetanse, og i teoretiske modeller for nivåbeskrivelser i andre kompetansemodeller. Blooms første taksonomi tar opp i seg *læring* betegnet som *skape/utvikle* (Bloom 1956). Metakognisjon er innlemmet i Blooms reviderte taksonomi (Anderson, L. W., David R. Krathwohl Peter W. Airasian m.fl. 2001). Metakognisjon kan forstås som det denne studien definerer som *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* (Korp 2003:66). Metakognisjon ansees som en dimensjon på tvers av nivåene i Blooms reviderte taksonomi. Derved gir ikke dette noe svar på at metakognisjon er et høyere nivå i seg selv, men utfordrer oss på å jobbe videre med hva som skiller metakognisjon på forskjellige nivåer.

Brødrene Dreyfus tar nettopp utgangspunkt i evne til læring i sin taksonomi (Dreyfus og Dreyfus 1999:53:57). Jeg er imidlertid fortsatt skeptisk til Dreyfus øverste nivå *ekspert*, som jeg anser som en person med mer automatiserte ureflekterte ferdigheter enn nivå med læring. Læring forstått som endring (Hiim og Hippe 1989:68). Dale og Wærnes har læring som premiss for å være på høyeste nivå i det de trekker frem videreutvikling av alternative løsninger som del av kompetansen (Dale og Wærnes 2003:192-193).

Selv om vi finner elementer av respondentenes dimensjoner på *kompetanse* i ulike taksonomier, er det likevel et gjennomgående trekk at dimensjonene *motivasjon*, *tilfeldigheter*, og ikke minst *kontroll over ytre betingelser*, er fraværende i de kjente og nevnte taksonomiene. Riktignok nevner Dale og Wærnes rammefaktoren tid/rom for kommunikasjon, for å være på et noe høyere kompetansenivå. Det ville likevel være interessant å få de som har arbeidet med å utvikle nivåbeskrivelser til å kommentere disse dimensjonene eksplisitt i sine beskrivelser. Kanskje er det slik at alle nivåinndelinger nødvendigvis bare kan beskrive nivåer for enkelte eller få dimensjoner i kompetansen. Etter denne studien forsterkes mitt inntrykk av at det er et problem å utvikle beskrivelse på kompetansenivåer uavhengig av arbeidet med å definere kompetanse.

### **Læringsperspektiver ved vurdering av kompetansenivåer**

Jeg har belyst tre ulike perspektiver å betrakte læring og vurdering av kompetanse i. Det var *behavioristisk, kognitiv* og *sosiokulturelt* perspektiv (Korp 2003:62). Denne studiens empiri har fått fram tre dimensjoner i kompetanse som normalt ikke inngår i definisjonene på kompetanse. *Motivasjon, tilfeldigheter* og *kontroll over de ytre betingelser*. Jeg legger til grunn at *motivasjon* er en *kognitiv* del av læringsbetingelsen. *Tilfeldighetene* kan vi hevde tilhører konteksten læringen skjer i. Tilsvarende har *kontroll over ytre betingelser* direkte med omgivelsene å gjøre. Det er med andre ord grunnlag for å hevde at respondentenes syn på dimensjoner i kompetanse, peker i retning av at det er relevant å se til et *sosiokulturelt* perspektiv på *læring* når vurdering av kompetansenivå skal gjennomføres. Vurdering benyttet i både *diagnostisk, formativ* og *summativ* sammenheng (Hiim og Hippe 1989:96). Det som er umiddelbart observerbart for den lærende og den som vurderer kompetansen, er med andre ord ikke et tilstrekkelig perspektiv. Lik som det kognitive ikke er et tilstrekkelig perspektiv. Dermed holder jeg fast ved at kompetansenivå må sees på i et sosiokulturelt perspektiv. Det er imidlertid mulig at det vil være riktig å utvide det sosiokulturelle perspektivet til å også omfatte det materielle fordi begrepet kompetanse blir utvidet til *kontroll over ytre betingelser* som også omfatter materielle sider av omgivelsene. Dette finner jeg støtte for hos Pär Nygren (Nygren 2004:155-159)

### **Kompetansenivåenes relasjon til individ, gruppe eller standard**

Vurdering av kompetansenivå kan gjøres individrelatert, grupperelatert eller mål-/standardrelatert (Hiim og Hippe 1989:87; Engh, Dobsen og Høihilder 2007:26). Ambisjonene i studien var å finne nivåbeskrivelse for alle disse tre relasjonene. Det var vanskelig å finne nivåbeskrivelser, men likevel mulig å finne nye dimensjoner i begrepet kompetanse. Funn av nye dimensjoner i begrepet kompetanse vil ha gyldighet for vurdering i både individ-, gruppe- og mål-/standardbasert vurdering. Vi kan vurdere om individet har de nye dimensjonen i kompetansen uavhengig av andre (individrelatert vurdering), i forhold til andre konkurrenter (grupperelatert vurdering), og ut fra spesifikke krav til å løse konkrete oppgaver som representerer en standard (mål-/standardrelatert vurdering).

### **Mulige antall nivåer på grad av kompetanse**

Denne studien tok utgangspunkt i en definisjon på kompetanse med få dimensjoner. Selv med et slikt utgangspunkt er det redegjort for hvor vanskelig det er å identifisere mange nivåer på kompetanse. Ambisjonene var likevel å finne ut hva som skiller høyt og lavt nivå. Antallet dimensjoner i begrepet kompetanse er utvidet gjennom analysen og drøftingen av empirien i denne studien. Når begrepet kompetanse blir mer komplekst, er det desto vanskeligere å beskrive flere kompetansenivåer. Dette følger av en logisk slutning om at når det er et større

antall dimensjoner i kompetanse, og kanskje ulike nivåinndelinger på hver enkelt av disse dimensjonene, vil kombinasjonsmulighetene være tilsvarende flere.

Vi kan hevde at empirien danner grunnlag for å anta at det er et skille mellom høyt og lavt nivå. Nivåer som blant annet er betinget av i hvilken grad man er *motivert, lærer av kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*, og har og erverver *kontroll over de ytre betingelser* for å løse oppgavene man står ovenfor. Konklusjonen er likevel at det er vanskelig å utvikle mange ulike nivåbeskrivelser på kompetansenivå. På den annen side kan vi snakke om høyere og lavere læringskurve. Den generelle delen av læreplanen definerer mål, altså *kompetanse*, som *noe man strekker seg mot og kjenner at man nærmer seg* (KUF 1993a:4). Den lærende må altså spørre seg selv om den vurderer det slik at vedkommende erverver mer *motivasjon og kontroll over de ytre betingelser* i tillegg til *kunnskapsområder og nye arbeidsoppgaver i kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. I en slik forståelse av ulike grader på kompetanse er det kanskje ikke så relevant, eller mulig, å tenke mål-/standardrelatert vurdering, men lettere å tenke individ og grupperelatert vurdering (Engh, Dobsen og Høihilder 2007:26). Det handler mer om å utvikle seg selv som *individ*, og sin posisjon i forhold til sine konkurrenter i *gruppen*. På den annen side er en del *ytre betingelser* svært lette å måle som en *standard*. Det omfatter blant annet tid til refleksjon, adgangsrettigheter og materielle verktøy og materialer. Disse *ytre betingelsene* er imidlertid ikke beskrevet i dagens læreplanverk som noe man bør erverve seg. (Udir 2009). De foreligger verken som mål, eller som rammefaktorer i læringsmiljøet, slik de var i tidligere tider (KUD 1976).

### **Analytisk eller holistisk vurdering av kompetansenivå**

En *holistisk* vurdering av kompetansenivå innebærer at vi er åpne for hva kompetanse kan bestå av. Holistisk står i motsetning til analytisk hvor vi vurderer en kompetanse ut fra forut bestemte dimensjoner (Korp 2003:112-115). Empirien i denne studien underbygger at det er hensiktsmessig å være åpne for at *kompetansen* kan bestå av andre dimensjoner enn de vi kjenner når vi starter vurderingen. Denne erkjennelsen gir grunnlag for en mer forsiktig dom over andres *kompetansenivå* og hva vi bør legge til rette for at den lærende bør tilegne seg. En god vurdering av kompetansenivå fordrer at vi evner å iaktta uventede dimensjoner. Selv når vi tar med alle dimensjoner i kompetansen, vil det i hver dimensjon kunne være ukjente underkategorier vi ikke har tenkt igjennom på forhånd. Dette utelukker selvsagt ikke at det er relevant å undersøke graden av tilstedeværelse av enkelte forut kjente dimensjoner i en kompetanse som for eksempel kontroll over spesifikke ytre betingelse, men det krever en bevissthet om at en *analytisk* tilnærming er en begrenset tilnærming i kartlegging av kompetanse. Med denne bakgrunn holder jeg fast ved at *holistisk* kartlegging av kompetanse vil



kunne avdekke et annet kompetansenivå enn ved en analytisk tilnærming. Et kompetansenivå som er mer relevant.

### **Ulike kompetanser, men likeverdige kompetansenivåer**

I forrige avsnitt i dette kapitlet er empirien drøftet i forholdet mellom *analytisk* og *holistisk* vurdering av *kompetanse*. Med antakelse fra dette avsnittet om at holistisk tilnærming åpner for å se flere dimensjoner i kompetansen, vil det være mulig å ha ulike former for kompetanser som er på likeverdig nivå. Avhengig av hva vi legger vekt på i analyse av kompetanse, og hvilke *tilfeldigheter* som oppstår, vil ulike kompetanser kunne være på et likeverdig kompetansenivå. Som teoretisk bevis for dette kan vi kvantifisere kompetanse til en indeks som er summen av ulike indikatorer som representerer ulike dimensjoner i kompetansen.

Dimensjonene/indikatorene kan ha ulike verdier (Grønmo 2007:114). Dette gjør det vanskelig å predikere hva ulike kompetansenivåer kan utgjøre for ukjente personer i en fremtidig ukjent kontekst. Høy og lav kompetanse kan hver for seg inneholde mange svært forskjellige kompetanseprofiler.

### **Enkelte arbeidsoppgaver, typer arbeidsoppgaver og generelle yrkesutøvelse**

Kompetanse kan bare vurderes i den konteksten den utøves i. (Nilsen og Sund 2008:11; Michelsen og Olsen 2007:16). Ved vurdering av kompetanse vil det ikke være mulig å kartlegge evnen en person hadde til å løse alle tidligere arbeidsoppgaver. Det er heller ikke mulig å vurdere evnen til å løse alle fremtidige arbeidsoppgaver. Begrunnelsen for dette er at konteksten er komplisert og endrer seg. En annen begrunnelse for at dette ikke er mulig, kan være at tidsrammen ikke strekker til for et slikt arbeide. Derfor må en vurdering av kompetansenivåer, forstått som en studie, eventuelt baseres på et utvalg *undersøkelsesenheter* fra *analyseenheten* (Grønmo 2007:83). I denne studiens tematikk er *yrkesutøveren* analyseenheten, mens *undersøkelsesenhetene* er *yrkesutøverens* løsning på de enkelte utfordringene. Dersom kompetanse og kompetansenivåer bare kan vurderes i kontekstene, og i forhold til kontekstene, vil ikke enkelte arbeidsoppgaver kunne være *undersøkelsesenheter* som er representativ for hele *analyseenheten/yrkesutøveren*. På den annen side kan vi til en viss grad kunne si noe om tilstedeværelse av et potensial for dimensjoner i kompetanse. Et potensial for situasjoner hvor spesifikke kontekstuelle betingelser er tilstedet. Men min oppfatning er fortsatt at et generelt kompetansenivå ikke kan identifiseres ut fra utførelse av enkeltvise arbeidsoppgaver. Bildet forsterkes med *kontroll over ytre betingelser* som en dimensjon i *kompetansen*. Hvem skaper konteksten? De som gir oppgaven eller du som løser den med din egen *kontroll over ytre betingelser*?

### 4.3.3 Læring – analytisk kategori

Studien har læring som et sentralt begrep og som en analytisk kategori å sortere dataene etter. Dette er begrunnet i at den konteksten svaret på problemstillingen skal brukes i er læringssituasjoner. Hvordan kan man legge til rette for økt kompetanse? Studien stiller følgende forskningsspørsmål: *Hva er læring?*

Resultatene i dette kapittelet er i det vesentlige bygget på logisk slutninger fra analyser, resultater og drøftinger knyttet til andre analysekategorier. Det er med andre ord få direkte sitater fra respondentene å vise til som grunnlag for slutningene.

De fleste definisjoner av læring handler om endring av adferd og opplevelse (Imsen 1998:54-61; Hiim og Hippe 1989:68). Læring blir et forhold som utelukkende knytter seg til endring i individets kropp, ikke til de omgivelser kroppen befinner seg i. Definisjon tar ikke opp i seg endringer i *kontroll over ytre betingelser*. Premissen for en slik forståelse av læring, er altså at læring knyttes til endring av kompetanse, og at kompetanse bare er det en yrkesutøver har i seg selv i sin egen kropp.

Et gjennomgående trekk hos respondentene i denne studien er nettopp at *kontroll over de ytre betingelser* er en del av *kompetansen*. Dersom man skal fortsette å legge til grunn at læring er endring av *kompetanse*, og *kompetanse* også innbefatter *kontroll over ytre betingelser*, må læring også handle om endringer i *kontroll over de ytre betingelsene*. Jeg finner støtte for et slikt syn hos Pär Nygren (Nygren 2004:173).

Dersom læring handler om endring av *kontroll over ytre betingelser*, og skole og arbeidsliv skal legge til rette for læring på alle dimensjoner i *kompetanse*, betyr dette at skole og arbeidsliv og den lærende yrkesutøveren selv også må ha et fokus på endring av *kontroll over ytre betingelser* i læringssituasjonen. Dersom *kontrollen over ytre betingelsene* ikke øker, er det ikke læring på alle dimensjoner i kompetansen. Det er kanskje naturlig at ikke alle dimensjoner i kompetansen er under like stor endring kontinuerlig. I perioder er én dimensjon i mer utvikling enn en annen. Men over litt tid, bør kanskje vurderingen av *læringsutbytte*, forstått som den absolutte kompetanse eller endringen av kompetanse (Dale og Wærnes 2006:149), handle om alle dimensjoner i kompetanse, inkludert *kontroll over ytre betingelser*.

Knud Illeris har en åpen tilnærming til definisjon på *læring* i det han hevder *læring* handler om en hver endring av et individs kapasitet (Illeris 2007:15). Illeris finner det ikke hensiktsmessig å låse definisjonen på *læring*. Kanskje er det dette rommet Illeris åpner for, som kan legitimere

innlemming av endring av *kontroll over ytre betingelser* i læringsbegrepet. Det må likevel nevnes at jeg ikke finner denne dimensjonen i kompetansen eksplisitt nevnt hos Illeris.

Når det gjelder respondentenes bidrag til begrepet *kompetanse* med dimensjonen *motivasjon*, så anser jeg bruken av tradisjonell forståelse av *læring* som anvendelig. Det handler om endringer knyttet til personens indre, men som kan påvirke, og være påvirket av, blant annet muligheter for å få *kontroll over ytre betingelser*.

#### 4.4 Hovedpunkter – Analyse, resultater og drøfting

Analysen og drøftingen har gitt følgende resultater på forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen om hva som kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere:

Forskningsspørsmål	Funn
Hvordan kjenner en yrkesutøver seg igjen i at det karakteristiske ved yrkesutøvelse er planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentere eget arbeid er?	Empirien fra yrkesutøverne gir meg grunnlag for å anta at yrkesutøverne involveres i hverandres prosesser med planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av arbeid, i tillegg til eget arbeid
Hvilke dimensjoner består kompetanse av?	Empirien fra yrkesutøverne gir meg grunnlag for å anta at yrkesutøvernes kompetanse blant annet består av dimensjonene <i>motivasjon</i> og <i>kontroll over ytre betingelser</i> . Respondentene trekker også frem tilfeldigheter som avgjørende for konkurransevnenene
Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer i yrkesutøveres perspektiv?	Empirien fra yrkesutøverne og resonnementer gir meg grunnlag for å anta at yrkesutøvernes kompetansenivå i dere livsverden handler om hvor mye de har og erverver av hver dimensjon i kompetansen.
Hva er læring?	Resonnementer gir meg grunnlag for å anta at læring handler om å erverve flere og mer omfattende deler av alle dimensjoner i kompetansen, inkludert <i>kontroll over ytre betingelser</i> .

*Kontroll over ytre betingelser* er en underkategori/dimensjon til begrepet *kompetanse* som alle tre respondentene bidrar med inn i studien. Dette aspektet er det mest fremtredende trekket ved datagrunnlaget som gir en ny forståelse på problemfeltet. Jeg finner støtte for funnene i teoriene til Pär Nygren om *profesjonell handlingskompetanse*. Resultatene knyttet til denne underkategorien ga en metning i innsamlingen av data. Derfor legger jeg mest vekt på denne underkategorien som premiss for å velge hovedfunn i studien. De bidro dessuten til at datamaterialet var stort nok for å fylle tidsrammene for denne studien. Endringen i begrepet kompetanse påvirker forståelsen av begrepet læring til også å omfatte endring av *kontroll over ytre betingelser*.

I kapittel 6 er de samlede resultater presentert sammen med antatte konsekvenser, og forslag til nye problemstillinger som veien videre. Men først drøftes datakvaliteten sammen med omtale av etikk i studien, i kapittel 5.

## 5 DRØFTING AV DATAKVALITETEN OG ETIKK

I dette kapitlet drøftes datakvaliteten og moralske aspekt i studien med utgangspunkt i begrepsavklaringer i kapittel 3 om metode. I kapittel 6.1 beskrives og drøftes hva som kunne påvirke min forforståelse og hvordan dette kan ha innvirket på studien. I kapittel 6.2 drøftes sikring av reliabilitet. I kapittel 6.3 drøftes sikring av validitet. I kapittel 6.4 drøftes mulig triangulering i denne studien. I kapittel 6.5 *drøftes moralske aspekt* ved studien, betegnet som *etikk*.

### 5.1 Drøfting av forforståelsens påvirkning

I kapittel 1 og 2 er min innledende forståelse beskrevet. Begrepet forforståelse er presentert i kapittel 3.2. I dette kapitlet 5.1 kan leserne få innsyn i hva jeg tror kan ha påvirket min forforståelse, drøfting av dette, min og vurderinger av virkningen. Temaet er delt inn i 1) min faglige bakgrunn, og 2) byråkraten som forsker på eget forvaltningsområde.

#### 5.1.1 Min faglige bakgrunn

Min bakgrunn med å identifisere nivåforskjeller på kompetanse begynte med egne erfaringer, fortsatte med teoretiske tilnærminger, vendte så tilbake til nye erfaringer for så å reflektere over gamle og nye erfaringer.

Erfaringene strekker seg fra barndommen hvor foreldrene tildelte ansvar og privilegier ut fra det de vurderte som mine forutsetninger, via grunnopplæringen med dens vurderinger som grunnlag for videre studier, arbeidsliv og fritidsaktiviteter. Som del av min arbeidslivserfaring har jeg hatt både praktisk og teoretisk tilnærming til problemfeltet. Opprinnelig var jeg utdannet møbelsnekker. Seinere ble jeg trebåtbygger. Arbeidet som utdannet håndverker strakk seg over en periode på 8 år. Etter endt karriere som håndverk tok jeg lærerutdanning og jobbet som lærer i 8 år. Deretter ledet jeg et opplæringskontor. Jeg har vært leder av prøvenemnd i trebåtbyggerfaget.

I utdanningssektoren møtte jeg mange ulike vurderingskulturer. Mitt engasjement som lærer i 8 år førte blant annet til en artikkel om læreplaner i R94 i forbindelse med innføring av opplæringsbok (Bjelke 1996). Opplæringsboka var et forsøk på å innføre en ny vurderingsordning i yrkesopplæringen. Jeg mente det problematiske med denne nye

vurderingsformen var utydelig mål for opplæringen. Dette engasjementet var starten på mitt engasjement i offentlig utdanningsadministrasjon. De siste 15 årene har jeg jobbet i den offentlige utdanningsadministrasjonen. Sammen med mastergradsstudiet har disse erfaringene gitt praktisk og teoretiske tilnærminger til problemfeltet.

Jeg har vært konsulent ved utdanningsadministrasjonen i ulike fylkeskommuner. I en av disse ledet jeg arbeidet med skolering av prøvenemnder til de nye fag-/svenneprøvene i R94. Oppgaven bestod blant annet av skolering av prøvenemndene om forholdet mellom målet for opplæringen og vurderingskriteriene. Dette handlet om kvalitetssikring av sluttvurdering. Videre bestod oppgavene i kvalitetsvurdering av lærebedrifter som har ansvar for undervisvurdering.

I 1999 ble jeg tilsatt Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus – Eksamenssekretariatet. Der arbeidet jeg med forvaltning og utvikling av vurderingsfeltet. Jeg har siden vært ansatt i dette organet og etterfølgende organer etter omorganiseringer. Heri Læringscenteret og nå Utdanningsdirektoratet. Gjennom mitt arbeid fikk jeg fordypet meg på vurderingsområdet teoretisk, og påvirket forvaltningsområdet og forståelsen av dette ute i utdanningssektoren.

Som rådgiver i Læringscenteret med arbeidsfelt innenfor tilbudsstruktur, læreplan og vurdering satt jeg i en arbeidsgruppe med oppdrag om å gi faglige innspill til Utdannings og forskningsdepartementet i deres arbeid som sekretariat for Kvalitetsutvalget – NOU 2003:16 – I første rekke (NOU 2003:16 2003). I arbeidet inn mot Kvalitetsutvalget møtte vi mange høyt kvalifiserte fagpersoner innenfor problemfeltet til denne studien. De hadde vi mange vurderingsfaglige diskusjoner med. Etter at Kvalitetsutvalget hadde gitt sin innstilling inngikk jeg i en gruppe som var tildelt mandat til å gi høringsuttalelser til innstillingen.

Kvalitetsutvalgets utredning var et sentralt grunnlag da St.meld.nr.30 - Kultur for læring ble utformet. I Læringscenteret argumenterte jeg imot innføring av nasjonale vurderingskriterier med begrunnelse i at målene heller måtte være tydelige og at det ville være for vanskelig å utarbeide gode sentralt gitte vurderingskriterier for oppgaver som skulle utformes lokalt. Læringscenteret sluttet seg til dette (Læringscenteret 2004:11). Utdanningsdepartementet fattet seinere et slikt vedtak. Som tidligere nevnt i kapittel 1.1 var Læringscenterets innstilling ikke i samsvar med Kvalitetsutvalgets innstilling. Etter at Stortingsmeldingen var behandlet hadde Læringscenteret skiftet navn til Utdanningsdirektoratet og fått tildelt flere oppdrag fra departementet med å iverksette de foreslåtte tiltakene i Stortingsmeldingen. Også i den forbindelse arbeidet jeg innenfor problemfeltet. Sentrale områder var tilbudsstruktur, vurderingsordninger og prinsipper for utforming av kompetanseplattformer og læreplaner for fag. Begrepet kompetanse var sentralt.

De fastsatte kompetansemålene i læreplanene, og bestemmelser om vurdering av *kompetansenivå*, har vært grunnlag for mange samlinger med lærere, instruktører og prøvenemnder fra hele landet hvor jeg har vært innleder fra Utdanningsdirektoratet. I slike samlinger opptrer jeg innenfor et mandat. Ikke med egne meninger. Det kan imidlertid være vanskelig for tilhørerne å forstå at en representant fra Utdanningsdirektoratet ikke nødvendigvis selv er overbevist om det budskapet som bringes frem. Men man har jo en viss regi over det som skal formidles, og det finnes noe rom for tolkning. Denne regien og det tolkningsrommet har jeg nok benyttet til å løfte frem det jeg tror har mer varig verdi, og dempet det som jeg trodde var mer temporær politikk. Slike prioriteringer kan operasjonaliseres ved å stille spørsmål, i stedet for å gi svar eller å være rask eller sein i formidling av de politiske synspunkter.

Enkelte politiske, for andre faglige, standpunkter i departementene og byråkratiet kan være nok så stabile og bli svært vanskelig å handtere når man ikke er overbevist om dets forankring i sin egen virkelighetsoppfattning. Et slikt stabilt og vanskelig standpunkt var Eksamenssekretariatets gjennomgående anvendelse av en forenklet modell av Benjamin Blooms taksonomi i arbeid med vurdering av *kompetansenivåer*. Byråkratene ble satt til å formidle en forenklet utgave av Blooms taksonomi som funksjonell analysemodell til å identifisere *kompetansenivåer* i blant annet yrkesfagene. Det gikk 6 år fra jeg opplevde dette som et uhenksommessig pålegg til jeg offentlig torde, og det ble legalt, å formidle kritikk av modellen.

Fra arbeidslivet har jeg erfaring med både å bli vurdert, og å vurdere andres kompetanse. Hva rangerer oss som søkere til utdanning og arbeidsplasser, til lønnsforskjeller og oppsigelser? Som lærer, leder, og sensor måtte jeg selv begrunne slike differensieringer. Den samlede faglige bakgrunnen min vurderer jeg til å ha positiv påvirkning på kompetansevaliditet innenfor tematikken i studien. En byråkrats faglige bakgrunn kan være bred, men friheten til å kommunisere kompetansen endrer seg. Et relevant spørsmål å stille, er om denne studien er ubevisst eller bevisst påvirket av temporære politiske synspunkter hos myndighetene. Jeg har forsøkt å ikke ta dette hensynet til gjeldende politikk, men ser i analysen i kapittel 4.3.1 at min forståelse før datainnsamlingen var påvirket ubevisst.

### **5.1.2 Byråkraten som forsker på eget forvaltningsområde**

Jeg antar at det som påvirker min forforståelse sterkest, er de begrensninger det ligger i å ikke kunne delta i en åpen diskusjon om problemfeltet. Som følge av at jeg har vært byråkrat i Utdanningsdirektoratet på problemfeltet jeg studerte, har jeg hatt pålagte begrensninger i å få prøvet kompromitterende opplysninger og vurderinger på problemfeltet. En byråkrat forvalter et

avgrenset politisk og organisasjonsmessig styrt regelverk som den plikter å være lojal mot (Weber 1922). Følgelig var det vanskelig å videreutvikle seg så mye som jeg ønsket på området. Det kan være vanskelig å hevde at det er begrensninger om å frambringe kompromitterende opplysninger og vurderinger, fordi de etiske retningslinjene for statsansatte ikke er entydige på dette området (Moderniseringsdepartementet 2005). Det kan videre være kompromitterende i seg selv å formidle hva praksis i byråkratiet er på dette etiske området. Det ligger en lojalitetsplikt i byråkratiets natur som hindrer byråkraten å drive med kunnskapsformidling og å være åpen om hensikter byråkratiet har (Weber 1922). På den annen side gir antakelig slike lojalitetsplikter adgang til kunnskaper og synsmåter man ellers ikke ville få så lett tilgang til. Imidlertid kan slike nye analytiske perspektiver være problematiske å få anerkjennelse for, nettopp fordi de bygger på kunnskaper som ikke er alminnelig kjente. Endringer i politikken kan gi byråkraten ny ytringsfrihet. De som er utenfor byråkratiet kan aldri vite hva som er regulert og hva som er frihet hos byråkraten. I denne rapporten har jeg vist til endringer i politikken om nasjonale vurderingskriterier, også betegnet som *kjennetegn på måloppnåelse*. Dette er politikkområder som berører tematikken i denne studien. Det har ikke vært mulig få forutgående avklaringer fra arbeidsgiver om hvor vidt rapporten oppfattes som for kompromitterende i forhold til lojalitetskravet. Min arbeidstakerorganisasjon kommer heller ikke til noe entydig svar på hva de ansattes ytringsfrihet utgjør, men hevder at det er inngripen i ytringsfriheten som må begrunnes, ikke omvendt (Gooderham 2012). Når jeg likevel velger å ikke søke om klausulering av rapporten, er det derfor med en viss risiko for negative sanksjoner. I en risikovurdering vil det ligge en selvsensur.

Det er et problem for en byråkrat å forske på sitt eget forvaltningsområde, fordi lojalitetsplikten er så sterk. Dette kan føre til at det kan være vanskelig for andre å skille mellom hva som påvirker den studerendes forforståelse, hva som er implisitt kunnskap og hva som er politikk.

## 5.2 Drøfting av reliabilitet

Begrepsavklaringer og planer for reliabilitetsvurdering ble beskrevet i kapittel 3. I kapittel 5.2.1 og 5.2.2 beskrives de anstrengelser som er gjort for å ivareta reliabiliteten med den vitenskapsteoretiske erkjennelse og begrensning som ligger i *reaktivitet* og *refleksivitet* i samfunnsfaglige studier. Jeg kommer likevel inn på reliabilitet i forhold til *ekvivalens* i forbindelse med transkripsjon av et intervju. Dette er plassert i kapittel 5.2.1 om reaktivitet som en liten parentes til omtale av transkripsjon av intervjudata.



### 5.2.1 Reaktivitet

Med reaktivitet menes at analyseenheten påvirkes av undersøkelsen mens den pågår. Reaktiviteten er da en temporær endring av analyseenheten som følge av studien. I denne studien undersøkes hva som kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere. Jeg tror ikke disse kompetansenivåenes egenskaper påvirkes av undersøkelsen direkte, men det kan tenkes at respondentenes uttalelser om dette fenomenet påvirkes av undersøkelsen mens den pågår. Det betyr at dataene kunne ha mindre verdi for studien fordi de ikke er autentiske. For å motvirke en slik effekt har jeg anstrengt meg for å tilrettelegge for en intervjusituasjon med personer som i minst mulig grad kan ha et motiv for å avgi andre data i møte med meg enn de oppriktig mener. Det er blant annet foretatt et utvalg av respondenter som ikke har vært under sterk utdanningspolitiske påvirkning om tematikken, eller som står i et lojalitetsbånd til utdanningsmyndigheter.

Kvale mener alle intervjuer er ledende, men at det likevel bør utvises en viss form for tilbakeholdenhet/taushet for å gi rom for ettertanke hos respondenten (Kvale 1997:35; 81; 96). Det er ulik grad av ledelse i spørsmålene i de tre intervjuene i denne studien. Dette kunne gi en viss grad av reaktivitet. Ved at respondentene både har vurdert antakelser jeg som intervjuer har hatt, og har supplert definisjonen, viser respondentene egenrefleksjon. Med bakgrunn i denne kombinasjonen mener jeg det ikke har vært for stor grad av ledende spørsmål i intervjuet, men tilstrekkelig til at det fremkommer relevante data.

En måte å vurdere om reaktivitet har påvirket resultatene i studien, er hvorvidt de resultatene studien kommer til er gjenkjennelig for andre tilsvarende personer utenfor intervjusituasjonen. For meg virker det ikke som respondentene gir en beskrivelse av sin oppfatning som er sterkt avvikende fra andres. De aller fleste samtaler med andre personer om resultatene fra studien, bekrefter hovedfunnene. Imidlertid er det slik at flere gir tilbakemelding om at de ikke har tenkt gjennom fenomenet på denne måten tidligere. I kapittel 5.3.4 om kollegavalidering, som del av kommunikativ valididering, er noe av dette dokumentert nærmere. Et relevant spørsmål å stille er om denne utradisjonelle tenkningen kommer som følge av studien. Det er mulig at studiens intervjuer/metoder har påvirket respondentenes tenkemåte, eller ført til refleksivitet. Refleksivitet er nærmere drøftet i kapittel 5.2.2.

På lengre sikt mener jeg erkjennelsen av funnene i denne studien kan påvirke den enkelte yrkesutøvers fokus og dermed forskyve konkurranseevnen/kompetansenivåene hos de ulike yrkesutøverne. Slik sett vil nok en ny undersøkelse, hos de som har tatt funnene i rapporten til følge, kunne vise forsterket inntrykk av det fenomenet som er avdekket i denne studien.

Intervjuets form kan påvirke respondentene temporært. Det kan gjelde kroppsspråket og tonefallet hos intervjuer. Dette er det vanskelig å vurdere og kontrollere uten å registrere og dokumentere forholdet med videoopptak (Kvale 1997:101). Noe som det ikke har vært ressurser til i denne studien. På den annen side kan det tenkes at et filmopptak i seg selv vil påvirke dataene, slik lydopptak kan gjøre. Lydopptak ble benyttet i ett intervju.

Da studien var kommet så langt at empirien var innhentet, i form av svar på intervju spørsmål, i skriftlig form og som lydfil, hadde studien passert et stadium hvor reaktivitet og refleksivitet hos respondentene var relevante problemer å motvirke. Da stod det igjen å handtere dataene ut fra at slik påvirkning kunne ha funnet sted.

Den første utfordringen etter at intervjuene var gjennomført lå i hvordan det muntlige intervjuet ble transkribert. Transkripsjon av teksten kan gjøres flere ganger av ulike personer som grunnlag for en kvantitativ test på reliabiliteten i det kvalitative materialet (Kvale 1997:102). Til denne problemstillingen er det kanskje mest relevant å trekke fram begrepet ekvivalens i vurdering av reliabiliteten. Her foregikk det et tolkningsfritt arbeid som kan kontrolleres på en enklere måte ved hjelp av to ulike personer. Lydfilen fra intervju med respondent 1 er transkribert av en annen person og kontrollert av meg. I denne kvalitetssikringen fant jeg bare marginale skrivefeil, mangler og uhensiktsmessige gjengivelser. Et eksempel på mangler var at transkriptøren ikke hadde oppfattet ordet *lim* (R1-20;388;391). Med fagkunnskap om respondentens svar, var det ikke vanskelig for meg å få dette ordet på plass i den transkriberte teksten. Et eksempel på uhensiktsmessig gjengivelse er der jeg som intervjuer svarer med flere korte *ja* mens respondenten gir svar. Der transkriptøren konsekvent hadde gjengitt hvert *ja*, fremstod dette som om intervjuer avbrøt respondenten. Jeg gikk tilbake til lydfilen for å avklare om så var tilfelle. Det kunne jeg utelukke nært opp til alle tilfeller. *Ja* var bare småord for å vise at jeg fulgte med på respondentens svar. Der jeg faktisk avbrøt respondenten, hadde transkriptøren eksplisitt beskrevet, som merknad i den transkriberte teksten, at jeg avbrøt respondenten (R1:449). Jeg kan ikke se om avbruddet førte til at jeg mistet noen data.

### **5.2.2 Refleksivitet**

Med refleksivitet menes at den som studerer og de som studeres blir endret av undersøkelsesopplegget. I og med at det er tenkende mennesker som studerer, og den studerende innhenter data i dialog med andre tenkende mennesker, er det åpenbart at refleksivitet er et fenomen i studien. Endringsgraden kan følge av hvor ledende introduksjonsspørsmålene er. En liten omarbeiding av spørsmålene vil kunne gi andre svar (Kvale 1997:97). En utvikling av intervjuet som følge av ett oppfølgingsspørsmål, vil kunne gi andre refleksjoner hos respondentene enn andre oppfølgingsspørsmål. Dette behøver imidlertid

ikke være et problem i lys av at spørsmålene heller kan være med å avklare reliabiliteten og validiteten. Et eksempel på oppfølgingsspørsmål for å avklare substansen i dataene finner vi i intervju med respondent 1. Respondenten opplyser om rammefaktorenes betydning for vedkommendes evne til å løse en utfordring, og intervjuer følger opp med oppfølgingsspørsmål til avklaring (R1:247-249; 256-272).

Når intervjuene er bygget opp med introduksjonsspørsmål og oppfølgingsspørsmål som utledes av respondentens svar og intervjuers tolkninger, så vil undersøkelsen kunne føre til endring av respondentenes oppfatning av fenomenet som studeres. Av denne betraktningen om refleksivitet følger at det er sannsynlig at en undersøkelse gjort på et annet tidspunkt eller av en annen person, ikke ville gitt den samme empirien fra de samme respondentene. På den annen side kan det tenkes at det var mulig å finne noen egenskaper ved fenomenet som ville være tilnærmet identisk, og som det vil være pålitelig å legge vekt på dersom man skal kunne trekke frem noe generelt om fenomenet. I denne studien baserer jeg hovedfunnet på data som jeg fant hos flere respondenter som har avgitt data i forskjellig intervjuformer til forskjellig tider.

Blant tre respondenter har bare én fått oppfølgingsspørsmål. De to andre har avgitt svar uten oppfølgingsspørsmål. Selv om de da ikke er påvirket av oppfølgingsspørsmålenes form, vil tiden de hadde til rådighet kunne påvirke refleksiviteten i studien. Den ene av de to som ikke fikk oppfølgingsspørsmål brukte to måneder på å avgi svar. Det er grunn til å tro at den respondenter hadde betydelig tid til refleksjon som var med å utforme vedkommendes svar. Den andre av de to respondentene som ikke fikk oppfølgingsspørsmål, svarte skriftlig i løpet av en halv time. Vedkommende fikk fem av de planlagte introduksjonsspørsmålene presentert samtidig. Her var det ikke mye tid til refleksjon, men kanskje kan de fem spørsmålene som ble presentert samtidig, ha påvirket svarene på hvert enkelt spørsmål. Et spørsmål kan generere refleksjon som påvirker svaret på neste spørsmål. Alternativt ble alle spørsmålene lest før vedkommende svarte på det første spørsmålet. I så tilfelle ville det siste spørsmålet kunne påvirke svar på det første spørsmålet.

Det er ikke bare respondentene som påvirker studien med refleksivitet, men også meg som studerende. Den lange tiden studien tok, samtaler med andre mennesker om fenomenet og lesing av litteratur innenfor fagområdet, gjorde at den forståelse jeg i utgangspunktet studerte fenomenet med er blitt påvirket. Jeg mener min kommunikasjon i rapporten av relasjonen mellom begrepene *kompetanse*, *kompetansenivå* og *konkurranssevne* er påvirket underveis som følge av refleksivitet. Slik sett har det vært vanskelig å dele min forståelse av fenomenet i hva den var henholdsvis før og etter datainnsamlingen.

Refleksivitet behøver ikke å innebære noe negativt for studien, men det er viktig å være klar over refleksiviteten dersom vi skal vurdere påliteligheten til dataene. Det er med andre ord ikke mulig å etterprøve studiene. Det skal derimot være et mål å lage en rapport som gjør det mulig å etterspore studien. Spør som kan fortelle om hvordan kunnskapen er fremskaffet. Refleksivitet i denne studien kan positivt sett bety at de som har fått anledning til å delta i arbeidet, har fått en høyere bevissthet rundt det fenomenet som ble studert. Det er mitt inntrykk at respondentene har kommet til en økt bevissthet rundt problemstillinger knyttet til hva som kan kjennetegne ulike kompetansenivåer, og hvilke følger dette bør få for livs- og levestandarden deres. Slik aktørvalidering er nærmere omtalt i kapittel 5.3.4 om kommunikativ validitet.

### **5.3 Drøfting av validitet**

Arbeidet med vurdering av validitet handler om å avklare datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen (Grønmo 2007:231-237). Får vi svar på problemstillingen? Jeg vil i de følgende underkapitlene beskrive validitetsvurderinger ut fra følgende validitetstyper:

1. Åpenbar validitet
2. Definisjonsmessig validitet
3. Kompetansevaliditet
4. Kommunikativ validitet
5. Pragmatisk validitet

#### **5.3.1 Åpenbar validitet**

En måte å kompensere for lav åpenbar validitet, kan være å legge til side de resultatene fra ulike kilder og metoder som peker i forskjellig retning, og heller legge vekt på det som peker i samme retning når konklusjonene trekkes (Grønmo 2007:231). I denne studien som har et hermeneutisk element, er målet å sette nyervervet kunnskap inn i en større sammenheng. Denne større sammenhengen regnes for å ha god forankring i samfunnet, mens denne studien vil kunne supplere og korrigere denne forståelsen.

De ulike kildene/respondentene i denne studien gir noe forskjellig omfang av validering av begrepene i problemstillingen. Det synes imidlertid ikke som de synspunktene de avgir divergerer mye. I de slutninger jeg trekker legger jeg mest vekt på forhold hvor jeg tolker at alle respondentene har felles oppfatning. Ved utvalg av de resultatene som samler respondentene, legitimeres dataene. Resultatene fremtrer som lite kontroversielle for meg som studerende, og alle andre som har vurdert materialet underveis, unntatt én som er nærmere referert i kapittel 5.3.4.

Jeg har kontrollert den åpenbare validiteten ved å la aktører og kollegaer gi tilbakemelding på hvilken gyldighet mitt arbeid med datamaterialet har. Tilbakemeldingen er i hovedsak at folk kjenner seg igjen, men at hovedfunnene kanskje er radikale for noen. Radikalt å trekke fram, men ikke som fenomen i samfunnet. Det er særlig de som har arbeidet med problemstillingen fra et faglig ståsted i utdanningssektoren, som trenger mer tid for å se gyldigheten av funnene. Det alternative synet på fenomenet om kompetansenivåer fører til mange interessante debatter om temaet. Derved blir validiteten god i forhold til målsetningen for studien om å skape en mer ordnet debatt om fenomenet.

Fordi jeg ikke kan prøve datagrunnlagets åpenbare validitet gjennom tradisjonell reliabilitetsvurdering, belyser jeg validitet ut fra noen flere andre mer spesifikke kriterier.

### **5.3.2 Definisjonsmessig validitet**

For at det skal være god sammenheng mellom problemstillingen og datamaterialet må det være samsvar mellom den teoretiske og operasjonelle definisjon på begrepene som står sentralt i databehandlingen (Grønmo 2007:232; Halvorsen 2008:64).

I denne studien er det avklart at det for de ulike respondenter er forskjellige forutsetninger for å forstå de begreper som ligger til grunn for datainnsamlingen. Med bakgrunn i dette definisjonsmessige problem, er datainnsamlingen tilpasset de ulike respondentenes forutsetninger. Et klart eksempel på dette er de begrepsmessige avklaringer som ble gjort etter det første og før det andre intervjuet med respondent 1.

I studien har det kommet flere innspill og spørsmål til definisjoner på begreper i problemstillingen. Disse innspillene er tatt med i drøftingen av begrepene, og har vært med å påvirke studien. Fordi jeg var alene om å gjennomføre studien fikk jeg etter egen vurdering utvikle høy definisjonsmessig validitet kontinuerlig. Utformingen av problemstillingen, begrepsavklaringene, datainnsamlingen, analysen og drøftingen har påvirket hverandre gjensidig og derved også forbedret datakvaliteten.

Jeg så et problem med definisjonen på *yrkesutøver* dersom den skulle brukes kategorisk i utvalg av respondenter. Det kan være en form for sirkelargumentasjon som består av at dersom respondenten ikke sorterte under definisjonen, så var de ikke yrkesutøvere som skulle intervjues for blant annet å avklare om de kjente seg igjen i definisjonen. Derved ville jeg kunne miste verdifulle innspill. Jeg valgte å ha en pragmatisk tilnærning til denne problemstillingen ved å ikke håndtere det ytterligere før det eventuelt ble et problem. Denne sirkelargumentasjonen ble ikke et problem fordi yrkesutøveren kjente seg igjen i definisjonen. Bidraget fra respondentene

til endringen av definisjonen var en utvidelse som ikke ekskluderte den innledende definisjonen. *Yrkesutøver* kunne altså både være slik den var definert innledningsvis, og i henhold til en utvidet definisjon. *Yrkesutøveren* deltar med *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* i både eget og andres arbeid. Respondentene bidro med å trekke inn *yrkesutøverens* engasjement med *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* i andres arbeider.

### **5.3.3 Kompetansevaliditet**

Kompetansevaliditet handler om den studerendes kjennskap til kildene og det empiriske felt, og erfaring med det metodiske opplegget (Grønmo 2007:235). I denne studien vil jeg på bakgrunn av min utdanning og arbeidslivserfaring kunne si at jeg har en viss innsikt i feltet og noen forutsetninger for å ta i bruk analyseredskaper som jeg selv har vært med på å utvikle. Erfaring viser at jeg klarer å kommunisere med ulike fagmiljøer om de begreper som benyttes i studien. Jeg er imidlertid mer i tvil om mine forutsetninger for å håndtere intervju som metode, etter metodelitteraturens anbefalinger. På den annen side har jeg redegjort for noen betraktninger om intervju som metode som nettopp peker på at det ikke finnes noen standarder for hvordan intervju må gjennomføres, utover de etiske aspektene. Det er redegjort for de problemer jeg har møtt i gjennomføringen av intervjuene, og de tiltak som ble iverksatt for å kompensere for disse problemene. Kanskje er evnen til å håndtere disse løpende problemstillingene i intervjuarbeidet en indikasjon på en viss kompetanse i bruk av metoden. Problemet med at introduksjonsspørsmål 1 ikke var håndterlig for respondent 1 i det første intervjuet med vedkommende, førte antakelig til en utrygghet hos respondenten som låste hele samtalen. Muligens ville en lengre samtale i intervjuet med enklere åpningsspørsmål ha vært til hjelp slik Anne Ryen anbefaler (Ryen 2002: 101). På den annen side var ikke dette nødvendig for respondent 2 og 3.

### **5.3.4 Kommunikativ validitet**

Kommunikativ validitet innebærer å overprøve kunnskapskrav i en dialog med andre (Kvale 1996:170). Arbeidet med kommunikativ validitet vil bli belyst i forhold til aktørvalidering og kollegavalidering (Grønmo 2007:235).

#### **Aktørvalidering**

I denne studien har resultatene vært drøftet med respondentene. Alle respondentene kjenner seg igjen og slutter seg til konklusjonene jeg trekker på grunnlag av dataene de bidrar med. Slik enighet foreligger ikke dokumentert på annen måte enn referert i rapporten her. Det er en svakhet ved påstanden om høy aktørvaliditet at den ikke er dokumentert bedre. På den annen side stiller etiske krav betingelser om å holde kildene anonyme. Sannsynligheten for at det

foreligger aktørvaliditet kan derimot vurderes av den enkelte leser ved å spørre seg selv om funnene er overførbare til deres situasjon og svarer på problemstillingen.

Det kan være et problem å vurdere validiteten ut fra respondentenes vurderinger, fordi respondentene kan ha interesse av at studien skal konkludere i en bestemt retning (Grønmo 2007: 235). I dette tilfellet har antakelig ikke de utvalgte respondentene noen interesser i utfallet av studien. Dersom utvalget av respondenter hadde vært personer som hadde forsket på problemfeltet selv eller forvalter vedtaksrett om kompetansenivåer, ville de kunne ha et motiv for å mene noe om datamaterialets relevans for problemstillingen.. Derfor har det ved utvalg av respondenter vært viktig å ta hensyn til at respondentene i minst mulig grad kan ha slike motiver.

### **Kollegavalidering**

I denne studien har det vært aktuelt å ha dialog og drøfting om datamaterialet med veiledere, medstudenter, og andre typer kollegaer. Grønmo hevder at kollegavalidering kan by på problemer ved at ulike skoleretninger på tematikk, teoretisk perspektiv og metodologi, kan skape konflikter som står i veien for å avklare enighet om relevansen (Grønmo 2007:236).

Jeg opplever at samtaler med ulike kollegaer bidrar til å korrigere studien. Dette vitner de ulike utkastene til denne rapporten om, for meg. Jeg mener imidlertid at jeg har møtt forskjellige faglige skoleretninger i kollegavalideringene.

Én person har kritisert både relevansen og metoden. En premiss for argumentasjonen mot relevansen fra den ene personen, er at *kompetansenivåer* ikke kan uttrykkes i form av omfanget av dimensjoner i begrepet kompetanse. Videre forutsetter vedkommende at kompetanse har gitte dimensjoner og at det er denne personens forståelse av hvilke dimensjoner kompetanse består av, som samlet skal graderes som svar på problemstillingen. Når jeg trekker fram *kontroll over de ytre betingelser* som en dimensjon i kompetansen, møtes studien med sterk påstand om irrelevans fra denne ene personen. Det kan synes som dette funnet virker svært provoserende. Reaksjonen oppleves av meg som liten åpenhet for nye synsmåter og en for sterk forventning om å finne løsninger på administrative utfordringer i et ”skolsk” vurderingssystem. Vedkommendes reaksjon kan kanskje forklares med at den har og har hatt en jobb som i hovedsak ikke direkte er avhengig av *kontroll over* så mange *ytre betingelser*. Personens arbeid kan vi si er avgrenset til å håndtere egne kognitive/intellektuelle ferdigheter i muntlig diskusjon med andre. Ikke en gang skriveverktøy som PC mener vedkommende er nødvendig for å mestre sitt arbeid på et konkurransedyktig nivå. Vi kan spørre om det i det hele tatt er en konkurransesituasjon denne personen er utsatt for, og om det er i mangel av å være konkurrans utsatt, at vedkommende ikke

øyner relevansen i problemstillingen og datagrunnlaget. På den annen side var det nyttig at det ble stillet kritiske spørsmål fra en person med en helt annen bakgrunn enn meg og andre personer i kollegavalideringen. Jeg måtte vurdere relevansen grundig. Diskusjonen med denne personen har nok ført til en større bevissthet hos meg om mulige ulike definisjoner på begrepene *kompetanse* og *kompetansenivåer og konkurranseevne*, og relevansen av *kontroll over de ytre betingelser* som dimensjon i begrepet kompetanse. Denne ene personens svært kritiske synspunkter har igjen vært drøftet med de øvrige personene som inngår i kommunikativ valideringen uten at relevansen synes å bli svekket ytterligere. Denne meget kritiske personen kan finne støtte hos Leif Langli for sin skepsis til å sette *kontroll over ytre betingelser* inn som en dimensjon i begrepet kompetanse. Langli trakk et klart skille mellom manuelt og intellektuelt arbeid og hevdet at behovet for *kontroll over ytre betingelser* ikke var så påkrevet i intellektuelt arbeid (Langli 1979:100). Langlis betraktninger er imidlertid av eldre dato og tar nok ikke opp i seg den meningskontroll, og det behovet for tekniske redskaper til å delta i prosesser med intellektuelt arbeid, som mange opplever i vårt samfunn i dag. Uavhengig av den tidsperiode man lever i vil nok *tid* for intellektuelt arbeid være en viktig *betingelse* som vi ikke alltid har *kontroll over selv*, og som derfor kan oppfattes som en *ytre* betingelse. I nyere tid har Langli også delt rammefaktorer for arbeidet fra begrepet kompetanse <sup>2</sup>.

Metodisk hevder den ene personen, som er meget kritisk til relevansen, på den ene side at respondent 1 ble for mye ledet i intervjuet fordi det ble foretatt begrepsavklaringer i forkant av det andre intervjuet, etter at vedkommende ikke forstod begrepene i det første intervjuet. Noe som etter min oppfatning var et bidrag til å øke definisjonsvaliditeten. På den annen side hevder kritikeren at respondent 2 ledes for lite og at begrepsavklaringer derfor neppe kan vær etablert. Jeg mener argumentene mot metoden ikke er rasjonell å forholde seg til fordi de er motsetningsfylte. Respondent 2 sine omfattende konkrete beskrivelser vitner dessuten om inngående kjennskap til begreper i studiens hovedfunn som har med at kompetansenivåer er betinget av yrkesutøverens *kontroll over de ytre betingelser*. Jeg tror noe av kritikken delvis bygger på et forventet prestisjetap det kan være å ikke ha sett, eller å ikke selv har presentert, de funn denne studien trekker frem og som kanskje kan karakteriseres som åpenbare.

Denne mest kritiske personen stiller seg også uforstående til denne studiens vurdering av relasjonen mellom begrepene *samtale* og *intervju*, og trekker heller opp et kategorisk skille mellom begrepene som to ulike generelle begreper. Jeg betrakter relasjonen mellom *samtale* og *intervju* delvis som en type/ting-distinksjonen der *samtale* utgjør et generelt begrep, og *intervju*

---

<sup>2</sup> Langli, Leif (2009, 02.desember). *Ledelse*. [Lysarkpresentasjon]. Kjeller: Hiak. Upulisert



inngår som en konkret underkategori. Men jeg er ikke mer kategorisk på denne distinksjonen enn at problemstillingen drøftes. Også denne drøftingen virker provoserende og forstyrrende på denne ene meget kritiske personens mulighet til å betrakte større sammenhenger i studien. Selv da jeg benyttet ordet *studien* som betegnelse på det arbeidet som rapporteres her, reagerer vedkommende med å advare andre studenter på HiOA mot å benytte denne betegnelsen. I seinere oppfølgingssamtale ble det framsatt trusler om at disse vurderingene som her er rapportert fra denne ene kritiske personen, vil bli presentert av vedkommende for sensorene og at dette kan føre til nedsatt karakter på arbeidet.

Én annen person i kollegavalideringen mener denne delen av kollegavalideringen, som rapporterer fra samtaler med den ene meget kritiske personene, bør tones ned fordi det antas at forskningsmiljøet ikke er vant med at slikt rapporteres, og at innholdet kan føre til negative sanksjoner. Jeg mener at synspunktene fra denne første meget kritiske personen i kollegavalideringen må fram. Verken denne personens vurdering av kvaliteten på studien, eller min frykt for at sensorene skal bli ledet til å være mer kritisk på dette punktet, må lede til brudd på den sannhetsforpliktelse som man har i forskning. For å ivareta sannhetsforpliktelsene i arbeidet med datakvaliteten mener jeg de bærende argumenter i en vurdering av validitet må bygge på konklusjoner fritatt for hensyn til prestisjetap (Grønmo 2007:218). Derfor velger jeg å ikke underslå kritikken. Kritikken har dessuten skjerpet arbeidet med å bedre datakvaliteten og bli den mer bevisst. Det er også viktig for meg å ta meninger fra personer jeg er dialog med på alvor, ved å ta opp meningene til ettertanke og diskusjon.

Ett tiltak for å validere kritikken til denne mest kritiske kollegaen, var å drøfte metoden for intervju med en annen ekstern. Dette er beskrevet nærmere i kapittel 3.6 om gjennomføring av intervjuene. Denne personen var også kritisk til intervjuformen. Verken tematikken eller resultatene ble drøftet. Vedkommende fikk så legge premissen for hvordan intervjuet skulle gjennomføres med vedkommende selv. Vedkommende ble respondent 3, men kom ikke med data som pekte i en annen retning.

Flere andre personer i kollegavalideringen (alle de andre) kjenner seg svært godt igjen i hovedfunnene og mener de svarer på problemstillingen og formålet med studien. Metodene vinner anerkjennelse hos disse. Mange av dem er imidlertid forundret over at hovedfunnet ikke er trukket sterkere frem i tidligere studier knyttet til tematikken kompetanse og kompetansenivåer.

Samvariasjon i oppfatninger av relevans og metode er ganske vanlig i de miljøer jeg har vært i. De som vurderer at en studie svarer på problemstillingen er mindre kritisk til metoden enn de

som mener studien ikke svarer på problemstillingen. Det er ikke uvanlig å gå til angrep på metoden for å diskreditere resultatene. Og det er for så vidt en viktig debatt å ta som ikke bør feies under teppet. På den annen side kan vi forenkle debatten knyttet til denne studiens metode ved å heller stille et motspørsmål: Kan vi utelukke at *kontroll over de ytre betingelser* utgjør en dimensjon i begrepet kompetanse og kjennetegner ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere? En ny studie med denne problemstillingen ville være en interessant oppfølger etter denne studien.

### 5.3.5 Pragmatisk validitet

Pragmatisk validitet handler om hvordan studiens data og resultater danner grunnlag for handlinger innenfor problemområdet (Grønmo 2007:236; Halvorsen 2008:173). Det kan imidlertid være et problem at ulike grupper kan legge studien til grunn for svært forskjellige handlinger. Handlinger som ivaretar ulike interesser. Problemet blir ikke mindre dersom studien er oppdragsforskning. Da har noen i utgangspunktet en spesifikk interesse i å få kunnskapen. Interesse som kan påvirke hva man finner. Denne studien er ikke oppdragsforskning.

I denne studien var det ett formål å finne ut hva som bør være fokus i opplæringen for å øke yrkesutøvernes individuelle konkurranseevn. Et relevant spørsmål er da om funnene i studiene fører til handlinger for å avklare hva elever og lærlinger bør fokusere på i opplæringen. Videre har studien forskningsspørsmål for å avklare om de ulike begrepene i problemstillingen er godt definert. Relevant spørsmål er om studien endrer definisjonene.

Jeg vurderer det slik at definisjonene på begrepet kompetanse etter studien peker ut *kontroll over ytre betingelser* som en sentral del av kompetansen. Videre at dette ikke har vært et sentralt fokus i opplæringen tideligere, men bør bli det. Tilsvarende endrer studien definisjonen på *yrkesutøver* og *læring*. To endringer som også vil kunne føre til handling. Mitt inntrykk er at de som har vært med i studien som respondenter og diskusjonspartnere allerede er i god gang med å ha et økt fokus på å erverve *kontroll over de ytre betingelser* for å bedre sin konkurranseevne. En bedret konkurranseevne innebærer et høyere *kompetansenivå*. Steinar Kvale hevder at når deltakerne i en studie er ”i stand til ta større kontroll over sine liv” som følge av studien, så er det et eksempel på *pragmatisk validitet*, (Kvale 1996:174). I denne studien er det et tilfeldig sammenfall i mellom dette kriteriet og hovedfunnet som vi nettopp kan si peker ut ”*kontroll over sine liv*” som et viktig fokus i opplæringen.

## 5.4 Drøfting av triangulering

Ved utvalg av ulike kilder og metoder for innsamling av data/empiri foreligger en metodetriangulering (Grønmo 2007:55). Det er foretatt triangulering ved bruk av flere kilder til forutgående begrepsavklaringer (Halvorsen 2008:73). Teoritriangulering som er en form for metodetriangulering (Grønmo 2007:56).

Det er benyttet ulike former for intervju av én av respondentene, og ulike metoder blant de forskjellige respondentene. De ulike formene for intervju av den ene respondenten er valgt på bakgrunn av behov for tilpassing til den enkelte respondents forutsetninger for å avgi data. Tilsvarende er ulike metoder tilpasset de andre respondentene, men med bedre hell ved første gangs intervju. Det er ikke innhentet data fra de andre respondentene ved bruk av flere metoder.

Enkelte vil kanskje hevde at det ikke foreligger metodetriangulering fordi det ikke er benyttet flere metoder for datainnsamlingen fra alle kildene. I studien har det vært meningen å sikre god datakvalitet og rapportere hva som faktisk er gjort for å få dette til, fremfor å være kategorisk i å benevne arbeidet som metodetrianglerende.

## 5.5 Etikk i studien

I dette kapittel 6.5 vil jeg drøfte noen moralske aspekt ved studien som tar utgangspunkt i etiske retningslinjer (NESH 2006). Jeg har valgt ut noen punkter som oppleves mest relevante. Disse punktene er:

- Forskningens verdi og forskningsetikk
- Forskningens samfunnsmessige, kulturelle og språklige rolle
- Krav om å informere de det forskes på, og å få informert og fritt samtykke
- Konesjon og meldeplikt
- Hensynet til tredjepart
- Krav om konfidensialitet
- Krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner
- Hensynet til offentlig forvaltning
- Kravet om uavhengighet
- Vitenskapelig redelighet, plagiat og god henvisningsskikk
- Etterprøving og etterbruk av forskningsmateriale

### **Forskningens verdi og forskningsetikk**

Studien skal gjøre rede for hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og avveininger av tolkningsmuligheter. Problemstillingen i studien tar utgangspunkt i mitt syn på at

hvert enkelt menneske har en verdi som er minst like stor som samfunnets kollektive interesser. Det er med den bakgrunn jeg velger å studere kompetansenivåer i et individperspektiv. Lars Monsen hevder at myndighetene står i et dilemma mellom hensynet til den enkelte elevs behov og samfunnets interesser ved valg av lærestoff i opplæringen (Monsen 2004:45). Dette er et moralsk dilemma som også jeg møter når jeg velger hvilken del av samfunnet studien skal tjene. Det er mitt inntrykk at enkeltpersoners interesser i for liten grad kommer til syne i de faglige debattene om kompetansenivåer. Derfor tror jeg ikke det vil være en uforholdsmessig dreining av debatten at jeg velger et individperspektiv i denne studien.

### **Forskningens samfunnsmessige, kulturelle og språklige rolle**

Det er et krav til forskningen om at den skal komme samfunnet til gode. I følge retningslinjene må det stilles krav til begrunnelse for problemstillingen, analytiske perspektiv og metodevalg for å unngå forutinntatte oppfatninger og ubeviste vurderinger. Begrunnelsene for problemstilling, de analytiske perspektiver og metodevalg og er gitt i kapittel 1, 2 og 3.

### **Krav om å informere de det forskes på, og å få informert og fritt samtykke**

Det stilles krav om at de som er gjenstand for forskning skal informeres om prosjektet slik at de kan forstå eventuelle følger av studien. Videre skal det gis informert samtykke før data fra respondenter hentes inn. Respondentene skal ha mulighet for å trekke seg uten negative konsekvenser. Som det fremkommer i rapporten er det gitt informasjon, og informert samtykke fra respondentene er innhentet. Respondentene har hatt mulighet til å trekke seg. Konkret følger det dokumentasjon på at disse hensynene er tatt i intervjuguiden, spørsmål som er stillet og svar som er gitt.

### **Konsesjon og meldeplikt**

Forskning som innebærer håndtering av personopplysninger skal forholde seg til personopplysningsloven. Personopplysninger handler ikke bare om direkte, men også indirekte opplysninger som gjør at personer kan identifiseres. Denne studien har ikke forsøkt å få tak i slike data, men jeg ser at Respondent 2 ved én anledning gir bakgrunnsinformasjon som kan grense til personopplysninger. Respondenten opplyser hvor vedkommendes oldefar hadde hjemsted og hva han drev med der (R2:22). Jeg har likevel vurdert at det er vanskelig å spore respondenten på bakgrunn av disse dataene. Med bakgrunn i denne vurderingen finner jeg ikke at Personopplysningsloven er overtrådt i denne studien. Personvernombudet hevder likevel at et hvert forskningsprosjekt hvor lydopptak skal behandles eller lagres på datamaskin må behandles etter personopplysningsloven og meldes inn til datatilsynet (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS 2012). Jeg har ikke funnet noen skriftlig tolkning av regelverket som tilsier dette. Personvernombudet opplyser pr tlf 02.01.2011 at disse tolkningene ikke er gjort

tilgjengelig, men bare er skrevet inn som en saksopplysning på hjemmesiden deres. Fordi lydopptaket ikke var planlagt lagret eller behandlet på datamaskin i dette prosjektet, er ikke det planlagte lydopptaket meldt inn til datatilsynet. Lydopptaket er heller ikke lagret eller bearbeidet på datamaskin. Derfor er det ikke foretatt noen meldeplikt i ettertid.

### **Hensynet til tredjepart**

Avveiningene i avsnittet om konsesjon og meldeplikt leder til å vurdere om studien kan få innvirkning på privatlivet til tredjepart. Respondent 2 gir opplysninger om en annen, som kanskje kunne sporet respondenten, og derved også tredjepart. Min vurdering er at tredjepart ikke blir sporet. Dessuten er det utelukkende positive opplysninger som gis. Tredjepart er dessuten ikke i live lengre. Min vurdering er at studien ikke får innvirkning på tredjepart.

### **Krav om konfidensialitet**

De forhold hos en respondent som gis om personlige forhold må anonymiseres og på den måten gis konfidensialitet. Respondentene er anonymisert og kravet til konfidensialitet er ivaretatt.

### **Krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner**

Opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner skal ikke lagres lengre enn nødvendig for studien. I den tiden de er lagret skal de lagres forsvarlig. I denne studien er det produsert lydfiler, E-post og håndskrevne notater som kanskje kan spores tilbake til respondentene. Disse dataene er lagret i sikrede enheter. Når studien er sensurert vil rådataene bli sanert.

### **Hensynet til offentlig forvaltning**

Offentlige organer bør være disponible med sine ressurser og arkiver for forskningen. I denne studien nyttegjør jeg meg dette. Min stilling i Utdanningsdirektoratet gir meg en lettere tilgang til det offentliges ressurser. Gjennom lojalitetsforpliktelser får jeg også stimulans til å sette meg inn i hvilke reelle begrensninger det ligger i muligheten til å nytte seg offentlig informasjon. Dette opplevde jeg som et problem. Jeg satt med informasjon som jeg ikke kunne benytte, men som jeg i perioder mente ville være relevant å opplyse om for gjennomføring av studien. Den informasjonen som ikke trekkes fram, utgjør nå en så liten kvalitativ andel av den totale informasjonstilgangen, at jeg velger å ikke la begrensningen avskjære meg fra å gjennomføre og rapportere studien. Eksempler på hva som kan være vanskelig å rapportere om, er hvilke negative sanksjoner man kan bli utsatt for ved å komme med kompromitterende opplysninger på eget forvaltningsområde. Dersom disse negative sanksjoner bare listes opp på generelt grunnlag uten dokumentasjon, kan det hevdes at dette er rene spekulasjoner som det ikke finnes empirisk grunnlag for å hevde. Dersom negative sanksjoner nevnes konkret, er det personalsaker som er unntatt offentligheten.

### **Kravet om uavhengighet**

Forskere må unngå å komme i avhengighetsforhold til informantene. Mye av bakgrunnsinformasjonen og refleksjonene mine i denne studien bygger på kunnskap jeg har fått som følge av min stilling i Utdanningsdirektoratet. Som nevnt, i avsnittet om hensynet til offentlig forvaltning, er det begrensninger i retten til å bruke informasjon fra enkelte informanter. Begrensningene følger av de krav til lojalitet som ligger i stillingsinstruksen. Jeg har imidlertid jobbet med nedgradering av informasjon, og bruk av alternative kilder som ikke er graderte. Likevel havner jeg i konflikt med kravet til at man som offentlig tjenestemann ikke kan komme med kompromitterende opplysninger. Kompromitterende informasjon omfatter også offentlig kjent informasjon, men som kan gi et negativt inntrykk av forvaltningen dersom den settes inn i enkelte sammenhenger. Det blir sammenstillingen av offentlig informasjon som er brudd på lojalitetskravet. Med denne etiske avveiningen kan vi stille spørsmål ved om en offentlig tjenestemann i det hele tatt kan påberope seg kunnskapsproduksjon basert på prinsipper for forskning. Mange offentlige tjenestemenn påberoper seg likevel det. Jeg vil tro problemstillingen også er relevant for ansatte og medlemmer i andre organisasjoner. For meg blir det veldig synlig hvor stort behov samfunnet har for forskere som ikke har slike lojalitetskrav rettet mot seg.

### **Vitenskapelig redelighet, plagiat og god henvisningskikk**

Forskningsetikkløven definerer uredelighet som forfalskning, fabrikkering og plagiering. I denne studien er det gjort de anstrengelser jeg kan for at ikke noe er forfalskning, fabrikkering eller plagiering. Jeg har forsøkt å oppgi innholdsmessige kilder så detaljert som mulig, og satt direkte sitater i anførselstegn. I de fleste tilfeller er kildehenvisningene supplert med sidehenvisning i litteraturen. På denne måten har jeg unngått plagiering. Empiriske data er autentiske i den forstand at de ikke er fabrikkert for å få frem bestemte resultater. Gjennom disse to aspektene har jeg ivaretatt kravet om at studien ikke skal innholde forfalskninger.

En utfordring jeg har hatt ved bruk av andres åndsverk er bildet som utgjør illustrasjon 1 i kapittel 2.3.6 hvor jeg trekker fram et eksempel fra orkanens herjinger i Texas. Jeg vurderte å bare ha en internetlink til bildet for å slippe å kjøpe rettigheter. Imidlertid mente jeg bildet var så avgjørende å bruke, at jeg ville undersøke mulighetene for likevel å kunne gjengi det. Jeg har søkt råd hos Kopinor som har ledet meg til høgskolens avtale om bruk av andres verker (Kopinor 2010). I avtalen åpnes det for bruk av andres bilder i masteroppgaver, men bare til papirkopier. Med bakgrunn i denne avtalen fant jeg grunnlag for å gjengi bildet i de papirbaserte rapportene som skulle leveres til sensur, og sladde bildet i den digitale utgaven som kunne havne på internett. Imidlertid åpner Åndsverkslovens § 23 for publisering i ”ikke-erhvervsmessig

*gjengivelse*” av *”vitenskapelig fremstilling som ikke er av allmennopplysende karakter*” (Åndsverksloven 1961). Jeg legger til grunn at denne rapporten er *”ikke-erhvervsmessig gjengivelse*” av *”vitenskapelig fremstilling som ikke er av allmennopplysende karakter*” og gjengir bildet vederlagsfritt på den digitale versjonen for internettpublisering med hjemmel i denne bestemmelsen.

Plagiat er ikke klart definert. Spørsmål som reises er hvor stor grad av kopiering som defineres som plagiering. Enkelte ord og begreper, og hele setninger brukes av flere personer uten at de kjenner til hverandres bruk av disse. Erkjennelser oppstår på ulike steder uten at de erkjennende er kjent med hverandres erkjennelser. Tidligere var det vanskeligere å oppdage likheter. Derved var det heller ikke mange som feilaktig ble anklaget for plagiat. Feilaktig anklage om plagiering kan forekomme oftere i dag dersom vi ikke er kritisk til hjelpemidlene for slik kontroll. Med internett og datateknologi er det lettere å foreta kontroll av hvor like tekster er.

Kontrollordningen har gjort det vanskeligere å unngå å bli oppdaget for plagiat, men det viser seg også at automatiserte kontroller kan gi feil inntrykk av om det foreligger plagiering. En automatisert plagiatkontroll kontrollerer ikke for hvilken kontekst plagiatet inngår i. Det er derfor ikke lett å hevde at noe er plagiat. Produksjon av ny kunnskap består ofte i å sammenstille allerede eksisterende kunnskap. Slik sett vil gamle tekster bli benyttet om igjen. Rent teknisk vil det imidlertid ikke være vanskelig å manipulere en elektronisk plagiatkontroll.

### **Etterprøving og etterbruk av forskningsmateriale**

Forskningsmaterialet må gjøres tilgjengelig for etterprøving og etterbruk der dette ikke er i strid med personvern hensyn. Empirien er tilgjengelig for sensorer på forespørsel, mens lydfiler, E-poster og håndskrevne notater fra respondentene blir tilintetgjort etter sensur av personvern hensyn.

## 5.6 Hovedpunkter - Drøfting av datakvaliteten og etikk

### Områder som kan påvirke min forforståelse

- Min stilling som byråkrat hindrer meg i å delta i en fri debatt om problemfeltet. Dette kan føre til ubevisste betraktningmønstre.

### Reliabilitet

- Reaktivitet og refleksivitet kan påvirke databehandlingen

### Validitet er vurdert ut fra flere kriterier

- Åpenbar validitet er forsøkt sikret gjennom å legge vekt på felles trekk i datagrunnlaget, og felles tolkning av dette
- Definisjonsmessig validitet er forsøkt sikret gjennom omfattende drøftinger av begreper
- Kompetansevaliditet er vurdert i forhold til egne tematiske og metodiske forutsetninger
- Kommunikativ validitet er vurdert ved hjelp av aktørvalidering og kollegavalidering
- Pragmatisk validitet er funnet ved at resultatene kan føre til handling

### Triangulering antas å være benyttet, men uviktig å påstå er gjort

### Etikk er håndtert i forhold til flere punkter i retningslinjene

- Forskningens verdi og forskningsetikk
- Forskningens samfunnsmessige, kulturelle og språklige rolle
- Krav om å informere, og informert og fritt samtykke
- Konesjon og meldeplikt
- Hensynet til tredjepart
- Krav om konfidensialitet
- Krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner
- Hensynet til offentlig forvaltning
- Kravet om uavhengighet
- Vitenskapelig redelighet, plagiat og god henvisningsskikk
- Etterprøving og etterbruk av forskningsmateriale



## 6 SAMLEDE RESULTATER, KONSEKVENSER OG VEIEN VIDERE

I dette kapittelet oppsummeres resultatene i studien med utgangspunkt i formålet med studien, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre beskrives mulige konsekvenser studiens funn bør ha for opplæring i skole og bedrift, og veien videre med forslag til hva en ny studie kan ta for seg. Jeg finner først og fremst støtte for revisjon av min forståelse på problemfeltet i teorien til Pär Nygren om dimensjoner i begrepet *profesjonell handlingskompetanse*. Pär Nygren er professor ved *Forskningscenter for Barns og Unges Kompetanseutvikling* på Høgskolen i Lillehammer. I teorien til Nygren står *kontroll over ytre betingelser* sentralt som en dimensjon i *profesjonell handlingskompetanse* (Nygren 2004). Hans teorier ble i noen grad omtalt av meg i slutten av kapittel 2.2.2. Avsnittet ble til slutt betegnet med *kontroll over ytre betingelser* for å løfte dette aspektet mer fram enn den betydningen jeg tiller teorien innledningsvis i studien. I kapittel 4.3.1 er resultatene, et utvalg data, og drøftingen av analysen knyttet til denne underkategorien, presentert. Disse resultatene fikk så konsekvenser for hvordan jeg handler andre analysekategorier.

*Kontroll over ytre betingelser* handler om styringsrett over materielle og immaterielle forhold som er utenfor personens iboende forutsetninger. Det handler om styringsrett over konteksten man jobber i (Nygren 2004:176).

### 6.1 Resultater

Formålet med studien var å finne ut hva som bør være i fokus i opplæringen i skole og arbeidsliv for at yrkesutøveren skal bedre sin individuelle konkurranseevne. Det var også et mål at studien skulle bidra til en mer ordnet debatt på problemfeltet. Problemstillingen i studien var:

*Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?*

Med utgangspunkt i formålet med studien, problemfeltet og problemstillingen, ble det utformet fire forskningsspørsmål som resultatene presenteres i forhold til. De er:

1. Hvordan kjenner en yrkesutøver seg igjen i at det karakteristiske ved yrkesutøvelse er planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering eget arbeid er?
2. Hvilke dimensjoner består kompetanse av?

3. Hva kan kjennetegnne ulike kompetansenivåer i yrkesutøveres perspektiv?
4. Hva er læring?

Resultatene i studien er teoretisk generaliserte slutninger som blant annet bygger på fortolkning av data fra 3 yrkesutøvere. Det antas at funnene har overføringsverdi til andre yrkesutøvere.

Studien som helhet med svar på forskningsspørsmålene, antatte konsekvenser og forslag til veien videre er et bidrag til en mer ordnet debatt om problemfeltet.

Analyse og drøfting av data viser at *Kontroll over ytre betingelser* er en underkategori, og dimensjon, til begrepet *kompetanse* som alle tre respondentene bidrar med inn i studien. Dette aspektet ved *kompetanse* er det mest fremtredende trekket ved datagrunnlaget som gir en ny forståelse på problemfeltet. Data knyttet til denne underkategorien ga en metning av data, og bidro til at datamaterialet var mer enn stort nok til å fylle tidsrammene for denne studien. Derfor legger jeg mest vekt på denne underkategorien som premiss for å velge hovedfunn i studien.

### **6.1.1 Hvordan kjenner en yrkesutøver seg igjen i det karakteristiske ved yrkesutøvelse?**

Enten vi er elever, studenter, forskere, yrkesutøvere eller er engasjert i fritidsaktiviteter så inneholder oppgavene vi løser en kontinuerlig prosess med planlegging, gjennomføring og vurdering av oppgaver som kan og bør dokumenteres for å danne grunnlag for videre utvikling. Prosessen er betegnet med *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. Studiens empiri, og analyse og tolkning av denne, har trukket fram yrkesutøverens engasjement med *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* i andres arbeid som en vesentlig del av yrkesutøvelsen, og derved som en del av *kompetansen*. Begrepet *kompetanse* utvides med dette i forhold til min forståelse før datainnsamlingen som hadde et ensidig fokus på yrkesutøverens *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* knyttet til *egget* arbeid. Denne utvidelsen av *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*, finner jeg ikke spesielt omtalt i Pär Nygrens teorier.

### **6.1.2 Hvilke dimensjoner består kompetanse av?**

Kompetanse synes å bestå av dimensjonene *motivasjon*, *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* knyttet til *egne og andres arbeidsoppgaver*, med anvendelse av *kunnskapsområder* og sin egen *kontroll over de ytre betingelsene* for å løse oppgavene. *Tilfeldigheter* er ofte med på å avgjøre evnen til å løse oppgaver og derved yrkesutøverens konkurransevne, men jeg finner det vanskelig å innlemme *tilfeldigheter* som dimensjon i begrepet *kompetanse*. Min definisjon på kompetanse korresponderer mest med Pär Nygren sin definisjon ved at *kontroll over ytre*

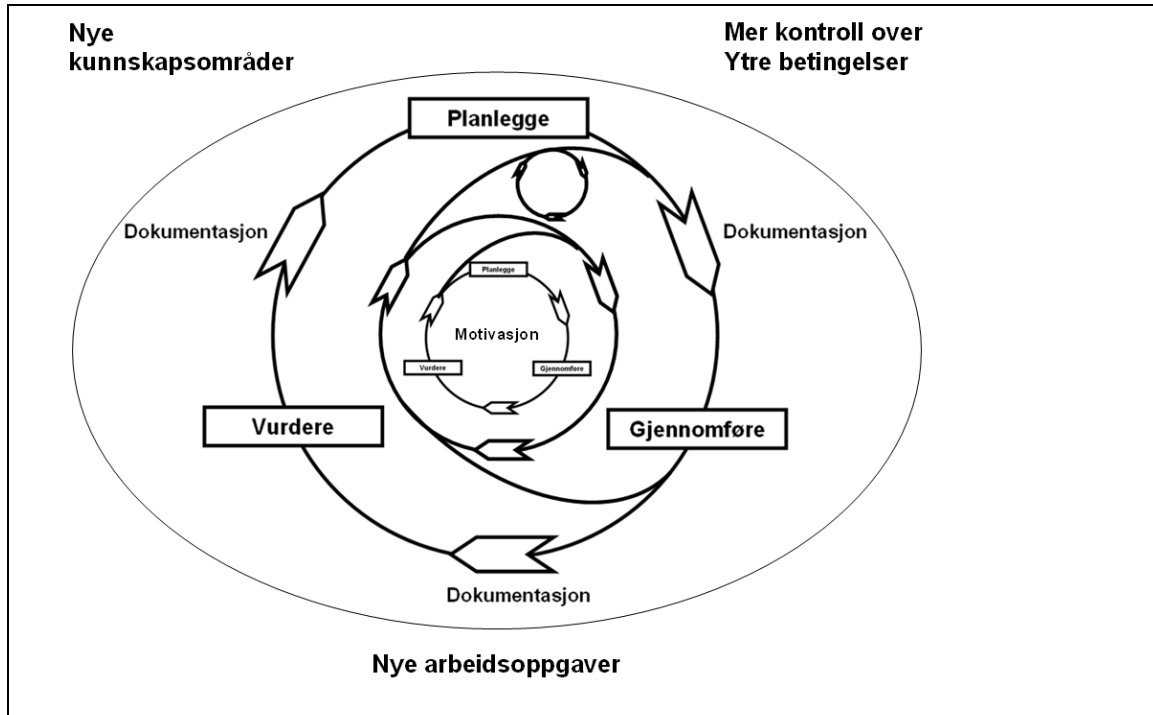
*betingelser, kunnskaper og ferdigheter* er dimensjoner i kompetansen (Nygren 2004:162). Det betyr ikke at jeg har funnet motsetninger i forhold til de andre dimensjonene, men kategoriseringen er litt annerledes. Jeg har ikke funnet det avgjørende å trekke fram hele Nygrens definisjon på kompetanse i denne studien.

### **6.1.3 Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer i yrkesutøveres perspektiv**

Det er *kontroll over ytre betingelser* som er den dimensjonen som endrer begrepet kompetanse tydeligst i denne studien. Jeg finner støtte hos Pär Nygren for utvidelse av dimensjonene i kompetanse med kontroll over ytre betingelser (Nygren 2004: 163). Dimensjonen peker ut et viktig aspekt ved kompetansenivået. Kompetansenivået som yrkesutøverens konkurransevne. Det er dette fokus på yrkesutøvernes individuelle konkurransevne som er karakteristisk ved svaret på forskningsspørsmålet om hva som kjennetegner ulike kompetansenivåer i yrkesutøveres perspektiv. Empirien er hentet hos yrkesutøveren selv, og har utgangspunkt i deres behov. Ikke samfunnets, organisasjoner eller arbeidsgiveres behov.

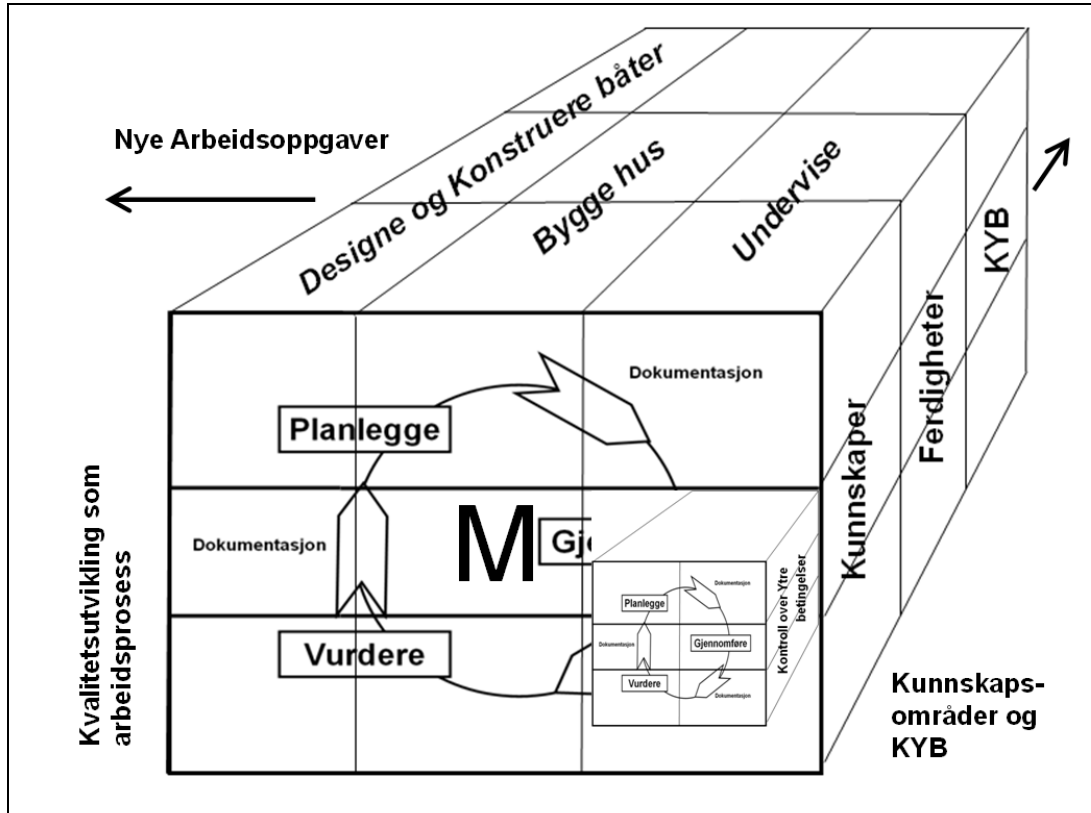
Gjennom bruk av kompetansen med dens dimensjoner anvender og erverver yrkesutøveren forutsetninger for å lære. Disse forutsetningene betegner jeg som ervervsområder i dette kapitlet med konklusjoner og anbefalinger. Ervervsområdene er *motivasjon, kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* med planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon, *kunnskapsområder, kontroll over ytre betingelser, og arbeidsoppgaver*. Pär Nygren bruker betegnelsen *å erobre* i stedet for *å erverve*, men mener dette er en daglig dags udramatisk hendelse i arbeidslivet (Nygren2004:153). For meg hørtes erobring sterkt og provoserende ut. Særlig dersom jeg skulle skrevet om *eroblingsområder*. Denne aktiviteten med ervervelse av eierskapet over ervervsområdene, og eierskap til ervervsområdene er *kompetansen* og utgjør *konkurransevnen*.

Figur 6-1 under illustrerer at vi med utgangspunkt i motivasjon (i midten) løser oppgaver aleine og/eller i samarbeid med andre i en kontinuerlig prosess med planlegging, gjennomføring og vurdering, og dokumentering av denne prosessen, betegnet som *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. Det foregår tilsvarende mindre prosesser i de større prosessene. Gjennom prosessene erverver vi høyere *motivasjon, nye kunnskapsområder, mer kontroll over ytre betingelser* og nye *arbeidsoppgaver*. I den grad vi erverver, eller øker ervervsevnen over, disse dimensjonene, avgjøres grad av *kompetanse*, forstått som *kompetansenivå og konkurransevne*. Pär Nygren går så langt som å hevde at kompetansen bare er teoretisk uten *kontroll over de ytre betingelsene* (Nygren 2004:153).



Figur 6-1 Det nye begrepet kompetanse

Jeg har forsøkt å sette elementer fra figur 6-1 inn i figur 2-3 som var min opprinnelige illustrasjon på begrepet kompetanse i kapittel 2.2.3. Dette er vist i figur 6-2 under.



Figur 6-2 Ulike kompetansenivåer etter studien

Figur 6-2 skal illustrere at kompetansenivået øker med økt *motivasjonen*, som er markert med stor bokstav M i sentrum av *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. På området med *gjennomføring*, som del av *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*, er det satt inn en ekstra rubiks kube for å illustrere at det pågår mindre prosesser med *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess* under gjennomføring av de større prosessene. Dimensjonen *Kontroll over ytre betingelser – KYB* er satt inn og slått sammen med dimensjonen *kunnskapsområder* som hver for seg er underkategorier til én dimensjon i *kompetansen*. Kompetansenivået er høyere jo mer omfangsrik denne dimensjonen (*kunnskapsområder* og *kontroll over ytre betingelser*) er og jo mer den øker. Tilsvarende er kompetansenivået avhengig av hvor mange typer *arbeidsoppgaver* man kan arbeide med, og klarer å vinne erfaring med, som grunnlag for å generere nye *kunnskapsområder* og *kontroll over ytre betingelser* gjennom *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. Pilene illustrerer at kompetansenivået er høyere jo mer dimensjonene vokser og jo større de er. Jo mer vi har og erverver av ervervsområdene, desto høyere er kompetansen og konkurranseevnen. Jeg finner det vanskelig å definere ulike kompetansenivåer mer detaljert.

Figur 6-2 er siste bildet i en animasjon som skal vise utviklingen av begrepet kompetanse og kompetansenivå. Animasjonen er brukt i et foredrag, for å teste ut resultatene av studien på kollegaer. Den ble tatt godt imot.

#### 6.1.4 Hva er læring

Ervervlsen av ervervsområdene er etter denne studien å forstå som læring. Læring innbefatter da endring i både *motivasjon*, *arbeidsoppgaver*, *kunnskapsområder*, og *kontroll over ytre betingelser*, gjennom *kvalitetsutvikling som arbeidsprosess*. Jeg finner støtte hos Pär Nygren for at erverv av *kontroll over ytre betingelser* er læring (Nygren 2004:173)

## 6.2 Konsekvenser

Denne studiens konklusjon om hva *kompetanse* og *læring* er, kan oppfattes som radikal. Pär Nygren har tideligere pekt på at dette er radikalt (Nygren 2004:362). Et sentralt spørsmål å stille som følge av slutningen i denne studien, er om det er muligheter og vilje, i skoler og bedrifter, til å legge til rette for denne type *læring* av *kompetanse* hos sine elever og arbeidstakere/lærlinger.

Kunnskapsløftet skulle ikke være kostnadsdrivende. Det kan imidlertid være kostnadsdrivende å heve andres kompetanse når *kompetanse* får et utvidet innhold. Når kompetansekravet etter hvert ikke bare er *håndens og åndens arbeid*, men også *kontroll over ytre betingelser*, vil utviklingen kunne være kostnadsdrivende for de som skal legge til rette for økt kompetanse.

Vi har eksempler i nyere tid på at skolen har tildelt elever mer *kontroll over ytre betingelser* i den generelle opplæringen. Elever får låne PC i videregående opplæring som blir deres egen etter endt skolegang (Akershus fylkeskommune 2012). Dette er et eksempel på materiell del av *kontroll over ytre betingelser*. Adgangen til å bruke PCen i ulikt omfang er en immateriell del av *kontroll over ytre betingelser*. Noen husker at de fikk blokkfløyte til odel og eie i barneskolen. Å definere ervervelse av PC og blokkfløyte som læring er noe radikalt. Likevel er denne ervervingen av materielle og immaterielle forutsetninger det som gjør oss kompetent til å skrive i en moderne verden og spille instrument i en tradisjonell verden.

Arbeidsgivere som skulle legge til rette for denne type kompetanseendring, vil utsette seg selv for en ennå større konkurranse fordi det kommer tydeligere fram at det å drive opplæring også er å gi fra seg ulike typer makt. Kunnskap er makt, og *kontroll over de ytre betingelser* er makt. Pär Nygren peker på maktflytningen ved *erobring av kontroll over ytre betingelser* (Nygren 2004:152;362)

### 6.3 Veien videre

Funnene i denne studien er først og fremst et grunnlag og en ny premiss for å jobbe videre med problemstillingen om hva som kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere. For meg synes det da relevant å også trekke inn funnene i denne studien i debatten om kompetansebygging hos elever og lærlinger.

Erkjennelsen om hvilke dimensjoner som ligger i begrepet kompetanse, peker ut hva som bør være et fokus i (opp)læringen. Dersom noen skal bidra til en kompetanseheving, vil det si at det handler om å legge til rette for en kontinuerlig prosess med planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av egne og andres arbeidsoppgaver med bruk og ervervelse av a) nye arbeidsoppgaver/erfaringsområder, b) kontroll over ytre betingelser, c) motivasjon og d) kunnskaper. Læringsbegrepet blir med dette endret til å omfatte *kontroll over ytre betingelser*. Denne kontrollen kan innebære eierskap til fysiske gjenstander og adgangsrettigheter.

Drøftingen i et avsnittet om *kontroll over ytre betingelser* i kapittel 2.2.2, om hvorvidt kompetanse omfatter både det man *gjør* og det man *har*, og analysen og drøftingen av det empiriske grunnlag i denne studien, leder til et behov for å avklare relasjonen mellom begrepene *rammefaktorer* og *kontroll over ytre betingelser*. Mitt inntrykk er at begge begrepene vanligvis blir kategorisert som *kontekstuelle* forhold når kompetansenivåer skal undersøkes. Disse *kontekstuelle* forholdene blir da betegnet som *rammefaktorer* vi ikke kontrollerer, men som vi

må forholde oss til. Utfordringen for yrkesutøveren er å flytte grensen mellom det som er i og utenfor ens egen kontroll i *konteksten*. Gjennom å flytte disse grensene i yrkesutøverens favør konverteres tildelte begrensende *rammefaktorer* over til egen *kontroll over ytre betingelser*. Likevel vil et hvert kontekstuellet forhold, eller det man klarer i seg selv, være temporære forhold som må vedlikeholdes for å være et varig aspekt i kompetansen.

Kanskje vil det være interessant å gjøre en ny studie som er mer spisset inn mot spørsmålet om kontekstuelle forhold, som *rammefaktorer* og *kontroll over ytre betingelser*, påvirker og er avgjørende for utvikling av kompetanse.

Etter denne studien finner jeg det meget interessant å studere nærmere den teorien hvor jeg finner støtte for hovedfunnene i denne studien. Teorien er generert fra Kryssildprosjektet hvor avstanden mellom hva utdanningsinstitusjonene kan bidra med og hva arbeidslivet krever blir belyst (Skårud et al 2005). Med bakgrunn i dette prosjektet er begrepet handlingskompetanse definert med *kontroll over ytre betingelser* som en dimensjon (Nygren 2004). Også Nygren er klar over at ideen om denne dimensjonen i hans kompetansebegrep er radikal (Nygren 2004:362).

Av mer kjente og aksepterte problemstillinger som kan være interessant å ta utgangspunkt i for videre studier, mener jeg forholdet mellom formalkompetanse og realkompetanse er interessant. Kan realkompetansevurdering være relevant redskap for å vurdere søkere til utdanning og arbeid når den ikke forholder seg til *kontroll over ytre betingelser* som en dimensjon i kompetansen?

I det disse siste linjer skrives i avslutningen av denne studien, gjennomført jeg en times samtale med Pär Nygren om denne studien. En del av kollegavalideringen. En meget interessant samtale som har gitt meg inspirasjon til å arbeide videre med disse problemstillingene.





## LITTERATURLISTE

- Anderson, L. W., David R. Krathwohl Peter W. Airasian m.fl. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.Anderson.
- Akershus fylkeskommune (2012). *Nye elever får ny PC*. Lest 22.04.2012, [http://www.akershus.no/fylkeskommunen/Pressemeldinger/?article\\_id=38769](http://www.akershus.no/fylkeskommunen/Pressemeldinger/?article_id=38769)
- Asker Kommune (2011). *Askerskolen - Itslearning/Askerskolen/Christofferbj/Hjem/Fag/bo-9D Norsk 11/12/Faginnstillinger/Administrer vurderingsinnstillinger/Vurdering*. Lest 01.10.2011, [https://www.itslearning.com/course/AssessmentView.aspx?AssessmentId=1&HidePercents=True&ReturnUrl=%2fessay%2fread\\_essay.aspx%3fEssayID%3d396718](https://www.itslearning.com/course/AssessmentView.aspx?AssessmentId=1&HidePercents=True&ReturnUrl=%2fessay%2fread_essay.aspx%3fEssayID%3d396718)
- Askerøi, Else (2003). *Mastergradshåndbok*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Askerøi, Else og Olav Eikeland (2006). *Som gjort, så sagt Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Bjelke, Bjørn Wilhelm (1996). For dårlige høringsinstanser har gitt R94-problemer. *Skolefokus*, 17, 42.
- Bjelke, Bjørn Wilhelm (2010). *Læreplananalyse – Hvordan er kvalitetsutvikling som arbeidsprosess et kompetansekrav for å bli fagarbeider etter læreplanverket i Kunnskapsløftet*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Bjørndal, Bjarne og Sigmund Lieberg (1979). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Ashehoug.
- Bjørndal, Ivar (2005). *Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum Bok.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I : The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Buland, Trond (2010). *Kunnskapssamfunnet, mer enn bare doktorgrader?*, Lest 27.08.2010 <http://www.adressa.no/meninger/article1508146.ece>
- Byggenæringens landsforening – BNL - *Kunnskapsløftet - Utdanningsprogrammet for bygg- og anleggsgag - Bev til Utdanningsdirektoratet 01.09.2010 – 2010/3505*. Oslo: BNL.
- Clausen, Knut Chr. (2006). *Mål, midler og konsekvenser – En sammenligning av læreplanenes rammer for opplæringens innhold og form i et felles samfunnsfag i videregående skole i Norge, Danmark og Sverige*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag/NTNU.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Council of Europe (2009). *Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Directorate of Education and Languages.
- Dagbladet (2008). *Bare ett hus i byen overlevde orkanen*. Lest 20.12.2009, <http://www.dagbladet.no/nyheter/2008/09/22/547631.html>
- Dale, Erling Lars, og Jarl Inge Wærness (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Dale, Erling Lars, og Jarl Inge Wærness (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer – NESH (1999) *Etikk og metode - De nasjonale forskningsetiske komiteers skriftserie*, 12. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer – NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Zoom Grafisk AS. Lest 27.06.2010, [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Dreyfus, Hubert & Stuart (1999). Mesterlære og eksperters læring. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.). *Mesterlære*, 52–69. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Elgesem, Dag (1999). Verdien av sannhet i forskningsetisk avveining – konflikten mellom etikk og metode. I: *Etikk og metode - De nasjonale forskningsetiske komiteers skriftserie*, 12, 11-36. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2003). *Ideer som formet vår skole*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Engh, Roar, Stephen Dobson og Eli Kari Høihilder (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kommisjonen for de Europeiske felleskap – EU (2011). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Lest 27.09.2011 [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_en.pdf)
- Fivelsdal, E. (Red.). (1971). *Max Weber: Makt og Byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fonn, Karin Hårstad (2009). *Integrasjon eller autonomi i fag- og yrkesopplæringen. En kombinert iverksettelsesstudie av "Vandreboke"*. Trondheim: NTNU.
- Forskningsetikkloven (2006). *Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning*. LOV-2006-06-30 nr 56. Kunnskapsdepartementet. Lest 21.10.2011, <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/all/nl-20060630-056.html&6>
- Forskrift om behandling av etikk i forskningen (2007). *Forskrift om behandling av etikk og redelighet i forskning*. FOR-2007-06-08-593. Kunnskapsdepartementet. Lest 22.10.2011, <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20070608-0593.html>

- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova*. FOR-2006-06-23-724. Kunnskapsdepartementet. Lest 22.10.2011, <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>
- Fuglestad, O. L., Lillejord, S., Tobiasen, J. (Red.). *Reformperspektiv på skole og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goethe, Johann Wolfgang von Goethe. I: [www.ordtak.com](http://www.ordtak.com). *Kunnskap*. Lest 27.02.2011 <http://www.ordtak.com/forfatter.php?id=28>
- Gooderham, Ellen A. (2012). Ansattes yringsfrihet. *Utdanning*, 2, 55.
- Grønmo, Sigmund (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gyldendal (2011). *Helse- og sosialfag - Holdninger*. Lest 1502011 <http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=6166>
- Halvorsen, Knut (2008). *Å forske på samfunnet*. Oslo: J.W.Cappelen Forlag as.
- Havnen, Vidar & Buland, Trond (2003). *Underveis? – Sluttrapport fra evaluering av prosjektet "Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen"*. Trondheim: SINTEF.
- Hiim, Else, og Else Hippe (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, Anton, Christian Beck og Arild Tjeldvoll (1979). *Samfunnsrettet pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, Knud (2007). *Læring*, Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag,
- Imsen, Gunn (1998). *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi. 4. utgave 2001*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Isachsen, Karsten (2008). *Gledens Gud*. Oslo: Avenir Forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet – KUD (1976) Læreplan for den videregående skole, Studieretning for håndverks- og industrifag, Grunnkurs snikkarlinje. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet – KUF (1993a). *Generell læreplan*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet – KUF (1993b). *Læreplan for videregående opplæring, Studieretning for trearbeidsfag, Studieretningsfagene i grunnkurs trearbeidsfag*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Lest 05.12.10, <http://www.udir.no/upload/larerplaner/trearbeidsfag/grunnkurs.rtf>
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet – KUF (1997). *Retningslinjer for fagprøve for trebåtbygger*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kong Harald V (2009). *Festspillene i Bergen: Åpningstale 2009*. Lest 28.07.2011, <http://www.kongehuset.no/c26947/tale/vis.html?tid=78490>

- Kopinor (2010). *Kopieringsavtale - universiteter og høyskoler - Mønsteravtale mellom Universitets- og høyskolerådet og Kopinor fremforhandlet den 2.7.2002. Senere prolongert, senest for perioden 1. juli 2010 – 30. juni 2012*. Lest 15.12.2011, <http://www.kopinor.no/brukere/utdanning/universiteter-hogskoler/dokumenter/kopieringsavtale-universiteter-og-h%C3%B8gskoler>
- Korp, Helena (2003). *Kunnskapsbedømming – hur, hva och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kunnskapsdepartementet – KD (2007). *Oppdragsbrev nr 06 til Utdanningsdirektoratet - Bev til Utdanningsdirektoratet 31.01.2007 – 200604004*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet – KD (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring – NKR*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Langli, Leif (1979). *Utdanning og tilknytning*. I: A. Hoëm, C. Beck og A. Tjeldvoll (1979). *Samfunnsrettet pedagogikk* (s. 97-115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Large, Ida (2001). *Helhetlig kompetanse - fra idé til gjenstand for vurdering i fag- og svenneprøver*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet – Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Lier, Arne Roar, Sund, Grete Haaland, Sannerud, Ronny & Karstensen, Steinar (2007). *Læring i Vandreboka – et yrkesdidaktisk perspektiv*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Liljeström, Rita (1979). *Kultur och arbete*. Stockholm: Liber Förlag.
- Læringssenteret (2001). *Veiledning – Sensurering av tverrfaglig eksamen for praksiskandidater*. Oslo: Læringssenteret.
- Læringssenteret (2004). *Læringssenterets høringsuttalelse til NOU 2003:16*. Oslo: Læringssenteret.
- Matthiesen, Georg (1998). *Eksamen i Reform 94*. I: O. L. Fuglestad, Sølvi Lillejord og Johnny Tobiasen (red.). *Reformperspektiv på skole og elevvurdering* (s. 39-48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 13 (2011-2012) (2012). *Utdanning for velferd..* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Michelsen, Svein og Ole Johnny Olsen (2007). *VET-LSA (International Comparativ Large Scale Assessment in Vocational Education and Training) – En forstudie*. Bergen: Universitetet i Berge.
- Mjelde, Liv, (2002), *Yrkenes pedagogikk*. Oslo: Yrkeslitteratur
- Moderniseringsdepartementet (2005). *Etisk retningslinjer for statsansatte*. Oslo: Moderniseringsdepartementet. Lest 21.10.2011, [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/mod/bro/2005/0001/ddd/pdfv/256519-etiske\\_retningslinjer\\_bokm.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/mod/bro/2005/0001/ddd/pdfv/256519-etiske_retningslinjer_bokm.pdf)

- Monsen, Lars (2004). Kriterier for valg av lærestoff. *Bedre skole 2004* (2), 36-46. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Nasjonalt læremiddelsenter (1998). *Veiledning for prøvenemndsmedlemmer*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Nielsen, K., S. Kvale, S. (Red.). *Mesterlære*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilsen, Sigmund Egil & Sund, Grete Haaland (2008). *Læring gjennom praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Nore, Hæge (2008). TIP: Bred bakgrunn for mange yrker - en utfordring både i læreplanarbeidet og skolehverdagen. *Yrke. Tidsskrift om yrkesopplæring*. 2008, 52(3), 30-32 Lest 16.08.11, [http://brage.bibsys.no/hiak/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_9045/1/Yrke%20nr%203%2008\\_H%C3%A6ge%20Nore.pdf](http://brage.bibsys.no/hiak/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_9045/1/Yrke%20nr%203%2008_H%C3%A6ge%20Nore.pdf)
- Norsk Riksringkasting - NRK (2011). *Tiåring dro 990 kilo torsk på én dag*. Lest 18.10.2011, <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nordland/1.7835713>
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS – NSD (2012). *Personvernombudet – Meldeskjema*. Lest 02.01.2012, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/lyd\\_bildeopptak.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/lyd_bildeopptak.html)
- Norsk Skogbruksmuseum (1986). *Særtrykk av Årbok for Norsk skogbruksmuseum nr 11 (1985-1986)*. Elverum: Norsk skogbruksmuseum.
- NOU 1991:4 (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 1997:25 (1997). *Ny kompetanse*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Lest 21.10.2011, <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19971997/025/PDFA/NOU199719970025000D/DDPDFA.pdf>
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lest 27.08.2010, <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000D/DDPDFS.pdf>
- Nygren, Pär (2004). *Handlingskompetanse – Om den profesjonelle person*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Obel, Lise Skoug (2007). *"... å få det inn under huden, rett og slett!": hvordan er intensjonene og forutsetningene for flerkulturell pedagogikk i tre barnehager. En kvalitativ undersøkelse av tre barnehager med etniske norske barn og etniske minoritetsbarn*. Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Kunnskapsdepartementet. Lest 22.10.2011, <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

- Ordtak.com (2011). *Kunnskap*. Lest 27.02.2011, <http://www.ordtak.com/forfatter.php?id=28>
- Pettersen, Roar C (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, Tine, og Jorunn Spord Borgen (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?*. Oslo: Nifustep. Lest 12.08.2011, <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2010/Rapport%2016-2010.pdf>
- Ropeid, Andreas (1986) Oppgangssaga – Ein novasjon med konsekvensar (s.146-60). I: *Særtrykk av Årbok for Norsk skogbruksmuseum nr 11 (1985-1986)*. Elverum: Norsk skogbruksmuseum.
- Rye, Anne (2002). *Det kvalitativt intervju*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.
- Samarbeidsrådet for yrkesopplæring – SRY (2007). *Møtereferat av 12.01.2008 til sak 31-07-07 av dato 04.12.07 om Gjennomgående dokumentasjonsordninger*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Samordna opptak (2012). *Poenggrenser*. Lest 20.01.2012, <http://www.samordnaopptak.no/info/soekertall/poenggrenser/>
- Sand, Karine E (2001). *Om møte mellom tale og taushet*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt – Universitetet i Oslo – UiO.
- Sannerud, Ronny (2006). Yrkeskompetanse – En begrepsanalyse. I: E. Askerøi og O. Eikeland (red), *Som gjort, så sagt Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (s. 219-239). Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Sivesind, Kirsten, Kari Bachmann og Azita Afsar (2003). *Nordiske læreplaner*. Oslo: Læringscenteret.
- Skjervheim (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: H Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Skolenettet (2010). *Vurdering*. Lest 18.12.2010, <http://skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/QuestionOverviewPage.aspx?id=64637&epslanguage=NO>
- Skårderud, F., Fauske, H., Nygren P., Nilsen, S., Kollestad, M. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 89 (6), 461- 476
- Statistisk sentralbyrå – SSB (2012). *Historisk statistikk*. Lest 04.02.2012, [http://www.ssb.no/vis/emner/historisk\\_statistikk/tabeller/kap09.html](http://www.ssb.no/vis/emner/historisk_statistikk/tabeller/kap09.html)
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 33 (1991-1992) (1992). *Kunnskap og kyndighet - Om visse sider ved videregående opplæring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Store Norske Leksikon (2010). *Etikk*. Lest 12.10.10 <http://www.snl.no/etikk>

- Stortinget (2004). *Referat Møte torsdag den 17. juni 2004 kl.10:00*. Lest 22.10.2011,  
<http://www.stortinget.no/Global/pdf/Referater/Stortinget/2003-2004/s040617.pdf>
- Sund, Grete Haaland (2005). *Forskjellighet og mangfold – mulighet eller begrensninger for individ og arbeidsplass*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter – Forskerskolen Livslang læring.
- Sør-Trøndelag fylkeskommune (2011). *Hva er realkompetanse?* Lest 15.02.2011,  
[http://www.stfk.no/Tjenester/Ungdom\\_og\\_uttanning/Voksenopplaring/Hva-er-realkompetanse/](http://www.stfk.no/Tjenester/Ungdom_og_uttanning/Voksenopplaring/Hva-er-realkompetanse/)
- Throndsen, Inger, Therese Nerheim Hopfenbeck, Svein Lie og Erling Lars Dale (2009). *Bedre vurdering for læring – Rapport fra ”Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag”*. Oslo: Universitetet i Oslo – Enhet for kvantitative utdanningsanalyser.
- Thurén, Torsten (1993). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Universitetet i Bergen v/Sigmund Grønmo – (UiB v/Grønmo) (2006). *Handbok for kvalitetssikring av universitetsstudia* (2.utg.). Bergen: Bodoni Hus Bergen.
- Universitetet i Bergen – UiB (2009). *Studiekvalitet og kvalitetssikringssystem*. Lest 09.11.2009,  
[http://www.uib.no/utdanningskvalitet/studkvalsys\\_no.htm](http://www.uib.no/utdanningskvalitet/studkvalsys_no.htm)
- University of Minnesota Center for Life-Long-Learning (2010). *Corrolation of Learning Outcome and Competency Level*. Lest 10.11.10,  
<http://www.sph.umn.edu/img/assets/8740/mappingguide1005.pdf>
- Utdanningsdirektoratet – Udir (2005). *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lest 27.08.2010,  
<http://skolenettet.no/upload/Lareplan/retningslinjer.pdf>
- Utdanningsdirektoratet – Udir (2006). *Nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet – Udir (2007). *Bedre vurderingspraksis – Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag – en veiledning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsdirektoratet – Udir (2009). *Læreplandatabasen GREP*. Lest 24.08.2010,  
<http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet – Udir (2010). *Rundskriv om forskriftsendring – Individuell vurdering, Sak 2010/1156*
- Utdanningsdirektoratet – Udir (2010b). *Eksamen YRK 3030 Yrkessjåførfaget*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lest 15.02.2011,  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere\\_gitte\\_eksopp\\_g Kunnskap sl/Programfag\\_yrkesfag/V10/YRK3003\\_Yrkessjaforfaget\\_V10.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksopp_g Kunnskap sl/Programfag_yrkesfag/V10/YRK3003_Yrkessjaforfaget_V10.pdf)

- Utdanningsdirektoratet - Udir (2010c). *Rammeverk for nasjonale prøver – Dato 22.12.2010*. Lest 12.08.2011, [http://www.udir.no/Upload/Nasjonale\\_prover/2010/5/Rammeverk\\_NP\\_22122010.pdf](http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/5/Rammeverk_NP_22122010.pdf)
- Utdanningsdirektoratet - Udir (2011). *Norwegian - English Dictionary for the Primary and Secondary Education Sector - Revised January 2011*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lest 28.12.2011, [http://www.udir.no/Upload/Ordbok\\_2011/5/Norsk-engelsk\\_ordbok\\_for\\_grunnopplaeringen.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Ordbok_2011/5/Norsk-engelsk_ordbok_for_grunnopplaeringen.pdf?epslanguage=no)
- Utdannings- og forskningsdepartementet – UFD (2003). *Kompetanseberetningen for Norge 2003: Har kompetanseberetningen et grunnlag?*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lest 10.06.2006, [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/utdanning\\_og\\_kompetanse/kompetanseberetningen.html?id=434567](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/utdanning_og_kompetanse/kompetanseberetningen.html?id=434567)
- VOX (2011). *Realkompetanse*. Lest 15.02.2011, <http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=1677>
- Waage, Jan Fredrik (2000). *Yrkesrettet opplæring i skole og arbeidsliv*. Oslo: Pedlex.
- Wadel, Cato (1990). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon* (2.utg.). Flekkefjord: SEEK
- Weber, Max. (1922). Byråkrati. I: E. Fivelstad (red.), *Max Weber: Makt og Byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (s. 105-157) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wikipedia (2011). *Troll (bil)*. Lest 15.10.2011, [http://no.wikipedia.org/wiki/Troll\\_\(bil\)](http://no.wikipedia.org/wiki/Troll_(bil))
- World Skills Internasjonal (2009). Lest 26.12.2009, <http://www.worldskills.no/site/Default.aspx?mid=4&miid=2>
- Østberg, Dag (2003). Skjervheim og kritikken av objektivismen : Skjervheim-forelesning 1997. *Sosiologisk årbok 2003* (1), 105-123.
- Øvrelid, Bjarne (2009). *Nødvendigheten av fonetisk handlingskompetanse i sosialt arbeid*. Karlstad: Karlstad University Studies
- Åndsverksloven (1961). *Lov om opphavsrett til åndsverk m.v.* LOV-1961-05-12-2. Kulturdepartementet. Lest 15.12.2011, <http://www.lovdata.no/all/hl-19610512-002.html>



# Intervjuguide 1      Respondent 1 og 2      VEDLEGG 1

Informert samtykke

Som nevnt i E-post ønsker jeg å ha deg med i en studie med følgende problemstilling knyttet til min masteroppgave i yrkespedagogikk:

"Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?"

Bakgrunnen for studien er ønske om å utvikle kunnskap om hva ulike kompetansenivåer er, som grunnlag for hva som bør være i fokus i opplæring av yrkesutøvere som skal klare seg i et konkurransesamfunn.

Studien baserer seg på min faglige forståelse og empiri fra intervju av flere yrkesutøvere.

Ønsket rolle for deg i studien er at du er respondent i et kvalitativt intervju. Intervjuet tar utgangspunkt i et introduksjonsspørsmål og eventuelt spørsmål til oppfølging og avklaring.

Dine svar vil bli behandlet konfidensielt med full anonymitet. Du kan trekke deg fra deltakelsen når du vil.

Jeg har oppfattet at du ønsker å delta i intervjuet.

Dersom du har flere spørsmål til selve studien og metoden, kan jeg svare på det før du tar stiling til om du vil delta.

Dersom du ønsker å delta i studien med bidrag i intervju med det du vet nå, kan du begynne med å svare på første spørsmål.

Introduksjonsspørsmål

Kan du fortelle om en type arbeidsoppgaver, hvor du planla, gjennomførte og vurderte eget arbeid, og du hadde et fortrinn i å løse oppgaven, i forhold til andre yrkesutøvere med tilsvarende oppgaver?



## Intervjuguide 2 - Respondent 1, 2. Intervju VEDLEGG 2

Informert samtykke

Som nevnt ønsker jeg å gjøre et intervju med deg i forbindelse med i en studie med følgende problemstilling knyttet til min masteroppgave i yrkespedagogikk:

"Hva kan kjennetegnne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?"

Vi har hatt innledende samtaler for å avklare bakgrunnen og formålet for studien, og de sentrale begrepene. Du har lest utkast til min forståelse, og sett noen figurer som skal illustrere relasjonen mellom sentrale begreper. Disse illustrasjonene har jeg med i dag som intervjuguide.

Jeg oppfatter at du ønsker å gi et intervju om problemfeltet. Dine svar vil bli behandlet konfidensielt med full anonymitet. Du kan trekke deg fra deltakelsen når du vil.

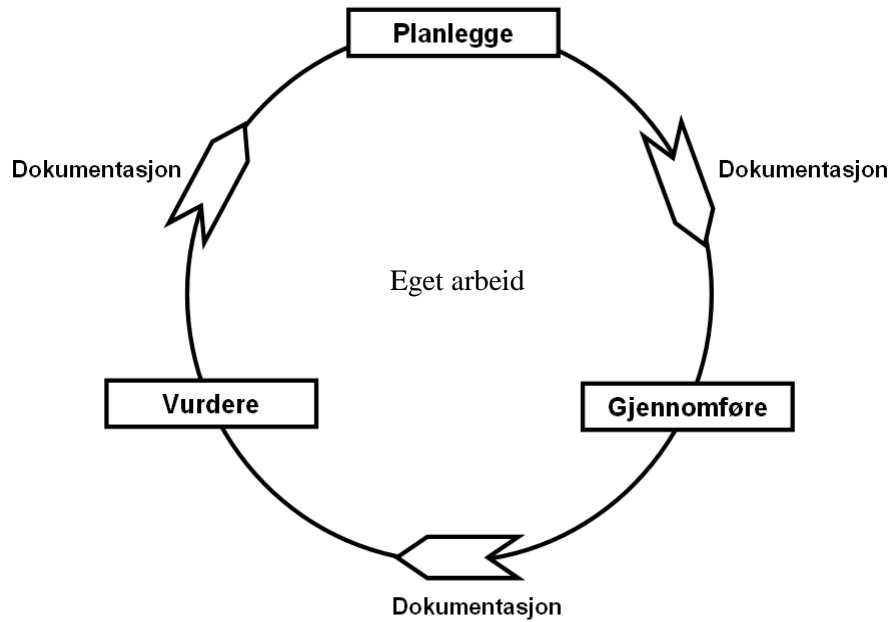
Har du har flere spørsmål til selve studien?

Introduksjonsspørsmål

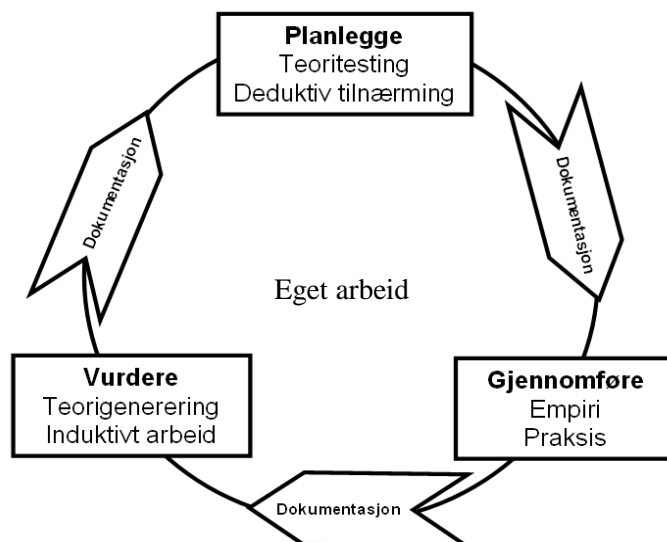
2. Hvordan kjenner du deg igjen i at yrkesutøvelse består i å planlegge, gjennomføre og vurdere egne arbeidsoppgaver, og dokumentere dette arbeidet?
3. Hvordan ser du på forholdet mellom å ta i bruk kunnskaper/teorier, og det å produsere kunnskaper/teorier i arbeidsprosessen?
4. Hvordan kjenner du deg igjen i at denne arbeidsprosessen med å gjøre arbeidsoppgavene gjøres med hensyn til ulike kunnskapsområder?
5. Er det andre dimensjoner i kompetansen enn dokumentert planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidsoppgaver med hensyn til kunnskapsområder?
6. Hva kjennetegner ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?

Figurer til guide i intervjuet

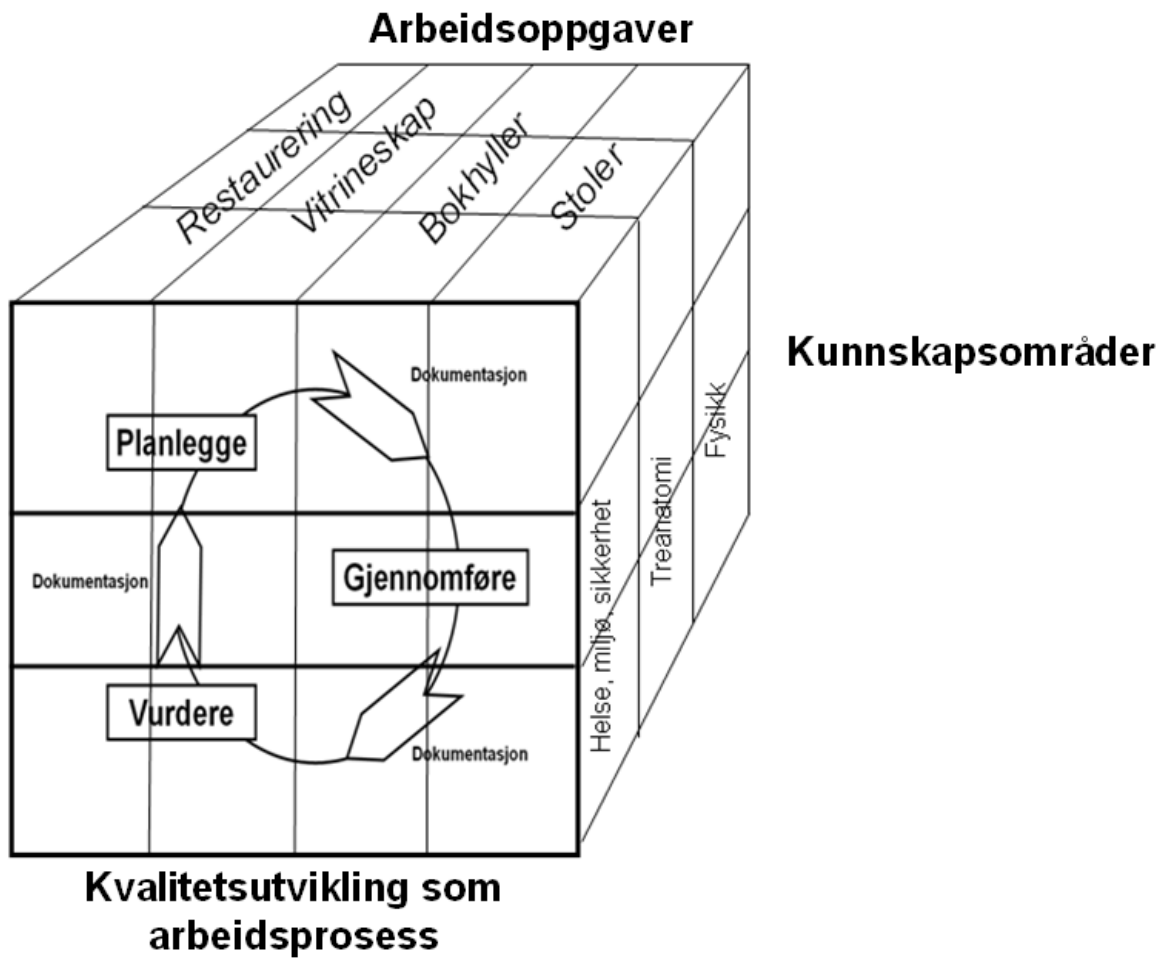
Yrkesutøvers arbeid



Arbeidsprosessen tar i bruk kunnskaper/teorier, og den produserer kunnskaper/teorier



Kompetansens tre hoveddimensjoner





## Intervjuguide 3      Respondent 3

## VEDLEGG 3

Informert samtykke

Som nevnt ønsker jeg å gjøre et intervju med deg i forbindelse med i en studie med følgende problemstilling knyttet til min masteroppgave i yrkespedagogikk:

"Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?"

Jeg oppfatter at du ønsker å gi et intervju om problemfeltet. Dine svar vil bli behandlet konfidensielt med full anonymitet. Du kan trekke deg fra deltakelsen når du vil.

Har du har flere spørsmål til selve studien?

Introduksjonsspørsmål

1. Kan du fortelle om en type arbeidsoppgaver, hvor du planla, gjennomførte og vurderte eget arbeid, og du hadde et fortrinn i å løse oppgaven, i forhold til andre yrkesutøvere med tilsvarende oppgaver?
2. Hvordan kjenner du deg igjen i at yrkesutøvelse består i å planlegge, gjennomføre og vurdere egne arbeidsoppgaver, og dokumentere dette arbeidet?
3. Hvordan ser du på forholdet mellom å ta i bruk kunnskaper/teorier, og det å produsere kunnskaper/teorier i arbeidsprosessen?
4. Hvordan kjenner du deg igjen i at denne arbeidsprosessen med å gjøre arbeidsoppgavene gjøres med hensyn til ulike kunnskapsområder?
5. Er det andre dimensjoner i kompetansen enn dokumentert planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidsoppgaver med hensyn til kunnskapsområder?
6. Hva kjennetegner ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?





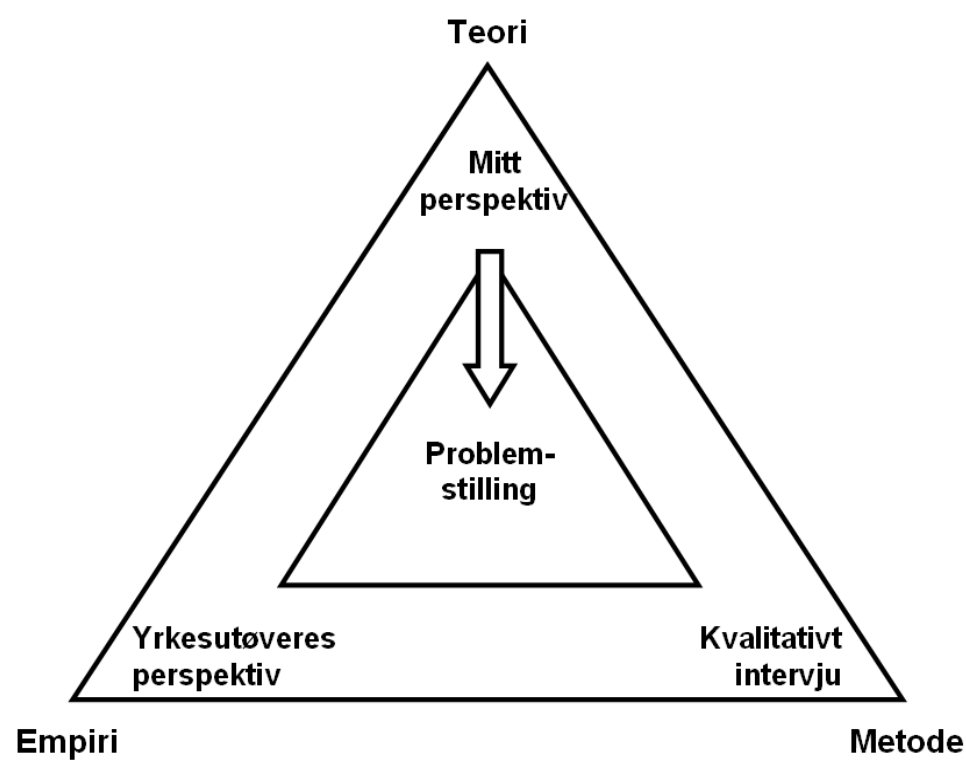
## Grunnstruktur - Fra formålet med studien til intervju spørsmål – Vedlegg 4

<b>Formålet</b>	Finne ut hva som bør være fokus i opplæringen for at yrkesutøveren skal bedre sin individuelle konkurranseevne og bidra til en mer ordnet debatt om dette.			
<b>Problemstilling</b>	Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?			
<b>Analytiske perspektiver</b>	Yrkesutøveres livsverden som empiri			
	Min forståelse av begreper i problemstillingen som teoretisk utgangspunkt			
<b>Sentrale begreper</b>	Yrkesutøver	Kompetanse	Kompetansenivåer	Læring
<b>Definisjon på sentrale begreper</b>	En person som planlegger, gjennomfører, vurderer og dokumentere egne arbeidsoppgaver	Evnen til å planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere egne arbeidsoppgaver med hensyn til- og bruk av kunnskapsområder	Ikke teoretisk definert – Bare drøftet	Relativt varig forandring i opplevelser eller atferd som følge av tidligere erfaringer.
<b>Forskningsspørsmål</b>	Hvordan kjenner yrkesutøvere seg igjen i at det karakteristiske ved yrkesutøvelse er planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentering av eget arbeid?	Hvilke dimensjoner består kompetanse av?	Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer i yrkesutøveres perspektiv?	Hva er læring?
<b>Kategorier å sortere data etter</b>	Definisjonen på yrkesutøver	Min innledende definisjonen på kompetanse.	7 aspekt ved begrepet kompetansenivå: 1. Utvikling og beskrivelse av kompetansenivå 2. Læringsperspektiver 3. Relasjon til individ, gruppe eller standard 4. Mulige antall nivåer 5. Analytisk eller holistisk tilnærming 6. Ulike men likeverdige 7. Enkelte arbeidsoppgaver, typer arbeidsoppgaver og generelle yrkesutøvelse	Min innledende definisjonen på læring med tilhørende drøfting
		7 aspekt ved begrepet kompetanse: 1. Kompetanse som et dynamisk begrep 2. Ferdigheter og kunnskaper 3. Holdninger og kunnskaper 4. Teoretisk og praktisk kompetanse 5. Personer og organisasjoner 6. Realkompetanse og formalkompetanse 7. Kontroll over ytre betingelser		
		Generert fra respondentene Underkategorier/dimensjoner til begrepet kompetanse: <i>Motivasjon, tilfeldigheter og kontroll over ytre betingelser</i>		
<b>Intervju spørsmål / introduksjonsspørsmål for innhenting av empiri</b>	1. Kan du fortelle om en type arbeidsoppgaver, hvor du planla, gjennomførte og vurderte eget arbeid, og du hadde et fortrinn i å løse oppgaven, i forhold til andre yrkesutøvere med tilsvarende oppgaver?			
	2. Hvordan kjenner du deg igjen i at yrkesutøvelse består i å planlegge, gjennomføre og vurdere egne arbeidsoppgaver, og dokumentere dette arbeidet?	3. Hvordan ser du på forholdet mellom å ta i bruk kunnskaper/teorier, og det å produsere kunnskaper/teorier i arbeidsprosessen?  4. Hvordan kjenner du deg igjen i at denne arbeidsprosessen med å gjøre arbeidsoppgavene gjøres med hensyn til ulike kunnskapsområder?  5. Er det andre dimensjoner i kompetansen enn dokumentert, planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidsoppgaver med hensyn til kunnskapsområder?	6. Hva kjennetegner ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?	

## GRUNNSTRUKTUREN I STUDIEN

Design på studien med forholdet mellom teori, empiri og metode er presentert første gang i kapittel 1.4 og seinere mer inngående i innledningen til kapittel 3 om design og metode. Grunnstrukturen i studien fra formålet til intervju spørsmål via problemstilling, analytiske perspektiver, sentrale begreper osv til intervju spørsmål er bygget opp og presentert suksessivt gjennom hele rapporten. Hovedelementene er innrammet tekst. Oversikt over elementene og hvor i rapporten de er å finne er listet opp nedenfor. Nederst er figuren over designet på studien fra kapittel 1.4 gjentatt.

1	Formålet med studien.....	4
2	Problemstilling.....	5
3	Analytiske perspektiver .....	5
4	Sentrale begreper og kategorier å sortere data etter .....	10
5	Definisjonen på yrkesutøver .....	11
6	Forskningsspørsmål 1 knyttet til begrepet yrkesutøver .....	12
7	Definisjonen på kompetanse .....	13
8	Forskningsspørsmål 2 knyttet til begrepet kompetanse .....	14
9	Aspekt som begrepet kompetanse drøftes i forhold til - Underkategorier .....	20
10	7 aspekt å drøfte begrepet kompetansenivå i forhold til .....	32
11	Forskningsspørsmål 3 om kompetansenivå i yrkesutøveres livsverden .....	33
12	Definisjonen på læring .....	51
13	Forskningsspørsmål 4 om hva læring er .....	52
14	Introduksjonsspørsmål 1 .....	69
15	Introduksjonsspørsmål 2 .....	69
16	Introduksjonsspørsmål 3 .....	69
17	Introduksjonsspørsmål 4 .....	69
18	Introduksjonsspørsmål 5 .....	70
19	Introduksjonsspørsmål 6 .....	70
20	Analytiske underkategorier til begrepet kompetanse generert fra empirien .....	85
21	Tabell over grunnstrukturen i vedlegg 4 .....	1



Design på studien med forholdet mellom teori, empiri og metode

## 1/2 side sammendrag

## VEDLEGG 5

Bakgrunnen for denne studien var min oppfatning om manglende sammenheng mellom elever og lærlingers behov for kompetanse, målet for opplæringen, og hva som vektlegges ved vurdering av kompetansenivå. Problemstilling i studien var: ”Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?”. Formålet var å finne ut hva som bør prioriteres i grunnopplæringen for å bedre den enkelte yrkesutøveren konkurranseevne. I denne sammenheng har det vært sentralt å finne eventuelle nye dimensjoner i definisjonen på kompetanse. I studien er det samlet inn kvalitative data fra tre yrkesutøvere som empirisk grunnlag. Det er foretatt en teoretisk generalisering. Det mest fremtredende trekk ved empirien er behovet for å utvide begrepet kompetanse til også å omfatte dimensjonen *kontroll over ytre betingelser*. Denne kontrollen over ytre betingelser påvirker hva som kjennetegner ulike kompetansenivåer og derved yrkesutøvernes konkurranseevne. En forståelse av at kompetanse omfatter *kontroll over ytre betingelser* innebærer et syn på hva læring som omfatter tilegnelse av *kontroll over de ytre betingelsene*. *Kontroll over ytre betingelser* handler om tilgang på materielle verktøy, materialer og manualer, adgangsrettigheter, og tid til refleksjon med mer. Jeg finner støtte for konklusjonene i denne studien i teoriene til Pär Nygren om profesjonell handlingskompetanse.





