

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
August 2023

Vurdering i yrkesfaglig fordypning

En kvalitativ undersøkelse av yrkesfaglæreres og praksisveilederes syn på
hvordan yrkesfaglig fordypning bør vurderes

Ida Kristine Larsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk markerer avslutningen på et fireårig studieløp ved OsloMet – storbyuniversitetet. En inspirerende og lærerik periode er over, men kompetansen tar jeg med meg videre inn i nye og forhåpentligvis spennende prosjekter. På mange måter har dette studiet vært noe av det mest inspirerende og lærerike jeg har gjort, og som vil sette preg på hvordan jeg utøver læreryrket mitt fremover. Jeg har blitt kjent med mange flotte og kunnskapsrike mennesker som også har påvirket meg.

Jeg har hatt gleden av å møte flere erfarne og kunnskapsrike ledere i bedrifter og lærere på ulike skoler, og vil takke alle sammen for deres imøtekommenhet og velvilje. Jeg vil rette en spesiell og ekstra stor takk til min fantastiske veileder ved OsloMet – storbyuniversitetet, Evi Schmid, for helt uvurderlig hjelp og støtte i arbeidet med masteroppgaven. Takk for din tålmodighet, varme og omtanke du har vist meg gjennom hele prosessen. Jeg vil takke medstudenter og læringsgruppene, som alle bidro til et godt og hyggelig miljø.

Jeg vil også takke familie og venner for oppmuntrende ord, støtte og omtanke.

Den aller største takken vil jeg rette til min kjære mann Frode og mine kjære døtre Malin og Marie Louise for tålmodigheten dere har vist for alle timene med arbeid, uten at jeg behøvde å få dårlig samvittighet.

Nedenes, 10. august 2023

Ida Kristine Larsen

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i yrkesfaglig fordypning (YFF). Faget skal bidra til å introdusere elevene for arbeidslivet og gi elevene mulighet til å prøve ut ett eller flere aktuelle lærefag, ofte organisert slik at elevene skal ut i praksis i bedrift. Utdanningsmyndighetene peker på høye forventninger til at elevene skal gjennomføre og bestå videregående opplæring, samtidig som at arbeidslivet har signalisert sine ønsker om bedre kvalitet og relevans i yrkesopplæringen i skolen. I denne sammenhengen retter jeg i denne oppgaven fokuset på lærernes og praksisveiledernes meninger om hvordan faget bør vurderes. Forskriften sier at skolen har ansvar for at det vurderes, men at det ikke er nærmere definert hvem som skal foreta vurderingen eller på hvilken måte.

Jeg har følgende problemstilling: «Hvordan bør skole og bedrift vurdere elevenes praksis i YFF?»

Oppgaven bygger på kvalitative intervjuer med fire YFF-lærere og fire praksisveiledere fra ulike bransjer innenfor programområdet for salg, service og reiseliv. Gjennom samarbeid med skolene hadde praksisveilederne god erfaring med å følge opp elever i praksis i YFF fra flere videregående skoler i Agder. YFF-lærerne var fra fire forskjellige skoler i Agder med ulike ordninger for gjennomføring av praksis i bedrift på programområdet for SSR.

Det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven er forskjellige perspektiver på vurdering og refleksjon i elevenes lærings- og utviklingsprosesser som foregår i grenselandet mellom skole og bedrift. I forhold til aktørene som er involvert i grensekryssingen mellom læringsarenaene, bruker jeg *boundary learning* som læringsteori.

Mine resultater i oppgaven viser at lærere mener at det er skolen som skal vurdere elever i faget YFF, mens praksisveiledere i bedrift på sin side mener at de selv bør vurdere elevene. Videre tyder funnene på at vurderingen av elever i YFF i stor grad mangler samarbeid mellom skole og bedrift. Avslutningsvis i oppgaven diskuterer jeg implikasjoner som tar sikte på hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF på en slik måte at elevene utvikler yrkesfaglig kompetanse.

Abstract

This master's thesis is about how schools and companies should assess students' practice in the subject 'vocational specialisation'. 'Vocational specialisation' aims to introduce students to realistic work situations and offers them the opportunity to become familiar with work methods and tasks within relevant trades. Education authorities put a strong emphasis on completion of upper secondary education. At the same time, the labour market has expressed need for quality and relevance in school-based vocational education. In this context, this master's thesis focuses on teachers' and practice supervisors' perspective on how to assess students' practice in 'vocational specialisation'. According to the regulations, schools are responsible for ensuring that assessment is carried out but it is not clear how and by whom it should be carried out.

This thesis examines the following research question: *"How should schools and companies assess students' practice in the subject 'vocational specialisation'?"*

The thesis is based on qualitative interviews with four vocational teachers and four practice supervisors from different trades within the Sales, Service and Tourism programme. The practice supervisors had experience with supervising students during practical training in the county of Agder. The vocational teachers were from four schools in Agder with different structures for organising work placement within Sales, Service and Tourism.

The theoretical basis for this thesis is different perspectives on assessment and reflection related to students' learning and development processes in the boundaries between school and workplace. Boundary learning is used as a theory connected to the participants involved in crossing the two learning contexts, work and school.

Findings show that teachers think that the school should assess students in 'vocational specialisation'. However, work practice supervisors think that companies are those with competence to assess the students. In contrast, work practice supervisors think they should assess the students. Furthermore, the findings indicate that assessing students in 'vocational specialisation' would benefit from more collaboration between the school and the workplace. Finally, I discuss the implications for how schools and companies can assess students' practice in 'vocational specialisation' in order to promote development of vocational skills.

Innhold

Kapittel 1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Forforståelse.....	9
1.4 Oppbygging og struktur.....	9
Kapittel 2. Feltbeskrivelse	12
2.1 Fag- og yrkesopplæringen i et utviklingsperspektiv.....	12
2.2 Perspektiver på kompetanse.....	17
2.3 Føringer for faget yrkesfaglig fordypning (YFF).....	20
2.4 Føringer for vurdering av kompetanse i YFF	21
2.5 Tidligere forskning på vurdering i YFF	24
Kapittel 3. Teoretiske perspektiver	31
3.1 Vurdering.....	31
3.2 Grensekryssende læring.....	35
3.3 Refleksjon i grenselandet mellom skole og praksis.....	40
Kapittel 4. Metode.....	44
4.1 Valg av metode.....	44
4.2 Utvalg av informanter	45
4.3 Utforming av intervjuguide	46
4.4 Gjennomføring av intervju	47
4.5 Transkribering.....	50
4.6 Analyse	50
4.7 Vurdering av oppgavens pålitelighet.....	52
4.8 Vurdering av oppgavens gyldighet	53
4.8 Etiske refleksjoner	55
Kapittel 5. Resultater	57
5.1. Mangel på samarbeid	57
5.2 Oppførsel versus ansettbarhet.....	59
5.3 Hvem har ansvar?.....	61
5.4 Læreres oppfølging.....	63
5.5 Refleksjon	65
Kapittel 6. Drøfting	68
6.1 Læreres meninger om vurdering av elever i faget YFF.....	68
6.2 Praksisveilederes meninger om vurdering av elever i YFF-faget	74

6.3 Hvordan bør skole og bedrift vurdere elevenes praksis i YFF?	77
Kapittel 7. Konklusjon.....	80
Referanser	82

Kapittel 1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i yrkesfaglig fordypning (YFF). Oppgaven er et kvalitativt forskningsprosjekt, bestående av åtte semistrukturerte intervjuer, som ble gjennomført våren 2021. Informantene representerer fire YFF-lærere og fire praksisveiledere i bedrifter fra ulike bransjer innenfor programområdet for salg, service og reiseliv. Gjennom samarbeid med skolene hadde praksisveilederne god erfaring med å følge opp elever i praksis i YFF fra flere videregående skoler i Agder. YFF-lærerne var fra fire forskjellige skoler i Agder med ulike ordninger for gjennomføring av praksis i bedrift på programområdet for SSR.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Fokuset på faget YFF har økt i takt med samfunnets behov for yrkesfaglig arbeidskraft og kompetanse. YFF fremheves gjerne som det viktigste faget i yrkesfaglig opplæring i Norge. Jambak (2022) omtaler det for eksempel som "motoren i yrkesfagene". Faget prosjekt til fordypning (PTF) – som YFF het tidligere – ble innført i 2006 som en motvekt til at avstanden mellom yrkene i arbeidslivet og programfagene det ble undervist i på skolen hadde blitt større. Gjennom dette faget skulle elevene få erfaring med arbeidsmåter, oppgaver og innhold i aktuelle yrker som skulle utprøves og gis mulighet til å fordype seg i kompetansemål fra opplæring i arbeidslivet. Timeantallet i yrkesfaglig fordypning besto av 168 timer i vg1 og 253 timer i vg2. Videre bestod de to første årene av yrkesfaglig opplæring av 336 timer fellesfag på vg1 og 252 timer på vg2. Forskning på PTF etter at det ble innført med Kunnskapsløftet i 2006, har vist at faget representerer et uutnyttet handlingsrom i forhold til sitt potensiale. Faget endret navn i 2016 til yrkesfaglig fordypning (YFF), og har i dag det samme timeantallet. I evaluering av fagfornyelsen viser Aakernes m.fl. (2022) til lignende resultater om at YFF-fagets handlingsrom kan utnyttes bedre. Rapporten viser til at det i videregående skoler varierer mye fra skole til skole hvordan YFF er organisert. Noen skoler har elever ute en dag i uken, mens andre benytter to uker sammenhengende. Elevene på SSR opplevde store variasjoner i arbeidsoppgavene de ble satt til å gjøre da de var utplassert. Noen fikk enkle ryddeoppgaver, mens andre fikk utfordrende arbeidsoppgaver og ansvar. Rapporten illustrerer et handlingsrom i faget ved dette sitatet: «Når YFF fungerte ved at elevene var på en relevant arbeidsplass med relevante oppgaver, var YFF veldig populært» (Aakernes et. al., 2022, s. 134). Høyt frafall i yrkesfagene har ført til Fullføringsreformen (Meld. St. 21:

2020/2021) som stiller høye forventninger til at elevene skal gjennomføre og bestå opplæringen. Reformen inneholder tiltak for at flere ungdom og voksne skal være godt forberedt til videre utdanning og arbeidsliv ved at de består med studie- eller yrkeskompetanse. Vurderingen i faget er mye diskutert, men er ikke avklart. I forskriften sies det at skolene er ansvarlig for vurderingen, men det spesifiseres ikke hvordan det skal gjøres eller hvem som skal gjøre det (Forskrift om YFF, 2020). Jeg har selv opplevd at det gjøres ulikt fra skole til skole og fra fylke til fylke. Dette kan føre til diskusjoner blant kollegaer og i fora på tvers av skolene fordi forskjellene blir så store i forhold til hvordan faget gjennomføres og hvordan vurderingen foregår. Dette er en av grunnene til at jeg vil forske på hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF.

Videre bærer fag- og yrkesopplæringen i Norge preg av et spenn mellom å gi en opplæring som gir grunnlag for kompetente fagarbeidere og samtidig ha et ansvar for å sikre at elever gjennomfører videregående opplæring. I første delrapport om evaluering av fagfornyelse på yrkesfag, viser Aakernes m. fl. (2022) til at en sentral intensjon med fagfornyelsen er at elevene skal oppleve det de lærer som relevant. Nyen og Tønder (2012) viser til at en forutsetning for at elevene skal oppleve læringen som relevant, er blant annet at vurderinger av elevene ikke må foregå løsrevet fra sammenhengen der læringen foregår. Slik får faget yrkesfaglig fordypning en sentral rolle for å imøtekomme dette. Videre må oppfølgingen av elevene når de er i praksis i bedrift være forutsigbar og strukturert for alle parter, for å unngå store variasjoner i gjennomføringen av faget og dermed i vurderingsprosessene. I evalueringen av faget prosjekt til fordypning (PTF) konkluderer Nyen og Tønder (2012) med at man i liten grad fikk utnyttet det potensialet for faglig utvikling som faget har. En av grunnene for valg av tema i denne oppgaven er at dette handlingsrommet fortsatt ser ut til å være uutnyttet. Min intensjon med forskningen er å forsøke å finne løsninger for å kunne utnytte dette handlingsrommet, ved å finne ut hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF. For å få til dette er jeg avhengig av å studere perspektivene til de som representerer de to læringsarenaene hvor opplæringen foregår, altså skole og bedrift. På den måten vil jeg få innsikt i deres praksisfelt og forstå hva de mener bør gjøres.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Da jeg startet med utformingen av problemstillingen i denne masteroppgaven, var vurdering i YFF et overordnet tema. Jeg ønsket å innhente meninger og erfaringer fra personer som er involvert i vurdering av elevenes kompetanse når praksisen foregår i bedrift.

For elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer representerer YFF-faget en viktig læringsarena for at elevene skal få oppleve dette, slik at de blir rustet til å møte arbeidslivet med relevant fag- eller yrkeskompetanse. Med utgangspunkt i nysgjerrigheten min for å finne ut mer om hvordan YFF bør vurderes, har jeg kommet fram til den problemstillingen og de forskningsspørsmålene som presenteres under.

Problemstilling:

Hvordan bør skole og bedrift vurdere elevenes praksis i YFF?

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan mener lærere at elevenes praksis i faget YFF bør vurderes?*
- 2. Hvordan mener praksisveiledere i bedrift at elevenes praksis i faget YFF bør vurderes?*

Det er et helt bevisst valg at jeg bruker ordet «bør» i problemstillingen. Jeg har mye erfaring og kunnskap om hvordan YFF-faget vurderes både på skole og i bedrift. Derfor er jeg ikke i første omgang interessert i å få vite hvordan lærere og bedrifter opplever situasjonen per i dag. Jeg er interessert i å få vite hvordan de mener det *bør* vurderes. Jeg er opptatt av å finne ut hvordan faget bør vurderes bedre, og hvordan faget bedre kan gjennomføres. Læreres og praksisveilederes syn på hvordan elevenes praksis i YFF bør vurderes vil være et godt grunnlag for å utvikle tiltak, strategier eller retningslinjer for å forandre nåværende praksis. Dette under forutsetning av at informantene mine gir uttrykk for et ønske om endringer, noe jeg ikke tar for gitt.

1.3 Forforståelse

Jeg har undervist i programområdet for salg, service og reiseliv på en videregående skole i 13 år. Gjennom alle disse årene har jeg forsøkt å forstå kompleksiteten i faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Selv om skolen jeg jobber på har vært flinke til å formidle elevene på SSR til læreplasser etter vg2, begynte jeg for noen år siden å bli nysgjerrig på det uutnyttede handlingsrommet i YFF som jeg hadde lest om i rapporten til Nyen og Tønder (2012).

Ønsket om å forstå hvordan jeg som YFF-lærer kan legge til rette for refleksjon slik at elevene forstår sammenhengen mellom teori og praksis, og hvordan de kan lære og trene på egenvurdering, har vært noen av drivkreftene mine. Etter hvert har jeg sett at YFF byr på mange muligheter for at lærere kan legge til rette for elevenes lærings- og utviklingsprosesser. Etter at fagfornyelsen innførte overordnet del og utdanningsmyndighetene satte fokus på refleksjon og kritisk tenkning, fikk jeg ny innsikt i muligheter for å utnytte handlingsrommet i YFF-faget. Min opplevelse av at vurdering har avgjørende betydning for hva og hvordan elevene lærer, ble påvirket av nye dimensjoner i kompetansebegrepet som blant annet helhetlig yrkesfaglig kompetanse. Dette førte til at jeg bestemte meg for å forske på hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF.

Den forforståelsen jeg har, kan føre til at jeg vil få øye på funn i forskningen som vil kunne gi meg ulike antagelser om hva jeg kommer til å finne i resultatene mine. Slike meninger vil kunne dreie seg om hvordan YFF bør vurderes, men har jeg forsker tenkt å ikke la meg påvirke av kompetanse jeg har fra før. Likevel vil jeg påpeke at min forforståelse er viktig for at jeg skal kunne få en utfyllende innsikt og en større forståelse omkring temaet jeg skal forske på. Jeg anser videre forforståelsen min som avgjørende for at jeg vil få best mulig innsikt i lærere og praksisveilederes hverdag om vurdering i YFF. Det gir meg den tryggheten jeg trenger for å kunne utveksle kunnskap om faget blant annet med de jeg skal intervjuer. En ulempe med min forforståelse om YFF-faget kan bli at jeg vil komme til å fordreie ny kunnskap jeg utvikler gjennom tolkningene i analysen. Jeg vil være meg bevisst disse utfordringene gjennom hele prosessen.

1.4 Oppbygging og struktur

I kapittel to beskriver jeg feltet som danner bakgrunnen for denne oppgaven. Først presenteres utviklingen av den norske fag- og yrkesopplæringen fra begynnelsen av 1970-tallet. Videre presenteres noen perspektiver på kompetanse, etterfulgt av en oversikt over ulike offentlige

styringsdokumenter som vil belyse hvilke føringer som gis for yrkesfaglig utdanning og arbeidsliv i Norge i dag, med fokus på YFF. I siste del av kapittelet presenteres tidligere forskning som er relevant for oppgavens tema om hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF.

I kapittel tre redegjør jeg for relevant teori knyttet til masteroppgavens problemstilling om hvordan lærere eller veiledere bør vurdere elevenes praksis i YFF. Hensikten med dette er å belyse teoretiske perspektiver som er knyttet opp mot oppgavens tema. Jeg presenterer hva vurdering er og hvordan vurdering kan foregå i yrkesfaglig perspektiv. Videre tar jeg for meg to teorier som kan bidra til å analysere og forstå grensekryssende læring. Den ene er virksomhetsteori, og den andre er teorien om boundary learning. Begge teoriene er viktige for å forstå læring i grenselandet mellom skole og bedrift. Videre presenterer jeg ulike teoretiske perspektiver på hvordan en kan legge til rette for at refleksjon finner sted i ulike vurderings- og læringssituasjoner i grenselandet mellom skole og praksis.

I kapittel fire redegjør jeg for valgene jeg har tatt i forbindelse med de ulike fasene i prosessen med å forberede og gjennomføre datainnsamlingen. Jeg beskriver hvorfor jeg valgte å benytte en kvalitativ tilnærming, og hvordan jeg håndterte datamaterialet for å analysere den. Jeg begrunner valg av metode, hvordan jeg gikk frem da jeg valgte informanter, hvordan intervjuguiden ble utformet og hvordan jeg gikk frem for å samle inn datamaterialet. Jeg gjør videre rede for hvordan jeg har ivaretatt undersøkelsens pålitelighet og gyldighet samt hvilke etiske hensyn jeg tok.

I kapittel fem presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen gjennom de fem hovedkategoriene som jeg kom frem til i analysen av intervjuer med fire lærere og fire praksisveiledere. Presentasjonen av funnene er delt inn i fem underkapitler, som representerer de fem nevnte kategoriene fra analysearbeidet.

Gjennom kapittel 6 benytter jeg resultatene fra analysen av de åtte intervjuene som grunnlag for drøftingen. Gjennom problemstillingen i oppgaven har jeg belyst faktorer som er knyttet til hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i faget YFF. Jeg drøfter resultatene fra analysen opp mot teorien og forskningen som er presentert i denne oppgaven. Dette kapittelet er strukturert i tre underkapitler: I kapittel 6.1 drøfter jeg resultater rundt hvordan lærere mener at elevenes praksis i faget YFF bør vurderes. I kapittel 6.2 inngår drøfting rundt hvordan praksisveiledere i bedrift mener at elevenes praksis i faget YFF bør vurderes. I kapittel 6.3 oppsummerer jeg drøftingen og svarer på problemstillingen.

I kapittel 7 oppsummerer jeg problemstillingen med tre viktige konklusjoner. Avslutningsvis reflekterer jeg over forskningsprosessen og funnene jeg har kommet frem til, og presenterer noen implikasjoner for veien videre med bakgrunn i konklusjonene på oppgavens problemstilling.

Kapittel 2. Feltbeskrivelse

Søkelyset på YFF-faget har økt i takt med samfunnets behov for yrkesfaglig arbeidskraft og kompetanse. Temaet denne oppgaven handler om er prosessen med å vurdere elevers kompetanse på skole og i bedrift i faget yrkesfaglig fordypning (YFF). I første del av kapittelet presenterer jeg utviklingen av den norske fag- og yrkesopplæringen fra begynnelsen av 1970-tallet. Videre presenteres noen perspektiver på kompetanse. En oversikt over ulike offentlige styringsdokumenter vil belyse hvilke føringer som gis for yrkesfaglig utdanning og arbeidsliv i Norge i dag, med fokus på YFF. I siste del av kapittelet presenteres tidligere forskning som er relevant for oppgavens tema om hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF.

2.1 Fag- og yrkesopplæringen i et utviklingsperspektiv

Det er store forskjeller i Europa på hvordan yrkesopplæring foregår. Nyen og Tønder (2014) viser til at det er tre hovedtyper av regimer for yrkesopplæring, som alle er veldig forskjellige; den markedsbaserte, statsstyrte og den fagopplæringsbaserte modellen.

I Norge i dag begynner de fleste ungdommer på videregående skoler, og de tar overgangen rett etter ungdomsskolen nærmest for gitt (Nyen & Tønder, 2012). På 1970-tallet kunne ungdom lett få seg jobb uten formell kompetanse. Mange startet sin yrkeskarriere med å få opplæring internt i bedriftene. Endrede kompetansekrav i løpet av 1980-årene førte til at disse mulighetene kraftig ble svekket. Dette skjedde også ellers i Europa. Antallet søkere med utdanning økte, og endringsprosesser i utdanningssystemet og i arbeidsmarkedet påvirket hverandre gjensidig. Dårligere muligheter for unge på arbeidsmarkedet førte til at skolen ble et alternativ til arbeidsledighet. Ungdomsgarantien som ble innført i 1979 skulle hindre at ungdom ble stående uten skoleplass og uten jobb. Dette medvirket sterkt til at 1980-årene ble den viktigste utbyggingsperioden i den videregående skolens historie i Norge. Problemer med lav gjennomstrømming blant elever, særlig i yrkesfagene, skapte også behov for endringer i videregående skole. Frafall og svak progresjon ble knyttet til tilbudsstrukturen; det fantes over hundre ulike grunnkurs tidlig i opplæringen samtidig som samarbeidet mellom skole og bedrift var for svakt (NOU 1991: 4). Fremtidens behov stilte krav til revisjon av strukturen i videregående opplæring, og behovet for endringer var størst innen yrkesopplæringen. Antall grunnkurs skulle forenkles til bredere og betydelig færre tilbud. Videre måtte fag- og opplæringsplaner samordnes, slik at en skulle unngå forskjellige planer for opplæring i

samme fag i skole og arbeidsliv (NOU 1991: 4). Blegen-utvalget ble oppnevnt i 1989, og leverte i 1991 sin innstilling med analyse av utfordringene for fag- og yrkesopplæringen. Etter utvalgets syn måtte videregående opplæring ses på som et mellomtrinn i kompetansebyggingen. Videre påpekte de Norges etablerte tradisjoner og gode erfaringer med opplæring som hadde vekslet mellom opplæring i skole og i arbeidslivet. Utvalget gikk inn for utvikling av en struktur og en modell som forplikter partene til gjensidig samarbeid om fag- og yrkesopplæringen (Nyen & Tønder, 2014).

Reform 94 ble innført på bakgrunn av de drastiske endringer i arbeidsmarkedet for ungdom fra 1970 til 1990-årene. Fag- og yrkesopplæringen i Norge fikk da den såkalte «2+2 modellen», etter forhandlinger mellom partene i arbeidslivet og utdanningsmyndighetene. Kombinasjonen av to år i skole og to år i lære gjør den norske modellen til en dualmodell. Tyskland, Sveits og Danmark har lignende modeller (Nyen & Tønder, 2014). Det ble obligatorisk å starte i et av de 10 videregående grunnkursene i yrkesutdanningen, som i stor grad forble fagspesifikke. Læreplanstrukturen ble mer formalisert og strammere, mens bedrifters plikt til å gi lærekontrakt til unge ansatte uten videregående skole ble avviklet. Et liberalt trekk ved det norske systemet, i forhold til eksempelvis det tyske systemet, er at bedriftene fikk stor frihet slik at læreplanen ble tilpasset til sin egen virksomhet (Aakernes et al., 2022). Disse aspektene gjorde at det ble lettere å bli lærebedrift. Partene i arbeidslivet fikk gjennom lærlingordningen innflytelse over innholdet i og organiseringen av utdanningen på sentralt og regionalt nivå, basert på læreplaner som fastsetter rammer og mål for innholdet i opplæringen (Hagen & Skule, 2007). En formell læreplan basert på kompromisser mellom de ulike aktørene, må likevel tolkes og forstås av partene i arbeidslivet, skoleeier, skoler og lærere, slik at man får en felles oppfatning av den (Aakernes et al., 2022). Hvordan læreplaner tolkes og implementeres i bedriftsopplæringen er det for øvrig mangel på studier om. Svak gjennomføring i de yrkesfaglige kursene og programmene etter Reform 94 har vært gjenstand for mange debatter. Det vises til utfordringer med å se hvilken kvalitet og relevans den yrkesfaglige skoleopplæringen skulle ha for arbeidslivets aktører. Disse gjelder standardisering kontra spesialisering i den yrkesfaglige skoleopplæringen, at fellesfagene var atskilt fra yrkesfagene og at elevene skulle være to år i skole før læretiden (Aakernes et al., 2022).

Hovedlinjene i Reform 94 ble videreført i Kunnskapsløftet i 2006. Inngangene til yrkesfagene ble færre og bredere. Valgmulighetene på vg1 ble redusert fra 15 studieretninger til 12 utdanningsprogram. På vg2 ble antallet kurs redusert fra 86 til 56 programområder, fordi vg2

kursene fungerte som en mur og ikke som en port mot arbeidslivet for de som søkte læreplass (Kunnskapsdepartementet, 2012). Avstanden ble dermed større mellom yrkene i arbeidslivet og programfagene det ble undervist i på skolen. Som en motvekt til disse endringene ble faget «Prosjekt til fordypning (PTF)» innført i Kunnskapsløftet i 2006. Faget gjorde det mulig med faglig fordypning og spesialisering i skoledelen av opplæringsløpet. Gjennom dette faget skulle elevene få erfaring med arbeidsmåter, oppgaver og innhold i aktuelle yrker som skulle utprøves og gis mulighet til å fordype seg i kompetansemål fra opplæring i arbeidslivet (Nyen & Tønder, 2012). Med de omfattende endringene i Kunnskapsløftet gikk læreplanene fra å være innholdsbeskrivelser til å være utbyttebeskrivelser utformet som kompetansemål for fagene (Aakernes et al., 2022). Timeantallet i yrkesfaglig fordypning besto av 168 timer i vg1 og 253 timer i vg2. Videre bestod de to første årene av yrkesfaglig opplæring av 336 timer fellesfag på vg1 og 252 timer på vg2, 477 timer felles programfag på henholdsvis vg1 og vg2. Denne fag- og timefordelingen er den samme i dag (Vilbli, 2022). Brede innganger til yrkesfagene gjør at elever kan velge utdanning uansett hvor de bor i landet og at valget kan utsettes. Videre har arbeidslivets kompetansebehov og forventninger til omstillingsevne vært argumenter for et bredt kompetansegrunnlag (Nyen & Tønder, 2014).

En utfordring med de brede inngangene etter Kunnskapsløftet er at avstanden blir større mellom programfagene på skolen og yrkene slik de utøves i arbeidslivet. Det ble argumentert for at det er vanskelig for elevene å se på seg selv som framtidige yrkesutøvere hvis de ikke har et klart bilde i hodet av hva innholdet i det enkelte fag og yrke er (Nyen & Tønder, 2012). De må vite hvor de er på vei for å oppleve læring og mestring. Slik kan utviklingen av yrkesidentiteten bli forsinket og motivasjonen svekket. Videre kan de brede inngangene føre til at bedriftene opplever elevenes faglige kunnskaper og ferdigheter som for dårlige når de begynner i lære (Deichman-Sørensen et al., 2012). I debatten om forholdet mellom bredde og fordypning argumenteres det for at god kompetanse om noe istedenfor litt om alt gir et mer solid grunnlag for senere omstilling og læring. Et helhetsperspektiv på at praktisk og intellektuelt arbeid er uløselig knyttet sammen gir rom for elevene til å erfare faglig engasjement og motivasjon (Olsen, 2013).

Evalueringen av PTF viste at arbeidslivet i liten grad deltok i utformingen og at det var skolen som la rammene. Det manglet i stor grad en dialog mellom skolene og bedriftene om innholdet i faget, hva praksisstedet gir av muligheter for læring og hva elevene bør ha hatt om på skolen før praksis (Nyen & Tønder, 2012). De mulighetene som lå i å bruke praksisperiodene i arbeidslivet som en arena for faglig utvikling og læring ble av skoleeier og

skolene dårlig utnyttet (Nyen & Tønder, 2012). Vurderingene av elevene foregikk som regel løsrevet fra sammenhengen der læringen foregikk, og oppfølgingen elevene fikk fra skolens side underveis i praksisen var veldig varierende. Dermed ble konklusjonen fra evalueringen at man i liten grad fikk utnyttet det potensialet for faglig utvikling som faget prosjekt til fordypning hadde (Nyen & Tønder, 2012).

Videre viser evalueringer av faget, som skiftet navn fra PTF til YFF i 2016, at faget utgjør en arena for god kobling mellom skole og arbeidsliv. Hvordan faget organiseres varierer derimot mye fra skole til skole. Faget bør forbedres både når det gjelder vurdering og faglighet. Derimot gir faget et grunnlag for valg av utdanning og yrke. YFF er et fag som det er krevende å gjennomføre og organisere på en forsvarlig måte, og særlig i forbindelse med vurdering i faget. Det fremgår et ønske om å utvikle faget slik at elevene lettere forstår målene med opplæringen i YFF (NOU 2019:25). Evalueringer av Kunnskapsløftet viser senere at faget gir et bedre grunnlag for elevene til å velge utdanning og yrke. Faget fører til mer motiverte elever og utgjør er en arena for å skaffe læreplass. YFF bidrar ifølge lærlingeundersøkelsen til at elevene knytter kontakt med lærebedrifter og danner seg et godt grunnlag for å velge lærefag. Liedutvalget peker samtidig på at formålet med YFF er for vidt, og at de ulike utdanningsprogrammene har ulike behov for faget (NOU 2019:25, 2019).

Opplæringen retter seg mot bestemte yrker og innholdet påvirkes av partene i arbeidslivet. De landene som har velfungerende lærlingeordninger, har lavere ungdomsarbeidsledighet enn andre land (Müller & Gangl, 2003). Dette er blant annet fordi opplæringen retter seg mot bestemte yrker og integrerer relevant arbeidspraksis, og at innholdet påvirkes av partene i arbeidslivet. Relevant kompetanse og tilgang til nettverk øker jobbmulighetene, samtidig som lærlingene utvikler sin yrkesidentitet. Ikke minst vil nasjonale læreplaner sikre at lærlingene utvikler en kompetanse som kan brukes på ulike arbeidsplasser og som har legitimitet i arbeidslivet (NOU 2018: 2; Nyen & Tønder, 2014). Utdanning er en avgjørende faktor for menneskers livssjanser, og konsekvensene av utdanningen påvirker hvilke livssjanser ungdommen har. Jo mer smidig overgangen fra skole til arbeid er, jo lettere er det for unge mennesker å få seg jobb (Müller, 2005). I forhold til 2+2 modellen betyr det altså at overgangen mellom de to første årene og de to siste årene er sårbar og indikerer yrkesfaglig ungdoms overgang til arbeidslivet. Samtidig tilfører fag- og yrkesopplæringen arbeidslivet nødvendig fagkompetanse, som også er viktig for at de unge skal få tilgang til arbeidslivet. Lærelyst, trivsel og motivasjon skal være et resultat av den videregående opplæringen. Elevene på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene skal bli rustet til å møte arbeidslivet med

relevant fag- eller yrkeskompetanse (NOU 2018:15). Utviklingen av relevant fagkompetanse er viktig både for produktiviteten, omstillingsevnen, arbeidskvaliteten og for den økonomiske samfunnsutviklingen. I fag- og yrkesopplæringen utvikles personlig identitet og sosial tilhørighet, som igjen påvirkes av hva slags kompetanse man har (Nyen & Tønder, 2014). Gjennom å delta i et faglig og sosialt fellesskap blir man gradvis en fagarbeider som tilegner seg kunnskap og ferdigheter som tilhører faget. Det å få være sammen med erfarne fagarbeidere gir grunnlag for utvikling av egen yrkesidentitet. Kulturelle, emosjonelle og sosiale sider ved arbeidet kan skape motivasjon for læring, og bør være en integrert del av læreprosessen (Sfard, 1998).

Ifølge framskrivinger forventes det i årene fremover at det vil være like stort behov for fagarbeidere som for personer med lavere grad fra universitet eller høyskole, og de vil utgjøre de største gruppene på arbeidsmarkedet i 2030 (SSB, 2020). Ufaglærte vil ha problemer med å få jobb i framtidens arbeidsmarked, og det samme gjelder for de som kun har fullført studieforbereidende utdanning. Uten videre studier ved høyskole eller universitet vil altså verdien være begrenset. Likevel søker stadig flere unge seg bort fra yrkesfagene og til studieforbereidende løp (NOU 2018: 2). Elevenes utdannings- og yrkesvalg samt preferanser blir påvirket og utvikler seg av veiledning og samfunnsutviklingens trender. Tilgang på læreplasser vil også kunne endre seg over tid, i takt med arbeidsgivernes perspektiver og arbeidsmarkedets utvikling. For å styrke kvaliteten og relevansen i utdanningen har derfor utdanningstilbudet i fag- og yrkesopplæringen blitt gjennomgått i senere år (NOU 2020:2).

Fagfornyelsen defineres av utdanningsmyndighetene som «prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Den inkluderte også en prosess for yrkesfag som har ført til ny tilbudsstruktur, med flere endringer på vg2 og vg3 og fire nye utdanningsprogram (Aakernes et al., 2022). Prosessen startet med Stortingsmeldingen *På rett vei* (Meld. St. 20 (2012-2013)) som satte søkelyset på om yrkesfagprogrammene var tilstrekkelig relevante for arbeidslivet. En del av yrkesopplæringens nye fag hadde ikke tilstrekkelig god nok posisjonen til arbeidsmarkedet sammenlignet med de tradisjonelle yrkesfagene, noe som svekket motivasjonen til elevene og gjorde overgangen til arbeidslivet vanskeligere. Målet med ny tilbudsstruktur fastsatt i Kunnskapsdepartementet i 2018 var blant annet å bedre arbeidslivsrelevansen ved å kople videregående opplæring og arbeidslivet bedre sammen. Den andre delen av prosessen med å fornye, snarere enn å reformere læreplanverket, er de overordnede grepene med å tydeliggjøre fagenes kjerneelementer for å skape grunnlag for bedre læring og forståelse. Fagfornyelsen har en sentral intensjon om at det elevene lærer

skal de oppleve som relevant (Aakernes et al., 2022). Overordnet del i læreplanverket utdyper de overordnede prinsippene for grunnopplæringen og verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, og gjelder alle som har opplæringsansvar. Begrepene skole, lærer og elev omfatter alle som deltar i opplæringen. Skole og lærebedrift er likeverdige læringsarenaer. De kravene og rammene som gjelder for arbeidslivet og som er forskjellige fra opplæringen i skolen, må tas hensyn til. Lærebedriftene har også opplæringsansvar i samsvar med opplæringsloven og læreplanverket. Opplæringen skal ses på av skolene i lys av de verdiene og prinsippene for læring, utvikling og dannelse som hele opplæringen bygger på. Prinsippene henger nøye sammen med fokuset på kompetanse i overordnet del, og handler om «sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter og det å lære å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Læreplaner for fag har etter fagfornyelsen fått inkludert et avsnitt om underveisvurdering, noe som understreker at vurdering er «en sentral del av yrkesfaglærernes profesjonsutøvelse og inkluderer det nye kompetansebegrepet og at lærerne skal legge til rette for elevmedvirkning og elevenes refleksjoner over egen læringsprosess» (Aakernes et al., 2022, s. 109-110).

Utdanningsprogram for service og samferdsel – som er i fokus i denne oppgaven – ble endret i stor grad for å imøtekomme behovet fra arbeidslivet for relevant opplæring. Det er det faglige rådet for service og samferdsel som redegjorde for utviklingsbehovet.

Utdanningsprogrammet for service og samferdsel hadde mange fag som ikke var direkte relevante for hverandre. I tillegg var de svakt forankret i arbeidslivet på den måten at det ikke var noen klar vei inn i yrkeslivet fra lærlingordningen. Personlige egenskaper ble lagt vekt på ved ansettelser framfor formell kompetanse. Enkelte fagbrev konkurrerer i tillegg med kompetanse fra universiteter og høyskoler (NOU 2018:15).

2.2 Perspektiver på kompetanse

Arbeidslivet har behov for å få utført sine arbeidsoppgaver av kompetente ansatte.

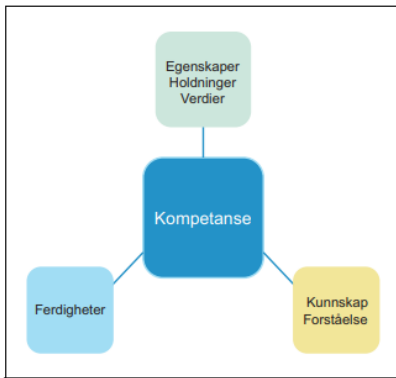
Utdanningens kvalitet og relevans er sentrale faktorer når bedrifter rekrutterer nyutdannet arbeidskraft. «Derfor må utdanningen utformes slik at kandidatens kompetanse blir egnet for nåværende og fremtidige kompetansebehov i arbeidsmarkedet» (NOU 2018: 2, 2018)

Ifølge SSB (2020) vil kompetansebehovene vi ser i dag vil mest sannsynlig være viktige også i årene fremover. Slik god yrkesmessig kompetanse handler om grunnleggende, sosiale og emosjonelle ferdigheter. Behovet for et bredere sett med kompetanser er et resultat av

samfunnsutviklingen. Det blir viktigere å kunne tilegne seg ny kompetanse, oppnå dybdeforståelse og å kunne reflektere kritisk. Sosiale og emosjonelle ferdigheter, personkontakt i forbindelse med tjenesteyting og kommunikasjonsevner blir stadig viktigere. Videre trekkes samarbeidsferdigheter frem for at flyt av kunnskap og omstilling skal kunne skje smidig og effektivt. Alle må regne med endringer i arbeidsoppgaver uavhengig av utdanningsnivå, og at det eksisterer et krav om å tilegne seg ny kompetanse hele livet. For å få til det må en ha gode grunnleggende ferdigheter, både kognitive, sosiale og emosjonelle (NOU 2019: 2).

Europaparlamentet vedtok i 2006 en anbefaling om nøkkelkompetanser for livslang læring som et europeisk referanserammeverk (EC, 2018). Disse er definert som den kompetansen hver europeisk borger trenger for personlig oppfyllelse og utvikling, sysselsetting, sosial inkludering og aktivt statsborgerskap. Medlemsstatene ble oppfordret til å sikre at deres utdannings- og opplæringsystem er i stand til å utstyre folk med disse kompetansene.

Siden 2006 har europeiske samfunn og økonomier opplevd betydelige endringer, digitale og teknologiske innovasjoner samt arbeidsmarkeds- og demografiske endringer. Mange av dagens jobber eksisterte ikke for et tiår siden, og mange nye typer jobber vil bli skapt i fremtiden. Denne utviklingen endrer dagliglivet, både på jobb og fritid. Samfunn og økonomi er avhengige av høyt kompetente folk mens kompetansekravene endrer seg; i tillegg til gode grunnleggende ferdigheter (skrive-, regne- og grunnleggende digitale ferdigheter) og samfunnskompetanser; ferdigheter som kreativitet, kritisk tenkning, initiativtaking og problemløsning spiller økende rolle for å takle kompleksitet og endring i dagens samfunn. Det understrekes viktigheten av riktig sett med ferdigheter og kompetanse for å opprettholde levestandarden i Europa (EC, 2018). «De åtte nøkkelkompetansene som identifiseres, er kommunikasjon i eget morsmål og i fremmedspråk, matematisk forståelse og grunnleggende ferdigheter i forskning og teknologi, digital kompetanse, evnen til å lære, sosial- og samfunnsforståelse, sans for initiativ og entreprenørskap, kulturell bevissthet og uttrykk». Disse kompetansene er viktige for å være et lærende menneske gjennom hele livet, og representerer en forutsetning for å delta i arbeids- og samfunnslivet på en innholdsrik måte (NOU 2019: 2, s. 17).



Figur 1: Viser kompetanse som et samlebegrep på kunnskap og forståelse, ferdigheter og egenskaper, holdninger og verdier. Både samspillet mellom dem og hver enkelt bestanddel omfatter kompetanse (NOU 2019: 2, s. 17).

Regjeringens kompetansereform (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12) har mål om at «ingen skal gå ut på dato på grunn av manglende kompetanse». Dersom en ønsker det, skal en få mulighet til å stå lenger i arbeid ved å fornye og supplere sin kompetanse. Gapet skal tettes mellom den kompetansen arbeidslivet trenger, og den kompetansen arbeidstakerne faktisk har. Arbeidslivets økende behov for oppdatert kompetanse er ikke utdanningssystemet tilpasset til i stor nok grad. Fylkeskommunene skal legge til rette for at arbeidslivet i regionen har den kompetansen tilgjengelig som de trenger. Dette begrunnes med at Fylkeskommunene har de beste forutsetningene for å kjenne det lokale arbeidslivet og det regionale utdanningstilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Høyt frafall i yrkesfagene har ført til Fullføringsreformen (Meld. St. 21: 2020/2021) som stiller høye forventninger til at elevene skal gjennomføre og bestå opplæringen. Reformen inneholder tiltak for at flere ungdom og voksne skal være godt forberedt til videre utdanning og arbeidsliv ved at de består med studie- eller yrkeskompetanse. «Regjeringen har som mål at ni av ti skal fullføre og bestå videregående opplæring i 2030». Samfunnslivet er preget av økt mangfold, og elevene utdannes til et arbeidsliv som stadig blir mer internasjonalt. Elever i videregående skole i dag lever i en annen virkelighet og har med seg andre erfaringer enn ungdom på 90-tallet. Denne store endringsprosessen har ikke skolen vært igjennom. Regjeringen har derfor som mål at videregående skole skal forberede elevene i større grad til å lære hele livet. Antallet voksne i videregående opplæring har økt og mange av dem har minoritetsbakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2021). De nye kompetansebehovene har ført til at det har blitt stadig vanskeligere å klare seg i arbeidsmarkedet uten fullført videregående

opplæring. Aldersgruppen 20–29 år uten pågående utdanning eller jobb har økt fra 2008 til 2017 med ti prosentpoeng. Det å ha et arbeid og å være inkludert i et felleskap er det som for de fleste mennesker det som skal til for å skape et godt liv. Fullføringstallene og andelen som fullfører videregående opplæring har økt siden Kunnskapsløftet i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2021).

2.3 Føringer for faget yrkesfaglig fordypning (YFF)

De nasjonale føringene for YFF fremgår av Forskriften om yrkesfaglig fordypning.

Forskriften er en del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og trådte i kraft fra 1. august 2021 (Opplæringslova, 2021). Forskriften angir formålet med faget, og er en sentralt gitt læreplan i faget, med kompetansemål hentet fra læreplaner for opplæring i bedrift og Vg3 i skole (Hovland & Sandal, 2021). Det betyr at forskriften beskriver formål, omfang, innhold og vurdering (Hovland & Sandal, 2021). Formålet med yrkesfaglig fordypning (YFF) er ifølge Opplæringslova (2021) å gi elevene «mulighet til å veksle mellom læringsarenaer og til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet. YFF skal gi et godt grunnlag for å velge lærefag og knytte kontakt med potensielle lærebedrifter, og gi opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse. YFF skal være en introduksjon til arbeidslivet, og gi regionalt og lokalt arbeidsliv mulighet til å definere innholdet i opplæringen i tråd med lokale kompetansebehov basert på læreplaner for aktuelle fag. Elevene skal gis mulighet til å prøve ut ett eller flere aktuelle lærefag, og få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer yrkene utdanningsprogrammet kvalifiserer dem for. Videre skal de få mulighet til å fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på vg3-nivå» (Opplæringslova, 2021).

YFF skal ifølge Agder Fylkeskommune (2023) sørge for at elevene skal få velge fordypning ut ifra refleksjoner om hva de ønsker, hvilke forutsetninger de har og hvilke interesser de har. I tillegg skal de realitetsorienteres om yrkets innhold, arbeids- og lønnsforhold, jobbmuligheter, arbeidsmarked og videre karrieremuligheter. Timerressurser fra fagets rammer bør brukes til slik veiledning, enten den gis av faglærer, kontaktlærer, rådgiver eller andre (Agder Fylkeskommune, 2021). Fylkeskommunens føringer for vurdering i YFF presenteres i kapittel 2.4.

Stortingsmelding 21 (Kunnskapsdepartementet, 2021) legger vekt på at YFF skal gi mer og bedre fordypning. Faget skal legge til rette for tidlig spissing. YFF utgjør en stor del av

opplæringen og er en arena der elevene kan fordype seg i et programområde eller et fremtidig lærefag. Det er imidlertid mye som tyder på at formålet med faget er for vidt, og at organiseringen av faget ikke er godt nok tilpasset hvert enkelt utdanningsprogram. For å rendyrke formålet foreslo Liedutvalget å fjerne muligheten til å bruke timer til YFF til fag fra de studieforbredende utdanningsprogrammene. Regjeringen støtter utvalgets vurdering om at YFF bør brukes for å oppnå en god kompetanse som fagarbeider. Samtidig kan det å fjerne åpningen for å ta studieforbredende fag påvirke muligheten til å tilby de kombinerte løpene yrkes- og studiekompetanse (YSK) og tekniske allmennfag (TAF). Dette er tilbud som gir motiverte elever et utfordrende utdanningsløp og en sluttkompetanse som gir store valgmuligheter senere. Regjeringen ønsker derfor ikke å fjerne muligheten til å ta studieforbredende fag som del av YFF nå. Det er imidlertid behov for å revidere forskriften for YFF, slik at den ivaretar behovet for fordypning bedre, og samtidig legger til rette for dobbeltkompetanseløp. I revideringen av forskriften til YFF bør det åpnes for at de ulike utdanningsprogrammene kan ha ulike bestemmelser, slik at omfanget av og innholdet i faget kan tilpasses. Regjeringen vil samarbeide med partene i arbeidslivet om dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2021).

2.4 Føringer for vurdering av kompetanse i YFF

I Opplæringslova (2021) er det fastlagt at det er skolen som har ansvaret for både underveisvurdering og sluttvurdering i YFF. Dersom opplæringen foregår i bedrift, skal skoleeier legge til rette for at skolen samarbeider med opplæringsansvarlig i bedrift om vurdering. Elevene skal ha en standpunktkarakter for den delen av yrkesfaglig fordypning som følger lokal læreplan, men ingen eksamen (Opplæringslova, 2021). Utover dette er det Agder Fylkeskommune (2023) som bestemmer hvordan YFF skal gjennomføres på videregående skoler i Agder.

Det er Opplæringslova (2021) som bestemmer at når elevene har opplæring i bedrift skal elevene ha standpunktkarakter for den delen av YFF som følger lokal læreplan, og det er ikke eksamen i denne varianten. Det er skolen som har ansvaret for både underveisvurderingen og for å sette standpunktkarakter som er sluttvurdering for YFF, og faglærer setter standpunktkarakter. Dette gjøres på bakgrunn av måloppnåelse i de ulike kompetansemålene i elevens individuelle læreplan og valgte vg3-mål (Forskrift om YFF, 2020).

Når YFF foregår i bedrift, er det Opplæringslova (2021) som bestemmer at skoleneier skal legge til rette for at skolen samarbeider med opplæringsansvarlig i bedrift om vurdering. Det er skolen som har ansvaret for både underveisvurdering og sluttvurdering i YFF. Eleven skal ha en standpunktkarakter for den delen av YFF som følger lokal læreplan. Eleven skal følge vurderingsordningen for nasjonale læreplaner når de er valgt som hele eller deler av yrkesfaglig fordypning (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Rammeplanen i Agder Fylkeskommune (2021) med føringer for gjennomføring og vurdering i YFF ble revidert våren 2023. Fylkeskommunen har publisert føringene på hjemmesiden som «Yrkesfaglig fordypning YFF – Felles prinsipper og føringer for planlegging og organisering av yrkesfaglig fordypning» (Agder Fylkeskommune, 2023). Innholdet består av nasjonale føringer for YFF, samt regionale instruksjoner gitt i rammeplan, informasjonsskriv, maler og dokumenter til bruk for den enkelte videregående skole. Instruksjoner om lokal læreplan viser til fagets forskrift og gjør i tillegg rede for den enkelte skoles ansvar for å «organisere, periodisere og gi innhold i YFF. Avdelingsleder har ansvar for utarbeidelse, oppdatering og dokumentasjon av lokal læreplan i samarbeid med lærere på avdelingen og arbeidsliv....og det skal framgå av planen hvilke kompetansemål som ligger til grunn for opplæringen. Det er sentralt å legge til rette for yrkesretting og relevans. Når eleven tar YFF i bedrift, er det arbeidsoppgavene bedriften kan tilby ved tidspunktet for utplasseringen som bestemmer hvilke kompetansemål eleven skal arbeide med» (Agder Fylkeskommune, 2023).

Et viktig moment i fylkeskommunens revidering, er at faglærers oppgaver ved arbeidspraksis i bedrift er spesifisert i tolv punkter som synliggjør YFF-lærers ansvar i oppfølgingen av elevene. Til eksempel presiseres det at læreren skal innhente tilbakemeldinger og underveisvurderinger fra YFF-bedriften og at dette blir en del av sluttvurderingen. Videre har læreren ansvar for at det blir gjennomført underveisvurdering, og at elevene er kjent med grunnlag for standpunktkarakter og skal sette rammer for dokumentasjon i løpet av praksisperioden. Denne dokumentasjonen skal oppsummeres i dokumentet «vedlegg til kompetansebevis», som legges ved vitnemålet til elevene når de avslutter vg2. Skolene er pålagt å følge malen, og det er YFF-læreren som har ansvaret for å lage dokumentet basert på innhold og mål for YFF for den enkelte elev (Agder Fylkeskommune, 2023)

I forbindelse med fagfornyelsen ble det gjort flere endringer i vurderingsforskriften for å sikre en bedre sammenheng mellom hvordan lærerne jobber med vurdering og det nye læreplanverket. Bestemmelsene om underveisvurdering ble revidert for å følge opp og forsterke målet i Kunnskapsløftet om at vurdering skal være læringsfremmende. Begrepene

«løpende og systematisk» er i den nye forskriften erstattet med at «undervisvurderingen skal være en integrert del av opplæringa» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 92). En viktig intensjon med endringen er å fjerne misforståelsen om at elevene stadig skal utsettes for isolerte testsituasjoner. Videre har læreplanene i hvert fag fått vurderingstekster, noe som er helt nytt, og skal gi støtte og retning til lærernes undervis- og sluttvurdering. En forutsetning for læringsfremmende vurderingspraksis er god vurderingskompetanse på skolene og i lærebedriftene (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Forskrift om yrkesfaglig fordypning (2020) gir føringer for vurdering av faget, slik jeg allerede har omtalt. I tillegg henviser forskriften til Opplæringslova (2020) angående vurdering i fag. Dermed er dette føringer også for YFF. Jeg vil derfor presentere noen sentrale momenter fra endringene i forskriften til opplæringsloven kapittel 3 om vurdering. Den trådte i kraft fra 1. august 2020 (Forskrift til opplæringslova, 2020). «Formålet med vurdering er å fremme og bidra til lærelyst undervis, og å gi informasjon om kompetanse både undervis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemålene i læreplanen, som skal forstås i lys av teksten om faget i læreplanen. Elever, lærlinger, lærekandidater og praksisbrevkandidater skal være kjent med læreplanen i faget.

Forutsetninger, fravær, orden eller atferd skal ikke inn i vurderingen i fag. Innsats er bare en del av grunnlaget for vurdering dersom det fremgår av læreplanen i faget. Stort fravær eller andre særlige grunner kan føre til at lærer og instruktør ikke har tilstrekkeleg vurderingsgrunnlag til å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter i fag. Sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, lærekandidaten eller praksisbrevkandidaten ved avslutningen av opplæringen i fag. Alle elever, også elever med individuell opplæringsplan, skal vurderes etter kompetansemålene i læreplanen, jf. § 3-3. En standpunktkarakter skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i faget ved avslutningen av opplæringen. Eleven skal vere kjent med hva det blir lagt vekt på i fastsettingen av standpunktkarakteren. Eleven skal ha fått anledning til å vise kompetansen sin på flere og varierte måtar. Kompetanse som eleven har vist i løpet av opplæringen, er en del av vurderingen når standpunktkarakteren skal fastsettes. Undervisvurdering i fag skal vere en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag, og den skal være både muntlig og skriftlig. I undervisvurderingen i fag skal elever, lærlinger, lærekandidater og praksisbrevkandidater delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling. De skal forstå hva de skal lære

og hva som blir forventet av dem, de skal få vite hva de mestrer og få veiledning i hvordan de kan arbeide for å øke kompetansen sin» (Forskrift til opplæringslova, 2020, s. kap. 3).

2.5 Tidligere forskning på vurdering i YFF

Forskning på PTF etter at det ble innført med Kunnskapsløftet i 2006, har vist at faget representerer et uutnyttet handlingsrom i forhold til sitt potensiale (Nyen & Tønder, 2012). Rapporten til Nyen og Tønder (2012) er en evaluering av PTF, og viser til dette potensialet som en mulighet til å synliggjøre fag og faglighet i opplæringen, hva en fagarbeider gjør, hvilke utviklingsmuligheter faget gir og som muligheten til å fremme utviklingen av fagkompetanse og yrkesidentitet hos den enkelte elev. I forhold til vurdering i YFF viser rapporten til at kommunikasjonen og samarbeidet mellom skole og praksisbedrift i liten grad handlet om progresjon og faglig innhold. Sammenheng mellom teori og praksis, altså koblingen mellom det elevene lærer når de er i praksis i bedrift og det de lærer på skolen, ble det heller ikke samarbeidet om i særlig grad. Skolene så på elevenes utplassering i bedrift som arbeidserfaring og det å lære seg arbeidslivets regler, og ikke som en læringsarena for faglig utvikling. Elevene selv sier de lærte mye da de var i praksis, men mange opplevde det vanskelig å se sammenhengen mellom skoleopplæringen og bedriftsopplæringen. Lærernes oppfølging av elevene i praksis var begrenset, og vurderingen ble dermed i stor grad basert på vurderingsgrunnlag som rapporter og logger. Slik var vurderingsgrunnlaget løsrevet fra konteksten der læringen foregikk. Lærerne fikk ikke tilgang til elevenes læringsprosesser når de utførte konkrete arbeidsoppgaver i praksisen, og vurderingen ble derfor gitt på grunnlag av ferdigheter og kunnskaper elevene kunne vise til gjennom sine skriftlige arbeider. Lærerne var selv ukomfortable med så stor vektlegging av skriftlig arbeider i et praktisk fag, og at dette kunne være utfordrende for de skolesvake elevene. Studien viser at det spiller stor rolle hvem som vurderer elevene. I tillegg har det avgjørende betydning hva som skal vurderes. Begge faktorene påvirker hvordan elever i YFF blir vurdert. Elevenes fagkompetanse vil i liten grad kunne komme til uttrykk på en rettferdig måte dersom vurderingen baseres på skriftlige framstillinger og uten tilknytning til stedet hvor læringen skjer. Det fremstod også som problematisk hvis vurderingen ble utført av lærer uten involvering eller samarbeid med praksisplassen. «Et tett samarbeid mellom skole og arbeidsliv vil trolig være en forutsetning for å støtte opp under elevenes faglige progresjon og gi elevene en sterkere opplevelse av sammenheng mellom læring på tvers av læringsarenaene» (Nyen & Tønder, 2012, s. 113).

Evalueringen av prosjekt til fordypning viste ifølge Nyen og Tønder (2014) at utformingen av fagets rammer involverte arbeidslivet i liten grad. Skolene bestemte tidspunkt og varighet for elevenes praksisperioder. Innholdet i PTF baserte seg i liten grad på dialog mellom bedriftene og skolene. Konsekvensen av det ble at skolen avgjorde hva elevene burde ha lært før sitt første møte med praksisbedriftene. Videre la skolen føringene på hva elevene skulle ha mulighet til å lære i praksisen. Skolene og skoleeierne utnyttet i begrenset grad de mulighetene som lå i å bruke praksisperiodene som en lærings- og utviklingsarena for elevene. Vurderingene av eleven ble dermed som regel utført løsrevet fra sammenhengen, i tillegg til at det var veldig stor variasjon i hvordan elevene ble fulgt opp underveis i praksisen i PTF (Nyen & Tønder, 2014, s. 109).

Studien til Nyen og Tønder (2018) viser at i den skolebaserte delen av videregående yrkesfaglig utdanning kan praksisperioder spille en viktig rolle. YFF gir mulighet for læring gjennom deltakelse i reelle arbeidssituasjoner sammen med fagarbeidere. Men vi også finner ut at praktisk arbeidserfaring ikke alltid er gunstig for elevenes læring og motivasjon. Det første året er mange studenter fortsatt usikre på valg av yrke. De må introduseres for mange ulike bransjer for å kunne gjøre et riktig valg av yrke. Praktisk opplæring i skolen kan i så måte være mer egnet enn opplæringsperioder i bedrifter som primært er interessert i å rekruttere nye lærlinger. Under disse forholdene kan det hende at elevene må skjermes fra reelle arbeidssituasjoner i første del av utdanningen. Skjerming kan også være nødvendig for å utvikle grunnleggende yrkeskompetanse som senere kan brukes på arbeidsplassen.

Studenter som mangler grunnleggende ferdigheter kan oppleve praktisk opplæring på arbeidsplasser som restriktive i den forstand at de kun har lov til å utføre enkle, repeterende oppgaver eller arbeidsaktiviteter som virker irrelevante for den bransjen de sikter mot. Under disse forholdene kan praktisk opplæring på en arbeidsplass gi arbeidserfaring uten nødvendigvis å fremme yrkesrettet læring. På andre året er flertallet av yrkesutdanningselevne klare til å velge en yrkesfaglig fordypning og etter hvert avgrense seg til et bestemt fag. I tillegg har de utviklet grunnleggende yrkeskunnskaper. De fleste studenter har nå mer erfaring med å bruke fagspesifikke verktøy; de vet mer om grunnleggende normer og regler i arbeidslivet og er kjent med HMS-spørsmål. Under disse forholdene finner vi at praksisopplæring på arbeidsplassen kan ha positiv innvirkning på yrkesfaglig læring på flere måter. Læring på arbeidsplassen bidrar til økt motivasjon blant yrkeselevne, ikke bare for praktisk arbeid, men også for skolebaserte fag. Videre rapporterer elevene at praktisk opplæring på en arbeidsplass gjør det lettere å koble teori og praksis. I tillegg er det positive

effekter på læring. Praksisperioder i bedrifter er også en viktig måte å koble studenter med bedrifter som tilbyr lærlingplass. Praktisk opplæring i bedrifter i løpet av den skolebaserte delen av utdanningen deres er viktig for å få en lettere overgangen fra skole til lærlingplass (Tønder & Nyen, 2018, s. 239-240).

I evaluering av fagfornyelsen viser Aakernes m.fl. (2022) til lignende resultater om at YFF-fagets handlingsrom kan utnyttes bedre. Rapporten viser til at det i videregående skoler varierer mye fra skole til skole hvordan YFF organisert. Noen skoler har elever ute en dag i uken, mens andre benyttet to uker sammenhengende. Elevene på SSR opplevde store variasjoner i arbeidsoppgavene de ble satt til å gjøre da de var utplassert. Noen fikk enkle ryddeoppgaver, mens andre fikk utfordrende arbeidsoppgaver og ansvar. «Når YFF fungerte ved at elevene var på en relevant arbeidsplass med relevante oppgaver, var YFF veldig populært» (Aakernes et al., 2022, s. 134). Rapporten gjør ikke rede for vurderingsprosesser i YFF, men trekker fram at lærerne generelt var blitt flinkere til å undervisevurdere i programfagene etter innføringen av fagfornyelsen, og at dette ga elevene en mulighet til å forbedre seg i læringsprosessene. Rapporten viser til at pandemien førte til klare begrensninger for samarbeidet mellom skole og bedrift (Aakernes et al., 2022, s. 137). Videre hadde lærerne et variert syn på hvordan samarbeidet med arbeidslivet fungerte. Noen mente at bedriftene ikke hadde kjennskap nok til skolen, mens andre fra skoler på små steder mente å ha gode relasjoner til lokalt næringsliv med godt og tett samarbeid. De viste til at et godt samarbeid med bedrifter var person- og læreravhengig og at relasjonene måtte vedlikeholdes og bygges videre på.

Berglund (2020) har forsket på svenske yrkesfaglæreres vurderinger i grenselandet mellom skole og arbeidsliv. Studien er svensk, og setter fokus på ansvaret yrkesfaglærere har i grenselandet mellom skole og bedrift, og hvilken betydning dette har for oppfølging og vurdering av elevene. I tillegg har de også ansvaret for innholdet i praksisfaget. Dette innebærer at skolen og praksislærerne må organisere praksisen på en slik måte at de utvikler sin yrkeskompetanse i henhold til målene gitt i styringsdokumentene. De må derfor ha kunnskap om hvilke arbeidsoppgaver, aktiviteter og type produksjon praksisbedriftene har, slik at de kan «matche» praksisbedrift med «riktig» elev i forhold til utdanningens innhold og enkeltelevers opplevde behov. Denne formen for kartlegging og tilpassing må baseres på godt samarbeid mellom skolen, praksislærerne og veilederne i bedriftene (Berglund, 2020).

Oppfølgings- og vurderingsarbeidet må gjennomføres som en trepartssamtale der lærer, veileder og elev snakker sammen om vurderingen. Videre må innholdet i elevenes praksis på

arbeidsplassene grundig dokumenteres for å danne grunnlag for vurdering av yrkeskompetansen i tråd med yrkesprogrammet. Dokumentasjonen som vurderingsgrunnlag er nødvendig for å kunne vurdere de faglige ferdighetene og yrkeskompetansen elevene har utviklet på arbeidsplassen uten at læreren har hatt muligheten til å delta. Denne formelle vurderingen stiller krav både til lærerens kvalifikasjoner, egen yrkeskompetanse i forhold til arbeidsplassens produksjon og evne til å samarbeide med bedriftene om organisering av praksisopplæringen. Praksislærerne må også undersøke hvordan oppfølging og vurdering kan utføres på arbeidsplassen, noe som ser ut til å være en kompleks oppgave for dem (Berglund, 2020).

Videre belyser studien til Berglund (2020) at det finnes en annen type vurderinger basert på kravene fra yrket og arbeidsplassen. Denne typen uformell vurdering er vanligvis rettet mot det som yrkesfaglærere refererer til som sosial kompetanse og som varierer mellom yrkesfagene, men som sjelden gis et spesifikt innhold. Uformell vurdering anses ikke som relevant i det formelle vurderingsoppdraget, men ser ut til å være uunngåelig i samarbeid med arbeidsplassene. Et viktig poeng er at slike uformelle kriterier omtales av bedriftene som «ansettbarhet» (Berglund, 2020, s. 90). Formelle og uformelle vurderinger kan betraktes som to parallelle og delvis overlappende vurderingspraksiser som møtes i yrkesfaglig utdanning. Intensjonen er at skolens vurderingskriterier skal være utgangspunktet for læring på arbeidsplassen, men studiene av videregående opplæring viser at arbeidsplassens uformelle vurderinger gjelder i stor grad (Berglund, 2020). For å følge opp, vurdere og karaktersette elevenes yrkeskompetanse på arbeidsplassen kreves det at praksislærerne er fagekspert innenfor det aktuelle programområdet. Yrkesfaglærerne hadde langt fra alltid tilstrekkelig didaktiske kunnskaper eller tilstrekkelig yrkeskompetanse for det yrket de skulle vurdere og karaktersette. I forhold til det sistnevnte ble praksislærerens posisjon som fagekspert fullstendig underordnet og avhengig av praksisveilederens faglige kunnskap og yrkeskompetanse (Berglund, 2020).

Den matching som Berglund (2020) har omtalt, har også Mårtensson, Andersson og Nyström beskrevet i sin forskningsartikkel. De beskriver lærerens rolle som yrkesfaglærer som å balansere mellom å være hverken innenfor eller utenfor en relasjon til bedriftene som praksisarena. De må hensynta begge perspektiver, ivareta arbeidsplassens behov og krav og samtidig skape gode relasjoner. Slik driver yrkesfaglærer relasjonelt arbeid på grensen mellom skolen og arbeidsplassen. Dilemmaet om en da skal være lærer eller håndverker, samtidig som en må være begge deler for å knytte relasjon med de som skal samarbeide. På

den måten kan det skapes et positivt læringsmiljø for eleven. Arbeidet til yrkesfaglæreren beskrives som å skulle gjøre rede for hva eleven trenger å lære videre og bestemme den optimale praksisplassen for eleven. For å få til dette kreves det en dyp og personlig kjennskap til alle elever, og dette blir sjelden beskrevet som en del av yrkesfaglærers oppgave (Mårtensson et al., 2019).

Andersson (2018) viser til at det oppstår spenninger mellom å betrakte arbeidsplassens virksomhet som skole eller som arbeid, men at trepartssamtalen der eleven, læreren og arbeidsveilederen i samtaler følger opp arbeidspraksis, kan fungere som et potensielt grenseobjekt for å skape en integrert læreplan i fellesskap. Når videregående elever er i praksis, må arbeidsplassen gjennomføre opplæringsveier som overskrider de daglige rutinene i en enkelt yrke. Trepartssamtalen kan betraktes som et nyttig verktøy for samarbeidsplanlegging, som kan forebygge at elever blir de eneste meglere mellom de to institusjonene. Integrasjon i denne konteksten stiller større krav til yrkesfaglærerne. For dem tilbyr trepartssamtaler et handlingsrom for å koordinere undervisning i skolen og arbeidserfaringer, og å påvirke arbeidsplassens læringsvei. Dette handlingsrommet fremstår som en unik mulighet til å forme en integrert læreplan, noe som ellers ville vært vanskelig å oppnå. Både skolen og arbeidsplassen må støtte opp om dette. Arbeidsplasslæringsveier skapt i samarbeid kan ha potensialet til å være følsomme for de forskjellige vilkårene for skolegang og arbeid. På denne måten kan integrering av opplevelser i/fra ulike arenaer tilrettelegges og berikes bedre (Andersson, 2018).

Lav yrkesrelevans og stort frafall i den norske yrkesopplæringen var bakgrunnen for aksjonsforskningsprosjektet til Sylte (2014). Forskningen viste at utvikling av kjennetegn på måloppnåelse ble hindret av lærernes opplevelser av vurderingsforskriften. Handlingsrommet i forskriften i forhold til å vurdere nøkkelkompetanse sammen med fagkarakteren fremstår som uklar slik lærerne opplever det. Derfor etterlyste lærerne tydeligere rom i forskriften til at viktige deler av kompetansen i faget som for eksempel orden kan påvirke fagkarakteren til elevene. Det er den helhetlige yrkeskompetansen til elevene bedriftene har behov for. Derfor opplevde lærerne at det ikke blir gitt riktig vurdering dersom ikke nøkkelkompetanser kan inngå som kjennetegn på kvaliteten av måloppnåelsen. Disse burde inneholde beskrivelser av hva som skal til for å bli en god yrkesutøver. Framovermeldinger bør synliggjøre hvordan eleven for eksempel skal bli en god selger. Fordi tolkninger, kompetanse og kunnskapssyn blir så forskjellige i forhold til om nøkkelkompetanser skal være med i vurderingen, blir den veldig ulik fra skole til skole og fra fylke til fylke. For å kunne gi elevene forutsigbar og

rettferdig vurdering er det nødvendig med felles tolkning av forståelse av læreplanene. «Det er viktig at alle parter kjenner til hva elevene blir vurdert etter og at elevene blir gjort kjent med hva som kjennetegner de ulike faglige nivåene (Sylte, 2014, s. 14).

Breen og Rekdal (2019) sin forskningsartikkel setter fokus på bedrifters perspektiver og behov når elever i norsk yrkesopplæring har arbeidspraksis i bedriftene gjennom faget Yrkesfaglig fordypning. Artikkelen er relevant i forhold til ansettbarhet og den uformelle vurderingen som Berglund (2020) viste til. Deres undersøkelse viser forhold og prosesser hvor enkeltpersoner opplever læring, utvikling og mestring, og at YFF er viktig for bedriftene først og fremst i forhold til rekruttering. Dermed påvirkes hvordan elever bedømmes i sosial kompetanse av kravene bedriftene har for yrket og arbeidsplassen. For å sikre at rekrutteringsprosessen skal bli god, må samarbeidet om rekruttering mellom bedrift og skole bli mer målrettet og strukturert. De veilederne i bedriftene som har ansvaret for å lære opp elever i praksis, opplever mestring og økt arbeidsglede i arbeidet sitt. Samtidig blir arbeidsmiljøet i bedriften påvirket positivt av å følge opp og lære opp elever i YFF, og i noen tilfeller til de ansattes læring og utvikling. Videre er det avgjørende med tilstrekkelig mange YFF-plasser for at elevene skal få fullført utdanningen. Hva som er positivt for bedriftene ved å ha YFF-elever i praksis bør kommuniseres bedre. For å kunne forbedre og utvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv er det viktig at skolen og YFF-lærerne har kjennskap til bedriftenes perspektiver og behov (Breen & Rekdahl, 2019).

Artikkelen til Reegård (2020) tematiserer fagopplæringens plass i spenningen mellom læring og produksjon, og vurderingens rolle i prosessen med å utdanne en fagarbeider. Fokuset i hennes forskning er lærlinger som ønsker å bli faglærte salgsmedarbeidere og hvilken rolle vurderingspraksiser forankret i det daglige arbeidet spiller i deres læringsprosesser. Selv om artikkelen omhandler lærlinger, er innholdet om vurdering likevel relevant for denne prosjektoppgaven, fordi den belyser bedriftenes perspektiver i vurdering av yrkeskompetanse. Salgsfaget oppleves som «skolsk» ved at koblingen mellom skole og arbeidsliv virker fjern i skoleundervisningen. Samtidig har bedriftene fokus på produksjon og salgstill, som kan gå på bekostning av det pedagogiske fokuset. Det at lærlingene selger mye, betyr ikke nødvendigvis at de også lærer mye. Dermed blir dilemmaet om det er hva elevene lærer som skal vurderes, eller hvor mye de selger. Formativ vurdering og dets rolle i yrkessosialisering og faglig identitetsutvikling kan bidra til å skape følelse av tilhørighet til et fellesskap, yrkesstolthet, interesse og motivasjon. Dette kan fungere som integrerende betingelser i en utdanning ellers preget av høyt frafall. Interesse for yrkesfeltet og bekreftelser gjennom vurderingsprosessen

påvirker motivasjonen både på skole og i bedrift. Fokuset på vurderingslogikker framfor vurderingspraksiser handler om å gripe forhold innebygd i salgsarbeid med butikken som læringsarena og arbeidsplass – som har ulike vurderingspraksiser som uttrykk, framfor som sitt utgangspunkt. Denne artikkelen har bidratt til å forstå de ulike yrkessosialiseringsprosessene som finner sted (Reegård, 2020).

Forskningen til Utvær og Saur (2019) hadde som formål å se på hvordan kvalitet i utdanningen kunne forstås, utøves og måles. Artikkelen hadde blick på YFF og hvilken betydning stedet hadde for samarbeidet mellom bedrifter og skoler, og elevenes opplevelse av relevans og mening i undervisningen. Dette påvirkes av hvordan elevene vurderes, slik Nyen og Tønder (2018) viser til. Slik er denne artikkelen hvor de forsket de på handlingsrommet i fag- og yrkesopplæringen i møtet mellom skole, bedrift og lokalmiljø, også relevant i forhold til vurdering. Studien viste at elever i distriktet opplevde at YFF som de hadde på skolen var mer relevant for opplæringen de skulle ha i læretiden enn det elever ved byskoler syns. De elevene som hadde hatt en god opplevelse med YFF sa også at oppfølgingen og veiledningen hadde vært god, både av lærerne og praksisveilederne i bedrift. Denne opplevelsen av relevans kobles til motivasjon for læretid og økt sannsynlighet for fullføring av utdanningen. Elever på yrkesfag kan knytte kontakter med næringslivet, men skolestørrelse og sted har betydning for disse mulighetene. Distrikts skoler har større kjangs for å sikre arbeidskraft ved å beholde ungdommene i bygdene. Samtidig har elever flere valgmuligheter ved store skoler til å kunne få en bredere kompetanse. Når det gjelder opplevelsen av opplæringen i YFF er forskjellene størst mellom distriktsskolene og byskolene enn mellom distriktsskolene. Studien indikerer at det å ha en nær tilknytning til lokalsamfunnet fører til at mange opplever mening, og fører til at elever, arbeidsliv og skolen blir knyttet sammen gjennom samarbeid og tilpasset individuell opplæring (Utvær & Saur, 2019).

Forskningsartikkelen til Akkerman og Bakker (2012) omhandler hvordan praksiselevens erfaringer fra praksis diskuteres og reflekteres over med elever og lærere på skolen. Den viser til at skole og bedrift også representerer læringsarenaer som også gjennomgår utviklingsprosesser, at det ikke bare er eleven er i stadig utvikling. Læringsarenaene er altså i gjensidig utvikling fordi skole og bedrift har interaksjoner med hverandre når elever er i praksis. Den kommunikasjonen som foregår mellom lærer og praksisveileder om eleven, kan tilføre ny innsikt og dermed bidra til endringer i skole og arbeidslivspraksis (Akkerman & Bakker, 2012).

Kapittel 3. Teoretiske perspektiver

Av hensyn til oppgavens problemstilling vil jeg konsentrere meg om hvordan lærere eller veiledere bør vurdere elevenes praksis i YFF. En slik avgrensning av innholdet innebærer at jeg ikke går i dybden på *hva* som skal vurderes, men *hvordan*. Med det mener jeg at jeg ikke forsker på kompetansebegrepet, men holder meg til vurderingsprosessene og hvordan de foregår på henholdsvis skole og arbeidsliv som læringsarenaer. Nå er det slik at læringens *hva* og *hvordan* er tett koblet sammen, og at det ikke er «mulig å skille mellom hva vi lærer og hvordan vi lærer», slik Säljö (2018) refererer til i lys av situert læringsperspektiv. Dette gjelder særlig innenfor yrkespraksiser. «Når man vil bli en dyktig selger... smelter form og innhold sammen til en helhet» (Säljö, 2018, s. 141). Dette er et viktig perspektiv selv om jeg ikke anvender teori om situert læring i denne oppgaven (Lave & Wenger, 2017). I løpet av oppgaven kommer jeg derfor til å belyse hvordan sammenkoblingen mellom læringens *hva* og *hvordan* har betydning for vurderingens *hvordan* og dermed for utvikling av yrkesfaglig kompetanse (Hiim, 2020; Haaland & Nilsen, 2020).

3.1 Vurdering

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hva vurdering er og hvordan vurdering kan foregå. Først tar jeg for meg vurdering generelt, for så å gå mer inn på vurdering i yrkesfaglig perspektiv.

Vurdering kjennetegnes av to hovedformål; *formativ* og *summativ* vurdering. Formativ vurdering blir «gjennomført underveis i en prosess som har til formål å utvikle eller forbedre et program eller et produkt» (Slemmen, 2012, s. 58). Denne type vurdering blir som regel gjennomført mer enn en gang for å få oppnådd forbedringen. Vurderingsinformasjon innhentes på ulike tidspunkter hvor formålet er læring, altså vurdering *for* læring, slik Slemmen (2012) beskriver det. Begrepet formativ vurdering brukes gjerne om underveisvurderingen (Hovland & Sandal, 2021, s. 35). Underveisvurdering handler om god veiledning, tilbakemeldinger og framovermeldinger som gis når elevene er i en læringsprosess hvor de har mulighet til å bruke informasjonen de får til å justere det videre arbeidet. Lærerne eller veilederne må være tett på elevene med instruksjon og veiledning, for å hjelpe dem med å forstå hva de skal lære, hvordan de kan forbedre arbeidet sitt og hva som er god kvalitet på arbeidet. Tilbakemeldinger må henge nøye sammen med læringsmål og kriterier for arbeidet. Underveisvurdering relatert til oppgave, prosess og resultat gir en kvalitetssikring av elevens

læring og utvikling og bør derfor brukes regelmessig (Gamlem, 2022, s. 27-28; Hovland & Sandal, 2021).

Den summative vurderingen brukes etter at et læreprogram er implementert, for å vurdere effekten av læreprogrammet. Den summative vurderingen handler om resultat mer enn om prosess, og brukes når fokuset er å kontrollere resultater, altså vurdering *av* læring (Slemmen, 2012, s. 63). Forskrift til opplæringslovens kapittel 3 sier at sluttvurderingen skal vise hva eleven har av kompetanse når opplæringen i faget er avsluttet. Hvert halvår skal elevene få en oppsummering som kalles halvårsvurdering og inngår i underveisvurderingen.

Halvårsvurderingen i fag skal synliggjøre elevenes kompetanse i forhold til Læreplanverkets kompetansemål, og gi veiledning på en sånn måte at eleven kan videreutvikle sin fagkompetanse.

Egenvurdering er ifølge Gamlem (2021) en del av underveisvurderingen, og blir definert som vurderinger av eget arbeid opp mot tydelige kriterier. Den er en sentral del av det å lære, fordi egenvurdering gir kompetanse i å reflektere over egne bidrag. Elever som er involvert i læringsarbeidet vil lære bedre og bli mer motiverte. Refleksjon over egen læring kan bidra til at elevene får innsikt i egne læringsprosesser. Videre skal elever ha stor innflytelse på vurderingsformene som brukes. «Hovedhensikten er at elevmedvirkning, selvvalgt arbeidslivspraksis og arbeid med nøkkelkvalifikasjoner skal bidra til at utdanningen blir relevant, både for elevenes individuelle interesser, den enkeltes yrkesvalg og yrkenes kvalifikasjonsbehov» (Hiim & Hippe, 2022, s. 217).

Formell vurdering i forhold til YFF-faget handler om oppgaver hvor det er elevens faglige prestasjoner som vektlegges og som karaktersettes. Andre personlige forhold holdes utenfor. Uformell vurdering handler om daglige samtaler eller dialog om elevens arbeide. Det er personlige egenskaper eller nøkkelkompetanser som vurderes, som for eksempel innsats eller kommunikasjonsevner. Slik uformell vurdering drøftes gjerne mellom lærer og elev eller med praksisveileder i bedrift (Hiim & Hippe, 2022, s. 134-135).

Bedriftenes måter å anerkjenne og vurdere kvalitet er ofte annerledes enn i skolen, og derfor anbefales det at elevene blir kjent med disse kvalitetsvurderingssystemene (Hovland & Sandal, 2021, s. 35-36). Samtidig danner disse ifølge Hovland og Sandal (2021) grunnlag for egenvurdering og som dokumentasjon på arbeidet de har utført. Elevene bør læres opp til å skrive beskrivende logger, som dermed også kan være en god mulighet for læreren eller praksisveilederen til å følge med på lærings- og utviklingsprosessen og dermed i hvilken grad

eleven har progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2022). I følge Bødtker-Lund m. fl. (2017) må elevene selv være aktive i læreprosessen ved å dokumentere det arbeidet som ble utført i praksis i en logg, i tett dialog med faglærer (Bødtker-Lund et al., 2017). Noen elever har motvilje mot å utrykke seg skriftlig, og de trenger hjelp til å få planer og dokumentasjon ned på papiret. Bilder og filmsnutter av arbeidet kan være til god hjelp i elevenes dokumentasjon og utvikling av yrkeskompetanse. Det viktigste er at lærer og elever planlegger hva som skal gjøres, hvordan og hvorfor, og reflekterer sammen både før, under og etter arbeidsprosessen (Hiim & Hippe, 2022, s. 192; Lauvås & Handal, 2017).

Elevens vurderingsgrunnlag i yrkesfaglig utdanning er planlegging, gjennomføring, begrunnelse for og vurdering av sentrale oppgaver og funksjoner i det yrket som eleven ønsker å utdanne seg til. Konkrete eksempler kan være elevarbeider, presentasjoner, observasjoner og dialog, arbeidslogg, film eller andre måter å dokumentere arbeidsprosesser på (Hiim, 2020; Hovland & Sandal, 2021; Haaland & Nilsen, 2020; Aakernes et al., 2022). Vurderingsgrunnlag som gjøres over tid, vil gjøre vurderingsprosessen mer reliabel og valid, enn to store oppsummerende vurderinger i året. Det handler med andre ord om å samle kilder til bevis på læring, altså på elevenes kompetanse (Slemmen, 2012, s. 55-56).

I den senere tid har begrepet vurdering fått et mer omfattende innhold enn det å avholde prøver og sette karakterer. Internasjonalt fokus på vurdering *for* læring har bidratt til at det også i Norge nå fokuseres mer på elevenes læreprosess enn å kontrollere kunnskaper (Hiim & Hippe, 2022; Slemmen, 2012). Dette er veldig sentralt i forhold til yrkesfaglige utdanningsprogrammer og vurderingens rolle i utviklingen av helhetlig yrkeskompetanse, som i denne oppgaven handler om vurdering i YFF. Ifølge Bakken (2020) bør vi snakke om helhetlig vurdering også når vi snakker om helhetlig kompetanse. Han oppsummerer med at «det handler om utvikling av autentiske vurderingsoppgaver med utgangspunkt i lærefaget, og om å trekke yrkeslivet inn i vurderingsprosessene» (s. 23). Videre rommer helhetlig vurdering et syn som handler om å fremme den faglige helheten (Bakken, 2020, s. 203). Denne definisjonen tydeliggjør vurdererens rolle i grenselandet mellom skole og praksissted:

«Helhetlig vurdering er å trekke inn ulike aspekter av en handling knyttet til en yrkesutøvelse i en konkret kontekst, der vurderer bruker sin erfaring, kompetanse og skjønn for i størst mulig grad å vurdere yrkeskompetansen opp mot de krav som stilles for utøvelsen av et yrke» (Bakken, 2020, s. 64).

I denne sammenhengen vil jeg også trekke fram den uformelle vurderingens betydning for utvikling av yrkeskompetanse, slik Hiim og Hippe (2022) beskriver arbeidslivets vektlegging av kriterier i elevenes lærings- og utviklingsprosess. Arbeidslivets behov for kompetanse er uløselig knyttet til faget YFF, fordi faget representerer det handlingsrommet skolen har til å samarbeide med bedrifter om å gjøre elevene kvalifiserte til å møte kravene fra arbeidslivet (Forskrift om YFF, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2021; Nyen & Tønder, 2012).

Faget YFF representerer arbeidslivspraksis og utgjør en læringsarena hvor elever skal utvikle yrkeskompetanse, og bør inneholde samarbeid mellom skole og bedrift om vurdering og dokumentasjonsgrunnlag for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vurdering utgjør en sentral faktor i elevenes utvikling av yrkeskompetanse (Hiim, 2020). Haaland og Nilsen (2020, s.20-21) forklarer at yrkeskompetanse dreier seg om evnen elevene har til å utføre faglig arbeid i et yrke og forståelsen for denne utøvelsen. Deler av yrkeskompetansen er knyttet til en enkelt arbeidsoppgave, mens andre deler av yrkeskompetansen er knyttet til yrket som helhet. Hvordan elevene klarer å løse de sammensatte utfordringene de møter når de gjør arbeidsoppgaver eller utøver yrket beskrives som yrkeskompetanse. Fra et yrkesdidaktisk perspektiv beskriver Johnsen & Hiim (2021, s. 8) at en «felles klargjøring av yrkets samfunnsmandat og av sentrale funksjoner og oppgaver i yrket er en forutsetning for at lærere, instruktører og elever skal kunne ha en samstemt oppfatning av hva innholdet i utdanningen skal dreie seg om».

Dette utgjør dermed noen premisser for hvordan faget YFF bør vurderes, og vitner om at et nært og systematisk samarbeid mellom skole og arbeidsliv er nødvendig. Elevenes helhetlige yrkeskompetanse utvikles blant annet ved at fagbegreper og teori knyttes sammen med ulike yrkesoppgaver på en systematisk måte. Dette må gjennomgås og følges opp både i undervisningen før og etter praksis, samtidig som elevene trenger veiledning i dette i praksisperioden. Disse oppgavene som skal knytte teori og praksis sammen må dreie seg om oppgaver som er relevante i forhold til yrket de ønsker å utdanne seg til (Johnsen & Hiim, 2021).

Hensikten med vurderingsarbeidet er at elevene skal forstå hvilken kompetanse de har, og hva de må gjøre for å øke denne. Kompliserende faktorer ved vurdering i YFF er at elevene skal bli vurdert med utgangspunkt i den lokale læreplanen, ikke i kompetansemål, og at formålet med YFF må inngå i utgangspunktet for vurdering. I YFF vil vurderingsgrunnlaget være knyttet til både yrkeskompetanse og fagets formål (se kapittel 2). Læring og kompetanse utvikles gjennom praktiske eksempler, oppgaver, utfordringer og refleksjon. Tilstrekkelig

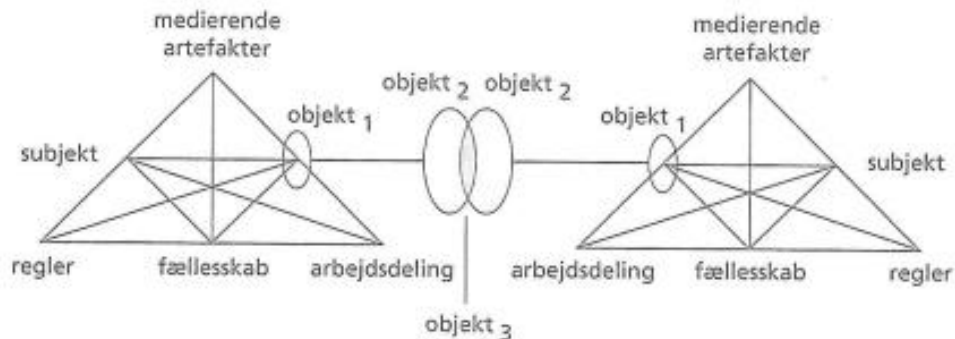
variasjon mellom oppgavene er viktig for bedømming av likheter og ulikheter i situasjoner (Hiim, 2020, s. 54).

3.2 Grensekryssende læring

Denne oppgaven handler om læring i grenselandet mellom skole og bedrift og hvordan slik læring bør vurderes. Jeg vil presentere to teorier som kan bidra til å analysere og forstå grensekryssende læring. Den ene er Yrjö Engeströms *virksomhetsteori* om ekspansiv læring (Engeström, 2017). Den andre teorien handler om «boundary learning» og er et resultat av Akkermann og Bakker (2011) sin videreutvikling av tredje generasjons virksomhetsteori. Begge teoriene er viktige for å forstå læring i grenselandet mellom skole og bedrift.

Alexei N. Leontiev var en sovjetisk utviklingspsykolog og filosof som utviklet virksomhetsteorien. Den representerer «et forsøk på å systematisere forståelsen av menneskelige handlingers situerte natur og beskrive dem som deler av kontinuerlige sosiale praksiser i samfunnet» (Säljö, 2017, s. 140). Et virksomhetssystem kan være både institusjoner som skole eller helsevesen, men også bedrifter som for eksempel en klesprodusent eller et bakeri (Säljö, 2017, s. 141). Engeström (2001) beskriver et virksomhetssystem som en målrettet aktivitet med både individuelle og kollektive handlinger. For å eksemplifisere bruker jeg henholdsvis elev, praksisbedrift og lærer som parter eller representanter for ulike virksomhetssystemer, hvor alle har ulike perspektiver eller forståelser. Disse omtales i henhold til figur 1 som subjekter (Engeström, 2001). En læringsarena kan for eksempel være praksisbedrift, skole eller læringsverksted, altså samhandlende virksomhetssystemer. Grensekryssende læring søker å knytte systemenes ulike perspektiver sammen. Den som lærer må forstå ulike situasjoners likheter og forskjeller i forhold til kunnskaper og hvordan lærende utøver kompetanse. Slikt grensearbeid vil si å koble sammen kunnskaper fra ulike felt og erfaringsområder på en slik måte at de bidrar til læring. En må lære å kjenne igjen fenomener fra for eksempel en praksisbedrift, ved å ta i bruk kunnskap fra for eksempel skolen. Hvis det skal være noen knytning mellom disse ulike læringsarenaene, altså noen læring i en praktisk situasjon, så kan læreren ha en viktig rolle med å hjelpe elevene å se denne knytningen. Læreren kan også hjelpe eleven med å bruke og anvende sin kunnskap, slik at eleven får konstruert sin egen kompetanse. Det er elevene som er grensekryssere. Når læring krysser grenser, identifiseres denne arenaens særegenhet. Derfor anbefales det å se de ulike rollene elevene har i tilknytning til det virkelige liv og i

sammenheng med hverandre. Med andre ord konstrueres kompetansen imens de lærende holder på (Säljö, 2018, s. 139).



Figur 2: Tredje generasjons virksomhetsteori består av minst to samhandlende virksomhetssystemer, som samarbeider gjennom et (potensielt) grenseobjekt (Engeström, 2017, s. 447)

Både mennesker og objekter kan krysse grenser. Eksempel på objekt 1 i skolen eller lærerens virksomhetssystem, kan være en oppgavetekst eller kompetansemål. En elevs forutsetninger for læring og utvikling kan betraktes som råmateriale inntil de er formidlet til og forstått av andre (Engeström, 2017). Videre kan ureflektert råmateriale som objekt 1 i en bedrift være «gammel vane», eller det Tesfaye (2013) omtaler som «taus kunnskap». Med andre ord kan det være vanskelig for bedriftene å sette ord på det, de bare gjør det sånn eller slik, kanskje uten å ha snakket med andre bedrifter om det. Et medierende artefakt for å forstå dialogen som er nødvendig for å komme til en felles forståelse, er å bruke et språk som alle forstår. Å lære å sette ord på eller verbalisere er vesentlig her. Motsetninger internt i virksomhetssystemer eller imellom partene er drivkraften i forandring og utvikling, og kan sette i gang diskurser og prosesser som fører til ny forståelse.

Eksempel på et objekt 2 i figur 1 kan være YFF-læreres konstruerte oppgaver eller kriterier som er satt i fellesskap med kolleger etter runder med refleksjoner. Videre kan et objekt 2 være praksisbedrifters bransjetilhørighet og deres forståelse av hva som er viktig for dem som bedrift (Engeström, 2017). Virke sin rapport (Skjerve & Simeou, 2018) påpeker hvor viktig det er med en felles forståelse av partenes subjektive ståsted når det gjelder «hva betyr det her hos oss» eller «hva er viktig for oss». En potensiell ny forståelse som konstrueres i samarbeid og dialog mellom partene/subjektene, vises i figur 1 som objekt 3 (Engeström, 2001). Dette

kan være elevers, YFF-læreres og praksisbedrifters forståelse av deres ulike behov, og gjengitt på en ny måte som ivaretar subjektene målsettinger og avklarer deres forventninger (Engeström, 2001).

Sanne Akkermann og Arthur Bakker presenterte i 2011 teorien om *boundary crossing* (grensekryssing) og *boundary objects* (grenseobjekter). Teorien handler om å forstå læring som skjer når mennesker samhandler med eller beveger seg på tvers av ulike praksiser som skole eller praksisbedrift, og hvordan disse bevegelsene og interaksjonene påvirker arbeids- og læringsprosessene (Akkerman & Bakker, 2011). Den bygger på Engeströms tredje generasjons virksomhetsteori og deler perspektivet på grensekryssende læring (Engeström, 2017).

YFF-lærerens målrettede aktivitet kan være å vurdere i faget, bedriftens mål kan være å finne elevens kvalifikasjoner. Elevens mål kan være å finne ut mer om sine kvalifikasjoner og hvilket yrke vedkommende liker og passer til, i tillegg til å forstå hvilke forventninger som stilles på skole og arbeidsplass. Grensekryssende læring avhenger av dialog om det som forventes å lære i arbeidspraksis, slik at ikke de blir usynliggjort av den daglige driften. Videre kan et potensielt delt objekt, et grenseobjekt, være vurderingskriterier, dokumentasjonskrav eller refleksjons- eller arbeidslogg. Hensikten med et slikt grenseobjekt er å bygge bro mellom de to læringsarenaene skole og bedrift, altså mellom ulike kontekster; en kan godt si at en skal ta med seg det beste fra to verdener. Slik kan en utvikle ny forståelse for faget og andres perspektiver. Dette samsvarer med teori om rekontekstualisering og at tilegnelse av ny kunnskap handler om ny epistemologi. Rekontekstualisering handler om hvordan for eksempel lærere tilegner seg ny kunnskap og setter den i sammenheng med den måten de utøver sin lærerrolle fra før. En viktig oppgave lærerne har er å drive en form for oversettelsesarbeid for at de skal oppleve ny kunnskap som relevant. Slik får de også en hjelpende rolle overfor elever og bedrifter, ved å hjelpe til med at kunnskap skal oppleves relevant for dem (Blichfeldt, 2004; Kolb, 2017; Nore, 2015; Schön, 1995). Vi kan se likhetstrekk mellom disse perspektivene med føringene i overordnet del i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) og Kompetansereformen (Kunnskapsdepartementet, 2020) med det som Engeström (2001, s. 449) sier om at «i forbindelse med viktige transformasjoner i våre personlige liv og organisatoriske praksis må vi lære nye og ukjente former for virksomheter». Lærere og praksisveilederes oppgave er nettopp å hjelpe elevene til å mestre arbeidssituasjoner og dermed oppleve mestring som er overførbar til andre områder i livet. Vi får dermed en grensekryssende læring, ikke bare en overføring av kunnskap (Akkerman &

Bakker, 2011). Praksis på en arbeidsplass, praksis i en bedrift og undervisning i et klasserom er tre ulike kontekster. Lærerens rolle som brobygger mellom slike kontekster kan bidra til en ny forståelse (Akkerman & Bakker, 2011). Lærerens veiledning i ulike måter å forklare og reflektere på om hva som skjer i jobben, altså elevenes refleksjons- eller arbeidslogg, kan være en måte å få elevene til å sette ord på erfaringer, refleksjoner, kompetanse og egenvurdering og kan dermed knytte sammen ulike kontekster (Akkerman & Bakker, 2011, 2012; Nore, 2015).

Når Akkerman og Bakker (2011) snakker om grenseobjekt, viser de altså til ulike oppgaver, logger eller YFF-faget i seg selv som artikulering for å snakke om deres prestasjoner og utvikling. I artikkelen til Akkerman og Bruining (2016) vises det til grenseinteraksjoner eller grensepraksis som et samarbeid mellom ulike aktører i ulike praksis, som igjen viser til de fire dialogiske læringsmekanismene og deres karakteristiske prosesser. Nummer en er identifikasjon, som handler om å lære de spesielle egenskapene til begge arenaene i forhold til hverandre. I denne masteroppgaven gjelder dette elevens praksisbedrift og skolen som kryssende arenaer og deres kjerneidentiteter. Denne dialogiske prosessen kan kartlegge hva de to læringsarenaene har til felles og hva som er ulikt, og på den måten tilegne seg ny innsikt om hverandre. Skolens styringsdokumenter er førende for lærerens arbeid med faget, samtidig som bedriftene på sin side har et økonomisk driftsperspektiv. Denne identifiseringen er nødvendig for å kunne etablere samarbeid og definere ulike roller, som for eksempel YFF-lærere som meglere, elever som grensekryssere og bedrifter som veiledere (Akkerman & Bruining, 2016).

Læringsmekanisme nummer to er koordinering, altså å etablere samarbeid og rutinemessig utveksling mellom praksisstedet. Det kan være arbeid med å få utplassert elever i praksis og laget praksiskontrakt, og ellers en etablert dialog så langt det er nødvendig for å opprettholde arbeidsflyten. Det kan med andre ord dreie seg om problemløsning på kort sikt og ikke lærings- eller vurderingsprosess på lang sikt. Et eksempel kan være karakterer i YFF-faget og hvordan de som grenseobjekter kan bety eller verdsettes forskjellig på de ulike arenaene. Derfor kan det være hensiktsmessig med et oversettelsesarbeid på tvers av grensene, altså å trenge inn i hverandres verdener og gjøre hverandre oppmerksomme på ulike praksiser. Koordinering på tvers av grenser handler blant annet om at YFF-lærer ofte besøker bedriftene og bruker ulike metoder for at elevene skal lære, samt opptrer som grensekryssende støttespiller og veileder overfor elev og bedrift. Det er viktig å oppnå en form for rutine slik at ikke kravet til tidsbruk og samarbeid blir for stort, og at det bevegelsen mellom arenaene blir

uanstrengt. Dette betinger en enighet eller «oversettelse» av betydningen av formuleringer og forventninger som kommer til uttrykk i for eksempel innhold, organisering, rollefordeling og vurderingskriterier i faget YFF.

Læringsmekanisme nummer tre er refleksjon, som handler om å lære nye ting om arbeidspraksisen ved å innta perspektivet til arbeidsplassen. Den reflekterende mekanismen det er å ta en annens perspektiv, skapes av kommunikasjon mellom aktivitetssystemene; man må gi tilgang til hverandres antagelser som baserer seg på egne kognitive kart og narrative strukturer. Ved å krysse hverandres verdener og se seg selv med andres øyne, skapes en mulighet for ny innsikt og forståelse. Å ta et annet perspektiv er en måte å begynne å se ting i et annet lys. Et eksempel på et grenseobjekt som kan få frem en perspektivopplevelse hos YFF-lærere eller elever, kan være tydelige kommuniserte kriterier på måloppnåelse som gjenspeiler bedriftenes behov og perspektiver, som for eksempel kjernekompetanse. Det vil si en utvidet kompetanse eller et utvidet begrep, og at vi må utvide horisonten vår med flere læringsarenaer (Nore, 2015) Mangel på slike perspektiver kan føre til misforståelser som kan påvirke den videre prosessen negativt. Disse mekanismene er dialogiske og kreative. En konsekvens av refleksjon som gjør at vi kan lage perspektiv og ta perspektiv, er at folks måter å se inn i verden på, blir beriket slik at man konstruerer ny identitet (Akkerman & Bakker, 2011).

Læringsmekanisme nummer fire kalles transformasjon og dreier seg om å endre praksis som anerkjennende svar på hverandres perspektiver eller å skape en ny mellomting. Transformasjon er en effekt av inngrep som iverksettes på bakgrunn av mangler eller problemer med eksisterende forhold eller systemer, og fører til dype endringer i praksis. Potensialet til grenseobjekter er ofte ukjent og uutnyttet, og bør utforskes og diskuteres over tid slik at partene kan modnes. Dette samsvarer med Nyen og Tønder (2012) som beskriver handlingsrommet til faget YFF som uutnyttet. Eksempler på dette er at det kan skape frustrasjon hos YFF-lærere at bedriftene ikke vurderer kompetanse på samme måte som dem, og det kan skaper misnøye hos praksisveiledere at skolen ikke forstår hva slags kompetanse bransjen har behov for. Dette kan skape forstyrrelser i lærings- og vurderingsprosessene i YFF-faget, samtidig som disse spenningene og motsetningene mellom aktivitetssystemene nettopp kan føre til transformasjon. For å løse dette må det samarbeides, og grensekryssing blir et motiv for delt aktivitet mellom aktivitetssystemene. For eksempel kan det konstrueres et felles objekt som beskriver vurderingskriterier for praksis i YFF, som ivaretar begge parters aktivitetssystemer.

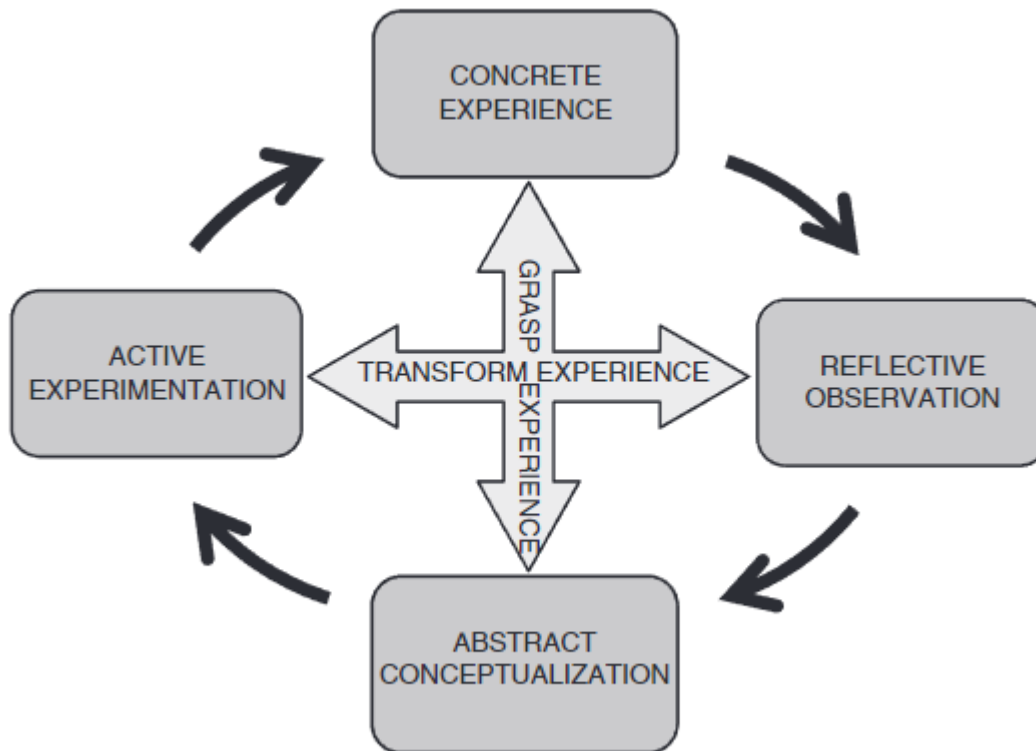
Grenser og grensekryssing har endring som mål, og har transformasjonsmekanismedialogen som et hovedfokus. Ingredienser fra forskjellige sammenhenger kombineres til noe nytt og ukjent, som for eksempel et verktøy eller et nytt konsept. Det kunne være å sette ord på nøkkelkompetanse i lys av bransjene, for å forberede elevene på fremtidens kompetansebehov (Hiim, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2020). Det kunne også være nye skjemaer til bruk i oppfølging og vurdering av elever i YFF basert på grensekryssende samarbeid (Agder Fylkeskommune, 2021). Slike nye objektsentrette aktiviteter forplikter til et visst engasjement og arbeids- eller rollefordeling, og kan være vanskelige å realisere eller opprettholde over tid. Det avgjørende for å lykkes er å opprettholde det unike ved kryssende praksiser. Slik respekterer de ulike partene hverandres særegenheter og forsøker å ikke hevde å ha mer rett enn andre. Ved å opprettholde dialog og samarbeid, og ta med seg det beste fra to verdener som de ulike partene har gjensidig forståelse for, kan man jobbe sammen mot felles mål med avklarte forventninger. Det er viktig at den nye ordningen opprettholdes som felles objekt som det skal jobbes med slik at de ulike partene ikke faller tilbake på gamle vaner og samarbeidet og dialogen uteblir (Akkerman & Bakker, 2011).

3.3 Refleksjon i grenselandet mellom skole og praksis

Vurdering og grensekryssende læring som ble omtalt i de foregående underkapitlene handler om læringsprosesser hvor evne til refleksjon spiller en avgjørende rolle. I dette kapitlet vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiver på hvordan en kan legge til rette for at refleksjon finner sted i ulike vurderings- og læringssituasjoner i grenselandet mellom skole og praksis. Hiim og Hippe (2022) knytter disse emnene sammen blant annet ved å påpeke hvor viktig det er at lærer og elev planlegger hva som skal gjøres, hvordan og hvorfor, og reflekterer sammen både før, under og etter arbeidsprosesser. Samtidig sier de at kvaliteten på vurderingen blir best hvis eleven får brukt det beste fra arbeidslivet og skole (Hiim & Hippe, 2022, s. 192). Videre viser Bakken (2020) til lærerens tydelige rolle som vurderer i grenselandet mellom skole og praksisbedrift, og omtaler denne vurderingen som helhetlig.

Kolb er en amerikansk psykolog og pedagogisk teoretiker. Han er kjent for sin forskning på erfaringsbasert læring og læringsstiler. Kolbs læringssirkel er basert på tre sosialkonstruktivistiske teorier, representert ved Piaget, Lewin og Dewey. Hans læringsmodell ble utgitt i boken "Experiential learning" i 1984 og sier noe om hva som foregår når vi skal lære noe. Det er viktig å vite noe om det når vi skal tilrettelegge for

aktiviteter som skaper de beste betingelser for elevenes læring. Kolbs læringsmodell som vises i figur 2, inneholder fire faser, og hans teori forklarer hvilke faser en går igjennom når en skal legge til rette for undervisning eller aktiviteter som gir motivasjon for læring. Første fase handler om erfaring og opplevelse. Som lærer eller praksisveileder kan en starte med et eksempel, en konkret oppgave eller et eksperiment, eller alle mulige øvelser som skaper en opplevelse hos elevene. Og for at det skal føre til læring, så må eleven reflektere over opplevelsen. Kolb kalte det observerende refleksjon; vi må reflektere over vår opplevelse på en måte som gjør at vi skaper mening omkring det vi erfarer. Det du observerer tilskrives med andre ord mening ut ifra hva du vet eller kan fra før. Neste fase går ut på at en skal forstå det i et litt bredere perspektiv. For hvis vi går rundt og bare får en hel masse erfaringer, og reflekterer ut i «det blå», så forstår vi det ikke på et dypere plan. Derfor må vi hjelpe elevene i å reflektere på denne måten. Her kommer teorien inn, eller den abstrakte konseptualiseringen; det vil si at teorien skaper forståelse og utvider vår erfaring. Vi vil prøve ut vår nye viten og vår nye teori i handling. Kolb kaller det eksperimentering når vi foretar oss noe eller gjør noe. Vi vil altså spørre oss selv angående erfaringene våre «hva er det som skjer?», og i reflekterende fase spør vi oss selv «hvorfor skjer det?» Dette forstår vi som teori, som en ny forståelse for å forklare observasjonene. Ved å reflektere over observasjonene, dannes nye begreper og ny forståelse. Slik kan partene eksperimentere eller prøve ut om du har forstått det riktig. Det er ikke nok å bare sanse eller observere en opplevelse for å lære noe. Det må utføres handlinger for at det skal oppstå rekonseptualisering. Tilsvarende er det ikke læring bare å gjøre noe på en omdannet måte, hvis ikke den lærende selv har vært i en tilstand eller selv har hatt en opplevelse. De lærende må med andre ord erfare for å lære (Kolb & Kolb, 2009; Kolb, 1984, 2017).



Figur 3: *The Experiential Learning Cycle* (Kolb & Kolb, 2009).

Donald Alan Schön var psykolog og professor, og utviklet teorien om reflekterende læring. I 1983 gav han ut boken «The Reflective Practitioner» hvor han introduserer begreper som «reflection-in-action» og «reflection-on-action». Teorien hans handler om hvordan vi tenker og handler i praksis, hvordan disse tankene og handlingene utvikles og hva det betyr for vår forståelse av læring (Schön, 2017).

Refleksjon over en handling er evnen til å tenke over hva det var som skjedde når vi har utført handlinger og evnen til å vurdere mulige løsninger for å komme videre. Dette gir oss mulige strategier for fremtidige handlinger, og gir oss tid til å tenke over eller tenke om igjen på den prosessen som har foregått. Slik kan en komme frem til nye løsninger og reflektere over det en har gjort for å gjøre det annerledes eller bedre neste gang. Denne refleksjonen oppleves som oftest ikke som vanskelig å gjøre (Schön, 2017).

Refleksjon i handling kan beskrives som en ferdighet eksempelvis elevene trenger støtte og veiledning i for å få til. Ved å støte på utfordringer eller problemer i praksissituasjonen kan det oppstå ny kunnskap ved å mikse erfaringer de har fra tidligere med undervisning de har hatt på skolen. Likeledes må elevene reflektere over sine handlinger, for eksempel når de er

på skolen og skal dokumentere sin praksis. Kunnskapen øker for hver handlingssekvens elevene har utført. Når elevene står overfor en ny situasjon, kan de anvende tolkninger og forståelsesformer fra tidligere erfaringer for å finne gode løsninger på det nye problemet de står overfor. Schön (2017) fremhever at elevene må knytte teorien de lærer sammen med de praktiske ferdighetene de har tilegnet seg i tidligere situasjoner. Dette arbeidet får ikke elevene til alene uten at de lærer seg å gjøre det. Refleksjonsprosessen må øves, og utvikles, på bakgrunn av tilbakemeldinger fra lærere eller praksisveiledere.

Slike tilbakemeldinger må ifølge Gamlem (2022) være av god kvalitet for at de skal bidra til elevens læringsutbytte. Elevene må forstå tilbakemeldingen hvis de skal kunne nyttiggjøre seg den. På den måten blir tilbakemeldingen et bidrag som eleven tar med seg i neste praksis eller i neste oppgave, og som dermed påvirker elevens refleksjonsprosess (Gamlem, 2022; Haaland, 2018; Lauvås & Handal, 2017; Throndsen, 2010).

Refleksjon kan ses på som et meningsskapende redskap for å forstå det om skjer rundt oss, og for å utvikle ny forståelse. I et vurderingsperspektiv vil veiledning som refleksjon over handling gå ut på å støtte og hjelpe elever til å bli klar over hvilken kunnskap og hvilke erfaringer og verdier de har som de kan nyttiggjøre seg av videre. Det er viktigere enn å fortelle hvordan arbeidsoppgaven kan gjøres korrekt (Lauvås & Handal, 2017, s. 87).

Kapittel 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valgene jeg har tatt i forbindelse med de ulike fasene i prosessen med å forberede og gjennomføre datainnsamlingen. Videre vil jeg beskrive hvorfor jeg valgte å benytte en kvalitativ tilnærming, og hvordan jeg håndterte datamaterialet for å analysere det. I kapittel 4.1 beskrives valg og begrunnelse av metode, og i kapittel 4.2 redegjør jeg for hvordan utvelgelsesprosessen av informanter foregikk. Kapittel 4.3 inneholder forklaring på utformingen av intervjuguiden, mens gjennomføringen av de ulike intervjuene beskrives i kapittel 4.4. Transkriberingsprosessen beskrives i kapittel 4.5, og i kapittel 4.6 forklarer jeg hvordan jeg analyserte datamaterialet. Mine vurderinger angående undersøkelsens validitet og reliabilitet presenteres i kapittel 4.7. Til slutt redegjør jeg i kapittel 4.8 for de ulike etiske refleksjonene jeg hadde underveis i prosessen.

4.1 Valg av metode

For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet valgte jeg en kvalitativ forskningstilnærming. Dette var fordi jeg ønsket å gå i dybden på temaet om vurdering i YFF, for å utvikle forståelse for «hva» og «hvordan» hendelser eller fenomener erfares. Et ønske om dyp innsikt i temaet jeg forsket på betyr at en kvalitativ tilnærming er best egnet (jf. Nilssen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Gjennom å benytte kvalitativt intervjustudie ville jeg ifølge Nilssen (2012) få tak i læreres og praksisveilederes livsverden og opplevelser samt hvilke tanker og meninger de hadde om vurdering i YFF. Jeg ønsket utdypende informasjon om deres erfaringer angående vurderingsprosessen i elevenes arbeidslivspraksis, slik at jeg kunne beskrive, tolke og forstå deres meninger, holdninger og erfaringer av vurdering i YFF-faget (Grønmo, 2016). Gjennom intervjuene ønsket jeg å få innblikk i læreres og praksisveilederes virkelighet ved å la dem forklare og beskrive hvordan de handler i vurderingsprosessen i YFF. Videre tar jeg med denne måten å sette ord på virkeligheten på bakgrunn av opplevelser og erfaringer et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Jeg var ikke på jakt etter noen eksakt kunnskap, men var en aktiv deltager i konstruksjonen av de ulike fortellingene (jf. Anker, 2020, s. 48-53; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101; Tanggaard & Brinkmann, 2012; Tjora, 2021, s. 129). Min praktiske kunnskap har utviklet seg i løpet av arbeidet med denne oppgaven. Jeg pendlet mellom å søke å få bekreftelse på mine antagelser basert på tidligere erfaringer og det å ha håndfaste beskrivelser av det jeg skulle undersøke og fant ut. Slik jeg forstår Postholm og Jacobsen (2018) virket det induktive

ideologisk, hvilket de beskriver som det å ikke være farget av noe på forhånd, men som er vanskelig å gjennomføre. Jeg passet på å ikke ubevisst bruke egne forhåndsforestillinger. Det deduktive virket førende og låst, og jeg var redd for at teorien skulle lede meg bort fra det egentlige meningsinnholdet i empirien min. Slik ville materialet fort kunne brukes for å bekrefte anvendte teoretiske perspektiver, og nye perspektiver gått tapt. Derfor har jeg stadig måttet gå frem og tilbake mellom teori og empiri, altså en mer abduktiv tilnærming. På den måten oppstod det en kreativ meningsskapning som utvidet min forståelse for temaet jeg forsket på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103).

Jeg valgte semistrukturerte intervjuer fordi jeg ønsket å frambringe YFF-læreres og bedriftsveilederes meninger, holdninger og erfaringer om hvordan elever bør vurderes i YFF. Valget begrunnes med at jeg dermed kunne utøve skjønn og taktfullhet i forhold til intervjuguiden og ikke nødvendigvis forholde meg strengt og bindende til spørsmålene. Ved å benytte intervju kunne jeg både følge med på informantenes fortelling og samtidig sørge for at temaene som ble belyst i problemstillingen kom frem. Slik var det lettere å stille tilleggsspørsmål som konkret fulgte opp informantenes svar og tanker, og kunne fritt fortelle om ulike synspunkter, utfordringer, løsninger og erfaringer angående vurdering i YFF. Intervjuene ble samtaler mellom meg og informantene, som ble styrt av temaet om vurdering i YFF, samt de temaene som informantene selv brakte frem og som belyste deres ståsted. Jeg kunne avgjøre i øyeblikkene hvor nær jeg ville holde meg til intervjuguiden, og jeg la til oppfølgingsspørsmål der jeg følte det hensiktsmessig. Jeg ønsket å komme nært inn på hvilke prosesser rundt vurdering og samspill mellom lærer, veileder og elev som foregår på de to læringsarenaene skole og bedrift (Kvale & Brinkmann, 2017).

4.2 Utvalg av informanter

Jeg omtaler personene jeg intervjuer som informanter, som igjen refererer til personer som svarer på spørsmål i et kvalitativt intervju (Tjora, 2021). Utvalget av informanter i denne kvalitative studien er ifølge Tjora (2021) valgt strategisk ut ifra ulike kriterier. Representanter for bedriftene kalles i denne oppgaven for *praksisveiledere*, og *de er* nummerert fra en til fire. *Lærerne* er også nummererte fra en til fire. Ett av kriteriene var at lærerne måtte ha erfaringer med å følge opp elever i faget YFF. Videre ønsket jeg lærere fra skoler som har ulike ordninger for gjennomføring av praksis ute i bedrift, siden skolene i Agder praktiserer YFF forskjellig på programområdet for SSR. Noen skoler har en dag i uken, mens andre skoler har

sammenhengende praksisperioder på to til tre uker. Angående utvalg av praksisveilederne i bedrift, så var ett av kriteriene at de gjennom samarbeid med skolene hadde god erfaring med å følge opp elever i praksis i YFF. Jeg ønsket at det skulle være daglige ledere med innsikt i faget YFF, og som hadde hatt elever fra programområdet for SSR fra flere videregående skoler i Agder. Grunnen til at jeg ønsket daglig ledere, var fordi de har en dypere kjennskap til den daglige driften og innsikt bransjen. Jeg henvendte meg til potensielle informanter via elektronisk post. De som besvarte e-posten med positivt svar først, ble dermed en av totalt åtte informanter, henholdsvis fire lærere og fire praksisveiledere i bedrift. I forhold til antall informanter som var tilstrekkelig for å finne ut det jeg ønsket å få innsikt i, var det nødvendig med en avveining mellom det å kunne generalisere og det å ha tid og ressurser til å foreta dyptgående analyse av intervjuene. Jeg valgte det jeg anså som et passende antall intervjuer for å kunne forberede intervjuene godt og ha mer tid til å analysere dem (jf. Kvale & Brinkmann, 2017, s. 148).

4.3 Utforming av intervjuguide

Intervjuer kan ses på som produksjon av kunnskap gjennom en samtale mellom to personer som interesserer seg for et felles emne (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 156). En intervjuguide er et manuskript som kan strukturere intervjuet stramt med detaljert rekkefølge av spørsmål som er nøye formulerte, eller den kan inneholde temaer en ønsker å berøre. Jeg delte inn intervjuguiden etter emner, med forslag til spørsmål. I utformingen av de ulike spørsmålene i intervjuguiden tok jeg hensyn til både en tematisk og en dynamisk dimensjon. Tematisk startet spørsmålene med «hva» eller «hvem», og gikk over i dynamiske «hvordan» spørsmål, gjerne formulert som oppfølgingsspørsmål. Det vil si at jeg ønsket både å få innsikt i hvordan elever bør vurderes på skolen og i praksis, samtidig som jeg ønsket å ha en god interaksjon og et godt samspill med informantene. Målet var å få innsikt i deres erfaringer og opplevelser med vurdering i YFF slik at jeg kunne forstå deres virkelighet (jf. Kvale & Brinkmann, 2017, s. 156-163; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118-123; Tjora, 2021, s. 128-129). Jeg gjennomførte testintervjuer med opplæringskontoret for mat- og servicefag Agder samt en kollega som var YFF-lærer. Jeg ønsket å få innspill på opplevelsen av intervju-spørsmålene sett fra et bedriftsperspektiv og fra et lærerperspektiv. Opplæringskontoret sin rolle er på en måte å kunne sette seg inn i begge arenaene, men særlig bransjenes synspunkter. På bakgrunn av disse testintervjuene fikk jeg systematisert intervjuguiden slik at den hadde en rød tråd fra start til slutt og nødvendige oppfølgingsspørsmål for å sikre at det jeg faktisk ønsket å få svar

på, ble utdypet nok i spørsmålsformuleringene. Likeledes fikk jeg også testet at jeg ikke gikk i den fellen at spørsmålene kunne oppfattes som ledende eller for lukkede. Intervjuguiden bestod av 10 emner, hvor hvert emne startet med et innledende spørsmål, for at det skulle oppleves som flyt i samtalen. Tematisk startet spørsmålene med «hva» eller «hvem», og gikk over i dynamiske «hvordan» spørsmål, gjerne formulert som oppfølgingsspørsmål. Et eksempel på spørsmål fra intervjuguiden er «hvem mener du bør gjennomføre vurderingen av elevenes praksis?» Eksempler på oppfølgingsspørsmål som ble brukt er «hvordan bør vurderingen foregå?», «hvorforslik?» og «underveisvurdering vs. sluttvurdering?» Videre hadde jeg laget en ekstra rubrikk i marginen i tilfelle jeg skulle få behov for at informantene måtte utdype sine svar, som for eksempel ord som «spesifiser», «utdyp» eller «gi eksempel». Avslutningsvis hadde intervjuguiden tre spørsmål for gjennomføring av postintervju. Dette var med tanke på å få en oppsummerende samtale på slutten for å få innspill til hva jeg eventuelt kunne gjøre annerledes neste gang jeg skulle gjennomføre intervjuet.

4.4 Gjennomføring av intervju

Søknaden om prosjektet sendte jeg til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) som ble godkjent 30.03.2021. Fra 1. januar 2022 ble NSD en del av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Informantene hadde krav på å få vite formålet med intervjuet og at all informasjon ville bli behandlet med konfidensialitet ifølge Lov om personopplysninger (Grønmo, 2016). Når en gjennomfører kvalitative intervjuer er stemningen mellom forsker og informant ifølge Tjora (2021) viktig for at informanten skal føle seg så trygg i situasjonen at vedkommende vil dele informasjon om sin subjektive opplevelse av verden. For at intervjuprosessen skulle bli vellykket var det avgjørende at jeg klarte å skape en avslappet stemning, slik at informanten kunne snakke åpent om personlige erfaringer. For å få til dette måtte jeg sørge for en trygg og god relasjon eller stemning mellom meg og informanten, både i forkant av og under intervjuene. Det var avgjørende å planlegge med et romslig tidsperspektiv i forkant, for å være sikker på at vi ville ha tilstrekkelig tid til å oppnå fortrolig samtale og dermed den åpenheten jeg trengte for å få tilgang til deres erfaringer og fortellinger.

Alle intervjuene ble gjennomført på TEAMS på grunn av koronasituasjonen. Jeg startet med å informere informantene om hensikten med intervjuet, om anonymiteten og personvernet, ved å benytte et informasjons- og samtykkeskjema. Dette hadde de signert digitalt i forkant av

intervjuene. Informantene fikk beskjed om at det var frivillig å delta i studien, og at de kunne trekke sitt samtykke når som helst uten å oppgi noen grunn uten negative konsekvenser. Jeg var ikke opptatt av at jeg skulle følge temaene i en bestemt rekkefølge, men ga rom for å lytte til den jeg intervjuet og følge med på dennes resonneringer (jf. Kvale & Brinkmann, 2017, s. 121).

Intervjuene startet med en kort samtale om løst og fast, som gled over i et innhold om temaene i forskningen. Intervjuguiden er delt inn etter de to forskningsspørsmålene i masteroppgaven. Jeg benyttet inngående spørsmål for å innlede fra det ene emnet til det andre, og for at det skulle oppleves som flyt i samtalen. I løpet av intervjuet ble det naturlig med mange oppfølgingsspørsmål, som jeg kunne pakke inn i en form for uformell samtale. Jeg opplevde at jeg måtte bruke ulike formuleringer for å få tak i den faktiske opplevelsen, meningen eller fortellingen til informantene (jf. Tjora, 2021). Noen av spørsmålene jeg brukte fremgår ikke av intervjuguiden, men var et viktig bidrag for å utdype det som var blitt sagt og for å forsikre meg om at jeg hadde forstått riktig. Andre ganger var det for å forsikre meg om at informanten hadde forstått hva jeg mente på en god måte uten at jeg ville være konfronterende (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123). Avslutningene bar ofte preg av fortolkende spørsmål for å få bekreftet at jeg hadde forstått informanten riktig (jf. Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 32). Til slutt gjennomførte jeg postintervju for å få innspill til hva jeg eventuelt kunne gjøre annerledes neste gang jeg skulle gjennomføre intervjuet. Gjennom intervjuprosessen opplevde jeg mange inntrykk som stemmeleie, uttrykk som viste fortvilelse, oppgitthet, glede i løpet av gjennomføringen av intervjuene. Jeg noterte mine tanker etter hvert intervju. Dette var kjærkomne notater da jeg skulle transkribere. Det tilførte analytiske tanker imens jeg transkriberte, som jeg utdyper i analysekapittelet. Kvale og Brinkmann (2017) omtaler dette som empatisk tilgang til meningene som er verdifull for senere analyse. Jeg benyttet lydopptak når jeg intervjuet, slik at jeg kunne konsentrere meg om å få med meg det som ble sagt uten å måtte notere. Ved å forstå mening og innhold i det som blir sagt var det lettere å stille oppfølgingsspørsmål (jf. Tjora, 2021). Etterpå ble lydfilene kryptert via OsloMet sitt nettskjema. Dette er en sikker løsning for datainnsamling via nett, og er basert på en mobilapp med en nettskjema-diktafon. Etter gjennomførte intervjuer ble dataene overført, kryptert og lagret på sikker server hos OsloMet. Ved avspilling ble lydfilene kryptert, men ikke lagret lokalt. På denne måten sikret jeg at det alltid var kontroll på dataene, og at jeg da handlet i henhold til retningslinjene fra NSD om sensitive opplysninger. Intervjuene varte i gjennomsnitt 73 minutter, se tabell 1 som viser en oversikt over når og hvor lenge hver

informant ble intervjuet og hvor intervjuene foregikk. Av hensyn til informantenes anonymitet gir jeg ikke informasjon om kjønn, alder eller antall år de har erfaring fra sine arbeidsfelt eller profesjoner.

Tabell 1: *Oversikt over informantene og intervjuenes varighet*

Informanter	Sted	Varighet på intervjuene
Lærer 1	Skole 1	81 minutter
Lærer 2	Skole 2	72 minutter
Lærer 3	Skole 3	55 minutter
Praksisveileder 1	Bedrift 1	76 minutter
Praksisveileder 2	Bedrift 2	79 minutter
Praksisveileder 3	Bedrift 3	74 minutter
Lærer 4	Skole 4	95 minutter
Praksisveileder 4	Bedrift 4	52 minutter

Avslutningsvis gjennomførte jeg postintervju. Dette var en oppsummerende samtale for å få innspill til hva jeg eventuelt kunne gjøre annerledes neste gang jeg skulle gjennomføre intervjuet. På den måten fikk jeg gode tilbakemeldinger som jeg kunne dra nytte av ved neste intervju. Det handlet både om endring av noen spørsmål, men aller helst om opplevelsen intervjuobjektene hadde hatt av det de selv kalte for «reisen». Noen informanter opplevde intervjuene som lange, men at det likevel gikk veldig fort. Jeg opplevde dem som ivrige og delaktige, og et sitat fra praksisveileder 3 kan kanskje oppsummere det hele: «Opp igjennom intervjuet så kjente jeg at dette her var noe jeg hadde lyst til å starte med. Og få dette i gang, for det hadde gagnet bedriftene, og gagnet lærerne, elevene, det ville gagnet egentlig alle sammen. Det er mye av dette her som jeg sitter og snakker med venner og bekjente om at hvorfor i all verden gjør vi ikke sånn?»

4.5 Transkribering

Transkripsjon av intervjuer innebærer å omgjøre muntlige samtaler til skriftlig tekst. Denne prosessen klargjør intervjumaterialet for analyse og krever fortolkninger av forskjellene mellom muntlig samtale og skrevne tekster (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 204). Stemmeleie, kroppsspråk og ironi er vanskelig å gjengi i skriftlige tekster. Jeg var oppmerksom på å transkribere alle nyanser av det som skjedde i intervjuene. Der hvor det var latter, skrev jeg for eksempel «ha ha» i den transkriberte teksten, mens jeg andre ganger forklarte utdypende i margin mens jeg hørte på den muntlige samtalen. Jeg spilte av flere ganger der hvor jeg var usikker på hva som egentlig var ment. Jeg måtte høre flere spørsmål etter hverandre, for jeg hadde stilt oppfølgings spørsmål der hvor avsporinger eller emosjoner gjorde det nødvendig. Slik fikk jeg unngått at viktige meninger gikk tapt i transkripsjonen. Transkripsjonsprosessen var således viktig for analyseprosessen og en årsak til at jeg ville transkribere selv (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205-206).

Transkriberingen ble gjennomført etter at alle intervjuene var foretatt. En årsak til dette er at jeg var i flyt angående intervjueteknikk og var veldig til stede i det som foregikk i intervjuene. Jeg ønsket ikke å transkribere og gå inn i analysefase før alle intervjuer var gjennomført og transkribert. Jeg startet på transkriberingsfasen da jeg hadde gjennomført alle intervjuene. Den foregikk på mitt hjemmekontor med stasjonær PC, gode høyttalere og ergonomisk utstyr. De krypterte filene som hadde blitt spilt inn via Diktafon på min mobiltelefon, ble spilt av i Microsoft og kunne lett settes på pause igjennom skriveprosessen. Innholdet i intervjuene som eventuelt var av sensitiv art, ble anonymisert ved å omtales som noe annet eller et annet navn. I vedlegg 3 vises det til personvernet Sikt krever angående transkribering med denne metoden.

4.6 Analyse

I løpet av den første fasen i analysearbeidet leste jeg transkripsjonene mens jeg noterte tanker og ideer underveis basert på hovedinntrykk. Neste analysefase bestod av en grundig fremgangsmåte hvor målet var å kondensere og systematisere materialet (jf. Anker, 2020, s. 73). Når en analyserer deles materialet opp i mindre biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 219). Etter transkriberingen gjennomgikk jeg materialet på nytt flere ganger ved å lese intervjuene på papirutskrift. Første gangen identifiserte jeg relevante ord som jeg noterte i margin på utskriften av transkriberingen, men da brukte jeg ofte ord som

kunne romme flere kodeord. På den måten jobbet jeg parallelt med å finne relevante kodeord, samtidig som jeg måtte tenke på hva avsnitt etter avsnitt egentlig handlet om. «Ansvar» er et eksempel på et ord i marginen, ved et langt avsnitt om ulike setninger om hvordan vurderingsprosessen foregikk. Kodeord fra samme avsnitt handlet for eksempel om «uenighet» og «usikkerhet». Noen steder i marginen noterte jeg noen setninger, som i ettertid var nyttige i både resultatkapittelet og drøftingskapittelet. Ord og notater i marginen var som en sikkerhet for meg, samtidig som jeg opplevde det som tidsbesparende, fordi jeg da lettere kunne gå tilbake i papirdokumentet og finne utdypende meningsbærende enheter. Jeg merket også at løsrevne setninger fra en større kontekst kunne miste sin egentlige meningsbæring.

I neste runde trakk jeg ut meningsbærende ord og skrev dem på små Post-it-lapper. Disse kodene samlet jeg så i overordnede kategorier. Denne måten å redusere datamengden på gjør den mer håndterlig å jobbe med. Samtidig satte funnene i rådataen i gang refleksjoner som jeg noterte underveis. Jeg hadde store åpne rom i papirutskriften for notater. For hver gang jeg leste materialet, fikk dataene en dypere mening. Jeg startet veldig vidt med å skrive ned ord og begreper som jeg fant meningsfulle i teksten fra intervjuene. Det ble totalt 219 koder, som jeg så grupperte etter meningsinnholdet. Jeg prøvde å lage gode empirinære koder, som gjenspeilet konkret hva som hadde blitt sagt i intervjuene (jf. Tjora, 2021, s. 224). Eksempler på kodingen er ord som «rolleavklaringer» og «forutsigbarhet», som jeg kategoriserte under «hvem har ansvar?». Videre samlet jeg ord som «læring» og «utvikling» under «refleksjon». Jeg hadde først 25 underkategorier, men måtte redusere datamaterialet ytterligere for å klare å håndtere datamengden (jf. Anker, 2020, s. 75-76). Samordningen av begreper med samme meningsinnhold hadde som mål å ikke være så store at de kom for tett opp til forskningsspørsmålene eller ble hentet direkte fra teorien (Anker, 2020, s. 77). Jeg jobbet frem og tilbake gjennom krysskoding, eller såkalt abduktiv analyse, som betyr at analysen beveger seg mellom teorien og det empiriske materialet. Det dukket opp mange ord som oppleves som interessante og viktige i min virkelighetsverden, men som ville vært på siden av forskningsspørsmålene. Reduksjonen av antallet kategorier handlet om å utvikle en retning eller temaer for den videre analysen. Materialet jeg håndterte var fra intervjuer fra to grupper, altså lærere og praksisveiledere. Først kodet jeg intervjuene fra lærerne, og så praksisveilederne. Slik kunne jeg sammenligne kodingen fra de to gruppene og se etter likheter og ulikheter. Det var slående at det var de samme temaene som dukket opp hos de to gruppene, og at hovedinntrykket dermed er veldig likt. Derfor ble kategoriene laget sammen, og ikke for to grupper separat. Jeg endte opp med fem hovedkategorier som kunne løsrive seg

fra empirien og belyses med basis i teorier og forskning (Tjora, 2021, s. 225-234). Disse fem kategoriene er «mangel på samarbeid», «oppførsel vs. ansettbarhet», «hvem har ansvar?», «læreres oppfølging» og «refleksjon», se eksempel i tabell 2. I tabell 2 presenteres det dessuten noen eksempler på analyseprosessen, fra meningsbærende enhet til kode og kategori. Videre i prosessen benyttet jeg nå programvaren NVIVO til å samle alle relevante sitater fra intervjuene, innunder hver av hovedkategoriene. NVIVO er en programvare tilgjengelig for studenter på OsloMet. De systematiserte sitatene brukte jeg som grunnlag for presentasjon av funnene i kapittel 5.

Tabell 2: Eksempel på analyseprosessen

Sitat	Kode	Kategori
<i>«Det er kun ett spørsmål som jeg tenker er nødvendig å spørre meg selv om når det gjelder vurdering av en elev i praksis: «Ville jeg ansatt eleven?»»</i>	Forventninger til elevene i skole og i praksis.	Oppførsel vs. ansettbarhet
<i>«Jeg som YFF-lærer har ansvar for vurderingen ... og jeg ser jo eleven både i praksis og på skolen».</i>	Rolleavklaringer, slik at det blir forutsigbart for alle parter.	Hvem har ansvar?
<i>«Hvor lenge en elev må holde på med en arbeidsoppgave er veldig individuelt, de må liksom gå steg for steg i sitt tempo».</i>	Bli kjent med egen lærings- og utviklingsprosess.	Refleksjon

4.7 Vurdering av oppgavens pålitelighet

Det finnes ulike kriterier for å vurdere hva som er god kvalitet på samfunnsvitenskapelig forskning. Kriteriene reliabilitet og validitet sammenfatter de viktigste aspektene ved forutsetningene for god datakvalitet (Grønmo, 2016, s. 237-240). Reliabilitet og validitet refererer til forskningsresultatenes pålitelighet og troverdighet, og om undersøkelsen er utført på en etterrettelig måte (Anker, 2020; Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2017). For å styrke oppgavens pålitelighet er det derfor viktig å synliggjøre fremgangsmåten i hele forskningsprosessen og være så transparent som mulig.

Ifølge Tjora (2021) kan relasjonen mellom forsker og informanter påvirke intervjuene og dermed funnene, og på den måten også ha påvirkning på forskningens pålitelighet. Det var derfor viktig at jeg reflekterte over min relasjon til informantene og min forforståelse for emnet i forkant av intervjuene. Forforståelse og erfaringer kan bidra til intervjuerens evne til

improvisasjon og evne til å forfølge fornemmelser underveis (Grønmo, 2016). Samtidig kan de informantene som var lærere ha opplevd min rolle som både kollega og forsker som en ulempe. Enten fordi min inngående kjennskap til både YFF-faget og det faglige innholdet i emnet gjorde dem usikre eller nervøse, eller de kan ha følt seg kontrollerte eller kjent på prestasjonspress. I forhold til praksisveilederne, så hadde jeg ikke elever utplassert i bedriftene deres på det tidspunktet intervjuene foregikk, men jeg hadde hatt det på et tidligere tidspunkt. Slik sett hadde vi en relasjon gjennom tidligere erfaringer med praksisoppfølging og samarbeid, som kan ha gjort at de følte på et press for å delta. Dette hadde jeg i tankene da jeg innledet intervjuene, ved å snakke åpent med dem om min rolle og oppfordret dem til å kjenne seg frie til å si det de måtte ønske. Jeg poengterte at det var deres perspektiv og deres arbeidsmåter jeg ønsket beskrivelser av og historier fra. Jeg har vært tydelig i kommunikasjonen om formålet med prosjektet for at konsekvensene av disse forholdene skulle bli så små som mulig. Videre har jeg informert om at ingen navn publiseres i masteroppgaven og presisert at deltagelsen er frivillig. Selv om informantene hadde samtykket og visste om retten til å trekke seg, sier Tjora (2017) at en informant gjerne gjennomfører fordi en ikke vil skuffe forskeren til tross for at en ønsker å avbryte. Forhold av denne typen jeg har omtalt her kan ha ført til at informantenes svar ble annerledes enn om ikke vi kjente til hverandre fra før. Dette kan ha påvirket gyldigheten, og derfor tok jeg hensyn til disse mulige konsekvensene både i gjennomføringen av intervjuene og da jeg analyserte dem.

Alle intervjuene ble foretatt på TEAMS på grunn av koronasituasjonen, og alle informantene var uforstyrret fra sine omgivelser gjennom sine intervjuer. Jeg opplevde at de hadde god tid og var komfortable med situasjonen.

4. 8 Vurdering av oppgavens gyldighet

Validitet eller gyldighet refererer til om funnene i min forskning faktisk er svar på problemstillingen om hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF (jf. Grønmo, 2016, s. 241; Tjora, 2021, s. 260). Slik sett er gyldighet et kvalitetskriterium, ifølge Anker (2020). For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene måtte jeg strategisk velge informanter med riktig tilknytning til fagfeltet jeg forsket på, altså noen med best mulig kunnskap om YFF-faget og oppfølging av elever i praksis. Lærerne måtte henholdsvis undervise i faget YFF eller å ha hatt elever i praksis i sin bedrift, og praksisveilederne måtte

ha hatt ansvar for å følge opp elever i YFF i sin bedrift. Disse avgrensningene gjorde jeg for at informantene skulle ha best mulige forutsetninger for å besvare forskningsspørsmålene om hvordan lærere og bedrifter mener elevenes praksis i faget YFF bør vurderes (jf. Grønmo, 2016; Tjora, 2021). Jeg var klar over at informantene delte sine subjektive opplevelser og representerte kun seg selv. Jeg ønsket å styrke gyldigheten ved å beskrive mitt teoretiske ståsted som underbygger mine tolkninger, og vise hvordan empirien min støttes av annen forskning. Ved å tolke og drøfte analysene opp mot teori, styringsdokumenter og forskning, har arbeidet gitt meg grunnlag for å konkludere om jeg faktisk har fått svar på min problemstilling. Valideringen gjennomsyrrer således hele forskningsprosessen, jf. Kvale og Brinkmann (2017). Gjennom hele prosjektet har jeg kontinuerlig sjekket og tolket funnene opp imot den tidligere forskningen og teorien. Dette gjorde jeg fordi validiteten er høyere jo bedre mine data svarer i henhold til mine intensjoner om forskningen. Gjennom måten denne masteroppgaven er fremstilt på, har jeg ønsket å gjøre arbeidet mitt transparent (Tjora, 2021).

I kapittel 4.6 om *analyse* beskriver jeg hvordan jeg kodet empirien og kom fram til fem hovedkategorier. I løpet av studietiden og i prosessen med skrivearbeidet har jeg lest mye tidligere forskning om vurdering i YFF, som presenteres i kapittel 2. Forskningen handler mye om hva bedriftene vektlegger når de vurderer elever i YFF, som gjerne omtales som nøkkelkompetanser eller uformell vurdering, samt læreres syn på hva som er viktig i YFF. Jeg leste teori både før, under og etter utformingen av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg søkte å finne svar i teorien på hva årsaken var til at mange spørsmål med YFF-faget opplevdes vanskelige og ubesvarte med et så stort uutnyttet handlingsrom (Nyen & Tønder, 2012). Ifølge Tjora (2021) er det viktig for gyldigheten at en forankrer fagligheten i annen relevant forskning. Derfor har jeg forholdt meg til forskning som belyser elevenes arbeidslivspraksis.

Når en har dyptgående innsikt i et tema, kan en komme til å bruke ord eller begreper som informantene ikke kjenner til eller ikke ville brukt selv. Tjora (2021) viser til at dette kan hindre dem i å beskrive egne erfaringer eller opplevelser, og dermed påvirke oppgavens gyldighet. Noen ganger i løpet av intervjuene måtte jeg forklare og utdype ord som for eksempel «egenvurdering» eller «underveisvurdering». Da passet jeg på å ikke lede informantene på noe spesielt spor, men oppfordret til å fortelle en historie eller gi eksempler. På den måten fikk de bruke sine egne ord og fortalte fra sin virkelighet.

For å få svar på problemstillingen valgte jeg kvalitativ tilnærming. Jeg var interessert i å undersøke læreres og praksisveilederes livsverden og opplevelser samt hvilke tanker og

meninger de hadde om vurdering i YFF. Jeg ønsket utdypende informasjon om deres erfaringer angående vurderingsprosessen i elevenes arbeidslivspraksis, slik at jeg kunne beskrive, tolke og forstå deres meninger, holdninger og erfaringer av vurdering i YFF faget. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha intervjuet elever, samtidig som jeg kunne undersøkt eleveners logger for å tilføre undersøkelsen et bredere perspektiv, og som samtidig ville vært en representasjon av eleven som part. Jeg mener likevel at tanker og meninger om logger som grenseobjekt (Akkerman & Bakker, 2011) vises gjennom lærernes og praksisveiledernes beskrivelser av slike.

4.8 Ethiske refleksjoner

Alle informantene som har bidratt i forbindelse med denne masteroppgaven har blitt informert om forskningsprosjektet på forhånd. Jeg har lagt vekt på konfidensialitet, behandlet persondataene fortrolig og anonymiserte. Jeg har hatt etikken i bakhodet gjennom hele prosessen, som Nilssen (2012) fremhever som et viktig prinsipp. Videre har jeg innhentet informert samtykke fra alle involverte, se vedlegg 1. Prosjektet i sin helhet ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) (jf. Grønmo, 2016, s. 169). Prosjektet ble godkjent under forutsetning av visse vilkår som fremgår i vedlegg 3. Det har vært viktig for meg at informantene når som helst kunne trekke seg fra å delta i prosjektet. Jeg har vært klar over risikoen for belastninger jeg kunne påført en informant dersom informasjon jeg gir kan spores til vedkommende. Det å bli gjenkjent kunne ført til stigmatisering eller fremkalt andre uønskede reaksjoner. Jeg var opptatt av at jeg i intervjuprosessen ikke skulle opptre eller stille spørsmål som kunne virke vanskelige eller støtende (jf. Nilssen, 2012, s. 148). De etiske betraktningene har fulgt meg igjennom hele oppgaven der jeg gjengir uttalelser av ulik art eller gjengir handlinger eller refleksjoner. Eventuelle handlinger og refleksjoner må omtales med aktsomhet, og på ingen måte kunne spores tilbake til en person. Derfor har jeg valgt å utelate tidspunktet og dato for gjennomføringen av intervjuene i oversiktstabellen, slik at det ikke er mulig å finne ut hvem som er hvem av informantene. Jeg har derfor heller ikke gitt informasjon om kjønn, alder eller antall år informantene har jobbet i sitt yrke eller i sin profesjon. De involverte aner ikke alltid rekkevidden av det de har samtykket til, og jeg som forsker har jeg derfor ansvar for å reflektere over de mulige konsekvenser som kan foreligge. Risikoen bør være lavest mulig for at en deltager skal bli skadelidende (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). Alle informantene fikk et informasjonsskriv med et samtykkeskjema som måtte

underskrives i forkant av intervjuene. Disse inngikk også i søknaden om prosjektet som ble sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

YFF-faget oppleves av mange som et fag med ulike utfordringer, og gjennomføringen fremstår som veldig tilfeldig (jf. Aakernes et al., 2022). Dermed kan temaet oppleves som både sensitivt og vanskelig å sette ord på. Jeg var derfor opptatt av å veilede uten å lede gjennom intervjuene og spesifiserte tydelig at jeg ikke var ute etter å dømme eller sjekke noen, men at jeg ønsket at de skulle gå inn i dette med et åpent sinn og dele deres betraktninger og erfaringer, både positive og negative, i forhold til YFF-faget.

Kapittel 5. Resultater

Arbeidet med å analysere det empiriske materialet i denne studien er gjort i forhold til forskningsspørsmålene om hvordan skole og bedrift mener elevenes praksis i YFF bør vurderes. I det følgende presenterer jeg de fem hovedkategoriene som jeg kom frem til i analysen av intervjuer med fire lærere og fire praksisveiledere. Presentasjonen av funnene er delt inn i fem underkapitler, som representerer de fem nevnte kategoriene fra analysearbeidet. For å underbygge funnene bruker jeg sitater fra informantene, som er gjengitt med pseudonym.

5.1. Mangel på samarbeid

Gjennom analysearbeidet av informantenes uttalelser kom det tydelig frem at både skole og bedrift ønsker å samarbeide om struktur og organisering, innhold, mål og vurdering i YFF-faget. Flere av uttalelsene tyder på mangel på samarbeid mellom skole og bedrift om hvordan elevene bør vurderes i YFF, og derfor ble dette en underkategori.

Alle praksisveilederne hadde sammenfallende meninger om at elevene burde vært mer forberedte før de skulle i praksis i bedrift. Praksisveileder 4 formulerte det slik: «Elevene burde vært mer forberedte på hva arbeidslivet egentlig handler om, så de kunne nok hatt et litt bedre opplæringsgrunnlag før praksis». Alle var innforståtte med at elevene har undervisning i emner som er relevante for salg, service og reiseliv, men de opplevde at det er et stort sprik mellom teori og praksis. Som et eksempel trakk praksisveileder 1 fram at de fleste elevene ikke forstår omfanget av kundebehandling: «Elevene vet ikke hvor stor den biten egentlig er. De må oppleve det først for å se den røde tråden til teorien. Når elevene kommer tilbake på skolen, så kan de liksom relatere det til noe». Lærerne nevnte det samme, men trakk samtidig fram at det er vanskelig å få elevene til å se sammenhenger og oppleve relevans når de er på skolen. Dette illustreres med følgende sitat: «Det må læres i praksisen i bedriftene. /.../ det syns jeg er vanskelig å få til i undervisningene. Når elevene ikke får trent praktisk på skole blir overgangen større» (Lærer 1). Også praksisveileder 1 påpekte at skole og bedrift burde ha samarbeid om innholdet i YFF:

Det beste hadde vært dialog med læreren om hva læreren syns /.../ og hva som burde vært gjort /.../ og om de har oppgaver på skolen som er greie å dra inn i butikken mens de er i praksis /.../ for at jeg skal få gjort en god nok jobb. For jeg må jo vite hva målene er, hva som vektlegges.

Ellers må jeg fortelle hva jeg har satt som mål for eleven og om eleven har oppnådd dem. Men jeg vet ikke noe den andre veien, og det er dumt for det skal jo henge sammen. Ellers er jo litt av det som skjer på skolen bortkastet i forhold til bedriften.

Lærerne nevnte det samme om viktigheten med åpenhet og dialog om å tilpasse opplæringen og mål for den enkelte elev. De uttrykte at de alltid håpet at YFF-lærer og bedrift kan avklare forhold på et tidlig tidspunkt slik at man sammen kan finne gode løsninger. Lærer 2 formulerte det slik:

Takhøyden skal være veldig lav for bedriftene å ta opp ting som er vanskelig. /.../ Det perfekte samarbeidet er at de vil ta imot elevene og vise de verden, være respektfulle og nysgjerrige på eleven og interesserte i eleven /.../ for å gi de en god start på noe som snart kommer.

Samtidig trakk praksisveilederne fram at det er viktig for dem å få vite hva de går til og hva som forventes av dem når de inngår avtale om å ta imot praksiselever. De viser til ønske om tydelige mål med kriterier utarbeidet i fellesskap slik at alle kan ha en gjensidig forståelse av forventningene som ligger hos hverandre, og som ville gjøre vurderingsprosessen både lettere, mer konkret, mer rettferdig og forutsigbar for elevene og for dem. Forslag som trekkes frem er informasjonsflyt om omfang, planer og mål både før, under og etter praksis. På den måten mente de at det er lettere å ta stilling til om en har tid til å ha praksiselev, sikre at elevene får godt utbytte av praksisen og at det dermed er mindre risiko for at elevene blir utnyttet eller avbryter praksisen på feil grunnlag. Praksisveileder 1 og 4 formulerte det slik:

Har ikke eleven det noe greit på jobb, så er det greit å få vite det sånn at jeg kan gjøre noe med det. /.../ eller spørre *hva kunne gjort dagen din bedre? Hva har du lyst til å gjøre?* Hvis ikke jeg som sjef får vite det, så får jeg ikke gjort noe med det. /.../ Jeg forventer den biten av læreren /.../ en gjensidig oppfølging. Da kan jeg si hvordan jeg ser på eleven /.../ for det er viktig å ha to sider. /.../ Vi må sette mål for eleven sammen. For en bedrift har sine egne målsetninger. Dette bør vi være enige om, og dette må vi være enige om. /.../ Hvor nærme er skolen og bedriften hverandre om samme målsetting, eller kan vi flette det inn i hverandre? Derfor er det viktig å ha det samarbeidet med læreren (Praksisveileder 1).

I første omgang må lærerne ha en plan klart på hva som skal gjennomgås med bedriftslederen, altså at lærerne kan vise sine forventninger til bedriften. Det er viktig for en bedrift å vite også, for å se at man har tid til å gjennomføre det. /.../ Og går igjennom planen og en vurderingsplan på hvordan dette skal vurderes, og når skal det gjøres /...små oppgaver som man går igjennom /.../ og halvårs og helhetsvurderinger på det som har blitt gjort. /.../ For å få det til må jo først og fremst læreren ha en viss oversikt over hva det er de skal ta opp med bedriften og hva det er viktig at bedriften vet i forhold til forventningene som er satt til dem (Praksisveileder 4).

Alle informantene hadde sammenfallende meninger om at hvis ikke YFF-faget oppfattes forutsigbart, så kan engasjementet bli litt tilfeldig. Dette fremholdt de som en årsak til at det er store forskjeller i hvordan YFF-faget oppleves og gjennomføres. Lærer 4 uttrykte det slik: «/.../ det er alltid noen bedrifter som ikke har det opplæringsfokuset, og så er det noen som er i den andre enden av skalaen /.../».

5.2 Oppførsel versus ansettbarhet

Lærerne og praksisveilederne mente det samme om hvordan de bedømmer elevenes praksis i bedrift. Lærerne beskrev i hovedsak faktorer som kan beskrives som *oppførsel*, mens bedriftene refererte til elevenes potensiale og *ansettbarhet*. En av hovedkategoriene ble derfor *oppførsel versus ansettbarhet* fordi betydningen av disse begrepene gikk fram som viktige faktorer som påvirker hvordan elevene blir vurdert i YFF.

Praksisveilederne trakk fram at de bedømmer elevene etter i hvilken grad de ville blitt ansatt eller eventuelt fått lærlingkontrakt og hvilket utviklingspotensial de ser i dem. Videre mente de det handler om en prosess hvor både praksisveileder, lærer og elev bør delta for at elevene kan få utvikle seg i den retningen som er bra for dem. Praksisveileder 4 formulerte det slik: «Graden av utvikling, turt å feile, hvor selvstendige de har blitt både underveis og til slutt. /.../ hvordan snakke med mennesker, tålmodighet, forståelse, lese mellom linjene, den psykologiske biten /.../ rett og slett å bli trygg». Videre mente praksisveilederne også at bedømmingen handler om graden av interesse elevene viser for bransjen eller yrket.

Praksisveileder 4 formulerte det slik: «Jeg prøver å behandle YFF-elevne som vanlig ansatte /.../ så de skal føle at de er det. Det verste jeg hører er at de sier *jeg kommer bare fra skolen*

så det er ikke så nøye. Da sender jeg de nesten på dør. Det sier de bare en gang». Dette illustreres ytterligere med følgende sitat:

Om de ikke viser den genuine interessen, så er det viktig for meg at jeg kan kommunisere at jeg ikke tror dette er riktig retning. /.../ Jeg tror at vurderingen burde vært ene og alene myntet på ett spørsmål: Hvis denne personen hadde søkt på jobb, ville du ansatt han? /.../ Hvor god er personen? I hvilken skala da? Jeg syns vi skulle utarbeidet noe sammen med skolen /.../ for å bli enige om hva som skal vurderes og hva som skal være kriteriene (Praksisveileder 2).

Alle informanter mente det samme om at elevenes fravær har avgjørende betydning for bedriften. Så lenge fraværet forklares eller at eleven opptrer punktlig rundt å gi beskjed om fraværet på en tilfredsstillende måte, så handler det om å se utviklingspotensialet hos elevene. Praksisveileder 4 formulerte det slik: «Hvis eleven ikke ringer ved sykdom eller ikke gir beskjed, så er det det som teller på karakteren. /.../ at de kommer på tiden, for det er såne ting vi vil de skal lære seg». Praksisveileder 1 formulerte det slik: «Er det en plass du gleder deg til å gå på jobb, så vil du også alltid yte det lille ekstra /.../ for kundene, fordi du trives der».

Alle praksisveilederne mente at læringsvilje må inngå i vurderingen av elevene i YFF, og lærerne nevnte det samme. Praksisveileder 3 formulerte det slik: «/.../ karakter på arbeidsinnsats, altså den innsatsen eleven viser til å være villig til å lære /.../ og evnen til å mestre arbeidsoppgaver». For at elevene skal få utviklet læringsvilje, mente de at det er viktig å gi elevene tid. Dette illustreres ytterligere med følgende sitater:

/.../ i løpet av hvert halvår, hvordan jeg tenker at eleven har utviklet seg, og så må jeg spørre eleven om det samme. /.../ Jeg forteller eleven om hvordan jeg tenker at arbeidsoppgavene er gjort, og så må eleven få fortelle sitt syn. /.../ Det er jo det som er det viktigste, det å se en utvikling. Og så da gi en halvårig vurdering på hvordan det har gått til nå (Praksisveileder 3).

Istedenfor å være på det samme hotellet hele tiden så utfordret jeg de på å være på 4 forskjellige steder. Da ser du tråden i at de elevene du tenkte var ganske gode de er ikke så flinke der ute med sosiale ferdigheter som å komme på tiden, stille spørsmål, vise interesse. Det har mye å si at de

får prøvd seg på forskjellige ting i YFF (Lærer 2).

5.3 Hvem har ansvar?

Informantenes svar på spørsmålet om hvem de mener har ansvaret for vurderingen av elevenes praksis i YFF, pekte helt tydelig på uenighet om dette. Uenighet om hvem som har ansvar for vurderingen kan få betydning for hvordan elevene vurderes. Derfor ble en av hovedkategoriene *hvem har ansvar?*

Praksisveilederne hadde sammenfallende meninger om at det er de som har ansvaret for å vurdere elevene når de er i praksis. Praksisveileder 4sa følgende:

Når jeg sier ja til å ha elever hos meg, så er det mitt ansvar å gi dem opplæring, fortelle dem hva som er riktig og galt, og det er meg som setter karakteren. Jeg har som regel med meg et par stykker som jeg har jobbet sammen med. /.../ sånn at vi er enige om hvorfor vi gir den karakteren og den tilbakemeldingen. /.../ For det er vi som ser elevene og hva elevene gjør og hvordan de opplever dette.

Men selv om alle praksisveilederne ønsket å ha en større rolle i vurderingsprosessen, opplever de ofte at skolen tar ansvaret for den. Praksisveileder 3 formulerte det slik:

Det kunne vært positivt /.../ og gitt elevene enda mer hvis arbeidsgiveren kunne gi tilbakemelding på /.../ om hun har skjønnet sammenhengen mellom oppgaven og der hun jobber? Sånn synes jeg at man kunne gjort en endring i vurderingen /.../ faktisk få vurdering av meg på hvordan jeg synes at hun løste den oppgaven i butikken. For da er det jo jeg som på en måte ser bedre enn læreren, da.

Samtidig trakk alle praksisveilederne frem at det er behov for at noe av vurderingsprosessen må gjøres i fellesskap. Ellers kan konsekvensen bli sprikende resultater og uenigheter, og i verste fall føre til utrygghet for elevene. Slik beskrev praksisveileder 2 det:

Bedriften burde sette standpunkten, og så burde eventuelt bedriften få informasjon hvis elevene for eksempel har hatt en oppgave /.../ da fikk jeg tilbakemelding fra en lærer at /.../ eleven fikk en svak toer. Og jeg spør hvorfor vi satte forskjellig /.../ og han svarer at eleven fikk en ener på en skriftlig oppgave. /.../ Alle tingene som skjer må jo være en felles

karactersetting. /.../ De oppgavene de utvikler /.../ hvor forberedt gjør de deg til jobb?

Praksisveilederne hadde sammenfallende meninger om deres ansvar for at elevene skal få prøvd ut så mye som mulig i løpet av praksistiden sin og at arbeidet som gjøres er i tråd med elevens mål i YFF-faget. De mener det er deres ansvar å legge til rette for at fagets planer gjennomføres i tråd med retningslinjene fra skolen, så sant de mottar slike planer.

Praksisveileder 3 formulerte det slik:

Det er jeg som leder som har ansvar for å se til at eleven lærer så mye som mulig på det året som hun eller han er hos meg. /.../ Det er viktig at bedriften ordentlig setter seg inn i hva det er eleven skal lære. Hva er målet med dette året? /.../ Gå igjennom planen og en vurderingsplan på hvordan dette skal vurderes, og når skal det gjøres. /.../ Da er det bedriften sitt ansvar at eleven får prøvd seg ut på alt dette og få gått igjennom alle de punktene som er målet deres.

Alle lærerne mente derimot at det er lærere som har dette ansvaret. Dette forklarer de blant annet med at det er de som har vurderingskompetanse til å gjøre det. Lærer 1 formulerte det slik:

Jeg tenker at det er læreren som har ansvaret for vurderingene. På grunn av hvilke forventninger som ligger til grunn. Vi vet hvilke elever vi har og på en måte hvor lista skal ligge. Vi har jo kompetanse til det /.../ Bedriftene der ute har veldig varierte forventninger til elevene våre. Og da kan man risikere at noen som har vært slabbedasker får ros og alt er veldig hyggelig og greit, mens noen som kanskje har jobbet iherdig og som også har veldig høye forhåpninger får dårlige tilbakemeldinger. Så da kan bildet bli veldig forskjellig, da.

Lærerne hadde sammenfallende meninger om at de ofte vurderer en elev ut ifra sitt mestringsnivå på skolen på samme måte i praksis, selv om eleven har byttet læringsarena. De fleste benytter skolebaserte oppgaver som vurderingsgrunnlag for arbeidspraksis. Lærer 3 formulerte det slik:

Det at sjefen setter en seks på eleven, betyr ikke nødvendigvis at eleven får seks i YFF-faget /.../ I tillegg har jeg en magefølelse på hvordan de har oppført seg i praksis, vært til å stole på, møtt opp /.../ Det veier tungt

hvis du er god på jobb, men ikke følger opp det skriftlige i det hele tatt, ja da er det ikke toppkarakter.

5.4 Læreres oppfølging

Læreres oppfølging ble en hovedkategori basert på ulike utsagn fra informantene om læreres rolle i oppfølgingen av elever i YFF. Alle praksisveilederne uttrykte et ønske om at YFF-lærerne skal komme på besøk jevnlig og vise interesse for elevens utvikling. Praksisveileder 1 mente følgende: «Jeg forventer at læreren tar seg tid til eleven så de får elevens egne ord. Om det er 10 minutter eller om det er en halvtime spiller ikke noen rolle. Men de må bry seg om hvordan eleven egentlig gjør det i praksis».

Lærerne på sin side var tydelige på at skolens ressurser som er for knappe for at de skal få fulgt opp elevene på en tilfredsstillende måte. Få antall timer til YFF-læreren i faget gjør at de ikke får sett elevene i praksis så mye som de ønsker. Lærer 2 forklarte: «Det er bedriftene som ser elevene, det får ikke jeg muligheten til. /.../ Jeg ringer for å høre hvordan det går, for i år fikk ikke jeg lov til å reise noe sted. Plutselig var det ikke penger til det».

To av lærerne mente at YFF-læreres holdninger til YFF-faget er veldig varierende. Dette illustreres med følgende sitat:

Jeg forventer at faget tas virkelig seriøst /.../ og ikke brukes som et frifag. Vi ser nok det at det er mange [lærere] som synes det er veldig greit å ha dette faget fordi det gir deg den friheten den dagen. /.../ Det nytter ikke å si at nei jeg går ikke for å besøke elevene i dag for det hadde vært deilig med en fridag (Lærer 3).

Både praksisveiledere og bedrifter fremhevet at det er viktig at alle elever skal få oppleve trygghet, trivsel og mestring. Alle lærerne mente at en av oppgavene til YFF-læreren er å sørge for å «matche» elever med passende bedrifter, og at en ikke må ødelegge relasjonen til praksisbedrifter ved å sende en elev med store utfordringer. Flertallet av lærerne uttrykte at de er bekymret for at elever med stort fravær og utfordringer med å være punktlig, vil komme til å ødelegge skolens forhold til praksisbedriftene. Dette illustreres med følgende sitat:

Vi ser at noen bedrifter som har hatt elever som ikke fungerer /.../ da har de ikke lyst til å ha elever tilbake senere. /.../ For hvis vi regner med at faren er stor for at eleven ikke møter på tiden, ikke møter i det hele tatt,

er uinteressert, så har ikke vi lyst til å ha eleven ut i bedriften vi har greit samarbeid med. /.../ Vi må passe litt på forholdet vårt om hvem vi tar hvor. /.../ Noen daglig ledere sier at vi må gi alle en kjangs. Mens andre hadde liksom en elev for 3 år siden som ikke funket og så de vil de i hvert fall ikke ha noen igjen. Så det avhenger av daglig leder og hva slags innstilling man har til mennesker sånn generelt. Noen er rause, og noen er bestemte (Lærer 1).

De fleste lærerne mente videre at det er viktig å ikke forstyrre eller bruke unødig tid hos bedriftene, og fremhever bransjenes krevende jobb med å nå sine salgsmål. Derfor var også lærerne opptatt av å være ydmyke overfor bedrifter som tar imot YFF-elever i praksis, samtidig som de ønsket å nedjustere elevenes forventninger til hva de kan få ta del i. Samtidig mente alle lærerne at de synes elevene skal få ta del i en så autentisk arbeidshverdag som mulig. En av dem som ga uttrykk for dette, var lærer 1::

Vi som skole kan ikke sette sånn kjempehøye forventninger til bedriftene. De har sin hverdag og skal utføre en jobb, og de blir målt veldig selv, har salgsmål de skal klare. Jeg prøver å formidle at det viktigste er at eleven får lov til å være der, ta del i daglige gjøremål, og at de ikke skal føle så mye press på hva elevene skal lære. Jeg har et ønske om at eleven kan få sett mest mulig av de arbeidsoppgavene de har. Ikke minst for variasjonen sin skyld. /.../ Forberede elevene på at det er ikke alt de kan være med på. /.../ At de ikke får tatt del i de mest spennende oppgavene /.../ Vi prøver å senke forventningene på forhånd, fortelle at de er gjest og at de må innrette seg.

Både lærerne og praksisveilederne påpekte at det er viktig at læreren tar seg tid til god dialog med elevene under praksisbesøkene. Dette kan føre til situasjoner hvor det gis fremovermeldinger, som for eksempel ved å fokusere på «læringsvilje», og hvor eleven kan få forklaringer på hva som bør gjøres for å vise vilje til å lære. Den hjelpen læreren kan få fra bedriften i denne prosessen er viktig, fordi læreren kommer ikke på alt selv. Ved at bedriften hjelper og støtter, at alle er til stede samtidig slik at eleven hører det samme fra både lærer og praksisveileder, har en høy verdi for eleven i sin utviklingsprosess. Lærer 4 formulerte det slik:

Relasjonen mellom skole og bedrift må jobbes med over tid. /.../
Relasjonen mellom veileder og elev /.../ den må læreren hjelpe med /.../
Læreren må ofte besøke elevene i praksis for de tørr jo ikke spørre om noe. /.../ Det å støtte elevene, å si at veilederne liker at du spør, det betyr at du som lærer viser interesse. /.../ Det er en treningssak for elevene å få til den gode dialogen med veilederen. /.../ En oppgave kan hjelpe fordi /.../ det er mer konkrete spørsmål ikke bare sånn i dag skal jeg finne på noe å spørre om på en måte.

Alle praksisveilederne fremhevet at det opplevde at det er veldig forskjellig fra YFF-lærer til YFF-lærer hvor ofte elevene får besøk i praksis, hvor mye info som blir gitt, hva som gis av innhold og planer og hva som kommuniseres i forhold til vurdering av elevene. Dette mener de gjør faget lite oversiktlig og forutsigbart. Praksisveileder 2 sa følgende:

Det er noen få lærere som faktisk følger opp elevene jevnlig og kommer inn og ser hvordan det går. /.../ Noen ringer på forhånd, og noen bare kommer. /.../ Virker ikke som de har oversikten i det hele tatt. Jeg hadde en lærer i fjor som jeg ikke så mer enn en gang. /.../ Det er så forskjellig /.../ på hvilken måte jeg får informasjonen. Hvis ikke læreren informerer meg så må eleven gjøre det. Og det går jo ikke alltid så greit.

5.5 Refleksjon

Alle informantene beskrev på ulike måter at det er elevenes lærings- og utviklingsprosess som bør være fokuset i YFF. Praksisveilederne fremhevet for eksempel hvordan de ved veiledning og støtte over tid ser etter utviklingspotensialet hos elevene. I vurderingsprosessen som foregår når elevene er i praksis i bedrift står *refleksjon* helt sentralt, og ble derfor den femte hovedkategorien.

Alle praksisveilederne trakk frem at de vektlegger elevenes ferdigheter og evne til å ta til seg veiledning når de vurderer dem. De mente at det beste for fremdrift i elevenes utvikling er at de har reflektert imellom praksisdagene. Praksisveileder 3 forklarte dette på følgende måte: «Jeg savner at elevene er forberedt fra praksisdag til praksisdag og at de har tenkt igjennom forrige praksis før neste praksis». Videre hadde de sammenfallende meninger om at de aldri har sett i hvilken grad eller på hvilken måte elevene skriver egenvurdering eller dokumenterer arbeidsoppgaver. Praksisveileder 2 sa: «Jeg tenker at vi må vite det for å kunne sette litt fokus

på det. Denne måten skal de jobbe på. Jeg må vite at det er noe de skal logge om i ettertid på skolen». Egenvurdering og logger som dokumentasjon av arbeidsoppgaver som utføres i praksisen brukes i YFF-faget av halvparten av lærerne. Bruken av logg som vurderingsgrunnlag illustreres med følgende sitat:

Logg er en beretning om hvordan man har hatt det. Det eneste jeg legger vekt på av vurdering av den /.../ for der leser jeg mest for å bli kjent med elevene /.../ er om de har giddet å levere eller ikke. Mangler de alle loggene, ja vel, da... Så det viktigste er at en har levert. At det er negativt å ikke ha levert noe. /.../ Vi har bare 3 eller 4 logger i året /.../ Mens oppdragene som er faglige, der er det viktig både at eleven leverer, men også at det er en faglig dybde på det. Så de vurderer jeg med lav, middels og høy måloppnåelse hvorav lav er meget (Lærer 3).

Noen av lærerne mente at elevene har utfordringer med å forstå eller nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene eller veiledningen fra praksisveilederne, selv om de mener at hensiktsmessig vurdering er den tilbakemeldingen de får fra bedriften. Slike tilbakemeldinger må de øve på å håndtere og bruke til det beste for sin egen læring og utvikling. Lærer 4 forklarte dette med et eksempel:

Jeg har en elev som fikk tilbakemeldinger på hvordan hun brettet klærne i en klesbutikk. Og kom tilbake og var helt sånn nei, nå slutter jeg, for jeg fikk bare kjeft. Når jeg ber henne å gjengi hva som egentlig har blitt sagt og gjort, så har hun jo faktisk bare fått forklart hvordan hun skal brette tøyen. Så det er jo ikke noe kritikk i det. Men hun hørte det som kritikk. /.../ Og da må en trene på det. Og det er vanskelig å trene på i en annen sammenheng enn i YFF.

Alle praksisveilederne mente at det er viktig at elevene forstår hvorfor arbeidsoppgavene skal gjøres sånn og slik. Likevel mente de at mye blir instruksjoner og forklaringer, mer enn dialog og arbeidsmåter som gir rom for at eleven kan eller blir i stand til å reflektere selv. Følgende sitat fra intervjuet med praksisveileder 2 er et eksempel på dette:

Har du forstått det vi mener? Og forstår du grunnen til hvorfor det blir gjort? Hvorfor setter vi en vare i hylla? Hvis en vare står bakerst i hylla, så ser kanskje ikke kunden varen, som gjør at vi taper et salg, kunden blir misfornøyd og går ut og velger et annet sted. Da må vi forklare at /.../

derfor drar vi varene fram, setter de fremst, ser til at prisen står på riktig plass, alle de tingene der. Det er så mange ting som gjøres som fører til at vi får et salg. Og om man ikke gjør det på den måten så taper man penger. I verste fall kan det føre til nedleggelse, ikke sant.

Alle informantene mente at veiledning som gir elevene mestringsfølelse, støtte og ros er viktig. Samtidig mente praksisveilederne at hvis elevene skal klare å nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene som gis i de ulike situasjonene og kjenne på at det de lærer er relevant for dem, så trenger de tydelige og like kriterier som er gitt av både læreren og praksisveilederen. Ellers blir det vanskelig for elevene å reflektere over sin egen utvikling og se sammenhenger mellom teori og praksis. Dette illustreres med følgende sitat:

Hvis jeg har en YFF-elev hos meg og det kommer kunder inn, så lar jeg de være delaktige sammen med meg. Dermed føler de en trygghet med at jeg er med og hjelper. Så kan de lære ved å se hvordan jeg gjør det. /.../
Når du hjelper den neste kunden kan du prøve å gjenta det jeg gjorde og se om du får det til. /.../ Eller om du finner din egen måte å gjøre det på (Praksisveileder 1).

Kapittel 6. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg benytte resultatene fra analysen av de åtte intervjuene som grunnlag for drøftingen. Gjennom problemstillingen i oppgaven har jeg belyst faktorer som er knyttet til hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i faget YFF.

Jeg vil drøfte resultatene fra analysen opp mot teorien og forskningen som er presentert i denne oppgaven. Dette kapitlet er strukturert i tre underkapitler: I kapittel 6.1 drøfter jeg resultater rundt hvordan lærere mener at elevenes praksis i faget YFF bør vurderes. I kapittel 6.2 inngår drøfting rundt hvordan praksisveiledere i bedrift mener at elevenes praksis i faget YFF bør vurderes. I kapittel 6.3 oppsummerer jeg drøftingen og svarer på problemstillingen.

6.1 Læreres meninger om vurdering av elever i faget YFF

I dette kapitlet skal jeg drøfte det første forskningsspørsmålet som handler om hvordan lærere mener at elevenes praksis i faget YFF bør vurderes, basert på beskrivelser, forklaringer, historier og perspektiver til de fire informantene som var YFF-lærere.

Det kommer fram av resultatene at lærerne i stor grad mener at bedriftene «ikke har kompetanse til å vurdere», slik lærer 4 uttrykte det. Hvorvidt bedrifter har denne kompetansen eller ikke har jeg ikke empirisk materiale til å vurdere. Det er derfor mer nærliggende å se på hva disse meningene kan baseres på. Det kan synes som det handler om mangel på samarbeid og avklaringer rundt innhold og mål og kriterier, slik at gjennomføringen av YFF ikke oppleves så tilfeldig og personavhengig, slik informantene beskriver. Dette skyldes trolig også at lærerne opplever bedriftene som veldig ulike. Det kan drøftes om det faktisk er bedriftene som er ulike, eller om det er gjennomføringen av YFF som oppleves ulik. I følge Reegård (2002) er bedrifter innenfor slagsbransjene samstemte om hva som er viktig arbeidskraft for dem, og hva de bedømmer av kompetanse hos elevene. I følge Nyen og Tønder (2012) er det trolig mangel på involvering eller samarbeid med praksisplassen som er en av årsakene til at en har ulike opplevelser av hvordan elever bør vurderes i YFF. Det fremgår av NOU (2019:25) at faget bør forbedres både når det gjelder vurdering og faglighet, at faget er krevende å gjennomføre og organisere på en forsvarlig måte og at det bør utvikles slik at elevene lettere forstår målene med opplæringen i YFF. En bør unngå at det blir veldig opp til den enkelte skole og den enkelte bedrift hvordan elevene blir vurdert i YFF, slik forskningen til Berglund (2020) viser til. Likheten mellom bransjene beskrives i Skjerve og

Simeou (2020) om hva arbeidslivet trenger av kompetanse. De fremhever at bedrifter som læringsarena må gjøre rede for hvordan ting gjøres i den enkelte bedrift for at forventninger skal avklares. Dette tyder på at det er forskjeller fra bedrift til bedrift hva slags spilleregler som gjelder, samtidig som de viser til at kravene til yrkeskompetanse og sosial kompetanse er de samme innenfor bransjene for salgsfagene. Slik viser de til at det er mulig å standardisere mål og kriterier tilpasset arbeidslivet. Et slikt arbeid innebærer ifølge Engeström (2001) at praksisveiledere og lærere er representanter for ulike virksomhetssystemer, hvor alle har ulike perspektiver eller forståelser. Grensekryssende læring søker å knytte systemenes ulike perspektiver sammen. Den som lærer, enten det er lærer som forsøker å forstå bedriftens perspektiv eller omvendt, må forstå ulike situasjoners likheter og forskjeller i forhold til kunnskaper og hvordan lærende utøver kompetanse. Slikt grensearbeid vil si å koble sammen kunnskaper fra for eksempel skole og bedrift på en slik måte at de bidrar til læring. En måte å imøtekomme utfordringene en møter i grenselandet mellom skole og bedrift, kan ifølge Akkerman og Bakker (2012) være et samarbeid mellom skole og bedrift på tvers av læringsarenaene slik at de ivaretar hverandres meninger om vurdering av elever i YFF.

Resultatene fra analysen viser at det er klar uenighet mellom de to gruppene av lærere og praksisveiledere om hvem som har ansvaret for vurderingen av elevene i YFF-faget. Dette forklarer de blant annet med at det er de som har vurderingskompetanse til å gjøre det, slik det er beskrevet tidligere i dette kapittelet. Slik YFF-lærerne fremla sine meninger, er det mye som tyder på at de hadde fagets forskrift og fylkets rammeplan i bakhodet når de omtalte hvordan de opplevde dette ansvaret. I tillegg begrunnet YFF-lærerne ansvaret de opplevde å ha for vurdering av elevene når de er i praksis, med at «bedriftene ikke har denne kompetansen», slik lærer 4 sa i sitt intervju. Lignende funn samsvarer også med forskningen til Nyen og Tønder (2012) som poengterer at det spiller en stor rolle hvem som vurderer elevene. Videre poengterer Berglund (2020) at oppfølgings- og vurderingsarbeidet må gjennomføres som en trepartssamtale der lærer, veileder og elev snakker sammen om vurderingen. Det kan drøftes i hvilken grad forskriften legger føringer på hvem som skal gjennomføre vurderingen. Det å ha ansvaret for undervisvurdering og for å sette standpunkt karakter slik forskriften sier (2021), er ikke nødvendigvis det samme som å gjennomføre den formative og summative vurderingen, eller at det er læreren som skal gjennomføre undervisvurderingen. Disse årsaksforholdene kan ha med tolkninger av ordlyden i forskriften å gjøre. Det står blant annet i forskriften til YFF (2020, kap. 3.1.2) at «dersom yrkesfaglig fordypning brukes til opplæring i bedrift, skal skoleeier legge til rette for

at skolen samarbeider med opplæringsansvarlig i bedrift om vurdering» Her spesifiseres ikke formen for vurdering, men vurdering generelt, og det kan dermed tolkes som at det er hele vurderingsprosessen det dreier seg om. Videre er det viktig å presisere at kapittel fire i Forskriften til YFF (2020) som omhandler vurdering i faget, starter med å henvise til forskriften til opplæringsloven kapittel tre. Slik gjelder alt som har med vurdering av fag å gjøre, for YFF-faget også. Disse betraktningene tyder på at det er viktig å fokusere på hensikten med vurderingen, som er å fremme elevenes læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringsløpet. Videre skal elevene bli gitt informasjon om kompetansen underveis og når opplæringen i faget er ferdig. Et fokus på at «læreren har ansvar for å innhente tilbakemeldinger og underveisvurdering som vurderingsgrunnlag», slik føringene i rammeplanen for YFF i Agder sier (2021), ser ut til å bidra til å skaffe vurderingsgrunnlag mer enn å ha fokus på selve vurderingsprosessen, og dermed hva og hvordan elevene skal lære. Det bør også nevnes at rammeplanen som gjelder i dag legger føringer som er noe tydeligere enn forskriften, som at det er «faglærer har ansvar for at det blir gjennomført underveisvurdering» (Agder Fylkeskommune, 2023). Denne ordlyden er ny i den forstand at rammeplanen og føringene for YFF ble oppdatert i 2023. På tidspunktet som undersøkelsen min ble gjennomført, var det planen for 2021 som gjaldt. Det er på mange måter positivt at både lærere og praksisveiledere opplever ansvar for å vurdere elevene. Det som kan være problematisk, er hvis elevene opplever vurderingsprosessen som lite forutsigbar og veldig ulik avhengig av hvilken læringsarena de befinner seg på. Da blir det også vanskelig for dem, slik Tønder og Nyen (2018) beskriver det, å koble teori og praksis.

Resultatene viste videre at lærernes opplevelser av gjennomføringen av vurderingen i stor grad dreide seg om hvordan de skulle forberede elevene på praksisen. De mente at elevene har undervisning i emner som er relevante for salg, service og reiseliv, men de opplevde at det er et stort språk mellom teori og praksis. De trakk frem at det er vanskelig å få elevene til å se sammenhenger og oppleve relevans når de er på skolen, slik lærer 1 sa det i sitt intervju: «Det må læres i praksisen i bedriftene. /.../ det synes jeg er vanskelig å få til i undervisningene. Når elevene ikke får trent praktisk på skole blir overgangen større». Lærerne mente i noen grad at elevene har utfordringer med å forstå eller nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene eller veiledningen fra praksisveilederne, til tross for at de mener at hensiktsmessig vurdering er den tilbakemeldingen de får fra bedriften. Slike tilbakemeldinger må de øve på å håndtere og bruke til det beste for sin egen læring og utvikling ifølge Handal og Lauvås (2017). Videre

viste resultatene fra intervjuene med lærerne at elevene trenger tydelige og like kriterier som er gitt av både læreren og praksisveilederen. Ellers blir det vanskelig for elevene å reflektere over sin egen utvikling og se sammenhenger mellom teori og praksis. Disse kriteriene kan ses på som innhold i faget YFF, og det kan derfor synes som at en mangel på disse vil kunne påvirke lærernes opplevelser av gjennomføringen av vurderingen i YFF-faget. Noe av denne usikkerhet rundt hva som bør være innholdet i YFF-faget, kan trolig kobles til ordlyden i fagets forskrift (2020). YFF-faget er også gjenstand for frustrasjon eller usikkerhet angående mål og kriterier for måloppnåelse. Flere forskere har påpekt at det må tas utgangspunkt i arbeidsoppgavene eller oppdragene elevene skal utføre i praksis, og ikke i kompetansemålene (Haaland, 2018; Haaland & Nilsen, 2020). Usikkerheten gjenspeiles i hvordan lærere mener vurderingen i YFF bør gjennomføres. Det kan også blant annet handle om tolkninger av forskriften, ut ifra en ordlyd som kan føre til at det blir vg3-målene det menes å skulle vurdere elevene i, istedenfor at de skal være førende og danne grunnlaget for opplæringen. I denne sammenhengen blir det vanskelig å se for seg at en elev i vg1 kan forstå sin læring og utvikling i forhold til vg3-mål som viser den kompetansen de skal ha når de er ferdig med to år i skole og to år i bedrift. I tillegg påpekte lærerne hvilket ansvar de har for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev og ikke minst at det må tilpasses om det er vg1 eller vg2. Dette ansvaret er en viktig del av arbeidet til alle lærere, men i YFF faget som ikke har tydelige mål utarbeidet og tilpasset hvor eleven er i utdanningsløpet, synes dette ansvaret vanskeligere å ivareta. Dette støttes også i forskningen til Nyen og Tønder (2012). Det kan diskuteres i hvilken grad elevenes krav på tilpasset opplæring, slik det kommer frem av forskrift til opplæringslov (2020), innfris hvis innholdet i YFF baserer seg på rene vg3-mål. Ifølge Sylte (2014) er det viktig at alle parter kjenner til hva elevene blir vurdert etter og at elevene blir gjort kjent med hva som kjennetegner de ulike faglige nivåene. Læreren har ansvar for individuell tilpasning av opplæringen til den enkelte elev kan sidestilles elevens individuelle plan for YFF-faget (Opplæringslova, 2021; Utvær & Saur, 2019). Slik blir utarbeidelse av elevenes individuelle plan i YFF viktig for å vite hvordan eleven bør vurderes i YFF (Hovland & Sandal, 2021). Elevens mål må være individuelle, og i tråd med elevens ønsker for yrket ifølge Hiim (2022). Den metoden en bruker for å undervise og veilede eleven på være den som er hensiktsmessig i forhold til elevens mål og hvordan denne eleven best veiledes til å nå disse målene. For at elevene skal få til individuelle refleksjoner kreves det individuelle fremovermeldinger (Sylte, 2014). Refleksjon mot mål du eier selv, og at ofte er det det samme som de målene noen setter for deg. Noen mål er gitt i styringsdokumenter, mens mye av handlingsrommet i YFF-faget gir rom for at eleven bestemmer mål selv. Disse

blir ifølge Schön (2017) førende for hvordan vurderingen og oppfølgingen da blir, og det er viktig at eleven opplever at de har satt målene selv. Dette sammenfaller også med føringene for elevenes medbestemmelse og egenvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2020). Nettopp derfor er det så viktig å ha utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse, slik at eleven blir i stand til å få øye på egen utvikling. Eleven må ha noe å «måle» etter, og utvikle seg etter, for å se sin egen utvikling (Hiim & Hippe, 2022). Og læreren må være støttende hjelper for eleven i denne læreprosessen (Akkerman & Bakker, 2011).

Beskrivelsene til lærerne viser videre at loggene brukes for at lærerne skal få innsikt i elevenes praksishverdag, og mindre som verktøy for refleksjon og egenvurdering. Resultatene viser at lærerne som bruker logger, også bruker disse som vurderingsgrunnlag i YFF. De brukes i liten grad som utgangspunkt for å gi elevene tilbakemeldinger om egen utvikling, og hva de skal gjøre for å utvikle sin kompetanse videre (Schön, 2017; Nyen & Tønder, 2018). Det kan synes som om lærerne i studien i liten grad ser mulighetsrommet som loggene representerer, i forhold til formativ vurdering (Reegård, 2020). Dette kan også skyldes at faget mangler struktur og rammer for innhold og gjennomføring, samt lite ressurser til at lærerne kan få gjennomføre YFF på en tilfredsstillende måte. Videre viser NOU (2019:25) til at YFF-faget er et krevende fag å gjennomføre og å vurdere. Det kan også handle om lærernes kompetanse i forhold til veiledning og vurdering i praksisfeltet. Lærerens jobb som grensekrysser gjør ifølge Akkerman og Bakker (2011) at det er nødvendig å kjenne til arbeidsoppgaver i bransjene for å balansere mellom to læringsarenaer er som å veksle mellom to ulike verdener eller aktivitetssystemer, slik Engeström (2001) beskriver det. Lærerens jobb blir å hjelpe med sammenkoblingen mellom teori og praksis. For at elevene skal oppleve relevans må de forstå oppgavene de skal utføre i sammenheng med den konteksten de utføres i (Mårtensson et al., 2019). Resultatene i denne oppgaven tyder i stor grad på at de lærerne som bruker logger bruker dem dels som skoleoppgave basert på fagkunnskap, og dels som verktøy for å reflektere over det de har utført og lært i praksisen. Slik tilrettelegging for refleksjon er ifølge Schön (2017) helt avgjørende for at elevene skal lære og forstå sin egen utvikling. Når elevene veksler mellom skolen og praksis som læringsarena, kobler de ikke automatisk det de lærer på skolen sammen med det de arbeidsoppgavene de gjør på jobb, eller omvendt. Hvorvidt elevene klarer å koble begge veier, avhenger av i hvilken grad deres yrkeskompetanse er utviklet (Haaland, 2018). Slike reflekterende handlinger krever øvelse og veiledning for å få til (Schön, 2017). Tilsvarende er det ifølge Kolb (2017) nødvendig at elevene veksler mellom erfaringer og refleksjon, slik de veksler mellom skolen og

praksisbedriften. Det som er viktig for læringen er at de opplever å gjøre arbeidsoppgavene og refleksjonen over utførelsen av dem selv, gjentatte ganger, med veiledning innimellom disse utviklingsfasene. På denne måten kan logger eller refleksjonsnotater være et viktig verktøy å benytte for at elevene skal få reflektert over egen læring og utvikling, slik at de utvikler yrkeskompetanse (Sylte, 2018).

Elevenes fravær har avgjørende betydning for vurderingen i YFF, framkommer det av resultatene i denne oppgaven. Lærerne mente at elevenes fravær betyr så mye for bedriftene at de anså dette for å være en viktig faktor når elevene skal vurderes i YFF. Lærerne mente i stor grad det som lærer 2 fortalte, at «/.../de elevene du tenkte var ganske gode, de er ikke så flinke der ute med sosiale ferdigheter som å komme på tiden, stille spørsmål, vise interesse/.../»

Forståelsen lærerne hadde for hva som innebærer oppførsel, kommer til uttrykk i deres vurderingsformer. Formell vurdering er gjerne det som styrer hva som vurderes (Sylte, 2018). Betydningene går omtrent ut på det samme som bedriftene beskriver ansettbarhet. Men bedriftene legger det større vekt i vurderingen enn lærerne, basert på arbeidslivets behov for kompetanse (NOU 2018:15, 2018). Jeg vil ikke drøfte i hvilken grad den ene eller andre nøkkelkompetansen er viktigst eller gå inn i diskusjonen om disse ferdighetene. Men det er viktig å vise til sosial kompetanse som nødvendig for at elevene skal klare seg i arbeidslivet. Dermed er det også viktig å veilede elevene for å utvikle denne kompetansen hos elevene, for å bidra til deres refleksjon rundt egen utvikling av sosial kompetanse. Slik undervisvurdering defineres, handler denne veiledningen om å peke på hva eleven kan gjøre for å utvikle sin kompetanse (Hiim, 2020). Slik kan en begrunne at sosial kompetanse bør inngå i vurderingen i YFF som uformell vurdering, i tillegg til den formelle (Sylte, 2014). Forskrift til Opplæringslova (2020) legger føringer for at elevenes forutsetninger, orden og oppførsel eller fravær ikke skal inngå i vurderingen i fag. Men i sammenligningen mellom oppførsel og ansettbarhet, ser det ut til at det kan være en sammenblanding av meningsbærende betydning av ord som brukes. I den grad det er snakk om fravær, så kan man ifølge lovteksten ikke la dette gå inn i vurderingen i fag, og dermed heller ikke i YFF. Men om en formulerer det slik bedriftene gjør om ansettbarhet, eller fokuset de har på «utviklingspotensiale», så faller dette inn under sosial kompetanse. Denne uformelle vurderingen synes å være avgjørende for bedriftene og for utvikling av elevenes yrkeskompetanse. Samtidig viser dette et fokus på prosess, noe som er viktig i vurderingssammenheng. Slik sett bør en samarbeidet om å lage en felles forståelse av hva dette betyr og hva og hvordan det skal vurderes. Innsats skal ikke

vurderes ifølge forskrift til Opplæringslova (2020), med mindre det går frem av læreplanen. Siden YFF baseres på lokale læreplaner, kan en beskrive innsats i termer som det er mulig å måle eleven etter og som det er mulig for eleven å utvikle seg etter. Slik kommer vi igjen innom sosial kompetanse. Det kan for øvrig nevnes at innsats eller kommunikasjonsevner trekkes fram av Hiim (2022) som et mer egnet begrep eller kompetanse enn innsats. Hvordan en definerer det og hva som er hensiktsmessig å bli enige om, avhenger av hva som fører til den beste lærings- og utviklingen hos elevene (Forskrift til opplæringslova, 2020).

Blant annet viser de overordnede prinsippene for formålet med opplæringen til fokuset på kompetanse i overordnet del, som handler om «sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter og det å lære å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Lærerne jeg har intervjuet hadde stort sett sammenfallende meninger. Samtidig vil jeg påpeke at drøftingen i dette kapitlet baserer seg på resultater fra intervjuer med bare fire lærere. Det kan virke som et lite antall informanter med tanke på å trekke noen slutninger basert på deres meninger. Jeg har ikke grunnlag for å si at alle yrkesfaglærere er enige eller uenige om de temaene jeg belyser basert på fire informanter. Likevel vil jeg påpeke at blant de fire lærerne jeg intervjuet var det lite spenninger i uttalelsene og lite variasjoner i meningene. Dette til tross for at de kom fra fire forskjellige skoler (riktignok i samme fylke).

Det er i seg selv interessant, fordi det viser et handlings- eller mulighetsrom for fremtidig samarbeid mellom skole og bedrift, slik Nyen og Tønder (2012) trekker frem.

6.2 Praksisveilederes meninger om vurdering av elever i YFF-faget

I dette kapitlet skal jeg drøfte det andre forskningsspørsmålet som handler om hvordan praksisveiledere i bedrift mener at elevenes praksis i faget YFF bør vurderes, basert på beskrivelser, forklaringer, historier og perspektiver til de fire informantene som var praksisveiledere.

Resultatene fra analysen viser at det er klar uenighet mellom de to gruppene praksisveiledere og lærere om hvem som har ansvaret for vurderingen av elevene i YFF-faget. Resultatene fra intervjuene med praksisveilederne viser at bedriftene mener det er de som skal vurdere elevene når de er i YFF. De begrunner meningene sine på denne måten som praksisveileder 4 sa: «Når jeg sier ja til å ha elever hos meg, så er det mitt ansvar å gi dem opplæring, fortelle dem hva som er riktig og galt, og det er meg som setter karakteren. For det er vi som ser

elevene og hva elevene gjør og hvordan de opplever dette». I tillegg viser resultatene at praksisveilederne mener at det er de som ser elevene utføre arbeidsoppgavene når elevene er i praksis i YFF, og at det derfor bare er dem som bør vurdere elevene i YFF-faget. Videre viser resultatene at selv om alle praksisveilederne ønsket å ha en større rolle i vurderingsprosessen, opplever de ofte at skolen tar ansvaret for den. Samtidig viser resultatene at det er behov for at noe av vurderingsprosessen må gjøres i fellesskap, og etterlyser samarbeid slik at partene kan avklare roller og ansvar i forbindelse med vurdering av elever i YFF. Bedriftene mener ut ifra egen vurderingslogikk, slik Berglund (2020) beskriver det, at det er de som vet hvilken arbeidskraft de trenger og som ser elevene utføre handlinger i praksis. På den annen side er det nødvendig med felles tolkning og forståelse av læreplanene for å kunne gi elevene forutsigbar og rettferdig vurdering (Sylte, 2014). Dette betyr med andre ord at det er mindre viktig hvem som har ansvaret for vurderingen enn å etablere et tolkningsfellesskap, slik Sylte (2014) viser til, for å utarbeide relevant innholdet i faget. Samtidig tyder resultatene i denne studien på at praksisveilederne mente at også arbeidet med å legge til rette for at fagets planer og at de gjennomføres i tråd med retningslinjene fra skolen, også er deres ansvar. Samtidig ble det pekt på at det ikke nødvendigvis ble presentert noen planer fra skolens side. Dette tyder ifølge Engeström (2017) sin virksomhetsteori på at partene trenger å ta hverandres perspektiv for å kunne samhandle om vurderingen av elever i YFF.

Et av resultatene fra analysen i denne oppgaven var at bedriftene utelukkende bedømmer elevene etter i hvilken grad de ville blitt ansatt eller eventuelt fått lærlingkontrakt og hvilket utviklingspotensial de ser i dem. Videre viste resultatene at bedriftene beskriver dette som en prosess hvor både praksisveileder, lærer og elev bør delta for at elevene kan få utvikle seg i den retningen som er bra for dem, slik praksisveileder 4 sa: «Graden av utvikling, turt å feile, hvor selvstendige de har blitt både underveis og til slutt. /.../ hvordan snakke med mennesker, tålmodighet, forståelse, lese mellom linjene, den psykologiske biten /.../ rett og slett å bli trygg». Resultatene viste også at praksisveilederne at bedømming i høy grad handler om graden av interesse elevene viser for bransjen eller yrket. Slike personlige forhold som Hiim og Hippe (2022) beskriver dem, holdes utenfor formell vurdering i forhold til YFF-faget. I stedet handler ansettbarheten, som praksisveilederne beskriver i resultatet av denne oppgaven, ifølge Hiim og Hippe (2022) om uformell vurdering som handler om daglige samtaler eller dialog om elevens arbeide. Det er personlige egenskaper eller nøkkelkompetanser som vurderes, som for eksempel innsats eller kommunikasjonsevner. Slik uformell vurdering drøftes gjerne mellom lærer og elev eller med praksisveileder i bedrift.

Sosial kompetanse, slik Berglund (2020) også beskriver den i sin forskning, har stor betydning for bedriftene, og praksisveiledere poengterer at den utgjør den viktigste faktoren for hvordan de vurderer elevene. Disse resultatene i min studie peker på behovet for samarbeid mellom skole og bedrift. Andersson (2018) setter ord på hvordan trepartssamtalen der eleven, læreren og arbeidsveilederen i samtaler følger opp arbeidspraksis, kan fungere som et potensielt grenseobjekt for å skape en integrert læreplan i fellesskap.

Et annet interessant resultat som kom frem i denne studien er at praksisveilederne i stor grad opplevde at det er veldig forskjellig fra YFF-lærer til YFF-lærer hvor ofte elevene får besøk i praksis, hvor mye info som blir gitt, hva som gis av innhold og planer og hva som kommuniseres i forhold til vurdering av elevene. Dette likestilles med forhold som kan bety at faget oppleves lite oversiktlig og forutsigbart, slik Sylte (2014) viser til. Samtidig viste resultatene at praksisveilederne ønsket at læreren tar seg tid til god dialog med elevene under praksisbesøkene. Dette kan føre til situasjoner hvor det gis fremovermeldinger, slik Gamlem (2022) omtaler det, slik at eleven kan få forklaringer på hva som bør gjøres for å vise vilje til å lære. Slik skapes situasjoner for underveisvurdering av elevene i praksis, samtidig som det gis rom for trepartssamtalen (Andersson, 2018; Gamlem, 2022). Forskningen til Breen og Rekdahl (2019) belyser at det for å kunne forbedre og utvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv er det viktig at skolen og YFF-lærerne har kjennskap til bedriftenes perspektiver og behov. Ved samarbeid og dialog for å forstå hverandre bedre, kan en skape ny forståelse av hva som er viktig i vurderingen av elever i YFF (Engeström, 2001). Dette kan være elevens, YFF-læreres og praksisbedrifters forståelse av deres ulike behov, og gjengitt på en ny måte som ivaretar subjektens målsettinger og avklarer deres forventninger (Engeström, 2001).

Et annet resultat fra analysen er at praksisveilederne i høy grad mente de har stort fokus på elevenes utviklingsprosess og potensiale. De trakk i stor grad frem at de vektlegger elevenes ferdigheter og evne til å ta til seg veiledning når de vurderer dem. På denne måten mente de at det beste for fremdrift i elevenes utvikling var at de har reflektert imellom praksisdagene. Praksisveileder 3 sa det slik: «Jeg savner at elevene er forberedt fra praksisdag til praksisdag og at de har tenkt igjennom forrige praksis før neste praksis». I tillegg var et annet interessant resultat at praksisveilederne i stor grad mente at de aldri har sett i hvilken grad eller på hvilken måte elevene skriver egenvurdering eller dokumenterer arbeidsoppgaver, slik praksisveileder 2 sa: «Jeg tenker at vi må vite det for å kunne sette litt fokus på det. Denne måten skal de jobbe på. Jeg må vite at det er noe de skal logge om i ettertid på skolen». Bedriftenes fokus på elevenes refleksjon som resultatene viser, kan blant annet forklares med

læringssirkelen til Kolb (1984). Elevene må reflektere over opplevelsene de har hatt når de har vært i praksis. På den måten kan de skape mening med det de erfarte. Det elevene observerte tilskrives mening ut ifra hva de visste eller kunne fra før. Denne refleksjonsprosessen må elevene ha hjelp til for å få til (Kolb, 2017). På en annen side kan det hende, ifølge Schön (2017), at eleven trenger hjelp med å løse utfordringer i selve praksissituasjonen. Videre er det ikke sånn at det er tilstrekkelig å reflektere over noe en gang, og så er det lært. Kunnskapen øker for hver handlingssekvens elevene har utført. Dermed krever det planlegging og samarbeid for å systematisere tilrettelegging for elevenes refleksjon (Nyen & Tønder, 2012). En årsak til at ikke informasjon om denne type logg eller oppgave eller type vurderingsgrunnlag ikke har blitt kommunisert fra skole til bedrift, kan også skyldes mangel på samarbeid slik Nyen og Tønder (2012) forklarer forskningen med.

Praksisveilederne jeg har intervjuet hadde i stor grad sammenfallende meninger. Samtidig vil jeg påpeke at drøftingen i dette kapitlet baserer seg på resultater fra intervjuer med bare fire praksisveiledere. Dette kan virke som et lite antall informanter med tanke på å trekke noen slutninger basert på deres meninger. Som påpekt allerede i kapittel 6.1, gir intervjuer med fire informanter ikke grunnlag for å trekke slutninger for alle praksisveiledere. Likevel vil jeg påpeke at blant de fire praksisveilederne jeg intervjuet var det nesten ingen spenninger i uttalelsene og lite variasjoner i meningene. Det er i seg selv interessant, i forhold til uttalelser fra forskjellig hold om hvor ulike bedrifter er. Det kunne være interessant å studere nærmere på hvilken måte de er ulike, samtidig vil det komme til syne i eventuelle framtidig samarbeid om hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF.

6.3 Hvordan bør skole og bedrift vurdere elevenes praksis i YFF?

I dette kapitlet skal jeg besvare oppgavens problemstilling om hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF, basert på funn fra forskningsspørsmål 1 og 2.

Jeg vil oppsummere problemstillingen med tre viktige konklusjoner:

1. Begge parter mener at de bør ha ansvaret for å vurdere elevenes praksis i YFF, og at det er de som har de rette forutsetninger for å gjøre det, samtidig som de mener at den andre parten ikke har det. Praksisveilederne begrunner det med at det er de som observerer og veileder elevene i sine lærings- og utviklingsprosesser på arbeidsplassen, og kan derfor best bedømme hvordan elevene utfører arbeidsoppgavene. Lærerne begrunner det med at det er de som har kompetanse til å vurdere elevene i praksis i YFF.

2. Begge parter vurderer ulike ferdigheter og kompetanser. Lærerne vurderer oppførsel og fravær og skoleoppgaver, mens praksisveilederne vurderer ansettbarhet. Praksisveilederne mener ansettbarhet er relevant for dem å vurdere for å se elevenes evne til å utvikle ferdighetene og den sosiale kompetanse som de anser som viktige i arbeidslivet. Lærerne mener at elevenes fravær betyr så mye for bedriftene at de anser dette for å være en viktig faktor når elevene skal vurderes i YFF, og for at de skal utvikle sin sosiale kompetanse.
3. Begge parter mener at det er veldig viktig med samarbeid, og at samarbeidet ikke er godt nok i dag. De ønsker å samarbeide mer, og begge parter mener at et samarbeid om planer, innhold og læringsmål med kriterier kan bidra til at faget oppleves forutsigbart. Videre vil en avklaring av roller og forventninger til hverandre kunne bidra til at vurderingen blir lettere å gjennomføre.

Både oppførsel som lærerne vurderer og ansettbarhet som bedrifter vurderer kan antas å være viktig for elevenes utvikling av yrkeskompetanse. Dette viser igjen til behovet for dialog og samarbeid for å finne løsninger som ivaretar begge parters behov. Hiim og Hippe (2022) peker på hvordan denne sosiale kompetansen bør vurderes og at det må avklares i samarbeid mellom skole og bedrift. Andersson (2018) setter ord på hvordan trepartssamtalen der eleven, læreren og praksisveilederen i samtaler følger opp arbeidspraksis, kan fungere som et potensielt grenseobjekt for å skape en integrert læreplan i fellesskap.

De to gruppene er innbyrdes enige om at de ønsker samarbeid på tvers av sine læringsarenaer. Basert på denne enigheten, er det også sannsynlig at det eksisterer et handlingsrom for å samarbeide om innhold og struktur i YFF-faget. For å besvare problemstillingen om hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF, vil jeg synliggjøre et slikt handlingsrom gjennom perspektivet på grensekryssende læring.

Skole og bedrift kan ses på som to ulike virksomhetssystemer (Engeström, 2001). For at disse to virksomhetene skal forstå hverandre, må parter eller representanter fra ulike virksomhetssystemer, forsøke å forstå hverandres perspektiver. Alle har sine egne forståelsesmåter, og utfordringen blir da å komme til enighet på den måten at alles perspektiver blir tatt hensyn til. Eksempelvis kan lærerens virksomhetssystem være kompetansemål. For å forstå elevens perspektiv og elevens forutsetninger for å kunne lære, må de som skal vurdere eleven forstå dette (Engeström, 2017). Bedriftenes perspektiv kan

tyde på at det er vanskelig å sette ord på det, fordi de bare gjør det sånn eller slik, kanskje uten å ha snakket med andre bedrifter om det. Et medierende artefakt for å forstå dialogen som er nødvendig for å komme til en felles forståelse, er å bruke et språk som alle forstår. YFF-læreres konstruerte oppgaver eller kriterier som er satt i fellesskap med kolleger etter runder med refleksjoner kan også være gjenstand for tolkning og samarbeid rundt for å komme til en felles forståelse. Dette kan sidestilles med å lage læreplaner og kriterier som føringer for vurdering i YFF-faget, slik at forventninger avklares og faget blir forutsigbart for alle parter. Å lære å sette ord på eller verbalisere er vesentlig her. Dette kan bety at disse må gjøres skriftlige og delbare. Slik vises det til hvor viktig det er at elevene setter ord på sine refleksjoner og dokumenterer det de har gjort i praksisen i YFF. Videre viser Schön (2017) til at disse refleksjonene ikke kommer av seg selv, men at de trenger hjelp og støtte både i handling og i etterkant når arbeidsoppgavene skal dokumenteres og reflekteres over.

Med utgangspunkt i funn i oppgaven, oppsummert i tre hovedkonklusjoner, vil jeg argumentere for viktigheten av et større og mer systematisk samarbeid om vurdering i YFF. . Lærere og praksisveiledere i bedrift har ulike perspektiver, forutsetninger og ulike forventninger til å utføre vurderingen. Begge mener at det er viktig med samarbeid, noe som også betyr at begge parter burde være involvert i vurderingen av elevenes praksis i YFF. Ingen av partene har hverken rett eller galt, og det de trekker frem er viktig å ta høyde for. Jeg vil gå så langt å konkludere med at hverken lærere eller praksisveiledere har forutsetninger for å utføre vurderingen i YFF alene. Lærerne har ikke mulighet til å vurdere ansettbarhet, og praksisveilederne har ikke mulighet til å vurdere fravær eller innleverte oppgaver på skolen. På bakgrunn av disse funnene kan det konkluderes med at vurdering av elevene i praksis i YFF er noe som bør gjøres i fellesskap.

Kapittel 7. Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven var å finne ut hvordan elevenes praksis i faget yrkesfaglig fordypning bør vurderes, sett fra perspektivet til lærere som underviser i faget og praksisveiledere i bedrift. Funnene har vist at lærerne og praksisveiledere er uenige om hvem som har forutsetninger til å vurdere elevenes praksis og hvem som burde ha ansvaret. Informantene i oppgaven var likevel enige om at det er viktig med samarbeid mellom skole og bedrift – i større grad enn det som er tilfelle i dag.

Det er ingen tvil om at lærere og praksisveiledere i bedrift har ulike forutsetninger for å vurdere elevene i YFF. Lærere har en pedagogisk utdanning og sånn sett en «formell vurderingskompetanse». Videre styres lærere av styringsdokumenter og tar ansvaret seriøst i forhold til instruksjoner som gis dem som pedagoger. Bedrifter på sin side styres av behovet for god yrkesmessig kompetanse som handler sosiale og emosjonelle ferdigheter, kommunikasjonssevner og arbeidsplassens produksjon.

Funnene mine tyder på at det er viktig å utarbeide klarere føringer for samarbeid mellom skole og bedrift om vurdering i faget YFF. Per i dag er ikke dette satt i system eller lagt føringer for hverken fra hverken nasjonalt eller lokalt hold. Konkret foreslår jeg at dette bør inngå i arbeidet til de ulike fagfora i fylket. I tillegg bør det legges til rette for at skoler, bedrifter og enkeltlærere kan søke om statlige eller fylkeskommunale midler for å styrke og formalisere samarbeid mellom skole og bedrift. Samarbeid om innhold og kriterier i YFF-faget bør kunne bidra til en trygg overgang til arbeidslivet for elevene. Videre bør det stilles krav til læreres yrkesfaglige kompetanse for å undervise i faget YFF.

Avslutningsvis vil jeg kort reflektere over forskningsprosessen og funnene jeg har kommet frem til. Som nevnt tidligere er det empiriske grunnlaget denne masteroppgaven er basert på, lite. Basert på intervjuer med fire lærere og fire praksisveiledere i bedrift har jeg ikke grunnlag for å trekke slutninger for alle YFF-lærere og alle praksisveiledere i bedrift. Likevel gir funnene et interessant og viktig innblikk i hvordan YFF-lærere og alle praksisveiledere ser på vurderingen i faget YFF. Funnene er i stor grad i tråd med det som jeg har opplevd som yrkesfaglærer, og jeg er derfor styrket i min overbevisning om at samarbeid om YFF – både om gjennomføringen generelt og vurderingen – bør styrkes og formaliseres. Samtidig ser jeg at mitt blikk, min forforståelse og min kjennskap til temaet også kan ha lagt føringer for forskningen min. Selv om jeg var oppmerksom på det og gjennomførte alle intervjuer som

forsker, og ikke som lærer, kan jeg ikke utelukke at samtalen med de involverte informantene til en viss grad ble farget av mitt syn og min forforståelse.

Det er viktig at dette temaet følges opp og at det gjennomføres mer forskning på vurdering i YFF, gjerne med flere intervjuer eller en større kvantitativ undersøkelse på tvers av fag og fylke. Slik forskning kan være utgangspunkt for tilpasninger i forskriften til YFF og skolenes lokale læreplaner som føringer for faget, og dermed danne grunnlag for bedre samarbeid mellom skole og bedrift om vurdering av elevenes praksis i YFF.

Referanser

- Agder Fylkeskommune. (2021, 13. desember). *Rammeplan for YFF*. Hentet fra <https://agderfk.no/f/p1/i3b30181e-72d3-4c15-bd6a-ca19fc2ac72f/rammeplan.pdf>
- Agder Fylkeskommune. (2023). *Yrkesfaglig fordypning YFF – Felles prinsipper og føringer for planlegging og organisering av yrkesfaglig fordypning (YFF) i Agder fylkeskommune*. Hentet fra <https://agderfk.no/vare-tjenester/skole-og-opplaring/opplaring-i-skole/yrkesfaglig-fordypning-yff/>
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153-173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>
- Akkerman, S. & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Andersson, I. (2018). Workplace Learning for School-Based Apprenticeships: Tripartite Conversations as a Boundary-Crossing Tool. I S. Choy, G.-B. Wärvik & V. Lindberg (Red.), *Integration of Vocational Education and Training Experiences* (Bd. 29, s. 259-278). Springer Nature.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Bakken, R. (2020). *HELVYRD – Helhetlig vurdering i et yrkesdidaktisk perspektiv. En studie av vurderernes helhetlige vurderinger av siste års lærlinger i elektrikerfaget i ulike vurderingssystemer innen fag- og yrkesopplæringen (Doktoravhandling)* [OsloMet - Storbyuniversitetet].
- Berglund, I. (2020). Yrkeslärares bedömningar i gränslandet mellan skola och arbetsliv: Utifrån studier av svensk gymnasial lärlingsutbildning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 83-98. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010383>
- Blichfeldt, J. F. (2004). Oppgaverasjonalitet og kunnskapsforståelse. 6(3), 21-48. Hentet fra https://doi.org/http://jonfrode.no/wp-content/uploads/2012/05/Sider_fra_-NOS-3_2004_T.pdf
- Breen, A. & Rekdahl, M. C. (2019). Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.19911>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2, 1-33. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Deichman-Sørensen, T., Olsen, O. J., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2012). *Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgagene: utredning av mulighet for fagkonsentrasjon på Vg1 bygg- og anleggsteknikk* [Faf-rapport 2012:36]. Allkopi AS.

- EC (2018). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. Hentet fra <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2017). Ekspansiv læring - på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 443-466). Samfundslitteratur.
- Forskrift om YFF. (2020). *Forskrift til Opplæringsloven om Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*.
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hagen, A. & Skule, S. (2007). Den norske modellen og utviklingen av kunnskapssamfunnet. I J.E. Dølvik, T. Fløtten, G. Hernes & J. M. Hippe (Red.), *Hamskifte. Den norske modellen i endring* (s. 145-168). Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2020). Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 45-66. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010345>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hovland, K. & Sandal, A. K. (2021). *Yrkesfaglig fordypning*. Fagbokforlaget.
- Haaland, G. (2018). *Vurdering i yrkesfag*. Pedlex.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis* (2. utg.). Pedlex.
- Jambak, T. (2022, 20. januar). Yrkesfagenes akilleshæl. *Klassekampen*. Hentet fra <https://klassekampen.no/utgave/2022-01-20/yrkesfagenes-akilleshael>
- Johnsen, K. & Hiim, H. (2021). Å utvikle yrkeskompetanse gjennom arbeidslivspraksis i helsesekretæruddanningen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211111>
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009). The Learning Way Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *S&G 40th Anniversary Symposium Articles*, 40(3), 297-327. <https://doi.org/10.1177/1046878108325713>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2017). Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Samfundslitteratur.

- Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kompetansereformen: Lære hele livet* (Meld. St. 14 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/afb66fbbcdfb47749f1b7007b559d145/no/pdfs/stm201920200014000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21 (2020-2021)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2017). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Lave, J. & Wenger, E. (2017). Situeret læring – legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 127-136). Samfundslitteratur.
- Müller, W. (2005). Education and Youth Integration into European Labour Markets. *International Journal of Comparative Sociology*, 46(5-6), 461-485. <https://doi.org/10.1177/0020715205060048>
- Müller, W. & Gangl, M. (2003). The Transition from School to Work: A European Perspective. I *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford University Press.
- Mårtensson, Å., Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 89-110. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199189>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- Nore, H. (2015). Re-Contextualizing Vocational Didactics in Norwegian Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 2(3), 182-194. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.4>
- NOU 1991: 4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert - Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/sec8>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I — Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/8>
- NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre – Struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>
- NOU 2019: 2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II — Utdfordringer for kompetansepolitikken*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>
- NOU 2020:2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III — Læring og kompetanse i alle ledd*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>

- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Flexibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* [2012:47]. Fafo.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- Olsen, O. J. (2013). Bredde og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring - Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 141-154. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-06>
- Opplæringslova. (2021). *Forskrift til Opplæringslova om Yrkesfaglig fordypning. Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærer utdanning*. Cappelen Damm.
- Reegård, K. (2020). Når lærlingen møter arbeidslivets vurderingslogikk: Yrkessosialisering i det norske salgsfaget. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 67-82. <https://doi.org/https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010367>
- Schön, D. (2017). Refleksjon-i-handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 345-358). Samfundslitteratur.
- Schön, D. A. (1995). Knowing-In-Action: The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27:6, 27-34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Skjerve, T. & Simeou, E. (2018). *Balansekunst - hvordan beskrive kompetanse som bygges opp i arbeidslivet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f3053d412b2b432bab85313e5d7d4529/balansekunst---mars-2018.pdf>
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- SSB. (2020). *Framskrivinger av arbeidsstyrken og sysselsettingen etter utdanning mot 2040* (41). <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/framskrivinger-av-arbeidsstyrken-og-sysselsettingen-etter-utdanning-mot-2040>
- Sylte, A. L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4, 1-18. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a4>
- Sylte, A. L. (2018). Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk. Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2017). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv* (11. utg.). J. W. Cappelens Forlag.
- Säljö, R. (2018). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm AS.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet - Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal Norsk Forlag.
- Thronsen, I. (2010). The teacher's feedback and the student's motivation. *Nordic Studies in Education*, 31, 165-179.

- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Tønder, A. H. & Nyen, T. (2018). Development of Vocational Skills Through Integration of Practical Training Periods in School Based Vocational Education in Norway. I S. Choy, G.-B. Wärvik & V. Lindberg (Red.), *Integration of Vocational Education and Training Experiences* (s. 227-241). Springer.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket - Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Yrkesfaglig fordypning*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>
- Utvær, B. K. & Saur, E. (2019). Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift. *Nordic Journal og Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(3), 43-60.
<https://doi.org/http://doi.org10.7577/njcie.3270>
- Vilbli. (2022). *Fag-og timefordeling Salg, service og reiseliv*. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/salg-og-reiseliv-fag-og-timefordeling/program/v.sr/v.srssr1---- v.srsr12---- /p2#kursKolonne2>
- Aakernes, N., Andresen, S., Bergene, A. C., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S., Skålholt, A., Tønder, A. H. & Vagle, I. (2022). *Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1. Bakgrunn, prosess og implementering på vg1* (2022:8). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2990375>

Vedlegg 1. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjekt om vurdering i faget YFF?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hva lærere og veiledere mener om hvordan elever bør vurderes i YFF. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningen er å få noen svar på hvordan skole og bedrift bør vurdere elevenes praksis i YFF. Dette prosjektet utgjør min masteroppgave i yrkespedagogikk ved OsloMet – Storbyuniversitetet, og blir gjennomført som en innleveringsoppgave og en muntlig høring ved studiestedet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitetet, er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Strategisk utvalg av intervjupersoner gjøres på bakgrunn av erfaring, programområde og kompetanse. Jeg skal intervju 4 ansatte i ulike bedrifter og 4 lærere på salg, service og reiseliv på 3 ulike skoler i fylket. Du blir spurt om å delta fordi du har erfaring med praksisveiledning i bedrift eller oppfølging og vurdering av elever i YFF på salg, service og reiseliv. Ditt bidrag er viktig for å kunne videreutvikle faget YFF.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen jeg spør deg om å delta i vil omhandle temaet som er nevnt ovenfor. Spørsmålene i det personlige intervjuet er knyttet til dine erfaringer med veiledning, oppfølging og vurdering i faget YFF. Intervjuet består av 10 spørsmål, og vil ha en estimert varighet på ca. 1 time. I intervjuet vil jeg benytte meg av elektronisk lydopptak på mobiltelefonen min. Filene blir krypterte.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien, og det vil ikke påvirke relasjonen til meg som forsker eller ditt forhold til arbeidsplassen om du ikke ønsker å delta. Videre kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette vil eventuelt heller ikke få noen innvirkning på relasjonen til meg som forsker eller til arbeidsplassen. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler

opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De krypterte filene fra intervjuet vil bli åpnet lokalt på min PC ved hjelp av en personlig kode, og så transkribert for videre analyse.

- *Opplysningene vil bli behandlet av veileder Evi Schmid ved OsloMet – Storbyuniversitetet og student Ida Kristine Larsen*
- *Ingen personopplysninger vil være tilgjengelige for andre. Du vil være en lærer x på Salg, service og reiseliv ved en videregående skole i Agder.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene dine vil bli anonymisert. Alle opptak, filer og opplysninger vil bli slettet etter at forskningsprosjektet er gjennomført og avsluttet høsten 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet – Storbyuniversitetet, veileder Evi Schmid, evis@oslomet.no. Telefon: 47745219.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ida Kristine Larsen
(Forsker/student)

Navn:

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering i YFF* (godkjent av NSD ref. nr: 781355), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i personlig intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet høsten 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide

Første fase: Informantene gis bakgrunnsinformasjon før oppstart av selve intervjuet.

Jeg vil sørge for at informanten føler seg komfortabel og rolig i intervjuet. Dette gjør jeg ved å spørre informanten om daglige gjøremål, snakke om hverdagen og generelt litt om løst og fast. Deretter går vi igjennom punktene i skjema under før vi starter med selve intervjuet.

Hensikten:	Prosjektet gjennomføres i løpet av 2 år (4 semester) og er en masteroppgave i yrkespedagogikk. Jeg skal blant annet benytte meg av semistrukturerte intervjuer som kvalitativ metode for å fremskaffe funn og resultater som vil gi svar på problemstillingen.
Problemstilling:	Jeg vil gjennomgå problemstillingen med informanten på forhånd, slik at jeg kan forsikre meg om at ingenting er uklart før vi starter. Slik får jeg en mulighet til å utdype og forklare hvis det er nødvendig. Problemstillingen er: «Hvordan kan skole og bedrift vurdere elevenes praksis i YFF?»
Formålet med intervjuet	Jeg har valgt å intervju 4 YFF lærere og 4 praksisveiledere i bedrift på 2 videregående skoler i Agder. Lærerne underviser på programområdet salg, service og reiseliv. Jeg ønsker å se nærmere på hva lærerne og veilederne mener om hvordan elever bør vurderes i YFF.
Informert samtykke i forhold til disse kravene:	Alt det du sier vil bli anonymisert i oppgaven. Du kan se over transkriberingen dersom det er ønskelig. Jeg lover at jeg ikke skal bruke din besvarelse til noe som går ut over deg på en negativ måte. Du får herved beskjed om at undersøkelsen vil offentliggjøres. Har du noe imot det? Du kan når som helst i løpet av intervjuet trekke deg fra undersøkelsen dersom du ønsker det.

Andre fase: Utspørring om de spesifikke forholdene som ønskes besvart:

Følgende 2 skjemaer med spørsmål stilles til henholdsvis lærere og praksisveiledere i bedrift for å belyse de spesifikke forholdene problemstillingen reiser:

Spørsmål til lærere:

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Utdyping
Hvordan mener lærere at elevenes praksis i faget YFF bør vurderes?	<ol style="list-style-type: none">1) Hva er viktig for deg at elevene lærer når de er i praksis?<ul style="list-style-type: none">- Fortell en historie fra egen arbeidserfaring og beskriv med eksempler.- Hvordan har du opplevd dette i praksis?2) Med tanke på YFF; hva mener du elevene bør lære på skolen, og hva bør de lære i praksis?<ul style="list-style-type: none">- Hva hører hjemme hvor, tenker du?- Hvordan skal de lære?- Hvilke tanker har du om forholdet mellom teori og praksis?3) Hvordan tenker du at elevenes praksis bør vurderes? Hva er det viktig å vurdere?<ul style="list-style-type: none">- Hvor bør vurderingen foregå?- Når bør vurderingen foregå?- Hyppighet?- Fortell en historie, gi eksempler eller forslag.	<p>Fortell en historie</p> <p>Beskriv</p> <p>Gi eksempler</p> <p>Kom med eksempler på situasjoner du beskriver.</p> <p>Forklar med eksempler hvordan og hvorfor.</p> <p>Holdninger, ferdigheter, kunnskap?</p> <p>Kundens meninger?</p> <p>Hvordan ville du gitt</p> <p>tilbakemeldinger?</p> <p>Nåtid og framtid.</p>

	<p>4) Hvem mener du har ansvaret for vurdering av elevenes praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva har du opplevd som hensiktsmessig vurdering som YFF lærer? <p>5) Hvem mener du bør gjennomføre vurderingen av elevenes praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan bør vurderingen foregå? - Hvorfor slik? - Underveisvurdering vs. sluttvurdering? <p>6) På hvilken måte følger du opp elever som er i praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beskriv en dag i YFF oppfølging av dine elever. - Hvilke forventninger bør det stilles til lærerne som følger opp elevene i praksis? <p>7) Hvilke forventninger bør det stilles til bedrifter som har praksiselever?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forventninger har du til praksisveilederne, og hva kan de bidra med? - Gi noen eksempler. <p>8) Hvilke forventninger stiller dette til samarbeidet med bedrifter?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan? (Samarbeidets innhold og form) 	<p>Hvorfor?</p> <p>Spesifiser</p> <p>Beskriv eller forklar hvorfor</p> <p>Forklar eventuelt om elevene få oppgaver eller temaoppgaver de utfører og/eller skriver om</p>
--	---	--

9) Hvordan er det hensiktsmessig for skole og bedrift å diskutere elevenes praksis?

- Hvordan har du samarbeidet med bedrift tidligere?
- Hvordan er det hensiktsmessig å samarbeide?
- Kom gjerne med forslag eller innspill på løsninger
- Hva tenker du kan være utfordringer?

10) Hvilken betydning har loggskrivning i vurderingen av elevenes praksis?

- Hva tenker du er den viktigste hensikten med loggen?
- Hvordan bruke logg best mulig?
- Hyppighet?
- Hva tenker du om logg og vurdering?

Spørsmål til praksisveileder i bedrift:

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Utdyping
<p>Hvordan mener praksisveiledere i bedrift at elevenes praksis i faget YFF bør vurderes?</p>	<p>11) Hva er viktig for deg at elevene lærer når de er på skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva ønsker du at skolene skal gjøre/lære dem? - Gi eksempler – egne erfaringer <p>12) Med tanke på YFF; hva mener du elevene bør lære på skolen, og hva bør de lære i praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er målet med YFF? - Hvordan skal de lære? - Hvilke tanker har du om forholdet mellom teori og praksis? <p>13) Hvordan tenker du at elevenes praksis bør vurderes? Hva er det viktig å vurdere?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor bør vurderingen foregå? - Når bør vurderingen foregå? Hyppighet? - Hvem skal lage kriteriene? - Fortell en historie, gi eksempler eller forslag. <p>14) Hvem mener du har ansvaret for vurdering av elevenes praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva har du opplevd som hensiktsmessig vurdering som praksisveileder? 	<p>Fortell en historie</p> <p>Beskriv</p> <p>Gi eksempler</p> <p>Kom med eksempler på situasjoner du beskriver. Forklar med eksempler hvordan og hvorfor.</p> <p>Holdninger, ferdigheter, kunnskap?</p> <p>Kundens meninger? Hvordan ville du gitt tilbakemeldinger? Nåtid og framtid.</p> <p>Spesifiser</p> <p>Hvorfor?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvem bør lage kriteriene for måloppnåelse? <p>15) Hvem mener du bør gjennomføre vurderingen av elevenes praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan bør vurderingen foregå? - Hvorfor slik? - Underveisvurdering vs. sluttvurdering? <p>16) På hvilken måte følger du opp elever som er i praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beskriv en dag i YFF oppfølging av en utplassert elev. - Hvilke forventninger bør det stilles til bedrifter som har praksiselever? <p>17) Hvilke forventninger bør det stilles til lærere som følger opp elevene i praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva kan de bidra med? - Gi noen eksempler eller forklar hva som bør gjøres <p>18) Hvilke forventninger stiller dette til samarbeidet med bedrifter?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan? (Samarbeidets innhold og form) 	<p>Beskriv og forklar hvorfor</p> <p>Beskriv eller forklar hvorfor</p> <p>Forklar eventuelt om elevene har oppgaver eller temaoppgaver de utfører og/eller skriver om</p>
--	---	---

	<p>19) Hvordan er det hensiktsmessig for skole og bedrift å diskutere elevenes læring praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tid, sted og ressurser? - Planer og mål? - Kom gjerne med forslag eller innspill på løsninger - Hva tenker du kan være utfordringer? <p>20) Hvilken betydning har loggskrivning i vurderingen av elevenes praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du er den viktigste hensikten med loggen? - Hvordan bruke logg best mulig? - Hyppighet? - Hva tenker du om logg og vurdering? 	
--	--	--

Fase 3. Postintervju.

Etter intervjuet ønsker jeg å ha en metasamtale med informanten om selve gjennomføringen av intervjuet. Disse spørsmålene er aktuelle:

1. Hvordan synes du dette intervjuet gikk?
2. Var spørsmålene enkle å svare på?
3. Er det noe annet/mer du ønsker å informere om i forhold til problemstillingen?
4. Ønsker du å lese oppgaven når den er ferdig?

Vedlegg 3. Godkjenning fra Sikt



Meldeskjema / Vurdering i faget YFF (Yrkesfaglig fordypning) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

781355

Vurderingstype

Standard

Dato

30.06.2023

Tittel

Vurdering i faget YFF (Yrkesfaglig fordypning)

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Evi Schmid

Student

Ida Kristine Larsen

Prosjektperiode

09.09.2020 - 30.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.09.2023.