

# **MASTEROPPGAVE**

## **yrkespedagogikk**

**mai 2018**

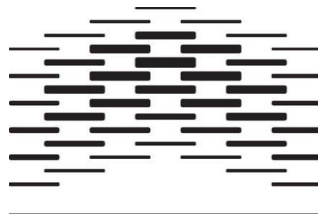
**Vurdering av praktisk arbeid som bidrag til læring og for å  
forstå et yrke.**

**Et pedagogisk utviklingsarbeid gjennomført med  
programfaglærere på helse- og oppvekstfag, Vg2 barn- og  
ungdom og praksisveiledere i bedrifter.**

Vera Skarnes

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

## Sammendrag

Vurdering i Yrkesfaglig fordypning (YFF) for elever på helse- og oppvekstfag, Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget har utfordringer knyttet til organisering av undervisning i arbeidspraksis. Det er i dag ikke et systematisk samarbeid mellom skole og arbeidsliv om å utvikle en felles forståelse av hva elevene skal lære å utøve. I dagens samfunn konkurrerer elevene om lærlingeplassene i kommunen, det er derfor avgjørende at skolen legger til rette for en relevant yrkesopplæring så de får innpass i arbeidslivet. Min masteroppgave er en studie av hvordan skole og bedrift kan samarbeide om å vurdere elevenes praktiske arbeid som grunnlag for læring og forståelse av yrket de utdanner seg til. Problemstillingen i masteroppgaven er: *Hvordan kan erfaringene til programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og praksisveiledere i bedrifter danne grunnlag for en vurderingspraksis i Yrkesfaglig fordypning som fremmer relevant yrkeskompetanse?*

For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført et pedagogisk utviklingsarbeid da deltakernes erfaringer, refleksjoner og kunnskaper danner grunnlaget for utviklingen av skolens pedagogiske vurderingspraksis i YFF. Informasjonen er innhentet systematisk og planmessig med metodetriangulering, intervju og fremtidsverksted i tidsrommet vinter 2016 til sommeren 2017.

Teorigrunnlaget i prosjektet baserer seg på tanken om at vi mennesker er sosiale vesener som ønsker å lære, og at læring er en sosial prosess som skapes mellom mennesker, (Wenger, 2004). All læring er innvendt i sosiale- og samfunnsmessige sammenhenger noe som fører til at vi kontinuerlige tilpasser oss omverdenen. Sentrale styringsdokumenter om opplæring, vurdering og samarbeid har vært viktige for å belyse relevante krav.

Funn viser det er behov for et strukturert samarbeid om faglig innhold, vurdering og opplæring for å sikre kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Det kan tyde på at kompetansemål i vurderingsskjema fremmer yrkesrelevant opplæring siden de knyttes mer konkret opp til relevante arbeidsoppgaver elevene utøver. Prosjektet avsluttes med en oppsummering av relevante funn, refleksjon over forbedringer, og forslag til nye studier som søker kunnskap om relevant opplæring for Vg2 elever i arbeidspraksis. Alt i alt viser resultatene at faglig samarbeid fører til mer relevant opplæring i arbeidspraksis og et tettere samarbeid mellom lærer og praksisveileder om læringsvurderingene.

## Abstract

Evaluation practices of students Vocational In-depth Study Project, Program for Health and Social Care for pupils at second year at Child and Youth Care Studies, face challenges when the school and training establishment cooperate to evaluate the students as a contribution to learning in their apprenticeship. Today the students are competing for their apprenticeships, and it is therefore crucial that the students are given relevant vocational training that qualifies them for their future work tasks and work life. My master thesis is a study of how the schools and corporations can cooperate on these evaluation practices, as a basis for learning and understanding the vocation the students are preparing for. The research question for this paper is: How can the experiences of teachers of elective subjects in the second year at Child and Youth Care Studies, and the apprenticeship supervisors in associated corporations form the basis of an evaluation practice at YFF that promotes relevant vocational competence?

To answer my research question, I have implemented a qualitative, empirical development project. My starting point was a pedagogical development project, where the participants experience, reflections and knowledge form the basis of the school's development of pedagogical evaluation practice for the vocational specialization. The information is collected systematically and methodically through method triangulation interviews and "workshop", in the time period from winter 2016 until summer 2017. Results that illustrate the research question is presented and discussed consecutively, structured in the categories cooperation, training and evaluation.

The theoretical framework for my project is based on the idea that all humans are social beings with a desire to learn, and that learning is a social process created within human interactions (Wenger, 2004). All learning is implemented in social and societal contexts, which leads to our continuous adaption to the world around us. Official policy documents regarding training, evaluation and cooperation have been important in highlighting relevant requirements.

The results from this project illustrates the need for further academic cooperation to ensure quality in vocational training. It seems like including the different learning tasks and competence aims in the evaluation forms promotes vocational training, as they are more specifically associated with the relevant tasks the students perform.

## Forord

Takk til min veileder Hedvig Johannesen for konstruktive tilbakemeldinger, faglige råd og inspirasjon til å fortsette arbeidet. Jeg vil spesielt takke min kollega, Ragna Aarum, for all hjelp. Størst av alt takk til min kjære mann, Petter Skarnes, uten din støtte ville ikke masteroppgaven blitt til.

Vera Skarnes

Rasta, 14. 05. 2018.

## INNHOLDSFORTEGNELSE

VEDLEGG.....	III
1    INNLEDNING.....	1
1.1  Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.2  Utdyping av tema.....	4
1.3  Min forståelse og erfaring.....	5
1.3.1  Arbeidspraksis, et samarbeid mellom skole og bedrift.....	6
1.4  Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.5  Avgrensing av problemstilling.....	8
1.6  Utdyping og presisering av problemstilling.....	9
1.7  Forankring av prosjektet.....	10
1.8  Kapitteloversikt.....	10
1.9  Oppsummering.....	11
2    FAG- OG YRKESOPPLÆRINGENS RAMMEFAKTORER.....	12
2.1  Fag- og yrkesfagopplærings utvikling.....	12
2.1.1  Fag- og yrkesopplæring sett i lys av læreplanverket.....	14
2.1.2  Lokal læreplan i yrkesfaglig fordypning.....	16
2.2  Vurdering - læring.....	16
2.2.1  Kjennetegn - læring.....	19
2.3  Oppsummering av kapittel 2.....	21
3    TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	23
3.1  Fag- og yrkesopplæring.....	23
3.1.1  Individuell læring av yrkeskunnskap.....	25
3.1.2  Yrkesfaglige læringstradisjoner.....	26
3.1.3  Fag- og yrkesopplæring i sosiale praksisfelleskap.....	27
3.2  Hermeneutisk læringsfilosofi.....	30
3.3  Oppsummering av kapittel 3.....	31
4    METODE.....	33
4.1  Utgangspunkt for valg av metode.....	33
4.2  Mitt ståsted som leder i et pedagogisk utviklingsarbeid.....	34
4.3  Strategisk utvalg av informanter.....	35
4.3.1  Informantenes fagbakgrunn.....	35
4.3.2  Samarbeid med kolleger og praksisveileder.....	36
4.3.3  Faser i utviklingsarbeidet.....	36
4.4  Prosjektets intervjuundersøkelse.....	38
4.4.1  Prosjektets intervjuguide.....	41
4.5  Hermeneutisk analyse.....	42
4.5.1  Beskrivelse av analysearbeidet etter intervjuene.....	43
4.8.1  Ethiske hensyn.....	49
4.9  Sammendrag av kapitlet.....	50
5    PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN FRA INTERVJUER.....	52
5.1.3  Vurdering av utført arbeid.....	58
5.1.4  Sammendrag av kapitlet.....	62
6    PEDAGOGISK VERKSTED MED PROGRAMFAGLÆRERE OG PRAKSISVEILDERE.....	65
6.1.1  Forberedelsesfase.....	65
6.1.2  Gjennomføring av kritikkfase.....	67

6.1.3	Gjennomføring av fantasifase .....	68
6.1.4	Gjennomføring av virkeliggjøringsfase.....	70
6.1.5	Refleksjon etter fremtidsverkstedet.....	72
6.2.1	Samarbeid om opplæring i arbeidspraksis.....	73
6.2.2	Opplæring i arbeidspraksis.....	76
6.2.3	Vurdering av utført arbeid.....	77
7	<b>ARBEID MED VURDERINGSSKJEMA – FRA FANTASI TIL KONKRET HANDLING.....</b>	<b>81</b>
7.1	Arbeid med nytt vurderingsskjema .....	81
7.2	Evaluering av vurderingsskjema.....	84
7.2.1	Samarbeid om opplæring i arbeidspraksis.....	84
7.2.2	Opplæring i arbeidspraksis.....	86
7.2.3	Vurdering av utført arbeid.....	88
7.1	Oppsummering av kapittel 7.....	92
8	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....</b>	<b>94</b>
8.1	Oppsummering av hovedfunn og forslag for videre undersøkelser.....	94
8.2	Konklusjon.....	97
	<b>LITTERATURLISTE: .....</b>	<b>1</b>
	Figur 1: Vurderingsskjema.....	21
	Figur 2: Kolb's læringssirkel (etter Kolb, 1984) .....	25
	Figur 3: Wengers komponenter, sosial teori om læring (etter Wenger, 2004, s. 143).....	28
	Figur 5: Fritt etter Gadamer, 2010, s. 302; Møller Pedersen, 2010, s.29.....	34
	Figur 6: Analysekategorier.....	43
	Figur 7: Analysekategorier.....	44
	Figur 8: Sortering av empiri etter kategorier.....	45
	Figur 9: Et lite utsnitt av BUA's vurderingsskjema .....	59
	Figur 10: Rekvisitter til fremtidsverksted .....	66
	Figur 11: Fremtidsutkast, gruppe 1 .....	71
	Figur 12: Fremtidsutkast, gruppe 2 .....	71
	Figur 13: Nytt vurderingsskjema .....	84
	Figur 14: Utdrag fra BUA's lokale læreplan, skoleår 2016/17 .....	87
	Figur 15: Utdrag fra nytt vurderingsskjema.....	87
	Figur 16: Utdrag fra gammelt vurderingsskjema.....	90

## **VEDLEGG**

Vedlegg 1: Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Oppsummering av logg skjema fra fremtidsverksted

## 1 INNLEDNING

Målet med denne masteroppgaven er å utvikle kunnskap om hvordan vurdering av praktisk arbeid kan fremme læring i faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Faget YFF skal gi elevene et faglig utgangspunkt for å kunne få en lærekontrakt med en bedrift. Hensikten med YFF er at elevene skal lære å utøve og få kjennskap til relevante arbeidsoppgaver gjennom å fordype seg i faget de utdanner seg til (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I oppgaven vil jeg drøfte hvordan programfaglærere og praksisveiledere kan samarbeide yrkesdidaktisk med vurdering som redskap for å fremme relevant opplæring i YFF.

Praksisveileder er en ansatt i bedriften der eleven er i praksis og har et overordnet ansvar for å vurdere elevenes arbeid, veilede dem og tilrettelegge for videre læring i praktisk arbeid. Yrkesdidaktikk handler om å planlegge opplæringen så eleven lærer å utøve og forstå yrket de utdanner seg til. Hiim & Hippe (2007) definerer yrkesdidaktikk slik:

*Praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser», og videre som «kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner/yrkesoppgaver som grunnlag for læring (Hiim & Hippe, 2007, s. 31).*

Slik jeg forstår denne definisjonen knyttes begrepet yrkesdidaktikk til å lære og utøve yrkesfaglige arbeidsoppgaver. Et sentralt poeng i deres definisjon er at vurdering danner et grunnlag for nyttige og meningsfulle læringsprosesser. I min studie ønsker jeg å undersøke hvilken måte skole og bedrift kan utvikle en vurderingspraksis som bidrar til læring i fag- og yrkesopplæringen i faget YFF. Med fokus på å utvikle et jobbsamarbeid mellom skole og bedrift om vurdering, forstår jeg yrkesdidaktikk på denne måten: Yrkesdidaktisk vurdering bidrar til læring når programfaglærere og praksisveiledere gir en opplæring som bidrar til at eleven deltar aktivt i planlegging, gjennomføring og refleksjon av yrkesspesifikke arbeids- og læringsoppgaver.

Det er derfor av interesse å sette søkelyset på hvordan programfaglærere og praksisveiledere kan utvikle et samarbeid om vurdering som bidrar til yrkesrelevant



opplæring. I §3-11, underveisvurdering, står det at elever skal få tilbakemeldinger på kvaliteten på utført arbeid og råd om hvordan de kan forbedre kompetansen i faget (Forskrift til Opplæringslova, 2015). Hva som skal vurderes, hvem som vurderer og hvordan vurdering kan foregå er her det sentrale. En praksisveileder har i samarbeid med lærer et pedagogisk ansvar for å vurdere, følge opp og veilede elever som er i arbeidspraksis. For å utvikle og forbedre dagens vurderingssamarbeid i YFF er det avgjørende at programfaglærer og praksisveileder har en felles yrkesdidaktisk forståelse for hvordan vurdering kan fremme læringsprosesser hos elever så de forstår hvordan yrkeskompetansen kan utvikles. I følge den nasjonale satsingen *Vurderingspraksis-Vurdering for læring*, som startet i 2010, står det i artikkelen *Samarbeid og tolkningsfellesskap* at programfaglæreren har hovedansvaret for vurderingen av elevens yrkeskompetanse. Siden skolen har flyttet opplæring i YFF ut i bedrift kan programfaglærer samarbeide med praksisveiledere om vurderingen av elevens praktiske arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016)

For å spisse studien har jeg valgt å undersøke hvordan programfaglærere på helse- og oppvekstfag, Vg2 barne- og ungdom (BUA), og ansatte i praksisbedrifter sammen kan arbeide didaktisk med vurdering av elevenes praktiske arbeid. Alle deltakerne har en forståelse av de forhold som undersøkes, noe som jeg er vesentlig for utviklingen av prosjektet. Praksisbedriftene som er knyttet til prosjektet er en barnehage, to skoler og skolefritidsordninger (SFO).

I dette pedagogiske utviklingsprosjektet har jeg gjennomført kvalitative undersøkelser. Via dialog har jeg fått innsikt i deltakernes opplevelse av dagens praksis, deres interesser og holdninger. Denne kunnskapen har vært avgjørende for å muliggjøre en forbedret vurderingspraksis i YFF (Højberg, 2014, s. 321). Som programfaglærer er jeg opptatt av undervisningens yrkesrelevans, noe som fordrer at elevenes opplæring er forankret i yrket de utdanner seg til. Det er derfor av interesse å sette søkelyset på erfaringene og kunnskapene til både programfaglærere og praksisveiledere for å forstå hvilke muligheter skole og bedrift har til utvikling av nye læringsbaner. Jeg har vektlagt en hermeneutisk læringsfilosofi i denne masteroppgaven (kapittel 3.2). Lesing av relevant teori, innsamling og analyse av empiri, og refleksjon med kolleger har ledet til en kontinuerlig tolkning av informasjon, i en hermeneutisk spiral (kapittel 4.5).

For å muliggjøre nye læringsbaner er det avgjørende at skolen og praksisbedrifter får innsikt i hverandres kulturer for å forstå hvordan de kan benytte seg bedre av hverandres kompetanse. Målet med prosjektet er å sikre elevene meningsfull vurdering av utført arbeid så de forstår hva de mestrer og hva de bør øve på for å utvikle sin yrkeskompetanse, (Forskrift til opplæringsloven, § 3-11 Grønmo, 2004, s.372; Wenger, 2010, s.65). Jeg har benyttet en filosofisk hermeneutisk analyse når jeg har bearbeidet innsamlet empiri. I den forbindelse har jeg vært bevisst på at min forståelse har vært med å prege utviklingen av prosjektet, til tross for at jeg har søkt deltakernes kompetanse og interesser om et forbedret samarbeid (se kapittel 4.5 og 4.5.1).

Prosjektet har gitt deltakerne mulighet til å utvikle en felles forståelse for hva elevene skal vurderes i, hvordan vurderingen skal foregå og hvem som skal vurdere hva. Vi har reflektert over ny kunnskap og utviklet et nytt vurderingsskjema som har blitt implementert og prøvd ut i en praksisperiode. Empiri tyder på at dette arbeidet har bidratt til en bedre vurdering av elevens praktiske utøvelse og teoretiske forståelse (Skjervheim, 1996, s. 53; Wenger, 2004, s. 145). Etersom prosjektet skred frem, har jeg antatt at deltakerne har vært gjennom ulike læringsfaser. Derfor har det vært viktig for meg å skape tid til erfaringsdeling og refleksjon over vår nye kunnskap. I følge Kolb (2012) har disse prosessene bidratt til nye erkjennelser om hva hver og en kan bidra med for å skape en bedre vurderingspraksis (Kolb, 2012, s. 294 – 295).

Resultater fra denne masteroppgaven viser at programfaglærere og praksisveileder ønsker mer faglig samarbeid om fag- og yrkesopplæringen i YFF, men bedriftene mener at skolen bør ta initiativ til slike møter. Funn viser at programfaglærere benytter seg av handlingsrommet som åpner for tolkning av kompetansemålene til Vg3 læreplanen, opplæring i bedrift for å sikre elevene relevant opplæring i YFF (kapittel 2.1.2). Utviklingsprosjektet har også bidratt til ny utforming på vurderingsskjema som har blitt prøvd ut i en praksisperiode (kapittel 7).

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

I kapitlet om formålet med YFF understrekes betydningen av yrkesrettet opplæring i samarbeid med relevante praksisbedrifter så elevene kan fordype seg i kompetansemål fra læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfag/Vg3 opplæring som i bedrift. Hensikten med YFF er at elevene skal få erfaringer med arbeidsoppgaver som kjenner ut yrket de

utdanner seg til (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2016). For at bedriftene skal finne det interessant å tilby elever lærekontrakter fordrer det at skolen gir elever relevant opplæring som kvalifiserer dem til arbeidslivets oppgaver (Meld. St. 28 (2015 -2016), 2016, s.13). BUA- elevene konkurrerer om å få læreplass. Til tross for at regjeringen, bedrifter og fagopplæringen allerede i 2012 inngikk et samarbeid, var det behov for en fornyet *Samfunnskontrakt for flere læreplasser (2016 - 2020)* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Indikatorrapporten 2016 viser at høsten 2016 sto tre av ti elever fortsatt uten læreplass (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Opplæringen i YFF handler om hvordan elevene skal lære å utøve arbeidsoppgaver for å forstå yrket de utdanner seg til. Planlegging av relevant opplæring fordrer derfor at programfaglærere har oppdatert fagkompetanse som gjør det mulig å jobbe frem et vurderingsskjema der kompetansemålene henger tett sammen med arbeidsoppgavene elevene utøver (Hiim & Hippe, 2007, s. 33; Sund, Nore & Vagle, 2011, s.216, s.230). I arbeidspraksis bør praksisveileder og programfaglærere samarbeide om å gi elevene fortløpende tilbakemeldinger og vurdering av utført oppgave, siden tydelige og læringsfremmende tilbakemeldinger på utført arbeid bidrar til at elevene lærer å utøve og forstå yrkesfaglige arbeidsprosesser (Meld. St. nr. 28 (2015– 2016), 2016, s. 57). Relevante læringsoppgaver fordrer at programfaglærere har oppdatert fagkompetanse som transformeres til gode yrkesdidaktiske læringsoppgaver (Lier, A.R, 2015 s. 51; NOU 2008:18, 2008 s. 108). I artikkelen *Vurdering for yrkesrelevant opplæring* har Sylte (2014) beskrevet hvordan vurdering kan være et redskap for å lære og utføre yrkesfaglige arbeidsoppgaver. Hun skriver at felles forståelse av innholdet i vurderingsskjemaet er en forutsetning for å vite hva som skal vektlegges av fagkompetanse så eleven blir riktig vurdert (Sylte, 2014, s. 16).

## **1.2 Utdyping av tema**

I stortingsmelding. nr. 28. *Fag- fordypning – forståelse* pekes det på at skolen og arbeidslivet er avhengige av hverandre. Kompetansekravene i yrket forandres i takt med samfunnsmessige endringer, derfor må skolen legge til rette for at elevene får en opplæring som kvalifiserer de til videre opplæring i arbeidslivet. Yrkesopplæringen skal gi eleven mulighet til å utvikle solide faglige kunnskaper og ferdigheter enten undervisningen foregår på skolen eller i arbeidspraksis. Det fordrer at programfaglærere har oppdatert fagkunnskap for å utarbeide relevante læringsoppgaver, samt at de har et godt

vurderingssamarbeid med praksisveiledere så elevene får nyttig og meningsfull opplæring i det praktiske arbeidet de utøver (St. meld. nr.28. (2015 -2016), 2016, s. 13). Slik det også fremgår i NOU rapport 2008:18, *Fagopplæringen for fremtiden*, vil arbeidslivet ha fagarbeidere som kan utøve yrket i tråd med markedets behov.

*Arbeidslivets behov for fagarbeidere med høy fagkompetanse, forventninger om et godt læringsutbytte for elever og lærlinger og hensynet til elevens og lærlingens rett til likeverdig og rettferdig vurdering stiller høye krav til kvalitet i vurderingsarbeidet* (NOU 2008:18, 2008, s.107 -108).

Fylkesdirektøren for videregående opplæring i Akershus, John A. Eide poengterer i Strategiplan for yrkesfagløftet (2016) at skolen skal legge til rette for en helhetlig opplæring og systematisk vurderingspraksis. Gode vurderingssituasjoner forutsetter at elevene opplever at de har et godt og trygt læringsmiljø, preget av gode relasjoner og kultur for læring (Eide, 2016, s.24). Målet her er at eleven erfarer at lærer og praksisveileder har lik forståelse av vurderingskriteriene slik at tilbakemeldingene på utført arbeid oppleves som meningsfull og relevant. Det fordrer at lærer og praksisveileder innehar oppdatert faglig kompetanse, at de har evne til å formidle faget og har kunnskap om hvordan de skal benytte vurdering som en del av elevenes opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015 s. 5 - 8).

I forbindelse med Kunnskapsløftet (KL06) ble faget prosjekt til fordypning (PTF) innført. Høsten 2016 endret PTF navn til yrkesfaglig fordypning. YFF er det største faget i opplæringen og utgjør 30% på Vg2 (Lier, 2015, s. 51; Utdanningsdirektoratet, 2016). YFF skal bidra til at elevene opplever at opplæringen har en helhet og sammenheng, enten læringen gjennomføres på skole eller i bedrift (Hiim, 2013, s. 20). YFF danner grunnlaget for prosjektet ettersom skolen jeg arbeider ved har flyttet undervisningen i faget ut i praksisfeltet. Lærerne har stor lokal handlefrihet når det gjelder organisering og innhold i opplæringen. Hva slags kompetanse elevene bør lære å utøve for å forstå yrket, har stor betydning for elevens mulighet til deltakelse i arbeidslivet, arbeidslivet og samfunnet som helhet (Nyen & Tønder, 2012, s. 16).

### **1.3 Min forståelse og erfaring**

Programfaglærere har et komplekst yrke, de fleste som underviser på yrkesskoler er programfaglærere og fagarbeidere med erfaring og ekspertise i et yrke. Jeg har arbeidet

som lærer i 9 år og har fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Min undervisningsstilling er i dag knyttet til helse- og oppvekstfag, Vg2 barn og ungdom. Elevene jeg underviser står ved et veiskille, de kan velge mellom videre opplæring i bedrift eller Vg3 påbygg. Jeg har erfart at om lag halvparten av BUA elevene søker videre opplæring som fører frem til fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Det vil si at det er om lag 15 elever hvert år som ønsker å fortsette sin fag- og yrkesopplæring som lærling i barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO).

Et gjennomgående tema på fagteammøter med kolleger er at det er vanskelig å vurdere elevene rettferdig i YFF, siden vi har så liten tid til å observere de i praktisk utøvelse i løpet av en praksisperiode. Jeg har også erfart et praksisveileder blir passive i vurderingssamtalene eller at jeg får en skriftlig tilbakemelding på hva elevene har arbeidet med i praksis. Det er en av grunnene til at jeg ønsker å undersøke hvordan vi kan utvikle et bedre fagsamarbeid med praksisveilederne. Mine kolleger og jeg er også usikre på hvor mye vi kan forvente at praksisveilederne bidrar i opplæringen. Grunnen er at arbeidspraksis gjennomføres i skoledelen av opplæringsløpet er formelt skolens ansvar. I rapporten til Nyen & Tønder, (2012) *Fleksibilitet eller faglighet?* konkluderes det med at dette er en utfordring, de skriver at skole og bedrift i svært liten grad har et faglig samarbeid for å sikre utvikling og fornyelse av faget (Nyen & Tønder, 2012, s.115): En annen faktor som skaper denne usikkerheten er at praksisveilederne hverken får betalt eller frikjøpt tid til å arbeide med opplæring, vurdering og veiledning av skolens elever. Likevel har vi erfart at vi er avhengig av et samarbeid med praksisveilederne når det gjelder å vurdere elevene i utført arbeid og utvikling av yrkeskompetanse, siden vi har begrenset med tid til å observere elevenes yrkesutøvelse når vi er på praksisbesøk. Et annet moment jeg ønsker å undersøke er om programfaglærere har utarbeidet relevante læringsoppgaver som speiler bedriftens behov for kompetanse, og om vurderingsskjemaet er et godt arbeidsverktøy for programfaglærere og praksisveilederne når de vurderer elevene i det praktiske arbeidet. Med tanke på hva som skal vurderes i YFF undrer jeg meg over om programfaglærernes fagkompetanse er oppdatert? Hva mine kolleger og jeg mener er relevant yrkeskunnskap har vært avgjørende for utformingen av både læringsoppgaver og vurderingsskjema (Bråten & Tønder, 2015, s. 15; Hiim & Hippe, 2007, s. 232; Sund et al., 2011, s.216).

### **1.3.1 Arbeidspraksis, et samarbeid mellom skole og bedrift**

BUA- programfaglærerne har gode kontakter og lange tradisjoner for samarbeid med arbeidslivet. Lærerne på BUA har ansvar for å knytte kontakt med praksisbedrifter. I løpet

av de årene jeg har arbeidet ved skolen har det blitt forsøkt ulike strukturer for gjennomføring av praksis. Det er blitt forsøkt praksis en dag pr. uke gjennom hele skoleåret og i bolker der det er forsøkt praksis i tre eller fire dager praksis pr. uke, i fem eller seks uker av gangen. Etter samtaler med arbeidsgivere og refleksjoner på fagteam gjennomføres praksisperiodene i bolker da det gir bedre kontinuitet og læring. Da er elevene i praksis fire dager i uken, i fem uker fordelt på to perioder, pluss en periode som strekker seg over to uker på vårparten. Erfaringene med bolkpraksis er at elevene får tid til å erfare, observere, delta, planlegge og videreutvikle sin yrkeskompetanse. Jeg har også erfart at elevenes samhandlings- og utviklingskompetanse ble styrket, ettersom de fikk bedre tid til å bli kjent med barna/elevne, de ansatte og rutiner i praksisbedriften. Dette sammenfaller også med erfaringene til helsefagarbeidere som trekkes frem i rapporten, *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv* (Dæhlen, Hagen & Hertzberg, 2008, s. 54). To uker før elevene starter sin arbeidspraksis, mottar praksisbedriftene et praksishefte som er utarbeidet av lærerne. Praksisheftet inneholder informasjon om datoer, tider og målet med perioden, skjema for oppstartssamtale, læringsoppgaver og vurderingsskjema. Praksis starter med en oppstartssamtale der elev, praksisveileder og lærer går gjennom praksisheftet og avklarer forventninger til hverandre.

Med dette som bakteppe undrer jeg meg over om hvordan programfaglærere og praksisveiledere kan jobbe didaktisk med vurdering for å fremme læring og sikre relevant opplæring. Jeg finner det derfor interessant å få ny kunnskap om mulige læringsbaner gjennom å utvikle en felles forståelse for hva som skal vurderes og hvordan vurderingen kan foregå sett i lys av læreplanmål, læringsoppgaver og utøvelse av praktisk arbeid.

#### **1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål**

Ettersom fag- og yrkesopplæringen foregår på to ulike læringsarenaer, to år med undervisning på skole og deretter to år i lære i bedrift, har programfaglærere et stort opplæringsansvar for å utdanne godt kvalifiserte elever så bedriftene finner det interessant å inngå lærekontrakt med dem (Meld. St. 20 (2012 - 2013), 2013, s. 13). I den empiriske studien har jeg valgt å undersøke hvordan programfaglærere og praksisveileder kan bli bedre til å samarbeide om vurdering så elevene lærer å utøve og forstå relevante yrkesfaglige arbeidsprosesser når de er i arbeidspraksis.

Min problemstilling er slik:

*Hvordan kan erfaringene til programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og praksisveiledere danne grunnlag for en vurderingspraksis i Yrkesfaglig fordypning som fremmer relevant yrkeskompetanse?*

Begrepet relevant yrkeskompetanse handler om didaktiske utfordringer knyttet til undervisvurdering § 3 -11, På rett vei (Meld. St. 20 (2012- 2013),2013) og Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). I prosjektet ønsker jeg derfor å diskutere hvordan §3-11, undervisvurdering i YFF, kan brukes som et redskap for å fremme elevenes læreprosess i utøvelse av yrkesfaglige arbeidsoppgaver. Det er interessant å få kunnskap om hvordan praksisveileder og programfaglærer tenker de kan gi elever begrunnet informasjon om deres yrkeskompetanse og bidra til faglig utvikling (Forskrift til Opplæringslova, 2015). Videre står det i stortingsmelding 20, *På rett vei*, at skolen skal legge til rette for at elevene utvikler en kompetanse som svarer på arbeidslivets behov, noe som krever godt samarbeid mellom skole og praksisbedrift. Derfor håper jeg prosjektet vil gi ny kunnskap om hva de ansatte i bedriftene mener at elevene skal lære å utøve, for å forstå yrket de utdanner seg til, (Meld. St. 20 (2012- 2013), 2013, s.33). I den forbindelse trekker jeg en videre parallell til *Prinsipper for opplæringen*, som ble innført i KL (06). Her slås det fast at elevene skal oppleve at opplæringen gir dem mening i tråd med egne interesser og læringsbehov, (Utdanningsdirektoratet, 2006).

### **1.5 Avgrensning av problemstilling**

For å avgrense problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene er tett knyttet opp mot intervjuene med ansatte fra barnehage og skole/SFO, men danner også grunnlaget for ulike problemstillinger deltakerne arbeider med i fremtidsverkstedet. Spørsmålene bunner i mine kunnskaper, oppfatninger, teoretiske og praktiske erfaringer og danner grunnlaget for min intervjuguide, kapittel 4.4.1 og vedlegg 3.

- 1. På hvilke måter kan vi samarbeide for å sikre elevene faglig utvikling i arbeidspraksis fram mot målene i læreplanene?*

Når jeg stiller spørsmålet håper jeg å utvikle min forforståelse om bransjens mål og visjoner for fag- og yrkesopplæringen i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Jeg antar at svaret blir avgjørende for hvilke læreplanmål læringsoppgavene bør knyttes til, og hvilke læreplanmål elevene skal vurderes etter i praktisk utøvelse. Videre ønsket jeg å høre om hvilke muligheter de har til å samarbeide med oss om veiledning og vurdering av elevenes læringsoppgaver. Jeg ønsker også å kartlegge deres holdninger til å delta på organiserte

fagmøter med programfaglærere for å utveksle erfaringer og utvikle ny kunnskap som kan sikre elevene relevant fag- og yrkesopplæring i YFF.

2. *På hvilken måte kan vi vurdere elevens utøvelse og forståelse av arbeidet de utøver?*

Målet med å stille dette spørsmålet var å høre om informantene har ideer eller erfaring med andre måter å vurdere elevene på i YFF. Jeg ønsker at informantene har forslag til måter å vurdere elevens yrkesutøvelse på slik at vurderingsskjemaet blir et nyttig og meningsfullt arbeidsredskap i opplæringen. Samtidig ønsket jeg å få kunnskap om hvilke arbeidsoppgaver de mener eleven bør lære å utøve i arbeidspraksis.

### **1.6 Utdyping og presisering av problemstilling**

Problemstillingen og forskningsspørsmålene danner grunnlag for det videre arbeidet med masteroppgaven. Målet med prosjektet er å søke å forbedre utdanningskvaliteten gjennom å utvikle et bedre faglig samarbeid om vurdering av elevenes praktiske arbeid i YFF. For å få kunnskap om deltakernes erfaringer og opplevelser om tema har jeg benyttet kvalitative metoder for innsamling av empiri til prosjektarbeidet, og de metodene er intervju, fremtidsverksted og refleksjon med kolleger på fagteam. Analyse, presentasjon og drøfting av empiri foretas innenfor rammen av det avgrensede studiefeltet og den teoretiske rammen jeg har tatt for meg i kapittel 2 og 3. De sentrale elementene jeg belyser er; fag- og yrkesopplæring, vurdering og samarbeid.

Mitt utviklingsmål var å etablere et samarbeid med kolleger og praksisveiledere for å forbedre et eksisterende vurderingssamarbeid som bidrar til læring og utøvelse av relevant yrkeskompetanse i YFF. Ettersom prosjektet skred frem ble betingelsene for prosessene laget i fellesskap på fagteammøter med kolleger. I fellesskap ble vi enige om å utvikle en strategi og struktur for innhenting av informasjon for å forbedre dagens samarbeid om vurdering av elevenes yrkesutøvelse.

I løpet av prosjektfasen antar jeg at deltakerne utvikler en bedre forståelse for hvordan opplæring, veiledning og vurdering kan føre til mer relevant fag- og yrkesopplæring i YFF (Hiim, 2010). Jeg vil tro at analyse av empiri og refleksjoner med deltakere fra bedrifter og kolleger vil gi meg et mer detaljert og nyansert bilde av hvordan prosjektet kan videreutvikles slik at både praksisfeltets behov for kompetanse og læreplanmålene fra skolen ivaretas (Sund, Nore & Vagle, 2011, s. 215).



## **1.7 Forankring av prosjektet**

Jeg har forankret mitt masterprosjekt på egen skole. Ledelsen ved skolen har gitt meg frie tøyler til å gjennomføre prosjektet slik jeg ønsker å presentere det. Mine nærmeste lærerkolleger har ønsket å delta i prosjektet. De har tidligere vist interesse for å forbedre eksisterende praksis. De ønsker at praksisveiledere skal delta mer aktivt i vurdering for læring i YFF. Mine erfaringer og min forforståelse har ført til at jeg har reflektert mye over hvordan skolen kan videreutvikle det gode samarbeidet vi har med arbeidslivet for å sikre elevene relevant og etterspurt kompetanse, slik at de blir attraktive som lærlinger.

Innsamling av data er gjennomført hos lokale pedagogiske bedrifter og på egen arbeidsplass. Bedrifter som holder til i samme kommune som skolen, de som har deltatt arbeider i barnehage, barneskole, skolefritidsordning (SFO).

## **1.8 Kapitteloversikt**

Masteroppgaven består av 8 kapitler

Kapittel 1: Innledning, avgrensning og begrunnelser for valg av tema. Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 gis en kort beskrivelse av fag- og yrkesopplæringen. Her belyses også sentrale punkter fra læreplanverket, vurdering og kjennetegn til kompetansemål.

Den teoretiske forankringen jeg har lagt til grunn i prosjektet med fokus på sosial og individuell læring presenteres i kapittel 3. Her vil jeg også redegjøre kort for hermeneutisk læringsfilosofi.

I kapittel 4 redegjør jeg for mitt samarbeid med deltakerne, undersøkelsens validitet og reliabilitet samt etiske krav til studien. Presentasjon av fasene i utviklingsarbeidet, metoden intervju, arbeid med innsamling og analyse av dataene i den empiriske studien.

Kapittel 5: Presentasjon av resultater og drøfting av empiri fra intervjuene. De er organisert som svar på de to forskningsspørsmålene, med begreper fra analysekategoriene som ramme for delkapitlene.

I kapittel 6 redegjør jeg for fremtidsverksted som metode, presenter og drøfter empiri fortløpende og samles i to underkapitler der lærernes og praksisveiledernes erfaringer og oppfatninger vektlegges som svar på de to forskningsspørsmålene.

Presentasjon av nytt vurderingsskjema foretas i kapittel 7. Videre redegjør jeg for endringene og presenterer et nytt vurderingsskjema. Kapittelet avsluttes med en drøfting av empiri fra intervjuer, fremtidsverksted og refleksjoner til programfaglærere og

praksisveiledere. Drøftingene er organisert som svar på forskningsspørsmålene og presenteres etter analysekategoriene samarbeid, opplæring og vurdering.

I kapittel 8 avsluttes masteroppgaven med en sammenfattende drøfting av sentrale funn fra undersøkelsen som svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg er viser også til noen spørsmål som kan være nyttig å undersøke videre, og stiller meg kritisk til eget arbeid.

## **1.9 Oppsummering**

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av tema i masteroppgaven. Jeg har beskrevet hvorfor jeg finner tema interessant sett i lys av egne erfaringer om organisering og gjennomføring av arbeidspraksis. Videre har jeg belyst og utdypet problemstillingen og forskningsspørsmålene som avgrensner undersøkelsen. Kapitlet avsluttes en orientering om forankringen av prosjektet.

I neste kapittel vil jeg belyse noen rammer som preger organiseringen av skolens fag – og yrkesopplæringen på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag.

## **2 FAG- OG YRKESOPPLÆRINGENS RAMMEFAKTORER**

I arbeidspraksis må elevene forholde seg til programfaglærere og praksisveiledere. Disse har ulik kompetanse som fyller ulike roller i opplæringen til elevene. For å klare å utnytte hverandres kompetanse fordrer det et samarbeid mellom skole og praksisbedrift.

Opplæringsloven regulerer ikke et slikt samarbeid, men Kunnskapsløftet legger opp til et slikt samarbeid på flere nivåer i opplæringen (NOU 2008:18, 2008, s.31).

Jeg starter kapittelet med et kort tilbakeblikk for å forstå hvordan dagens fag – og yrkesopplæring tok form. Deretter vil jeg trekke frem enkelte punkter fra Kunnskapsløftet som regulerer samarbeid skole – bedrift for så å belyse hvordan vurdering av elevenes praktiske arbeid kan fremme gode læreprosesser. Kapittelet avsluttes med en kort redegjørelse for hvordan kjennetegn kan påvirke opplærings- og vurderingssamarbeidet til programfaglærere og praksisveiledere.

Minner på prosjektets problemstilling: *Hvordan kan erfaringene til programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og praksisveiledere danne grunnlag for en vurderingspraksis i Yrkesfaglig fordypning som fremmer relevant yrkeskompetanse?*

### **2.1 Fag- og yrkesfagopplærings utvikling**

For å møte arbeidslivets kritikk har jeg valgt å starte med et lite tilbakeblikk på utviklingen av fag- og yrkesopplæringen. Deretter vil jeg belyse noen relevante temaer fra utdanningspolitiske føringer og Kunnskapsløftet.

NOU – rapport (2008:18, 2008), *Fagopplæring for framtida*, har en kort historisk beskrivelse av fagopplæringen i Norge. Med reform 94 (R94) endret Gudmund Hernes hovedmodellen for fag- og yrkesopplæringen til to år på skole og to år i arbeidslivet, noe som førte til at lærlingeordningen ble en integrert del av den videregående opplæring som vi kjenner igjen i dag, 2 + 2 modellen. Første året kunne elevene velge mellom tolv brede yrkesrettede grunnkurs. Året etter, når elevene startet på VK1, tilsvarende dagens Vg2, ble de tilbudt 102 ulike kurs som førte frem til 224 ulike lærefag. Det viser seg at resultatet av denne sammenslåingen av grunnkursene førte til en mer teoretisk opplæring. Elevene fikk færre timer til praktisk arbeid, men styrket fokus på allmennfag. Argumentet for mer teori var at alle har behov for mer kunnskap i norsk, engelsk og matte for å møte

kunnskapsnivået i samfunnet. Med reformen skulle elevenes helhetlige kompetanse vurderes etter fagspesifikke læreplaner og den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 1994). Ambisjonen med reformen var at yrkesopplæringen skulle få et enklere og klarere utdanningsløp, men på grunn av færre verkstedtimer ble mye av yrkesteorien teoretisk (NOU 2008:18, 2008, s.19, Nyen & Tønder, 2012, s.13). Dette belyser også Werner (2015) i sin artikkel *Reform for yrkesfagene* der han skriver at overgangen fra skole til bedrift har vist seg å være mer krevende enn det Gudmund Hernes så for seg da han utformet Reform 94. For å lette denne overgangen mener både tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen og regjeringen at undervisningen bør praksisrettes mer enn det skolene får til i dag. En løsning for å møte denne utfordringen er å gi arbeidslivet mer innflytelse over innholdet i yrkesfagene da fagopplæringen kun har en verdi når den svarer på det arbeidslivet trenger av kompetanse (Werner, 2015). Slik jeg forstår denne artikkelen fordrer det at skole og bedrift samarbeider mer om innholdet i yrkesopplæringen i arbeidspraksis. Det fordrer at elevene vurderes i yrkesfaglige arbeidsoppgaver slik at de lære å forstå hvordan yrket utøves. Jeg antar at et vurderingssamarbeid kan bidra til utvikling og faglig fornyelse i yrkesopplæringen på skolen (Nyen & Tønder, 2012, s. 115). Det viser seg at når skole og bedrift har en gjensidig forståelse for hverandres ulike og selvstendige arbeidsarenaer, utnyttes bedriftenes ressurser bedre slik at elevene får nyttig fag- og yrkesopplæring. Tid til å diskutere og tolke hverandres arbeidsrom kan føre til at skole og bedrift utvikle en felles forståelse av hvordan arbeidets innhold kan ses i lys av KL06 og metoder for å vurdere arbeidet elevene utøver (Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte, 2011, s. 44, Illeris og Samarbeidspartnere, 2006, s. 31).

Utdanningsprogrammet barne- og ungdomsarbeiderfag ble etablert i forbindelse med R-94. Bakgrunnen for etableringen var at det var mange ansatte i oppvekstsektoren som var ufaglærte. Lærefaget retter seg mot kommunale arbeidsområder innen barnehage, skolefritidsordning og skole. Målet med faget er å bidra til en vesentlig kvalitetsheving i oppvekstsektoren (Borgen,1996, s.29). Bråten & Hagen (2015) viser til sin undersøkelse i rapporten *Kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge* at fagarbeidere har stor betydning som arbeidskraft i barnehager, skolefritidsordninger (SFO) og på skoler i dag og i årene fremover (Bråten & Tønder, 2015, s. 42).

### 2.1.1 Fag- og yrkesopplæring sett i lys av læreplanverket

Læreplan Generell del er forankret i en formålsparagraf i Opplæringsloven, og er overordnet læreplanmålene. Jeg har valgt å trekke frem noen områder fra Den generelle delen av læreplanverket (1994) som handler om skolens og bedriftens felles opplæringsansvar i YFF. God fagkunnskap, formidlingsevne og kunnskapsformidling er avgjørende for å vekke elevens interesse og nysgjerrighet i YFF, (Utdanningsdirektoratet, 1994, s. 12). Et samarbeid mellom skole og bedrift gjør det mulig for eleven å få praktisk erfaring som gjør at de lærer å utøve yrket de utdanner seg til. De vil oppleve læring gjennom erfaring, utvikle sin arbeidsmoral og øve på å bli mer og mer selvstendig i yrkesutøvelsen, (Utdanningsdirektoratet, 1994, s.10). Slik jeg tolker denne delen av læreplanverket har skole og bedrift et stort ansvar i å forberede eleven til å påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver.

Læringsplakaten, som er en del av prinsipper for opplæringen, består av 11 punkter som skolen må forholde seg til. Den inneholder stikkord som blant annet handler om sosial og faglig utvikling, motivasjon for læring, lederrollen og skole – bedrift samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006). Jeg har valgt ut to punkter fra Læringsplakaten som har relevans til dette prosjektet.

Skolen skal:

- legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte.
- bidra til at programfaglærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og forbilder for barn og unge.

Her poengteres også at skole og bedrift har et felles opplæringsansvar. Som jeg tidligere har skrevet har skolen hovedansvaret for opplæringen, men skolen har mulighet til å involvere praksisveiledere aktivt i vurderingsarbeidet for å sikre elevene rettferdig vurdering i utøvelsen av det praktiske arbeidet eleven har utført. Målet er jo å utvikle et samarbeid der programfaglærer og praksisveileder får anvendt sin spisskompetanse så eleven opplever læringen som nyttig og meningsfull, (Inglar, 2015, s. 109; Utdanningsdirektoratet, 2016).

I følge Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006) står det i kapittelet om Samarbeid med lokalsamfunnet at et systematisk samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan bidra til at fag- og yrkesopplæringen blir konkret og virkelighetsnær. I følge Læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfaget Vg3/opplæring i bedrift står det at formålet med YFF er å introdusere elever for arbeidslivet ved å la de observere, prøve ut og oppleve realistiske arbeidssituasjoner. Min erfaring er at arbeidspraksis gir elevene mulighet til å bli kjent med yrket og lære å utøve enkle yrkesfaglige arbeidsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Jeg finner det interessant at det er utarbeidet nasjonale føringer som presiserer at fag- og yrkesopplæringen skal henge sammen på alle nivå. Programfaglærere, praksisveiledere, skoleledere, ledere i bedrifter, fylkeskommuner og nasjonale myndigheter skal legge til rette for et samarbeide om utvikling av fag- og yrkesopplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 13). Slik jeg ser det har skolens programfaglærere et ansvar for å initiere samarbeidet da det er skolens elever som skal i arbeidspraksis. I prosjektet har jeg fokus på å videreutvikle en struktur for å forbedre dagens vurderingspraksis i YFF. Sett i lys av Stortingsmelding 20 *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013), som er et viktig grunnlagsdokument for stadig progresjon av fag- og yrkesopplæringen, redegjør kunnskapsdepartementet for dagens situasjon i grunnopplæringen. I den forbindelse vil jeg trekke frem tre tiltak som jeg mener har betydning for fremtidens yrkesfagopplæring og mitt prosjekt. Elevene skal rustes til å møte morgendagens samfunn, skolen skal vektlegge relevans og fleksibilitet i opplæringen og gi elevene mulighet til praktisk opplæring i et yrke (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013). I likhet med Samfunnskontrakten for flere læreplaner (2016 – 2020) presiseres det i disse nasjonale føringene at både skole og bedrift har et felles ansvar for å utdanne elever med nødvendig kompetanse og som ruster de for framtidens arbeidsmarked (Kunnskapsdepartementet, 2016). Med dette som bakteppe mener jeg at skolen må utvikle en bedre struktur for å nå målene om å styrke samarbeidet med praksisbedrifter. Til tross for felles opplæringsansvar oppfordrer myndighetene skolene til å utvikle nye og bedre modeller som ivaretar bedriftenes behov for kompetanse og skolens fag- og yrkesopplæring. Med andre ord er det tydelige krav til lærerne om å yrkesforankre opplæringen enten undervisningen foregår på skolen eller ute i bedrift (Utdanningsdirektoratet 2016). Hvis en ser det fra bedriftens side kan et forbedret samarbeid føre til mer relevant opplæring. De får lærlinger som er mer forberedte til å

møte dagens og morgendagens kompetansebehov i barne- og ungdomsarbeiderfaget (Smith, 2011, s. 25).

### **2.1.2 Lokal læreplan i yrkesfaglig fordypning**

Lokal læreplan i YFF er skolens yrkesbaserte læreplan. I forskrift til Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF) har myndighetene formulert noen forventninger som er beskrevet slik:

*Som ledd i arbeidet med lokale læreplaner bør skolen innhente informasjon fra og søke samarbeid med lokalt arbeidsliv. De lokale læreplanene må tilpasset nivået og formålet med faget og skal angi hva eleven skal meste etter endt opplæring. Videre står det at den lokale læreplanen skal være formulert slik at den danner grunnlag for dialog mellom elev, lærer og praksisveileder (Utdanningsdirektoratet, 2016).*

For å møte utviklingen i yrket har programfaglærere et overordnet ansvar med å tolke Vg3 læreplanen (opplæring i bedrift) som grunnlag for å sikre elevene en relevant opplæring i YFF. Samtidig som bedriftens behov for kompetanse skal ivaretas (Sund, Nore & Vagle, 2011, s. 216). I de formulerte forventningene ovenfor oppfordres programfaglærere til å samarbeide med aktuelle praksisbedrifter for å sikre elevene nyttig og meningsfull opplæring i yrket det utdanner seg til. På skolen jeg arbeider har programfaglærere på BUA utarbeidet en lokal læreplan i YFF. Den er styrende for hva eleven skal utvikle av kunnskaper, ferdigheter og holdninger i arbeidspraksis. For å sikre at elevene får relevant opplæring oppfordres det til systematisk samarbeid der programfaglærere og ansatte fra praksisbedrifter kommer sammen og deler erfaringer for å enes om hva elevene skal lære og knytte dette til hensiktsmessige læreplanmål, (Akershus Fylkeskommune, 2006; NOU 2015:8, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2015).

## **2.2 Vurdering - læring**

Opplæringsloven (1998) handler om lærernes og elevenes rettigheter og plikter forbundet med opplæring i grunnskolen og videregående skole. I dette prosjektet forholder jeg meg vurderingsforskrift til opplæringsloven, kapittel 3, §3-11, underveisvurdering i grunnskolen og videregående opplæring, oppdatert versjon 2015 (Forskrift til Opplæringsloven, 2015).

Begrepet vurdering kommer fra det tyske ordet «werderen» som betyr å verdsette eller bestemme verdien på noe (Engh. R. 2011, s. 23;). Hensikten er at elevene skal utvikle

faglig forståelse frem mot kompetansemålene i læreplanen (Nilsen & Sund, 2013, s. 107). Ser vi tilbake i tid har vurdering blitt koblet sammen med kontroll. Da var det programfaglæreren som hadde oversikt over hvilke læringsoppgaver eleven hadde arbeidet med. Den gang pekte vurderingsarbeidet tilbake på arbeidet eleven hadde utført. Mens et sosiokulturelt syn på vurdering flytter fokuset til kvaliteten på elevens deltakelse i utøvelse av relevante arbeidsoppgaver. Det vil si at vurdering blir en integrert del av det å lære (Dyste, 2001, s. 41).

Noe av det spesielle med vurdering av yrkeskunnskap er at den struktureres rundt sentrale arbeidsoppgaver. Systematisk analyse og vurdering av utførelse, begrunnelse og beskrivelse av yrkesoppgaven gir eleven grunnlag til å utvikle sine praktiske og teoretiske evner. Vurdering av elevene i arbeidspraksis innebærer at både praksisveileder og programfaglærer forstår hva elevene skal lære av yrkeskunnskap. Vurdering fordrer at programfaglærer har relevant praktisk kompetanse og at praksisveileder har forståelse for nivået på elevenes teoretiske kompetanse. En yrkesdidaktisk vurderingskompetanse er derfor avgjørende for å skape motivasjon og interesse til å ville lære mer. Hyppig vurdering, tilbakemelding og veiledning på utført arbeid stimulerer elevenes interesse for økt læring, og har stor betydning for elevens utvikling av praktiske ferdigheter, yrkesteori og nøkkelkvalifikasjoner i yrket de utdanner seg til, (Nilsen & Haaland, 2013, s. 107; Hiim, 2013; Inglar, 2015; Forskrift til opplæringsloven, 2015, § 3-11).

I arbeidspraksis vurderes elevene i det arbeidet de har utført i autentiske praksisfellesskap. De får en målrelatert karakter som forteller om nivået på deres individuelle fagkunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse. Formålet med underveisvurdering § 3-11 er å bidra til læring og hjelpe elevene videre i læreprosesser i faget på en systematisk måte. Underveisvurderingen består av fire prinsipper, men jeg har valgt å trekke frem tre av punkter som gir nytte og mening i dette prosjektet.

- *eleven skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.*
- *eleven skal få tilbakemelding som forteller dem om kvaliteten på arbeidet.*
- *eleven skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.*

(NOU 2015:8, 2015 s. 81; Forskrift til Opplæringslova, 2015;)

For å gi elevene rettfærdig vurdering i YFF fordrer det at programfaglærer og praksisveileder har tolket og forstått læreplanmål og kjennetegn likt. Da unngår en at



eleven blir frustrert og mister interesse for mer læring, (Engh, 2011, s. 55; Nilsen & Haaland, 2013, s. 106; NOU 2015:8, 2015, s.78). Forutsetninger for å få til et godt vurderingssamarbeid er at kompetansemålene elevene vurderes i kan knyttes til arbeidsoppgavene elevene utøver i praksis (Hiim & Hippe, 2007, s. 232). Slik jeg opplever dagens vurderingssituasjoner i arbeidspraksis er at praksisveileder blir passiv. Årsaken kan være at kompetansemålene i vurderingsskjema er for generelle. Det vil si at de kanskje ikke har en vurderingsform som er knyttet tett til de praktiske arbeidsoppgavene elevene utøver, noe Hiim & Hippe (2007) belyser når de skriver:

*I yrkes- og profesjonsutdanningen har det vært og det er fortsatt et betydelig problem at de formelle vurderingsformene som inngår underveis og tilslutt i utdanningen til dels er lite relevante* (Hiim & Hippe, 2007, s. 233).

Upresise læringsoppgaver kan være en grunn til at vurderingssamtalene ofte styres av lærer til tross for at praksisveileder har førstehånderfaring med elevens utvikling i yrkesutøvelsen. Det er viktig at de kommer mer på banen da de har bedre forutsetninger til å gi elevene meningsfulle tilbakemeldinger og nyttige fremovermeldinger. I praksisperiodene gjennomføres det to vurderingssamtaler med elev, lærer og praksisveileder derfor antar jeg at utfordringene ikke er på det organisatoriske planet. Jeg ønsker derfor å finne ut hvordan vi kan få praksisveileder mer aktivt med i vurderingssamtalene med elevene (Hiim & Hippe, 2007, s. 231; Nilsen & Haaland, 2013, s.111).

I § 3-11 *underveisvurdering* står det at elevene har rett til jevnlig dialog om sin fagutvikling. Når eleven har arbeidspraksis fordrer det derfor at programfaglærer og praksisveileder gjør noe mer enn å måle elevens kompetanse i en karakter. Det vil si at eleven har rett til å få en tilbakemelding som informerer om inneværende kompetanse og en fremovermelding som forklarer hvordan kompetansen kan utvikles i faget. I vurderingsforskrift § 3-11 fremheves det at underveisvurderingen skal stimulere og motivere eleven til videre læring og faglig utvikling (Forskrift til opplæringsloven, 2015). Et viktig perspektiv i vurderingsarbeidet er knyttet til at elevene får relevante tilbakemeldinger på utført arbeid. I den forbindelse antar jeg at det er en stor fordel at programfaglærer og praksisveileder har et godt samarbeid så eleven får en riktig vurdering på det utførte arbeidet. Jeg tenker at deres ulike kunnskaper har forskjellige rammer for hva som er relevant yrkeskompetanse, men sammen kan de definere karakteren på elevens yrkeskompetanse og veilede eleven videre. Når eleven forstår hva han har utviklet av

kunnskaper og ferdigheter fungerer vurderingen som et hjelpemiddel i elevenes læringsprosesser (Engh, 2011, s. 56; Nilsen & Haaland, 2013, s. 112). Samtidig er det viktig å være bevisst på at de umiddelbare tilbakemeldingene elever får på utført arbeid, den her og nå veiledningen også er viktig med tanke på utvikling av og bedre forståelse for yrket. Praksisveiledere innehar praktisk kunnskap som kan kvalitetssikre vurderingen av elevens praktiske utøvelse i relevante yrkesfaglige arbeidsprosesser (Sund, Nore & Vagle, 2011, s.232; Hiim, 2013, s. 146). Resultater etter en vurderingssamtale kan føre til endringer i opplæringen da eleven har fått informasjon og mer innsikt i arbeidet de har utført. Sammen med elev kan lærer og praksisveileder tilpasse opplæringen til elevens nivå slik at de utvikler en bedre forståelse av yrket.

### **2.2.1 Kjennetegn - læring**

Vurdering dreier seg om hva eleven har oppnådd av læring. I arbeidspraksis knyttes vurdering til hva eleven har lært å utøve i praksis og hvordan vurdering kan bidra til mer læring. Elevene får en tallkarakter, på en skala fra 1 – 6, der 6 er best, som gir informasjon om nivået på kompetansen. Tallkarakterene uttrykker kvalitet på elevenes kompetanse til de kompetansemålene elevene har arbeidet med. Programfaglærer og praksisveileder bør ha en felles forståelse for hva som er forventet at de viser av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse til de ulike tallkarakterene. For å kunne gi en underveisvurdering er det en forutsetning at praksisveilederen er kjent med kjennetegn og hvilke faglige krav som ligger til grunn for å oppnå de ulike karakterene (Forskrift til opplæringsloven, 2015; Roseth, 2015, s. 297; Sylte, 2014, s. 3). Til tross for at programfaglærerne har operasjonalisert og fremstilt fagspesifikke kjennetegn til kompetansemålene viser det seg at dagens vurderingsskjema ikke fremmer yrkesrelevant opplæring. Jeg har erfart og fått tilbakemeldinger fra praksisveiledere at de opplever det problematisk å vurdere elever etter skolens vurderingsskjema. Dette viser at skole og praksisbedrift har et stykke arbeid å gjøre for å kunne svare på forskningsspørsmålet om hvilke måter skolen kan sikre elevene faglig utvikling i arbeidspraksis programfaglærere.

Som jeg skrev i kapittel 2.1.2 er skolens lokale læreplan i YFF styrende for hvilke læreplanmål elevene skal lære om og arbeide med i arbeidspraksis. Til hvert kompetansemål er det utarbeidet kjennetegn som beskriver kvaliteten på det elevene skal mestre av kompetanse. Kjennetegnene er fremstilt i en karaktertrapp for å tydeliggjøre en progresjon mellom hvert trinn. Det vil si at lærerne har beskrevet en «kriterietrapp» der de

forklarer, med kjennetegn, hva elevene må ha av kunnskaper og ferdigheter til høy-, middels- eller lav måloppnåelse. Kjennetegnene er utformet slik at alle elever kan nå et mål, men i ulik grad. Kompetanse på lavt nivå innebærer at eleven gjengir og reproducerer sin yrkesutøvelse, mens på høyt nivå kan eleven begrunne, reflektere, drøfte og vurdere eget arbeid. I løpet av opplæringen kan eleven også overføre sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger til andre situasjoner. Vurderingssamtaler og tilbakemeldinger på utført arbeid informerer både elev, programfaglærer og praksisveileder om hva eleven har lært og hva eleven skal øve mer på. Vurderingssamtalen har derfor stor betydning for elevens opplevelse av opplæringen og for den videre læringen (Sylte, 2014, s. 15; Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 24).

Kritikken til denne måten å vurdere elevens kompetanse på knyttes særlig til de elever som har en enkel forståelse av hva de skal lære og utvikle. Det viser seg at de ikke forstår hvilken kompetanse de har. De har også vanskelighet med å se egen fremgang og vite hva de kan gjøre for å forbedre sin kompetanse (Fjørtoft, 2009).

Nedenfor følger et eksempel fra av BUA's vurderingsskjema i YFF, høsten 2016:

#### Skjema til vurderingssamtale høst 2016:

Læreplanmål:	Høy	Middels	Lav
<b>Kommunisere og samhandle med barn/unge, kolleger og (foresatte)</b>	Viser god kunnskap om hva som er god kommunikasjon. Mestrer kommunikasjon og samhandling med barn/unge og kolleger. Anvender denne kunnskapen i nye situasjoner.	Tar initiativ og kommuniserer med barn/unge og kolleger. Mestrer kommunikasjon og samhandling godt og kan delvis begrunne egne valg.	Tar lite initiativ til å kommunisere med barn/unge og kolleger. Er usikker i sin samhandling. Behov for mye veiledning.
<b>Undervisvurdering med lærer:</b>			
<b>Sluttvurdering:</b>			
<b>Legge til rette for lek ut fra den betydningen lek har for barns læring og utvikling</b>	Eleven legger til rette for lek på en selvstendig måte. Reflekterer og begrunner meget godt hva barna lærer og utvikler i leken. Deltar aktivt.	Eleven legger til rette for lek mellom barna og delvis begrunner hva barna lærer og utvikler i leken. Deltar aktivt.	I samarbeid med veileder legger eleven til rette for lek.
<b>Undervisvurdering med lærer:</b>			
<b>Sluttvurdering:</b>			
<b>Planlegge og gjennomføre aktiviteter</b>	Planlegger og gjennomfører aktiviteter	Planlegger arbeidsoppgaven med	Planlegger og gjennomfører aktiviteter

<b>som stimulerer barns språklige, intellektuelle, emosjonelle og motoriske utvikling</b>	som stimulerer alle utviklingsområdene. Er selvstendig og begrunner sine valg faglig. Tar selvstendig ansvar for å dokumentere arbeidet og peker på mulige forbedringer.	noe veiledning. Gjennomfører tråd med planen. Vurderer og begrunner sine valg faglig i samarbeid med lærer.	som stimulerer noen utviklingsområder. Trenger mye veiledning av veileder og lærer.
<b>Undervisvurdering med lærer:</b>			
<b>Sluttvurdering: :</b>			
<b>Karakter</b>			
<b>Sign. elev</b>			
<b>Sign. programfaglærer:</b>			

**Figur 1: Vurderingsskjema**

Dette vurderingsskjemaet har dannet grunnlaget for vurdering av utført arbeid i arbeidspraksis. Utfordringen her har vært hvordan skolen kan sikre at praksisveileder og programfaglærer har en felles forståelse av faginnhold og fagnivå i trappetrinnene i vurderingsskjemaet (Hansen, 2017, s. 12; Sund, Nore og Vagle, 2011, s. 227). For å nå formålet med opplæringen i YFF, læreplanmålene og følge vurderingsforskriften antar jeg at funn viser at det nødvendig å utvikle dagens vurderingsskjema så det blir enklere å forstå de ulike nivåene i læringstrappene. Deling av kunnskap gjør det mulig å styrke vår didaktiske vurderingskompetanse for å fremme elevenes læreprosesser. Et tett samarbeid om vurdering av elevenes arbeid kan bli en arena som både utvikler og forbedrer kvaliteten på elevens opplæring (Sylte, 2014, s. 2).

### **2.3 Oppsummering av kapittel 2**

I kapitlet har jeg sett på organiseringen av undervisning og opplæring. Jeg startet med å skrive om bakgrunnen for dagens fagopplæringsmodell. I den forbindelse finner jeg Fafo-rapporten til Nyen & Tønder (2012) *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning* interessant. De hevder blant annet at PTF, dagens YFF, er et fag der elevene lærer å utøve yrkesoppgaver og får en bedre forståelse av yrket. Det som er spesielt interessant for min studie er den delen som handler om hvor liten grad skole og bedrift samarbeider om faglig innhold og vurdering av denne (Nyen & Tønder, 2012, s. 113).

Videre har jeg belyst skolens og bedriftenes opplæringsansvar. Jeg har gjort rede for læreplanverkets intensjoner og føringer for hvordan opplæringen bør foregå. Engh (2011) presiserer at det en forutsetning at involverte parter har innsikt i læreplanens formål, mål,

hovedområder, struktur for å utvikle et felles mål med opplæringen. Begge parter bør også ha en forståelse for hvilke kompetansebehov praksisfeltet etterspør (Engh,2011, s. 62).

I neste kapittel vil jeg derfor belyse hvordan skole og bedrift kan forbedre og utvikle en vurderingspraksis som fremmer yrkesrelevant opplæring. Jeg vil skrive om læring av yrkeskunnskap for å skape en forståelse for hvordan vurdering kan gi grunnlag for utvikling av yrkeskunnskap.

### **3 TEORETISKE PERSPEKTIVER**

Problemstillingen handler om hvordan erfaringene til programfaglærere og praksisveiledere kan danne grunnlag for en vurderingspraksis som sikrer elever relevant yrkesopplæring i Yrkesfaglig fordypning.

Kapittelet starter med en beskrivelse av yrkesfaglige læringstradisjoner. Deretter beskrives hvordan individuell- og sosial læring i praksisfellesskap kan fremme vurdere av utført arbeid. Videre redegjør jeg kort for hvorfor jeg finner hermeneutisk læringsfilosofi interessant og nyttig for utviklingen av prosjektet.

#### **3.1 Fag- og yrkesopplæring**

De yrkesfaglige læringstradisjoner er tuftet på læring gjennom arbeid, strukturert rundt praktisk yrkesutøvelse og yrkesfunksjoner. Fag- og yrkesopplæringen foregår i en sosial kontekst der vi lærer av hverandre. Sett i lys av et situert læringsperspektiv henger sosial samhandling og individuell utvikling sammen. I arbeidspraksis foregår elevens læring ved å aktivt prøve å utføre arbeidsoppgaver og ved å observere hvordan praksisveileder eller andre ansatte utøver ulike arbeidsoppgaver. Etter observasjon kan eleven forsøke å utføre nye arbeidsoppgaver med veiledning før de etter hvert blir trygge nok til å gjøre det alene (Lave & Wenger, 2012). Læring involverer utvekslinger mellom personen og omgivelsene hevder Kolb (2012, s. 293) eller som Illeris et al. (2006) skriver er læring innvevd i en sosial og samfunnsmessig sammenheng som preger hva som skal læres og hvordan det skal læres. Sett i lys av et erfaringsbasert læringsperspektiv handler opplæring i arbeidspraksis om hvordan en legger til rette for læreprosesser så eleven utvikler sin yrkeskompetanse. Med utgangspunkt i den enkeltes faglige nivå tilpasses opplæringen kontinuerlig for å sikre utvikling av kreativitet, beslutningsdyktighet, problemløsning og holdningsendringer (Illeris et al, 2006, s.17; Kolb, 2012, s. 292). Som programfaglærer i YFF har jeg ansvar for å legge til rette for at elevene mottar og øker sin læring i egnede praksisfellesskap når de er i arbeidspraksis. I samarbeid med praksisveileder skal elevene oppleve at læringsarbeidet er interessant og nyttig i forhold til egne utdanningsplaner. Yrkesdidaktisk handler det om hvordan lærer og praksisveileder legger til rette for en vurderingspraksis der elevene lærer å utøve relevante arbeidsoppgaver for så å analysere og vurderer utførelsen, slik at de utvikler en større forståelse for yrket (Hiim & Hippe, 2007, s.230). Grunnlaget for læring og utvikling i YFF er at eleven får reelle utfordringer slik at de på sikt utvikler relevant yrkeskompetanse for å mestre å møte ulike utfordringer i

yrkesutøvelsen, (St.meld. nr. 30 (2003 -2004), 2004, s. 31). Yrkeskompetansen utvikles gradvis og systematisk etter refleksjon og analyse over utført arbeid (Sund et.al., 2011, s. 217).

Læring handler altså om hvordan skole og bedrift kan organisere opplæringen så elevene lærer å utøve og forstå hvilke kunnskaper, ferdigheter, holdninger og nøkkelkvalifikasjoner som kreves for å utøve et yrke (Hansen, 2017, s. 7). Nøkkelkvalifikasjoner til barne- og ungdomsarbeider er blant annet egenskaper som å være fleksibel, ha evne til å samarbeide, kommunisere og lede. Disse egenskapene er viktig kompetanse å lære og å utøve for å mestre yrkesutøvelsen (Nilsen & Haaland, 2013, s.14; Ekelund, 2007, s.22). I løpet av en praksisperiode bør derfor programfaglærer og praksisveileder enes om organiseringen av opplæringen og vurderingssamarbeidet så elevene utvikler relevant yrkeskunnskap. Det forutsetter tid til å snakke sammen om organiseringen for å sikre tid til å arbeide sammen med eleven om refleksjon og vurdering av elevens yrkeskompetanse. På den måten får praksisveileder en god forståelse for nivået på teorien elevene undervises i på skolen, noe som er nyttig for planlegging av opplæring og veiledning av elevene i praksis. Samtidig får eleven vist at de kan anvende den teoretiske kunnskapen de har lært på skolen (Hansen, 2017, s. 7; Hiim & Hippe, 2007, s. 39). Videre hevder Hiim & Hippe (2007) at profesjonell yrkeskompetanse også handler om å inneha ikke-verbal kunnskap, noe som Inglar (2015) omtaler som yrkeskyndighet. Med det mener de at eleven utvikler et så nært forhold til kunnskapen at de ikke er bevisst på at de har den. Det er kunnskaper som ligger i kroppen og handler blant annet om verdier og holdninger, utførelse og mellommenneskelige relasjoner og ikke bare kunnskap i tradisjonell forstand (Inglar, 2015, s. 102).

Sett i lys av Læreplanverket Generell del, kapittel 3 handler om programfaglærerens og praksisveilederens rolle presiseres det at de må beherske faget godt. De må ha oppdatert fagkunnskap for å kunne formidle faget med en kyndighet som stimulerer elevens interesse og nysgjerrighet. Det forutsetter altså at programfaglærere har oppdatert fagkunnskap for å kunne planlegge og gjennomføre opplæringen i tråd med kapittel 3 i Den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 1994). Det viser seg at programfaglærere med erfaringer fra arbeidslivet har et annet syn på undervisning og opplæring enn det man kan finne i akademiske kretser. Programfaglærere som mangler fagbakgrunn eller som ikke har oppdatert sin fagkunnskap utarbeider læringsoppgaver basert på teori (Hiim & Hippe, 2007, s. 31). Dette er en påstand jeg finner interessant. Det kan skape utfordringer i

samarbeidet mellom skolen og bedriftene om innholdet i elevenes fag- og yrkesopplæring i arbeidspraksis. Min erfaring er at hvis en lærer har vært lenge borte fra eget yrke har fagarbeideren viktet plass for pedagogen i skolehverdagen. Ryggmargskompetansen blir mindre synlig i undervisningen, teoretisk forståelse og begrunnelser vektlegges i større grad enn arbeid med praktisk utøvelse.

### 3.1.1 Individuell læring av yrkeskunnskap

Elevenes individuelle læring og opplæring i YFF foregår i et praksisfellesskap. Derfor vil jeg beskrive hvordan elevens individuelle læring foregår sett i lys av Kolb sin individuelle læringsteori. Kolb (2012) har utformet en læringssirkel basert på teorier fra Lewin, Dewey og Piaget. I likhet med deres teorier argumenterer han for at «*læring er en kontinuerlig process basert på erfaring*, (Kolb, 2012, s. 289). Dette er i tråd med et konstruktivistisk læringssyn som går ut på at mennesket selv tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger når de selv konstruerer sin egen viten og forståelse av omverden. Eleven er altså en hovedaktør og konstruktør i egen læringsprosess og skaper selv mening i egne erfaringer, (Illeris et al, 2006, s.49).

For å illustrere hvordan læring skjer har Kolb (2012) konstruert en læringssirkel som består av fire stadier. Slik han har fremstilt læringssirkelen kan en lett tenke at det er naturlig å starte øverst i sirkelen med konkret erfaring, men som Kolb skriver er sirkelen åpen, ingen begynnelse eller ende (2012, s. 297).



Kolbs læringssirkel (etter Kolb, 1984)

Figur 2: Kolb's læringssirkel (etter Kolb, 1984)



I arbeidspraksis får elevene konkret erfaring i praktisk yrkesutøvelse når de er aktive og tar initiativ til for eksempel en maleaktivitet med barn i barnehagen. Erfaringen elevene får når de har arbeidet med planlegging og gjennomføring av maleaktiviteten leder i seg selv ikke til ny kunnskap eller lærdom, det er først når eleven har en reflekterende refleksjon over gjennomføringen sett i lys av den teorien de har arbeidet til kompetansemålene at eleven får mulighet til å skape ny mening. For å skape ny mening må eleven begrepsfeste og generalisere sine praktiske erfaringer, for så å endre eller legge mer kunnskap til sin eksisterende forståelse og utvikle ny erkjennelse. Det i den nye erkjennelsen at elevens nye erfaring ligger. De nye erfaringer kan føre til at eleven vurderer tilsvarende situasjonen med «nye øyne». Elevens nye viten og kunnskap kan handle om hvordan maleaktiviteten kan stimulere til økt læring og utvikling for barn i en tilsvarende situasjon.

Læringsprosessene har omformet elevens erfaring til ny kunnskap og har dannet grunnlaget for nye opplevelser. Sirkelen er sluttet og en ny runde i læringssirkelen kan starte (Kolb, 2012, s. 296 -298). Både Kolb (2012) og Illeris et al., (2006) peker på at en læringsprosess tar utgangspunkt i ens erfaringer men at læringen forutsetter en interaksjon mellom person og omgivelser.

### **3.1.2 Yrkesfaglige læringstradisjoner**

Erfaring og refleksjon leder til viten, bedre forståelse og erkjennelse av omverden (Kolb, 2012, s. 295). Elever utvikler sin yrkeskunnskap gjennom konkrete erfaringer og refleksjoner over arbeidet de lærer å utøve i arbeidslivspraksis. I artikkelen *Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole?* til Hansen (2017) presenteres en studie der det drøftes hvordan en kan arbeide didaktisk for å oppnå relevant og oppdatert yrkeskompetanse (Hansen, 2017, s. 12). Som et redskap for å lære å utøve og forstå sammensatte yrkesfaglige arbeidsoppgaver i BUA - yrket har programfaglærere på skolen utarbeidet læringsoppgaver som elevene skal arbeide med når de er i praksis. Refleksjoner og vurdering av eget arbeid med programfaglærer i etterkant er et viktig yrkesdidaktisk prinsipp i læringen (Hansen, 2017, s. 14; Hiim & Hippe, 2007, s. 232). Når eleven reflekterer systematisk over sine erfaringer utvikles ny teoretisk kompetanse. Å vurdere eget arbeid fordrer at eleven reflekterer over sine handlinger, opplevelser og oppfatninger. Eleven flytter fokuset fra et ensidig kognitivt perspektiv til å fokusere på hva, hvordan og hvorfor den praktiske arbeidsoppgaven har blitt utført. Disse prosessene fører til at eleven

videreutvikler sin yrkeskyndighet. Yrkeskyndighet vil si en sammenveving av teoretisk refleksjon og praktisk handlingskompetanse (Inglar, 2015, s. 109; Romuld, 2015, s. 147).

Å utvikle sin yrkeskyndighet i et praksisfellesskap innebærer at sosial involvering og interaksjon mellom elev, ansatt og barn på arbeidsplassen, se kapittel 3.1.3. Et eksempel på læring fra arbeidspraksis kan være at elev samarbeider med ansatte i barnehagen om å legge til rette for lek på avdelingen for å forebygge mobbing. Grunnen til det er at de ansatte har tidligere blitt observert at to barn systematisk utestenger ett barn i deres lek. I dette tilfellet vil eleven benytte sin praktiske kompetanse når han planlegger og gjennomfører leken med kolleger og barn. På generelt grunnlag kan eleven snakke med barna om hvordan det føles å ikke få være med i lek, viser bilder som illustrerer lignende situasjoner, ha samtaler om bildene med barna og være en rollemodell i det praktiske arbeidet. Disse rutinepregede handlingene kan eleven gjøre ut i fra sunn fornuft, uten at det er knyttet noe særlig tankeevne til dem. Det vil si at eleven har benyttet sine erfaringer. I en læringssituasjon settes de enkeltstående praktiske handlingene sammen med refleksjon, begrepsfesting og utprøving, jfr. Kolb (2012) sin læringssirkel. Målet er at eleven utvikler mer og mer komplekse handlingsmønstre og blir bevisst på hvordan og hvorfor han utøver yrket slik han gjør for at barna kan lære og utvikle sin sosiale kompetanse og inkluderer alle i lek. Gjennom diskusjon og samtale med ansatte i bedriften, praksisveiler og programfaglærer har eleven mulighet til å lytte til deres erfaringer og sette ord på egne refleksjoner. I den forbindelse kan eleven sammenligne ens egne erfaringer med de andres, og endre sin refleksjon (Inglar, 2015, s. 102 - 103). Hvilket nivå eleven blir vurdert til handler altså om hva eleven har arbeidet med utøvelse av relevante praktiske ferdigheter og hvordan teori til kompetansemålene kan knyttes til det praktiske arbeidet og hvorfor dette var en god arbeidsmetode for å forebygge mobbing. Først da har eleven utviklet sin yrkeskyndighet (Forskrift til opplæringsloven, 2015; § 3-11.).

### **3.1.3 Fag- og yrkesopplæring i sosiale praksisfellesskap**

I dette del - kapittelet vil jeg redegjøre for Lave og Wenger sitt syn på læring koblet til situert læring i det sosiale praksisfellesskapet i en bestemt sosiokulturell ramme De belyser betydningen av relasjonen mellom praksisveileder og elev. At praksisveileder bruke tid på å skape faglig og sosial trygghet, er avgjørende for elevens læring og selvstendige utvikling av yrkeskompetanse (Lave & Wenger, 2012, s.129).

Sett i lys av et sosialt læringsperspektiv vil jeg trekke frem Wenger (2004) sin teori om læring i et praksisfellesskap. Jeg har tatt utgangspunkt i hans begrepsmodell Communities of Practice, som har blitt oversatt til praksisfellesskap (Wenger, 2004, s. 143). Jeg vil belyse noen momenter fra hans teori, figur 3, som jeg finner interessante.



**Figur 3: Wengers komponenter, sosial teori om læring (etter Wenger, 2004, s. 143)**

Mening med læring handler om vår evne til å oppleve verden og hvordan vi engasjere oss i den. At vi er sosiale vesener mener Wenger (2004) er helt avgjørende for vår vilje til å ville lære. En *praktisk* utøvelse binder deltakerne sammen i et gjensidig engasjement. Et praktisk arbeid som utøves i et *fellesskap* er med på å anerkjenne elevens kompetanse. Wenger hevder også at kunnskap kun har en verdi i de settinger der de er relevante. I et praksisfellesskap i for eksempel en barnehage opplever ansatte at yrkesutøvelsen gir *mening* både for en selv og for fellesskapet, men vil sannsynligvis ikke ha samme mening hvis den utøves hjemme. I følge Illeris et al. (2006, s. 31) oppstår læring i et samspill mellom elev og praksisveileder, men ifølge Wenger (2004) velger vi selv hvor aktive vi er for å oppnå mer kunnskap. Bakgrunn, erfaring og kunnskap er viktige faktorer for å kunne utvikle en positiv dynamikk mellom elev og praksisveileder.

Læringsprosesser kjennetegnes ved at praksisveileder og elev tar utgangspunkt i yrkesutøvelsen og arbeidet eleven utøver. Får eleven reell erfaring, veiledning og vurdering i yrkesutøvelsen vekkes elevens interesse og motivasjon til mer læring. Mer kunnskap gjør at vi endrer oss. Læring er derfor med på å forme elevens yrkesidentitet (Illeris et al., 2006, s.31, Inglar, 2015, s. 109; Wenger 2004, s. 142).

I følge Dreyfus & Dreyfus (2012) sin kompetansemodell starter eleven på nybegynnerstadiet. Eleven observerer og imiterer det praksisveilederen gjør, og vil i løpet av arbeidspraksis tilegne seg mer og mer relevant erfaring som gjør at de mestrer mer komplekse arbeidsoppgaver. I løpet av praksis utvikler eleven mer yrkeskompetanse. Kunnskap har blitt skapt, levendegjort, utviklet og videreutviklet i samspillet mellom eleven og praksisveileder, ansatte og barn i ulike situasjoner. De integreres og sosialiseres mer og mer inn i bedriftens praksisfellesskap. Her er det avgjørende at praksisveileder er bevisst på å gi eleven legitim perifer deltakelse. For mange elever er det første møte med arbeidslivet, de skal lære å utøve yrket. Derfor er det avgjørende at praksisveileder og de andre ansatte gir elevene tilstrekkelig legitimitet slik at de får mulighet til å lære av uunngåelige feiltrinn (Wenger, 2010, s. 122).

Min erfaring er at mange elever opplever å få en mer kompleks rolle i praksisfellesskapet i løpet av arbeidspraksis. Deres praktiske erfaringer er med på å trygge de i utøvelsen av yrket. Det viser seg at elever som har et virkelighetsnært forhold til praksis, som tar ansvar og gjør seg opp en mening opplever glede og motivasjon i læringssituasjonene. Hvis eleven derimot er passiv vil læringen bli dårligere, og det er større sjanse for at eleven føler seg mistilpasset (Schwencke & Larsen, 2011). Gjennom refleksjon og vurdering av utført arbeid har eleven gode muligheter til å videreutvikle sin praksis, da de får en bedre forståelse for yrket og yrkesfaglige arbeidsprosesser. Sett i lys av Dreyfus og Dreyfus sin vurderingstrapp «rykker» da eleven opp til en avansert nybegynner nivå ut ifra kompetansen til en fagarbeider. Samtidig kan eleven få høy måloppnåelse på sitt arbeid ut ifra forventet utvikling av Vg2 elevenes kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 427; Hiim, 2013, s.67). I følge Lave og Wenger (2012, s. 133) er det viktigste å gjøre og handle, ikke bare snakke om det.

Sett i lys av opplæringens formål i Den generelle delen av læreplanen skal elever kvalifiseres for produktiv innsats i dagens arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 1994, s.2). Jeg tenker at arbeidspraksis er en arena der elevene forberedes til produktiv innsats i arbeidslivet. På individnivå utvikler eleven sin yrkeskompetanse, noe som kan lede til videre opplæring i bedrift. I løpet av lærlingetiden vil eleven bidra mer og mer i bedriftens verdiskapende fellesskap. For bedriftene kan samarbeidet med skolen føre til at ansatte utvikler sin praksis, noe Wenger frem at læring sikrer bedrifter bæredyktighet. Det vil si at

bedriften utvikler kunnskaper om hva den kan, og blir derfor mer effektiv og verdifull som organisasjon (Wenger, 2004, s. 145).

Elevenes erfaringer, opplevelser, observasjoner og refleksjoner har betydning for nivået på læringen. I barnehagen kan eleven veilede et barn i å vaske hender før et måltid. Eleven viser, forklarer og hjelper barnet. I denne situasjonen oppstår en interaksjon mellom elev og barn i et sosialt praksisfellesskap. Eleven utvikler sin praktiske erfaring, og har en positiv opplevelse knyttet til yrkesutøvelsen. Når eleven reflekterer over yrkesutøvelsen med praksisveileder utvikles ny yrkeskyndighet (Romuld, 2015, s. 147, Inglar, 2015, s. 109). Læring av yrkeskompetanse skjer gjennom deltakelse i faglige praksisfellesskap. Elever på BUA har arbeidspraksis i barnehage, skole og/eller skolefritidsordning.

I det sosiale lærings- og arbeidsfellesskap som oppstår i arbeidspraksis forberedes elevene til voksenlivet; yrkesmessig, sosialt og personlig. Arbeidspraksis gir elevene mulighet til å utforske og løse problemer som oppstår i det praksis. Enten eleven arbeider med individuelle oppgaver eller i samarbeid med barn eller kolleger foregår det læring (Nilsen & Haaland, 2013, s. 19; Kolb, 2012). Gjennom deltakelse i praksisfellesskapet tilegner eleven seg ulike nøkkelkvalifikasjoner som har stor betydning for hvordan de utøver yrket. En dyktig fagarbeider innehar både faglig kompetanse og nøkkelkvalifikasjoner om for eksempel barns utvikling og interesser for å kunne legge til rette for lek og læring enten det er et lite barn i barnehagen eller det er en elev som går på skolen. Omfanget av faglige kompetanse og nøkkelkompetanse vil inngå ulikt i alle arbeidsoppgavene i BUA yrket (Ekelund, 2007, s. 31; Hiim & Hippe, 2007, s. 43). Nilsen & Haaland viser til interessante samtaler med programfaglærere og praksisveiledere da de skriver at fag- og yrkesopplæringen i skole og bedrift dessverre har lite fokus på at eleven øver og får tilbakemeldinger på utøvelse av nøkkelkompetanse (Nilsen & Haaland, 2013, s. 15).

### **3.2 Hermeneutisk læringsfilosofi**

Som jeg skrev i innledningen har jeg vektlagt en hermeneutisk læringsfilosofi i denne masteroppgaven. Jeg har tatt utgangspunkt i Gadammers (2010) filosofiske hermeneutikk for å bli bedre til å forstå informasjonen jeg får fra deltakerne, noe som er en betingelse for å kunne utvikle nye læringsbaner. Gjennom dialog og samspill deles betydningsfull innsikt og kunnskap og ny viten eller mening om tema skapes. I min rolle, som leder, er jeg en medskaper av forskningsmaterialet siden min forforståelse har preget utforming av

problemstilling og forskerspørsmål, dialogen med informantene og analyse av empiri. Begrepet forforståelse betyr at det alltid er en tidligere forståelse som danner grunnlaget for min nåværende forståelse (Gadamer, 2010, s. 300). Som en hermeneutisk skolert leder fordrer at jeg forsøker å være åpen og ydmyk til informasjonen så den blir meningsfull (Gadamer, 2010, s. 306).

Hermeneutikk betyr «fortolkning», forsøke å finne den sanne mening (Højberg, 2014, s. 291). Den har røtter tilbake til det antikke Hellas og forbindes med den greske gud Hermes. Hermes, gudenes sendebud, sto for formidlingen mellom gudenes kryptiske budskap og menneskenes forsøk på å tyde disse. Til forskjell fra den metodiske hermeneutikken, som handler om hvordan man fortolker, handler den filosofiske hermeneutikken om hvorfor vi fortolker. Med andre ord har min forståelse stor betydning for hvordan jeg agerer og/eller setter meg inn i deltakernes opplevelser og erfaringer. Min bakgrunn og forståelse preger derfor fortolkningene jeg gjør. Hermeneutikk består av tre deler; forståelse, utligning og anvendelse. Forståelse handler om å kunne fortolke (tyde) noe, for å forstå noe som kan anvendes i praksis. I prosjektet har jeg tolket deltakernes erfaringer og forståelse i flere omganger, i en hermeneutisk spiral, se kapittel 4.5. Prosessene har ført til bedre kjennskap til det uttryktes skjulte indre. Derfor opplever jeg deres erfaringer som forståelige og meningsfulle (Højberg, 2014, s. 292).

Gadamers verk, *Sannhet og metode* (2010) skal ikke leses som en metodisk oppskrift for hvordan en analyse av informasjon skal utføres, men mer som en filosofisk begrunnelse og argumentasjon for at vi mennesker er et fortolkende vesen (Højberg, 2014, s. 291). Denne dreiningen fra metode til væren finner jeg interessant sett i lys av mitt prosjekt. Gjennom dialog og samhandling har erfaringer blitt delt og reflektert over i form av tanker, intensjoner og følelser, for å utvikle en felles forståelse for hvordan vurderingssamarbeidet mellom skole og bedrift kan forbedres.

### **3.3 Oppsummering av kapittel 3**

I dette kapittelet har jeg gjort rede for fag- og yrkesopplæring, vurdering og læring. Sett i lys av forskningsspørsmålet som handler om samarbeid har jeg i dette kapittelet trukket frem sentrale argumenter som belyser yrkesfaglige læringstradisjonene. I den forbindelse finner jeg artikkelen til Hansen (2017), *Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole?* interessant. Hun skriver i sin konklusjon at yrkesdidaktikken bør være praksisbasert

og inneholde yrkesrelaterte læringsoppgaver så elevene utvikler nyttig og meningsfull kompetanse (Hansen, 2017, s.22).

Jeg har beskrevet individuell og sosial læring. Det individuelle, kognitive, læringssynet til Kolb (2012) er eleven hovedaktør i egne læringsprosesser, mens Wenger (2004) hevder at læring konstrueres gjennom sosial involvering og interaksjon mellom mennesker i et praksisfellesskap (Kolb, 2012, s. 296; Wenger, 2004, s. 142). I arbeidspraksis vektlegges den sosiokulturelle læring, mens vurderingssamarbeidet bidrar til økt kvalitet på elevens læring (Dyste, 2001, s. 41).

Jeg har også kort gjort rede for en hermeneutisk læringsfilosofi og hvorfor den er interessant for mitt prosjekt. Utvikling nye læringsbaner avhenger av ny forståelse om tema. Deltakernes erfaringsbakgrunn, ønsker, intensjoner og holdninger påvirker min forståelse for hvordan vi kan forbedre samarbeidet om opplæringen (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s.201; Gadamer, 2010, s. 297) Derfor vil jeg i neste kapittel beskrive hvordan jeg innhenter informasjon fra ansatte i praksisbedrifter. Jeg gjør rede for min rolle som leder, prosjektets validitet, reliabilitet og etiske hensyn. Deretter presenteres metodisk valg for innsamling av empiriske data og en beskrivelse for analyse av denne.

## 4 METODE

Den empiriske delen av masteroppgaven dreier seg om å få en meningfull innsikt i dagens vurderingspraksis. Deltakernes forståelse har betydning for hvordan vi kan utvikle nye læringsbaner, (kapittel 3.2). Kapitlet innledes med en beskrivelse utgangspunktet for prosjektet og mitt ståsted som leder.

Minner aller først om prosjektets problemstilling: *Hvordan kan erfaringene til programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og praksisveiledere danne grunnlag for en vurderingspraksis i Yrkesfaglig fordypning som fremmer relevant yrkeskompetanse?*

Min intensjon med prosjektet har vært å oppdage ny kunnskap som svarer på problemstilling og forskerspørsmål. Jeg har valgt å presentere det empiriske arbeidet i tre stadier. Første del er en intervjuundersøkelse for å høre om ansattes erfaringer og kartlegge deres interesse for å være med på å forbedre dagens fag- og yrkesopplæring i arbeidspraksis. Andre del av det empiriske arbeidet er et fremtidsverksted (kapittel 6). Det empiriske arbeidet avsluttes med som et implementeringsprosjekt (kapittel 7). Empirien har blitt innhentet systematisk og planmessig med metodetriangulering: Kvalitative intervjuer, fremtidsverksted og implementeringsfase. Metodetrianguleringen kan bidra til mer inngående forståelse av feltet som undersøkes. Egne erfaringer og informasjon fra deltakerne har vært avgjørende for utviklingen av prosjektet, (Højberg.,2014, s. 300; Grønmo, 2004, s.372; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 122). De empiriske dataene som presenteres er i hovedsak hentet fra intervjuer, fremtidsverksted og implementeringsfase, men jeg viser også til data fra observasjoner og fagteammøter.

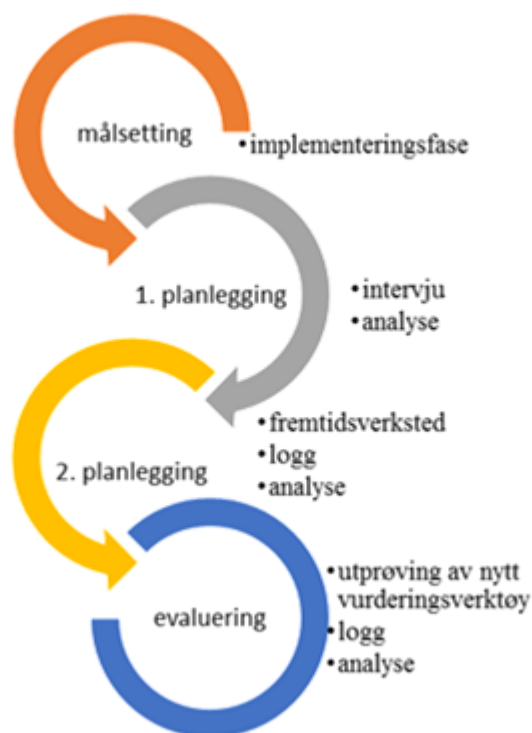
### 4.1 Utgangspunkt for valg av metode

Utgangspunktet for valg av kvalitativ metode i innsamlingen av empiri er at jeg ønsket kunnskap om deltakernes erfaringer og perspektiver. Derfor har jeg vektlagt dialogen og samtale for å innhente informasjon som gjør det mulig å skape en felles forståelse for hverandres oppfatninger, interesser og holdninger. Den nye kunnskapen som utvikles kan føre til forbedret pedagogisk vurderingspraksis. Sett i lys av Gadamer (2010) forståelsesbegrep skapes ny viten gjennom forståelse. Det vi si at jeg har en forforståelse, eller en fordom, om faglig samarbeid og passiv praksisveileder i vurderingssamtalen med elevene. Gjennom mine fordommer ble den nye kunnskapen som kom til syne i de ulike delene av studiet fortolket i en hermeneutisk spiral, før en ny erkjennelse ble utviklet som



muliggjorde en forbedret vurderingspraksis, (kapittel 4.5). Nedenfor følger en illustrasjon av fasene i mitt pedagogiske utviklingsarbeid sett i lys av en hermeneutisk spiral.

### Hermeneutisk- pedagogisk utviklingsarbeid



Figur 4: Fritt etter Gadamer, 2010, s. 302; Møller Pedersen, 2010, s.29

I løpet av prosjektet har jeg tilegnet meg ny pedagogisk kunnskap gjennom å lese relevant teori og forskningsrapporter, empiri og analyse av denne samt å delta og lytte til kollegens refleksjoner på fagteammøter. På fagteammøter har det blitt diskutert hvordan vår nye kunnskap kan danne nye læringsbaner som er nyttig for utviklingen av prosjektet og relevant for morgendagens fagarbeidere i barne- og ungdomsarbeiderfaget (Grønmo, 2004, s. 27; Hiim, 2010, s. 96; Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006, s. 32; Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 6; Yin, 2014, s.119)

#### 4.2 Mitt ståsted som leder i et pedagogisk utviklingsarbeid

Som leder i et pedagogisk utviklingsarbeid befinner jeg meg spenningsfeltet mellom konkret hverdagsoppfatning og generell oppfatning av fenomenet som undersøkes. Jeg har forsøkt å være bevisst på min profesjonelle rolle som leder. Jeg er klar over at jeg er en aktiv medspiller i meningsdannelsen når jeg fortolker både empiri, tekster eller deltar i det

sosiale prosesser på fagteam (Højberg, 2014, s. 300). For å klare å holde et vitenskapelig fokus har jeg til tider skapt en distanse til forandringsprosessene. Grunnen til det var at jeg ønsket at mine kolleger også skulle være med å eie og utvikle sin egen praksis. (Møller Pedersen, 2010, s. 21).

Mine personlige erfaringer, interesser og motiver, har vært avgjørende for utforming av problemstilling og preget hvilke funn jeg finner interessante å presentere og drøfte i prosjektet (Grønmo, 2004, s. 372 – 373; Højberg, 2013, s. 317; Johannessen et.al., 2006, s. 80 – 81; kapittel 4.6). I løpet av prosjektet har jeg tilegnet meg kunnskap som viser at praksisveiledere synes det er vanskelig å få tid til å arbeide med opplæring av praksiselever. Derfor har jeg søkt å stille spørsmål som belyser mulige løsninger, for å bedre utnyttelse av de rammebetingelsene vi har. Det viser seg at hvis en først våger å endre på organisering i praksis, er veien mye kortere for å prøve nye muligheter (Møller Pedersen, 2010, s.17 -18). Empirien er tolket hermeneutisk.

### **4.3 Strategisk utvalg av informanter**

Arbeidet med valg av informanter har vært en møysommelig prosess. Problemstillingen fordret tidlig involvering ettersom jeg ønsket at deres kunnskap skulle være med å prege utviklingen av prosjektet. På fagteammøter høsten 2016 ble det satt av tid til å reflektere over hvilke praksisveiledere som har vist interesse og ønske om mer kunnskap om hva elevene skal lære i den hensikt å invitere dem til et samarbeid. De ble bedt inn for å dele og bruke sin kompetanse og erfaringer til å være med å skape ny kunnskap og videreutvikle dagens vurderingspraksis (Lave & Wenger, 2012, s.13 + 49).

#### **4.3.1 Informantenes fagbakgrunn**

Utvalget består av ni informanter; fire programfaglærere, en styrer i barnehagen, to ledere på SFO, en fagarbeider som arbeider på SFO og en pedagogisk leder som arbeider i barnehagen. Jeg har valgt informantene på bakgrunn av problemstillingens karakter. Fordi fokuset i oppgaven handler om å videreutvikle og forbedre dagens vurderingssamarbeid, ønsket jeg informanter med detaljert kjennskap til hva elevene bør lære å utøve for å forstå yrket de utdanner seg til. Jeg ønsket også at deltakerne hadde erfaring med å jobbe med dagens vurderingsskjema (Johannessen, et.al. 2006, s. 107; Møller Pedersen, 2010, s. 15).

### 4.3.2 Samarbeid med kolleger og praksisveileder

Skole og bedrift har et felles ansvar for å legge til rette for relevant fag- og yrkesopplæring i YFF, kapittel 2.1.1. Jeg antar at skolen er mer avhengig av et samarbeid med praksisbedrifter enn praksisbedriften har med skolen siden opplæringen foregår i skoledelen av elevenes fagopplæring. Derfor har skolen det overordnede opplæringsansvaret for elevene. Per i dag er det også skolen som organiserer hvordan opplæringen og vurderingen i YFF skal gjennomføres (St.meld. nr. 30 (2003 -2004), (2003), s. 23; Romuld, 2015, s. 155). Dette stemmer godt med utsagnet til informant 1: *både barnehagen og skolen har et ansvar med å lære elevene å utøve relevante arbeidsoppgaver, så de mestrer de krav og forventninger som arbeidslivet forventer av en fagarbeider i dag og i fremtiden.*

Mitt pedagogiske utviklingsarbeid har vært orientert mot å endre noe i fremtiden, derfor har deltakernes erfaringer og opplevelser stor betydning for utviklingen av prosjektet. Prosjektet er forankret på Vg2 fagteam-nivå. Mine kolleger har deltatt aktivt med planlegging, gjennomføring og implementering av nytt vurderingsverktøy. For å muliggjøre en utvikling har jeg tatt utgangspunkt i praksisfeltets erfaringer og refleksjoner knyttet til dagens vurderingssamarbeid. Min erfaring er at alle deltakerne har vært gode bidragsyttere. For å holde interessen og engasjementet oppe hos kollegene har jeg jevnlig diskutert og reflektert over resultater, sitater og ny teori som har kommet frem undervis i prosjektet på fagteamøtene fra oktober 2016 til juni 2017. Sammen har vi skapt en felles forståelse for verdien av prosjektet, utviklet nye læringsbaner som sannsynligvis fører til en varig forbedring (Gadamer, 2010, s. 309; Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 11; Yin, 2014, s. 3 - 4).

### 4.3.3 Faser i utviklingsarbeidet

Prosjektet ble godkjent hos rektor og teamleder på helse- og oppvekstfag august 2016, og har blitt gjennomført fra oktober 2016 til juni 2017. I samarbeid med kolleger har jeg utarbeidet en plan for prosjektet

Nedenfor følger en tabell med oversikt over fasene i utviklingsarbeidet:

Tidsperiode	Arbeidsmetoder	Hvordan samle inn data
August – september 2016	Godkjenning av prosjektet ved HIOA Forankret prosjektet hos ledelsen ved skolen, 9.8. 2016	

Oktober – desember 2016	Oppstart og planlegging av prosjekt med kolleger. Avklare prosjektets innhold i samarbeid med kolleger. Rekruttere informanter. fra barnehage, skole og skolefritidsordning Utarbeide intervjuguide og sende intervjuguide til informantene på epost	
Januar 2017	1. Innsamling av empiri: Metode: Tre dybde intervjuer  Etterarbeid: transkribere, tolke og analyse intervjuene  I samarbeid med kolleger planlegge og forberede fremtidsverksted Invitere informantene til fremtidsverksted på epost	Intervjuene ble gjennomført: 04.01 2017 – 62 minutter 10.01.2017 – 45 minutter 12.01.2017 – 54 minutter  Intervjuene ble tatt opp på Mp3 spiller Intervjuene ble transkribert Egne observasjoner og refleksjonsnotat
Januar og februar 2017	2. Innsamling av empiri Metode: fremtidsverksted  Etterarbeid: transkribere, tolke og analyse intervjuene Presentere funn på fagteam møte  Utarbeide forslag til nytt vurderingsverktøy med utgangspunkt i data fra intervju og fremtidsverksted.	Bilder Plakater Logg fra deltakere  Egne observasjoner og refleksjonsnotat
Februar – april 2017	3. Implementeringsfase  Introdusere og prøve ut nytt vurderingsverktøy i arbeidspraksis  Analysere, tolke og kategorisere funn Utarbeide loggskjema i løpet av mars	Prøve ut nytt vurderingsverktøy Egne observasjoner og referater  Evaluere nytt vurderingsverktøy med kolleger og praksisveiledere
Mai - juni 2017	Analysere, tolke og presentere funn Oppsummering av prosjektet med kolleger på BUA	Logg fra kolleger og utvalgte praksisveiledere Egne observasjoner og referater

**Tabell:1.** Tidslinje for BUA'S pedagogiske utviklingsarbeid høst 2016 – sommer 2017.

Etter samtaler med kolleger våren 2016 var det et ønske om å utvikle skolens pedagogiske praksis i YFF. Grunnen til det var at programfaglærerne har vært frustrerte over at praksisveiledere enten har latt være å delta på vurderingssamtalen eller at de ikke har vært forberedt (Yin, 2014, s. 29). Som en av mine kolleger så fint sa det; *«jeg synes det er så flott at du setter i gang dette arbeidet og påtar deg hovedansvaret for å holde fast i prosjektet. Ellers er jeg redd for at det koker bort i alt annet arbeid vi er pålagt å gjøre»*.

Et annet tema som ble diskutert på fagteam var at vi ønsket å etablere en permanent endring av praksis, ikke bare et prosjekt (Møller Pedersen, 2010, s.20, Yin, 2014, s. 24). Derfor har vi prioritert å arbeide systematisk med prosjektet. Vi ble enige om å sette av tid

på hvert femte fagteammøte. Tiden ble brukt til lokal og teoretisk refleksjon sett i lys av ny informasjon som hadde kommet frem i løpet av datainnsamlingene. Det førte til at teamet utviklet ny pedagogisk kompetanse, og vår motivasjon og interesse for prosjektet ble holdt oppe. Hensikt med prosjektet har vært å legge til rette for at elever bedre forstår hvordan de kan realisere sitt potensial for læring og utvikling.

Resultater av innkomne data har vært med på å skape veien i prosjektet (Møller Pedersen, 2010, s. 29 -30, Yin, 2014, s. 4). I første fase ble det gjennomført tre intervjuer med praksisveileder som har erfaring med skolens praksisgjennomføring. Etter å ha analysert funn fra intervjuene ble andre gjennomføringsfase gjennomført som et fremtidsverksted der praksisveiledere fra bedrifter og programfaglærere deltok. Resultatene fra begge datainnsamlingene førte til en tredje gjennomføringsfase som besto av utarbeidelse og utprøving av nytt vurderingsverktøy. Vurderingsverktøyet ble prøvd ut og evaluert av programfaglærere og praksisveiledere etter praksisgjennomføringen våren 2017 (Yin, 2014, s. 119).

#### **4.4 Prosjektets intervjuundersøkelse**

For å videreutvikle min kunnskap om hvordan samarbeidet mellom programfaglærere og arbeidslivet kan forbedres, har jeg valgt å gjennomføre tre semistrukturerte livsverden - intervjuer. Målet med intervjuene var å innhente beskrivelser og erfaringer om temaet jeg undersøker. Intervjuene ble gjennomført med bedrifter som skolen har et samarbeid med om gjennomføring av YFF. I samarbeid med kolleger ble det bestemt hvilke bedrifter som jeg skulle kontakte (Grønmo, 2004, s. 139; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 46 – 47).

Jeg tok først kontakt pr. telefon for å høre om ledere i avtalte bedrifter for å forhøre meg om de var villige til å stille til intervju. I løpet av samtalene fikk de informasjon om tema, hva intervjuet skulle brukes til og at det var en del av min masteroppgave. Før jeg avsluttet samtalene hadde jeg avtalt både tid og sted for gjennomføring av intervju. Informant **1** er leder i en barnehage. Hun er med og organiserer gjennomføringen av elevens arbeidslivspraksis og har derfor ikke førstehåndserfaring med hvordan skole og bedrift samarbeider om vurdering av elevens yrkesutøvelse. Informant **2** og **3** er ledere på SFO. De har mye erfaring med dagens gjennomføring, veiledning og vurdering av elevens yrkesutøvelse når de er i praksis. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser, og varte mellom 40 og 55 minutter, totalt 144 minutter. Alle intervjuene ble

tatt opp på Mp3- spiller. Som takk for at de tok seg tid til å delta i prosjektet fikk informantene blomster og sjokolade.

En ukes tid før avtalt intervju, tok jeg kontakt med informantene på epost. Jeg minnet de på dato og klokkeslett for intervjuet, og la med en intervjuguide som vedlegg til eposten. Intervjuguiden inneholder informasjon om temaene og ga de derfor mulighet til å forberede seg. Å informere om tema i god tid opplevde jeg som veldig positivt. God informasjon dannet et godt grunnlag for meg til å innhente informasjon da jeg særlig var ute etter å høre om deres opplevelser knyttet til dagens samarbeid om elevenes fag- og yrkesopplæring i YFF. To av informantene fortalte meg at de hadde snakket med sine kolleger for å høre om deres opplevelser og erfaringer før vårt møte (Kvale & Brinkmann, 2012, s.45).

Intervjuene har foregått som en faglig konversasjon knyttet til temaene. Skjervheim (1996, s. 172) presiserer, man må delta og la seg engasjere i det informantene forteller for å utvikle en forståelse av informantens erfaringer om tema som undersøkes. Under intervjuene har jeg etterstrebet å være både mentalt og fysisk tilstede. Jeg lyttet, nikket, snakket og stilte åpne spørsmål for å få tak i deres kunnskaper, erfaringer og forståelse om fenomenene. Ved å stille åpne spørsmål fikk informantene mulighet til å beskrive sine erfaringer om hvordan de opplevde dagens samarbeid. Jeg fulgte undrende opp intervjupersonenes svar. Det førte til at jeg fikk klargjort informantens mening med det som ble sagt. I løpet av intervjuet erfarte jeg at det skjedde en utveksling av synspunkter om temaet. Ny kunnskap ble konstruert underveis i samspillet mellom den intervjuede og meg. Jeg opplevde at begge parter fant tema som ble belyst både nyttig og interessant da informantene sa: *dette var nyttig og informativt å få være med på* (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 22). Ved å være bevisst på min holdning antar jeg at informantene opplevde seg mer som likeverdige partnere under intervjuet. Jeg erfarte at informantene ble mer involverte og engasjerte ettersom intervjuene skred frem. De lente seg mer fremover og presiserte meningene sine med å endre toneleiet og komme med tanker og ideer til hvordan samarbeidet mellom skolen og bedriftene kunne utvikles.

Målet med intervjuet var å søke fylldige og nøyaktige beskrivelser om temaet, sett fra et førstepersonsperspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.19). Derfor har jeg brukt lang tid på å formulere forskningsspørsmålene som belyser både teori og begreper fra min

problemstilling. Jeg erfarte at det grundige forarbeidet gjorde det enklere å utarbeide konkrete spørsmål til intervjuguiden.

En annen gevinst med et godt forarbeid var at jeg ble bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene for å få mer utdypende beskrivelser og forklaringer om temaet. Etter hvert intervju satt jeg meg ned og reflekterte over gjennomføringene rundt informasjonen jeg hadde fått tilgang til. På den måten har jeg husket spesielle episoder som har tilført ny kunnskap til prosjektet. Min umiddelbare opplevelse var at informantene evnet å se helheten rundt temaene, samtidig som de kastet nytt lys over det jeg undersøkte (Chreswell 1998, i Johannessen et.al., 2006, s.80; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 323). Jeg erfarte at jeg ikke klarte å frigjøre meg like mye fra intervjuguiden i det første intervjuet kontra de to neste. Konsekvensen av det var at jeg ikke klarte å få med meg informantenes detaljerte detaljer når de beskrev sine umiddelbare opplevelser om tema. Disse refleksjonene førte til at jeg endret taktikk. De neste intervjuene brukte jeg intervjuguiden mer fritt noe som gjorde at jeg klarte å lytte mer til hva som ble sagt. Det førte til at jeg beveget meg frem og tilbake, ettersom ulike temaer kom opp i samtalen, samtidig som den penset meg inn på temaene underveis i intervjuene. Jeg antar at den også var til god hjelp for informantene da de fortalte meg at de hadde brukt intervjuguiden til å forberede seg til intervjuet. Informasjonen jeg har fått tilgang gjør at jeg kan beskrive deres livsverden, slik jeg har tolket den, da de har kommet med både utdypende og nyttig informasjon som muliggjør en forbedring og utvikling av samarbeidet vi har i dag (Johannessen et.al., 2006, s. 139; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Jeg avsluttet hvert intervju med å spørre informantene om de hadde interesse av og mulighet til å jobbe mer med dette temaet sammen med programfaglærere på BUA. Alle informantene var positive til et videre samarbeid, men de presiserte at initiativet måtte komme fra oss. Etter gjennomføring av intervjuene analyserte jeg dataene. Resultatene ble presentert for mine kolleger på et fagteammøte, og med bakgrunn i funnene som ble belyst ønsket vi mer kunnskap om temaet. Derfor ble praksisveiledere, fra samme bedrifter som deltok i intervjuene, invitert til et fremtidsverksted. Hensikten var at vi ønsket et felles møte der programfaglærere og praksisveileder kunne dele erfaringer og visjoner. Målet med fremtidsverkstedet var å utvikle dagens vurderingssamarbeid for sikre relevant yrkesopplæring for Vg2 elevene på barne- og ungdomsarbeiderfag. Samtidig utviklet

programfaglærere ny kunnskap som om hvordan opplæringen kunne ivareta bransjens og samfunnets behov for kompetanse på en bedre måte enn den gjør i dag.

#### 4.4.1 Prosjektets intervjuguide

For å motivere informantene til å beskrive sine egne opplevelser og erfaringer om temaet utarbeidet jeg en intervjuguide som jeg sendte epost en uke før intervjuet skulle foregå.

Intervjuguiden inneholdt informasjon om hva jeg ønsket å snakke med dem om, og noen spørsmål knyttet til temaene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Spørsmålene ble utarbeidet i lys av forskningsspørsmålene som står på i kapittel 1.5. Tanken bak spørsmålene i guiden var å motivere og inspirere informantene til å dele sine erfaringer og refleksjoner med meg (Johannesen m.fl. 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjuene har guiden også fungert som en rettesnor for meg. Emnene som ble bragt på bane var med å styre samtalen, ikke rekkefølgen på spørsmålene som sto i guiden (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009).

Nedenfor følger en oversikt over spørsmålene med forklaring og begrunnelse på hva som var tanken bak disse. Intervjuguiden ligger som vedlegg 3.

Emne 1: Elevenes fag- og yrkesopplæring og vurdering.

- *Kan du beskrive hva elevene bør vurderes i av kunnskaper, ferdigheter og holdninger?*
- *På hvilken måte kan du/dere veilede elevene til å utvikle sin yrkeskompetanse?*

Tanken med å stille disse spørsmålene var å få mer kunnskap om hva bedriftene mener elevene på Vg2 BUA bør utvikle av yrkeskompetanse for å bli attraktive lærlinger. Sidestiller de nøkkelkvalifikasjoner, sosiale kompetanse med relevante kunnskaper og ferdigheter i yrkesutøvelsen i vurderingsarbeidet? Videre ønsket jeg å finne ut hvor ofte de har mulighet til å veilede elevene og hvordan de gjør det.

Emne 2: Vurdering av elevenes yrkesutøvelse.

- *Hvordan tenker du skolen kan tilrettelegge for en bedre gjennomføring av vurderingsarbeidet?*
- *Hvilke arbeidssituasjoner kan vi vurdere Vg2 elevenes yrkeskompetanse?*



Ved å stille disse spørsmålene, håpet jeg å få noen svar som kan lede til nye vurderingsformer som ivaretar både bedriftenes behov for kompetanse og skolens krav til vurdering av kompetanse. Jeg ønsket ny kunnskap om hva elevene bør lære å utøve av yrkesfaglige arbeidsprosesser hvordan den kan vurderes slik at elevene utvikler relevant yrkeskompetanse (Nilsen & Haaland, 2013, s.112). I løpet av intervjuet hadde jeg som mål at de skulle reflektere over hvordan vi kan forbedre opplæringskvaliteten. Videre håpet jeg på ny kunnskap som fører til bedre utnyttelse av hverandres kompetanse i opplæringen av elevene i arbeidspraksis på en bedre måte enn vi gjør i dag (NOU 2008:18, 2008, s. 31; Wenger, 2004, s. 93).

#### **4.5 Hermeneutisk analyse**

Som jeg har skrevet om i kapittel 3.2., har jeg tatt utgangspunkt i Gadammers hermeneutiske filosofi. Gjennom dialog har jeg forsøkt å skape trygge rammer, slik at informantene våget å bringe inn meningsfulle fenomener som har vist seg å være nyttige for utviklingen av prosjektet. Deltakernes kunnskaper og holdninger har ført til endringer som forbedrer vurderingssamarbeidet i den retningen de selv ønsker (Gadamer, 2010, s. 303; Grønmo, 2004, s. 372; Højberg, 2014, s. 317; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33).

Samtaler med deltakerne har gitt meg meningsfull informasjon som jeg har fortolket. Under intervjuene, fremtidsverkstedet og på fagteam møtene har dialogen vekslet frem og tilbake mellom meg og informantene. Fortolkningene har foregått kontinuerlig, i en hermeneutisk spiral. Enkeltdeler, det vil si svar og utsagn, har blitt trukket frem og så satt sammen i et utkast som har blitt revidert flere ganger, ettersom jeg har trengt lenger inn meningen med fenomenene (Gadamer, 2010, s. 304; Højberg, 2014, s. 300).

I analysearbeidet har jeg forsøkt å tone ned egne personlige erfaringer og meninger så de ikke blir for fremtredende og dominerende. Det gjelder å fastholde blikket mot saken og ivareta alle involverte parter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). For å klare og presentere gyldige funn, som er allmenn forståelige, har jeg bestrebet meg med å forstå betydningen bak informantenes ytringer og handlinger. I prosessen med å analysere empiri har min forforståelse blitt satt på spill, for eksempel da min forutinntatte mening om at praksisveileder ikke ønsker å være med å vurdere elevenes praktiske arbeid. Funn viser at praksisveileder ønsker å delta i dette arbeidet, men fordi skolens vurderingsskjema var vanskelig å forstå ble ikke dette prioritert. Den nye kunnskapen har påvirket min forståelse og vært avgjørende for utviklingen av nye læringsbaner. Det er gjennom samhandling og

samspill med andre det skjer en kunnskapsutvikling (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 217; Grønmo, 2004, s. 372; Skjervheim, 1996, s.52).

#### 4.5.1 Beskrivelse av analysearbeidet etter intervjuene

Første del av analysearbeidet startet allerede under gjennomføringene av intervjuene. Videre lyttet gjennom hvert intervju to ganger for å prøve å identifisere mønstre, avdekke lignende utsagn, se fellestrekk eller forskjeller. På den måten fikk jeg et helhetsinntrykk av datamaterialet. Neste fase var å transkribere intervjuene. De ble skrevet ut i sin helhet i ulike farger, som hjelp til å holde orden på hvilken informant som sa hva (Johannessen et.al.,2006, s.163). For å forstå informasjonen og komme frem til entydige meninger, utarbeidet jeg kategorier (utkast) etterfulgt av sentrale stikkord, koder, som var relevante ettersom prosjektet skred frem. Sett i lys av en hermeneutisk spiral har kodene hjulpet meg med å utvikle et bedre grunnlag for å forstå informasjonen( kapittel 3.2). Kodene gjorde det også enklere å få oversikt over relevante og fruktbare mønstre fra datainnsamlingene (Grønmo, 2004, s. 249; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209).

Kategoriene jeg startet med var:

1.	Innhold i fag-og yrkesopplæringen	Her ville jeg samle informantenes utsagn som forteller noe om hva de mener elevene på BUA bør utvikle av kunnskaper, ferdigheter og holdninger i yrket.
2.	Vurdering av elevenes faglige utvikling	Dette er en kode som sier noe om hvordan vi kan vurdere elevenes yrkeskompetanse mot læreplanmål som også ivaretar elevenes utvikling av yrkesidentitet. Hva skal eleven vurderes i og hvordan kan det gjøres?
3.	Samarbeid om gjennomføring av vurdering	Denne kategorien ble valgt for å finne ut hvordan informantene tenker at skole og bedrift kan tilrettelegger for elevens læringsarbeid. Hvordan tenker de at vurderingsarbeidet kan organiseres for å bedre utnytte både skolens- og bedriftens kompetanse, til nytte for elevenes fag- og fag- og yrkesopplæring.

**Figur 5: Analysekategorier**

De transkriberte intervjuene ble klippet ut og sortert etter de tre kategoriene; fag- og yrkesopplæring, vurdering og samarbeid. Når jeg analyserte kategoriene, satt jeg igjen med en følelse av at jeg ikke klarte å avdekke meningene bak informasjonen. Under hver kategori kom det frem en del sentrale begreper som jeg mente var relevante å belyse ytterligere. Derfor startet jeg forfra igjen, med å lytte gjennom intervjuene og redigere transkriberingen, hermeneutisk spiral. Denne gangen markerte jeg med fet skrift når

trykket eller tonefallet til informanten endret seg, når de lo eller hadde et opphold i samtalen. Nå erfarte jeg at det ble enklere å ta bort irrelevant informasjon og identifiserte og skille ut de fenomenene som ga meg mening sett i lys av prosjektet. Det førte til at jeg gikk gjennom kategoriene om igjen med et kritisk blikk for å se om de var presise nok (Gadamer, 2010, s. 304; Grønmo, 2004, s. 248 -249). Jeg så et behov for å tydeliggjøre kategoriene ytterligere. Derfor utarbeidet jeg kodeord som beskrev kategoriene. Disse kodeordene hjalp meg til å systematisere intervjuene ytterligere etter flere ulike fenomener. Kodeordene er skrevet inn med blått i tabellen nedenfor. Etter å ha gjennomgått utsagnene knyttet til kodeordene, erfarte jeg igjen at utsagnene rommet mange forskjellige egenskaper. Det førte til en ny refleksjonsrunde, der jeg identifiserte og definerte hva kodeordene betyr i mitt utviklingsarbeid. Under kodeordene har jeg derfor skrevet inn relevante egenskaper som jeg finner relevante i dette utviklingsarbeidet. Egenskapene knyttet til kodeordene har blitt skrevet inn med rødt i tabellen nedenfor. Både kodeord og egenskaper har kommet frem under jobbingen med å analysere informasjon. Nye og uforutsette tendenser og sammenhenger i undersøkelsens empiri ble oppdaget, sett i lys av problemstilling og teori (Grønmo, 2004, s. 249).

Den nye tabellen for kodene ble da slik:

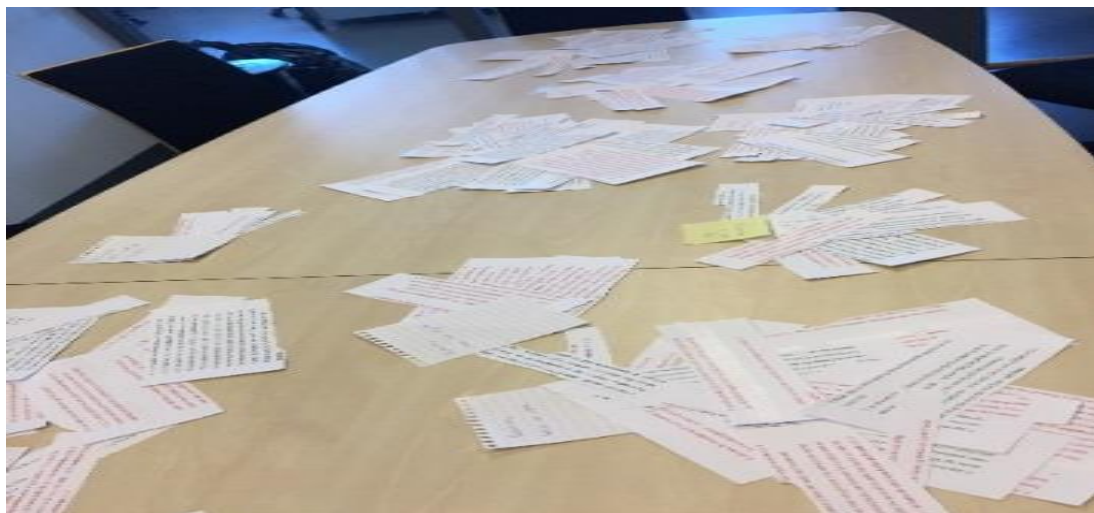
Kategorier	Fag- og yrkesopplæring	Vurdering	Samarbeid
Kodeord <i>Egenskaper knyttet til kodene</i>	<b>Kompetanse</b> <i>Yrkeskunnskap</i> <i>Yrkesdidaktikk</i> <i>Nøkkelkompetanse</i>  <b>Metoder</b> <i>Lære å utøve arbeidsoppgaver</i> <i>Refleksjon</i> <i>Veiledning</i> <i>Tilbakemelding</i>	<b>Rammer</b> <i>Opplæringsloven</i> <i>Læreplaner</i> <i>Vurderingsforskrift</i>  <b>Læring</b> <i>Komplekse arbeidsoppgaver</i> <i>Vurdere utøvelse</i> <i>Kriterier</i> <i>Individuell og sosial læring</i>	<b>Organisering</b> <i>Situert</i> <i>Praksisfellelesskap</i>  <b>Informasjon</b>  <b>Samfunnsmandat</b> <i>Nettverkssamarbeid</i> <i>Relasjon</i>  <b>Rolleavklaring</b> <i>Lærer</i> <i>Praksisveileder</i>

**Figur 6: Analysekategorier**

Siste del av i analysearbeidet besto i å klippe opp informantenes utsagn i meningsbærende elementer som jeg knyttet til kategoriene. Kodeord og egenskaper ble lagt utover et stort bord. Utsagnene fra informantene ble så organisert etter koden de hørte til. Deretter ble

utsagnene ytterligere sortert i egenskaper. Jeg synes analysearbeidet har vært et krevende arbeid som har tatt lang tid. Prosessene har gitt meg flere meningsbærende elementer i utviklingsarbeidet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.40).

### **Bilde viser analyse av empiri etter koder**



**Figur 7: Sortering av empiri etter kategorier**

Som fortolker har jeg være en aktiv medspiller i meningsdannelsen. Min forforståelse har preget min forståelse av informantenes utsagn. Analyseprosessene har gitt meg en mer helhetlig forståelse for hvordan skole og bedrift kan bli bedre til å samhandle didaktisk om vurdering av elevenes arbeid så de utvikler relevant yrkeskompetanse (Gadamer, 2010; s. 304; Højberg, 2014, s. 317; Møller Pedersen, 2010, s. 28).

### **4.6 Prosjektets validitet**

Validiteten har berørt alle fasene i mitt pedagogiske utviklingsarbeid. Det vil si at validiteten i rapporten avhenger av at jeg, som prosjektleder, har gode håndverksmessige kvaliteter til å gi ut en valid beskrivelse av relevante funn. Underveis i prosjektet har jeg lest mye teori for å bedre min forståelse av tema i undersøkelsen. Som prosjektleder har jeg arbeidet vært bevisst på å booke tid til prosjektet på fagteammøtene for å sikre at prosjektet ble drevet videre (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253).

Metodetriangulering, slik jeg har gjort ved å kombinere kvalitative intervjuer og fremtidsverksted, har gitt meg en bedre dybde forståelse av undersøkelsesfeltet (Johannessen et.al, 2006, s.199). Fordelen med intervju og fremtidsverksted er at jeg har møtt deltakerne ansikt til ansikt. Gjennom tale har jeg fått god kontakt med deltakerne, jeg

har lyttet til deres erfaringer, tanker og ideer i den hensikt å forbedre eksisterende praksis. Deltakere har kunnet stille oppfølgingsspørsmål hvis noe var uklart, mens jeg stilte oppfølgingsspørsmål for å få mer utdypende og utfyllende svar om meningen med det som ble sagt. Det har ført til at misforståelser ble oppklart og har bidratt til å styrke validiteten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253; Skjervheim, 1996, s. 51)

I prosjektet har jeg vært avhengig av informantenes erfaringer og kunnskaper for å få frem bredde og nye perspektiver. Jeg har vært avhengig av at de har gitt meg konstruktive svar, delt sine synspunkter, erfaringer og refleksjoner for å kunne utvikle skolens pedagogiske praksis (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 30). Derfor har jeg vært aktiv deltakende og latt meg engasjere. Jeg har vært bevisst eget kroppsspråk og vist interesse for det deltakerne har fortalt meg ved å stille oppfølgingsspørsmål. Informantene har også fått informasjon om tema i god tid så de hadde god tid på å forberede seg. At jeg har latt meg engasjere viser at jeg har tatt informantenes innspill på alvor og at jeg har vært villig til å reflektere over deres meninger (Skjervheim, 1996, s. 52- 56). Hvis jeg derimot hadde valgt å ta en passiv rolle under datainnsamlingene ville validiteten blitt lav. Manglende initiativ til dialog og interesse for deltakernes utspill, hadde ført til lite kunnskap om tema.

Prosjektet er et lite stykke arbeid som er representativt for min skole. Jeg skulle gjerne hatt mer erfaring med å utøve metodene jeg har anvendt for innsamling av empiri, derfor har jeg beskrevet inngående hvordan jeg har arbeidet med både intervjuene, fremtidsverkstedet og utprøvingen av nytt vurderingsverktøy slik at du som leser forstår hvordan jeg har kommet frem til ulike funn. Jeg mener også at metodene jeg har valgt har ført til at problemstillingen har blitt belyst, da informasjonen jeg har fått har vært meningsfulle for utviklingen av prosjektet. Empiri tyder på at læringen som oppsto i fremtidsverkstedet, der partene arbeidet praktisk i et fellesskap, førte til at deltakerne utviklet en bedre forståelse for hvordan skole og bedrift kan forbedre dagens samarbeid om vurdering av elevenes praktiske arbeid (figur 2; kapittel 3.1.3) Bakgrunnen for min antakelse er at fagteamet har utarbeidet et nytt vurderingsverktøy etter deltakelse på Fremtidsverkstedet, presentasjon av empiri fra innsamlingene og forståelse av nye fagkunnskaper.

Hovedutfordringen i prosjektet har vært å balansere engasjement mitt. På enkelte fagteammøter og under gjennomføringen av fremtidsverkstedet har jeg forsøkt å ha en distansert og analytisk holdning til deltakerne. Det gjorde jeg for å unngå å påvirke deres

refleksjoner og tolkninger. Observasjonene ga meg betydningsfull innsikt i både bedriftenes og lærernes intensjoner og ønsker. Teorien i oppgaven har generert kategorier som har vært nyttige å forholde seg til under analyse av empirien, kapittel 4.5.1. Jeg opplevde at min forståelse og fordommer ble satt på spill når jeg arbeidet med å analysere og tolke empiri. Resultater fra empiri ble presenter og reflektert over med kolleger, og har vært med å prege kollegiets forståelse for nye forbedrede læringsbaner i YFF (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 166).

Jeg antar at mange kan kjenne igjen temaet i undersøkelsen, og kan derfor ha en overføringsverdi for andre i samme situasjon. Mitt pedagogiske utviklingsarbeid er ikke generaliserbar, men det kan deles og bidra til ny tenkning og inspirere andre til å starte en studie som kan forbedre dagens skole – bedrift samarbeid (Johannessen et.al. 2006, s. 199 - 200; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250; Møller Pedersen, 2010, s. 21).

#### **4.7 Prosjektets reliabilitet**

Reliabilitet handler om resultatenes sammensetning og troverdighet i alle undersøkelsesstadiene, under transkribering og analyse. Jeg har jobbet med å styrke reliabiliteten ved å gi deg som leser inngående beskrivelser av hvordan jeg har innhentet empiri og bearbeidet disse (kapittel 4.5.1: Kvale & Brinkmann, 2009, s.250). Som leder i prosjektet er jeg en aktiv medskaper siden min forforståelse er med å prege både håndtering og bearbeiding av informasjonsmateriale. Min hermeneutiske analyse av empiri har bevisstgjort meg på relevante funn som gir mening og ny forståelse som avdekker svar på min problemstilling (Højberg, 2014, s. 320).

Første datainnsamling var tre kvalitative intervjuer som ble gjennomført på informantenes arbeidsplass (kapittel 4. 4). Til tross for like rammefaktorer erfarte jeg at intervjuene forløp forskjellig, og at datamengden varierte. Når jeg utarbeidet intervjuguiden brukte jeg mye tid på å formulere spørsmålene for å gjøre de konkrete og forståelige for informantene og gi nyttig informasjon. Jeg er klar over at min forståelse har preget vinklingen på både spørsmål og oppfølgingsspørsmål som ble stilt under intervjuene. Spørsmålene ble stilt som en drivkraft i utviklingsprosessene for å skape ny forståelse, ikke for å teste om min erfaring og kunnskap om tema stemmer (Højberg, 2014). I andre datainnsamling, som var et Fremtidsverksted, skaptet rom for erfaringsutveksling, refleksjon og fantasier til tross for at deltakerne kom fra fire ulike bedrifter. På forhånd fikk deltakerne inngående

beskrivelser av tema for verkstedet for å kunne møte forberedt. Skjervheim (1996) presiserer at informasjon skaper forutsigbarhet for deltakerne. Forutsigbarhet fører til trygghet og motivasjon til aktiv deltakelse. Gjennom dialog og samhandling ble datamaterialet produsert fortløpende av deltakerne. Analyse kategoriene har vært til stor hjelp for å belyse flere momenter som jeg mener har relevans for problemsstillingen (kapittel 4.5.1).

Jeg har stilt meg spørsmålet om jeg har klart å få frem deltakernes erfaringer og kunnskaper? I prosjektperioden har jeg arbeidet systematisk med programfaglærerne på BUA. Deres meninger, synspunkter, erfaringer og refleksjoner har vært med å styre utviklingen av prosjektet, men de skulle vært invitert til mer deltakelse i analysearbeidet for å sikre en felles forståelse for hvordan vi kan bruke vår nye kunnskap. Deltakerne på fagteam møter har i fellesskap tatt beslutninger over de tiltak som vi fant mest hensiktsmessige å ta bruk for å styrke samarbeidet med bedriftene om vurdering for læring i YFF (Sunnevåg & Andersen, 2012, s. 24). Kritikken til kvalitative datainnsamlinger er at de ikke kan reproduseres da empiri kommer frem i dialogen og samspillet akkurat der og da (Grønmo, 2004, s. 218; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250).

#### **4.8 Informert samtykke og konfidensialitet**

Prosjekt nr. 51313 ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) 4.1.2017, vedlegg 1. Etter godkjenning fra NSD ble datainnsamlingene gjennomført fortløpende. Kommentarene fra NSD har blitt etterfulgt.

Informantene har fått informasjon om prosjektet både på epost og under en telefonsamtale. De er informert om at jeg har taushetsplikt om de opplysningene som kommer frem i undersøkelsene. Informantenes navn og arbeidssted er anonymisert, og jeg har vært bevisst på å ikke bruke sitater som kan oppleves som etisk krenkende eller gjenkjennbare. Lydfiler og transkriberte intervjuer har jeg oppbevart i en låst skuff. For øvrig skal intervjuene slettes når jeg har avsluttet prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s.81).

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skriver i sine retningslinjer om etisk forsvarlig forskningspraksis at de som deltar skal få god informasjon og de frivillig samtykker til å delta. Dette har jeg ivarettatt ved å gi deltakerne nøyaktig informasjon om undersøkelsens tema, formål og metode, og hvordan de innsamlede opplysningene skal brukes i masteroppgaven. Videre har deltakerne fått

beskjed om at de har innsynsrett, medbestemmelse og eier opplysningene de har delt med meg. Jeg opplyste også om at de når som helst kan trekke seg fra deltagelsen i undersøkelsen (NESH, 2016; Johannesen et.al., 2006, s. 93).

#### **4.8.1 Ethiske hensyn**

Etikk dreier seg om forholdet mellom mennesker, hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannesen et.al., 2006, s. 91). Som leder er det mitt ansvar å skape et gjensidig samspill og en dialog som gjør at deltakerne tør å gi meg innsyn i deres tanker, meninger og erfaringer slik at ny mening kan oppstå. Jeg «eier» på en måte prosjektet siden det er jeg som har utarbeidet problemstilling, planlagt og leder undersøkelsene, derfor er det utfordrende å ha en likeverdig samtale om tema som undersøkes. Samtidig har deltakerne kunnskaper jeg ønsker å få adgang til, derfor har jeg som intervjuer og verkstedleder en maktposisjon (Højberg, 2014, s. 321). I dialogen med deltakerne har jeg forsøkt å være bevisst min holdning til informasjonen jeg får, at den er meningsfull og viktig, for å utvikle et tolkningsfellesskap om tema vi undersøker.

Jeg har samarbeidet med kolleger om utføringen av prosjektet, men har hatt det overordnede ansvaret for innhenting, analyse og presentasjon av informasjon som har kommet frem. Enkeltmennesket og gruppeforholdene mellom ansatte fra ulike arbeidsplasser har blitt berørt da vi har fått innsyn i hverandres tanker, meninger og erfaringer. Sammen har de diskutert og reflektert over andres innspill for å muliggjøre et forbedret samarbeid om vurdering. Jeg har også tatt programfaglærernes innspill på alvor ved å lytte til deres erfaringer og refleksjoner. På fagteammøtene har jeg vært opptatt av å forstå deres erfaringer, kunnskaper, interesser og holdninger for å kunne utvikle vurderingssamarbeidet med ansatte i praksisbedrifter (Kvale & Brinkmann, 2009, s.80 - 81).

Når jeg arbeidet med innsamling av informasjon var jeg bevisst på at jeg som leder har en definisjonsmakt. Jeg har utarbeidet spørsmålene som jeg ønsker å få kunnskap om, men samtidig sitter informantene med verdifulle erfaringer som jeg ønsker at de deler med meg. Derfor var jeg avhengig av å skape en god dialog mellom meg og informantene. Gjennom å vise interesse for informasjonen turte de å dele mer dyptgående kunnskap med meg (Højberg, 2014, s. 320). Sett i lys av min maktdimensjon, også som verkstedleder i Fremtidsverkstedet, ønsket jeg å unngå situasjoner i verkstedet der noen av deltakere fikk



så mye makt at andre ga opp eller avstod fra å komme med egne erfaringer, synspunkter eller meninger. Jeg tror jeg klarte å forebygge slike situasjoner gjennom å minne alle på *spillereglene*, at ingen skulle være kritiske til hverandres utsagn (kapittel 6.1.2), forsøkte jeg å trygge og motivere deltakerne til å dele og bidra til fellesskapet, slik at jeg kunne dra nytte av deres refleksjoner i utviklingen av prosjektet.

Under analysearbeidet og offentliggjøringen av mine funn har jeg til tider savnet en å diskutere med blant annet for å sikre at jeg presenterer funnene nøyaktig og representativt, (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80 -81).

I og med at jeg har gjennomført prosjektet med kolleger og praksisveiledere har det vært viktig for meg å ivareta informantenes anonymitet. Jeg har vært bevisst på hvordan jeg har presentert innsamlede opplysninger i masteroppgaven så ingen skulle oppleve at utsagn eller funn er presentert på en slik måte at det får konsekvenser for deres jobbhverdag. Derfor har jeg etter beste evne bestrebet meg på å presentere et så troverdig og sannferdig bilde som mulig. Min integritet har vært helt avgjørende for kvaliteten på prosjektet (Grønmo, 2004, s.229).

#### **4.9 Sammendrag av kapittelet**

I dette kapittelet har jeg gjort rede for mitt valg av metode, innsamling av empiri og analyse av denne. Intervjuundersøkelsene beskrives godt da de har til hensikt å skape ny forståelse for hvilke muligheter en har til å forbedre opplæringen i arbeidspraksis. Allerede under intervjuene erfarte jeg at min gamle forståelse ble utfordret. Min erfaring er at de ansatte i bedriftene var kritiske til deler av skolens organisering og gjennomføring av arbeidspraksis.

Jeg har også redegjort for min hermeneutiske analyse av innkomne data (Gadamer, 2010). I den forbindelse vil jeg spesielt trekke frem Skjervheim (1996) og hans beskrivelse av lederens rolle under innhenting og dokumentering av empiri. Han vektlegger at lederen har et ansvar med å engasjere meg i deltakerne ved å ta deres innspill på alvor og vise at jeg tar deres kunnskap opp til ettertanke (Skjervheim, 1996, s. 56). Samtidig har jeg en definisjonsmakt, da jeg er en aktiv medskaper av undersøkelsesmaterialet. Mine fordommer og forforståelse er med på å skape en forståelse om hvordan samarbeidet mellom skole, bedrift og vurdering som bidrag for læring kan utvikles (Højberg, 2014, s.

320). Kapitlet avsluttes med etiske betraktninger der jeg skriver om informert samtykke, konfidensialitet og kritiske merknader.

Funn viste at praksisveileder ønsker å samarbeide mer med skolen om planlegging, organisering og gjennomføring av praksis (Højberg, 2014). Denne kunnskapen er interessant å arbeide videre med i når jeg presenterer og drøfter funn i neste kapittel. I neste kapittel vil jeg systematisk presentere og drøfte funn fra intervjuene. De presenteres systematisk til hvert forskningsspørsmål.

## 5 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN FRA INTERVJUER

I første fase av prosjektet har jeg gjennomført tre intervjuer. Temaene som ble belyst handlet om samarbeid skole og bedrift, læring og vurdering av yrkeskompetanse. Etter analyse og oppsummering av resultatene viste det seg at de ansatte finner det vanskelig å forstå hva de skal vurdere elevene i og hvordan vurderingen skal foregå.

### 5.1 Presentasjon og drøfting av resultater etter intervjuer

Dette kapitlet skal jeg presentere og drøfte funn fra intervjuene. Det fremkommer i empirien at bedriftene har interesse for å utvikle et organisert samarbeid med skolen for å bedre opplæringen i arbeidspraksis. De ønsker å delta mer aktivt i opplæring og vurdering for å gjøre elevene mer ansettelsesbare. Innledningsvis minner jeg om problemstillingen: *Hvordan kan erfaringene til programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og praksisveileder danne grunnlag for en vurderingspraksis i Yrkesfaglig fordypning som fremmer relevant yrkeskompetanse?*

#### 5.1.1 Samarbeid om opplæring i arbeidspraksis

For å besvare forskerspørsmålet om hvilke måter skole og bedrift kan samarbeide om opplæringen har informantenes erfaringer og refleksjoner vært interessante å analysere. Et sentralt spørsmål i denne diskusjonen er hvordan skole og bedrift kan klare å samarbeide for å utnytte hverandres kompetanse i fag- og yrkesopplæring. I følge NOU - rapporten, *Fagopplæring for fremtida*, presiseres det at skole og bedrift har et felles ansvar i opplæringsansvar så elevene oppnår relevant og oppdatert yrkeskompetanse i YFF (NOU 2008:18, 2008, s. 30, s.44). Funn fra intervjuene viser at praksisbedriftene er positive til å benytte både tid og ressurser på å gjøre opplæringen i arbeidspraksis nyttig og meningsfull.

Informant 1 sier det slik:

*Vi er en bedrift som er opptatt av å følge med i samfunnsutviklingen. Jeg mener barnehagen er bevisst sin samfunnsplikt med tanke på å utvikle, hjelpe og veilede elever, lærlinger og studenter.*

Utsagnet kan tyde på at bedriften er kjent med sitt samfunnsansvar om å være en aktiv part i elevenes fag- og yrkesopplæringen. De legger til rette for at ansatte får delta på kurs, foredrag og/eller videreutdanning slik at bedriften er faglig oppdatert. At elevene har praksisveiledere med oppdatert fagkompetanse har stor verdi for kvaliteten på elevenes

fag- og yrkesopplæring og vurdering av utført arbeid av praksisveileder (Hiim, 2013, s. 67).

Et sentralt funn i studien når det gjelder samarbeid mellom skole og bedrift, tyder på at lærerne må sende ut praksisforespørsler til lederne i bedriftene tidligere enn det gjøres i dag. Informant 2 sier det slik: *Jeg får for kort tid. Det er en jobb som skal gjøres, elevene skal plasseres og det skal lages timeplan for praksiselever både i skolen og på SFO.*

I dette tilfellet kan det virke som at lærerne ikke har forståelse for praksisfeltets kultur. Romuld (2015, s. 156) fremhever betydningen av tid til å organisere og planlegge arbeidspraksis for å sikre elever relevant yrkeskompetanse. Erfaringene til informantene viser at de får altfor kort tid til å planlegge og legge til rette for nyttig opplæring, noe også informant 3 belyser når hun sier:

*Jeg har sagt ja til å ta imot to praksiselever, og nå er det bare to uker til de kommer og jeg vet ikke om det er gutter eller jenter. Lærerne som har sagt ja til å være praksisveileder ønsker også å vite (...)(...), det skaper forutsigbarhet for elevene og oss.*

Videre sier informantene at de må vite hvem som har kapasitet til å ta imot praksiselever for å kunne planlegge hva elevene kan være med på av avdelingsmøter, planleggingsdager og prosjekter de arbeider med. Som en informant sier kan konsekvensen av for korte frister fra forespørsel om praksis til eleven skal starte, kan være at vi sier nei til å ta imot elever, eller at eleven får en praksisveileder som ikke har tid til å veilede og vurdere eleven i det praktiske arbeidet. Dette er beklagelig i og med at opplæringen i YFF har en viktig forankring i lokale bedrifter slik det står i Den generelle delen av læreplanen. Der presiseres det også at skolen har ansvar for å initiere samarbeidet med kan gjøre bruk av ressursen til praksisveilederen i elevenes opplæring i YFF (Utdanningsdirektoratet, 1994, s. 19). Illeris et.al. (2006) fremhever at kvaliteten på elevens utvikling av yrkeskompetanse avhenger av at praksisveilederen har tid til å anvende sin kompetanse til å veilede og vurdere eleven i det praktiske arbeidet (Illeris et.al., 2006, s. 33).

Sett i lys av utsagnene ovenfor kan det virke som bedriftene mener at ansatte i skolen har liten forståelse deres kultur, noe som kan sette et negativt preg på kvaliteten på elevenes

opplæring i arbeidspraksis. Utsagnene styrker min forforståelse om at skolen bør utarbeide et system som sikrer praksisbedrifter tidlig informasjon om hvilke uker og dager elevene skal være i praksis inneværende skoleår. Resultatene viser imidlertid at skolen bør ta noen grep og utarbeide nye rutiner som sikrer praksisbedrifter tidligere informasjon om praksisperiodene Som informant 2 sa:::..... *gjørne en oversikt i oppstarten av hvert skoleår.....*

Ordningen forutsetter at skolen sender påminnelse til praksisbedriftene når praksisperioden nærmer seg. I den påminnelsen kan en også høre om de har mulighet til å ta imot X antall elever i praksis, fem til seks uker før praksis starter. Jeg antar at bedre organisering fra skolens side kan gjøre det mulig å utvikle et bedre samarbeid om organiseringen av arbeidspraksis som igjen kan skape et gjensidig engasjement om opplæring og vurdering av elevenes praktiske arbeid (Wenger, 2010, s. 92).

I rapporten *Fleksibilitet eller faglighet?* belyser Nyen & Tønder (2012, s. 43) viktigheten av ett tett samarbeid med arbeidslivet for å sikre elevene relevant yrkesopplæring som gir yrkeskompetanse i yrket de utdanner seg til. Det viser seg at lite faglig samarbeid med bedriftene gjør opplæringen ensidig, og elevene får lite utfordrende oppgaver.

Informanter fra arbeidslivet ønsker et faglig samarbeid med skolen slik at vi kan utvikle en felles forståelse for faginnholdet i arbeidsoppgaver elevene lærer å utøve. Informant 3 ga uttrykk for det på denne måten:

*I samarbeid kan vi komme frem til en måte å gjennomføre praksis på så praksisen blir lærerik for eleven! (...) Vi ønsker å legge til rette for at elevene skal utvikle sin yrkeskompetanse, føle tilhørighet og trygghet - bli en del av praksisfellesskapet i bedriften.*

Men for å få til det ønsker bedriftene mer informasjon om elevens interesse og motivasjon for faget. Som informant 1 sa: *Vi ønsker oss motiverte elever, som fryder seg sammen med barn og som har den litt «magiske» måten å være på.*

Interesse for BUA- faget er en forutsetning for motivasjon og læring. Alle elever har rett til tilpasset opplæring differensiert etter forutsetninger, kompetanse, interesser og behov. I

arbeidspraksis har lærer og praksisveileder gode muligheter til å differensiere elevenes opplæring. Tid til å snakke sammen er avgjørende for å kunne tilpasse opplæringen etter elevens interesse og forutsetning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Tilpasset opplæring i YFF handler om å ha kunnskap om elevens mål med arbeidspraksis, hva de ønsker å lære og fordrer samarbeid og kommunikasjon. Det kan føre til at eleven får arbeide med reelle arbeidsoppgaver som de ønsker å lære, noe som vil fremme deres interesse for videre læring av faget (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s.427). I praksisheftet står det at lærer har hovedansvaret for elevenes opplæring, men de er avhengig av et samarbeid med praksisveileder for å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. At dette er vanskelig å få til praksis påpekes det også i Fafo – rapporten *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv* (Dæhlen et al, 2008).

Mangel på planlegging skaper usikkerhet rundt rollen hos praksisveiledere, (Hiim, 2013, s. 135). Informant 2 og 3 sier at de har en opplevelse av at lærerne kommer og veileder elevene akkurat når det passer dem. I den forbindelse har jeg valgt å trekke frem erfaringen til informant 2. Hun forteller at praksisveileder og elev har planlagt en undervisningsøkt for elever på andre trinn. Eleven skal være aktivt med å veilede elevene i praktiske oppgaver i skoletimen, altså en ressurs for både elever og lærer. Dessverre får ikke eleven vært med på dette da programfaglæreren fra BUA kommer og tar med seg eleven for å jobbe med teori til en læringsoppgave. Dette står i sterk kontrast til formålet med Vg3 - læreplan, opplæring i bedrift der det presiseres at elevene skal få erfaring med relevante arbeidsoppgaver, som de også skal veiledes og vurderes i (Utdanningsdirektoratet, 2006). I dette tilfellet har praksisveilederen planlagt yrkesrelevant opplæring der eleven får øve på konkrete og relevante arbeidsoppgaver i et autentiske praksisfellesskap (Sund et al, 2011, s. 230). I dette tilfellet er det grunn til å stille et spørsmålstegn ved programfaglærerens manglende kompetanse om opplæring og tilrettelegging for vurdering av praktisk arbeid i YFF. Det blir viktig i det videre arbeidet at skole og bedrift setter av tid til å avklarer hvem som gjør hva når for å sikre elevene best mulig utbytte av fag- og yrkesopplæringen i arbeidspraksis. Informantenes erfaringer har gitt meg mer innsikt i at det er viktig å avklare hvilke forventninger vi har til hverandre så eleven får relevant yrkesopplæring.

Disse utsagnene kan tyde på at bedriften ønsker å samarbeide med skolen om organisering av opplæringen i arbeidspraksis, og at de ønsker et bedre samspill med lærere om opplæringen. Funn fra intervju viser at skolen bør inkludere bedriftene mer i opplæringen,

så elevene vurderes i relevante kompetansemål som er tilpasset arbeidsoppgavene elevene utøver i praksis. Et tettere fagsamarbeid er også nødvendig for å sikre elevene opplæring som svarer på arbeidslivets kompetansebehov. Både Roseth (2015, s. 288) og Hansen (2017, s. 21) hevder at skolen har et ansvar for å trekke arbeidslivet mer aktivt inn i arbeidet med å utdanne kvalifiserte fagarbeidere i barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Funnet om manglende faglig- og organisatorisk samarbeid med bedriftene viser at det er behov for å utvikle et strukturert samarbeid som ivaretar både skolens og bedriftenes intensjoner med fag- og yrkesopplæringen i YFF. Informantenes erfaringer og refleksjoner kan gi ny kunnskap som kan føre til et forbedret samarbeid om elevenes fag- og yrkesopplæring (Højberg, 2014, s. 301). Som Dreyfus & Dreyfus (2012, s. 427) hevder kan et godt samarbeid føre til mer konkret og virkelighetsnær opplæring.

### 5.1.2 Opplæring i arbeidspraksis

Forskningsspørsmål nummer 2 handler om hvilke måter skole og bedrift kan jobbe sammen om vurdering av elevenes praktiske arbeid og bidra til videre læring. I den videre diskusjonen er det viktig belyse hva arbeidslivet ønsker at elevene skal lære og å utøve i praksis. Hva elevene skal lære og å utøve av yrkeskompetanse bør være styrende for hvilke kompetansemål elevene skal få veiledning og vurdering i. Utvikling av yrkeskunnskap krever øvelse i reelle arbeidssituasjoner og refleksjon i og over utført arbeid der teori og praksis knyttes sammen (Hiim & Hippe, 2007, s. 230). Et yrkesdidaktisk prinsipp i denne sammenhengen er at elevenes læring struktureres rundt praktiske yrkesrelaterte oppgaver (Hiim & Hippe, 2007, s.231). I arbeidspraksis utvikler eleven sin yrkeskunnskap i en situert kontekst (kapittel 3.1.3.; Lave & Wenger, 2012, s.48). Funnet fra intervjuer viser at praksisveileder legger til rette for læring da eleven får delta aktivt med praktisk utøvelse i samspill med barn/elever og andre ansatte i fellesskapet i bedriften (Figur, 2). Denne læringen gjør at eleven tilegner seg relevante ferdigheter samtidig som de får en økt forståelse for faget.

Et sentralt tema som informantene reflekterte over handler om opplæring og veiledning. Funnet tyder på at informantene er usikre på hvor mye tid det er forventet at de skal bruke på opplæring og veiledning i det praktiske arbeidet og i forbindelse med læringsoppgaver der eleven skal planlegge, gjennomføre og vurdere en aktivitet med barn/elever. Her kan det tyde på at programfaglærer ikke har hatt en dialog med praksisveileder om dette for å utvikle et samarbeid som fremmer elevens læring. Siden programfaglæreren har mye

mindre mulighet til å observere elevens praktiske utøvelse, er eleven ifølge Hiim (2013) avhengig av at praksisveileder gir her og nå tilbakemeldinger på de mest sentrale elementene i yrkesutøvelsen for å utvikle sin yrkeskompetanse (Hansen, 2017; Hiim, 2013, s. 134 – 135).

Et av formålene med YFF er at bedriftene skal være med å definere innholdet i yrkesopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Empiri viser at informantene er kritiske til å vektlegge læringsoppgavene i opplæringen, men de har erfart at det er trygt for elevene å ha noe konkret å arbeide med. Informant 3 sa: *Vi ønsker å samarbeide med dere om elevens utvikling, ..(...)..., ikke bare enkelte læringsoppgaver eleven arbeider med.* Etter ytterligere analyse er en mulig forklaring at informantene er kritiske til målet med læringsoppgaven. De forteller at læringsoppgavene er mer eller mindre uvesentlige, at de er for generelle, siden de ikke er rettet konkret opp mot hver enkelt bedrift. Det kan tyde på at programfaglærerne erfarings- og referanserammer ikke er faglig oppdatert, noe som har ført til at læringsoppgaven har liten transformasjonsverdi for eleven da den ikke speilbilder arbeidet eleven utfører i praksisbedriften (Lier, 2015, s. 60). Samtidig sier informant 2 at læringsoppgavene er en så liten del av elevenes læring av praktisk arbeid at de ikke vektlegger å undervise eleven den noe nevneverdige siden programfaglæreren er innom og veileder elevene. Informant 1 hevder at:

*Jeg tenker at i en praksisperiode må jeg samarbeide med dere (...) om elevens utvikling og se helheten, derfor prioriterer jeg ikke så mye tid til å veilede elevene i planleggingen av en læringsoppgave.*

Oppfølgingsspørsmålet her var hvordan læringsoppgaven kan forbedres så de blir mer relevante for opplæring og for å lære å utøve arbeidsoppgaver som er nyttige i yrket? Et forslag som kom fra informant 1 var å knytte læringsoppgavene mer opp mot tema/fagområde som barnehagen arbeider med i elevenes praksisperiode. Dette finner jeg interessant. I St. meld. 30 (2003-2004), 2004) står det at skole og praksisbedrift har et felles ansvar for å utdanne elever så de evner å møte arbeidslivets komplekse utfordringer. Utsagnene kan tyde på at tema og teksten i læringsoppgaven bør endres slik at den knyttes mer konkret opp mot relevante arbeidsformer og sentrale yrkesoppgaver til den praksisbedriften eleven er i. På den måten kan det også bli mer relevant for praksisveiledere å delta mer aktivt i opplæringen. Det andre forslaget som jeg har valgt å



belyse handler om tydeligere dialog mellom skole og bedrift. Funn viser at praksisveiledere ønsker å være mer med å veilede og vurdere elevene, men i dag er det slik at eleven reflekterer over aktiviteten som læringsoppgaven handler om med programfaglærer. Illeris et al. (2006, s.15) hevder at elevens læring og læreprosessene påvirkes av de sosiale samspillprosessene som gjerne oppstår mellom elev og praksisveileder. Jeg har erfart at elever får veiledning og støtte av praksisveileder når de arbeider med å forberede og planlegge en aktivitet med barna der de er i praksis. Derfor tenker jeg praksisveileder burde være med når eleven reflekterer og vurderer hvordan arbeidet har gått. Årsaken til det er at praksisveileder sannsynligvis har observert og veiledet eleven i flere arbeidsprosesser enn programfaglæreren. Disse funnene viser at det er behov for videre undersøkelser. Jeg antar at det vil være nyttig å snakke mer med praksisveileder om hvordan vi kan få til en vurderingspraksis som sikrer elevene riktig vurdering av utført læringsoppgave.

### **5.1.3 Vurdering av utført arbeid**

I løpet av intervjuet ønsket jeg mer kunnskap om hvordan praksisveiledere kan delta mer aktivt i vurderingssituasjoner. Her viser det seg at informantene har ulike erfaringer om hvor nyttig det er med to vurderingssamtaler i løpet av en praksisperiode som strekker seg over 6 uker (kapittel 2.2.1). Informant 3 sier: *Ett stopp midt i praksisperioden hvor elevene får en foreløpig vurdering er nyttig læring for å kunne veilede eleven videre i hva de skal øve mer på i det praktiske arbeidet.*

Mens informant 2 sier: *Jeg tenker at underveissamtaler skal tas ved behov. Dere kommer jo mye innom og veileder elevene i løpet av praksisperioden. Er det noe rundt eleven tar vi jo kontakt og snakker med eleven og dere om veien videre.*

Utsagnene over kan tyde på at bedriftene ønsker at det bør være rom for lokale tilpasninger i større grad enn det gjøres i dag. Organisatorisk ønsker skolen to underveisvurderinger, en etter halvgått tid og en avsluttende vurderingssamtale siste praksisuke. Hensikten med to underveisvurderinger er å informere eleven om hva de mestrer og gi de tilbakemeldinger som forteller hvordan de kan forbedre sin yrkeskompetanse. Samtalen er også ment som et verktøy for programfaglærere og praksisveileder slik at de kan tilpasse opplæringen bedre til elevens nivå (Forskrift til opplæringsloven, 2015, § 3 -11).

Dagens vurderingsskjema er ment som et verktøy for å sikre elevene rettferdig vurdering. Kompetansemålene i vurderingsskjemaet er hentet fra skolens Lokale læreplan i YFF, kapittel 2.1.2. Første kolonne er kompetansemål fra Vg3 læreplan/opplæring i bedrift, de neste kolonnene er kjennetegn som skal beskrive kvaliteten på det eleven skal mestre av kompetanse i de ulike trinnene i læringstrappen.

#### Utsnitt av gammelt vurderingsskjema

Kompetansemål fra Vg3 læreplan	Høy måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Lav måloppnåelse
<b>Legge til rette for lek ut fra den betydningen lek har for barns læring og utvikling</b>	Eleven legger til rette for lek på en selvstendig måte. Reflekterer og begrunner meget godt hva barna lærer og utvikler i leken. Deltar aktivt.	Eleven legger til rette for lek mellom barna og delvis begrunner hva barna lærer og utvikler i leken. Deltar aktivt.	I samarbeid med veileder legger eleven til rette for lek.
<b>Underveisvurdering:</b>			
<b>Sluttvurdering:</b>			

Figur 8: Et lite utsnitt av BUA's vurderingsskjema

Informant 2 har et forslag til utforming av et vurderingsskjema som hun benytter i veiledning og vurdering av lærlinger i BUA faget.

*Jeg har utarbeidet læringsmål som gjør at eleven må vise i handling hvordan en arbeidsoppgave kan gjøres, ikke bare lese og fortelle om det. Videre tenker jeg at en tar et læreplanmål og deler det opp i for eksempel fem punkter som forklarer eleven «veien» for å nå hele læreplanmålet. Så tenker jeg at du kan ha kolonner der du skriver hva eleven må jobbe mere med, etter kriteriene greit eller mer enn greit. Eleven kan da ha greit på to av kolonnene, men for å komme i mål må eleven arbeide mer med de andre punktene for å bestå hele læreplanmålet.*

Her viser informanten til et eksempel på hvordan et læreplanmål kan operasjonaliseres og konkretiseres i en læringstrapp. Dette sammenfaller med sluttrapporten i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 24) som blant annet poengterer at kjennetegn skal beskrive kvaliteten av elevenes kompetanse på ulike nivåer. Til tross for at skolen har utarbeidet kjennetegn til læreplanmålene viser funn fra intervjuene at

informantene synes det er vanskelig å vurdere elevenes yrkeskompetanse. Det kan tyde på at skolen ikke har klart å utarbeide kvalitetsbeskrivelser på kjennetegnene til kompetansemålene på ulike nivåer. Som Engh (2011) presiserer er det en forutsetning at programfaglærere og praksisveiledere har en felles forståelse av innholdet i kjennetegnene som beskriver elevens kompetanse for å kunne gi eleven relevant vurdering som bidrar til læring i YFF (Engh, 2011, s. 61).

Yrkesdidaktisk vurdering handler om å lære elevene å utøve og forstå hvilke kunnskaper, ferdigheter og nøkkelkvalifikasjoner som kreves for å utøve yrket de utdanner seg til (kapittel 3.1). I den forbindelse viser funn at nøkkelkompetanse er en så viktig del av fagkompetanse til en fagarbeider at elevene bør vurderes i disse ferdighetene også. Informant 1 sier det slik: *Jeg forventer at elevene er aktive i hverdagssituasjoner som måltid og garderobe, legge til rette for barns medvirkning, utvikler observasjonsevne, kommer tidsnok og gir beskjed ved forsinkelser.*

Informant 2 sier at elevene må være fysisk og psykisk tilstede med barn både ute og inne.

*Relasjonskompetansen er viktig å få kunnskap om, få noen knep om hvordan en gjør det. Hvis du viser engasjement så setter du deg ned med barna, tar de med på fotballbanen – det er da du bygger relasjon. Jeg vet ikke om det er lett å bli vurdert i? Hvilke kriterier skal i så fall ligge til grunn?*

Her antar jeg at informanten tenker at eleven skal vurderes i samarbeid, aktiv deltakelse og evne til å oppnå kontakt og tillit hos barn. Ekelund (2007) og Nilsen & Haaland (2013) knytter disse ferdighetene til holdninger og nøkkelkompetanse og er en viktig del av yrkeskompetansen og bør derfor være en del av kompetansen elevene vurderes i (Ekelund, 2007, s. 46; Nilsen & Haaland, 2013, s. 16). I den forbindelse er det vesentlig at praksisveileder og programfaglærer setter av tid til systematisk refleksjon der eleven vurderer praktisk og teoretisk hvordan arbeidsoppgaven ble utført. Disse prosessene gir elevene mulighet til å utvikle relevant yrkeskyndighet som gjør at enkelte arbeidsprosesser går av seg selv. En barne- og ungdomsarbeider med god yrkeskyndighet kan utføre enkelte arbeidsoppgaver uten å aktivisere et verbalt språk, som for eksempel at de kan forebygge at en konflikt eskalerer bare ved å sette seg strategisk ned i nærheten av barna (Inglar, 2015, s. 103; kapittel 3.1). Når jeg analyserer tilbakemeldingene kan det tyde på at

praksisveiledere opplever at dagens vurderingsskjema ikke samsvarer med yrkets behov for innhold av yrkeskompetanse.

Informant 3 mener at elevene bør vurderes i profesjonalitet, deres evne til å like alle barn, men som hun sa: «*Jeg er usikker på hvordan vi kan vurdere elevene i mange av disse ferdighetene*». Kanskje har skolen fokusert for mye på selve fagkompetansen og utelatt viktige kjennetegn på yrkeskvalitet som er beskrevet i Generelle del av Læreplanen? Jeg tolker funnene det dit hen at informantene ønsker en vurdering av praktisk arbeid som inkluderer både fagkompetanse knyttet til kompetansemålene fra Vg3 læreplan/opplæring i bedrift og nøkkelkompetanse som å kunne samarbeide, evne til å oppnå kontakt og tillit samt å være fleksibel.

Empiri viser at informant 1 og 3 mener at elevene bør vurderes i mange ulike arbeidsoppgaver slik at de på sikt utvikler en yrkeskompetanse som gjør de godt forberedt til videre opplæring i bedrift. Når elevene for lære og å utøve ulike yrkesrelaterte oppgaver øker deres yrkeskompetanse i takt med en større forståelse av yrket de utdanner seg til. I motsatt fall vil eleven bare trene på enkelte kunnskapselementer knyttet til spesifikke teknikker som for eksempel å veilede barn i håndvask dag etter dag. I følge Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006) fører aktivt læringsarbeid til ny og relevant yrkeskompetanse som er generaliserbar til andre arbeidsoppgaver (kapittel 2.1.1).

En viktig del av vurderingssamarbeidet handler også om at praksisveileder observerer og gir konstruktive tilbakemeldinger på hvordan eleven har arbeidet med utøvelsen av yrkesfaglige arbeidsprosesser. Det viser deg at nyttig informasjon om hva eleven mestrer og hva eleven må øve mer på har stor betydning for elevens motivasjon for læring (kapittel 2.2; Hiim, 2013, s. 146). Empiri fra intervjuer viser at informantene er usikre på hva de kan forvente av elevene i samspill med barn/elever og kolleger. Dette er en utfordring jeg finner spennende å arbeide videre med. Min tolkning av dette utsagnet er at praksisveileder er usikker på elevenes ferdighets- og kunnskapsnivå i det praktiske arbeidet. Jeg antar at de er usikre på om de kan forvente at elevene for eksempel har kompetanse til å veilede to elever til å løse en interessekonflikt? Det kan tyde på at praksisveileder finner det vanskelig å vurdere elevenes kompetanse når slike situasjoner oppstår. Er det slik at Vg2 elev som gjennomfører deler av en arbeidsoppgave kan få høy måloppnåelse? I det videre arbeidet ønsker jeg mer kunnskap om hvordan skole og bedrift kan utvikle en bedre

forståelse for elevenes fagnivå. Jeg ønsker også å legge til rette for samarbeid mellom praksisveileder og programfaglærer der de kan reflektere over hvordan et vurderingsskjema kan brukes som et verktøy som beskriver elevenes yrkeskompetanse i de ulike nivåene i læringstrappen. Som Sylte (2014) skriver viser det seg at ulik faglig forståelse av innholdet i læringstrappen kan føre til usikre og passive praksisveiledere i veilednings- og vurderingssituasjoner med elever. Resultatet kan bli at elevens yrkeskompetanse vurderes feil (Sylte, 2014, s. 14).

Funn viser at praksisveiledere er usikre på sin vurderingskompetanse, men med deres yrkeskompetanse antar jeg at de er den rette til å gi elevene konkrete tilbakemeldinger på utført arbeid og veilede til videre utvikling av personlige egenskaper for å bli dyktige fagarbeidere. På den andre siden viser det seg at programfaglærerne ikke har praktisert «faget» på mange år, men til gjengjeld har de gode kunnskaper om vurdering. Etter min mening er det derfor avgjørende å utvikle et faglig samarbeid om opplæring og vurdering i YFF så elevene får riktig og rettferdig vurdering av yrkeskompetanse og relevante til bedre tilbakemeldinger på utførte arbeidsoppgaver, (Sund et al, 2011, s. 232). Dette er informasjon som jeg ønsker å arbeide videre i neste fase av utviklingsprosjektet.

#### **5.1.4 Sammendrag av kapittelet**

I dette kapittelet har jeg presentert og drøftet innhentet informasjon. Min hermeneutiske refleksjon har ført til ny for forståelse og erkjennelse for ulike utfordringer dagens samarbeid står ovenfor (Gadamer, 2010, s. 306). Jeg er en aktiv medspiller i meningsdannelsen av innhentet empiri, derfor har min forståelse preget resultatene jeg har presentert. De nyskapende funnene som jeg har belyst trekker jeg med meg videre i neste fase av prosjektet. Funnen handler om;

##### 1) Samarbeid.

Empiri viser at arbeidslivet ønsker å være med å organisere og planlegge opplæringen i arbeidspraksis, men skolen har ikke inkludert dem i dette arbeidet. Både Roseth (2015, s. 288) og Hansen (2017, s. 21) hevder at skolen har ansvar med å involvere arbeidslivet i opplæringen. utfordringen er å få skole og bedrift til å finne en måte å jobbe sammen med vurdering av elevenes arbeid. Her antar jeg at tid til å utveksle erfaringer og dele kunnskap er en forutsetning (Wenger, 2004, s. 100 – 101).

##### 2) Opplæring.

Det kom frem i analysearbeidet at ansatte fra praksisbedriftene synes det er vanskelig å vurdere elevene. Grunnen er at de praktiske yrkesoppgavene elevene lærer å utøve ikke samsvarer med kompetansemålene i vurderingsheftet. Videre finner jeg det interessant at informantene sier at kompetansemålene og kjennetegnene er vanskelig å forstå. I neste fase av prosjektet ønsker jeg derfor å belyse *Hvordan kan vi samarbeide individuelt og strukturelt for å sikre elevene riktig opplæring og rettferdig vurdering av utført arbeid i yrkesfaglig fordypning?* Siden et yrkesdidaktisk vurderingssamarbeid fordrer en felles forståelse av faginnholdet på de ulike nivåene i vurderingstrappen finner jeg det interessant å undersøke om et Fremtidsverkstedet som metode kan føre til et vurderingssamarbeid som bidrar til læring. Det viser seg også at læringsoppgaven er for generell. Derfor synes praksisveiledere det er vanskelig å drive opplæring og veiledning som fremmer relevant yrkeskompetanse hos elevene (Hansen, 2017; Hiim & Hippe, 2007, s. 230).

### 3) Vurdering.

Informantenes erfaringer har gitt meg mer innsikt i at det er viktig å avklare hva elevene skal lære å utøve for å skape nyttig og meningsfull yrkesopplæring. Elevens læring i arbeidspraksis er kontekstavhengig og preges av praksisveilederens og andre ansattes engasjement, interesse og kompetanse (Hiim, 2013, s. 67). Innenfor et situert syn på læring har praksisveilederens sosiale involvering, interaksjon og kompetanse stor betydning for elevens læring (Lave & Wenger, 2012). Dette er interessant å bygge videre på i neste fase av utviklingsarbeidet. Empiri viser at manglende samhandling om innholdet i opplæringen og forståelse for fagnivå, kompetansemål og innholdet i kjennetegn vanskeliggjør vurderingssamarbeidet.

Etter å ha analysert og presentert resultatene for kolleger erfarte vi at vi trenger mer dybdekunnskap om hvordan vi kan samarbeide bedre med bedrifter om opplæring og vurdering. Sett i lys av et hermeneutisk perspektiv antar vi at deltakernes erfaringer og refleksjoner gir oss ny kunnskap som fører til en forbedret opplæring i arbeidspraksis (Højberg, 2014, s.323). Medfører mine antakelser riktighet innebærer utviklingen i prosjektet en del endringer på organisering og planlegging av arbeidspraksis, utforming av vurderingsskjema, læringsoppgaver og kompetansemål. Neste fase har jeg i samarbeid med kolleger invitert ansatte fra bedrifter som deltok i intervjuer til et fremtidsverksted. Funn fra intervjuer og refleksjoner med programfaglærere viser at samarbeid om opplæring og vurdering er et relevant og virkelighetsnært tema som også angår deltakernes

arbeidsvirksomhet. Derfor antar jeg at de ulike verkstedfasene vil vekke deres interesse og motivasjon til aktiv deltakelse (Junk & Müllert, 1989, s. 15).

## **6 PEDAGOGISK VERKSTED MED PROGRAMFAGLÆRERE OG PRAKSISVEILDERE**

Denne delen av masteroppgaven bygger på empiri fra intervjuundersøkelsene. For å få ytterligere dybdekunnskap om hvordan skole og bedrift kan forbedre vurderingssamarbeidet har jeg gjennomført et fremtidsverksted med programfaglærere og ansatte fra praksisbedrifter. Hovedtema på verkstedet var: Hvordan vil vi arbeide med vurdering i arbeidspraksis og hva kan vi gjøre for å bidra til relevant yrkesopplæring?

Kapittelet starter med en beskrivelse av fasene i Fremtidsverkstedet og hvordan jeg som «verkstedleder» legger til rette for god samhandling og godt samspill mellom deltakerne så ny kunnskap kan utvikles (Kolb, 2012). Målet med Fremtidsverksted som arbeidsform er å komme frem til et fremtidsutkast som beskriver hva skole og bedrift kan arbeide videre med for å utvikle og forbedre dagens vurderingssamarbeid (Jungk & Müllert, 1989, s.17; Schwencke & Larsen, 2011). Fremtidsverkstedet avsluttes med individuelle refleksjoner i form av logg. Etter analyse av resultatene ser det ut til at verkstedsmetoden har gitt deltakerne nyttig kompetanse om vurdering og faglig innhold. Det er også et ønske at programfaglærerne jobber vider med begge fremtidsutkastene, nytt vurderingsskjema og tydeligere informasjonen til bedriftene (kapittel 6.1.4). Kapittelet avsluttes med en oppsummering og drøfting av resultater som grunnlag for neste fase i prosjektet.

Minner igjen om problemstillingen: *Hvordan kan erfaringene til programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og praksisveiledere danne grunnlag for en vurderingspraksis i Yrkesfaglig fordypning som fremmer relevant yrkeskompetanse?*

### **6.1.1 Forberedelsesfase**

Verkstedet ble gjennomført tirsdag 31.01. 2017 med en tidsramme på fire timer. På verkstedet deltok tre programfaglærere, en lærerstudent og fem praksisveiledere. De ansatte kommer fra de tre bedriftene som deltok på intervjuene. To av de har jeg også intervjuet. Praksisveiledere har erfaring med oppfølging av for elever i YFF og/eller lærlinger. I forberedelsesfasen var jeg bevisst på å legge til rette for gode rammefaktorer. Jeg hadde booket et klasserom. Stoler og pulter ble satt i en halvsirkel så deltakerne kunne følge med å se hverandre. Grunnen til det er at alle fikk mulighet til å følge med og se på hverandres bidrag underveis. Før deltakerne kom ble det hengt opp to plakater på veggene som



deltakerne skulle bruke som veggaviser i første verkstedfase. Rekvisitter som deltakerne kunne anvende underveis i verkstedfasene var fargende plakater, tusjer, fargeblyanter, hatter og fingerdukker.



**Figur 9: Rekvisitter til fremtidsverksted**

I tillegg hadde jeg ordnet med en enkel frokostbuffet, lefser, juice, kaffe og te. Tema på verkstedet ble annonsert muntlig og skrevet på tavla: *Hvordan vil vi arbeide med vurdering i arbeidspraksis og hva kan vi gjøre for å bidra til relevant yrkesopplæring?*

Deltakerne fra bedriftene ble tatt imot i resepsjonen på skolen og fulgt til klasserommet verkstedet skulle foregå. Alle ble ønsket velkommen. Deretter presenterte de seg for hverandre og fortalte om hvor de arbeidet og hva de arbeidet med. Før verkstedet startet ble alle oppfordret til å ta seg litt mat samtidig som vi fikk tid til litt småprat for å bli litt kjent med hverandre (Junk & Müllert, 1989, s. 57).

Jeg startet fremtidsverkstedet med en kort forklaring av metoden for så å informere om hensikten og målet med verkstedet. Det viste seg raskt at deltakerne stilte med ulike kunnskaper og erfaringer med vurdering av elevenes yrkeskompetanse i YFF. Mine kolleger har god kjennskap til vurdering og til dagens vurderingsskjema da vi arbeider jevnt og trutt med å utvikle og forbedre opplæringen i YFF. Tre fra bedriftene hadde også erfaring med opplæring og vurdering da de nylig har hatt elever i praksis, mens to fra bedrifter og en student har liten erfaring med dette arbeidet. Det førte til at vi valgte å bruke litt tid til å

presentere og gjøre oss kjent med dagens vurderingsskjema. Som Junk & Müllert (1989) skriver forutsetter et vellykket verksted at alle deltakerne har en forståelse av hva som er målet for å kunne delta og beskrive hva de mener at skole og bedrift kan samarbeide om for å bli bedre til å vurdere elevenes yrkesutøvelse (Jungk & Mullert,1989, s.64).

Under gjennomføringen av fremtidsverkstedet har jeg en rolle som verkstedleder. Som verkstedleder er jobben min å skape trygge og forutsigbare rammer slik at deltakerne tør å snakke sammen. Det er i dialogen, der de deler erfaringer, meninger og ideer, ny kunnskap oppstår (Højberg, 2014, s.321). Jeg har lyttet, vist interesse og anerkjent deltakernes utsagn slik at hver enkelt skulle oppleve å bli sett, hørt og tatt på alvor. Verkstedlederen har også ansvar for å lede deltakerne gjennom alle fasene i verkstedet. Å være tilbakeholden med egne meninger og ideer var til tider utfordrende særlig da deltakerne kom med utsagn og når de skulle stemme over prioriteringer. I tillegg har verkstedledet et ansvar for å holde tidsrammen og påse at reglene blir fulgt (Junk & Müllert, 1989, s.56).

### **6.1.2 Gjennomføring av kritikkfase**

Verkstedet startet med en kritikkfase hvor hver og en skulle reflektere over hva de synes er utfordrende og vanskelig med dagens vurderingssamarbeid. Tema for kritikkfasen ble presentert muntlig og vist på tavlen, og lød som følgende: *Hva er vi misfornøyd med i måten vurderingsarbeid i YFF gjennomføres på?* Som verkstedleder oppfordret jeg deltakerne til å reflektere over hva de synes er vanskelig og utfordrende i vurderingsarbeidet for å få frem flest mulige perspektiver. Alles meninger og all kritikk er lovlig, og ingen kan si imot deg (Junk & Müllert,1989, s.146 -147; Kolb, 2012, s. 291). Deltakerne ble oppfordret til å være konsekvent negative, la tankene fly. Jeg opplevde at de syntes det var litt «skummelt» å starte, men når en først turte å skrive stikkord på en av plakatene som var hengt opp på veggen fulgte de andre på. Som verkstedleder minnet jeg deltakerne på at de ikke skulle snakke med hverandre i denne prosessen. Alles *kritiske tanker og erkjennelser* kom etter hvert til syne på plakatene. Når alle hadde skrevet det de ønsket leste jeg opp det som stod på plakatene. Deltakerne begrunnet så sin kritikk så alle fikk bedre innsikt i hverandres kritiske tanker (Højberg, 2014, .320). I denne fasen av verkstedet minnet jeg deltakerne på fremtidsverkstedets hovedregel: ingen kritikk av hverandres *kritikk*. Deretter skulle deltakerne plassere tre streker på de stikkordene/setningene som «talte» mest til dem. Poengene ble talt opp, og vi satt vi igjen

med fem kritikktemaer. Deltakerne satt navnet sitt på det kritikk temaet de ønsket å jobbe videre med.

### ***Deltakernes kritikktemaer:***

Etter opptelling av poeng viste det seg at det ble fem kritikktemaer deltakerne ønsket å videreutvikle. Kritikktemaene var:

1. Målene elevene vurderes etter oppleves som høytstående. Både mål og kriterier er kompliserte og omfattende derfor er det vanskelig å vurdere elevens yrkesutøvelse.
2. Praksisforespørselen fra skolen kommer for tett opptil praksis.
3. For liten tid til veiledning i elevens opplæring.
4. For liten tid til å klargjøre forventninger til hverandre.
5. Kjennskap til elevens interesse og motivasjon for faget.

I denne fasen arbeider deltakerne i grupper på tre med utarbeidelse av sine kritikkbilder. I følge Junk & Müllert (1989, s. 75) får deltakerne begrepsfestet og generalisert sine praktiske erfaringer, noe som kan føre til ny erkjennelse (kapittel 3.1.1). Jeg opplevde stor aktivitet i denne fasen. Deltakerne samarbeidet, diskuterte og viste stort engasjement om hvordan de skulle fremstille sine kritikkbilder. To av kritikkbildene ble illustrert i et rollespill, og en gruppe illustrerte sitt bilde på en plakat.

### **6.1.3 Gjennomføring av fantasifase**

Før jeg startet opp denne fasen gjorde jeg om på møbleringen i rommet. Bord og stoler ble satt sammen til tre grupper. Ett stort ark og tusjer til alle ble lagt ut på hvert gruppebord. Tema ble presentert både muntlig og skriftlig på tavla: *Hvordan ser vi for oss et ideelt samarbeid om vurdering av elevenes kompetanse i yrkesfaglig fordypning dersom vi fikk bestemme selv?*

Fasen startet med at jeg delte deltakerne inn i nye grupper som besto av både programfaglærere og ansatte fra bedrifter. Deltakerne fikk hver sin tusj. Gruppene fikk beskjed om å gå til hvert sitt gruppebord. På bordet lå det en plakat med tema som de skulle skrive sine utopier på. Jeg oppfordret deltakerne til å være mottakelig for alle former for ideer og informasjon fra seg selv og andre da deres vildeste fantasier for hvordan de kan jobbe med vurdering av yrkeskompetanse i YFF skulle frem. Som verkstedsleder minnet jeg om å ikke være kritiske til andres drømmer og visjoner.

Denne delen startet med at deltakerne skrev ned sine fantasier på det arket som var på gruppebordet de satt ved. Her måtte jeg utfordre deltakerne til å tørre å tenke «de umulige» tankene, visjonene og drømmene om tema. De skulle ikke bekymre seg over praktiske eller ressursmessige begrensninger. Hensikten med denne fasen er å frembringe en fantasi-horisont som åpner for forandringer, at de tør å møte det *irrasjonelle og gale* med et åpent sinn (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.108-109; Jungk & Müllert, 1989, s.77). Det var flere som ga uttrykk for at det var vanskelig å slippe tak i det negative så fort og plutselig drømme og fantasere positivt, men det er i alle fall deres utopier som uttrykkes.

Når alle hadde skrevet ned sine fantasier på «sin» plakat gikk deltakerne rundt til de andre bordene og assosiere og videreutvikle de deres fantasier.

*Fantasiene som kom til uttrykk var:* Eget vurderingsskjema for veileder som et avkrysningsskjema, programfaglærere med masse tid til oppfølging av elever, eleven vet nøyaktig hva den skal bli og har valgt riktig utdanning, praksisveileder får betalt for praksiselever, godt samarbeid mellom lærer og praksisveileder.

Deretter leste vi opp alles fantasier og snakket sammen om de ulike fantasiene. Målet med disse samtalene var å motivere deltakerne til å arbeide videre med fantasiene og utarbeide fremtidsutkast som beskriver hva skole og bedrift kan arbeide videre med for å utvikle og forbedre dagens vurderingssamarbeid. Igjen fikk deltakerne sett tre poeng til den eller de utopiene de ønsket å jobbe videre med. Med hjelp fra en fra en kollega ble stemmene talt opp, (Schwencke & Larsen, 2011, s. 3).

#### ***Deltakernes fantasitemaer:***

Etter opptelling av poeng viste det seg at det var seks fantasitemaene deltakerne ønsket å videreutvikle: Temaene var:

1. Eget vurderingsskjema for praksisveiledere med avkrysning.
2. Vurdere elevenes utvikling av nøkkelkvalifikasjoner og sosial kompetanse (troverdighet, engasjement, mottakelighet).
3. Frikjøp av tid til å veilede/undervise/vurdere elevene.
4. Faste tider til veiledning/undervisning av elever.
5. Veilede/undervise elevene i teori sett i sammenheng med praktisk arbeid de utøver.
6. Felles forståelse av læreplanmål og kriterier.

#### 6.1.4 Gjennomføring av virkeliggjøringsfase

I tredje verkstedfase skulle deltakerne holde fast i fantasiene og de gode ideene og utarbeide et forslag til hvordan disse kan realiseres? Virkeliggjøringsfasen startet med at deltakerne har rollen som «*Djevelens advokat*», hvor målet var å styrke de nedskrevne fantasiene. På grunn av liten tid ble «*djevelens advokat*» tonet noe ned, men alle gikk rundt og skrev ned sine ideer, tanker og visjoner. På den måten ble fantasien videreutviklet. Etter runden som «*Djevelens advokat*» ble plakatene hengt opp på veggen. Spørsmålet deltakerne har stilt seg var: Hvilke ideer er veldig interessante og verdt å gå videre med? Her har de reflektert over hva som det faktisk er mulig å gjøre noe med og hva som kan være vanskelig å realisere på grunn av økonomiske og/eller strukturelle hensyn (Junk & Müllert, 1989, s. 151).

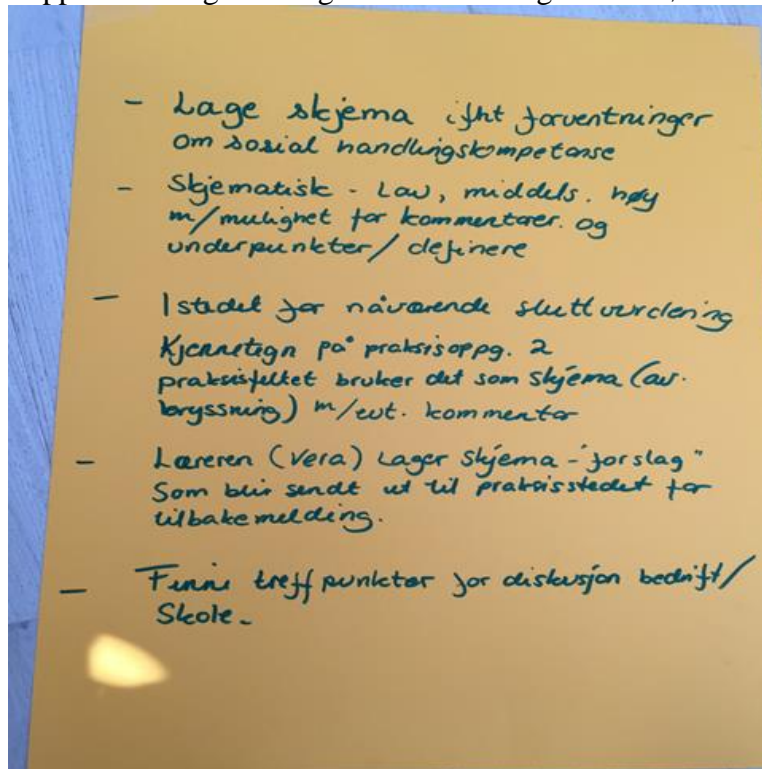
Etter å ha lest høyt og vært kritisk til de fantasiene viste det seg at noen av temaene hørte sammen. I samarbeid ble deltakerne enige om å slå sammen disse fantasiene, og endte da opp med disse to fantasiene:

1. Eget vurderingsskjema for veileder. Avkryssingsskjema. Vurdering av sosial kompetanse.
2. Unngå begrepsforvirring. Lik ordlyd, felles plattform. Sette av faste tider til veiledning/undervisning. Veilede elever med utgangspunkt i praktiske erfaringer. Elevene knytter teori til praktisk yrkesutøvelse.

Neste steg i verkstedet var at deltakerne skrev seg opp på det temaet de ønsket å utvikle til et fremtidsutkast som kan virkeliggjøre fantasiene. Hver gruppe utarbeidet en disposisjon som vise: *Hva må til for å føre ideene ut i livet og få vurderingsarbeidet slik vi vil ha det?* Fremtidsverkstedet ble avsluttet med at gruppene presenterte sine forslag for hverandre og forklarte hvordan deres fantasi kunne realiseres. I samarbeid konkretiserte og beskrev de hvordan skole og bedrift kan jobbe videre for å utvikle og forbedre dagens vurderingssamarbeid (Junk & Müllert, 1989, s. 152).

### Fremtidsutkastet til gruppe 1:

I oppsummeringen fremgår det at skole og bedrift bør arbeide videre med:



Figur 10: Fremtidsutkast, gruppe 1

### Fremtidsutkast gruppe 2:

I oppsummeringen fremgår det at skole og bedrift bør arbeide videre med:

Praksisfortellinger, realistiske og erfarte arbeidsoppgaver er gode utgangspunkt for relevant læring.

På kontraktsmøte: avtale dag og klokkeslett for når det passer at lærer kommer og veileder elever, avtale dato og tid for midtveis- og sluttsamtale for å vurdere elevens arbeid og utvikling i det praktiske arbeidet.

Økonomisk tilskudd til praksisveiledere som følger opp elever i praksis.

Praksisveileder får frigitt tid til veiledning.

Her og nå veiledning.

Elevene må få tid til å reflektere over egne faglige utfordringer for å kunne møte forberedt til veiledning og vurderingssamtaler.

Gruppe og /eller individuell veiledning avtales etter behov.

Figur 11: Fremtidsutkast, gruppe 2

### 6.1.5 Refleksjon etter fremtidsverkstedet

Fremtidsverkstedet ble avsluttet med en individuell refleksjon. Programfaglærere og praksisveileder svarte skriftlig på følgende spørsmål:

1. Hvordan opplevde du det å være med på dette fremtidsverkstedet? Hva var bra? Noe du tenker kunne vært gjort annerledes?
2. Hvilke nye tanker har du gjort deg om hvordan vi kan samarbeide om vurdering av elevenes arbeid i YFF?
3. Hvilke forventninger har du til meg videre i dette prosjektet?

Før jeg som leste deltakernes logger tok jeg på meg «forskerhatten» og reflekterte over gjennomføringen og hva jeg anså som nyttig informasjon til det videre arbeidet med prosjektet. Min umiddelbare refleksjon handlet om at jeg hadde klart å skape en trygghet i gruppen siden alle deltakerne bidro aktivt i alle fasene av verkstedet. Deltakerne har delt sine erfaringer fra eget ståsted noe som jeg finner nyttig for utviklingen av ny kunnskap. Det kan virke som dialogen mellom deltakerne la til rette for deltakende prosesser når de samarbeidet, dette kom særlig til syne når de samhandlet om å presentere kritikken og jobbet med fremtidsutkastet. I etterkant har jeg reflektert over at det har vært nyttig og lærerikt å ha rollen som verkstedleder og ikke aktivt deltakende (kapittel 4.8.1). Jeg har observert og lyttet til deltakernes kunnskaper, forsøkt å være motivator ved å gi deltakerne en opplevelse av å bli sett, hørt og tatt på alvor. Hvis noe var uklart ga deltakerne raskt uttrykk for det. Dette er faktorer jeg antar har skapt motivasjon til å tenke både kreativt og realistisk når fantasien har blitt virkeliggjort i en plan som kan forbedre kvaliteten på elevenes vurdering av yrkesutøvelse i YFF, jfr. (Hiim 2010).

Empiri fra loggene viser at deltakerne synes at tema var nyttig og relevant å arbeide med da vurdering er et utfordrende arbeid. At de fikk tid til å reflektere og dele erfaringer spesifikt knyttet til organisering av vurderingssamarbeidet har ført til en bedre forståelse av hverandres livsverden. De fremhever også at det har vært inspirerende å møte andre fra bedrifter som har elever i praksis, for å erfare at de har samme utfordringene når det gjelder tid til vurderingssamtaler og forståelse av faginnholdet i vurderingssituasjonene. Det siste spørsmålet som handlet om forventninger til meg var viktig for meg å få svar på da mitt mål med prosjekter har vært å forbedre samarbeidet med bedriftene for å utvikle en felles vurderingspraksis som ivaretar både skolens læreplaner og bedriftenes behov for kompetanse (Møller Pedersen, 2010, s. 30). Som verkstedleder har jeg ledet deltakerne

gjennom mange prosesser og sørget for at det som ble uttrykt ble dokumentert. Oppsummering av loggene ligger som vedlegg 4.

## **6.2 Oppsummering og drøfting av funn fra fremtidsverksted**

Målet med denne delen av utviklingsprosjektet er at deltakernes individuelle erfaringer danner utgangspunktet for utvikling og forbedring av dagens vurderingspraksis i YFF. Hensikten med metoden fremtidsverksted var å skape trygge rammer så deltakerne våger å dele sine utopiske fantasier for å drive frem endringsprosesser. Ved å stemme over utsagn og fantasier ble det skap læringsrom, der deltakerne fikk arbeide med å videreutvikle den fantasien som var mest interessant for dem, der de fikk reflektert over hva som skal til for å virkeliggjøre fantasiene (Junk & Müllert, 1998; Schwencke & Larsen, 2011).

Til forskjell fra intervjuene fremkommer det mye informasjon under gjennomføringen av verkstedet. som fortløpende ble dokumentert. I ettertid har jeg arbeidet med å finne meningen bak deltakernes ytringer og det som var skrevet på plakater samt egne observasjoner og refleksjoner. Jeg har benyttet samme metode for analyse som etter intervjuer (kapittel 4.5.1). I oppsummeringen vil jeg forsøke å belyse hvordan deltakernes erfaringer og kunnskaper har skapt læring og vekt min interesse for å arbeide videre med utviklingsarbeidet.

Slik jeg har analysert resultatene kan de knyttes til to nivåer. Resultatene som jeg har valgt å ta med til neste fase handler om organisering av praksisforespørslar, rolleavklaring i forbindelse med opplæring og vurdering av elevenes yrkesutøvelse. Funn som handler om økonomisk kompensasjon eller frikjøp av tid til opplæring av elever i praksis finner jeg interessante, men det er et fagområde som krever ny forskning og samarbeid med andre instanser de jeg har knyttet til mitt prosjekt. Minner aller først om tema for fremtidsverkstedet: *Hvordan vil vi arbeide med vurdering i arbeidspraksis og hva kan vi gjøre for å bidra til relevant yrkesopplæring?*

### **6.2.1 Samarbeid om opplæring i arbeidspraksis**

I denne delen av oppsummeringen har jeg samlet resultater av hva deltakerne sier om samarbeid og opplæring. Hensikten med fremtidsverkstedet var å utvikle en felles forståelse for yrkets behov for kompetanse som grunnlag for tolkning av læreplanmål, læringsoppgaver og valg av arbeidsmåter for å kunne jobbe med vurdering som bidrag for utvikling av relevant yrkeskompetanse i arbeidspraksis, (Dahlback et.al., 2011). Felles



forståelse avhenger av samarbeid og kommunikasjon med praksisfeltet noe som i dag ligger i programfaglærernes planleggingstid knyttet til forberedelse til undervisning i YFF (Hiim, 2013, s. 129 + 135). Ifølge Nyen & Tønder (2012) er det en utfordring at skole og bedrift samarbeider lite om det faglige innholdet i YFF (Nyen & Tønder, 2012, s. 113). Empiri viser at programfaglærere og ansatte i bedrift mener det er nødvendig med systematiske faglige samarbeidsmøter for å utvikle en felles forståelse for hvordan de kan tilrettelegge for praksisrelatert opplæring og jobbe didaktisk med vurdering som bidrag til utvikling av yrkeskompetanse. At samarbeid mellom skole og bedrift er viktig, kommer frem i overordnet del, den generelle delen av læreplanen, der det poengteres at: *Eleven skal få innsyn i bredden i vårt arbeidsliv, og de skal gis kunnskaper og ferdigheter for aktiv deltakelse i det. I fagopplæringen er det vesentlig at opplæring for arbeidslivet skjer i arbeidslivet* (kapittel 2.1.1; Utdanningsdirektoratet, 1994, s. 19).

Refleksjoner fra deltakernes logger viser at: «*Slike møter som i dag gir mulighet til samarbeid om opplæringen*». Jeg antar at det gode arbeidsfellesskapet i fremtidsverkstedet gir meg og deltakerne nyttig kunnskap som muliggjør en forbedret opplæring og vurderingspraksis (Højberg, 2014, s. 310). I den forbindelse viser empiri at fremtidsverksted som arbeidsmetode kan være en måte å organisere faglige samarbeidsmøter for å utvikle en felles kompetanse og forståelse om innholdet i opplæringen for BUA - elevene i arbeidspraksis. Jeg antar at det er to grunnleggende faktorer som førte til nyttig erfaringsdeling og ny kunnskap. For det første legger jeg til grunn at praksisveiledere har god faglig kunnskap i yrket de utøver og et faglig ståsted som er gjenkjennbart for de fleste, da de har vært praksisveileder for både elever og lærlinger. I den daglige utøvelsen er de kyndige utøvere, eller eksperter som Dreyfus & Dreyfus (2012) definerer de som. Allikevel viser empiri at de er usikre på sin rolle i når de skal vurdere elevenes utøvelse, derfor antar jeg at de de føler seg som avanserte nybegynnere (Dreyfus & Dreyfus, 2012). Grunnen til det kan være at de som kompetente utøvere erfarer at det er avvik mellom de praktiske arbeidsoppgavene elevene lærer å utøve og kompetansemålene elevene vurderes etter i vurderingsskjemaet. Disse erfaringer kan være en medvirkende årsak til at de har de vist så stor interesse og engasjement for å være med på å forbedre dagens vurderingssamarbeid. Den andre faktoren som tydet på at fremtidsverkstedet førte til ny kunnskap og læring var at tema som deltakerne jobbet med var gjenkjennbart, noe som førte til at de hadde erfaringer som var gjenkjennbare hos hverandre (Kolb, 2012, se kapittel 3.1.1). Empiri tyder på at jeg, som verkstedleder, har

klart å skape en relasjon mellom deltakerne noe som kom til syne under erfaringsutvekslinger, kollektive refleksjoner og når de arbeidet med å virkeliggjøre fantasiene. I det videre arbeidet blir det interessant å erfare om fremtidsverkstedet har inspirert både kolleger og ansatte i bedriftene til mer aktivt samarbeid om vurdering og opplæring neste praksisperiode. Neste fase i utviklingsprosjektet ønsker jeg derfor å forsøke å kartlegge dette (Dyste, 2001, s. 33 + 40; Schwencke & Larsen, 2011, s. 8; Skjervheim, 1996, s. 51, 63).

En faktor, som også belyses i intervjuene, kan tyde på at det er viktig å arbeide videre med å bli kjent med hverandres ulike og selvstendige arbeidsarenaer for å bli bedre på å utnytte hverandres ressurser, så elevene får en relevant fag- og yrkesopplæring, (Dahlback et.al, 2011). Empiri tyder på at manglende kjennskap til hverandres kulturer ser ut til å vanskeliggjøre samarbeidet. I kritikkfasen kom det blant annet frem at praksisveileder føler de har for liten tid til å veilede elevene i løpet av arbeidsdagen. Som en sa; *det er så lett å velge bort elevoppfølgingen i en travel hverdag da eleven blir fulgt godt opp av programfaglærere fra skolen.* Det at programfaglærere får kjennskap til bedriftenes rammefaktorer og visa versa kan føre til mer forståelse for hverandres hverdag noe som igjen kan gi et bedre grunnlag til å forbedre samarbeidet om opplæringen. I virkelighetsfasen kom det frem at ansatte i bedriftene ønsket mer informasjon om hvilke forventninger skolen har til dem når det gjelder opplæring, veiledning og vurdering av elevene. Disse tilbakemeldingene ønsker jeg å arbeide videre med kolleger på fagteammøter. Sammen med de ønsker jeg å finne ut hvordan vi kan forbedre informasjonen til bedriftene neste arbeidspraksis. Hensikten er at vi sammen skal finne løsninger for hvordan empirien skal ivaretas så praksisveiledere får den informasjonen de trenger for å samarbeide bedre med lærer om elevens opplæring. Temaene jeg ønsker å reflektere med kolleger er hvordan vi kan skrive dette inn i praksisheftet slik at bedriftene får denne informasjonen. Disse funnene kan tolkes som at det er nødvendig å arbeide mer strukturert med å etablere et nettverk der praksisveiledere og programfaglærere kan møtes for å diskutere og reflektere over målet med elevenes opplæring i arbeidspraksis. På den måten kan programfaglærere og praksisveiledere dra bedre vekslere på hverandres kompetanse så eleven opplever en hensiktsmessig og sammenhengende læring (Illeris et al, 2006, s. 148). Som en forlengelse av dette finner jeg det interessant at både programfaglærere og ansatte fra bedrifter poengterer at skole og bedrift bør prioritere å

sette av tid til å møtes for å avklare forventninger og oppklare uklarheter når det gjelder vurdering og faglig innhold i opplæringen for å møte bedriftenes behov for kompetanse.

### 6.2.2 Opplæring i arbeidspraksis

I kapittel 2 belyser jeg noen punkter fra læreplanverket som handlet om skolens og praksisbedriftenes opplæringsansvar og intensjonen med YFF. Empiri fra kritikkfasen viser at praksisveiledere er veldig usikre på elevenes kunnskapsnivå og om elevene har hatt undervisning om kompetansemålene før de kommer i praksis? De undrer seg over hva de kan forvente at elevene har av kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse i praktisk utøvelse og refleksjon. Dette kan tyde på at de ønsker mer kunnskap om elevens fagnivå for å kunne tilpasse opplæringen bedre til hver elev. En informant skriver i sin logg at: *dette har vært nyttig og lærerikt, men jeg ønsker mer tid og rom til å diskutere teori knyttet til kompetansemålene elevene arbeider med for å tilpasse undervisningen til deres nivå.*

Et grunnleggende prinsipp i fag- og yrkesopplæringen er at elever lærer å utøve yrket gjennom aktiv deltakelse der de observerer, prøver og utøver relevante arbeidsoppgaver (kapittel 3.1; Lave & Wenger). Empiri kan tyde på at programfaglærerne ikke helt har klart å henge med på bransjens utvikling noe som særlig kommer til syne når deltakerne reflekterte over om læringsoppgaven er yrkesrelatert. Min tolkning av dette er at læringsoppgavens form kanskje kan endres for å knytte den mer til de reelle arbeidsoppgavene elevene øver på å utøve i praksis. I fremtidsutkastet til gruppe to står det: *praksisfortellinger, realistiske og erfarte arbeidsoppgaver er gode utgangspunkt for relevant læring.* Dette innspillet finner jeg interessant da praktisk yrkeserfaring er sentralt i yrkesopplæringen i arbeidspraksis, men gir ingen garanti for læring. Sett i lys av erfaringsbasert læring utvikles elevens yrkeskompetanse gjennom veiledning, instruksjon og dialog i samspill med praksisveileder og omgivelsene (Illeris et al., 2006, s.39; Kolb, 2012, s290). Illeris et al., (2006) fremhever betydningen av å jobbe aktivt med relevante arbeidsoppgaver og tid til kritisk refleksjon av utført arbeid som grunnlag for at læring skjer og huskes så kunnskapen kan hentes frem og anvendes i relevante sammenhenger. Funn viser at skole og bedrift har gode forutsetninger for å legge til rette for en relevant læring i arbeidspraksis. Slik jeg tolker empirien ønsker alle deltakerne å utvikle en struktur som legger til rette for refleksjon, systematisk veiledning, tilbakemelding og vurdering av utført arbeid så elevene videreutvikler sin yrkest teori og yrkesutøvelse (Engh, 2011, s.62, Dahlback et al. 2011, s.44). Denne kunnskapen har gjort meg bevisst på at dagens

læringsoppgaver ikke samsvarer med de yrkesoppgavene elevene skal lære å utøve noe som kan være en av årsakene til at enkelte praksisveiledere har fremstått som utydeligere ledere og rollemodeller i opplæring, veiledning og vurdering av elevenes arbeid, (Utdanningsdirektoratet, 2016, Vurderingspraksis).

Etter fremtidsverkstedet har mine kolleger og jeg reflektert over funn som belyser både utfordringer og muligheter skole og bedrift har for å utvikle og forbedre fag- og yrkesopplæringen i arbeidspraksis. Jeg tenker at skolens lokale læreplan i YFF skal speile en relevant og fremtidsrettet yrkesopplæring derfor har programfaglærere stor lokal frihet når det gjelder innholdet i YFF. Empiri fra fremtidsverkstedet tyder på at programfaglærerne ikke har klart å utarbeide et yrkesbasert vurderingsskjema med kjennetegnene til kompetansemålene fra læreplanen i barne- og ungdomsarbeiderfaget/Vg3 opplæring i bedrift er operasjonalisert og konkretisert slik at de møter bedriftenes behov for kompetanse. Jeg antar at dette kan være en årsak til at praksisveiledere finner det vanskelig å arbeide yrkesdidaktisk med opplæring og veiledning av elever da de ikke anvendt sine integrerte kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse i opplærings- og vurderingsarbeidet (Hansen, 2017; Kolb, 2012; Sylte, 2014). Som et resultat av prosessarbeidet i verkstedet viser loggene at deltakerne har en bedre forståelse for hvordan de kan være med å forbedre vurderingssamarbeidet neste praksisperiode. I følge Kolb (2012) gir erfaringer i seg selv gir ingen ny lærdom, men tid til refleksjon, veiledning og relevante tilbakemeldinger kan bidra til ny forståelse (Kolb, 2012, s. 291).

### **6.2.3 Vurdering av utført arbeid**

En av de sentrale utfordringene i denne studien har vært å fremskaffe økt kompetanse for å forstå hverandres ønsker, intensjoner og holdninger til å videreutvikle og forbedre dagens vurderingspraksis. Målet for denne oppsummeringen er å presentere noen sentrale utfordringer og muligheter som er nyttig å sette søkelyset på i det videre arbeidet med utviklingsprosjektet.

Hensikten med erfaringsdelingen i fremtidsverkstedet var å legge til rette for en kunnskapsutvikling som er nyttig for å kunne utvikle vurderingssamarbeidet. I arbeidspraksis har eleven rett til å få konkrete tilbakemeldinger på hva han mestrer og han bør øve mere når eleven reflekterer og vurderer utøvelse og forståelse av yrket. Vurderingene og tilbakemeldingene skal være tilpasset elevens kompetanse og

læringsbehov (Forskrift til opplæringsloven, 2015, § 3-11). Faglig progresjon avhenger blant annet av at elevene får relevante tilbakemeldinger på utført arbeid og fremovermeldinger som motiverer de til videre læring. Her viser empiri at praksisveileder finner det vanskelig å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. De forteller at de mangler kunnskaper om elevens faglige nivå og ønsket mål med arbeidspraksis. Her kan det tyde på manglende kommunikasjon fra skolen om elevens faglige ståsted, noe som kan føre til at praksisveileder gir tilbakemeldinger og fremovermeldinger som negativt påvirker elevens motivasjon til videre læring. Hvis avstanden mellom elevens nåværende kompetanse og opplæringen er for stor eller for liten kan eleven miste motivasjonen til mer læring i faget (Hiim & Hippe, 2007, s.230; Smith, 2011, s. 31). Det kan derfor se ut som skolen bør utvikle nye systemer som gjør det mulig å informere praksisveiledere om dette. Jeg antar at elevene inkluderes aktivt i dette samarbeidet, da eleven bør være tilstede og si noe om sine forventninger og mål med arbeidspraksis til praksisveileder. Grunnen til det er at vurdering som er tilpasset elevens faglige nivå gir et godt grunnlag til å videreutvikle både yrkesteori og yrkesutøvelse.

Et funn jeg finner interessant er at alle deltakerne mener at dagens vurderingsskjema er «lite hensiktsmessig» å bruke som læringsverktøy. Begge parter er enige om at vurderingskriteriene eller kjennetegnene ikke fungerer som en rettesnor i vurderingsarbeidet da vanskelig å forstå hva elevene skal kunne på de ulike trappetrinnene. Bakgrunnen for mål – middel didaktikken er at kjennetegnene til kompetansemålene skal beskrive eller informere om faglig innhold i de ulike nivåene til hvert trinn, og det skal være en tydelig progresjon mellom trappetrinnene, (Engh, 2011, s. 101- 102). I kritikkfasen kom det frem at måten læringstrappen i vurderingsskjemaet fremstår som «høytsvevende, abstrakte og altfor omfattende». Det som overrasket meg var at både programfaglærere og praksisveileder var enige om dette. Begge parter synes det er vanskelig å gi elevene nyttig og meningsfull vurdering og tilbakemelding på utført arbeid etter dagens kjennetegn. Disse uttalelsene kan tyde på at programfaglærerne ikke har klart å operasjonalisere kompetansemålene. Som Roseth (2015) skriver kan det være utfordrende å formulere konkrete kvalitetsbeskrivelser på ulike nivåer i en læringstrapp som konkret forteller hvilken yrkeskompetanse eleven skal utvikle for å nå de ulike nivåene. I løpet av årene jeg har arbeidet på BUA har det vært utarbeidet og prøvd ut ulike vurderingsskjemaer. Jeg fant kritikken til dagens vurderingsskjema konkret og nyttig da den muliggjør et faglig samarbeid med kolleger på BUA der vi kan arbeide målrettet med å virkeliggjøre tre av

utopiene som ble belyst i fremtidsverkstedet. Utopiene handlet om: 1) vurderingsskjema med avkrysning, 2) vurdere utvikling av nøkkelkvalifikasjoner og sosial kompetanse og 3) felles forståelse av læreplanmål og kjennetegn. Grunnen til at jeg har belyst disse utopiene er at de er relevante for elevenes utvikling av yrkeskompetanse (Roseth, 2015, s. 295). I det videre arbeidet ønsker jeg sammen med kolleger på BUA å reflektere over hvordan vi kan sikre en enda bedre sammenheng mellom kompetansemål og innholdet i kjennetegnene for å klargjøre hva som er vesentlig eller mindre vesentlig å fokusere på i opplæringen. Hvordan vi bør beskrive og presisere innholdet i kjennetegnene til kompetansemålene i læringstrappen mer nøyaktig blir interessant å reflektere videre over med kolleger på BUA. Felles forståelse om elevens prestasjonsnivå kan gi bedre veiledning og vurdering slik at deres yrkeskompetanse for eksempel går fra middels til høy måloppnåelse i faget, se kapittel 2.2.1.

Et annet moment jeg finner interessant og ønsker å ta med meg i det videre arbeidet er kritikken til dagens vurderingsskjema. Empiri viser at vurderingsskjema har et veldig fagfokus. Opplæring i relevante arbeidsoppgaver fordrer kjennetegn på kompetansemål som beskriver hva som skal til for å bli en god yrkesutøver. Det er et vesentlig prinsipp i vurderingsarbeidet at programfaglærer og praksisveileder har samme forståelse for fag nivå og innhold i kompetansemålene, (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013; Nyen & Tønder, 2012; Utdanningsdirektoratet 2016, Vurderingspraksis). Empiri viser at praksisveileder savner kjennetegn på kompetansemål som også ivaretar nøkkelkompetanse som for eksempel samarbeid, fleksibilitet og språklige ferdigheter, (Nilsen & Haaland, 2013, s. 14; Sylte, 2014, s. 13). Til tross for at det er presisert fra utdanningsdirektoratet at Den generelle delen av læreplanverket har som mål å møte samfunnets kompetansebehov (Akershus Fylkeskommune, 2006; NOU 2015:8, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2015). Resultatene viser at det er behov for å gjøre store endringer i utformingen av vurderingsskjemaet slik at det blir enklere å forstå innholdet i kompetansemålene (Forskrift til Opplæringslova, 2015, § 3 – 11). I virkeliggjøringsfasen samarbeidet en gruppe om dette. Deres forslag til ny utforming var et avkrysnings skjema der elevene vurderes etter lav- middels- og høy måloppnåelse og med plass til kommentarer ved siden av. Videre mente de at kompetansemålene burde deles opp i kjennetegn som kunne relateres til relevante arbeidsoppgaver. De mener det er hensiktsmessig at vurderingsskjemaet inneholder kompetansemål som ivaretar vurdering av både læringsoppgaver og utøvelse av yrket så eleven får en samlet karakter for hele praksisperioden. Argumenter deres er at eleven får

mer rettferdig vurdering av yrkeskompetansen når både praksisveileder og lærer deltar i alle vurderingssituasjonene i løpet av elevenes arbeidspraksis. Denne kunnskapen bør jeg selvfølgelig ta med meg i det videre arbeidet. Hensikten er jo at elevene skal arbeide med og vurderes i autentiske og relevante arbeidsoppgaver for å utvikle en yrkeskompetanse som er etterspurt i arbeidslivet (Stortingsmelding nr. 30, (2003 – 2004), 2014).

Når deltakerne arbeidet med spørsmålet som handlet om hva som må til for å føre ideene ut i livet kom deltakerne med flere interessante forslag og ønsker. Det påpekes at praksisveilederen har kunnskap om kravene i arbeidslivet, og de har et ønske om å delta mer aktivt i vurderingsarbeidet for å støtte opp om elevens faglige progresjon. Til forskjell fra programfaglærere har de direkte tilgang til å observere elevenes utvikling av yrkeskompetanse i arbeidspraksis. Funn fra rapporten til Nyen & Tønder (2012) viser at programfaglærernes vurderinger i YFF baseres på elevenes skriftlige rapporter og refleksjoner etter gjennomført arbeidspraksis, noe som innebærer at vurderingsgrunnlaget er løstrevet fra arbeidspraksis der elevenes læring foregår. Denne formen for vurdering gir i liten grad et godt bilde av elevens fagkompetanse (Nyen & Tønder, 2012, s. 113; Sund et al., 2011, s.220 + 232).

Som tidligere nevnt handler vurdering i YFF om hvilken grad av måloppnåelse eleven har på utførte læringsoppgaver og konkrete arbeidssituasjoner. Deltakerne på verkstedet var også opptatt av de små læringssituasjonene som skjer i øyeblikkene, da det er i slike situasjoner eleven får vist og utviklet sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger sier de (Hiim & Hippe, 2007, s. 231; Hiim, 2013, s.146 -147).

Neste kapittel handler om arbeidet med å utvikle dagens vurderingsskjema og redigere tekst i praksishefte. Utgangspunktet for endringene bygger på empiri fra intervjuer og Fremtidsverksted. Først gir jeg en kort beskrivelse av arbeidet vi gjør på skolen, deretter presenteres nytt vurderingsskjema. Kapitlet avsluttes med en refleksjon/evaluering av endringene som er gjort.

## **7 ARBEID MED VURDERINGSSKJEMA – FRA FANTASI TIL KONKRET HANDLING**

I dette kapittelet vil jeg beskrive arbeidsprosessen rundt utviklingen av nytt vurderingsskjema. Deretter vil jeg gjøre rede for erfaringer som praksisveileder og programfaglærere sitter igjen med etter implementeringen av nytt vurderingsskjema.

Innledningsvis vil jeg minne om problemstillingen: *Hvordan kan erfaringene til programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og praksisveiledere danne grunnlag for vurderingspraksis i Yrkesfaglig fordypning som fremmer relevant yrkeskompetanse?*

### **7.1 Arbeid med nytt vurderingsskjema**

Denne fasen av arbeid med nytt vurderingsskjema har til hensikt å forbedre vurderingssamarbeidet i arbeidspraksis. Sammen med kolleger på BUA har jeg reflektert over de utfordringer og muligheter som har kommet til syne i empirien (Wenger, 2010, s. 65). I forslaget fra virkeliggjøringsfasen i fremtidsverkstedet ønsker programfaglærere og praksisveileder en vurderingsform der de krysser av nivået på elevens kompetanse med plass til kommentarer/begrunnelser ved siden av. Videre kommer det frem at kompetansemålene i vurderingsskjemaet må knyttet tettere til de praktiske arbeidsoppgaver og handlingene elevene lærer å utøve for å forstå yrket de utdanner seg til. Praksisveiledere ønsker også at kompetansemålene skal deles opp i små enheter som beskriver punkt for punkt (kjennetegn) hva eleven skal vurderes i av fagkunnskaper på lav-, middels, eller høy måloppnåelse. Deltakerne i verkstedet antok at en slik utforming kan gjøre det enklere å forstå hva de skulle vurdere av ferdigheter, noe som muliggjør et forbedret vurderingssamarbeid. Hensikten med vurderingsskjemaet er at det skal anvendes som et verktøy som bygger opp elevens kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse, samtidig som vurderingsskjemaet skal gi eleven en beskrivelse av nivået på kunnskapen (Engh, 2011, s. 24).

Etter avtale med deltakerne i fremtidsverkstedet ble vurderingsskjemaet sent på epost for gjennomsyn og forslag til endringer i god tid før elevene kom i praksis. Det førte til at informantene hentet frem sine erfaringer og begreper om tema noe som førte til at de kunne være kritiske til det nye vurderingsskjemaet (Kolb, 2012, s.296). Tilbakemeldingene jeg fikk handlet om at utformingen av skjema så bra ut, og at de likte spesielt punktene



under profesjonalitet. Det gjenstår å erfare om det faglige samarbeidet som oppsto i fremtidsverkstedet fører til et forbedret vurderingssamarbeid (Hansen, 2017, s. 21; Wenger, 2010, s. 90).

Refleksjonsprosessene på fagteammøter med kolleger viser at teamet har utviklet ny kunnskap i løpet av prosjektet, noe som har resultert i det nye vurderingsskjemaet som presenteres i tabell 11. I prosessarbeidet ble vi mer bevisste på hvor åpne kompetansemålene i læreplanen, opplæring i bedrift Vg3 BUA er samtidig som vi så hvor nært de var knyttet til Den generelle delen av læreplanen. Det førte til et stykke arbeid der nøkkelkvalifikasjoner og relevante mål fra læreplanen ble knyttet sammen. Eksempel på det er Vg3 kompetansemålet: *drøfte hva rollemodeller betyr i barn og unges sosialiseringssprosess*. Kompetansemålet ble tilpasset nivået til Vg2 elevene og knyttet til nøkkelkvalifikasjoner (kapittel 3.1), som samarbeidsvilje og ansvarlighet fra Den generelle delen av læreplanen (kapittel 2.1.1), som er viktige egenskaper som elevene bør lære å utøve for å fremstå som gode rollemodeller for barna: Det har ført til at elevene blir vurdert i både kompetansemål fra Vg3 læreplanen opplæring i bedrift og nøkkelkvalifikasjoner, i tråd med bedriftenes behov for kompetanse (Meld. St. 20. (2012 – 2013), 2013, s. 13; Utdanningsdirektoratet, 2009, kap.4). Fagteamet antar at disse endringene kan føre til et forbedret samarbeid om vurdering av elevenes utførte arbeid og en opplæring som fremmer læring av relevant yrkeskompetanse i arbeidspraksis.

### Veileders vurderingsskjema

Vurdering av elevens arbeid	Høy	Middels	Lav	Kommentarer Hva mestrer? Hva bør eleven øve mer på?
Deltar og tar initiativ til kommunikasjon med barn/elever				
Deltar og tar initiativ til kommunikasjon med kollegaer				
Deltar og tar initiativ til kommunikasjon med foresatte				

Kommuniserer på en måte som vekker tillit og skaper trygghet (Anerkjennende kommunikasjon)				
Har et kroppsspråk som viser respekt og interesse for brukerne				
Aktiv lytter				
Bygge relasjoner gjennom å delta i lek/aktivitet med barna/elevne				
Språklig rollemodell				
Elevens evne til å vise empati og omsorg				
Grensesetting og veiledning av barna/elevne i å løse konflikter				
Eleven legger til rette for lek/aktivitet tilpasset gruppens alder, modnings- og funksjonsnivå.				
Eleven er en motivator i samspill med gruppen				
<b>Profesjonalitet:</b>				
<b>Ansvarlighet:</b> Møte presis				
Gi beskjed om sykdom eller annet fravær til bedriften, praksisveileder og lærer				
Følger avdelingens normer og regler				
Overholder taushetsplikten				
Forutsigbar og trygg i rollen (rollemodell)				
Eleven arbeider ergonomisk og bruker tilgjengelig hjelpemidler				
<b>Samarbeidsvilje:</b> Ber om veiledning.				

Å være positiv til tilbakemeldinger og vise vilje til endring				
Holde og gjennomføre avtaler				
Bruke egne ressurser til å løse utfordringer				
Å være positiv og hjelpsom				

Figur 12: Nytt vurderingsskjema

## 7.2 Evaluering av vurderingsskjema

Etter arbeidspraksis er vurderingsskjemaet evaluert av tre programfaglærere og fem praksisveiledere. Hensikten er å vise til hvordan fremtidsverksted som arbeidsmetode har fremmet nye læringsbaner i arbeidspraksis og kan ha bidratt til ny didaktisk vurderingskunnskap hos deltakerne. Empiri har blitt analysert og tolket i en hermeneutisk spiral, noe som har gitt meg et godt grunnlag for å forstå og drøfte informasjonen deltakerne har meddelt meg (Gadamer, 2010, s. 305; Skjervheim, 1996, s.174). Jeg presenterer og drøfter empiri etter sammen kategorier som er benyttet i kapittel 5 og 6, samarbeid, opplæring og vurdering.

### 7.2.1 Samarbeid om opplæring i arbeidspraksis

Et sentralt funn i min studie kan tyde på at resultater fra intervjuer og fremtidsverkstedet har ført til ny kunnskap som har bedret organiseringen og gjennomføringen av arbeidspraksis. Det kan virke som skole og bedrift har en bedre forståelse for hverandres kulturer, noe som har bidratt til en felles forståelse for hvordan de kan jobbe sammen om vurdering som bidrar til læring av yrkesfaglige arbeidsprosesser hos elevene. Dette bekrefter min forforståelse, da jeg på forhånd hadde antatt at ansatte i praksisbedrifter var usikre på sin rolle, se kapittel 1.3. Det kan virke som denne formen for faglig samarbeid kan skape en forankring mellom to læringsarenaer som ivaretar intensjonen i Læringsplakaten - «skolen skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Tilbakemeldinger kan tyde på at temaene i vurderingsskjemaet var relevante og at skjema ga god struktur og ramme rundt veilednings- og vurderingssamtalene. De erfarte at temaene i vurderingsskjemaene gjorde det enklere å «se» eleven for seg, noe som førte til

at det var lettere å vurdere elevens yrkeskompetanse. To programfaglærere erfarte imidlertid at noen praksisveileder ikke hadde forstått viktigheten av vurderingsskjemaet da de ikke hadde forberedt seg til vurderingssamtalene. Det kan være flere grunner til at de ikke hadde forberedt seg til vurderingssamtalene. Når jeg snakket med de i etterkant viste det seg at de ikke har deltatt i prosjektet. Her tyder det på at skolen ikke har klart å informere godt nok at skolen ønsker å samarbeide med de om opplæringen og/eller at lærer ikke har tatt dette opp med praksisveileder i oppstartssamtalen når kontrakten mellom skole- bedrift og elev blir skrevet. Sett i lys av Stortingsmelding 28 (2015 – 2016) viser empiri fra intervjuer og fremtidsverkstedet at tid til faglig samarbeid sikrer elevene relevant utdanning. Som igjen fører til at bedrifter finner det interessant å inngå lærekontrakt med elevene så de utdannes til fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere (Meld. St.28 (2015 -16), 2015, s.13).

Videre viser funn fra evalueringene etter utprøvingen av vurderingsskjemaet at et samarbeid mellom deltakerne på tvers av arbeidsplasser gir nyttige kunnskaper. I fremtidsverkstedet fikk deltakerne tid til å reflektere over innholdet i opplæringen, sett i lys av kompetansemål fra Vg3 læreplan for barne- og ungdomsarbeiderfag og bedriftenes behov for kompetanse. Jeg antar at en slik konkretisering ga deltakerne inspirasjon og interesse for å være med å delta aktivt med vurdering av elevenes praktiske arbeid. Data fra evalueringen viser også at deltakerne finner det inspirerende å se at deres fremtidsutkast har blitt virkeliggjort, noe som også fremheves i rapporten til Schwencke & Larsen (2011) *Spenning mellom «nytte» for bedriften og «frirom» for studenten*. Resultatene i denne undersøkelsen viser at fremtidsverksted er en arbeidsform som legger til rette for gode læringsprosesser der programfaglærere og praksisveileder bruker sine kunnskaper og erfaringer til å videreutvikle og forbedre opplæringen i YFF (Schwencke & Larsen, 2011, s. 7).

Slik det uttrykkes i *Samfunnskontrakten for flere læreplasser (2016 -2020)* avhenger en godt fungerende lærlingeordning blant annet av at opplæringen elevene får i arbeidspraksis er tilpasset kompetansebehovene til bedriftene. For å nå dette målet er det viktig med en forankring i det lokale arbeidslivet, for å unngå en distansert opplæring til yrket elevene utdanner seg til (Kunnskapsdepartementet, 2016). Jeg antar at prosjektet har bidratt til et faglig samarbeid som har vært nyttig for både skole og bedrift. Grunnen til det er at bedriftene har satt av tid til intervju og latt kolleger delta en halv dag på et

fremtidsverksted. En av årsakene kan være at bedriftene fikk god informasjon om intensjonen med prosjektet og at tema som skulle undersøkes var interessant å få mer kunnskap om. Informanter fra fremtidsverkstedet og evalueringen forteller at de har utviklet en bedre fagforståelse for hvordan de kan arbeide didaktisk med vurdering, underbygger denne antakelsen. Som det står i rapporten *Fagopplæringen for fremtida* har både programfaglærere og praksisveiledere behov for kompetanse i vurdering. *God kvalitet i elevvurderinger - stiller høye krav til kvalitet i vurderingsarbeidet* (NOU 2008:18 2008, s. 108). Empiri fra denne studien viser at deltakerne ønsker flere fagmøter for å konkretisere innholdet og i opplæringen ytterligere.

### **7.2.2 Opplæring i arbeidspraksis**

Et sentralt funn når det gjelder opplæring i arbeidspraksis, tyder på at praksisveiledere var mer aktive i opplæring av elevene etter Fremtidsverkstedet. Dette var en positiv overraskelse for meg, da jeg var usikker på om ett faglig møte ville være nok til å forbedre et opplærings samarbeid mellom programfaglærere og praksisveileder. Tilbakemeldinger kan tyde på at vurderingsskjemaet var en avgjørende faktor til økt kvalitet i opplæringen. Evalueringen viser seg at vurderingsskjemaet konkretiserte temaene elevene skulle vurderes i, og ble derfor et utgangspunkt for veilednings- og vurderingssamtaler. Ut ifra dette viser det seg at det er grunn til å fortsette å drøfte hvilke kompetansemål som er nyttige at elevene arbeider med i samarbeide med praksisbedrifter. Samtidig viser funn at vurderingsskjemaet var enklere å ta i bruk i opplæringen siden kjennetegnene til kompetansemålene var operasjonalisert slik at de var enkelt å bruke opp mot relevante og hensiktsmessige arbeidsoppgaver elever øver på i praksis. Disse tilbakemeldingene kan tyde på at programfaglærerne har klart å utarbeide et relevant vurderingsskjema som ivaretar bransjens behov for kompetanse. Empiri viser også at kjennetegnene til kompetansemålene har blitt konkretisert til sentrale elementer i yrkesutøvelsen. Det kan være en av grunnene til at praksisveiledere har bidratt mer aktivt i vurderingssamarbeidet (kapittel 2.2).

For å konkretisere fagteamets arbeid med lokale tilpasninger viser jeg her et utdrag fra BUA' s lokale læreplan i Yrkesfaglig fordypning, skoleår 16/17 og resultatet av operasjonaliseringen som ivaretar kompetansemål i YFF, Læreplanen Generell del og nøkkelkompetanse.

Vg 3 kompetansemål	Nøkkelpåvirkninger på Vg2 – nivå
Drøfte hva rollemodeller betyr i barn og unges sosialiseringsspross.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Være bevisst egen atferd</li> <li>• Reflektere rundt egen rolle</li> <li>• Ha kunnskap om rollemodellens betydning for barn og unges sosialisering og utvikling</li> </ul>

Figur 13: Utdrag fra BUA's lokale læreplan, skoleår 2016/17

Før arbeidspraksis hadde programfaglærere planlagt og gjennomført teoretisk undervisning om hva det vil si å være en rollemodell, merket med rødt i tabellen ovenfor. Innholdet i begrepet rollemodell handler blant annet om profesjonalitet. Profesjonalitet er i utgangspunktet et mål fra Læreplanen Generell del av, men handler også om å være en rollemodell, kompetansemålet fra læreplanen i YFF.

Profesjonalitet:	Høy	Middels	Lav	Hva mestrer? Hva bør eleven øve mer på?
<b>Ansvarlighet:</b> Møte presis				
Gi beskjed om sykdom eller annet fravær til bedriften, praksisveileder og lærer				
<b>Samarbeidsvilje:</b> Ber om veiledning.				
Å være positiv til tilbakemeldinger og vise vilje til endring				
Holde og gjennomføre avtaler				
Bruke egne ressurser til å løse utfordringer				

Figur 14: Utdrag fra nytt vurderingsskjema

At kompetansemålene i vurderingsskjema er knyttet til reelle arbeidsoppgaver gjorde praksisveiledere tryggere når de arbeidet med opplæring. Grunnen til det er at opplæringen ble mer relevant, noe som førte til at «eksperten turte å blomstre». De anvendte sine

fagkunnskaper i opplæringen og kunne derfor gi nyttige og meningsfulle tilbakemeldinger som fremmet læring. Både Dreyfus & Dreyfus (2012) og Wenger (2004) fremhever at læring gjennom praktisk arbeid er vesentlig i fag- og yrkesopplæringen. En informant hadde reflektert over hvor stor betydning utformingen av vurderingsskjemaet hadde for å ta steget til å delta mer aktivt i opplæringen med å utdanne gode fremtidige fagfolk. Hun skrev: *Vurderingsskjemaet har relevante temaer som gir god struktur og ramme rundt vurderingssamtalen. Det gir god inspirasjon til veiledning med eleven.*

Egne erfaringer og tidligere empiri viser at både programfaglærere og praksisveileder var usikre på hva elevene skulle lære å utøve og hvilken rolle de hadde i opplæringen. Dreyfus & Dreyfus (2012) skriver i sin kompetansemodell at de som arbeider med opplæring må ha en forståelse for den viktige rollen en har når det gjelder å veilede og gi relevante tilbakemeldinger som fremmer videre læring. Før fremtidsverkstedet antar jeg at de opplevde seg selv som noviser i denne sammenheng (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 424).

### **7.2.3 Vurdering av utført arbeid**

I dette del kapittelet presenterer og drøfter jeg tilbakemeldingene opp mot forskningsspørsmålet som handler om vurdering av elevenes faglige utvikling i arbeidspraksis sett i lys av KL06.

Når et faglig samarbeid om vurdering viser at både programfaglærere og praksisveiledere opplever vurderingsskjema som et nyttig verktøy å arbeide med i vurderingssamtaler kan det tyde på at skolen har klart å praksisrette kompetansemålene i større grad enn tidligere. Undersøkelsen viser at når innholdet i kjennetegnene ble konkretisert ble det enklere å vurdere nivået på elevenes yrkeskompetanse. Det viser at gode kvalitetsbeskrivelser på kjennetegn gjør det enklere å vurdere elevene rettfærdig i yrkesutøvelsen (Utdanningsdirektoratet, 2009, kap. 4). Til tross for disse positive erfaringene viser funn at det ikke var like lett å vurdere elevene i alle kompetansemålene i vurderingsskjemaet. Resultatene viser at både programfaglærere og praksisveiledere erfarte at det ikke var like enkelt å vurdere elevenes praktiske arbeid i alle temaene. En informant skriver i sin evaluering at hun finner vanskelig å vurdere elever i det kompetansemålet om: *grensesetting og veiledning av barna/elever i å løse konflikter*. Hun begrunner det med at dette er et område som krever mye erfaring og god kjennskap til barna for å utføre. Denne refleksjonen er jeg enig i, derfor ønsker jeg å ta med hennes tilbakemelding og forslag til

endring slik at programfaglærere på BUA kan arbeide videre med dette før elevene skal i praksis neste høst. Informantens forslag til vurderingstema er: *Vise til et eksempel knyttet til grensesetting. Har du sett /observert at personalet har løst konflikter. Kan fortelle/forklare hvordan du har forebygget konflikter mellom barn.*

Videre viser min undersøkelse at nøkkelkvalifikasjoner er en viktig del av elevenes læring (kapittel 3.1). I den forbindelse skriver en informant at det er flott at elevene vurderes i samarbeidsferdigheter. *...(..).. viktigheten av å gi beskjed om avtalt fravær i god tid. Vi har tidligere erfart at elevene sier ifra dagen før eller om morgenen den aktuelle dagen.* Funn fra rapporten til Sylte (2014) viser at fagspesifikke kjennetegn bør inneholde nøkkelkompetanse som er viktige at eleven lærer å utøve for å bli en god fagarbeider (Sylte, 2014, s. 10). I den forbindelse reflekterte en annen praksisveileder over at initiativ til aktiviteter med barn/elever og samarbeid med kolleger burde vurderes, da dette er en viktig del av yrkeskompetanse til yrkesutøvere i BUA faget. Ut fra disse tilbakemeldingene kan det se ut som om skolen har et stykke arbeid å gjøre når det gjelder å knytte flere nøkkelbegreper fra Læreplan Generell del til kompetansemål fra Vg3 læreplan – opplæring i bedrift for å vurdere elevene i relevant yrkeskompetanse.

Betydningen av handling og refleksjon som verktøy for å oppnå ny erkjennelse har dannet grunnlag for bearbeiding av egne erfaringer med vurderingsskjemaet (Kolb, 2012). Resultatet etter erfaringsdeling og refleksjon med kolleger viser at elevene hadde et meget høyt karaktersnitt i YFF etter gjennomført arbeidspraksis. Det er jo bra at vurderingsskjemaet høynet kvaliteten på opplæringen, men vår nye viten viser at elevene er bare vurdert i praktisk utøvelse. Vi har ikke skrevet inn i vurderingsskjemaet at de skal reflektere over utført arbeid og se sammenhengen mellom praksis og teori i vurderingssamtalen. Refleksjon etter utført arbeid er en viktig del av elevenes læreprosess. Ut fra dette kan det derfor se ut som om skolen må videreutvikle vurderingsskjemaet ytterligere for å få med at elevene skal reflekterer over hva som er gjort og hvorfor de gjorde det slik og om det kan være andre løsninger til det arbeidet som er utført. Denne delen er viktig å ha med i et vurderingsskjema for å forstå kunnskapsnivået til eleven når karakteren skal settes (kapittel 3.1.1).

For å sikre elevene meningsfull og nyttig vurdering er det derfor en forutsetning at praksisveiledere og programfaglærere har utviklet en felles forståelse av beskrivelsene til



kjennetegnene til kompetansemålene (Sund et al., 2011, s. 220). En av grunnene til dette utviklingsarbeidet var at både programfaglærere og praksisveiledere uttrykte stor frustrasjon over kjennetegnene i vurderingsskjemaet. Jeg har tatt med et lite utdrag fra forrige vurderingsskjema for å synliggjøre grunnen til denne frustrasjonen. Her skal eleven blant annet planlegge og gjennomføre aktiviteter som stimulerer alle/noen utviklingsområder, merket med rødt i tabellen nedenfor.

Kompetansemål	Kjennetegn: Høy måloppnåelse	Kjennetegn: Middels måloppnåelse	Kjennetegn: Lav måloppnåelse
<b>Planlegge og gjennomføre aktiviteter som stimulerer barns språklige, intellektuelle, emosjonelle og motoriske utvikling</b>	<b>Planlegger og gjennomfører aktiviteter som stimulerer alle utviklingsområdene.</b> Er selvstendig og begrunner sine valg faglig. Tar selvstendig ansvar for å dokumentere arbeidet og peker på mulige forbedringer.	<b>Planlegger og gjennomfører aktiviteter som stimulerer alle utviklingsområdene.</b> Trenger noe veiledning men gjennomfører i tråd med planen. Vurderer og begrunner utført aktivitet.	<b>Planlegger og gjennomfører aktiviteter som stimulerer noen utviklingsområder.</b> Trenger mye veiledning av veileder og lærer.
<b>Underveisvurdering med lærer:</b>			

Figur 15: Utdrag fra gammelt vurderingsskjema

Her viser det seg at praksisveiledere er usikre på fagnivået på undervisningen til utviklingsområdene. Videre var de usikre på hva som var forventet at elevene skal kunne på de ulike nivåene i læringstrappen. I denne sammenheng antar jeg at kjennetegnene til kompetansemålene var en hindrende ramme i vurderingsarbeidet. Det kan tyde på at skolen ikke har klart å operasjonalisere kjennetegnene til yrkesfaglige arbeidsoppgaver i «læringstrappen» (Fjørtoft, 2009, s. 64). I følge Hiim & Hippe (2007, s. 230) fører yrkesdidaktisk vurdering til utvikling av yrkeskunnskap, men ut fra denne empirien kan det tyde på at praksisveileder ikke klarer å støtte opp under elevenes læringsprosesser siden kjennetegnene er knyttet mest til teoretisk forståelse og begrunnelse. Dette er beklagelig i og med at praksisveileder bare er med på å vurdere eleven i utøvelse av det praktiske arbeidet. Det er først når eleven reflekterer over utførte aktiviteter og begrunner hvordan aktiviteten har stimulert de ulike utviklingsområdene at praksisveileder kan få en forståelse av elevens faglige nivå. Som en forlengelse av viser empiri fra fremtidsverkstedet at kompetansemålene og kjennetegnene i dagens vurderingsskjema ikke er dekkende nok for å vurdere elevenes yrkesutøvelse. Sett i lys av Sylte (2014) sin artikkel *Vurdering for yrkesrelevant opplæring* kreves det en felles tolkning og forståelse av læreplanene for å skape en felles kvalitetsindikator på hva som kjennetegner

yrkeskompetansen på ulike nivåer (Sylte, 2014, s. 14). Et sentralt funn etter utprøving av nytt vurderingsskjema viser at kjennetegnene er operasjonalisert og knyttet bedre til bedriftenes yrkesoppgaver, noe som gjorde det enklere å vurdere elevene i det praktiske arbeidet de utøver. Det kan tyde på at fremtidsverkstedet har vært et godt faglig møte siden programfaglærere og praksisveiledere har en felles forståelse av innholdet i vurderingsskjemaet. På den måten unngår en å tolke og vurdere elevenes utvikling av kunnskaper og ferdigheter ulikt slik Nilsen & Haaland (2013, s.107) uttrykker i boka *Læring gjennom praksis*. I NOU – rapporten *Fagopplæring for fremtiden* pekes det på behov for mer kompetanse om utarbeidelse av kjennetegn til kompetansemål som sikrer elevene relevant læringsutbytte og sammenheng mellom opplæring i skole og bedrift (NOU 2008:18, 2008, s.108). Funn viser at programfaglærere og praksisveiledere har utviklet en bedre forståelse for innholdet i yrkesopplæringen og hvordan den kan vurderes for å fremme elevenes interesse til økt læring (Forskrift til Opplæringslova, § 3 -11; Illeris et al., 2006, s. 149).

I løpet av arbeidet med prosjektet kom det tydelig frem at praksisveiledere var usikre på sin rolle særlig i de planlagte vurderingssamtaler med lærer og elev. Funn viser at praksisveileder har blitt tryggere på egen rolle i vurderingssamtaler med lærer og elev etter Fremtidsverkstedet. Som en skriver:

*Det var godt å ha sett på i vurderingsskjemaet i forkant av praksis slik at det var kjent før elevene kom i praksis. Jeg opplevde at det ble mer flyt i vurderingssamtalene når vi snakket rundt kriteriene og elevens utførelse.*

Allikevel viser det seg at ikke alle praksisveiledere hadde forstått viktigheten av skjemaet. Noen hadde notert i forkant av vurderingssamtalene, men ikke alle. En observasjon jeg gjorde under vurderingssamtalene var at flere praksisveiledere deltok mer aktivt i vurderingssamtalene. En skrev: «noen ganger gikk jeg bort fra skjema og snakket mer generelt om hva eleven mestret og hva eleven skulle øve mer på i det praktiske arbeidet.»

Sett i lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv har deltakerne utviklet sine kunnskaper gjennom interaksjon og samhandling med hverandre i det sosiale praksisfellesskap som utviklet seg i fremtidsverkstedet. Funn kan tyde på at deltakernes individuelle læring har ført til mer kompleks deltakelse i vurderingssamarbeidet. Det viser seg at programfaglæreren har tatt ansvar og trådd tydeligere frem i arbeidet med å veilede elever i

arbeidspraksis. Tilbakemeldingene tyder også på at praksisveiledere har utviklet en bedre forståelse for hva det innebærer å vurdere elevenes yrkeskompetanse, hva det vil si å være modell lærer, observatør og veileder i yrkesopplæringen i arbeidspraksis. Det kan tyde på at prosjektet har ført til en bedre utnyttelse av skolens og bedriftens kollektive vurderingskompetanse i arbeidspraksis (Dyste, 2001, s. 63; Wenger, 2010, s. 100).

Mine funn viser at vurderingsskjemaet er et godt verktøy å arbeide med for programfaglærere og praksisveiledere. At det er enklere å forstå, kommer tydelig frem i evalueringen da de synes temaene og konkretiseringene gjør det enklere å forstå hva de skal vurdere elevene i av praktiske ferdigheter. Som en skriver: *Jeg ønsker å få skjema på epost da det er liten plass å skrive på.* Det tolker jeg som at de ønsker å bruke vurderingsskjemaet som et verktøy i vurderingssamtalen som et bidrag for utvikling av relevant yrkeskompetanse.

## **7.1 Oppsummering av kapittel 7**

I dette kapittelet har jeg gjort rede for hvordan jeg har samarbeidet om utarbeidelse av nytt vurderingsskjema med programfaglærere på BUA. I prosessen forsøkte jeg å lene meg litt tilbake slik at jeg ikke styrte samtalen. På den måten fikk programfaglærerne kommet frem med sin forståelse, noe som førte til at de har preget utformingen av vurderingsskjemaet (Højberg, 2014, s. 321).

Sett i lys av forskningsspørsmålet som handler hvilken måte skole og bedrift kan vurdere elevenes utøvelse og kompetanse har jeg i dette kapittelet trukket frem sentrale argumenter som belyser hvordan samarbeid gir nyttig og meningsfull læring som fører til relevant opplæring. I den forbindelse finner jeg Kolb (2012) sin læringsteori interessant. Deling av erfaringer og refleksjoner, analyse av empiri og lesing av teori førte til ny kunnskap, en erkjennelse, som banet vei for utformingen av vurderingsskjemaet. Vurderingsskjemaet ført til ny og forbedret yrkesdidaktiske forståelse for hvordan vurdering kan fremme yrkesrelevant opplæring i arbeidspraksis. (Kolb, 2012, s.297). Når erfaringslæring vurderes med bakgrunn i sin læringssirkel er det lett å ignorere den læringen som skjedde i det sosiale fellesskapet i fremtidsverkstedet. Deltakernes samspillrelasjoner har vist seg å være gjeldende for de nye ideer og tankene som ble konstruert og gjort om til handlinger i virkeliggjøringsfasen (Schwencke & Larsen, 2011). Samarbeid og tid til å diskutere og avklare ulike begreper knyttet til kompetansemål fra skolen har ført til en bedre forståelse

for hva yrkesopplæring på Vg2 nivå handler om, noe som har stor betydning når i arbeidet med opplæring, veiledning og vurdering for læring.

Videre har jeg beskrevet hvorfor deltakerne mener at vurderingsskjemaet er et nyttig verktøy i opplæringen. Jeg gjør også rede for hvordan kompetansemålene i vurderingsskjema ivaretar bedriftens behov for kompetanse og elevens rett til vurdering, vurderingsforskrift § 3 – 1. Fagteamet har arbeidet med lokale tilpasninger som ivaretar kompetansemålene i Vg3 læreplan – opplæring i bedrift og Den generelle delen av læreplanen, (kapittel 5; Utdanningsdirektoratet, 1994; Utdanningsdirektoratet, 2009).

Jeg finner det interessant at ett faglig samarbeidsmøte kan utvikle vurderingspraksisen og forbedre vurderingssamarbeidet i så stor grad. Hansen (2017) skriver i sin konklusjon, at det har vært et behov for endring av innholdet og arbeidsmåter i YFF. For å få til det mener hun at skole og bedrift bør utvikle et samarbeid om yrkesopplæringen i YFF så elevene får meningsfull opplæring i arbeide med praktiske yrkesoppgaver (Hansen, 2017, s. 21). Det faglig samarbeid har ført til et bedre samarbeid mellom lærer og praksisveiledere. Elevene veiledes og vurderes i relevante arbeidsoppgaver og vurderes i kompetansemål som gjør at utvikler en bedre forståelse av yrket de utdanner seg til (Hiim & Hippe, 2007, s.43). Erfaringene tilsier at vurderingsarbeidet er blitt mer konkret og virkelighetsnært for praksisveiledere, samtidig har eleven fått bedre helhetlig vurdering av sin yrkeskompetanse (Meld. St. 28 (2015 – 2016), 2016, s.13; NOU 2015:8, 2015, s. 68).

I neste og avsluttende kapittel vil jeg presentere resultater som belyser problemstillingen, noen tanker om egen læring og forslag til nye utviklingsarbeid.

## 8 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I dette kapittelet vil jeg drøfte problemstilling og synliggjøre faktorer som er av betydning for et vurderingssamarbeid i YFF. Jeg vil også oppsummere hvordan skole og bedrift kan arbeide didaktisk med vurdering som bidrar til læring av yrkeskompetanse for elever på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag. Hensikten med utviklingsarbeidet har vært å utvikle ny kunnskap om skolens og bedriftenes muligheter for et forbedret samarbeid gjennom å utfordre min og deltakernes nåværende forståelse. Innledningsvis vil jeg minne om problemstillingen: *Hvordan kan erfaringene til programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og praksisveiledere danne grunnlag for en vurderingspraksis i Yrkesfaglig fordypning som fremmer relevant yrkeskompetanse?*

Jeg har sammenfattet resultater fra empiri, erfaringer etter utprøving av nytt vurderingsskjema. Jeg har også reflektert over metoder jeg har brukt i datainnsamlingene. Fortløpende kommer jeg med nye forslag for videre undersøkelser.

### 8.1 Oppsummering av hovedfunn og forslag for videre undersøkelser

En vurderingspraksis som bidrar til læring i arbeidspraksis fordrer:

- *Et faglig samarbeid mellom skole og praksisbedrift* om organisering og gjennomføring av praksis så elevene får arbeide med yrkesoppgaver som gir faglig utvikling i yrket de utdanner seg til.
- *Et tett samarbeid mellom programfaglærere og praksisveiledere* så eleven får riktig tilbakemelding på sin nåværende yrkeskompetanse og nyttige råd om hvordan den kan forbedres.
- *Praksisbasert opplæring*, så eleven utvikler kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse slik at de forstår yrket de utdanner seg til.
- *Yrkesrelevant opplæring* som ivaretar formålet med faget yrkesfaglig fordypning og bedriftenes behov for kompetanse.

Prinsippene over mener jeg danner grunnlaget for en opplæring som gir elevene relevant læring i arbeidspraksis. Hovedfunnene bør også ligge til grunn for å få til et systematisk samarbeid mellom skole og praksisbedrift, noe som også samsvarer med empiri fra intervju, fremtidsverksted og evalueringen. Som svar på forskningsspørsmålet som handler om: *På hvilke måter kan vi samarbeide for å sikre elevene faglig utvikling i arbeidspraksis*

*fram mot målene i læreplanene?* viser funn at praksisveileder ønsker å delta mer aktivt i vurdering og opplæring av elever, men trenger mer kunnskap om fagnivå og vurdering. Praksisveiledere ønsker et faglig samarbeid om gjennomføring og opplæring av arbeidspraksis, så elevene utvikler relevant yrkeskompetanse som gjør det attraktivt for bedriftene å ta dem inn som lærlinger (Nyen & Tønder, 2012). I den forbindelse presiserer de at skolen har ansvar for å ta initiativ og invitere til faglige samarbeidsmøter. Det er jeg for så vidt enig i, da opplæringen i YFF gjennomføres i skoledelen av opplæringsløpet.

Hvordan kan så programfaglærere arbeide for å opprettholde og videreutvikle et faglig samarbeid med bedriftene? Etter mitt syn blir det viktig å finne tid til dette arbeidet, og i den forbindelse kan det være interessant å se på skolens systemer knyttet til tid til annet arbeid på lærernes individuelle arbeidsplan. Lærere på skolen jeg arbeider ved har ca. 200 timer i løpet av et skoleår som kan benyttes til kompetanseheving, promotering av skolen eller organisering av lokale yrkesmesterskap. Hva programfaglæreren ønsker å benytte disse timene til skal avklares med avdelingsleder på en medarbeidersamtale. Derfor antar jeg det er mulig at en eller to programfaglærere kan sette opp for eksempel 50 timer pr skoleår til å arbeide med skole og bedrift samarbeid på sin individuelle arbeidsplan. På den måten kan skolen bidra med tid til programfaglærere til å planlegge og invitere til årlige faglige samarbeidsmøter. Tid er også noe Dæhlen et al. (2008, s. 64) presiserer at er en forutsetning for å kunne utvikle nettverkssamarbeid og koordinere møter der ansatte fra ulike bedrifter møtes. En annen forutsetning for faglige samarbeidsmøter er at praksisbedrifter finner temaene som skal tas opp så interessante og nyttige at frigrir personalet til å delta på slike møter. Derfor bør det fremheves at slike faglige samarbeidsmøter er nyttige for å utdanne godt kvalifiserte fagarbeidere i tråd med bedriftens behov for kompetanse (Meld. St. (2012 -2013),2013).

Videre har jeg funnet ut at programfaglærer og praksisveileder har utviklet en bedre forståelse for hverandres kultur, noe som har betydning for en gjensidig forståelse for hverandres muligheter til opplæring, veiledning og vurdering i YFF (Højberg, 2014). Utfordringen videre blir å opprettholde og videreføre denne kollektive læringen, så skole og bedrift kan bli enda bedre til å utnytte handlingspotensialet i hverandres ressurser og kunnskaper i opplæringen (Romuld, 2015, s.156). Et sentralt funn i denne undersøkelsen viser at fremtidsverksted kan være en metode for kunnskapsutvikling som bidrar til et bedre faglig samarbeid om opplæringen av elever i arbeidspraksis. Erfaringsdeling og

refleksjoner etter fremtidsverksted og utprøving av nytt vurderingsskjema tyder på at det fortsatt er interesse for å videreutvikle en yrkesdidaktikk som bidrar til yrkesrelevant opplæring i arbeidspraksis (Kolb, 2012). Det kunne derfor være av interesse å undersøke andre samarbeidsmetoder som generer faglig læring og praktisk forståelse hos programfaglærere og praksisveiledere. Hensikten med en slik undersøkelse er å sikre elevene relevant undervisning som er forankret i mål fra Vg3- læreplanen/opplæring i bedrift samtidig som elevene får en opplæring som svarer på bedriftenes behov for kompetanse på kort og lang sikt.

I løpet av prosjektet er det blitt tydelig at deltakernes erfaringer har gitt meg nyttig kunnskap om hvordan skole og bedrift kan utvikle samarbeidet om gjennomføring av arbeidspraksis. Empiri fra evalueringen tyder på at deltakerne har utviklet ny kunnskap om hvordan skole og bedrift samarbeid og vurdering (kapittel 4.5). I fremtidsverkstedet ble de kollektive læringsprosessene vektlagt noe som førte til et godt samarbeid mellom deltakerne. Gjennom dialog og samspill delte deltakerne betydningsfull innsikt og kunnskap, noe som førte til ny viten om hvordan det yrkesdidaktiske vurderingssamarbeidet kan utvikles (kapittel 3.2). Evalueringen etter siste praksis viser at praksisveiledere fremstår som trygge fagarbeidere, da de anvender sin ekspertise i opplærings- og vurderingssituasjoner med elever (kapittel 3.1.3). Det tyder på at de har videreutviklet sin praksis da de tok i bruk sine faglige yrkeskunnskaper i veiledning av elever i opplæringsituasjoner, og viste god praktisk forståelse av vurderingsskjemaet når de vurderte og ga tilbakemeldinger på elevens yrkeskompetanse. Disse funnene kan tyde på at erfaringsdeling på tvers av bedrifter har ført til en felles forståelse for nivået på Vg2 elevenes teoretisk og praktisk kunnskaper i YFF. For å få en dypere innsikt hadde vært interessant å undersøke elevens opplevelse av læring og forståelse av yrket for å utvikle fagsamarbeidet mellom skole og bedrift ytterligere. Et nyttig og meningsfullt vurderingssamarbeid stiller store krav til felles forståelse for å kunne anvende et vurderingsskjema som et verktøy som fremmer yrkesrelevant opplæring (Sund et al., 2011, s. 229).

Når det gjelder forskningsspørsmålet: *på hvilken måte kan vi vurdere elevens utøvelse og forståelse av arbeidet de utøver?* viser det seg at samarbeidsprosessene har hatt stor innvirkning på utformingen av vurderingsskjemaet og beskrivelsene av faglig innhold på kjennetegn. Resultatene tyder på at kjennetegnene til kompetansemålene fra er bedre

knyttet til de reelle arbeidsoppgavene elevene lærer å utøve i praksis. Kritikken til det gamle vurderingsskjema handlet blant annet om at lærerne ikke hadde benyttet seg av handlingsrommet som ligger i læreplanene om å knytte mål fra Læreplan generell del sammen med relevante mål fra Vg3- læreplanen/opplæring i bedrift for å fremme relevant yrkesopplæring (Sylte, 2014). At elevene lærer å utøve reelle arbeidsoppgaver gjør at de får en bedre forståelse for yrket noe som er vesentlig for å for å mestre videre opplæring i bedrift (NOU 2008:18, 2008). I den forbindelse kan det virke som om programfaglæreren ikke har oppdatert erfarings- og referanseramme i praksisfeltet siden praksisveilederne mente at læringsoppgaven hadde liten betydning i yrkesopplæringen i YFF. De sa at læringsoppgaven er lite relevant fordi kompetansemålene i læringsoppgavene er for fagspesifikke, noe som gjør at eleven ikke arbeider med relevante arbeidsoppgaver i forhold til bedriftens kompetansebehov (Hiim & Hippe, 2007, s. 230).

Metodisk stiller jeg spørsmålstegn til hvilken grad mine kolleger fikk reell medvirkning på utviklingen av prosjektet. Mine erfaringer som programlærer har hatt stor betydning for mitt engasjement og interesse for å utvikle BUA-avdelingens pedagogiske vurderingspraksis i YFF. Under intervjuene var mine spørsmål førende for tema i samtalene og jeg ledet intervjuet selv om de ble gjennomført på informantenes arbeidsplass (kapittel 4.8.1). I fremtidsverkstedet erfarte jeg det at deltakerne utviklet gode kollektive relasjoner og godt samarbeid i gruppene. De ulike fasene i verkstedet ga muligheter for læring gjennom erfaringsdeling, refleksjoner, fantasier med utarbeidede forslag til hvordan fantasiene kunne realiseres. Jeg presenterte den empirien jeg fant mest interessant og meningsgivende til kollegene. I etterkant tenker jeg at vi burde analysert og reflektert over empiri sammen. Kanskje hadde andre utsagn blitt vektlagt i analyseprosessene? Med dette som bakteppe har mine valg ført til at min forståelse av ny kunnskap har preget utviklingen av prosjektet i større grad enn jeg opprinnelig hadde tenkt (Alvesson & Skjölberg, 2008, s. 166; Schwencke & Larsen, 2011, s. 6).

## **8.2 Konklusjon**

Ved å benytte kvalitative metoder for å besvare min problemstilling og teori har ført til en dypere innsikt i de muligheter og begrensninger skole og bedrift har til å samarbeide om elevenes opplæring i arbeidspraksis. God interaksjonen mellom programfaglærere og praksisveileder i fremtidsverkstedet la til rette for ny forståelse i arbeidet med en forbedret vurderingspraksis. Deres holdninger og ønsker har hatt stor betydning for hvordan skole og



bedrift har utviklet samarbeidet om vurdering og opplæring siste arbeidspraksis (Junk & Müllert, 1989, s. 15; Wenger, 2010, s. 100).

Programfaglærernes og praksisveiledernes positive innstilling til aktiv deltakelse i alle fasene av prosjektet har vist seg å ha stor innvirkning på utviklingen av nye læringsbaner som har fremmet vurderingssamarbeidet mellom skole og bedrift. Sammen med deltakere har jeg utviklet ny kunnskap om hvordan skole og bedrift kan jobbe med vurdering som et bidrag til læring hos elever i arbeidspraksis.. Egne og kollegers erfaringer viser at praksisveileder fungerte som et bindeledd i opplæring og vurdering av elevenes yrkeskompetanse. Intensjonen med å involvere praksisveiledere i vurderingsarbeidet var nettopp å sikre elevene relevante læringsprosesser basert på her og nå vurderinger og tilbakemeldinger på utførte konkrete arbeidsoppgaver. Dette forutsetter, slik jeg oppfatter det, viktigheten av å videreutvikle dette faglige samarbeidet for å unngå at vurderingsgrunnlaget løsrives fra konteksten der læringen foregår (Meld. St. 28 (2015 - 2016), 2016 s. 57).

Resultater viser at programfaglærere og praksisveiledere mener at vurderingsskjemaet er et nyttig didaktisk verktøy å arbeide med. Derfor bør skolen fortsette å videreutvikle dette ytterligere. En praksisveileder skriver i evalueringen etter implementeringen av vurderingsskjemaet at: *Refleksjonsspørsmål opp mot yrkesutøvelsen så eleven viser at den ser sammenheng mellom teori og praksis – at å jobbe i barnehage er noe mer enn «å være sammen med barn.*

Refleksjon over faglig arbeid er avgjørende for elevens forståelse av faget samtidig som praksisveileder får kunnskap om elevens fagnivå (Hiim & Hippe, 2007, s. 32).

Arbeidet med innhenting av informasjon og analyse av empiri har styrket mitt syn på at både skole og bedrift har behov for et strukturert faglig samarbeid for å skape gode yrkesutøvere som samfunnet vil trenge i fremtiden. Derfor er det fornuftig å bygge videre på dette samarbeidet. Skole og bedrift være sammen om å legge premisene for hva BUA – elevene bør lære å utøve av praktiske arbeidsoppgaver for å utvikle en forståelse av yrket de utdanner seg til. Gode fagarbeidere er med på å høyne kvalitet på opplæringstilbudene kommunen gir til barn og unge (Bråten & Tønder 2015, s. 42).

Etter avslutningen av dette arbeidet kan det være av interesse å få kunnskap om elevenes erfaringer med vurdering i faget YFF. Ettersom denne studien viser at programfaglærere og praksisveiledere ønsker et systematisk fagsamarbeide om opplæring av Vg2 BUA-elever i YFF, vil det derfor være av interesse å undersøke om elevene erfarer at skole og bedrift har en vurderingspraksis som bidrar til utvikling av relevant yrkeskompetanse.

## LITTERATURLISTE:

Akershus fylkeskommune (2006) *Lokalt læreplanarbeid*. Hentet fra:

<http://vurdering.afk.no/for-lerere-og-skoleledere/planlegging-overordnet/lokalt-lereplanarbeid/> (Dato: 05.07.2017).

Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). Tolkning och Reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. *Studentlitteratur AB, Lund*.

Borgen, H. (1996). *Fagopplæringen i kommunesektoren*. (Fafo-rapport 209). Fafo

Brinkmann, S. Tanggaard, L.(Red). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bråten, M. & Tønder, A. H. (2015) *Kompetanse og kvalitet i arbeid med barn og unge. Arbeidsgiveres vurdering av barne- og ungdomsarbeiderfaget*. (Fafo – rapport 2015:51). Fafo

Dahlback, J., Hansen, K. Haaland, G. & Sylte A.L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP)*. Høgskolen i Akershus.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora,(NESH), (2016). *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora juss og teknologi. B. Hensyn til personer*. Hentet fra:

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/> (dato: 14.08.2017).

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2012) Fem stadier af færdighetstilegnelse – fra nybegynder til ekspert. K. Illeris, (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423 - 437). Samfundslitteratur.

Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. O. Dysthe, (Red). *Dialog, samspel og læring*. (s. 33 – 79). Oslo: Abstrakt Forlag.

Dæhlen, M, Hagen, A & Hertzberg, D. (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1. Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Fafo.

Eide, J.A.(Red.). (2016). *Strategiplan for yrkesfagløftet*. Akershus Fylkeskommune. Oslo.

Ekelund, Torill. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

- vurderingskultur*. Høyskoleforlaget
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering: rubrikker og andre verktøy for programfaglærere*. Bergen, Fagbokforlag
- Forskrift til Opplæringsloven (2015). Undervegsvurdering §3-11. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4) (dato: 10.05.2017).
- Gadamer, H.-G. (2012) *Sannhet og metode* (6.utg). Pax Forlag A/S, Oslo.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige Metoder*. Fagbokforlaget.
- Højberg, H. (2014) Hermeneutik.Forståelse og fortolkning i Samfundsvidenskabene L.Fuglsang, P.B.Olsen & K. Rasborg (red). *Videnskapsteori i Samfundsvidenskabene*.(3. utg), (s. 289 – 324). Samfundslitteratur.
- Hansen, K.A. (2017). *Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole*. Scandinavian Journal of vocations in Development. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2007). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og Yrkeskunnskap* (1.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H. (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Illeris, K. & Samarbeidspartnere. (2006). *Læring i arbeidslivet* (1.utg) Roskilde Universitetsforlag.
- Inglar, T. (2015). Kyndighetsformer og yrkespedagogiske prinsipper. O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwenche, (Red). *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 94 – 113) Gyldendal Norsk Forlag AS
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.). Abstrakt Forlag as.
- Junk, R.& Müllert, N. R.(1989).*Håndbok i Fremtids- Værksteder* (2.utg). Printed in Denmark. By Special – Trykkeriet Viborg a-s
- Kolb, D.A. (2012) Erfaringslæring – processen og det strukturelle grundlag. K. Illeris (Red). *49 tekster om læring* (s. 283– 299). Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Samfunnskontrakt for flere læreplaner (2016 – 2020)*.

- Hentet fra  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/19ab875ae1a344fba3290d362c053112/samfunnskontrakt\\_flere\\_laereplasser2016\\_2020.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/19ab875ae1a344fba3290d362c053112/samfunnskontrakt_flere_laereplasser2016_2020.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.) Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lave, J. & Wenger, E. (2012) Situert læring– legitim perifer deltakelse. K. Illeris, K. (Red). *49 tekster om læring* (s. 127- 137). Samfundslitteratur.
- Lier, A.R. (2015). Yrkespedagogikk i en norsk kontekst.  
K. H. Hansen, Løkensgard Hoel, T. & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s.50-65). Fagbokforlaget.
- Meld.St.nr. 20 (2012 – 2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.  
Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/nou/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf> (Dato: 05.06.2017).
- Meld. St. nr. 28 (2015 -2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/nou/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> (Dato: 05.05.2017).
- Møller Pedersen, P. (2010). Pædagogisk utviklingsarbejde – en introduksjon. P. Møller Pedersen & B. Foged (Red.), *Nye tendenser i Pædagogisk utviklingsarbejd*. (s. 13– 35). Special-Trykkeriet Viborg a-s.
- Nilsen, S. E. & Haaland, G. (2013) *Læring gjennom praksis. Innhold og arbeidsmåter i fag- og yrkesopplæringen*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- NOU 2008:18. (2008) *Fagopplæring for framtida*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/nou/dokumenter/nou-2008-18/id531933/> (Dato: 7.7.2017).
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf> (Dato 6.7.2017)
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføring av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Fafo – rapport 2012:47. Fafo  
*Opplæringsloven – 1998*
- Rokkones, K. & Fiskvik, K. (2010). Vurdering i elektrofag og restaurant- og matfag.

- S. Dobsom og R. Engh (Red). *Vurdering for læring i fag*. (s. 189– 200). Høyskoleforlaget
- Romuld, K. (2015) «Samarbeid kan ikke vedtas, det må skapes». H. K. Hansen, T. Løksgard Hoel, & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig*. (s. 145 – 156). Fagbokforlaget. Vigmostad & Bjørke AS
- Roseth, M.B. (2015) Interesse- og yrkesdifferensiering i prosjekt til fordypning i helse og oppvekstfag. K. H. Hansen, T. Løksgard Hoel & G. Haaland (Red), *Tett på yrkesopplæringen Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 287- 298). Fagbokforlaget. Vigmostad & Bjørke AS
- Schwencke, E. & Larsen, A. K. (2011). *Spenningsfeltet mellom «nytte for bedriften og «frirom» for studenten – Et samarbeidsprosjekt mellom skole og arbeidsliv for gjensidig påvirkning og ønske om forandring*. Nordic Journal of Vocational Education and Training Vol. 1 No.1 2011. Hentet fra: [http://www.njvet.ep.liu.se/issues/2011/v1/i1/03/njvet\\_11v1i1a3.pdf](http://www.njvet.ep.liu.se/issues/2011/v1/i1/03/njvet_11v1i1a3.pdf)
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. (s. 50- 72). Oslo: Aschehoug.
- Smith, K. (2011). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (s. 23- 38). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Stortinget (2008 -2009) *Yrkesopplæringens historie*. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2008-2009/dok8-200809-053/1/#a1> (dato: 26.05.17).
- St. meld. nr. 30 (2003 – 2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf> (Dato 05.06.2017)
- Sund, G.H, Nore, H & Vagle, I. (2011). Vurdering for og av læring i yrkesfag. S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (214 - 233). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sunnevåg, A-K. & Andersen, P.G. (2012). *Dette vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sylte, A.L. (2014) *Vurdering for yrkesrelevant opplæring*. Nordic Journal of Vocational

- Education and Training Vol. 4 2014. Hentet fra:  
<https://oda.hioa.no/nb/item/vurdering-for-yrkesrelevant-opplaering> (Dato: 22.02.2018).
- Utdanningsdirektoratet (1994) *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra  
[http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf) (Dato: 04.06.2017).
- Utdanningsdirektoratet (2006) *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/> (Dato: 18.02.2018).
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Lokalt arbeid med læreplan – kvalitet i fagopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagoppleringen/Administrasjon/Lokalt-arbeid-med-lareplan/> (Dato: 05.07.2017).
- Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfaget/Vg3 opplæring i bedrift (BUA 3-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/BUA3-01/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3> (Dato: 05.07. 2017).
- Utdanningsdirektoratet, (2009). *Sluttrapport. Oppdragsbrev nummer 6 – 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag – og yrkesopplæring*. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre\\_vurderingspraksis\\_slutt\\_rapport\\_til\\_kd.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_slutt_rapport_til_kd.pdf) Dato: 18.12.2017.
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Tilpasset opplæring, arbeid med læreplaner og vurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/lareplaner-og-vurdering/> (Dato: 21.05.2017).
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Indikatorrapport 2016. Oppfølging av Samfunnskontrakt for flere læreplasser*). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/indikatorrapport-for-samfunnskontrakten-2017.pdf> (dato: 10.01.2018) Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Vurderingspraksis –Vurdering for læring* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/> (Dato: 20.2.2018).
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/> (Dato 04.06.2017).
- Wenger, E. (2004). En social teori om Læring. Illeris, K. (Red). *49 tekster om læring* (s.140– 149). Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2010). *Praksis fællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.
- Werner, Kjell. (0309.2015). *Reform for yrkesfagene*. Hentet fra

<https://www.siste.no/meninger/valg2015/politikk/reform-for-yrkesfagene/o/5-47-28546> (dato: 28.05.2017).

Yin, R.K. (2014). *Case Study Reasearch Design and Methods*. (5.utg). Sage Publications, Inc.



Ulf Melvold  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 04.01.2017

Vår ref: 51313 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

*51313 Aksjonforskningsprosjekt om hvordan Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag ved egen skole kan videreutvikle partnerskapsavtalene med 6 relevante*

*bedrifter til også å gjelde hospitering og vurdering*

*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig Ulf Melvold*

*Student Vera Skarnes*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Hildur Thorarensen

## **Samtykkeerklæring i forbindelse med deltakelse i masterprosjekt.**

### ***Tema: Et vurderingssamarbeid mellom skole og bedrift fører til bedre opplæring og læring i Yrkesfaglig fordypning***

Som masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus holder jeg nå på med min avsluttende masteroppgave. Tema i oppgaven handler om: samarbeid skole og praksisbedrift, vurdering og opplæring i faget Yrkesfaglig fordypning som gjennomføres i praksisfeltet.

Målsettingen med masteroppgaven er å undersøke hvilke måter skole og praksisbedrift kan samarbeide om vurdering som fremmer relevant opplæring så bedrifter finner det interessant å tilby de lærekontrakt. For arbeidslivet kan prosjektet føre til mer målrettet rekruttering til yrket da programfaglærere får oppdatert sine faglige kunnskaper noe som kan bidra til at både vurderingsskjema og læringsoppgaver knyttes til arbeidsoppgaver elevene lærer å utøve i praksis. Hensikten med prosjektet er at både programfaglærere og praksisveileder utvikler ny kunnskap om hva elevene bør lære å utøve av praktiske ferdigheter for å forstå yrket de utdannes til og hvordan dette kan vurderes.

Min problemstilling er: *Hvordan kan erfaringene til programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og praksisveiledere danne grunnlag for en vurderingspraksis i Yrkesfaglig fordypning som fremmer relevant yrkeskompetanse?*

I prosjektet ønsker jeg å samarbeide med kolleger på helse- og oppvekstfag, Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og ansatte fra praksisbedrifter som skolen har et samarbeid med om opplæring av elever i Yrkesfaglig fordypning.

Prosjektet starter med å intervjuere ansatte fra tre bedrifter for å høre deres om deres erfaringer og kunnskaper om dagens vurderingssamarbeid og hvordan de tenker det kan bli bedre. Deretter ønsker jeg i samarbeid med kolleger og ansatte fra bedrifter å gjennomføre et fremtidsverksted for å ytterligere belyse problemstillingen.

Det er frivillig å være med og du kan trekke deg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuene skal tas opp på en Mp3 spiller, transkriberes og lagres på PC der jeg har kode for å komme inn på programmet. Medstudenter og veileder har tilgang til å lese oppgaven og analysedataene, men da skal de være anonymisert. Etter innlevering av masteroppgaven skal alle data slettes fra Mp3 spiller og PC. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2018. Alle personopplysninger og opptak slettes når oppgaven er levert.

Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med min faglige veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus Ulf Christer Melvold på mail [ulf.melvold@hioa.no](mailto:ulf.melvold@hioa.no) eller meg på mobil

nr: 95 12 12 67.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen

XXXXXX

Jeg har lest og forstått informasjon og er villig til å delta i:

Jeg samtykker til å delta i intervju: .....

Sted/dato.....

Signatur.....

Jeg samtykker å delta i et fremtidsverksted: ...

Sted/dato.....

Signatur.....

### Vedlegg 3: Intervjuguide

Hei XXXX!

Takk for at du har sagt deg villig til å stille opp til intervju i forbindelse med min masteroppgave.

Jeg studerer for tiden ved Høgskolen i Oslo og Akershus og arbeider nå med min masteroppgave. I oppgaven ønsker jeg å få mer kunnskap om hvordan skole og bedrift kan utvikle og forbedre dagens samarbeid om vurdering av elevenes arbeid når de har praksis ute i bedrift. Målsettingen med masteroppgaven er å undersøke hvilke måter skole og praksisbedrift kan samarbeide om vurdering som fremmer relevant opplæring så bedrifter finner det interessant å tilby elever lærekontrakt.

*Forskning viser at kontinuerlige vurderingsarbeidet er viktig for elevenes læring, og ....(...) skal brukes som et redskap i læreprosessen. Vurdering skal være en integrert del av det daglige læringsarbeidet i alle undervisningsarenaer i klasserommet, og i bedrift. (Opplæringsloven 2015, vurderingsforskrift § 3-11).*

Min problemstilling lyder som følger: *Hvordan kan erfaringene til programfaglærere på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag og praksisveiledere danne grunnlag for en vurderingspraksis i Yrkesfaglig fordypning som fremmer relevant yrkeskompetanse?*

Til intervjuet ønsker jeg at du tenker over:

1. Hvordan kan du/dere være med å videreutvikle samarbeidet om å vurdere elevenes praktiske arbeid?
2. Hva vil du legge mest vekt på dersom du skulle vurdere elevene i det praktiske arbeidet?
3. Hvilke kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse mener du det er viktig at elevene arbeider med i praksis for å bli best mulig rustet til å starte i læra i barne- og ungdomsarbeiderfag?
4. Hvordan kan vurderingen foregå slik at elevene får en forståelse av hva de mestrer og hva de bør øve på i yrkesutøvelsen.

Er det noe du har lyst til å legge til som jeg har glemt å spørre om?

Som jeg informerte om i telefonsamtalen er det frivillig å være med på undersøkelsen, og du kan når som helst trekke deg eller avbryte intervjuet. Jeg garanterer anonymitet og vil

kontakte deg hvis det kommer frem noen data som kan føre til at du kan identifiseres, og da bestemmer du om jeg kan ta det med i masteroppgaven.

Med ønske om et godt samarbeid og et konstruktivt intervju,

XXXXXX

Vedlegg 4: Oppsummering av logg skjema fra fremtidsverksted

<p>Hvordan opplevde du det å være med på dette fremtidsverkstedet?</p> <p>Hva var bra?</p> <p>Noe du tenker kunne vært gjort annerledes?</p>	<p>Erfaringsutveksling på tvers av skole – bedrift.</p> <p>Viktig for å utvikle samarbeidet skole –bedrift.</p> <p>Gode diskusjoner. Utveksle teori og praksis.</p> <p>Lærerikt, viktig, inspirerende, nyttig, informativt.</p> <p>Flott å møte ansatte fra praksisstedene. Positivt å få høre praksisplassenes forventinger. Erfarer at vi tenker likt, og er frustrerte over det samme.</p> <p>Blitt mer bevisst mitt ansvar i forhold til praksiselevne. Jeg har blitt mer kjent med hva BUA elevene skal igjennom i YFF - bedre innsikt i barne- og ungdomsarbeiderfaget.</p> <p>Alle var aktive og deltok i prosessen. Varierte arbeidsmåter ☺ Gjennomføringen var helt super.</p>
<p>Hvilke nye tanker har du gjort deg om hvordan vi kan samarbeide om vurdering av elevenes arbeid i YFF?</p>	<p>Slike møter som i dag gir mulighet til samarbeid.</p> <p>Burde blitt en rutine og samarbeide med alle praksisstedene. Viktigheten av treffpunkter med skole – bedrift. Ønsker at flere bedrifter hadde vært med. Viktig å sette av tid til samarbeid. Samarbeidet blir formalisert slik at skolen, praksisstedene og elevene får et best mulig samarbeid Fint med et møte der det settes av tid til dialog slik at man kan få til et samarbeid om vurdering av elevenes arbeid i YFF.</p> <p>Jobbe for felles mål. Felles plattform som sikrer en god og vurdering, og som gjør det lettere å vurdere eleven. Mange gode refleksjoner. Viktigheten av å ta imot praksiselever. Verdien av veiledning, hyppigere veiledning. Tid med elevene. Har fått nye tanker og ideer i forhold til vurderingsskjema og veiledning.</p> <p>Vært en nyttig dag i forhold til utvikling videre/forandring av skjema. Jeg har blitt kjent med utfordringene og sett at flere praksissteder har tenkt det samme.</p>

Hvilke forventninger har du til meg videre i dette prosjektet?	Endring i skjema bruk, felles plattform og forståelse. God og åpen dialog. Oppfølging av det som vi har påbegynt. Tilbakemelding. Praksisheftet blir revidert av lærer og testet ut i praksis. Evaluering etter. At det vi i dag har bestemt/kommet frem til – gjennomføres like bra som det har vært hittil.
--	---