

«Instruktørers vurdering av lærlinger i bygg- og anleggsteknikk»

En kvalitativ studie av instruktørers perspektiver på vurderingspraksis av lærlinger i yrkesfaglige utdanningsprogrammer

MARI VAAGE

VEILEDER

Kristin Endresen- Maharaj

Universitetet i Agder, [2024]

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Emnekode: PED511-1

Forord

Gjennom flere år som student ved Universitetet i Agder, ønsker jeg å uttrykke min takknemlighet for de dyktige faglærerne, de inspirerende forelesningene, det gode samarbeidet, og de mange mulighetene som har bidratt til min personlige utvikling. Etter 2 år på masterstudiet i pedagogikk er jeg stolt av å presentere min masteroppgave, som en avslutning på utdanningen ved Universitetet i Agder. Studietiden har gitt meg mange gode opplevelser, erfaringer og kunnskaper som jeg tar med meg videre i livet. Masterstudiet har bidratt til en lærerik og spennende studiehverdag, sammen med dyktige medstudenter. Av den grunn ønsker jeg å takke mine flotte medstudenter for et godt læringsmiljø de to siste årene.

Denne masteroppgaven har bidratt med forskning på et tema i pedagogikk som jeg anser interessant og relevant. Arbeidet med forskningsprosjektet har vært utfordrende, nyttig, og samtidig svært lærerikt. Av den grunn ønsker jeg å takke alle instruktørene som har bidratt med forskjellige erfaringer i forskningsintervjuene. Jeg setter stor pris på deres positive respons, og motivasjon for å delta i dette forskningsprosjektet. Deres meninger og erfaringer framstår som et viktig bidrag for kunnskap, og ikke minst oppmerksomhet rundt instruktørers vurdering i bedriftsopplæringen.

En spesielt stor takk til min dyktige veileder, Kristin Endresen- Maharaj. Gjennom hele prosessen med masteroppgaven har Kristin bidratt med viktig kunnskap og motivasjon, og vært en viktig bidragsyter for å styrke oppgavens innhold, og struktur. Jeg er takknemlig for tiden og arbeidet du har lagt ned i min masteroppgave, og setter stor pris på ditt faglige engasjement, støtte og tillit. I tillegg vil jeg rette en takk til SYA, som har inspirert mitt valg av tema for denne masteroppgaven. Jeg setter pris på tilliten dere har vist meg underveis, og deres engasjement i utviklingen av min masteroppgave.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for all støtten, de gode rådene, og oppmuntringen dere har gitt meg. Deres hjelp og motiverende ord har betydd mye for meg underveis, og jeg er veldig takknemlig for den tilliten dere har vist meg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

Kristiansand, 2024

Mari Vaage

Sammendrag

Bakgrunnen for denne masteroppgaven springer ut av en større oppmerksomhet på fag- og yrkesopplæringen. Dette følger av regjeringens bekymring for nedgangen i antall søkere til yrkesfaglige utdanningsprogrammer (Regjeringen, 2022). Samtidig er studien knyttet til innføringen av fagfornyelsen for yrkesfag fra 2020. Målet med fagfornyelsen var å skape en mer relevant yrkesopplæring gjennom tidlig yrkesspesialisering (Utdanningsdirektoratet, 2022). Som en del av Kunnskapsløftet 2020 ble det utarbeidet nye læreplaner som førte til endringer i kravene til instruktørene og bedriftsopplæringen. Studien utforsker nasjonale retningslinjer for instruktørers vurdering, gjennom den nye læreplanen og revisjonen av vurderingsforskriftene, og identifiserer disse som svært generelle og overfladiske. På bakgrunn av dette har jeg utformet problemstillingen: *«Hvordan blir vurdering av lærlinger i bedrift forstått og utført av instruktører i bygg- og anleggsteknikk?»* Jeg har anvendt teori om vurdering som analytisk rammeverk i studien for å forstå hvordan vurdering henger sammen med yrkesopplæring, kunnskap, kompetanse og individ. For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative semistrukturerte intervjuer med fire instruktører i bygg- og anleggsteknikk, ved en bedrift i Norge, og får fram tre funn gjennom en tematisk analyse. Funnene viser følgende: instruktørene forstår vurdering i henhold til læreplan og kompetansemålene for faget gjennom erfaring, samarbeid med kolleger, tolkninger og personlig vurdering. De utvikler også sine egne vurderingsskjemaer basert på deres profesjonelle faglige identitet. Instruktørene gjennomfører vurdering i henhold til vurderingsforskrifter og opplæringsplan for faget, samtidig viser funn at bedriftens organisering påvirker instruktørenes gjennomføring av vurdering. Et siste funn er at instruktørene poengterer grad av subjektiv innvirkning som betydning for deres forståelse og utøvelse av vurderingsarbeidet med lærlinger. Med andre ord forstås og utøves vurdering på bakgrunn av et verdibasert innhold, hvor mulighet for rekruttering vektlegges sterkt. Undersøkelsens hensikt er å styrke arbeidet med instruktørers forståelse og utøvelse av vurdering. Av den grunn er undersøkelsen aktuell både for instruktører innenfor bygg- og anleggsteknikk, og for andre med interesse for yrkesfag. Undersøkelsen gjør seg også svært aktuell for politikere med innflytelse på utdanningspolitikken, og dem som utarbeider retningslinjer for vurdering i yrkesfag.

Nøkkelord: Vurdering, læreplan, kompetanse, yrkesretting, instruktør og identitet

Abstract

This master thesis was written through a recent and acknowledged focus on trade and vocational education, due to the Norwegian governments (2022) emerging concern regarding dwindling vocational application numbers. This study slots into and coincides with the new vocational & trade education subject curricula renewal effective 2020. The overarching purpose of the renewal is to create a more relevant vocational education program with emphasis on trade specialization from an earlier stage in the learning pathway (Utdanningsdirektoratet, 2022). Pertaining to the new subject curricula framework 2020, there was subsequently developed new syllabus and curricula for instructors and internal in the apprenticeship companies, who must all adhere to the new requirements. This study highlights national guidelines for instructors assessment practices through the new curriculum and the revision of assessment regulations, as very general and superficial. Through these revelations I have formulated this problem statement: "How is the assessment of apprentices in the workplace understood and conducted by instructors in the construction industry?" I have applied assessment theory as the analytical framework in the study to understand how assessment is related to vocational education, knowledge, competence, and the individual itself. To find the answer to the problem statement, I have conducted qualitative semi-structured interviews with four instructors working in the construction industry. Through the thematic analysis there are three findings that are of particular interest. The findings are as follow: The instructors understand assessment considering the curriculum and learning objectives for the subject through experiences, collaboration, interpretations, personal emphasis, and by developing their own assessment forms based on their professional identity. Furthermore, the instructors conduct assessments in accordance with the assessment regulations and the educational plan for the subject, where the company's organization influences the instructors' implementation of the assessments. A final finding is that assessment is understood and carried out based on a value-laden premise where the possibility for recruitment is strongly emphasized. The premise of this study is to strengthen the work regarding instructors' comprehension and performance of vocational assessment. Thus, this premise is applicable both for instructors in the field of construction and other stakeholders in trade & vocations. The study is also of particular interest for politicians with influence over educational policies, and those who develop assessment guidelines in trade & vocational education.

Keywords: Assessment, curriculum, competency, vocationalization, instructor and identity.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Formålet med prosjektet og problemstilling	4
1.3 Studiens oppbygning og struktur	4
2.0 Kontekst og tidligere forskning.....	6
2.1 Fagfornyelsen i yrkesfaglig utdanning	6
2.1.1 Evaluering av fagfornyelsen	7
2.1.2 Fagfornyelsen og ny tilbudsstruktur for bygg- og anleggsteknikk	8
2.2 Yrkesopplæring i bedrift	9
2.2.1 Instruktørers krav til kompetanse	10
2.3 Betydning av dokumentasjon for instruktørers vurderingsarbeid	12
2.4 Bedrifters vurdering av lærlingordningen	14
2.4.1 Lærlingundersøkelse.....	15
2.5 Frafall i yrkesfaglig utdanning	16
3.0 Teoretisk rammeverk.....	18
3.1 Yrkesretting	18
3.1.1 Yrkesfaglig fordypning.....	20
3.2 Vurdering	21
3.2.1 Vurderingskompetanse	21
3.2.2 Vurderingsidentitet	22
3.3 Vurdering i bedrift.....	24
3.3.1 Vurderingsformer	24
3.3.2 Vurdering gjennom tilbakemeldinger	25
3.3.3 Lærlingers medvirkning og involvering i vurderingsarbeidet	26
3.4 Instruktøren	27
3.5 Et sosiokulturelt perspektiv på læringsutvikling	28
3.5.1 Stillasfunksjon	29
4.0 Metode	30
4.1 Vitenskapelig posisjon	30
4.2 Forforståelse	31

4.3 Valg av metode.....	32
4.3.1 Kvalitativ metode	32
4.3.2 Semistrukturert intervju	33
4.3.3 Rekruttering og utvalg	34
4.4 Prosedyre for gjennomføring.....	35
4.4.1 Intervjuguide.....	35
4.4.2 Gjennomføring av forskningsintervju.....	36
4.4.3 Transkripsjon og bearbeiding av datamaterialet	37
4.5 Tematisk analyse	38
4.5.1 Fasene i tematisk analyse.....	39
4.6 Studiens kvalitet	41
4.6.1 Reliabilitet	41
4.6.2 Validitet	42
4.6.3 Studiens troverdighet.....	42
4.6.4 Overførbarhet	43
4.7 Etske overveielser	44
4.7.1 Informert samtykke.....	44
4.7.2 Anonymitet og konfidensialitet	45
4.7.3 Korrekt gjengivelse.....	45
4.7.4 Mulige konsekvenser	46
5.0 Presentasjon av funn	47
5.1 En helhetlig vurdering som vektlegger instruktørens fag- og læreplankunnskap sammen med personlig forståelse	47
5.1.1 Instruktørens kompetanse til å vurdere lærlingen	51
5.2 Bedriftens interne samarbeid for å styrke oppfølgingens verdi i vurderingsarbeidet	53
5.3 Instruktørens perspektiv på rekruttering som en integrert del av vurderingsprosessen	58
5.3.1 Tidlig møte med arbeidslivet som tiltak for å redusere frafall.....	61
6.0 Diskusjon.....	65
6.1 En vurdering som skapes av lokale forskjeller som påvirker instruktørens arbeid med vurdering.....	66
6.2 Et skille mellom instruktørers vurderingsansvar for lærlinger	69
6.3 Rekruttering som betydning for hvordan instruktørene vurderer lærlingen	71

6.4 Metodisk diskusjon.....	75
6.4.1 Intervju og intervjuguide	75
6.4.2 Refleksjoner rundt rekruttering og utvalg.....	76
6.4.3 Valg av tematisk analyse	77
6.4.4 Refleksjoner rundt valg av teori og tidligere forskning	77
7.0 Avslutning	79
7.1 Konklusjon	79
7.2 Forslag til videre forskning	80
8.0 Referanseliste	82
Vedlegg 1 - Intervjuguide	89
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	91
Vedlegg 3 – Godkjenning av SIKT	95

1.0 Introduksjon

Hovedmodellen i fag- og yrkesopplæringen er to år på skole etterfulgt av to år som lærling i bedrift (2+2- modellen). Gjennom hovedmodellen har bedriftene alene ansvaret for opplæringen på vg3, hvorav de to årene i læretid er delt opp etter ett års opplæring, og ett år verdiskaping (Utdanningsdirektoratet, 2023). Yrkesfaglig utdanning har de seneste årene blitt en større og viktigere del av utdanningssektoren, hvor søkertallene har vært varierende, men med en framvekst. Regjeringen (2022) presentere søkertallene for året 2022, hvor det var 2300 flere søkere til yrkesfaglige utdanningsprogrammer enn til studieforberevende utdanningsprogrammer på vg1. Utdanningen av flere fagarbeidere i Norge framheves som god på bakgrunn av flere positive utviklingstrekk de siste årene (Meld. St. 14 (2022 – 2023)). Samtidig har regjeringen (2022) tidligere ytret bekymring for antall søkere til yrkesfaglig utdanning, hvor det kommer frem at Norge vil kunne mangle rundt 90.000 fagarbeidere innen 2035, om valg av utdanning fortsetter i favør høyere utdanning. Som følge av det iverksatte regjeringen i 2022 en omfattende satsning på yrkesfag og kvalifisering, med mer enn en milliard norske kroner (Regjeringen, 2022).

Tilgang på læreplass framstår som en kritisk faktor for å kunne gjennomføre utdanningen, på bakgrunn av at yrkesfaglig opplæring delvis eller helt forekommer i bedrift (Nyen & Tønder, 2014). Mangel på læreplass framstilles som et vedvarende problem for fag- og yrkesopplæringen, noe regjeringen selv presenterer som en svakhet i opplæringssystemet (Regjeringen, 2022). I 2021 søkte 30.300 om læreplass, hvor 6600 ikke fikk læreplass. Av disse 6600 begynte 1240 på VG3 i skole, og 1060 ble lærekandidater med mål om kompetansebevis. 4300 var ikke registrert med læreplass eller annet tilbud innen utgangen av 2021 (Regjeringen, 2022). Regjeringens (2022) økonomiske støtte til yrkesfaglig utdanning skulle derfor bidra til å skaffe flere læreplasser. I 2023 styrket regjeringen fylkeskommunes arbeid for flere læreplasser med om lag 460 millioner kroner (Meld. St. 14. (2022 – 2023)). I lys av det nevner regjeringen at flere får læreplass og flere bedrifter tar inn lærlinger. Med andre ord kan det indikere at satsning på fag- og yrkesopplæring er av betydning. Likevel er det fortsatt mange som ikke blir valgt til læreplass i bedrifter som av den grunn ikke fullfører utdanningen. Læreplass er en sentral faktor for framvekst av fagarbeidere, hvor mangel på læreplass vil kunne påvirke hvor mange som søker seg inn på yrkesfaglig utdanning, eller hvor mange som avslutter utdanningen med fagbrev/ svennebrev (Meld. St. 14 (2022 – 2023)).

Yrkesfaglig utdanning har økt i antall søkere, men frafallet er betydelig større på yrkesfag enn på allmennfag. Gjennom en FAFO-rapport fra 2010 kom det fram at tre av fire sluttførte på normert tid på studieforberevende utdanningsprogram, mens på yrkesfaglig utdanning sluttførte fire av ti (Hernes, 2010). Tall fra statistisk sentralbyrå (2023) viser at andelen som fullførte videregående opplæring i studieforberevende utdanningsprogram i løpet av 2016 – 2022, lå på 89,5 %. Andelen som fullførte videregående opplæring i yrkesfaglige utdanningsprogram lå på 69,6 % i årene 2016 – 2022 (Statistisk sentralbyrå, 2023). Statistikk viser et klart størst frafall innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, hvor om lag tre av ti elever slutter underveis i utdanningsløpet.

I 2021 vedtok stortinget Fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) for å bedre kvalifiseringen av ungdom og voksne til å møte kravene i videre utdanning og arbeidsliv. Reformens hovedfokus er bedrifters mangel på inntak av lærlinger, ettersom mangel på læreplass påvirker elevens mulighet til å fullføre sin yrkesfaglige utdanning. Fullføringsgraden vil samtidig kunne ses i sammenheng med kvaliteten ved bedriftsopplæringen. Som følge av det kreves det at bedrifter har faglig kvalifiserte personer som ansvarlige for lærlingene (Meld. St. 21 (2020 – 2021)). Regjeringen definerer faglig kvalifisert uten å stille eksplisitte krav til formell kompetanse, noe som betyr at uformell kompetanse som instruktører har tilegnet seg gjennom arbeidserfaring og kurs, blir ansett som en del av å være kvalifisert (Meld. St. 21 (2020 – 2021)). Betydningen av å være faglig kvalifisert som instruktør framstår på bakgrunn av regjeringens definisjon, noe uklar. Uklarheten rundt instruktørers krav til kompetanse, kan imidlertid skape usikkerhet om kvaliteten på opplæringen, samt vurderingen som lærlingene får, er tilstrekkelig.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Høsten 2023 besluttet jeg å skrive masteroppgave for *Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet* (SYA) ved Universitetet i Agder. Deres visjon og arbeid skal synliggjøre yrkesfagenes samfunnsmessige betydning og relevans, samt styrke yrkesfagenes posisjon og omdømme i samfunnet (Universitetet i Agder, u.å.). SYA ønsket å starte opp et prosjekt som skulle forske på vurdering av lærlinger i bedrift. Valg av tema bunner også ut fra egen interesse om vurdering og dens praksisnære betydning. Interessen for temaet forsterkes av en mangel på retningslinjer og opplæring for instruktørers vurderingsarbeid med lærlinger. Det finnes heller ingen forskning på området fra før, noe som underbygger en mulig problematikk.

NOU om *Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring* (2018:15) vektlegger bedrifters ansvar i opplæringen av lærlinger, der instruktører og faglige ledere har hovedansvaret. I likhet med fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)), understreker også NOU (2018:15) viktigheten av at instruktører har kompetanse til å veilede, og vurdere lærlinger. På bakgrunn av det er det viktig at instruktører, i likhet med lærere, oppdaterer sin kunnskap når det skjer endringer i arbeidslivet. De faglige rådene for de ti utdanningsprogrammene innen fag- og yrkesopplæringen, spiller en viktig rolle for utviklingen av kunnskapsgrunnlaget om fag- og yrkesopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Disse rådene, som oppnevnt av Utdanningsdirektoratet, gir statlige utdanningsmyndigheter råd om spørsmål og saker som angår fagene i de respektive utdanningsprogrammene. For eksempel, faglig råd for elektrofag har uttrykt behov for tilgang på mer relevant opplæring for instruktører enn det som tilbys i dag (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Retningslinjer for instruktørers vurdering er lite omtalt i regjerings- og styringsdokumenter, og det er heller ikke tilstrekkelig forskning på området. Fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) viser til behovet for statlige initiativer og støtte for å oppnå likt arbeid med kompetanseheving i næringslivet. Ifølge utdanningsdirektoratet (2022) og fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) omhandler retningslinjene for instruktørers vurdering læreplan, undervisvurdering og halvtårsvurdering, men informasjon om utførelsen av vurderingene mangler. Regjeringen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) påpeker at lokale forskjeller i næringslivet gjør det utfordrende å skape mer fagspesifikke læreplaner, og like nasjonale retningslinjer for instruktørers opplærings- og vurderingsarbeid. Som følge av det blir retningslinjene generelle, noe som kan føre til store forskjeller i instruktørers tolkning og praktisering av kompetansemålene (Dahlback, 2019). Mangelen på spesifikke retningslinjer og standarder på instruktørers vurderingspraksis, fører til varierende vurderingspraksiser, noe som utfordrer kvaliteten og stabiliteten i opplæringen som lærlingene mottar.

1.2 Formålet med prosjektet og problemstilling

Dette forskningsprosjektet har som mål å undersøke instruktørers vurdering av lærlinger i bygg- og anleggsteknikk, sett fra instruktørens perspektiv. Gjennom fremstilt krav for instruktørers kompetanse, samt vurderingsbestemmelser i lys av forskrifter og læreplan, ønsker jeg å undersøke instruktørers forståelse og utøvelse av vurdering. På bakgrunn av det søker jeg å besvare følgende problemstilling:

«Hvordan blir vurdering av lærlinger i bedrift forstått og utført av instruktører i bygg- og anleggsteknikk?».

Hensikten med denne studien er å skape forståelse for hvordan lærlinger i bygg- og anleggsteknikk vurderes ute i bedrift, gjennom instruktørers egne erfaringer og kunnskaper. Erfaringer og kunnskaper kan i dette tilfelle omhandle ulike ting, av den grunn har jeg med bakgrunn i forskning som vises innledningsvis, utarbeidet tre forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen. Forskningsspørsmålene vil kunne bidra med å forklare hva som inngår i grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i instruktørers vurderingsarbeid med lærlinger som følger:

- (i) Hvordan forstår instruktører i bygg- og anleggsteknikk vurdering i bedrift?*
- (ii) Hvordan gjennomfører instruktører i bygg- og anleggsteknikk vurdering i bedrift?*
- (ii) På hvilken måte har instruktørers verdsetting av vurdering betydning for deres opplærings- og vurderingsarbeid med lærlinger?*

1.3 Studiens oppbygning og struktur

Oppgavens struktur tar utgangspunkt i en grundig gjennomgang av studiens kontekst, og tidligere forskning på fagfornyelsen og evalueringer av denne, spesielt med fokus på bygg- og anleggsteknikk. Videre tar studien utgangspunkt i vurdering i bedrift, instruktørers vurderingskompetanse, bedrifters vurdering av lærlingordningen, lærlingundersøkelser, bruk av dokumentasjonsverktøy i bedriftsopplæringen, og frafall i yrkesfaglig utdanning. Valgene av disse temaene danner grunnlaget for oppgavens problemstilling, og gir et overblikk over relevant forskning på området. I oppgavens teoretiske del, vil jeg presentere et rammeverk som tar utgangspunkt i vurderingsteori. I henhold til vurdering, utforskes begreper som kunnskap, rammeverk, yrkesfaglig utdanning, instruktørrollen og identitet. Disse begrepene bidrar til å belyse instruktørers forståelse og praktisering av vurdering, på en helhetlig måte.

Utover det vil oppgavens metodiske del gjøres rede for i lys av mitt vitenskapelige ståsted som forsker. Anvendt metode er semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer, og jeg har benyttet tematisk analyse for å presentere temaer under presentasjon av funn. Analysen vil deretter bli diskutert og sammenstilt med relevant teori, og tidligere forskning. Ut fra det vil jeg reflektere over studiens styrker og svakheter. Avslutningsvis vil oppgaven oppsummere funnene, og undersøke hvordan instruktører i bygg- og anleggsteknikk forstår og praktiserer vurdering, med tanke på eksisterende rammevilkår og retningslinjer. Konklusjonen vil vurdere om tilgjengeligheten til relevant opplæring for instruktørers vurderingsarbeid, er tilstrekkelig i dagens situasjon. Jeg vil også foreslå retninger, og muligheter for videre forskning.

2.0 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens kontekst, og tidligere forskning på instruktørers vurdering av lærlinger. Først vil jeg presentere fagfornyelsen innen yrkesfag og kunnskapsløftet 2020, etterfulgt av en gjennomgang for hvordan dette har påvirket bygg- og anleggsteknikk. Dette gjøres for å øke forståelsen av yrkesutdanningens faglige kvalitet, og relevans for arbeidslivet. Videre vil jeg undersøke relevante forskningsrapporter om lærlinger i bedrift, basert på lærlingundersøkelser og synspunkter fra instruktører. Deretter vil jeg presentere vurdering for læring i bedrift for å gi innsikt i hvordan instruktører utfører vurdering, med tanke på deres kompetansekrav. Til slutt vil jeg gjennomgå forskning om frafall i læretiden, spesielt innenfor bygg- og anleggsteknikk.

2.1 Fagfornyelsen i yrkesfaglig utdanning

Yrkesfagene har gjennom tiden fått kritikk for manglende yrkesretting av fellesfagene (Nyen & Tønder, 2014). Innføringen av Reform 94 hadde som mål å gjøre felles allmenne fag mer relevante for yrkesutdanningen, både i form av innhold og organisering av opplæringen. Imidlertid viste en evaluering av Reform 94 at opplæringen ikke hadde blitt yrkesrettet i den grad det var forventet (Nyen & Tønder, 2014). Kunnskapsløftet 2006 kom som en ny reform, og skulle forbedre kvaliteten på opplæringen. For yrkesfaglige utdanningsprogrammer ble det lagt større vekt på yrkesretting av fellesfagene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dahlback (2019) påpekte derimot at Kunnskapsløftet 2006 ikke stilte særlige krav til yrkesretting, noe som resulterte i utviklingen av svært generelle læreplaner og kompetansemål. Både Nyen og Tønder (2014) og Dahlback (2019), har vist hvordan det er utfordrende å skape en yrkesopplæring som tilfredsstillende faglig relevans for elever, og et arbeidsliv stadig i endring. Manglende krav til yrkesretting vil ifølge Dahlback (2019) svekke fagenes overføringsverdi til arbeidslivet.

Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet 2020 (LK20) skapte ny tilbudsstruktur for yrkesfaglige utdanningsprogram, hvor det nå stilles krav til tidlig yrkesspesialisering (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tidligere var flere utdanningsprogram sammensatt av flere fag, men med fagfornyelsen skulle fagene være mer tilpasset de ulike utdanningsprogrammene de tilhører, og gi elever mulighet til å spesialisere seg tidligere innenfor et bestemt fagfelt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Yrkesretting ble ett av flere virkemidler for å skape en mer yrkesrelevant opplæring med tidlig yrkesspesialisering (Dahlback, 2019). Sentrale føringer i Kunnskapsløftet 2020 er blant annet at utdanningen skal

være relevant for det faktiske arbeidslivet, utdanningen skal være meningsfylt for elevene, opplæringen skal legge til rette for elevmedvirkning, og opplæringen skal være tilpasset den enkelte elevs forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Fullføringsreformen understreker også målet med ny tilbudsstruktur med bakgrunn i at opplæringstilbudet skal være mer relevant, og legge til rette for at flere elever kan fullføre med yrkeskompetanse (Meld. St. 21 (2020 – 2021)). Overordnet er yrkesfaglige utdanningsprogrammer i henhold til fagfornyelsen blitt mer spesialiserte, og rendyrkede enn tidligere. På den måten kan elevers motivasjon til å fullføre utdanningen økes ved å sikre at utdanningen i skolen samsvarer med utdanningen i bedrift, og omvendt.

2.1.1 Evaluering av fagfornyelsen

I lys av fagfornyelsen yrkesfag er det blitt gjort forskningsbaserte evalueringer, delt inn i to rapporter: i delrapport 1 presenteres data, analyser og foreløpige resultater etter det første halvannet år av fagfornyelsen yrkesfag (Aakernes et al., 2022, s. 1- 156). I delrapport 2 presenteres data, analyser og foreløpige resultater tre år etter at fagfornyelsen ble innført (Skålholt et al., 2023, s. 1- 253). I delrapport 2 (Skålholt et al., 2023) oppga lærere at undervisningen stort sett foregikk som før, men praktisk yrkesrettet arbeid, yrkesrettet fellesfag og tverrfaglighet mellom programfagene, preget i større grad undervisningen enn før. Delrapport 2 kan av den grunn indikere at fagfornyelsens mål om yrkesretting preger undervisningen mer enn tidligere.

Til tross for tydeligere yrkesretting i skolen, belyste utdanningsdirektoratet (2022) at arbeidet med nye læreplaner ble betraktet som en vending mot arbeidslivet. En vending mot arbeidslivet står i strid med de strukturendringene i læreplanene, hvor formålet var skape en utdanning som skulle være mer rettet og relevant for yrkeslivet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Av den grunn vil det kunne foreligge et paradoks mellom hva arbeidslivet krever og etterspør av ferdigheter, opp mot hvilke ferdigheter og kunnskaper som vektlegges i skolens utdanning. Regjeringen (Meld. St. 14 (2022 – 2023)) nevner at utdanningspolitikken vil kunne påvirke befolkningens mulighet til å være relevante, og produktive i arbeids- og samfunnslivet. Innholdet i yrkesfaglig utdanning, vil av den grunn legge føringer for hvilke arbeidsoppgaver befolkningen og arbeidslivet vil kunne klare å utføre.

I tillegg til nye læreplaner, inkluderte også fagfornyelsen innen yrkesfag en endring i tilbudsstrukturen i videregående opplæring. På vg1 ble det innført nye yrkesfaglige utdanningsprogram. På vg2 ble det gjort flere endringer hvor både omstruktureringer av

tidligere programområder ble endret, samtidig som det er blitt innført helt nye programområder. På vg3 har det også kommet helt nye lærefag (Skålholt et al., 2023). Fagfornyelsen skapte endringer i opplæringsløpet for de tidligere veletablerte lærefagene, hvor sammensetningen av hvilke andre fag som var satt sammen med det aktuelle faget på vg2, fikk mye å si for bedriftene (Skålholt et al., 2023). Delrapport 2 (Skålholt et al., 2023) viste at bedrifter opplevde at ny struktur på vg1 og vg2 påvirket muligheten for rekruttering av lærlinger. Informanter fra bygg- og anleggsbransjen opplevde tegn til svekket rekruttering til flere av de mellomstore og mindre fagene i bygg, som følge av at store lærefag hadde fått sine egne veier på vg2 (Skålholt et al., 2023). Med andre ord kan en ny fagstruktur resultere i at de mindre lærefagene muligens vil kunne stå i fare for å bli mindre prioritert i undervisningen. På bakgrunn av det, belyste Skålholt et al. (2023) viktigheten av å synliggjøre de små fagene på vg1. Samtidig vil lokale forskjeller også påvirke hvilke programfag som tilbys på de ulike yrkesskolene, på bakgrunn av jobbmuligheter, eller tilgang på lærere med kunnskaper om det aktuelle faget.

2.1.2 Fagfornyelsen og ny tilbudsstruktur for bygg- og anleggsteknikk

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, sier følgende om fagets relevans og sentrale verdier for vg1 bygg- og anleggsteknikk;

«Vg1 bygg- og anleggsteknikk handler om å utvikle grunnleggende kompetanse innenfor bygg og vedlikehold av bygninger, anlegg, veier, vann- og avløpsinfrastruktur og annen infrastruktur. Programfagene skal også gi elevene kompetanse i å bruke digitale verktøy og vurdere hvordan miljø- og klimaendringer påvirker bygg- og anleggsbransjen. Videre skal programfagene bidra til at elevene følger kravene i regelverket ved bruk av produkter og i arbeid innen bygg- og anleggsteknikk» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

NOU (2018:15) viste at bygg- og anleggsteknikk førte fram til 5 programområder på vg2, og 23 fag- eller svennebrev før innføringen av ny tilbudsstruktur i yrkesopplæringen. Mange lærefag hadde flere likhetstrekk hvor det ble vurdert hvorvidt enkelte lærefag kunne slås sammen. Ved en eventuell sammenslåing til ett bredt fagbrev, ønsket bransjen å innføre valgbare fordypningsområder i opplæringen. På denne måten skulle fordypningsområdene ivareta de ulike fagene som den gangen var egne fagbrev (NOU 2018:15). Et argument for innføring av valgbare fordypningsområder, var at intensjonen om økt fleksibilitet ikke ble oppfylt dersom fordypningsområdene i praksis fungerte som enkeltvis fag- og svennebrev. Med andre ord vil ordningen skape en mer uoversiktlig tilbudsstruktur for elever med lite

kjennskap til bransjen, hvor valg av fagretning har følger for senere arbeidsforhold (NOU 2018:15). Et bredere faginnhold i fag og svennebrevet ble også begrunnet som en fordel på bakgrunn av at bransjen lettere vil kunne benytte faglært arbeidskraft til flere oppgaver i bedriften (NOU 2018:15).

Programområdet *byggteknikk* på vg2 utgikk i 2021, som følge av fagfornyelsen og ny tilbudsstruktur. Byggteknikk besto tidligere av stillasbyggerfaget, betongfaget, murerfaget og tømmerfaget (Utdanningsdirektoratet, 2022). Byggteknikk belyser på mange måter problematikken ved tidligere faginndeling, hvor strukturen framsto uoversiktlig som følge av fordypningsområder som i praksis fungerte som enkeltvis fag- og svennebrev, slik det også antydes i NOU- rapporten (2018:15). Etter endring av strukturer på vg2 ble betongfaget, murerfaget og tømmerfaget egne programområder. Betong og mur ble ett sammensatt programområde med valgbare fordypningsområder i enten betong eller mur.

Stillasbyggerfaget ble omgjort til et særløp der elever kan tegne lærekontrakt etter vg1 (Utdanningsdirektoratet, 2022). På denne måten vises det hvordan enkelte programområder har blitt egne fag- og svennebrev som følge av ny tilbudsstruktur. Fagene har også blitt mer tilpasset de ulike utdanningsprogrammene de tilhører. Med andre ord underbygges målet med ny fag- og tilbudsstruktur, hvor elever skal få mulighet til å spesialisere seg tidligere innenfor et bestemt fagfelt (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.2 Yrkesopplæring i bedrift

Læreplan er en generell forskrift som definerer hva en lærling skal kunne etter endt læretid. En slik forskrift vil kunne sikre en nasjonal standard på fagopplæringen, uavhengig lærested og geografisk plassering i landet (Nore, 2010). Bedrifters interne opplæringsplan kan forstås lettere enn fagets læreplan, men forutsetter at lærebedriftene jobber med lokal tilpasning av planen, både i forhold til bedriften, men også i forhold til den aktuelle lærlingen (Nore, 2010). Lokale planer innebærer i hovedsak å konkretisere hva lærlingen skal jobbe med i hver enkel bedrift, for å oppfylle læreplanens kompetansemål. Opplæringsplanen må kunne utdype hvordan det skal jobbes mot læreplanen, og hvilke kvalitetskrav som er gjeldende i den aktuelle lærebedriften. Lokale opplæringsplaner bør derfor i stor grad rette seg mot tilpasset opplæring for lærlingene, noe som fagfornyelsen yrkesfag vektlegger (Utdanningsdirektoratet, 2022). En lærlingundersøkelse fra 2021 viste at 3 av 10 lærlinger ikke hadde en intern plan for hva de skulle lære i bedriften. Andelen var lavest ved bygg- og anleggsteknikk, hvor bare 24 prosent oppga at bedriften hadde laget en intern opplæringsplan (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Læreplaner setter føringer for krav til fagkompetanse, likevel legges det opp til muligheter for lokal tilpasning, og fleksibilitet i opplæringen. NOU (2018:15) belyste fleksibiliteten i vg3/ opplæring i bedrift, hvor bedrifter kan vektlegge noen deler av læreplanen mer enn andre. Som følge av det vil lærlinger i Norge, til tross for felles fastsatte læreplaner, få noe ulik opplæring hvor én kompetanse i faget kan vektlegges sterke enn andre (NOU 2018:15). Med et utgangspunkt i felles fastsatte læreplaner, vil en ferdig utdannet fagarbeider betraktes som yrkeskompetent med den kompetansen fag- eller svennebrevet tilsier. Samtidig kan nyutdannede fagarbeidere besitte ulike spisskompetanser, på bakgrunn av ulik opplæring i bedrift. Som en konsekvens av bedriftsopplæringens fleksibilitet, viste NOU- rapporten (2018:15) at enkelte parter i arbeidslivet uttrykte en viss bekymring over at lærlinger kan få for ulik kompetanse, som avhenger av hvilken bedrift lærlingen har fått opplæring i.

I likhet med Skålholt et al. (2023) viste NOU- rapporten (2018:15) at ny fagstruktur opplevdes som en utfordring for bedrifters mulighet til å rekruttere lærlinger, som følge av ulik vektlegging av fagområder. På bakgrunn av det, etterlyste noen av de faglige rådene et system der framtidige arbeidsgivere kunne få innsyn i hvilken kompetanse som har vært vektlagt i opplæringen (NOU 2018:15). Etterspørsel av en slik dokumentasjonsordning har blant annet kommet fra elektro- og byggfagene. Som følge av det ble det i 2011 gjennomført et forsøk med en slik dokumentasjonsordning i fire utdanningsprogrammer, i fem fylkeskommuner. NOU (2018:15) viste at forsøket ikke medførte at det ble innført en slik ordning videre. På grunn av bedrifters individuelle tilpasninger og rom for fleksibilitet, er det utfordrende å gi et generelt bilde av hva som kjennetegner god kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. NOU- rapporten (2018:15) og Skålholt et al. (2023), belyser på mange måter studiens bakgrunn for valg av tema. Lite forskning på denne delen av videregående opplæring, og mangel på kunnskap om blant annet opplæring og vurdering i bedrift, fremstilles som en utfordring for viten om god kvalitet ved bedriftsopplæringen.

2.2.1 Instruktørers krav til kompetanse

Regjeringen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) presiserer det nødvendig at instruktører og faglige ledere har god kompetanse, for å kunne drive effektivt lærings- og vurderingsarbeid med lærlinger. Ifølge regjeringen, vil instruktørers kompetanse sikre at bedriftsopplæringen gir både motivasjon, og læringsutbytte av høy kvalitet (Meld. St. 21 (2020 – 2021)). I likhet med regjeringen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)), belyser også Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) at det ikke fremstilles noen fastsatte formelle krav til den som skal være instruktør (Nore, 2010). Likevel fremhever både NHO og regjeringen at instruktørene bør ha god faglig

kompetanse innenfor det arbeidsområdet i bedriften hvor de skal fungere som instruktører. Denne faglige kompetansen innebærer blant annet evnen til å veilede, forklare og begrunne ulike aspekter ved fagutøvelsen. Nore (2010) fremhever også evnen til å observere som en kritisk kompetanse for instruktørene.

En lærebedrift skal utøve og legge til rette for at opplæring og vurdering, skjer i tråd med læreplan. Av den grunn anser regjeringen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) det viktig at instruktører innehar solid yrkeskompetanse, en pedagogisk tilnærming og didaktiske egenskaper. Samtidig belyser regjeringen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) et mulig problem i arbeidet med å gi instruktører tilstrekkelig kompetanse. Tilgang på kompetanseheving legges fram av regjeringen som et tiltak for å sikre god kompetanse i bedriftene. Samtidig kommer det fram at rammebetingelsene for å drive kompetanseheving for instruktører, vil være annerledes enn for lærere (Meld. St. 21 (2020 – 2021)). Utfordringen oppstår som følge av lokale forskjeller, noe som gjør det utfordrende å skape like nasjonale føringer for instruktørers opplærings- og vurderingsarbeid. I lys av regjeringens uttalte utfordringer med kompetanseheving i næringslivet, har utdanningsdirektoratet, som en del av strategien Yrkesfaglærerløftet, utarbeidet et eget kursmaterieell som var beregnet for instruktører, faglige ledere og prøvenemndsmedlemmer (NOU 2018:15). Kursmateriellet skulle gi informasjon om vurdering i fagopplæringen, med blant annet tips til hvordan partene i bedriften kunne følge opp lærlingen, samt veiledning i hvordan man kan lage fag- og svenneprøver.

I lys av et utarbeidet kursmaterieell (NOU 2018:15), utviklet regjeringen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) en nettbasert kompetansepakke som et tiltak for å støtte opp instruktørers og faglige lederes kompetanseutvikling. Kompetansepakken hadde til hensikt å bidra med økt kompetanse til blant annet å tolke, forstå og ta i bruk læreplanverket, særlig rettet mot lærebedrifter, prøvenemnder og fylkeskommunene (Meld. St. 21 (2020 – 2021)). Vurdering ble nevnt som et viktig tema som skulle inngå i kompetansepakken. Kompetansepakken ses i sammenheng med innføringen av nye læreplaner for Vg3, som tredde i kraft høsten 2022. Regjeringen mente at tiltaket ville gi et felles utgangspunkt for opplæring og forståelse, på tvers av fylkeskommuner, og andre aktører. Målet var at kompetansepakken skulle bidra til utvikling av et praksisnært og relevant tilbud (Meld. St. 21 (2020 – 2021)).

Skålholt et al. (2023) viste at direktoratets arbeid med iverksettelsen av kompetansepakkene overførtes til fylkeskommunene. Med andre ord ble ansvaret flyttet over til fylkeskommunene, som ble den ansvarlige part i formidlingen og opplæringen av faglig ledere, og instruktører i bedrift. I lys av Skålholt et al. (2023) kan formidlingen av

kompetansepakkene indikere en overføring gjennom flere ledd: fra direktoratet til fylkeskommunene, fra fylkeskommunene til opplæringskontor, og lærebedrift. På den måten kan regjeringens (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) uttalelse om utfordringene ved å drive kompetanseheving i næringslivet styrkes, som følge av at lokale forskjeller ikke kan utelukkes. Skålholt et al. (2023) belyste at videreformidlingen av de nye læreplanene, i liten grad viste at opplæringskontorer og lærebedrifter hadde utviklet noe eget materiell. Med andre ord kan utviklingen av kompetansepakker og videreformidlingen av disse, indikere at de nye læreplanene i hovedsak framstår generelle, og ikke særlig fagspesifikke. Sammenfattet vil generelle og lite fagspesifikke læreplaner skape store forskjeller i hvordan lærebedrifter og instruktører tolker, forstår og tar i bruk læreplanverket.

2.3 Betydning av dokumentasjon for instruktørers vurderingsarbeid

Gramannslund og Witsø (2017) har gjort en undersøkelse på lærings- og arbeidsvaner hos lærlinger. Studien baserte seg på to ulike opplæringskontorer som benyttet seg av oppfølgingsverktøyet Olkweb, som er en nettbasert opplærings- og oppfølgingsplattform for fag- og yrkesopplæring (Gramannslund & Witsø, 2017). Olkweb ble laget for å ivareta kommende fagarbeideres behov for opplæring, og oppfølging under deres opplæringsløp. Et viktig funn var blant annet at dokumentasjon av eget læringsarbeid ved å benytte elektroniske oppfølgingsverktøy, styrket lærlingenes lærings- og arbeidsvaner (Gramannslund & Witsø, 2017).

Studien fremhevet vurderingssamtalen hvert halvår (halvtårsvurdering) mellom lærling, veileder i bedriften og representant for opplæringskontoret. Resultatene viste at lærlingens dokumentering i Olkweb, sammen med andre verktøy som «PGV-skjema», var utgangspunktet for halvtårssamtalen (Gramannslund & Witsø, 2017). Dokumentasjonen som halvtårsvurderingen tok utgangspunkt i, dreide seg om arbeidsoppgaver knyttet til kompetansemål som lærlingen hadde gjennomført, og beskrevet i Olkweb, både i form av tekst og bilde. Lærlingene skulle også forberede halvtårssamtalen ved å gjennomføre en egenrevisning rundt arbeidsvaner og rutiner (Gramannslund & Witsø, 2017). Overordnet viste resultater fra studien at lærlingene opplevde halvtårsvurderingen som forutsigbar, som følge av gode ordninger for dokumentasjon. God dokumentasjon ga lærlingene trygghet og bekreftelse på at arbeidsoppgavene beherskes, og at de konkrete læreplanmålene var oppnådd. På den måten viste funn fra studien at gode verktøy for dokumentasjon ga lærlingen mulighet til å utvikle seg faglig, samtidig som instruktøren fikk bedre mulighet til å tilpasse opplæringen for den enkelte (Gramannslund & Witsø, 2017).

Olkweb som dokumentasjonsverktøy framheves i studien som et viktig bidrag for å øke lærlingers egeninnsats og ansvar (Gramannslund & Witsø, 2017). Lærlingenes opplevelse av økt innsats og ansvar, forklares på bakgrunn av at dokumenteringen i første omgang hadde en kontrollfunksjon. Lærlingene fortalte at instruktøren kontrollerte at arbeidet var blitt gjort, og kommenterte arbeidet i lys av kompetansemål i læreplanen. Gjennom systemet med Olkweb, kunne instruktøren etterlyse dokumentasjon hvis det hadde gått for lang tid uten at lærlingen aktivt hadde dokumentert arbeidet. På denne måten ble lærlingene ansvarliggjort for egen opplæring, gjennom krav til dokumentasjon (Gramannslund & Witsø, 2017). Sammenfattet viste resultatene fra studien at krav til dokumentert arbeid skjerpet deres arbeidsinnsats. Utdanningsdirektoratet (2022) retter også fokus på lærlingers involvering i vurderingsarbeidet. Lærlinger skal få trening i å vurdere eget arbeid, gjennom refleksjon og kritisk tenkning. Instruktøren har derfor et ansvar for å veilede lærlingen mot å dokumentere, og vurdere egen læringsprosess. Grundig dokumentasjon fra både instruktør og lærling, vil kunne være et godt grunnlag i veilednings- og vurderingssamtaler (Nore, 2010).

Gramannslund og Witsø's (2017) studie kan ses i lys av Kunnskapsløftet 2020, hvor et større fokus på elevers og lærlingers medvirkning og deltakelse i egen vurdering, framheves (Utdanningsdirektoratet, 2022). Gjennom Kunnskapsløftet 2020 er dybdelæring et sentralt mål med opplæringen. Dybdelæring skapes gjennom refleksjon over egen læring og faglig utvikling, og er ifølge utdanningsdirektoratet (2022) sentralt i prosessen med å lære å lære. Gjennom ordninger for dokumentasjon involveres lærlingen i vurderingsarbeidet, og kan på den måten få et mer bevisst og reflektert forhold til hvor de er i sin læring, hvor de skal i læringsarbeidet og hvordan de best mulig kan komme dit. Olkweb kan på den måten gi lærlingene informasjon om hva de mestrer i lærefaget, i lys av kompetansemål fra læreplanen. Medvirkning gjennom dokumentasjon kan virke positivt for å øke lærlingers motivasjon i læringsarbeidet, slik Gramannslund og Wik (2017) belyste i sin studie. Involvering i vurderingsarbeidet, vil kunne gi lærlingen rom og mulighet til å forstå egne læringsprosesser og faglig utvikling. Utdanningsdirektoratet (2022) nevner involvering som et positivt bidrag til lærlingers utvikling av selvstendighet, og mestringsfølelse. Mestring som forutsetning for arbeidslyst og selvtilit, understrekes også av Halland & Nore (2010). For at mestring skal speiles i vurderingen, må formålet med læring og utvikling kunne støtte faglig og personlig vekst for lærlingen, hvor instruktøren setter mål for arbeidet i tråd med lærlingens forutsetninger (Halland & Nore, 2010).

2.4 Bedrifiers vurdering av lærlingordningen

Høst, Skålholt & Nyen (2012) publiserte i 2012 en rapport som kartla norske bedrifiers vurdering av lærlingordningen, og dens anvendelighet. Rapporten ble gjennomført innenfor prosjektet «*Forskning på kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringen*». Utvalget for rapporten besto av 800 bedrifter innenfor ulike yrkesfaglige felt. Gjennom undersøkelsen ble det lagt fram at bedriftene i de ulike næringene, stort sett var enige om at lærlingordningen er en god måte å lære opp arbeidskraft på (Høst, Skålholt & Nyen, 2012). Undersøkelsen la fram en påstand om at lærlinger er nyttig arbeidskraft i læretiden, og de ulike bedriftene i studien kom med varierende synspunkter.

Et funn i studien var at bygg- og anlegg samt industri, i størst grad var opptatt av lærlinger som rekrutteringskanal. Disse bransjene var også de stedene som i størst grad tok inn lærlinger i tidsperioden undersøkelsen ble gjort (Høst, Skålholt & Nyen, 2012). Likevel viste studien at det var disse bransjene som i minst grad sa seg helt enig i påstanden om at lærlingene utgjorde en nyttig arbeidskraft i læretiden (Høst, Skålholt & Nyen, 2012). Høst, Skålholt og Nyen (2012) legger disse motstridende svarene fram som et paradoks som kan tolkes på minst to måter; på den ene siden kan det tenkes at bedriftene ikke forventer at lærlingene skal utgjøre særlig nytte av seg i læretiden, men at bedriftene i stedet legger opp til mer langsiktige planer for lærlingene. På den andre siden kan ett uttrykk for misnøye med den faglige kvaliteten komme til syne. Tolkningene som blir gjort i undersøkelsen, styrkes av at det var disse to bransjene som i minst grad var fornøyde med den faglige kvaliteten på lærlingene de tok inn (Høst, Skålholt & Nyen, 2012).

Kartleggingsundersøkelsen (Høst, Skålholt & Nyen, 2012) viste at bygg- og anleggsbransjen var kritiske til datidens brede skolekurs for byggfagene. Undersøkelsen viste at bygg- og anleggsbransjen etterlyste en større fagspesialisering i skolen, slik at lærlingene skulle ha større fagkunnskap i oppstarten av læretiden. På bakgrunn av det, er det gjerne ikke overraskende at bygg- og anleggsbransjen var de som i størst grad så på et mangelfullt faglig nivå som et hinder for å ta inn flere lærlinger i denne perioden (Høst, Skålholt & Nyen, 2012). Kartleggingsundersøkelsen belyste på mange måter en faglig problematikk for blant annet bygg- og anleggsteknikk. I tidsperioden undersøkelsen ble gjort var læreplaner under Kunnskapsløftet 2006 (LK06), hvor det ikke stiltes særlig krav til yrkesretting (Dahlback, 2019).

2.4.1 Lærlingundersøkelse

Lærlingundersøkelser fremstilles som utdanningsmyndighetenes forsøk på å få kunnskap om lærings- og arbeidsmiljøet på arbeidsplassen. Funn fra undersøkelsene gir også informasjon til bedrifter, instruktører og faglige ledere. Samtidig kan funn fra lærlingundersøkelser være vanskelig å generalisere som følge av både lav svarprosent, og lokale forskjeller (NOU 2018:15). En lærlingundersøkelse fra 2022 (Mejlbo, 2023) viste at de fleste lærlinger trivdes på arbeidsplassene sine, og de var motiverte til å lære. Undersøkelsen viste at 77 prosent svarte i «svært stor grad», eller «nokså stor grad», på spørsmål om de hadde valgt riktig fag. 82 prosent svarte også at de likte sine arbeidsoppgaver (Mejlbo, 2023). På spørsmål om undervisningen i yrkesfagene på skolen ga et godt grunnlag for det som skulle læres ute i arbeidslivet, falt andelen som svarte «nokså enig» eller «helt enig», til 56 prosent (Mejlbo, 2023). Lavest var bygg- og anleggsteknikk, med hele 46 prosent. Funn fra lærlingundersøkelsen kan av den grunn underbygge funn fra Høst, Skålholt og Nyens (2012) kartleggingsundersøkelse, hvor bygg- og anleggsbransjen etterlyste en større fagspesialisering i skolen.

En rapport fra utdanningsforbundet (Wedde & Moen Sund, 2020), belyste tilgang på nødvendig utstyr som en forutsetning for å drive yrkesopplæring i henhold til læreplan, og krav om yrkesutøvelse som stilles i kommende arbeidsliv. Mangel på utstyr påvirker elevers mulighet til å få den undervisningen de har krav på. I lærlingundersøkelsen fra 2022 opplyste omtrent halvparten av elevene på bygg- og anleggsteknikk, at utstyret de brukte på skolen ikke var godt nok for å lære faget (Mejlbo, 2023). Videre belyste utdanningsforbundet (Wedde & Moen Sund, 2020) at fire av ti lærere på yrkesfag mente at de manglet nødvendig utstyr. Sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet, Tormod Korpås sa den gangen følgende til utdanningsnytt; «*Arbeidslivet forventer at nyutdannede fagarbeidere behersker den yrkeskompetansen opplæringen skal ha gitt dem. Da er det sterkt urovekkende at så mange som 42 prosent av lærerne sier at de ikke har det utstyret læreplanene krever*» (Mejlbo, 2020). På bakgrunn av utdanningsforbundets rapport, kom kunnskapsdepartementet i 2022 med en pressemelding hvor det skulle deles ut 77 millioner kroner til utstyr på yrkesfag (Regjeringen, 2022). I pressemeldingen uttrykte kunnskapsminister Tonje Brenna, viktigheten av tilstrekkelig utstyr på yrkesskolene. Viktigheten av at elever på yrkesfag er godt forberedt på den praktiske virkeligheten som venter dem i arbeidslivet, kan ikke understrekes nok.

2.5 Frafall i yrkesfaglig utdanning

I lys av fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) ble det rettet større oppmerksomhet rundt elevers gjennomføring i videregående opplæring. Korsmo og Vik (2023) viser til en større oppmerksomhet som følge av at flere unge står uten fullført utdanning, og på den måten risikerer å bli stående utenfor yrkeslivet. Yrkesfaglige utdanningsprogram har en gjennomsnittlig fullføringsandel på 60 prosent innen fem år, mens fullføringen på de studieforberedende programmene ligger på om lag 90 prosent innen fem år (NOU 2019:2, s. 98).

NOU om fremtidige kompetansebehov (2019:2) og NOU om struktur og innhold i videregående opplæring (2018:15) viser begge til læreplass som en sentral faktor for elevers gjennomføring i yrkesfaglig opplæring. Nasjonal statistikk viser at rundt tre av ti søkere står uten læreplass ved utgangen av året hvert år. I 2017 var det 8100 søkere som sto uten læreplass, hvor 5524 av disse hadde ungdomsrett (NOU 2018:15, s. 185 – 186). Manglende læreplass viser seg å være en viktig forklaring på at elever slutter i overgangen mellom vg2 og vg3. NOU (2019:2, s. 105 – 106) viste til riksrevisjonen (2016a) som belyste at andelen yrkesfagelever som ikke fikk læreplass økte i perioden mellom 2011 til 2015, samtidig som antallet yrkesfagelever økte. Samtidig viste NOU (2019:2) en oppgang ved utgangen av 2017, hvor det var 72 prosent av søkerne som fikk godkjent lærekontrakt.

I yrkesfaglig utdanning er elever avhengig av læreplass for å fullføre videregående opplæring. Med andre ord blir mangel på læreplass omtalt som en strukturelt hinder i systemet, som påvirker elevenes mulighet til å gjennomføre den utdanningen de har påbegynt (NOU 2018:15). I 2016 ble det inngått en ny samfunnskontrakt for flere læreplasser mellom utdanningsmyndighetene, og partene i arbeidslivet. Tilgang på læreplasser belyses som viktig i forhold til elevers mulighet til å fullføre påbegynt utdanning, samtidig som det skaper mulighet til å skaffe nok faglærte arbeidstakere i framtiden (NOU 2018:15).

Samfunnskontrakt for flere læreplasser kom som et tiltak for å øke antall læreplasser, med et mål om å rekruttere flere lærebedrifter og flere læreplasser, gjennom målrettet lokalt rekrutteringsarbeid. NOU-rapporten (2018:15) viste at antall læreplasser har økt siden kontrakten ble undertegnet.

Størst andel får læreplass i bygg- og anleggsteknikk, samtidig er det 20 prosent av elevene som ikke får læreplass (NOU 2019:2). I skoleåret 2017- 2018 var bygg- og anleggsteknikk det fjerde største yrkesfaglige utdanningsprogrammet med nærmere 17 000 elever og lærlinger

(NOU 2018:15, s. 140 – 141). Antallet som får lære plass har de siste årene økt, noe som er en positiv utvikling. Samtidig vil flere søkere til programfag i bygg- og anleggsteknikk skape en større etterspørsel av læreplasser (NOU 2018:15). Økning av antall søkere vil med andre ord forårsake at det ikke oppstår reduksjon i antall som står uten lære plass. Av den grunn viser NOU (2018:15) at det forventes større etterspørsel etter fagarbeidere i bygg- og anleggsbransjen i årene som kommer. På om lag samme tidspunkt som NOU- rapporten (2018: 15) ble utgitt, viste utdanningsdirektoratets gjennomføringsbarometer for den videregående skolen, at bygg- og anleggsteknikk lå helt i bunnsjiktet for gjennomføring (Byggeindustrien, 2017). Nesten halvparten falt av på landsbasis, hvor kun 54 prosent av alle elever i bygg- og anleggsteknikk fullførte og besto fagutdanningen innen fem år (Byggeindustrien, 2017). Med andre ord framstår bygg- og anleggsteknikk som et utdanningsprogram med store søkertall, hvor også inntak av lærlinger er stort. Samtidig viser statistikk på gjennomføring, at bygg- og anleggsteknikk har store hull i gjennomføringsgraden, hvor det ytres bekymring rundt stor mangel på arbeidskraft.

Gjennomføring i videregående skole har vært et tema mange har vært opptatt av i årevis, hvor temaet også har fått stor oppmerksomhet i både media og av politikere. I artikkelen *hva gjør vi med det store frafallet fra yrkesfag?* (Løken, 2020), ble frafallet framstilt som svært komplekst. Sagt på en annen måte viste artikkelen at frafallsproblematikken ikke nødvendigvis blir bedre ved å senke kompetansekrav, eller øke antall læreplasser. Løken (2020) uttrykte at frafallet på mange måter kan tyde på at gutter og jenter trenger ulike tiltak. Et viktig tiltak for å redusere frafallet i videregående opplæring – særlig rettet mot yrkesfag, omhandler ifølge Løken (2020) tidlig innsats. Artikkelen fremmer av den grunn betydningen av å starte arbeidet med tiltak for enkeltindivider mye tidligere i livet. Løken (2020) presenterte tidlig innsats og bygging av både sosial og faglig kompetanse, som betydningsfullt for å gjøre flere elever rustet til å fullføre videregående skole. I likhet med Løken (2020), vektlegger også regjeringen (Meld. St. 21 (2020 – 2021) tidlig innsats som en forutsetning for fullføring, og styrker dermed Løkens uttalelse om at tidlig innsats er avgjørende for å lykkes.

3.0 Teoretisk rammeverk

I følgende kapittel vil jeg gjøre rede for vurdering som overordnet teori for å belyse, og tolke instruktørens vurderingsarbeid med lærlinger. I første omgang fremstilles teori om yrkesretting og yrkesfaglig fordypning. Deretter går jeg i dybden på vurdering som overordnet begrep, og arbeid med vurdering i bedrift, for så i korte trekk presentere vurderingskompetanse og vurderingsidentitet. I sammenheng med vurdering i bedrift, skal en teoretisk gjennomgang av instruktøren gjøres rede for, samt ulike vurderingsformer. Til slutt skal læring gjennom et sosiokulturelt perspektiv presenteres i lys av opplærings- og vurderingsarbeidet mellom instruktør og lærling.

3.1 Yrkesretting

En grunnleggende utfordring i fagopplæringen, er ifølge Nyen og Tønder (2014) hvordan opplæringen kan legge til rette for behovet for en bred og generell kompetanse, mot et behov for faglig spesialisering. «En vesentlig utfordring i fagopplæringen er å få elevene til å oppleve sammenheng mellom det de lærer på skolen, og det de lærer gjennom praksisperioder i arbeidslivet» (Nyen & Tønder, 2012, s. 9). I henhold til Nyen og Tønder (2012) har elever tidligere slitt med å se sammenheng mellom teori og praksis på skolen. Med andre ord belyses viktigheten av at fagopplæringen tar høyde for elevens motivasjon, og muligheter for å gjennomføre videregående opplæring. Nytteverdien av teoriopplæringen i skolen vil bli tydeligere for elevene dersom kunnskapen faktisk blir brukt av fagarbeidere i arbeidslivet.

I henhold til Dahlback (2019), kan yrkesretting forstås som at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Målet med yrkesretting er at faginnholdet er relevant for yrkesutøvelsen, noe Dahlback (2019) presenterer som yrkesforankring. En slik yrkesretting vil føre til at innholdet i fagene samt måten opplæringen organiseres på, påvirkes. Yrkesretting har først og fremst preget alle læreplanene i fellesfag. Fellesfagene er de samme på tvers av ulike yrkesfag, men innholdet og måten fagstoffet er forankret på, er ulik. Som en utfordring knyttet til yrkesretting i fellesfag, trekker både Hiim (2013) og Nyen og Tønder (2014), fram fellesfaglærerne som gjerne ikke har tilstrekkelig innsikt i yrkers behov for kompetanse. Fellesfaglærere underviser elever som går på forskjellige yrkesfaglige utdanningsprogram som har ulike behov for yrkesretting. Som et eksempel trekker Hiim (2013) fram fellesfaglærernes mulighet til å yrkesrette matematikk på tvers av ulike yrkesprogram. Sagt på

en annen måte vil matematikkens innhold og relevans i bygg- og anleggsteknikk, være ulik i forhold til andre yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Dahlback (2019) belyste også samarbeidet mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere som en mulig faktor som påvirker utfordringene knyttet til yrkesretting. Ifølge Dahlback (2019) kan samarbeidet om yrkesretting innebære at programfaglærere bidrar til å støtte, og hjelpe fellesfaglærere med deres forståelse av yrkesfaglige emner. Et slikt samarbeid kan bidra til at matematikklæreren lettere kan utarbeide relevante matteoppgaver for det aktuelle programfaget. Samtidig kan matematikklæreren hjelpe programfaglæreren til å se hvordan for eksempel regning kan integreres i programfaget (Dahlback, 2019). Overordnet vil et samarbeid mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere være en forutsetning for å lykkes med yrkesretting av fellesfagene, hvor yrkesrettingen framstår størst der lærere underviser på tvers av fellesfag og programfag (Nyen & Tønder, 2014). I de nye læreplanene i fagfornyelsen, vektlegges tilrettelegging og muligheter til å skape samarbeid mellom fellesfaglærerne, og programfaglærerne (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gode arenaer for samarbeid kan bidra til deling av kompetanse og erfaringer, på tvers av fagfelt. Dette vil også kunne bidra til bedre planlegging av undervisning og felles vurdering.

I lys av yrkesretting viste Nyen og Tønder (2014) til arbeidslivets tidligere kritikk mot brede, og for generelle programfag, hvor størst kritikk kom fra byggfagene. Manglende yrkesretting i skolen vil påvirke arbeidslivets mulighet til å gi relevant opplæring. På den måten vil arbeidslivet stå til ansvar med å gi den yrkesspesifikke opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2020) løfter fram arbeidslivets betydning, hvor et tett samarbeid i opplæringen vil kunne fremme kunnskapsløftets mål om yrkesretting. Prosjektet *yrkesfaglig fordypning* (YFF) kan bidra til at regionalt og lokalt arbeidsliv får mulighet til å definere innholdet i opplæringen, knyttet til lokale kompetansebehov, basert på læreplaner for aktuelle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nyen & Tønders (2012 & 2014) vurdering av yrkesfaglig fordypning, kan underbygge Dahlbacks (2019) eksemplifisering av tverrfaglig samarbeid, hvor sammenhengen mellom teori i skolen, og praktisk arbeid i bedrift, framstår betydningsfull. På den måten har Nyen og Tønder (2012 & 2014) bidratt med å underbygge et behov for å ta yrkesretting av yrkesfaglig opplæring på alvor, slik Dahlback (2019) også belyser. Yrkesfaglig opplæring i skolen må i den grad det er mulig skape relevans mot arbeidslivet, noe også utdanningsdirektoratet (2020) erkjenner.

3.1.1 Yrkesfaglig fordypning

Meld. St. 21 (2020 – 2021) fremmer betydningen av yrkesfaglig fordypning (YFF) ved å gi elever mulighet til å utprøve lærefag i utdanningsprogrammet, hvor det tilrettelegges for tidlig yrkesspesialisering. På den måten kan formålet med YFF skape motvekt for arbeidslivets tidligere kritikk mot lite yrkesspesifikk opplæring i skolen (Nyen & Tønder, 2014).

Yrkesfaglig fordypning er en praksisordning hvor elever får mulighet til å fordype seg i et programområde eller et fremtidig lærefag, og oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020). På denne måten vil elevers mulighet til å skape et godt grunnlag for valg av lærefag økes, samtidig skape bedre forutsetninger til å knytte kontakt med eventuelle lærebedrifter (Utdanningsdirektoratet, 2020). YFF gir elever mulighet til å finne ut hva de trives best med, hva som oppleves mest interessant og hva de ønsker å lære mer om, og kan av den grunn redusere feilvalg og frafall i utdanningen i senere tid (Nyen & Tønder, 2012). Med andre ord får elever mulighet til å utprøve ett eller flere lærefag, hvor de skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter. Ifølge utdanningsdirektoratet (2020) skal disse erfaringene speile kompetansebehov i de ulike yrkene, opp mot den kvalifisering utdanningsprogrammet gir.

I lys av yrkesfaglig fordypning og tidlig utplassering i arbeidslivet vil bedrifters rekrutteringsgrunnlag økes (Nyen & Tønder, 2012). YFF vil ifølge Nyen og Tønder (2012) ha betydning for utvikling av yrkesidentitet, og faglighet hos elevene. På bakgrunn av det antar Nyen og Tønder (2012) at utvikling av sterk yrkesidentitet, er best der aktørene i arbeidslivet er aktivt involvert i planleggingen, og gjennomføringen av opplæringen. Hensikten med yrkesfaglig fordypning er å plassere elevene inn i ulike etablerte posisjoner i samfunnets arbeidsliv, hvor de får mulighet til å finne et fagfelt å identifisere seg med. Fagopplæring i skolen retter seg på mange måter mer mot fagspesifikke ferdigheter, og kompetansekrav for det aktuelle yrket. Som følge av det vil yrkes kulturelle og identitetsskapende innhold, i større grad være vanskelig å tilegne seg på skolebenken. Ifølge Nyen og Tønder (2012) skapes og formidles yrkes kulturelle og identitetsskapende innhold, gjennom sosialisering på arbeidsplassen. På den måten bidrar YFF til en mer omfattende og yrkesrettet opplæring, som sammen med fagopplæringen i skolen skal sikre en helhetlig yrkesutdanning. I tråd med en helhetlig yrkesopplæring, er instruktørers forståelse og gjennomføring av vurdering svært viktig. Dette skyldes at formålet med yrkesopplæring, spesielt gjennom bedriftsopplæring, er å utvikle og evaluere fremtidens arbeidskraft.

3.2 Vurdering

Vurdering er et verktøy for å kontrollere eller «måle» om elever har oppnådd læringsutbytte, og kompetansekrav i utdanningen, men også et verktøy for læring (Sylte, 2016). Ifølge forskrift til opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 3 – 4) er formålet med vurdering i fag todelt. Den første omhandler vurdering som skal fremme elevens eller lærlingens læring underveis i læringsprosessen, kalt underveisvurdering (formativ). Vurderingen skal i tillegg uttrykke den kompetansen som eleven eller lærlingen har tilegnet seg ved opplærings avslutning, og omtales som sluttvurdering (summativ) (Sylte, 2016). Vurdering er en viktig del av strukturen i opplæringsystemet, og får betydning for elevers motivasjon og læring. Vurderingsordningen vil samtidig ha en strukturerende funksjon, da den legger føringer for hvordan innholdet i, og organiseringen av opplæringen, blir planlagt og gjennomført (NOU 2018:15).

Sylte (2016) viser til vurderingsarbeidets helhet, hvor man må stille seg spørsmål rundt vurderingens hensikt. Det er vesentlig å forstå hva som skal vurderes, hvorfor det skal vurderes, hvordan det skal gjennomføres, og hvilke verdier som ligger til grunn for vurderingen. Syltes (2016) forståelse av en helhetlig vurdering kan ses i lys Kunnskapsløftet 2020, hvor bestemmelser om vurdering i forskriften ble revidert. Med et nytt læreplanverk gjennom Kunnskapsløftet 2020, ble vurdering som et læringsfremmende formål videreført og forsterket. Det innebar at sammenhengen mellom verdiene i overordnet del og underveisvurderingen, skulle bli tydeligere (Sylte, 2016). Med andre ord skal den kompetansen eleven/ lærlingen har vist underveis i opplæringen, være en del av grunnlaget for sluttvurderingen. En tydeligere vurderingsbestemmelse har som mål å få elever og lærlinger til å føle ansvar for sin tilstedeværelse, hvor aktiv deltakelse underveis kan vise kompetanse som påvirker sluttvurderingen (Sylte, 2016).

3.2.1 Vurderingskompetanse

Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 21, sitert i Gilje & Bjerke, 2022) definerer vurderingskompetanse på følgende måte; «Å ha vurderingskompetanse handler om å vite noe om vurdering, å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i undervisning, å forstå hvilke kontekster vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter». Vurderingskompetanse handler om bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater, hvor det utvikles sammenheng mellom mål og vurdering. Vurderingskompetanse kan utvikles ved å etablere en vurderingskultur som tar utgangspunkt i elevers og lærlingers læring. Fokus på læring vil kunne skape rom for prøving og feiling,

hvor man gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 21, sitert i Gilje & Bjerke, 2022).

Harildstad (2022, s. 4) forklarer vurderingskompetanse som viktig for at studenter skal kunne motta, bruke, tolke og gi tilbakemelding på læringsutviklingen. Med utgangspunkt i Harildstads artikkel, anvender jeg hennes definisjon av vurderingskompetane for studenter, på instruktører. Å inneha god vurderingskompetanse, viser til instruktørens evne å ta et metaperspektiv på egen tilrettelegging for lærling. Evne til metatenkning ses som nødvendig for at instruktøren skal kunne utvikle, gjennomføre og vurdere læringsopplegget, som vil ha betydning for lærlingens læring (Harildstad, 2022). Slik kompetanse går over den yrkesfaglige kompetansen en instruktør i utgangspunktet har. Vurdering blir et resultat av pedagogiske og didaktiske valg som gjøres i fagmiljøet tilknyttet utdanningsprogrammet. Instruktører må ha god forståelse for sammenhengen mellom vurdering, tilbakemelding og læring. Vurderingspraksis vil fremtre som ett av flere viktige forhold som kan bidra til lærlingers læring. Tydelige mål og kriterier, faglige relevante tilbakemeldinger, råd om forbedring og involvering i vurderingsarbeidet, er prinsipper som er nedfelt i forskriften til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

3.2.2 Vurderingsidentitet

Hvordan instruktører vurderer lærlinger, kan på mange måter ligget i spennet mellom profesjonell- og personlig identitet. Yrkesutøveres identifikasjon med yrket synliggjøres gjennom den profesjonelle identiteten. Som instruktør betraktes man gjerne som en praktiker, hvor praktikernes profesjonelle identitet ofte har en tilhørighet gjennom en sterk identifikasjon med et kunnskapsdomene (McDonald, 1995, sitert i Lahn & Jensen, 2008, s. 298). Identifikasjonen kan for eksempel være knyttet til faglig innhold, profesjon eller til arbeid med mennesker. Profesjonell yrkesutøving handler om å identifisere seg med et yrkesfelt, hvor man identifiserer seg selv som profesjonell utøver. En yrkesutøvers profesjonelle identitet er på mange måter den personlige identitetsdanningen knyttet til yrkesutøvelsen (Heggen, 2008).

Faglige kunnskaper en yrkesutøver har, er personuavhengig. Sagt på en annen måte vil faglige teknikker, prosedyrer og arbeidsmetoder knyttet til yrkesfeltet, til en viss grad eksistere uavhengig utøveren (Heggen, 2008). Samtidig vil en yrkesutøver inneha personlig kunnskap, som ene og alene er knyttet til den enkelte yrkesutøver. Personlig kunnskap utvikles gjennom å utforske verdier og tankesett som er sterkt knyttet til erfaringer (Heggen, 2008).

Instruktørens verdigrunnlag, menneskesyn og evne til å få kontakt med lærlinger, vil komme til uttrykk gjennom deres personlige kompetanse. Vurdering kan i denne sammenheng forstås som verdisetting (Sylte, 2016). Vurdering som verdisetting handler om å verdsette den kunnskapen som eksisterer i sosiale fellesskap, som igjen rommer hvilke verdier som vektlegges. Hvordan instruktører velger å praktisere sin vurdering, vil kunne gjenspeile hvilke verdier de anser som viktige. Av den grunn viser det seg viktig å spørre seg selv hvilken funksjon vurderingen skal ha, og hvem man gjør vurderingen for (Eggen, 2011, Sitert i Lundborg, 2012: 8, s. 6). Verdiene som vektlegges i vurderingen vil være avhengig av en referanse som sier noe om vurderingens verdi, og hvordan den kan tolkes (Eggen, 2011, Sitert i Lundborg 2012: 8, s. 5). Instruktørens vurdering av lærlinger vil på mange måter befinne seg i et spenn mellom deres profesjonelle- og personlige identitet og kompetanse. Hvordan en instruktør velger å forstå og praktisere vurdering, vil kunne påvirkes av både profesjonell yrkeskompetanse, men til dels også gjennom personlig kompetanse. Verdisettingen i instruktørens vurderingsarbeid vil på mange måter ligge mellom en referanse fra læreplanen og til yrkes verdigrunnlag, på bakgrunn av profesjonell identitet. Samtidig som verdisettingen vil finne sted gjennom instruktørens personlige verdigrunnlag, på bakgrunn av personlig yrkesidentitet.

Gjennom et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, kan vurdering forstås som en interaktiv, dynamisk, kollektiv, fremtidsrettet og kontekstbetinget prosess som er integrert i læringsarbeidet (Lund, 2007, sitert i Lundborg, 2012: 8, s. 6). Med andre ord blir vurdering en praksis som utvikles og forhandles i praksisfellesskap. Som følge av det vil ulike fellesskap påvirke hverandre i meningsskapingen rundt å forstå egen vurderingspraksis (Eggen, 2011, sitert i Lundborg, 2012: 8, s. 6). Sagt på en annen måte kan vurdering produsere kunnskap på bakgrunn av hva som vurderes, hvordan det vurderes og hvorfor det vurderes, og på den måten forme kunnskap om individer. På bakgrunn av det vil vurdering kunne påvirke instruktørens oppfatninger om hva som er verdifull kunnskap, og hvordan kunnskap blir utviklet (Eggen, 2011, sitert i Lundborg, 2012: 8, s. 6). Hvordan instruktører i bygg- og anleggsteknikk forstår vurdering, vil gjennom et sosialkonstruksjonistisk perspektiv skapes gjennom sosiale interaksjoner. På den måten konstrueres en aksept måte å forstå og utøve vurdering på. Et slikt perspektiv vil kunne påvirke instruktørens profesjonelle og personlige identitetsutvikling. Med andre ord vil bedriftens verdigrunnlag synliggjøres gjennom instruktørens identitet, som har følgende betydning for hvilke verdier som ligger til grunn for deres vurderingspraksis.

3.3 Vurdering i bedrift

Målet for yrkesopplæringen er ifølge Haaland (2018) å være dagsaktuell, framtidsrettet og gi en helhetlig yrkeskompetanse. Vurdering vektlegges som en sentral del av læringsprosessen, samt en prioritet i Kunnskapsløftet 2020. Vurdering som en sentral del av læringsprosessen gjør at det stilles krav til god formidling av hva som anses som kvalitet, mangler og forbedringsmuligheter. Dette forutsetter en god dialog mellom instruktør og lærling i det daglige arbeidet, hvor bedriften har en vurderingskultur som skaper gode læringsmuligheter (Halland & Nore, 2010).

Vurdering i yrkesfaglig utdanning skal evaluere elevenes kompetanse og ferdigheter innenfor yrkesfaglige områder (Halland & Nore, 2010). For lærlinger skal kompetanse vurderes opp mot kompetansemålene i læreplanen for opplæring i bedrift (Halland & Nore, 2010).

Kompetansemålene beskriver hva lærlingen skal ha oppnådd av kompetanse ved læretidens slutt. Kompetansemålene i læreplan for opplæring i bedrift må konkretiseres, og knyttes til bedriftens daglige arbeid, som ligger til grunn for bedriftens krav for vurderinger og tilbakemeldinger (Halland & Nore, 2010). Kompetansemålene vil så kunne tilpasses arbeidets art, lærlingens forutsetninger og hvor lærlingen står i læreprosessen. Lærebedriften må på lik linje med lærlingene, inneha kjennskap til hva som forventes av dem til enhver tid, og hva vurderingen skal bygges på (Halland & Nore, 2010). Instruktøren og lærlingen må sammen skape en god praksis hvor de blir enige om hva som skal vektlegges i vurderingen, hvor forventninger og krav blir avklart.

3.3.1 Vurderingsformer

I tråd med forskriften §3 – 3 (Forskrift til opplæringsloven, 2006) skal instruktøren skaffe tilstrekkelig grunnlag for å vurdere kompetansen hos lærlingen, i form av dokumentasjon, observasjon og samtaler (Halland & Nore, 2010). Underveisvurdering er på mange måter den viktigste formen for vurdering i læretiden. Daglige samtaler og regelmessige tilbakemeldinger mens lærlingen jobber, kan bidra til å synliggjøre kvaliteten på arbeidet, og styrke læringen (Halland & Nore, 2010). Sterk formativ vurdering fremmer læring gjennom informasjon, inspirasjon og motivasjon, øker kompetansen gjennom drøfting, justering og bevisstgjøring (Halland & Nore, 2010). Underveisvurderingens hensikt er å kartlegge lærlingens faglige utvikling, hvor instruktørens viktigste rolle blir å være en god støttespiller, og evaluere nødvendige støttetiltak for å hjelpe lærlingen i riktig retning. Halvtårssamtaler er en del av instruktørers underveisvurdering av lærlinger, og en formell vurderingsform på landsbasis som alle instruktører/ faglig ledere skal gjennomføre.

Halvtårsvurdering, også omtalt som halvtårssamtale, skjer uten karakter, men skal beskrive lærlingens kompetanse i forhold til kompetansemålene i læreplanen på det aktuelle tidspunktet (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3- 12). Den skal også gi veiledning i hvordan lærlingen kan økte sin kompetanse i faget, hvor individuell tilrettelegging kan være aktuelt. Halvtårsvurderingen er instruktørens ansvar, og innebærer at instruktøren formidler hensikten med vurderingen, legger til rette for at lærlingen kan vurdere eget arbeid og faglig utvikling, samt formidle lærlingens kompetansenivå i forhold til kompetansemålene (Halland & Nore, 2010). Instruktøren må derfor klargjøre tiltak for hvordan lærlingen kan øke sin kompetanse i faget. Tiltakene omfatter hva lærlingen selv kan gjøre, og hva bedriften forventer at lærlingen tar tak i. I tillegg kan tiltakene innebære hva bedriften kan gjøre for å støtte, og tilrettelegge for lærlingens kompetanseutvikling (Halland & Nore, 2010).

Sluttvurderingen skjer når læretiden er over, og gir en indikasjon på lærlingens kompetanse i et fag eller yrke (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3- 14). I bedriftsopplæringen blir sluttvurderingen dokumentert med fag- eller svennebrev for lærlinger, eller som kompetansebevis for bestått kompetanseprøve for lærekandidater (Halland & Nore, 2010). Det er lærlingens faglige kvalitet på utført arbeid som vurderes opp mot kompetansemålene, som danner grunnlaget for den summative vurderingen, og utføres av prøvenemda (Halland & Nore, 2010). Arbeidsoppgavene en lærling skal gjennom i læretiden skal kunne tilsvare oppgaver ved fagprøven, hvor også fagprøven skal tilsvare arbeidsoppgaver i opplæringen, i tråd med kompetansemål i læreplanen. Fag- eller svennebrev har som hensikt å gi arbeidslivet og samfunnet informasjon om den kompetansen lærlingen har oppnådd i læretiden (Halland & Nore, 2010).

3.3.2 Vurdering gjennom tilbakemeldinger

Dialog og tilbakemeldinger er en vesentlig del av instruktørers vurderingsarbeidet med lærling i bedrift (Halland & Nore, 2010). Gjennom både uformelle og formelle samtaler skal instruktøren utfordre lærlingen til å reflektere rundt valg og begrunnelser for arbeidet, planlegging, praktisk gjennomføring, arbeidets kvalitet, kompetanseutvikling innen helse, miljø og sikkerhet (HMS), samt dokumentasjon (Halland & Nore, 2010). Av den grunn framheves tilbakemeldinger som en sentral del i læringsfremmende vurderingsformer, som har til hensikt å redusere avstanden mellom målene for læringen og lærlingenes nåværende prestasjon (Harildstad, 2022). Carless og Boud (2018, sitert i Harildstad, 2022, s. 4) forstår tilbakemelding som «a process through which learners makes sense of information from various sources and use it to enhance their learning strategies». Lærlingene skal kunne bruke

tilbakemeldingene til å skape mening, hvor informasjon rundt deres styrker og svakheter ikke bare skal komme fra instruktøren. Sagt på en annen måte må lærlinger selv lære å bruke tilbakemeldinger konstruktivt for å kunne gjøre noe med dem. Carless og Boud (2018 sitert i Harildstad, 2022, s. 4) kaller dette for feedback literacy, som på norsk kan forklares som lærlingenes tilbakemeldingskompetanse (A. Steen- Utheim, 2019, sitert i Harildstad, 2022, s. 4).

Tilegnelse av tilbakemeldingskompetanse kan styrkes ved å benytte vurderingsformer som aktiviserer lærlingene i egen læring. Medvirkning vil kunne bidra til at lærlingene forstår hva de lærer, hvor godt de lærer, og hvordan de kan forbedre egen og andres læring (Harildstad, 2022). Læring blir først meningsfylt når lærlingen evner å anvende tidligere kunnskap og kognitive prosesser for å lære noe nytt, eller søker etter å skape mening ved å reflektere over tidligere erfaring (Manger et al., 2011, sitert i Harildstad, 2022, s. 4). I lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv skapes kunnskap gjennom sosiale og kulturelle fellesskap, hvor språket fremstilles som et viktig redskap (Jerlang & Ringsted, 2000). På den måten kan tilbakemeldinger og dialog som en læringsfremmende vurderingsform, knyttes til et sosiokulturelt læringsperspektiv.

3.3.3 Lærlingers medvirkning og involvering i vurderingsarbeidet

En mer sentral og viktig kompetanse for framtidens fagarbeidere, er ifølge Haaland (2018) å være i stand til å lære, og vurdere eget læringsbehov i lys av yrkesfagets utvikling. I likhet med Haaland (2018) fremlegger forskrift til opplæringsloven § 3- 10 (Forskrift til opplæringsloven, 2006) lærlingers eller lære kandidatens egenvurdering, som en sentral del av vurderingsarbeidet. I forskrift til opplæringsloven § 3- 4 (Forskrift til opplæringsloven, 2006) står det at elevene skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid. Utdanningsdirektoratet (2022) vektlegger elevens og lærlingers mulighet til å trene på å vurdere eget arbeid, reflektere over egen læring og faglig utvikling, som i sin helhet skal ligge til grunn for dybdelæring. Grad av egenvurdering er en viktig del av instruktørens vurderingsarbeid av lærlingen. Som en forutsetning for bedre læring, bør lærlingen delta aktivt i egen læringsprosess, samtidig kunne reflektere over egen praksis (Halland & Nore, 2010). For å kunne delta aktivt i egen læringsprosess forutsettes det at lærlinger får mulighet til å trenes i å vurdere kvaliteten på eget arbeid (jf. Forskriften til opplæringsloven, 2006, § 3-10).

Tjønn og Ræder (2020) forklarer at elevmedvirkning knyttet til vurderingsarbeid, gjør at elevene lettere kan se sammenheng mellom det de kan, opp mot det de må jobbe videre med. Ved å delta aktivt i læringsarbeidet vil lærlinger få større utbytte av den tilbakemeldingen de får fra instruktøren, noe Tjønn og Ræder (2020) anser som en viktig faktor for økt motivasjon for læring. Lærlingers medvirkning i lærings- og vurderingsarbeid, kan bidra til at lærlingene i større grad skaper forståelse for hensikten bak det som skal læres. Sammenhengen mellom vurdering, tilbakemelding og læring retter seg mot vurdering *for* læring, i samspill med vurdering *av* læring, hvor utdanningsdirektoratet gi følgende forklaring; «*Vurderingsarbeidet må bygge opp under elevenes lærelyst og motivasjon, og sørge for at det åpner for skaperglede, engasjement og utforskertrang. En slik praksis kan bare utspille seg i læringsmiljøer preget av tillit, gjensidig respekt og tydelige forventninger, og i et klima der det er trygt å prøve og feile [...] Gjennom egenvurdering og involvering i vurderingsarbeidet trenes de i å utvikle bevissthet om egne læringsprosesser*» (Utdanningsdirektoratet, 2014, Sitert i Harildstad, 2022, s. 3)

3.4 Instruktøren

Enhver lærebedrift har en faglig leder og en, eller flere instruktører, som står for opplæringen av lærlingene. Samtidig vil bedriftens størrelse få betydning for hvordan oppgaver og ansvar knyttet til arbeidet med lærlingene fordeles (NOU 2018:15). Små bedrifter vil kunne ha faglig leder, instruktør og daglig leder som en og samme person. Større bedrifter vil kunne ha flere instruktører og faglige ledere, hvor ansvaret fremstår mer delt (NOU 2018:15). En instruktør er en person som skal følge opp, og hjelpe lærlingen i det daglige arbeidet (Nore, 2010). Ansvaret og hovedoppgaven til en instruktør er å veilede, motivere og bidra til at lærlingene når kompetansemålene i læreplanen, og har dermed opplæringsansvaret i lærebedriften (Nore, 2010).

Utdanningsdirektoratet (2022) har klare rammer for hva en bedrift må kjenne til for å følge opp lærlinger, hvor ansvaret for oppfølgingen ligger hos instruktørene. Ansvaret instruktøren har, skal sikre at opplæringen i bedriften er i tråd med læreplanen for faget. For å sikre at opplæringen skjer i tråd med læreplanen, skal en intern opplæringsplan utvikles. Denne planen skal vise hvordan bedriften vil gi opplæring i tråd med kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Av den grunn er det nødvendig at instruktørene har kjennskap til innholdet i læreplanene for både vg1 og vg2. På denne måten vil instruktørene forstå hva lærlingen har gjennomgått i faget på skolen, slik at opplæringsløpet kan bygges videre på dette grunnlaget. Nore (2010) forklarer i likhet med

utdanningsdirektoratet (2022) at lærlingene har en lærekontrakt med opplæringskontor eller bedrift, som forplikter bedriften til å gi lærlingen opplæring i tråd med læreplanen for faget.

Instruktørens arbeid med vurdering skjer i stor grad gjennom observasjon, hvor muligheter for tilbakemeldinger og veiledning skapes (Nore, 2010). Observasjon kommer av instruktørens tilstedeværelse som vil kunne skape gode muligheter for tilbakemeldinger på arbeidsutførelsen. Nore (2010) forklarer i likhet med Gramannslund og Witsø (2017), at instruktørens tilstedeværelse vil gjøre veiledningen mot videre utvikling av fagkompetanse lettere. Instruktørene skal dokumentere lærlingenes faglige arbeid og utvikling. På den måten er dokumentasjon av arbeid en god støtte på veien i instruktørens arbeid med vurdering, som understøttes av Gramannslund og Witsø (2017). På en annen side vil dokumentasjon av bedriftens og instruktørens arbeid, være med å vurdere hvorvidt deres arbeid og tilrettelegging bygger på lærlingens kompetansemål i faget. Instruktørene må kunne dokumentere hva bedriften gjør for å hjelpe og støtte lærlingen underveis (Nore, 2010).

3.5 Et sosiokulturelt perspektiv på læringsutvikling

Kjerneelementet i sosiokulturell læringsteori er at den setter sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum (Jerlang & Ringsted, 2000). Med andre ord anser sosiokulturell læringsteori at kunnskap skapes gjennom menneskers aktiviteter i sosiale og kulturelle fellesskap, hvor språket er et viktig redskap. Lev Vygotskij er sentral for utviklingen av den sosiokulturelle læringsteorien, og mente blant annet at menneskers læring er avhengig av omgivelsene, hvor kunnskaper, ideer, holdninger og verdier, utvikles gjennom samhandling med andre (Jerlang & Ringsted, 2000). Språkets betydning poengteres også av Vygotskij, og forstås som et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål. Språket vil av den grunn kunne skape begreper og kategorier for hvordan vi tenker (Jerlang & Ringsted, 2000). Vygotskij forklarer læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv gjennom ulike utviklingssoner, som vil ha betydning for hva og hvordan vi lærer (Jerlang & Ringsted, 2000). Det en lærling kan her og nå, vil ifølge Vygotskij kalles det aktuelle utviklingsnivået. På dette nivået vil lærlingen kunne løse problemer selvstendig uten hjelp av noe slag, basert på kunnskaper som allerede er tilegnet, men lærlingen lærer heller ikke noe nytt (Jerlang & Ringsted, 2000). For å kunne tilegne seg ny kunnskap, eller videreutvikle kunnskap man allerede har, presenterer Vygotskij den proksimale utviklingssonen.

Den proksimale utviklingssonen finner sted mellom hva en lærling greier på egen hånd, og hva den ikke greier, selv med hjelp fra andre (Jerlang & Ringsted, 2000). Det som skjer i den

proksimale utviklingssonen er at personer som er mer kompetente enn lærlingen selv, for eksempel instruktører, vil kunne bli en form for medierende hjelper (Jerlang & Ringsted, 2000). Instruktørens rolle i den proksimale utviklingssonen vil være å veilede lærlingen tilstrekkelig, slik at lærlingen til slutt kan klare oppgaver på egen hånd. I denne prosessen har lærlingen flyttet grensene for hva den kan klare alene. Samtidig vil det også kunne foreligge utfordringer knyttet til prosessen i den proksimale utviklingssonen. Instruktører må kunne utnytte utviklingssonen riktig ved å stimulere lærlingen til å arbeide aktivt sammen med andre, samtidig gi hjelp og støtte på lærlingenes vei mot å klare en arbeidsoppgave alene (Jerlang & Ringsted, 2000).

3.5.1 Stillasfunksjon

En av Vygotskij kjernetanker var at læring skjer gjennom dialog og samhandling med mennesker som anses mer kompetente enn den som skal lære (Jerlang & Ringsted, 2000). Denne tankegangen kan samtidig bli lite effektiv hvis lærlingen blir overlatt til å lære på egenhånd. Lærlingen må derfor konstruere kunnskap gjennom en samspillsituasjon der instruktøren veileder gjennom for eksempel å stille spørsmål, gi hint eller antydninger. Vygotskij presiserer at veiledningen ikke skal gi fullstendige forklaringer eller oppskrifter for hvordan arbeidet skal gjøres, det vil kunne begrense lærlingers mulighet til å lære selv (Jerlang & Ringsted, 2000). Er det slik at lærlingen ikke får noe til, vil man gjennom et sosiokulturelt læringssyn ikke fortelle lærlingen nøyaktig hva de skal gjøre for å mestre oppgaven, men heller støtte lærlingens egne læringsforsøk. Denne måten å støtte opp andres læringsutvikling, kaller Vygotskij for stillasfunksjon, og er en støtte i arbeidet med å nå målet for byggevirkosomheten (Jerlang & Ringsted, 2000).

Stillasbyggingen er prosessen som foregår når en mer kompetent person hjelper en annen til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå når det gjelder å løse et problem, eller utføre en handling (Jerlang & Ringsted, 2000). En instruktør skal støtte lærlingen til å lære noe den ikke kan fra før. Instruktøren skal bygge et stillas for lærlingen, et slags kognitivt reisverk som lærlingen kan vokse og utvikle seg i. Etter hvert vil stillaset gradvis fjernes når lærlingen er i stand til å greie seg selv (Jerlang & Ringsted, 2000). Vygotskij forklarer begrepet stillas som en videreføring av det aktuelle utviklingsnivået og den proksimale utviklingssonen. Stillasfunksjonen kan på mange måter forstås som et forsøk på å bygge bro fra «ren læringsteori» til didaktisk arbeid, som i større grad vil konkretisere relasjonen mellom partene, som i dette tilfellet vil være instruktøren og lærlingen. Med andre ord kan ikke en lærling strekke seg etter noe om det ikke finnes noe å «klatre i» (Jerlang & Ringsted, 2000).

4.0 Metode

I følgende kapittel vil jeg presentere de forskningsmetodiske valgene som er gjort i denne kvalitative undersøkelsen. Først skal undersøkelsens vitenskapelige ståsted redegjøres, som vil beskrive hvordan min vitenskapelige posisjon har betydning for studien. Videre vil jeg gjøre rede for kvalitativ metode gjennom en presentasjon av semistrukturert forskningsintervju. Deretter vil jeg beskrive valg av informanter, og rekrutteringsprosessen for utvalgt gjennom prosessen fra planlegging, til gjennomføring av forskningsintervju. Avslutningsvis vil jeg legge fram den tematiske analysen som er blitt brukt i analyseprosessen, samt argumentere for studiens kvalitet, og etiske overveielser.

4.1 Vitenskapelig posisjon

Studien undersøker hvordan instruktører forstår og utfører vurdering av lærlinger, i bygg- og anleggsteknikk. Sosialkonstruksjonismen representerer en grunnleggende antakelse om at kunnskap formes og opprettholdes, gjennom sosiale prosesser og interaksjoner mellom mennesker (Burr, 2015). Ifølge Mertens (2019) er kvalitative metoder ofte foretrukket innenfor sosialkonstruksjonismen. På bakgrunn av det er studiens vitenskapsteoretiske ståsted forankret i sosialkonstruksjonismen, som danner grunnlaget for problemstillingen.

Sosialkonstruksjonismen kan forstås gjennom to aspekt. Den første omhandler *diskurs*, og sikter til rammen man posisjonerer seg i, hvor det formidles meninger og konstruksjoner av den verden du lever i på et gitt tidspunkt (Burr, 2015). Hver diskurs bringer fram ulike aspekter til fokus, og har ulike implikasjoner for hvordan vi skal forstå verden. En diskurs representerer måten mennesker bruker språket til å formidle et fenomen i samfunnet, hvor Burr (2015) påpeker at språket danner kunnskap og erfaring. Av den grunn er *språk* det andre aspektet som trekkes fram. Språk kan forklares gjennom hvordan våre delte versjoner av verden blir konstruert til en gitt sannhet, eller et gitt fenomen (Burr, 2015). Med andre ord vil man dele sin versjon av verden med hverandre gjennom kommunikasjon i sosiale interaksjoner, og på den måten konstruere en akseptert måte å forstå verden på. Hvordan instruktører i bygg- og anleggsteknikk forstår fenomenet om vurdering, synliggjøres og skapes gjennom språket, som formidler deres kunnskap og erfaring med vurdering, og kan på den måten forstås som en diskurs.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) kan forskeren gjennom en sosialkonstruksjonistisk posisjon, aldri med sikkerhet si at objektet som studeres er virkelig. Det eneste forskeren vil kunne si noe om, er hvordan fenomenet oppfattes. Med andre ord kan jeg som forsker ikke se

objekter slik de faktisk er, men heller konstruere en gjengivelse av objektet. Kvalitativ forskning vil ifølge Postholm og Jacobsen (2018), ta utgangspunkt i en meningsskapning som konstrueres mellom meg som forsker, og deltakerne i studien. For å danne en virkelighetsforståelse av sosiale fenomener, vil det å benytte intervju gjøre at deltakerne kan uttrykke meningen med egne ord. På bakgrunn av det vil det være naturlig å erkjenne at forståelsen og konstruksjonen av virkeligheten stadig er i endring og utvikling, hvor oppfatninger kan skifte når ny kunnskap kommer til. Av den grunn vil formålet med denne studien søke å forstå, og løfte fram meninger som deltakerne har konstruert i forhold til sine erfaringer og kunnskaper om instruktørers vurdering av lærlinger. Sammenfattet kan et sosialkonstruksjonistisk paradigme fortelle noe om virkelighetsforståelsen som ligger til grunn for denne oppgaven.

4.2 Forforståelse

Ifølge Dalen (2004, s. 18) refererer begrepet *forforståelse* til forskerens forhåndsdefinerte meninger og oppfatninger om det fenomenet som studeres. Ved å gjøre rede for min tilknytning til det som studeres, får lesere mulighet til å kritisk vurdere hvorvidt slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2004). Som pedagogikkstudent har jeg forforståelse om vurdering som retter seg mot utdanningssystemet, vurderingspraksiser og læringsteorier, på bakgrunn av tilegnet kunnskap om egen profesjon.

Et tidlig møte med en bygg- og anleggsbedrift høsten 2023, bidro til å forme min forforståelse for instruktørers vurderingspraksis, samt aktualisere forskningen. Som følge av manglende kjennskap til bygg- og anleggsteknikk på forhånd, var formålet med henvendelsen å skape et større bilde av yrket som helhet. Min forforståelse vil også påvirkes av at jeg har familiemedlemmer som både er instruktør, og som på nåværende tidspunkt tar en yrkesfaglig utdanning i bygg- og anleggsteknikk. Dette har gitt meg innsikt og forståelse for hva det vil si å være instruktør for lærlinger. Det har også ført til innsikt og forståelse for hva bygg- og anleggsteknikk er, og oppleves for en lærling. Min forforståelse vil være preget av familiære erfaringer, samt verdier og holdninger for hvordan vurdering blir gjennomført av instruktører i en lærebedrift, og vil derfor ha betydning for innholdet i studien. Forskningsprosjektet er gjennomført med instruktører som på nåværende tidspunkt har lærlinger, og har ulikt erfaringsgrunnlag i rollen som instruktør. Det vil kunne danne grunnlag for å utvikle kunnskap om hvilke erfaringer de har tilegnet seg.

Dalen (2004, s. 19) forklarer at utviklingen av forforståelsen dannes gjennom flere ledd: en rent beskrivende forståelse av hva informanten direkte sier, til en mer fortolkende forståelse for hva som menes med uttalelsen, til en mer teoretisk forståelse av fenomenet som undersøkes. Med andre ord påpeker Dalen (2004) viktigheten av at forskeren åpner opp for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. Å lytte til informantene er dermed av stor betydning, slik at jeg lettere kan forsøke å oppfatte essensen av det som blir sagt.

4.3 Valg av metode

Masteroppgavens problemstilling er: «*Hvordan blir vurdering av lærlinger i bedrift forstått og utført av instruktører i bygg- og anleggsteknikk?*». For å besvare problemstillingen har valg av metode og forskningsdesign, lagt føringer for valget om å gjennomføre et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju.

4.3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode søker å fortolke, beskrive og fange opp meningsstrukturer gjennom menneskelige erfaringer og uttrykk (Tanggard & Brinkmann, 2015). I denne kvalitative studien har jeg forsket på instruktørers individuelle oppfatninger, og egne perspektiver rundt vurdering av lærlinger. I kvalitative forskningsintervju er man interessert i intervjuobjektens synspunkter, hvor interessens hovedvekt ligger i intervjuobjektens tanker og følelser rundt problemet som utforskes, med opptatthet av detaljerte og dype svar (Clark et al., 2021). Ved å bruke kvalitative semistrukturerte intervjuer som metode, blir det enklere å gå i dybden og utforske hvordan instruktører i bygg- og anleggsteknikk forstår og utfører vurdering av lærlinger. For å kunne gå i dybden har jeg valgt ut ett miljø innenfor yrkesfaglig utdanning, bygg- og anleggsteknikk, hvor miljøet studeres som en helhet med alle dets konkrete nyanser (Repstad, 1998).

I denne kvalitative studien har jeg benyttet en induktiv tilnærming, hvor oppgavens teoretiske rammeverk er utviklet fra det empiriske datamaterialet. Sagt på en annen måte er teori utviklet på grunnlag av systematiske analyser av dataene (Halvorsen, 2003). Postholm og Jacobsen (2018) viser til et ideal hvor forskeren går ut i virkeligheten med tilnærmet åpent sinn, og samler inn relevant data og til slutt systematiserer innhentet datamateriell. På denne måten vil forskningens åpne tilnærming forme teoriene som studien bygges på. Samtidig påker Postholm og Jacobsen (2018) at det ikke vil være mulig å gå ut i verden helt uten antakelser og forforståelser. Som følge av det bringer forskeren med seg sin egen subjektive og

individuelle teori inn i forskningen, som gjør at forskning aldri kan være fullstendig induktiv. Denne studien er på bakgrunn av det formet av informantenes uttalelser, teori, empiri og min forforståelse. Det skaper systematikk og åpenhet i forskningen, som ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er to elementære kjennetegn ved forskning.

Kvalitativ analyse handler ifølge Kristiansen (2015) om det å sette seg inn i datamaterialet for å forstå, og fortolke innholdet i lys av teori. Kvalitative analyser er en prosess som starter med en systematisering av data, som ender med en fortolkning av innholdet det presenterer, sett i lys av relevant teori. Jeg har kodet og analysert datamaterialet gjennom beskrivende og fortolkende sorteringer på tvers av informantene, gjennom en tematisk analyse. På denne måten har jeg forsøkt å avdekke forskjellige meningsstrukturer som følge av vurderingens funksjon for instruktørens daglige arbeid med lærlingene, sett i et større utdanningsperspektiv. For å kunne svare på oppgavens problemstilling, har den kvalitative metoden vært egnet å benytte på bakgrunn av det personlige og relasjonelle møtet, mellom meg som forsker og informantene. Forskningens dybde i denne studien kan av den grunn ikke generaliseres eller måles med tall (Karpatschhof, 2015).

4.3.2 Semistrukturert intervju

Kvale og Brinkmann (2018) forklarer et semistrukturert intervju som en metode som tar sikte på å innhente beskrivelser av intervjuobjektets egen livsverden, med spesiell vekt på tolkninger av meningen bak de fenomenene som blir beskrevet. Semistrukturerte intervjuer brukes ofte i den sammenheng temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjuobjektens egne perspektiver. Et semistrukturert intervju kommer gjerne med en løs ramme, hvor tematikk allerede er bestemt, men utføres gjennom en intervjuguide som konkretiserer bestemte temaer som kan inneholde forslag til spørsmål. Deretter blir intervjuene transkribert til en skrevet tekst gjort av lydopptak, som til sammen utgjør materialet for den kommende analysen (Kvale & Brinkmann, 2018).

Troverdigheten og påliteligheten i min forskning kan få betydning for hvordan jeg valgte å stille spørsmålene i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). Semistrukturerte intervjuer gir rom for intervjupersoners personlige og individuelle oppfatninger, uten store føringer og forventninger fra meg som forsker. Av den grunn egnet semistrukturert intervjuer seg godt, på bakgrunn av mitt formål om å undersøke instruktørers perspektiver rundt vurdering av lærlinger. Målet med intervjuene var å få svar på spørsmål som kunne gi meg større innblikk i, og forståelse for intervjupersonenes egne praksiser, samt forståelse for vurdering av

lærlinger. Som forsker var det viktig å unngå at intervjupersonene gav meg svar som de forventet at jeg ønsket (Thagaard, 2018). Derfor gjorde jeg grundige forberedelser i forkant, i form av en godt gjennomarbeidet intervjuguide. Intervjuguiden ble ikke utprøvd i forkant av de reelle intervjuene, men ble utarbeidet etter et tidligere møte med bedriften. Møtet med bedriften kan forstås som et pilotintervju, hvor jeg fremla spørsmål for å kartlegge hvordan jeg best mulig kunne utarbeide en intervjuguide som møtte bygg- og anleggsbransjen. Dette bidro til at jeg kunne oppnå god kvalitet i det datamaterialet jeg hadde behov for, hvor jeg kan belyse min problemstilling på en faglig tilfredsstillende måte (Tjora, 2017).

4.3.3 Rekruttering og utvalg

Mitt arbeid med rekruttering og utvelgelse av informanter er knyttet til mitt tidligere møte med bedriften, der jeg fikk innsikt i deres praksis angående inntak av lærlinger, vurdering av lærlinger og bedriftens struktur. Bedriften har et stort inntak av lærlinger hvert år, og framstår som en viktig aktør i næringslivet. Som følge av det vurderte jeg, i samråd med veileder og SYA, bedriften som et verdifullt bidrag til forskningens formål.

Utvalget som er brukt i denne studien kombinerer strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg. Strategisk utvalg innebærer at jeg systematisk valgte personer eller enheter med egenskaper og kvalifikasjoner som var relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018). Jeg valgte selv den aktuelle bedriften for studien, basert på forhåndsdefinerte kriterier jeg søkte etter.

Bedriften bidro også med et utvalg av tilgjengelige instruktører, som kan sammenlignes med snøballmetoden (Thagaard, 2018). Denne metoden involverte at jeg først kontaktet en person i bedriften som hadde ønskede egenskaper eller kvalifikasjoner, og ba deretter om navn på andre med lignende egenskaper, eller som befant seg i en tilsvarende situasjon (Thagaard, 2018). På den ene siden ble informantene valgt strategisk ut fra bedriftens viten om mitt ønske knyttet til utvalg, der personalansvarlig bidro med informanter basert på mine spesifikke ønsker. På den andre siden kan utvalget også betraktes som et tilgjengelighetsutvalg ved bruk av snøballmetoden, der informantene ble anbefalt av andre. Mitt valg av deltakere eller enheter har betydning for hvordan jeg kan argumentere for at konklusjoner fra denne studien kan ha generell gyldighet (Thagaard, 2018).

Utvalget kan også ses på som homogent (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016) som følge av at instruktørene jobber i samme bedrift. Et slikt ensartet utvalg kan gi relativt like svar på min problemstilling, noe som kan svekke overførbarheten i forskningen. Likevel kan det være fruktbart at utvalget ikke er for stort, da det kan være vanskeligere å finne

likhetstrekk i mitt materiale (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2016). Samtidig kan utvalget også forstås heterogent, da instruktørene jobber i ulike fagfelt i bedriften, har ulike fagbrev og har varierende arbeidserfaring som instruktør for lærlinger.

4.4 Prosedyre for gjennomføring

I denne delen skal jeg beskrive hvilke fremgangsmåter som ble brukt for å gjennomføre studien. Jeg vil begynne med å forklare hensikten med intervjuguiden, hvordan den ble utformet og brukt i forskningsintervjuene. Deretter vil jeg diskutere hvordan intervjuene ble gjennomført, og hvordan jeg behandler kvalitative data.

4.4.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utviklet med utgangspunkt i de tidligste versjonene av forskningsspørsmålene, som ble brukt i et møte med den aktuelle bedriften høsten 2023. Forskningsspørsmålene hadde som hensikt å hjelpe meg med å konkretisere oppgaven, opp mot hva en bygg- og anleggsbransje tenker om vurdering av lærlinger. Intervjuguiden ble delt opp i to deler, hvor den første delen hadde til hensikt å kartlegge informantens faglige bakgrunn, arbeidserfaring og erfaring med å være instruktør. Den andre delen var rettet mot informantenes forståelse av det å vurdere lærlinger. Spørsmålene søkte å forstå deres erfaringer rundt vurdering, deres måter å vurdere på, og vurderingens betydning for lærlingenes faglige utbytte. Vurdering ble skilt mellom læreplanmål opp mot kompetansekrav som kreves i bransjen gjennom informantenes erfaringer og forståelser. Informantene ble videre spurt om noen påstander rundt lærlingenes betydning opp mot hvordan de blir vurdert. Til slutt fikk informantene mulighet til å stille spørsmål eller legge til kommentarer.

Repstad (1998) peker på intervjuguidens fleksibilitet, hvor justeringer underveis ofte kan, og bør gjøres. Ulike justeringer kan bli aktuelt å gjøre alt etter hvem man prater med. Jeg intervjuet fire instruktører i en bygg- og anleggsbransje et valgt sted i Norge. Som følge av at informantene har ulike erfaringer og ulike spisskompetanser i faget, er intervjuguidens fleksibilitet av betydning. En fleksibel intervjuguide gjør det mulig å justere spørsmålene eller formuleringene underveis, og kan på den måten framlegge viktig og mest mulig troverdig informasjon. Gjennom intervjuene ble det opplyst om bedriftens rollefordeling av ansatte i vurderingsarbeidet med lærlinger. Dette fikk betydning for enkelte spørsmål i intervjuguiden. Som følge av det måtte spørsmål 9 justeres i henhold til bedriftens rolleforståelse og ansvarsfordeling. Spørsmålet ble derfor omformulert til «samarbeidet mellom faglig leder/ instruktør og fadder».

4.4.2 Gjennomføring av forskningsintervju

Kunsten å få til en god start i den innledende fasen av intervjuet, kan være av betydning for hvordan resultatet av intervjuet blir (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Mitt formål med forskningen er å forstå intervjupersonenes forståelse og erfaringer i forhold til vurdering av lærlinger. Dette vil kunne prege måten jeg som forsker velger å gå inn i situasjonen på.

Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av intervjuguide, hvor jeg hadde formulert spørsmål på forhånd, knyttet til temaet jeg ønsket informasjon om. Gjennomgående var fokuset å få til en åpen og løs samtale, derfor var spørsmålene skissert inn under ulike temaer, hvor formuleringen av spørsmålene var av en åpen art. Dette gav intervjupersonene rom til å utdype, og skape mer fokus mot hva de selv var opptatt av. Som følge av det fikk intervjuene fram spennende synspunkter og refleksjoner til mitt empiriske materiale. Intervjupersonene vektla ulike aspekter ved sin vurdering av lærlinger, som etter analyse av data førte meg mot de aktuelle temaene som er tatt med videre til forskningens drøfting.

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt med meg og den enkelte som deltok. Intervjuene fant sted hos bedriften selv, i trygge og kjente omgivelser for intervjupersonene. Med unntak av en, hvor intervjuet måtte gjennomføres digitalt. Jeg fikk tildelt et eget møterom for intervjuene, uten for mange distraksjoner. Mitt fokus var å lage intervjusituasjonen til en positiv og støttende situasjon for den enkelte, for å sikre en trygg relasjon mellom meg som forsker og intervjupersonene. I en slik situasjon påvirkes jeg som forsker og intervjupersonene gjensidig, og kvaliteten på vår interaksjon kan skape et godt grunnlag for at intervjuene oppleves positivt og trygt.

I intervjuene ble det brukt en diktafon som lydopptaker. Diktafonen kan sikre at jeg får med meg det essensielle innholdet, og får mulighet til å gå tilbake i materialet for å sikre min forståelse underveis. Jeg benyttet meg av diktafon via app på telefon. Denne appen er knyttet til et nettskjema, hvor opptakene sendes over til opprettet nettskjema. Nettskjema er en digital nettside som er knyttet til min universitetskonto, der jeg har opprettet et skjema knyttet til min masteroppgave på instituttet. I nettskjemaet har jeg oppført en sluttdato for opptakene, slik at opptakene slettes fra serveren etter oppgitt dato. Diktafonen og nettskjemaet ble presentert for deltakerne. Ved siden av det hadde deltakerne mottatt et samtykkeskjema i forkant av intervjuene. Informasjon om muligheten til å trekke seg underveis ble også gitt, samt deres rettigheter knyttet til dette. Informasjon om anonymisering av materialet ble også gitt. Videre opplyste jeg om mitt forskningsprosjekt i lys av utsendt prosjektbeskrivelse i forkant.

4.4.3 Transkripsjon og bearbeiding av datamaterialet

Transkribering er en skriftlig gjengivelse av tale i intervjuer, og kan på mange måter forstås som en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2018). Ved å transkribere fra muntlig til skriftlig form, vil intervjusamtalene bli strukturert til å egne seg bedre for analyse. En slik strukturering skaper bedre oversikt over materialet, hvor struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2018). Materialet har jeg transkribert selv, for å lettere kunne sikre de mange detaljene som er relevante for den spesifikke analysen.

Materialet ble transkribert umiddelbart etter intervjuene, slik at jeg lettere kunne se nyanser i det intervjupersonene formidlet. I min transkripsjon av intervjuene har jeg lagt vekt på intervjupersonenes egne forklaringer og uttrykk. Forskningen bærer ikke preg av den språklige stilen, ei heller det sosiale samspillet i et forskningsintervju eller samtale. Av den grunn er ikke pauser, overlapper eller intonasjonene i ordvekslingen lagt stor vekt på (Kvale & Brinkmann, 2018).

Transkriberingen bærer preg av å få fram meningen og betydningen av det intervjupersonene forteller. Intervjupersonenes setningsoppbygninger, formuleringer og uttrykk er vektlagt i transkriberingen. På bakgrunn av det bærer transkriberingen preg av et muntlig språk, på bokmål. Selv om bokmål hovedsakelig er brukt i mitt arbeid har jeg forsøkt å få fram meningsbærende fraser og ord på deres dialekt. Om jeg transkriberer intervjuet ordrett på bokmål, kan man risikere at intervjupersonenes mening og forståelse blir borte (Hepburn & Bolden, 2017). I mitt arbeid med transkribering har jeg i enkelte tilfeller vært nødt til å fortolke meningsinnholdet i informantenes formuleringer, som følge av uklare formuleringer og ufullstendige setninger. Oppbygning av setninger kan tolkes på ulike måter, og mine fortolkninger trenger nødvendigvis ikke være det informantene ønsket å formidle. I disse tilfellene har jeg forsøkt å lese og forstå informantenes svar på en inngående måte opp mot blant annet tema, kontekst, og helheten av intervjuet. Deretter har jeg måttet vurdere mine spørsmål i intervjusettingen for å kunne skape bedre forståelse for hvilken forståelse intervjupersonene hadde av spørsmålet.

4.5 Tematisk analyse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er det materialet fra intervjuene som utgjør analysen i studien ved å benytte informantenes uttalelser. I denne studien har jeg valgt å bruke tematisk analyse etter Braun og Clarke (2006) sin fremgangsmåte. Braun og Clarke (2006, s. 79) forklarer tematisk analyse som en metode for å indentifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i et datasett, uten å starte med en forhåndsdefinert teori eller ramme. Fordelene ved å benytte tematisk analyse er blant annet dens teoretiske frihet. Den teoretiske friheten som tematisk analyse har, gjør den til et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy, som kan gi en detaljert og kompleks redegjørelse for data (Braun & Clarke, 2006). Analysens fleksibilitet og teoretiske frihet skaper rom for å la dataene «snakke for seg selv», noe som vil være godt egnet når jeg utforsker instruktørers tanker og erfaringer med vurdering. Basert på mulighetene rundt fleksibilitet og teoretisk frihet, anser jeg tematisk analyse som den mest hensiktsmessige tilnæringsmåten for å besvare masteroppgavens problemstilling gjennom min induktive tilnærming.

Temaene som etableres gjennom en tematisk analyse har som hensikt å fange opp viktige aspekter om datamaterialet som kan relateres til studiens problemstilling og/ eller forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006). Hva som kan forstås som et tema/ mønster i datamaterialet og størrelsen på disse, er viktig å finne ut av ifølge Braun og Clarke (2006). «Nøkkelen» i et tema trenger nødvendigvis ikke å være avhengig av kvantifiserbare målinger, men de skal forsøke å fange opp det viktige som kan kobles til problemstillingen og/ eller forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006). De ulike fasene i tematisk analyse som Braun og Clarke (2006, s. 86-93) benytter, består av følgende:

1. Bli kjent med materialet og lese gjennom flere ganger
2. Utarbeide de første kodene
3. Kategorisering av forskjellige temaer
4. Presentere rekkefølgen for temaer og lage en oversikt
5. Definere og navngi temaene
6. Presentere og utarbeide en endelig analyse

4.5.1 Fasene i tematisk analyse

Ifølge Braun og Clarke (2006) innebærer fase 1 i tematisk analyse å gjøre seg godt kjent med materialet, gjennom transkripsjon og lesning. Jeg ble godt kjent med datamaterialet ved å gjennomføre intervjuene, og transkribere dette selv i ettertid. Selv om opplevelsen av å transkribere var tidkrevende, var det svært nyttig for å forberede analysen. Gjennom gjentatt lesning av transkripsjonene oppdaget jeg at informantene delte mange lignende erfaringer og synspunkter om vurdering av lærlinger. Som følge av det anser jeg arbeidet i denne fasen som relevant og verdifull for de videre fasene i den tematiske analyse.

Fase 2 handler om å utarbeide de første kodene. Datamaterialet kodes gjennom å identifisere interessante funn ved hvert intervju. Braun og Clarke (2006) forklarer at hensikten med kodningsfasen er å fremheve ord og viktige poenger i materialet. I henhold til Braun og Clarke (2006), gjennomførte jeg først en «grovkoding» på bakgrunn av oppgavens problemstilling. Jeg noterte ned ord som framhevet viktige poeng fra hver informant, og satt deretter ring rundt ord som gikk igjen på tvers av informantene. På dette tidspunktet hadde jeg laget en liste med ideer og tanker om hvilke temaer jeg hadde sett i datamaterialet.

«Grovkodingen» var en koding for å bli bedre kjent med datamaterialet, og sortere tanker for videre koding. Videre startet en større koding av materialet, hvor jeg benyttet en kombinasjon av markering, sitater og refleksjonsnotater under gjenlesing av de transkriberte intervjuene. Jeg markerte uttalelser som uttrykte like oppfatninger i samme farge, og informantenes særegne uttalelser i en annen farge. På denne måten fikk alle informantene sin egen fargekode. Som følge av det kunne jeg organisere koder på tvers av transkripsjonene, og undersøke hva som virket interessant for studien (Braun & Clarke, 2006). For å systematisere arbeidet, gjenleste jeg intervjuene for å lettere kunne identifisere gjennomgående mønstre i materialet, noe Braun og Clarke (2006) belyser som viktig.

Kategoriseringsfasen (fase 3) handler om å finne mer overordnede temaer og samle de relevante kodene fra fase 2 under de mer overordnede temaene som utarbeides (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen begynte jeg å tenke gjennom forholdet mellom koder, temaer og ulike nivåer av temaer. Braun og Clarke (2006) forklarer at enkelte koder vil kunne danne hovedtemaer, mens andre koder vil bli undertemaer eller forkastes. På bakgrunn av kodingen som ble gjort i fase 2, endte jeg opp med 11 temaer som skapte et utgangspunkt for videre tematisering av materialet. Det var viktig for meg å avklare hvilke spørsmål jeg ønsket svar på, i henhold til studiens problemstilling. På denne måten kunne temaene lettere skape mening for det kommende analysearbeidet. Videre i mitt arbeid anså jeg det viktig å

strukturere, og identifisere hvilke temaer som overlappet hverandre, og som av den grunn kunne bli et overordnet tema (Braun & Clarke, 2006). På slutten av denne fasen sitter man igjen med et ferdig utkast til overordnende temaer og undertemaer, samt utdrag fra data som er blitt kodet under hvert enkelt tema.

Ifølge Braun og Clarke (2006) handler fase 4 om å lage en oversikt over temaer og skape en rekkefølge, hvor jeg som forsker har videreutviklet disse. Gjennom Braun og Clarke (2006) finnes det to nivåer av gjennomgang og videreutvikling. I det første nivået har jeg lest over alle utdragene for hvert tema. Deretter har jeg forsøkt å se om det dannes et mønster. I de tilfellene det ikke har dannet et mønster, har jeg vært nødt til å vurdere hvorvidt temaet passer inn, eller om det fremstår problematisk. Det andre nivået starter dersom temaene ikke danner et mønster, og inkluderer en lignende prosess. Som følge av det valgte jeg å forkaste enkelte temaer, på bakgrunn av at de ikke dannet et mønster for det kommende analysearbeidet. Sammenhengen mellom de ulike temaene er viktig, derfor har jeg vurdert gyldigheten av de individuelle temaene i forhold til datamaterialet, i tråd med Braun og Clarke (2006). Jeg oppdaget etter hvert at flere av temaene mine lignet på hverandre, og bestemte meg derfor for å sammenslå flere av dem. Blant annet ble en helhetlig vurdering, instruktørens vurderingskompetanse og vurderingsidentitet, samlet til et hovedtema, med ett undertema. Det følte mer meningsfullt å samle dem, da flere av utsagnene hadde stor tilknytning til hverandre, men fortalte lite hver for seg.

I fase 5 har jeg definert og navngitt de aktuelle temaene for oppgaven. Braun og Clarke (2006) sier at det er viktig å definere og avgrense hvilke temaer som vil presenteres i analysen, hvor navnene bør være konkrete, og gi leseren en umiddelbar informasjon om hva temaet skal handle om. Jeg har analysert tre hovedtemaer med undertemaer som får fram instruktørens tanker, erfaringer og kunnskaper om vurdering av lærlinger: (1) *En helhetlig vurdering som vektlegger instruktørers fag- og læreplankunnskap sammen med personlig forståelse*, (1a) *Instruktørens kompetanse til å vurdere lærlingen*, (2) *Bedriftens interne samarbeid for å styrke oppfølgingens verdi i vurderingsarbeidet*, (3) *Instruktørens perspektiv på rekruttering som en integrert del av vurderingsprosessen* og (3a) *Tidlig møte med arbeidslivet som tiltak for å redusere frafall*. Braun og Clarke (2006) nevner at undertema kan være nyttig å benytte for å skape struktur i et stort og komplekst tema. Av den grunn anså jeg det hensiktsmessig å benytte meg av undertema i analysens første og tredje overordnede tema.

Fase 6 begynner når alle temaene er utarbeidet, og involverer sluttanalysen og skrivningen av rapporten (Braun & Clarke, 2006). I arbeidet med å skrive en tematisk analyse, har jeg forsøkt å fortelle historien til dataene på en slik måte at lesere kan bli overbevist om verdien, og gyldigheten av min dataanalyse (Braun & Clarke, 2006). Viktigheten av å velge utsagn som poengterer essensen av det som skal demonstreres, uten å gjøre det unødvendig komplisert, er gjort i tråd med Braun og Clarkes (2006) anbefalinger. Skrivningen skal få fram mer enn bare data, som vil si at utsagnene skal bygges som en analytisk fortelling. På denne måten blir mine funn presentert på en hensiktsmessig måte. Denne fasen blir presentert i kapittel 5.

4.6 Studiens kvalitet

4.6.1 Reliabilitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) omhandler reliabilitet forskningsresultatene konsistens og troverdighet. Med andre ord innebærer reliabilitet hvorvidt andre forskere kan reprodusere resultatet på et annet tidspunkt. Forskningens mulighet for reproduksjon får betydning hvis intervjupersonene endrer sine uttalelser i et intervju om samme tema, med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2018). For å styrke reliabiliteten forsøkte jeg å unngå å stille ledende spørsmål som kunne påvirke informantenes svar. Som følge av det vil intervjuguiden være et viktig holdepunkt for å sikre god kvalitet i informasjonsflyten, hvor grad av ledende spørsmål minimeres.

Refleksivitet belyses av Kvale og Brinkmann (2018) som viktig for å øke reliabiliteten i kvalitativ forskning. Refleksivitet innebærer at jeg som forsker må reflektere over egen rolle, egne antagelser og min påvirkning på forskningsprosessen, samt resultatene. Samtidig viser Kvale og Brinkman (2018) til forskerens subjektivitet i kvalitativ forskning, hvor det anerkjennes at resultatene er formet av forskerens perspektiv og kontekst. Min subjektivitet vil kunne påvirke reliabiliteten på bakgrunn av at resultatene ikke nødvendigvis er objektive. Jeg har forsøkt å være bevisst rundt egen rolle og egne perspektiver, noe som kan minimere min subjektive innvirkning i studien, og dermed styrke studiens reliabilitet. Videre løfter Kvale og Brinkmann (2018) fram troverdighet som en viktig del av studiens reliabilitet. Troverdighet viser til hvorvidt forskningsresultatene representerer virkeligheten slik den oppfattes av deltakerne i studien. På bakgrunn av det var det viktig at transkribering av intervjuene ble direkte oversatt, hvor det som ble sagt ikke forstyrret studiens pålitelighet. Det var fordelaktig å gjøre transkriberingen rett etter intervjuene for å øke gyldigheten, og troverdigheten av dataene.

4.6.2 Validitet

Validitet henviser til forskningens gyldighet, som forklares gjennom forskerens grunnlag til å trekke de konklusjonene han eller hun gjør, ut fra data som er samlet inn. Sagt på en annen måte omhandler validitet resultatene av forskningen, og gyldigheten i forskerens tolkninger av data (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) nevner viktigheten av en kritisk gjennomgang av analyseprosessen for å styrke studiens validitet. Det vil si at jeg som forsker må stille spørsmål for hvorvidt de tolkningene jeg har kommet fram til, er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert. Validitet deles inn i to ulike former for gyldighet: indre og ytre. Med indre validitet skal det jeg har kommet fram til, og de konklusjonene jeg foretar meg, være gyldige for de, eller det jeg har studert (Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) dreier indre validitet seg om to forhold. Den første er årsaksgyldighet, som knyttes til å trekke slutninger om årsak og virkning. Den andre knyttes til hvorvidt datainnsamlingen har målt det forskeren sier eller tror måles. Ytre validitet, ofte relatert til overførbarhet, refereres til i hvor stor grad vi kan overføre resultater fra en undersøkelse til en annen andre utover det som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018).

Kvale og Brinkmann (2018) forklarer at validitet innenfor samfunnsvitenskapen ofte omhandler hvorvidt en metode er egnet som fremgangsmåte for det som skal undersøkes. Sagt på en annen måte vil validitet undersøke i hvilken grad en metode betrakter det den er ment til å gjøre. Validiteten til et forskningsprosjekt kan på bakgrunn av det styrkes ved å vektlegge teoretisk gjennomsiktighet (transparens). Som forsker har jeg prøvd å være så åpen som mulig ved å benytte tematisk analyse. Tematisk analyse gir en nøye gjennomgang av data, hvor jeg har forsøkt å vise transparens i mitt arbeid på en samvittighetsfull måte. Med andre ord har jeg vist hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene og tolkningene jeg har kommet fram til (Thagaard, 2018).

4.6.3 Studiens troverdighet

I sammenheng med å vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning, vektlegger Thagaard (2018) betydningen av å sikre troverdighet i forskningen, Med troverdighet kan deltakerne og andre forskere vurdere forskningsprosessen og de oppnådde resultatene. Ifølge Thagaard (2018) er begrepene om reliabilitet, validitet og overførbarhet sentrale for å vurdere forskningsprosjektets kvalitet og troverdighet. Studiens troverdighet økes ved at jeg drøfter og gjør rede for mine metodiske valg i lys av kvalitativ forskning, samt belyser en tilknytning mellom teori og forskningsspørsmål i masteroppgaven. På denne måten vil jeg sikre kvaliteten på studien, og øke den samlede troverdigheten (Postholm & Jacobsen, 2018).

Utvalget vil også kunne påvirke studiens troverdighet. Ved kvalitative studier vil utvalget være begrenset til et antall personer. Utvelgelsesmetoden kan bidra med å utelukke noen instruktørers tanker om opplærings- og vurderingsarbeidet med lærlinger. Mitt utvalg er også påvirket av en annen person i bedriften, noe som kan ha påvirket hvilke svar jeg fikk på intervju spørsmålene. På grunn av at utvalget ved kvalitative studier ofte er relativt lite, påpeker Thagaard (2018) viktigheten av å anvende utvelgingsprosessen som hensiktsmessig for problemstillingen, hvor analysen av data skal gi en forståelse av de fenomenene som studeres. For å innhente informasjon betrakter jeg utvalget som fordelaktig for å bevare den samlede troverdigheten, som følge av at utvalget representerer informanter i ulike fagfelt i bygg- og anleggsteknikk, og som på nåværende tidspunkt har ansvar for lærlinger (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.6.4 Overførbarhet

Overførbarhet knyttes ofte til om forståelsen jeg som forsker utvikler i studien vil være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018). En viktig målsetning med studien er at tolkningene skal ha relevans utover det enkelte prosjekt. I følge Thagaard (2018) innebærer det at forskningen inneholder en generell relevans som vil kunne bidra til at leseren har kjennskap til fenomenet som presenteres i studien. Lesere med kjennskap til fenomenet jeg forsker på, bør kunne kjenne seg igjen i denne studien. Informantenes gjengivelse kan derfor knyttes til overførbarhet gjennom fellestrekk som beskriver nyanser innenfor samme tema, selv om det kan ha forskjellig overflateverdi (Thagaard, 2018). I denne studien er det naturlig å hevde ulik kunnskap og forståelse for instruktørers vurderingsarbeid med lærlinger. Samtidig er det rimelig å anta at samtlige informanter vil kunne identifisere seg med flere av forskningsfunnene jeg presenterer i studien. På bakgrunn av det er det naturlig å anta at noen funn i denne studien har en overføringsverdi. Antagelsen styrkes av at utvalget representerer instruktører i bygg- og anleggsbransjen som representerer flere fagfelt i bransjen, samt aktivt jobber med opplærings- og vurderingsarbeid med lærlinger. For å styrke studiens ytre validitet i form av overførbarhet, har en instruktør innenfor bilfaget gjennomgått masteroppgavens diskusjonsdel. Dette har gitt meg innsikt i om mine funn og tolkninger har relevans for andre yrkesfaglige områder.

4.7 Etiske overveielser

Kvalitativ forskning innebærer aspekter av etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger gjennom hele prosessen som jeg må forholde meg til i min rolle som forsker (Nilssen, 2012). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, som skal ivareta etiske krav i forholdet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012). Studien min følger de forskningsetiske prinsippene hvor behandling av materialet er gjort i henhold til kravene i personvernloven (Postholm & Jacobsen, 2018). Kravene rundt etiske problemstillinger som jeg har vektlagt som spesielt viktige for mitt forskningsprosjekt, er informert samtykke, riktig prestasjon av materialet, anonymitet og konfidensialitet. Det er viktig å ta hensyn til disse kravene i arbeidet med utfordringer rundt etiske dilemmaer i masteroppgaven. Med andre ord var det avgjørende å få forskningsprosjektet innvilget for å sikre studiens gjennomføring på en etisk forsvarlig måte, i henhold til forskningsetiske prinsipper.

Studien er godkjent av SIKT (Vedlegg 3).

4.7.1 Informert samtykke

Informert samtykke er det første kravet som er nedfelt i de etiske retningslinjene. Nilssen (2012) forklarer informert samtykke hvor man som forsker skal sikre frivillig deltakelse, og at intervjupersonene er godt informert om hensikten med forskningen. Mine informanter fikk tildelt et informasjonsskriv (vedlegg 2) sammen med forespørsel om deltakelse.

Informasjonsskrivet gav tilstrekkelig informasjon om studiens formål, samt opplysninger om personvern. På denne måten fikk informantene innsyn i deres etiske rettigheter i forskningsprosessen. Deltakerne fikk informasjon om deres frivillighet til å delta i studien, hvor deres rettigheter og muligheter til å kunne trekke seg underveis ble opplyst (Postholm & Jacobsen, 2018). Informasjon fra informasjonsskrivet ble gjennomgått muntlig før intervjuene startet. Alle deltakerne skrev under på et samtykkeskjema i informasjonsskrivet før intervjuprosessen. På denne måten har jeg sikret at deltakerne mottok og leste det informerte samtykket som var utsendt i forkant. For meg var det også av betydning at informantene ikke følte seg tvunget til å delta gjennom forventninger fra bedriften de ble rekruttert fra. Av den grunn informerte jeg grundig om frivilligheten av å delta i studien, og min håndtering av personvern til bedriftens leder som satte meg i kontakt med informantene.

4.7.2 Anonymitet og konfidensialitet

Kvale og Brinkmann (2018) forklarer anonymitet og konfidensialitet gjennom å beskytte intervjupersonenes privatliv ved å for eksempel benytte fiktive navn, eller endre personens kjennetegn i den publiserte rapporten. Å endre informasjonens form uten å endre betydningen krever en del av meg som forsker. Thagaard (2018) nevner at størrelsen på utvalget vi opererer med har en betydning for grad av anonymitet. Som følge av det vil utenforstående sin mulighet til å identifisere enkeltpersoner være særlig et problem i kvalitative tilnærminger.

For å overholde kravet om konfidensialitet fikk samtlige informanter såkalte *pseudonymer* i ulike tekster som ble skrevet. Sagt på en annen måte har jeg valgt å navngi informantene med forskjellige tall for å skille dem fra hverandre. Potensiell identifiserbar informasjon er fjernet under transkripsjon, hvor det kun er jeg som har hatt tilgang til dette, og bearbeidet datamaterialet. Enkelte utsagn informantene har gitt meg i rapportens resultater, vil ikke kunne knyttes til bestemte informanter. Det ble gjort med hensyn til informantenes anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Lydopptak og transkriberte intervjuer vil bli slettet innen 01.07.2024.

4.7.3 Korrekt gjengivelse

Et forskningsprosjekt bringer med seg et krav om at informantene skal bli korrekt gjengitt. Som forsker har jeg i den grad det har vært mulig forsøkt å gjengi resultater fullstendig, og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018). Deltakerne i forskningsprosjektet har rett til fullstendig gjengivelse i alle sammenhenger, som bidrar til å sikre at datamaterialet og resultater i studien ikke fremstår oppdiktet og ukorrekt. For å overholde kravet om korrekt gjengivelse, har jeg som tidligere nevnt transkribert ord for ord selv, slik at innholdet i materialet er informantenes faktiske uttalelser. Med andre ord vil mine funn basere seg på direkte sitater fra intervjuene. Funn har likevel blitt dannet på bakgrunn av mine tolkninger i analyseprosessen, og utvelgelse av passende sitater for studien. Postholm og Jacobsen (2018) nevner at sitater som er tatt ut av en større sammenheng, ofte kan få en helt annen mening enn hvis det settes inn i en større kontekst. Samtidig vil det aldri være mulig å gjengi resultater i sin fullstendige sammenheng. Som følge av det sier Postholm og Jacobsen (2018) at fullstendig og korrekt gjengivelse er et ideal som forskeren bør strebe etter, slik at materialet blir presentert for å forstå et resultat. Av den grunn har jeg presentert data fullstendig der det har fremstått som viktig for å forstå et resultat.

4.7.4 Mulige konsekvenser

Kvale og Brinkmann (2018) legger fram hvordan man som forsker også må forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse, både med hensikt til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordelene de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen. Videre forklarer de det etiske prinsippet om velgjørenhet, som innebærer at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. Dette betyr at summen av nytteperspektivet av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskapen, bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2018).

Thagaard (2018) nevner at prinsippet om at de som deltar i forskningen, ikke skal utsettes for risiko, kan være vanskelig å følge opp. Det begrunnes med at det ikke alltid er åpenbart hvilke konsekvenser forskningen kan ha. Som forsker skal man ikke fremstå som deltakernes talsperson, men heller utvikle en forståelse av deltakernes situasjon. Av den grunn er det viktig at jeg ikke inntar en kritisk posisjon, eller søker å fremme deltakernes sak. Sagt på en annen måte er mitt ansvar i forskningsprosessen å reflektere over mulige konsekvenser, ikke bare for deltakerne i undersøkelsen, men også for den større gruppen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2018).

5.0 Presentasjon av funn

I følgende kapittel vil jeg gjøre en presentasjon av funnene mine. Studiens formål er å undersøke hvordan lærlinger i bygg- og anleggsteknikk vurderes ute i bedrift, gjennom instruktørens egne erfaringer og kunnskaper. Jeg har analysert tre temaer med undertemaer som får fram instruktørens tanker, erfaringer og kunnskaper om deres vurdering av lærlinger: (1) *En helhetlig vurdering som vektlegger instruktørens fag- og læreplankunnskap sammen med personlig forståelse*, (1a) *Instruktørens kompetanse til å vurdere lærlingen*, (2) *Bedriftens interne samarbeid for å styrke oppfølgingens verdi i vurderingsarbeidet*, (3) *Instruktørens perspektiv på rekruttering som en integrert del av vurderingsprosessen* og (3a) *Tidlig møte med arbeidslivet som tiltak for å redusere frafall*.

5.1 En helhetlig vurdering som vektlegger instruktørens fag- og læreplankunnskap sammen med personlig forståelse

Dette temaet presenterer informantenes uttalelser basert på deres oppfattelse og kunnskap om vurdering av lærlinger i bedrift, innenfor bygg- og anleggsteknikk. Informantene legger også frem betydningen av læreplan i deres vurderingsarbeid. Temaet kommer med et undertema som tar for seg informantenes uttalelser om deres kompetanse til å drive opplærings- og vurderingsarbeid. Temaet tar sikte på å belyse vurderingens kompleksitet i en valgt lærebedrift. På bakgrunn av det vil jeg frembringe hvilke erfaringer og kunnskaper instruktørene opplever at deres vurderingsarbeid vektlegger, og hva de selv bidrar med.

Lærlingers kompetanse skal vurderes opp mot kompetansemålene i læreplanen for opplæring i bedrift. Halvtårssamtaler er en del av instruktørens vurderingsarbeid av lærlinger, som også er en formell vurderingsform på landsbasis som alle bedrifter skal gjennomføre. På bakgrunn av det uttaler informant 1 i intervjuet at: «Man har jo alltid læreplanen i bunn. Og det kommer også igjen på halvtårssamtalene, så er jo det skjemaet vi bruker der utfra læreplanen. Så det er jo læreplanen som er det grunnleggende for å finne ut at lærlingen kan det de skal kunne». Informantene nevner at halvtårssamtalene og lærlingenes lærebok (Olkweb) henger sammen i deres vurderingsarbeid. Lærlingene har sin egen lærebok/ kompetansebok hvor de dokumenterer eget arbeid, samt vurderer arbeidet. Informantene kan fortelle at lærlingene selv har ansvar for å fylle ut punktene i deres lærebok, noe som ikke sjekkes til enhver tid. Halvtårsvurderingene springer ut fra det lærlingen har dokumentert i læreboken, hvor lærlingens dokumenterte arbeid vurderes sammen med instruktøren. En informant forklarer lærlingens ansvar om å vurdere eget arbeid i sammenheng med halvtårssamtalene:

«Vurderingen man gjør seg til daglig og utfallet på halvtårsvurderingen går litt inn i hverandre. Hvis du har lærlingen som du ser følger opplæringsboken og gjør de tingene de skal, og fungerer greit i jobb, da går halvtårssamtalene av seg selv. Begynner lærlingen å halte litt og ikke får fulgt med i opplæringsboken får man ikke fulgt de like mye opp. Så det henger jo litt sammen. Vurdering går i grunnen av seg selv. Det er jo opplæringsboken som sier hva lærlingen har gjort, og så er det hva formannen sier om dette»

(Informant 1)

Sitatet belyser på mange måter hvordan vurdering er satt sammen. Informant 1 uttrykker at vurderingen inneholder flere elementer som sammen gjør den til en helhet. Ut fra informantens utsagn kan det bety at vurderingen vektlegger lærlingens grad av egenvurdering og aktiv deltakelse. Selv om halvtårssamtalene er en form for vurdering, dreier den seg i like stor grad om oppfølging og veiledning. Denne vurderingsformen fastsetter ingen karakter eller formelle krav om bestått/ ikke bestått arbeid, men beskriver lærlingens kompetanse på et gitt tidspunkt i opplæringen. En annen informant uttrykker også en helhetsforståelse for vurdering, hvor også lærlingenes ansvar for egen opplæring viser seg å være av betydning:

«Lærlingen blir jo vurdert faglig. Det hjelper jo at vi har disse halvtårssamtalene og denne læreboka som vi skal følge. (...) Så det er en del av den vurderingen som vi gjør, se hvordan disse karene fyller opp sin egen verdifulle kompetanse som de skal ha i løpet av læreperioden.»

(Informant 4)

Sitatet indikerer at grad av lærlingers egenvurdering er en viktig del av instruktørens vurderingsarbeid. Hvordan og hva lærlingen dokumenterer eget arbeid, viser seg å være et viktig utgangspunkt for halvtårssamtalene. Læreboken (Olkweb) til lærlingene kan forstås som et grunnlag for vurdering, i tråd med Gramannslund og Witsø (2017). Informant 1 viser også til læreplanens betydning i vurderingsarbeidet: «I kompetanseboken som vi kaller den, hvor spørsmål står, er jo hentet rett ut fra læreplanen.». Sitatet viser hvordan læreplanen aktivt utgjør en betydning for hva som anses som relevant fagkunnskap en lærling skal tilegne seg i læretiden. Informantene uttaler gjennomgående at læreplanen har en sentral plass i deres vurderingsarbeid, og setter føringer for hva som skal vurderes. En informant uttrykker læreplanens innvirkning i vurderingsarbeidet som vanskelig, på bakgrunn av mangel på klare retningslinjer og krav:

«Men dette med vurdering er jo kjempevanskelig. Det er jo forferdelig lite utenom den planen, selve læreplanen. Den er jo teoretisk. Men all annen vurdering er jo ut av hvordan den som vurderer tenker. Jeg som faglig leder og fadderer kunne jo vurdert samme lærling vidt forskjellig. Fordi vi har forskjellige meninger om hva lærlingen skal kunne, og hva som er bra og dårlig med dem. Kunnskapen de lærer seg og måten personen er på, påvirker jo også vurderingen ganske kraftig»

(Informant 2)

Gjennom dette sitatet viser informanten til selve kompleksiteten med vurderingsarbeidet i bedrift. Hva instruktøren skal vurdere, henger sammen med hvilke kompetansemål læreplanen viser til. Informantene viser forståelse og kunnskap om læreplan, og vet gjennom denne hva lærlingen skal gjennom av oppgaver i læretiden. Læreplanen kommer med teoretiske krav for bygg- og anleggsteknikkfaget, men gir lite informasjon om hvordan dette skal vurderes. Med andre ord kan det se ut til at en personlig mening om yrkesrelevante fagkunnskaper blir utslagsgivende for hvordan den enkelte tolker læreplanens kunnskapsområder. En annen informant uttrykker viktigheten av å ikke speile vurderingen gjennom personlige preferanser:

«God vurdering av en lærling er jo det å se helheten av personen, og at man ikke bare dømmer personen for den de er, men dømmer dem for egenskaper og til dels personlighet også fordi man skal passe inn i gjengen.»

(Informant 3)

Sitatet forteller henholdsvis hvorvidt personlige preferanser hos instruktøren ikke skal komme til syne i vurderingsarbeidet. Informanten gir uttrykk for at vurderingen rommer faglig kunnskap og kompetanse, til dels også personlige egenskaper hos lærlingen. Vurdering vil på mange måter ligge i spennet mellom hva lærlingen kan gjennom kompetansemål fra læreplan, mot instruktørens personlige mening om hva lærlingen bør kunne. Vurderingsarbeidet viser seg gjennom sitatet ovenfor å være av dynamisk karakter. Den samme informanten uttrykker tanker rundt håndteringen av egne preferanser i vurderingsarbeidet:

«(...) Da er det jo det at jeg prøver å være så rettferdig som mulig. Med tanke på at jeg ikke vurderer dem om hva jeg synes personlig om personen. Også mener jeg tilbake til det å ringe rundt til flere å høre en samlet mening, i stedet for å bare snakke med en person som kanskje har et dårlig inntrykk av lærlingen»

(Informant 3)

Uttalelser om vurderingens utfordringer, kan gjennom informantenes forklaringer forstås i lys av teoretiske krav fra læreplanen, opp mot hva bedriften velger å vektlegge i vurderingen. En annen informant gir uttrykk for at systemet skaper utfordringer, og gjør bedriftens vurderingsarbeid mer komplisert:

«Det er jo veldig vanskelig egentlig. Hvert fall når jeg er sensor i fjell og bergverk, og står ute. Så har lærlingen tre dager til å bevise hva den kan. Fjell og bergverk er jo fire forskjellige oppgaver. Du kan være i tunnel, du kan være fjellsikrer, du kan stå med boring og borre i et brudd, eller så kan du drive med pukkverksdrift med knuseverk og sånn. Det er fire vidt forskjellige fag. Hvis en har fått opplæring i tunnel, så kunne jeg jo spurt vedkommende om de tre andre feltene, da kunne jeg strøket vedkommende med en gang. Selv om lærlingen er god i tunnel. Dette har jeg diskutert mye med fylket og. Fordi det er så stort fag, men alle borrar og alle bruker dynamitt, og sprenger og sånn, dette inngår jo i alle fire områdene. Så når jeg diskuterte dette med fylket at jeg klarer å stryke alle hvis jeg vil, da måtte man jo tenke på den opplæringen lærlingen hadde fått i bedriften. Og dette med om personen har evne til å tilegne seg ny kunnskap i en ny del av fagfeltet sitt. Man må jo se litt. Men dette med vurdering er jo kjempevanskelig»

(Informant 2)

I sitatet ovenfor nevner informanten en annen utfordring med vurderingsarbeid i bedrift for bygg- og anleggsteknikk. Bygg- og anleggsteknikk forklares gjennom informantene å være et stort fag, hvor ett fag kan komme til å inneholde flere mindre fag. Bedriften og instruktørene kommer med et stort ansvar for lærlingens arbeidsmuligheter, noe som fremtrer som en utfordring gjennom sitatet til informant 2. En instruktør kan med andre ord oppleve utfordringer med deres opplæring i bedrift i forhold til hvordan en sluttvurdering (fagprøve) er bygget opp. Når retningslinjene for hva som skal vurderes og hvordan dette skal vurderes oppleves som uklare, vil opplæringsarbeidet i bedrifter være preget av store forskjeller. En informant kan fortelle hvordan kompetansemål fra læreplanen er utarbeidet for å treffe deres fagopplæring i bedriften bedre:

«Følger en vurderingsplan som vi har utarbeidet her i bedriften til dette faget, som da springer ut fra læreplanen.»

(Informant 3)

Følgende sitat indikerer at bedrifter kan utarbeide egne vurderingsplaner, og at dette faktisk forekommer. Nasjonalt er det læreplanen som kommer med kompetansemål og vurderingsoversikt for lærebedrifters opplæringsarbeid. Samtidig kommer det fram i intervjuene at bedriften utarbeider egne vurderingsplaner. En informant kan fortelle om sitt bidrag med å utarbeide vurderingskriterier:

«(...) Jeg har også vært med å utarbeide vurderingskriteriene for fylket, altså hvordan man vurderer dem for eksempel i vei og anleggsgaget, og fjell og bergverk. Da har man jo fått litt der»

(Informant 2)

Sitatet viser en kompetanse som informanten har fått gjennom å være sensor på fagprøven, som er tett knyttet til opplæringskontoret i fylket. Informanten kan fortelle at bedriften ikke har gitt opplæring som instruktør, men at fylket har gitt opplæring til det å være sensor. Informanten sier at sensoropplæringen har blitt dratt nytte av ute i bedriften. En annen informant kan fortelle om et lignende arbeid, hvor man har utarbeidet mer tilpassede vurderingsskjemaer:

«Nå har vi jo optimalisert dette her for det er lett for at det kan bli litt sånn samme skjema hver gang, litt overfladisk. Derfor har vi tilspisset dette slik at det blir mest mulig optimalt for lærlingen».

(Informant 1)

Dette sitatet indikerer en utfordring med vurderingsskjema fra læreplan. Læreplanen oppleves med andre ord som svært generell for bygg- og anleggsteknikk, hvor bedriften velger å utforme egne maler for vurdering slik at opplæringen bedre kan treffe bedriftens muligheter. Spørsmålet rundt instruktørens opplæring av vurdering og deres kompetanse til å vurdere hvorvidt vurderingsskjemaene bør justeres, styrkes gjennom følgende uttalelse fra informant 1: «(...) Skjemaene vet jeg ikke hvor kommer fra, jeg har bare fått dem når jeg får lærling, men det er derfor vi har spisset disse vurderingsskjemaene da de var litt overfladiske».

5.1.1 Instruktørens kompetanse til å vurdere lærlingen

Dette undertemaet tar sikte på å få fram hvilken opplæring instruktørene har fått for å kunne vurdere en lærling, enten i bedriften, gjennom fylket eller nasjonalt. Informant 2 viser i analysens første kapittel at opplæring gjennom sensorarbeid, viser seg å være en opplæring som også benyttes i bedriften. Det oppleves noe uklart hvordan opplæring av sensorarbeid

forekommer, men slik jeg tolker det finnes det en mer formalitet for opplæring av sensorer enn for instruktører i bedrift. En informant uttaler at bedriften samarbeider godt når det kommer til opplæring og utøvelse av vurdering internt:

«Vi har jo hatt interne møter, kall det kursmøter. De er jo flinke med det opplæringssystemet vi har i bedriften, hvor det er en faglig leder på det opplæringscenteret vi har i bedriften. vedkommende er jo ute hos oss, og ser hvordan vi gjør ting, og at vi har en dialog sammen for å gjøre oss bedre alle sammen.»

(Informant 4)

Sitatet indikerer en form for opplæring av instruktørene i bedriften. Informantene fremmer dialog og samarbeid som et grunnlag for opplæring, hvor de selv vurderes av bedriften i deres opplærings- og vurderingsarbeid med lærlinger. Informant 1 forteller at ledelsen har en sentral rolle i oppfølgingen av instruktørene, hvor jevnlig samtaler om opplærings- og vurderingsarbeidet med lærlingene oppleves som godt. En annen informant uttaler at opplæringen rundt vurderingsarbeid og instruktørens ansvar knyttet til dette har vært utfordrende:

«Var kanskje litt utfordrende i starten å sette seg inn i alt med lærlinger. Følte ikke at vi fikk noe særlig, fikk liksom bare den oppgaven om å være faglig ansvarlig, uten å få særlig med papirer på hva dette innebar. Det var litt utfordrende, men jeg følte at jeg nesten bare fant ut av det litt selv. Det er klart at det er veldig greit at vi nå bruker den kompetanseboken, og har disse halvtårsvurderingene som kan hjelpe oss litt med å styre.»

(Informant 3)

Dette sitatet belyser en personlig erfart opplevelse, hvor mangel på opplæring har vist seg å være utfordrende. Sitatet viser henholdsvis en manglene opplæring av instruktører, som styrkes av at samtlige informanter (1, 2 & 3) har uttalt at de ikke har fått noen konkret opplæring. Sitatet til informant 3 viser hvorvidt personlig tolkning og forståelse former arbeidet en instruktør har for lærlinger. Dette kan være med å understøtte en grunnleggende mangel på nasjonale retningslinjer for instruktørers opplæring i bedrift, i lys av vurderingsarbeid. Instruktørers opplæring av vurderingsarbeid kan knyttes til målet mot en god vurderingspraksis som betydning for lærlingers læringsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2022). Gjennom intervjuene viser informantene til bedriftens

samarbeid som et fundament for opplæring av vurdering. Samarbeidet har til hensikt å styrke instruktørens praktisering av arbeidsoppgaver knyttet til det å skulle vurdere noen.

5.2 Bedriftens interne samarbeid for å styrke oppfølgingens verdi i vurderingsarbeidet

I dette temaet presenterer jeg først hvordan bedriften samarbeider internt i vurderingsarbeid med lærlinger. Utover det løfter jeg fram uttalelser fra informantene som gir en beskrivelse av hvordan systemet med lærlinger er bygget opp i deres bedrift, med tanke på å forstå opplærings- og vurderingsansvaret i en lærebedrift for bygg- og anleggsteknikk. Til slutt beskriver jeg forskjellige utsagn som fremstiller oppfølging som en sentral del av vurderingen, som også preges av bedriftens samarbeid.

Det kommer fram i intervjuene at bedriften praktiserer med fadderordninger for lærlingene. Informantene kan fortelle at en faglig leder er den som har det overordnede ansvaret for lærlingen i dens læretid. En faglig leder har derfor ansvaret for læretidens mer formelle vurderinger, henholdsvis halvtårssamtalene. Det kommer også fram at flere av informantene har flertydige roller. Med andre ord vil det si at noen av informantene er kun faglig leder, noen er både instruktør og faglig leder mens andre er prosjektleder og/ eller fadder. En informant (3) sier at andre bedrifter kan ha et annet system, noe som forklares gjennom bedriftens størrelse og funksjon. Videre kommer det fram at fadderne er de som har den daglige oppfølgingen og ansvaret for lærlingen. Dette på grunn av at man som faglig leder ofte har en mer administrativ rolle på et kontor. Både faglig leder og prosjektledere blir beskrevet som roller som ikke nødvendigvis er til stede ute i feltet sammen med lærlingen:

«Det er mange av de andre som er faglig leder som også har et arbeid ute hvor de har en lærling som de er instruktør for, pluss at de er faglig leder for mange andre. Men jeg har en administrativ stilling som sitter på kontoret, så jeg må jo fysisk reise ut for å møte lærlingene.»

(Informant 2)

«Jeg har to lærlinger selv som jeg er fadder for, men jeg har delvis adoptert dem over til en av mine formenn, som har mer kontakt med lærlingen ute i det daglige. Så har vi delt litt. Kontakten mellom oss er kjempebra, det er den nødt til å være også om vi skal bygge disse fagarbeiderne videre, så må den dialogen være god. Formenn er også fadder, noe jeg også er, men jeg er også driftsleder på prosjektet, så jeg er ett hakk over disse igjen. Så jeg har mer administrative oppgaver som formennene er ute og passer på blir gjennomført»

(Informant 4)

Slik det kommer fram i begge utsagnene organiserer bedriften opplærings- og vurderingsansvaret gjennom ulike roller. Måten bedriften er bygget opp på, og hvilke arbeidsoppgaver de ulike rollene innehar, fremtrer som årsaken for ansvarsfordelingen. En faglig leder med arbeidsoppgaver knyttet til et kontor, vil ikke kunne følge opp lærlingen tilstrekkelig. På bakgrunn av det blir det daglige ansvaret for lærlingene flyttet over til fagarbeidere som omtales som faddere. Informant 2 oppgir at rollen som fadder ofte tildeles til en arbeider som er bas og/ eller formann på et prosjekt. Dette kan indikere at fadderansvaret gis til personer med større ansvar og mer fagspesifikke ferdigheter enn en «vanlig» faglært. Informant 2 forklarer en tydelig ansvarsfordeling blant faglig leder og fadder: «som faglig leder så vurderer man jo de større vurderingene. Men i det daglige arbeidet så er det jo fadderen som vurderer lærlingen til enhver tid». Informantens utsagn løfter på mange måter en utfordring rundt faddernes kompetanse for vurdering. Læreplan, som fortalt i kapittelet ovenfor, er det som utgjør opplærings- og vurderingsarbeidet i en bedrift. Kjennskap til læreplanen og dens kompetansemål er av stor betydning for hvordan instruktørene forstår og praktiserer vurdering. En informant beskriver her hvordan bedriften samarbeider mot å støtte opp faddernes opplærings- og vurderingskompetanse:

«(...) eneste er at vi jobber en del med disse fadderne, som gjerne ofte er litt enkle som er vant til å gjøre en god jobb, så skorter det gjerne litt rundt oppfølgingen. Derfor hadde vi et møte nå i høst, hvor fadderne fikk gått gjennom at de har et stort ansvar, så vi brukte en hel kveld på å gjennomgå punkter fra den nye halvtårsskjemaene, at fadderne også skal få si noe, at fadderne faktisk også har et ganske stort ansvar, at det ikke bare er å ta med seg lærlingen i to år. Det blir gjerne ikke tenkt så forferdelig mye over hvem fadderen er, det kunne kanskje vært en bedre prosess rundt hvem som skal være denne fadderen. Men det er jo det vi som faglig leder er med på, at vi holder tråden i det som skjer. Så har du en god dialog med lærling og fadder, og fadder og faglig leder så tror jeg mye går av seg selv.»

(Informant 1)

Dette sitatet viser hvordan bedriften arbeider mot et godt samarbeid rundt ansvarsfordelingen for lærlingene. Samtidig viser sitatet at prosessen rundt hvem som blir fadder burde vært bedre, hvor det ikke vurderes nøye nok om hvem som får dette ansvaret. Dette oppleves motsigende fra informant 2, som beskrev valg av fadder med bakgrunn av å være bas/ formann. En åpenbar utfordring med vurderingsarbeidet kommer til syne gjennom bedriftens

interne system. Flere utsagn viser hvordan bedriften samarbeider for å minimere utfordringene gjennom kurs og faglig utvikling:

«(...) Vi har vel et møte en eller to ganger i året med alle faglige ledere, hvor vi får luftet litt. Sist møte hadde vi med alle faddere også, hvor vi fikk snakket litt om utfordringer med lærlinger, og utfordringer knyttet til roller osv. Kompetanseboken kom frem på møtet, at oppfølgingen av denne var krevende, da mange av fadderne er formenn som har mye annet å gjøre i hverdagen, og da var det vanskelig å huske på å gå inn å sjekke denne»

(Informant 3)

«(...) Vi har lært internt, og hatt faglige leder på kurs. Alle fadderne holder vi også på med nå, med gjennomgang mellom lærekontrakter, for å ta lærdom av dette»

(Informant 2)

Sitatene indikerer at oppfølging både er en viktig del av vurderingsarbeidet, men framtrer også som en utfordring. Utfordringen med å følge opp lærlingene viser seg å ligge i spennet mellom hvem som er til stede, og hvem som har det overordnede ansvaret. En informant beskriver egne erfaringer og tanker rundt utfordringen av å være både faglig leder og fadder for lærlingene:

«Akkurat nå har jeg to lærlinger. Tidligere har jeg både vært faglig leder og fadder for alle lærlinger i avdelingen jeg er i. Men nå har jeg bare to som skal ta fagbrev til sommeren. Jeg vil egentlig bort fra dette, for jeg mener at fadderens bør være en som er nærme, en som er ute og jobber med dem. Mens for meg så er jeg jo lederen deres, da tenker jeg at fadderens bør være en de skal kunne gå og snakke med om litt fortrolige ting, noe som kanskje ikke er så lett å gjøre med sjefen. Derfor synes jeg at det burde være to forskjellige personer som har disse rollene.»

(Informant 3)

Informanten ovenfor nevner et skille mellom faglig leder og fadder. Informanten har selv vært begge deler, og uttrykker en utfordring rundt dette. Det å være faglig leder og ha det formelle ansvaret for lærlingen, kan på mange måter skape et ugunstig maktforhold. Med andre ord kan informantens utsagn vise at fadderordningen kan bidra til at lærlingene tør å prøve seg i større grad, da lederen ikke står over lærlingen til enhver tid og vurderer dem. Samtidig er det faglig leder som til syvende og sist skal vurdere lærlingen, og må på ett vis skape seg et vurderingsgrunnlag. En informant forklarer at den jevnlige oppfølgingen som en instruktør

har er viktig. Jevnlig oppfølging beskrives med å være til stede, hvor man ikke møter lærlingen en gang i ny og ne for å fylle ut et obligatorisk vurderingsskjema. På bakgrunn av dette kommer betydningen av god dialog mellom fadder og faglig leder fram:

«Føler det er godt samarbeid mellom faglig leder og fadder. Vi diskuterer tett og ofte om hvordan lærlingene er»

(Informant 3)

«Før hver halvtårssamtale så har faglig leder en god samtale med fadder før de skal treffe lærlingen. Fadderer er normalt sett ikke med i halvtårssamtalen.»

(Informant 2)

I utsagnene ovenfor fremheves samarbeid som betydning for god vurderingspraksis i bedriften. Gjennom intervjuene kommer det fram at samarbeidet i bedriften også retter seg mot lærlingens tilpasning. Hvem lærlingen jobber sammen med, påvirker også trivselen. Trivsel har betydning for lærlingens arbeidsutførelse, hvor bedriften jevnlig vurderer relasjonen mellom lærling og fadder. Relasjonen mellom lærling og fadder viser seg gjennom intervjuene å være av betydning for gode læringsmuligheter. En informant forklarer at deres ansvar som faglig leder/ instruktør blir å vurdere samarbeidet mellom fadder og lærling, hvor individuelle tilpasninger vektlegges:

«I kampens hete i 2 år er det ikke alltid slik at fadderer klare å følge opp lærlingen til enhver tid, fordi det ofte er travelt ute i feltet. Da må vi kanskje inn å justere og flytte lærlingen den siste tiden av læreperioden for å sikre at lærlingen ikke mangler noe. Dette funker veldig bra.»

(Informant 1)

Sitatet forklarer hvordan bedriften aktivt jobber mot å tilpasse opplæringen for den enkelte lærling. God oppfølging indikerer at instruktøren klare å avdekke kunnskapshull hos lærlingen, hvor man får mulighet til å justere opplæringen slik at kunnskapen dekkes før en fagprøve. Informanten framlegger også lærlingens lærebok som viktig her. Lærlingen fører opp hva de har gjort og hva de selv mener at de kan, hvor instruktøren går inn og gir tilbakemelding på dette før det godkjennes. Informanten forklarer at de har gjort noen justeringer på dette for å få mer kontroll, jf. Kapittel 5.1. Justeringene med å spisse vurderingsmålene ble gjort på bakgrunn av lærlinger som ikke er delaktige selv, har lett for å falle bakpå. En kombinasjon av lærlinger som ikke er selvdrevne og der hvor fadderer er

travel og ikke har tid til å følge opp lærlingens lærebok, ender det fort opp med at lærlingen blir værende på samme sted. Dette forklares av informanten som en utfordring med å få lærlingen klar til fagprøven. Informantene forteller at bedriften har et eget opplæringscenter for lærlingene. I intervjuene kommer det fram at bedriftens system for opplærings- og vurderingsarbeid med lærlinger, kommer fra opplæringsleder på opplæringscenteret. Opplæringscenteret presenteres som bedriftens viktigste bidrag i arbeidet med å følge opp lærlingene:

«Om noen krever tettere oppfølging går de til opplæringscenteret vårt, hvor de går til en som vi kaller lærling motivator. Denne personen kan gi lærlingen tettere oppfølging. På dette stedet kommer lærlingen gjerne ut av komfortsonen, fra å være vant til å være på det prosjektet man er vant til å være på, med de samme folkene, til å bli satt til oppgaver som du skal mestre og få ansvar for. Men dette bygger dem.»

(Informant 4)

«Men vi har et godt opplegg med opplæringscenteret. Hvis vi har en lærling som havner litt bakpå eller sliter litt, så kan vi sende de ned dit. Så har vi en egen person som jobber der nede, en opplæringsleder. Som følger de opp og kan gi lærlingene tett oppfølging, og kan ta tak i de tingene som de sliter med og hjelper de litt ekstra.»

(Informant 3)

Sitatene ovenfor vektlegger opplæringscenterets betydning, og viser mulighetene bedriften har til å kunne følge opp lærlingene tilstrekkelig. Informantene legger ikke skjul på at oppfølging tidvis kan være utfordrende på bakgrunn av både tid, men også gjennom ansvarsfordeling. Ved å ha et opplæringscenter i ryggen vil bedriften kunne sikre gode opplæringsmuligheter for lærlingene, hvor individuelle behov lettere kan ivaretas. Informant 3 uttaler at bedriftens størrelse kan ha betydning for hvorvidt lærlinger får tilstrekkelig oppfølging i læretiden. Informanten forteller gjennom egen erfaring som sensor på fagprøve, at lærlinger som har hatt sin læretid i en mindre bedrift ofte er preget av lite oppfølging. Mindre bedrifter vil ifølge informant 3 ikke ha samme forutsetninger for oppfølging grunnet færre ansatte å spille på. På bakgrunn av det kommer det fram som en fordel at informantens bedrift er såpass stor at de kan plassere lærlingene andre steder ved behov, og gi dem god oppfølging. Samtidig gir informant 2 uttrykk for at dette også er individuelt, hvor noen lærlinger som har hatt sin læretid i denne bedriften, burde vært i en mindre bedrift. Dette kan være med å understøtte regjeringens uttalelse om opplæring i bedrift, som vil være vanskelig

å fastsette nasjonalt, på grunn av lokale og interne forskjeller i næringslivet ikke kan utelukkes (Meld. St. 21 (2020 – 2021)).

5.3 Instruktørens perspektiv på rekruttering som en integrert del av vurderingsprosessen

Slik som overskriften presenterer, omhandler det siste temaet hvilket syn instruktørene har på rekruttering som en del av deres vurderingsarbeid. Det innebærer å forstå hva informantene legger i deres forståelse om rekrutteringens betydning. Uttalelsene til informantene bringer fram tolkninger om rekrutteringens betydning for vurderingsarbeidet en instruktør gjør.

Temaet kommer med et undertema som omhandler rekrutteringens verdi mot en eventuell frafallsproblematikk i bygg- og anleggsteknikk. På bakgrunn av det presenteres også utsagn som omhandler mulige årsaker til frafall i læretiden, samt instruktørenes opplevelser rundt dette.

Det kommer fram i flere av intervjuene at rekruttering er en stor del av grunnen til at bedriften velger å ta inn lærlinger. Dette blir fremstilt gjennom informant 2 som viser til at:

«vurderingen er jo med hensikt at lærlingen skal begynne i bedriften etterpå». Med andre ord kan dette tyde på at rekruttering har en sentral plass i instruktørenes arbeid med lærlinger. I et intervju kommer det fram en tanke hvor lærlingene betraktes som en «rekrutteringskanal» for bedriften. Av den grunn er det relevant å undersøke hva informantene mener at rekrutteringen har å si for deres arbeid med lærlinger. Som følge av det beskriver en informant tanker om hvorfor rekruttering er ønskelig:

«Vi tar jo ikke inn lærlinger bare for å skrive ned på en liste at vi har klart å gjennomføre så mange lærlinger, men ingen er i selskapet lenger. Det er jo derfor vi ønsker å rekruttere og ha mer folk inn i selskapet ved å bygge dem selv»

(Informant 4)

«(...) vi er det sterkeste leddet ute i feltet som kan påvirke lærlingene til å fortsette i bedriften etterpå. Legge til rette for dem i miljøet rundt, noe som gjør at bedriften vår kan vokse litt.

Hvis man skal rekruttere inn i firma så må alle stå i det, alle må bidra.»

(Informant 4)

Denne informanten viser til betydningen av bedrifters inntak av lærlinger. Det innebærer at bedrifter er avhengige av lærlinger for å kunne vokse, og faktisk være en voksende del av næringslivet. Informanten uttaler gjennom sitatet ovenfor at bedriften også må legge til rette

for lærlinger, slik at bedriften kan vokse og få fagfolk inn i selskapet. Dette kan tyde på at informanten er klar over egen rolle i rekrutteringsarbeidet, hvor det ikke bare faller på lærlingen, men at bedriften også bærer et viktig ansvar. På bakgrunn av det forklarer en annen informant (2) at bedriften aktivt deltar på flere yrkesmesser i løpet av ett år, hvor hensikten er å rekruttere. Gjennom flere intervjuer kan det se ut til at rekruttering blir en egen form for vurdering som bedriften praktiserer. Med andre ord oppfattes rekruttering som en vurderingsform som vurderes uavhengig nasjonale og formelle vurderingskrav. Rekruttering blir av den grunn instruktørens egen vurdering som ikke betraktes i sammenheng med nasjonale føringer for vurdering. For å utdype dette, nevner informant 3 et ønske om å ta inn lærlinger som selv ønsker å bli værende i bedriften:

«På slutten er det vi som skal vurdere om de skal få jobb videre, sammen med lærlingen da, for det er jo ikke sikkert at lærlingen heller ønsker å jobbe videre hos oss. Målet jo å finne de lærlingene som vi ønsker å satse på videre.»

(Informant 3)

Informanten nevner at rekrutteringen særlig finner sted mot slutten av læretiden. Samme informant (3) nevner en tanke hvor læretiden betraktes som et toårs langt jobbintervju, hvor lærlingene selv har et ansvar for å gjære mest mulig ut av egen læretid. Informanten opplyser at denne informasjonen også gis til lærlingene. Dette kan gi uttrykk for at instruktørene anerkjenner at noen lærlinger vil komme til å møte arbeidslivet uten store forkunnskaper. Dette underbygges gjennom informant 1 som uttaler at man ikke kan stille for store krav til lærlingen i begynnelsen. Informanten forklarer at instruktøren bærer det viktigste ansvaret gjennom: «(...) det er jo det vi skal jobbe inn, at man blir flink etter hvert, at vi lærer dem opp». Videre i intervjuene legger flere informanter vekt på lærlingens interesse, arbeidslyst og vilje. Dette blir fremstilt med utgangspunkt i deres overbevisning om at det er instruktørens ansvar å lære opp lærlingene hvis de viser vilje og ønske til å lære.

Med utgangspunkt i instruktørens tanker om rekruttering, i forhold til deres opplærings- og vurderingsarbeid, gjorde yrkesskolenes ordning med yrkesfaglig fordypning (YFF) seg sentral i intervjuene. Samtlige informanter nevner betydningen av YFF for bedriften, hvor det allerede der forekommer noen vurderinger. YFF er elevenes møte med arbeidslivet mens de fortsatt går på skole, hvor elevene utplasseres i ulike bedrifter som representerer de ulike programfagene i henholdsvis bygg- og anleggsteknikk. En informant kan fortelle at YFF utgjør en sentral del i bedriftens rekrutteringsarbeid:

«99% av de som blir lærlinger i vår bedrift har jo vært utplassert her før, det er jo det viktigste. For da har vi jo prøvd dem og snakket med dem. Disse går gjerne foran andre vi ikke har kjennskap til.»

(Informant 2)

Her uttrykker informanten at yrkesfaglig fordypning oppleves som positivt for bedriften. Utplassering i skoleløpet gjør at bedriften får møte potensielle lærlinger, som skaper kontakt mellom partene. Gjennom sitatet ovenfor nevner informanten at elever som har vært utplassert i bedriften ofte får lære plass foran elever som de ikke har møtt gjennom YFF. Dette kan speile en type vurdering som bedriften gjør seg. Med andre ord kan det tolkes i den retning at YFF har like mye å si for bedriftene, som det har for elevenes utprøvelse i arbeidslivet. Dette kan utdypes av en annen informant som belyser utplasseringens verdi, gjennom både bedriftens vurdering og elevens egen vurdering av faget. Informanten vektlegger særlig vurdering med bakgrunn i stort søkertall:

«Vi får jo også elever på utplassering, det er jo også veldig bra. Utplassering er også utrolig viktig for oss å kunne vurdere og for at eleven også kan vurdere om dette faget er rett. Vi har kun kjørt på det at de elevene som har vært utplassert hos oss har førsterett på lære plass. Nå snakker jeg kun for min avdeling da, men vi har vært litt bortskjemt med mange søkere hvor vi da kan velge og vrake litt mellom de som skiller seg ut på utplassering. Så vi har et eget excelark med elevene som har vært utplassert, hvor vi skriver litt om hvordan elevene er, hvor lærevillige og interesserte de er, noe som også er bra»

(Informant 3)

I dette utsagnet legger informanten vekt på vurdering i arbeidet med å rekruttere elever som er utplassert. Informanten nevner at de dokumenterer elevene som kommer i utplassering, noe som kan tolkes som en vurderingspraksis. Hva som vurderes viser seg gjennom intervjuet å være mer rettet mot personlige egenskaper enn faglige ferdigheter. Dette underbygges gjennom at samtlige informanter uttaler at interesse, nysgjerrighet, lærevillighet og arbeidslyst er viktige egenskaper de ser etter. Informant 3 nevner også i sitatet ovenfor at utplassering gjennom YFF gjør at elever får mulighet til å vurdere om faget er rett. Med andre ord kan et tidlig møte med arbeidslivet gi elever mulighet til å vurdere hvorvidt deres valg av utdanning er riktig.

5.3.1 Tidlig møte med arbeidslivet som tiltak for å redusere frafall

Basert på informantenes uttalelser, har dette undertemaet som mål å belyse rekruttering både som en faktor for å forhindre frafall, og som en mulig årsak til frafall. Informantene peker på at frafall kan være knyttet til bedriftenes interne konkurranse om lærlinger. Av den grunn utforsker temaet informantenes synspunkter på frafall, og betydningen av tidlig utplassering i arbeidslivet. Jeg vil vise hvordan rekruttering og yrkesfaglig fordypning påvirker instruktørens oppfatninger om frafall. Intervjuene indikerer at konkurranse om lærlinger mellom bedrifter, påvirker lærlingenes valg av læreplass. Dette kan forstås som en intern konkurranse, der jakten på dyktige lærlinger som ønsker å forbli i yrket er sentral.

En informant (1) uttalte en «kamp om lærlinger», noe som viser seg som et spennende funn. Kartleggingsrapporten til Høst, Skålholt og Nyen (2012) viste at bygg- og anleggsteknikk, var en av bransjene som i størst grad tok inn lærlinger. Av den grunn vil kartleggingsrapporten, og informant 1 uttalelse, vise to motstridende sider ved rekrutteringen. Gjennom intervjuene kan det tolkes at bransjenes kamp om lærlinger, retter seg mot ønsket om å ta inn lærlinger som ønsker å bli værende i jobben. Samtidig kommer det fram et ønske om å finne lærlinger som ikke påvirkes av den pågående rekrutteringen som skjer innad i feltet:

«Så er det også det at hvis man har en ung kar som er flink i dag, så har man gjerne press fra mange små firmaer. Små firma kan bestikke med goder, god lønn og biler, noe vi i en større bedrift ikke kan, alt skal være likt hos oss, mens mindre firma kan bestikke mer som skaper mer konkurranse blant folk, noe som kan gjøre at lærlinger flytter seg og påvirkes av dette»

(Informant 1)

Utsagnet til informanten indikerer en intern konkurranse om rekruttering, som i verste fall kan medføre at lærlinger avslutter sin læretid til fordel for noe annet. Denne forståelsen kan underbygges gjennom informant 4 som nevner rekrutteringens påvirkningskraft på lærlingene: «Klart bransjen roper etter rekruttering, kanskje mange biter på denne rekrutteringen om at de skal få kjøre maskiner osv. også prøver de og gjerne oppdager at dette ikke var noe for dem likevel». Sammen kan disse utsagnene indikere en konkurranse i næringslivet som vil kunne skape en mulig frafallsproblematikk for byggfagene, noe bransjen bidrar til selv.

Utsagnene om rekrutteringens hensikt, hvor det er ønskelig med lærlinger som vil bli værende i yrket, kan gjennom informant 2 styrkes med følgende utsagn: «Det er jo alt for mange som ikke vil lenger, har jeg funnet ut.». Flere av informantenes utsagn om rekruttering retter seg

mot praksisordningen rundt yrkesfaglig fordypning. Gjennom intervjuene kommer det fram at en stor del av bedriftens rekruttering gjør seg synlig gjennom YFF. Samtidig peker flere funn fra informantenes utsagn, på at utplassering i skoleløpet skaper en mulig betydning for fagets frafallsproblematikk. En informant nevner en mulig årsak til hvorfor enkelte lærlinger ikke blir værende i yrket:

«Etter skolen blir man jo kastet ut i 2 år med hardt arbeid, man får jo ikke kremjobbene med en gang. Så man får jo et sjokk i overgangen med at arbeidslivet er slik, at man må være ute i minusgrader. Så dette kan vi ikke gjøre noe med om folk ikke vil»

(Informant 1)

Informanten påpeker at overgangen fra skole til arbeidsliv, kan være et sjokk for noen. På denne måten kan sitatet indikere at utplassering i bedrift før læretiden kan ha en positiv effekt ved at elevene får en realistisk opplevelse av arbeidslivet. YFF kan dermed gi elevene muligheten til å utprøve ulike arbeidsoppgaver, noe som kan forhindre feil valg av utdanning, og dermed redusere frafall i læretiden. Flere informanter i intervjuene understreker utfordringene med å jobbe i bygg- og anleggsbransjen. En informant (4) kommenterer at bransjen kan fremstå som kul og tøff for 16- åringer som skal velge en yrkesfaglig utdanning. På bakgrunn av det presenteres også andre utsagn som omhandler enkelte lærlingers forhåndsdefinert forståelse for yrket, i kontrast med hvordan yrket er:

«Det er mange tøffe tider som anleggsarbeider. Du skal ut i vinter og regn, storm og sludd. Det er gjenre ikke mange som står i dette.»

(Informant 4)

«(...) de ville være inne å ha det varmt i stedet for å stå ute i vær og vind.»

(Informant 3)

Informantene belyser gjennom sitatene ovenfor et problem bedriften har erfart med noen lærlinger. Problemet retter seg mot et bilde som noen lærlinger har for yrket, hvor møtet med arbeidslivet ikke samsvarer med hva de på forhånd hadde sett for seg. Betydningen dette har for frafall, styrkes av informant 3 som løfter fram grad av forberedelse som mulig årsak til at lærlinger ikke blir værende i yrket:

«Det tror jeg rett og slett er fordi de ikke er forberedt på hvor fysisk og psykisk tungt dette yrket er. For det å stå ute i vær og vind uansett er ingen kjære mor.»

(Informant 3)

Utsagnet til informanten kan indikere et mulig forventningskrasj. Hvilke forventninger lærlinger har for yrket, synes å være avgjørende for hvorvidt noen velger å bli værende. Disse erfaringene gjenspeiler hvor stor betydning et tidlig møte med arbeidslivet kan ha. Flere utsagn viser til mulige årsaker til hvorfor enkelte lærlinger ikke velger å fullføre sin yrkesfaglige utdanning. Samtidig er det viktig å fremheve informantenes positive tanker og erfaringer med YFF, hvor det fremstår som et positivt bidrag mot frafall. Dette kan underbygges gjennom utdanningsdirektoratet (2020) som også understreker at yrkesfaglig fordypning vil gi elever mulighet til å finne ut om faget/ yrket er noe for dem eller ikke, før en eventuell læretid. I ett intervju kommer det fram at skolesystemet skaper utfordringer for bedriftens prosess med å rekruttere lærlinger som vil bli værende. En informant nevner at flere søker seg inn på yrkesfaglig utdanning med mål om høyere fagutdanning etter læretid. Med andre ord kan det se ut til at flere elever som går ut i lære, har andre ønsker for sin utdanning:

«De som kommer ut av skolen er for teoretisk sterke, at de ser for seg at de ønsker å sitte på kontor, eller å gjøre arbeid med teoretiske oppgaver, ikke praktiske ute i vær og vind, at folk ikke håndterer helt arbeidet ute.»

(Informant 2)

Informantens sitat indikerer en utfordring med dagens muligheter i utdanningssystemet. Indikasjonen som sitatet gir, kan underbygges på bakgrunn av fagfornyelsen yrkesfag og ny tilbudsstruktur for bygg- og anleggsteknikk (Utdanningsdirektoratet, 2022). Fagfornyelsen yrkesfag og dens nye tilbudsstruktur, har skapt flere valgmuligheter i utdanningen. På bakgrunn av det viser informanten til en utfordring med inntak av lærlinger på bakgrunn av høye karaktersnitt for opptak til yrkesfaglig utdanning:

«Det er jo også utfordringer med de som er dårlige på skolen, er gode til å arbeide, men de kommer ikke inn på skolen, så disse må vi ta inn som 3 og 4 års lærlinger. Og de som er gode på skolen, er jo teoretisk anlagte, men fungerer dårlig og må bruke lengre tid for å få de til å fungere ute i arbeid. Så når læretiden er over, hvor vi håper å ha en god fagmann i mange år fremover, så vil de videre på andre ting. Så vi har veldig gjennomtrekk av å mangle de som ønsker å stå lenge i jobben sin»

(Informant 2)

Informant 2 forklarer at deres bedrift har et gjennomtrekk av lærlinger som ønsker å stå lenge i jobben sin. Dette begrunnes med at elever med dårlige karakterer ikke tilfredsstillter kravene for inntak til yrkesfaglig utdanning. Det vil kunne medføre til at elever som velger yrkesfaglig utdanning med mål om høyere videreutdanning, får skoleplass fremfor elever som ønsker å bli værende i yrkesfeltet. Videre uttaler informanten at elever med dårlige karakterer ofte fungerer bedre ute i arbeid, hvor det fremstår langt mellom teoretikere og praktikere. På bakgrunn av det kan bransjens interne konkurranse om lærlinger underbygges, hvor bedrifter streber etter å finne lærlinger som både er dyktige fagfolk, og som ønsker å bli værende.

6.0 Diskusjon

I diskusjonskapittelet vil jeg først sammenfatte mine overordnede funn. Med utgangspunkt i denne sammenfatningen vil jeg diskutere funnene i lys av teori om vurdering i bedrift, sosiokulturell læringsteori og teori om fagfornyelsen yrkesfag samt tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg diskutere studiens styrker og svakheter.

Overordnet viser mine funn at instruktørene har varierte erfaringer og kunnskaper når det gjelder vurderingspraksis med lærlinger, vurderingskompetanse, samarbeid for vurdering, og vurderingens betydning for rekruttering og frafall. Instruktørene oppfatter at vurderingen vektlegger lærlingens fagkunnskaper, evne til å tilegne seg ny kunnskap, og deltakelse i egen lærings- og vurderingspraksis. Dette inkluderer kunnskap om faget, læreplanen og ansvar for egen læring. Vurderingskompetanse fremstår som en viktig faktor for instruktørens forståelse av hva og hvordan lærlingen skal vurderes, noe som involverer kjennskap til læreplan, vurderingsforskrifter, og bevissthet om egen subjektiv påvirkning på vurderingen.

Instruktørene fremhever også bedriftens samarbeid som viktig for utvikling av vurderingskompetanse. Likevel viser funnene at manglende retningslinjer for instruktørens opplærings- og vurderingsarbeid er en reell utfordring. Dette fører til at instruktørens profesjonelle identitet og erfaringer, påvirker tolkningen av læreplan og kompetansemål, som dermed påvirker deres vurderingsarbeid. Instruktørene har en oppfatning av at rekruttering er en stor del av deres vurderingsarbeid. De opplever at bransjens interne konkurranse om å rekruttere de beste lærlingene fører til frafall i bedriftene. Til tross for dette, opplever alle informantene at rekruttering er avgjørende for vurderingsarbeidet, i forhold til yrkesutvikling og framvekst av fagarbeidere.

På bakgrunn av dette er det tre punkter jeg vil ta opp til diskusjon: (i) *En vurdering som skapes av lokale forskjeller som påvirker instruktørens arbeid med vurdering*, (ii) *Et skille mellom instruktørens vurderingsansvar for lærlinger* og (iii) *Rekruttering som betydning for hvordan instruktørene vurderer lærlingen*. Disse diskusjonspunktene har egne overskrifter som reflekterer funnene fra analysen, men er i tråd med hovedtemaene fra den tematiske analysen, og forskningsspørsmålene i oppgaven.

6.1 En vurdering som skapes av lokale forskjeller som påvirker instruktørenes arbeid med vurdering

Funnene viser at instruktørene opplever vurdering av lærlinger som en kompleks prosess. Flere faktorer som læreplan og kompetansemål, lærlingers egenvurdering og personlig egnethet, samt faglig forståelse, planlegging og gjennomføring, bidrar samlet til en helhetlig forståelse av vurderingen. I lys av vurderingsteori, fremhever Sylte (2016) viktigheten av å forstå vurderingens formål for å klargjøre hva som evalueres, og hvilke verdier som ligger til grunn. Vurdering i bedrift har som mål å evaluere lærlingers kompetanse og ferdigheter, i tråd med kompetansemålene i læreplanen. Funnene antyder at instruktørene er kjent med fagets læreplan, hvor det utarbeides et eget vurderingsskjema basert på denne. I henhold til opplæringsloven § 4-3 (Opplæringsloven, 1998) skal en lærebedrift ha kjennskap til hva som forventes av dem, og hva vurderingen skal bygges på. Gjennom læreplanverket og vurderingsforskrifter med nasjonale retningslinjer for vurdering, får instruktørers vurdering av lærlingene ett holdepunkt, og setter dermed krav til bedriftens opplærings- og vurderingspraksis. Som følge av det får vurderingsordningen en strukturerende funksjon som påvirker innholdet, og organiseringen av opplæringen (NOU 2018:15).

Halland og Nore (2010) viser at lærlingers arbeidsutførelse påvirkes av hva bedrifter anser som kompetanse. Som følge av det vil opplæring i bedrift være dynamisk grunnet lokal tilpasning. Med andre ord vil bedrifters lokale tilpasning være avgjørende for hvordan kompetansemål i tråd med læreplan, oppnås og vurderes. Prinsippet om lokal tilpasning vil kunne understøttes av regjeringen (Meld St. 21 (2020-2021)) som nevner lik opplæring i bedrift på landsbasis, vil være vanskelig å fastsette helt konkret, da lokale forskjeller ikke kan utelukkes. Av den grunn gir læreplanverket og vurderingsforskrifter rom for lokal tilpasning når det gjelder hva kompetansemålene skal inneholde. På grunn av det får både bedrifter og instruktører et stort ansvar for lærlingers opplæring. For å understreke en slik vurderingsordning, viser funn at instruktørene tilpasser opplæringen på en slik måte at den treffer bedriften bedre ved å utarbeide egne vurderingsmalere ut fra læreplaner. Instruktørenes arbeid med å utvikle egne vurderingsplaner, kan også ses i lys av et ønsket formål om å rekruttere lærlinger til egen bedrift. Samtidig viser funn at tilpasset opplæring også har til hensikt å støtte opp lærlingers faglige utbytte.

Funnene viser at instruktørene tidvis opplever vurdering som utfordrende på grunn av en opplevelse av at læreplanen fremstår overfladisk og for teoretisk (informant 1, 2 & 3) Instruktørene forklarer at det foreligger lite veiledning utover læreplanen, noe som fører til at

personlige tolkninger blir av betydning. NOU (2018:15) belyste fleksibiliteten i Vg3/ opplæring i bedrift, hvor bedrifter kan vektlegge enkelte deler av læreplanen mer enn andre. Dette kan resultere i at lærlinger, til tross for felles nasjonale læreplaner, får noe ulik opplæring hvor visse kompetanser i faget vektlegges sterkere enn andre. Dette innebærer at nyutdannede fagarbeidere kan besitte ulik spisskompetanse på bakgrunn av den opplæringen de har fått i bedriften. I tråd med NOU (2018:15) viser mine funn en bekymring knyttet til instruktørers mulighet til å vektlegge visse deler av læreplanen mer enn andre. På denne måten kan funnene indikere at lokal tilpasning har en betydelig innvirkning på instruktørens vurderingsarbeid. Som følge av det kan det oppstå variasjoner i hvordan lærlinger vurderes, og hvilke kompetanseområder som prioriteres i opplæringen av den enkelte lærebedrift.

En problematikk for instruktørers vurdering i bygg- og anleggsteknikk, forstås gjennom mine funn å være fagets omfang av ulike yrkesfelt og programområder. Funnene belyser fagets kompleksitet hvor bedriftens opplæring vil være av betydning. I mine funn forklarte en instruktør (informant 2) hvordan en lærling i eksempelvis fjell og bergverk kunne strykes på en fagprøve som følge av bedrifters individuelle vektlegging av kompetanseområdene. Informant 2 forklarte at faget «fjell og bergverk» består av fire forskjellige kunnskapsområder. En instruktør som vektlegger ett av fagområdene i fjell og bergverk resulterer i at lærlingen kun får kunnskap om ett av fire kompetanseområder i faget. En fagprøve vil derimot vektlegge hele faget. Funnene indikerer at fagprøvens vektlegging av fagkunnskaper, gjøres på bakgrunn av at lærlingene skal kunne tilegne seg kunnskap i en ny del av fagfeltet sitt. Samtidig kommer det fram at bedriften skal tilrettelegge for lærlingers faglige utvikling. Med andre ord vil lærlingen ha ansvar for egen læring, men instruktøren vil likevel bære det overordnede ansvaret for lærlingens muligheter i opplæringen.

Instruktørens tilrettelegging for tilpasset opplæring, kan ses i lys av teori om vurderingskompetanse. Ifølge Harildstad (2022) vil instruktørens evne til å innta et metaperspektiv på egen tilrettelegging for læring indikere grad av vurderingskompetanse. Dette innebærer at instruktøren ikke bare må besitte yrkesfaglig kompetanse, men også utvikle en dypere forståelse av pedagogiske og didaktiske prinsipper (Meld. St. 21 (2020 – 2021)). Det oppgis ingen ytterligere forklaring på hva en dyptgående forståelse av pedagogiske og didaktiske prinsipper innebærer for instruktører. Av den grunn indikerer mine funn at det ikke eksisterer en form for systematisk opplæring i vurderingskompetanse for instruktørene hvor slik forståelse adresseres. Regjeringen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) har påpekt det utfordrende med å etablere like nasjonale retningslinjer for instruktørers

vurderingsarbeid på grunn av lokale forskjeller, og blir derav et argument for at lokale variasjoner er en årsak til manglende nasjonale retningslinjer for instruktørers vurderingspraksis. Som et resultat av en manglende nasjonal opplæring, antyder mine funn at bedriften selv tar initiativ til å gjennomføre møter og kurs for å tilby instruktørene en form for opplæring, noe som ikke er en formell eller systematisk opplæring. Dette tyder på at regjeringens begrunnelse for den manglende opplæringen av instruktører har direkte konsekvens for bedriftens lokale opplæringsarbeid for instruktører. Overordnet belyser dette problematikken knyttet til kompetanseheving i næringslivet, hvor opplæringen av instruktører i stor grad foregår lokalt som følge av manglende nasjonale retningslinjer. Lokal opplæring av instruktører som er avhengig av bedrifters egne initiativer og ressurser, kan føre til variasjoner i kvaliteten på opplæringen samt vurderingen av lærlinger.

Funn viser at rollen som instruktør har vært utfordrende som følge av at ansvaret ble gitt uten særlig informasjon på hva det innebar (informant 3). Samtidig viser instruktørene til lærlingenes kompetansebok/ digitalt dokumentasjonsverktøy og skjema for halvtårsvurderinger som en god referanse å benytte som hjelpemiddel. Det vil kunne underbygge regjeringens (Meld St. 21 (2020-2021)) uttalelse om viktigheten av at det foreligger gode initiativer og støtte fra statlig hold, hvor det legges til rette for noenlunde likt arbeid med lærings- og vurderingsarbeid i næringslivet. Likevel viser funn at nasjonale retningslinjer for vurdering gjennom læreplaner og vurderingsforskrifter, fremstår svært generelle og overfladiske. Av den grunn kan funn indikere en etterspørsel for tydeligere og mer spesifikke vurderingsskjemaer for instruktører i bygg- og anleggsteknikk.

Som allerede antydnet, viser mine funn at instruktørene benytter læreplan som et utgangspunkt for sine egne opplærings- og vurderingsmetoder. Samtlige instruktører (informant 1 & 3) argumenterer for utarbeidelse av egne vurderingsplaner på grunn av generelle, og lite tilpassede vurderingsskjemaer fra læreplanen. Som en konsekvens av det viser funnene at instruktørene tolker og praktiserer læreplan og vurderingsforskrifter, basert på bedriftens kulturelle og verdimesige innhold. Med andre ord indikerer funnene en betydelig grad av subjektivitet i instruktørenes vurderingsarbeid. Dette underbygger antakelsen om at fraværet av nasjonale retningslinjer for instruktørers vurderingsarbeid, gjør det utfordrende å kvalitetssikre en rettferdig og enhetlig opplæring i bedrift. Dette kan bety at instruktørene tolker og forstår læreplanen ulikt, basert på deres profesjonelle og personlige yrkesidentitet. Ifølge Sylte (2016) vil instruktørenes vurderingspraksis gjenspeile de verdiene de anser som viktige, og på den måten balansere mellom deres profesjonelle og personlige yrkesidentitet.

Funnene viser også at instruktørens vurdering ofte gjøres med den hensikt å ansette lærlingen etter avsluttet læretid. Dette gir grunnlag for de slutningene som trekkes hvor bedriftens verdigrunnlag påvirker vurderingen. Sammenfattet viser funnene at instruktørene ser vurdering som en helhetlig prosess, hvor personlige preferanser og subjektive vurderinger ikke kan utelukkes.

6.2 Et skille mellom instruktørens vurderingsansvar for lærlinger

I lys av teori fremstår instruktøren som en sentral person med ansvar for å følge opp, og veilede lærlingen i sitt daglige arbeid, og har det overordnede ansvaret for både opplæring og vurdering (Nore, 2010). Likevel indikerer funn at det er variasjoner i instruktørens ansvar og rolle i forhold til lærlingene. Det kommer fram gjennom funn at en person kan inneha ulike titler som for eksempel faglig leder, prosjektleder, instruktør og/ eller fadder, og dette påvirker hvordan ansvarsfordelingen oppfattes og gjennomføres. Bedriften i denne studien sin strukturelle organisering av arbeidsoppgaver og ansvar, kan ses i lys av NOU (2018:15), som påpekte at bedriftens størrelse påvirker hvordan ansvar for lærlingene fordeles og struktureres innad i lærebedrifter. Samlet sett viser funnene at personer som har tette kontakt med lærlingen i det daglige arbeidet, ikke alltid har rollen som instruktør, noe som utfordrer Nores (2010) fremstilling av instruktørens primære ansvar og rolle.

Enkelte instruktører i denne studien innehar flere roller og titler, noe som har medført til utfordringer knyttet til ansvarsfordelingen for opplæring og vurdering av lærlinger. Samtlige informanter har gjennomgående opplevd at deres mulighet til å gi daglig oppfølging blir vanskeliggjort som følge av deres kombinerte rolle som både faglig leder/ prosjektleder og instruktør. Som et resultat av det viser funn at bedriften utnevner personer som faddere for lærlingene. Dette innebærer en overføring av ansvaret for lærlingene fra en kvalifisert instruktør til en mer ordinær fagarbeider. Regjeringen (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) har fastsatt klare retningslinjer for hva det vil si å være kvalifisert som instruktør, noe som antyder at opplærings- og vurderingsansvaret for lærlingene skal ligge hos en person som er kvalifisert til å påta seg dette ansvaret. Likevel viser funnene at fadderne, som formelt sett ikke er kvalifiserte til å inneha dette ansvaret, i praksis ofte tildeles denne rollen. På bakgrunn av disse funnene stilles det spørsmål om kvaliteten på bedriftsopplæringen er tilstrekkelig som følge av bedrifters mulighet for lokale tilpasninger og interne justeringer (NOU 2018:15).

Basert på funnene fra Halland og Nore (2010) samt funnene fra denne studien, fremkommer det at instruktørene bærer det formelle ansvaret for opplæring og vurdering. Dette inkluderer halvtårssamtaler med lærlingene og utarbeidelse av arbeidsplaner. Videre understreker Halland og Nore (2010) i likhet med mine funn, betydningen av undervisvurdering som en sentral del av instruktørers daglige praksis. Undervisvurderingen er på mange måter forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring, inspirert av Vygotskijs teorier. Både undervisvurderingen og sosiokulturelt læringsperspektiv har som hensikt å fremme læring gjennom informasjon, motivasjon og dialog, og dermed konstruere kunnskap gjennom sosiale interaksjoner. En effektiv undervisvurdering der instruktøren har tilstrekkelig forståelse for sammenhengen mellom vurdering, tilbakemelding og læring er avgjørende for lærlingens læringsprosess, slik som påpekt av Jerlang & Ringsted (2000). Imidlertid viser mine funn at ansvaret for undervisvurdering ofte deles med fadderne i praksis, og ikke nødvendigvis forblir instruktørens ansvar. Denne overføringen av ansvar kan svekke instruktørens autoritet og innflytelse, spesielt dersom fadderne ikke besitter samme grad av kompetanse som instruktørene. Regjeringens (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) retningslinjer om instruktørens kompetansekrav risikerer dermed å miste sin effekt hvis ansvaret for undervisvurdering overføres til faddere uten samsvarende krav til kompetanse. Funnene indikerer derfor behovet for en gjennomgang av ansvarsfordelingen og kompetansekravene for å sikre en kvalitetssikret og effektiv opplærings- og vurderingspraksis for lærlingene.

Funn understreker sammenhengen mellom undervisvurdering og sluttvurdering. Funnene indikerer at kompetansen lærlingen har vist over tid utgjør en vesentlig del av grunnlaget for sluttvurderingen, og gjenspeiler på den måten en helhetlig vurdering i tråd med Sylte (2016). Selv om instruktørene har ansvar for halvtårsvurderingen, avdekkes det gjennom funn at det ikke alltid er de samme personene som utfører daglige vurderinger av lærlingene. Dette understøttes av funnene som viser at fadderne tildeles ansvaret for den kontinuerlige oppfølgingen av lærlingene. Denne ansvarsfordelingen skaper utfordringer knyttet til vurderingens konsistens og funksjon. Funnene antyder også at instruktørene er bevisste på utfordringene knyttet til deres begrensede mulighet for daglig oppfølging av lærlingene, på grunn av deres manglende tilstedeværelse. For å imøtekomme dette understreker informantene betydningen av et godt internt samarbeid med fadderne. Samarbeidet mellom instruktører og faddere har som formål å minimere utfordringene ved å legge til rette for jevnlig kommunikasjon mellom partene. På denne måten får instruktørene informasjon om

lærlingenes framgang, noe som gir dem et bedre grunnlag for å utføre den kommende halvtårsvurderingen.

Funn viser at lærlingene benytter seg av digitale dokumentasjonsverktøy som kontrolleres av instruktørene, og på den måten sikres det at opplæringen følger kompetansemålene i læreplanen (Gramannslund & Witsø, 2017). Bruk av digitale verktøy som dokumentasjon støtter opp om Kunnskapsløftets mål om å fremme en vurderingspraksis med fokus på læring (Utdanningsdirektoratet, 2022). På grunn av enkelte instruktørers begrensede tilstedeværelse i hverdagen, belyser funnene at det ofte er fadderne som tar seg av den daglige oppfølgingen. Dette innebærer også ansvar for å følge opp lærlingens dokumenterte arbeid. Imidlertid viser funnene at fadderne ofte mangler kunnskap om lærlingenes digitale plattformer og hvordan de skal følge opp disse. Videre indikerer funn at fadderne har utfordringer med å følge opp lærlingenes digitale arbeidsplaner på grunn av begrensninger i både tid og kompetanse. For å adressere disse utfordringene viser funn at bedriften har arrangert interne møter og kurs der faglige ledere, instruktører og faddere har deltatt sammen. Dette tyder på at bedriften tar initiativ til selvstendig kunnskaps- og kompetanseutvikling som svar på manglende nasjonale retningslinjer for felles kompetanseheving.

Funnene illustrerer bedriftens evne til å tilpasse seg internt for å sikre tilfredsstillende oppfølging av lærlingene, til tross for flere involverte parter i vurderingsprosessen. På den måten understreker funn fleksibiliteten og samtlige utfordringer knyttet til opplæring i bedrift, da lokale forskjeller ikke kan utelukkes (Meld. St. 21 (2020 – 2021)). Som tidligere antydning peker mine funn på at ansvarsfordelingen i bedriften kompliserer oppfølgings- og tilbakemeldingsarbeidet i vurderingsprosessene. Dette kan indikere et behov for tydeligere og mer spesifikke vurderingsskjemaer for instruktørene, samt klarere retningslinjer for strukturering og fordeling av oppgaver knyttet til vurdering. På grunn av en opplevelse av uklare og generelle opplærings- og vurderingsforskrifter for kvalifiserte instruktører, slik mine funn belyser, forsterkes oppfatningen av problemet ytterligere når ansvaret også deles med ukvalifiserte fagarbeidere.

6.3 Rekruttering som betydning for hvordan instruktørene vurderer lærlingen

Rekruttering fremstår gjennom mine funn å ha verdi både som sysselsetting og som en kilde til økt arbeidskraft, og forklares som en viktig årsak til at bedriften tar inn lærlinger. Instruktørene anser lærlinger som en nøkkelfaktor for næringslivets vekst og tilgang på kvalifisert arbeidskraft. En informant (1) understreker at vurderingen av lærlingene skjer med

tanke på å ansette dem etter endt læretid. På bakgrunn av det indikerer funnene at rekruttering er av stor betydning for instruktørens vurderingsarbeid, hvor lærlingene betraktes som fremtidige medarbeidere med fokus på faglig kunnskap, faglig potensial og sosiale ferdigheter. Funn kan på den måten forstås i lys av Høst, Skålholt og Nyens (2012) kartleggingsrapport, som viste at bygg- og anleggsteknikk i stor grad betraktet lærlinger som en viktig rekrutteringskanal. Rapporten viste også at denne bransjen var minst enig i en påstand om at lærlinger utgjør en nyttig arbeidskraft i læretiden. En informant (3) sammenligner læretiden med en toåring jobbintervju, noe som støtter Høst, Skålholt og Nyens (2012) tolkninger. Funnene viser at bedriftens verdigrunnlag reflekteres i vurderingen av lærlinger, med hensikt om å rekruttere fremtidige kollegaer. Bedriftens mulighet for lokale tilpasninger og fleksibiliteten i bedriftsopplæringen gir rom for å praktisere vurderinger som gagnar dem selv. Offentlige uttalelser (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) om utfordringer med å skape like nasjonale retningslinjer for instruktørens vurderingsarbeid, tyder på at instruktører kan ha stor innflytelse på vurderingens verdigrunnlag.

Funn viser at instruktørene vurderer lærlingene i tråd med fagets læreplan, både fordi det er et krav, men også fordi grunnleggende kunnskaper er viktige for å opprettholde yrkesstoltheten. Samtidig har funnene vist at rekruttering utgjør en sentral del i instruktørens vurderingsarbeid, noe som indikerer at instruktørene foretar betydningsfulle vurderinger basert på bedriftens verdigrunnlag. På den måten kan funnene underbygge antakelsen om at subjektiv innvirkning spiller en betydningsfull rolle i instruktørens vurderingsarbeid, i tråd med Sylte (2016). Med andre ord påvirker bedriftens verdigrunnlag hvilke verdier instruktørene anser som viktige, og dermed hvordan de velger å praktisere sine vurderinger. Denne verdisettingen kan styrke informantens uttalelser om en helhetlig vurdering hvor personlig vektlegging ikke kan utelukkes. Samlet sett indikerer funnene at instruktørens vurdering baserer seg på både eksterne og interne faktorer. Fagets læreplan fungerer som en ekstern faktor som påvirker bedriften utenfra med mål om å sikre en grunnleggende opplæring for alle lærlinger. Samtidig viser funnene at vurderingens hensikt i stor grad handler om interne faktorer, som for eksempel bedriftens ønske om å rekruttere og forme fremtidige arbeidskollegaer.

Yrkesfaglig fordypning (YFF) kan ifølge Nyen og Tønder (2012) gi elever grunnlag til å utvikle sterke fagidentiteter, samtidig som bedrifter får mulighet til å fremme sitt særegne kulturelle og identitetsskapende innhold. Utvikling av sterke fagidentiteter vil på den ene siden gi elever mulighet til å finne et fagfelt å identifisere seg med, og på den andre siden gi

potensielle lærebedrifter mulighet til å vurdere hvorvidt en elev passer inn i bedriften. På den måten bidrar YFF til at regionalt og lokalt arbeidsliv får mulighet til å definere innholdet i opplæringen, knyttet til lokale kompetansebehov basert på læreplaner for aktuelle fag (Nyen & Tønder, 2012). Med andre ord kan YFF bidra til å fremme verdiskaping i næringslivet. I likhet med Nyen og Tønder (2012) og Fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020- 2021)) understreker instruktørene betydningen av YFF i lys av rekruttering. Funnene indikerer at tidlig yrkesspesialisering framstår å være et godt grunnlag for elevers mulighet til å velge riktig lærefag, samtidig som det skaper kontakt mellom partene. Funn kan på den måten ses i lys av Utdanningsdirektoratet (2020) som påpekte at tidlig utplassering i arbeidslivet gir elever mulighet til å utprøve ulike lærefag og samtidig som det øker næringslivets rekrutteringsgrunnlag. Samtlige informanter (2 & 3) forklarer at elever som har vært utplassert i bedriften tidligere vurderes særlig med vekt på personlige egenskaper, hvor disse elevene ofte får læreplass foran andre. Med andre ord viser funnene at tidlig utplassering i arbeidslivet gjennom YFF, gir bedriften mulighet til å forhåndsvurdere mulige lærlinger i lys av et ønsket formål om å rekruttere framtidige kollegaer.

Gjennom mine funn fremstår også rekruttering som en direkte konsekvens til frafall i bedriften. Kartleggingsrapporten til Høst, Skålholt og Nyen (2012) pekte på bygg- og anleggsteknikk som den bransjen som i størst grad tok inn lærlinger i perioden undersøkelsen ble gjennomført. Størst andel får læreplass i bygg- og anleggsteknikk, noe også NOU (2019:2) viser til. På bakgrunn av at en instruktør (informant 1) uttrykket en kamp om lærlinger, peker mine funn på motstridende sider ved rekrutteringen. Funn viser at bygg- og anleggsteknikk preges av en konkurranse om å finne og beholde gode lærlinger, og på den måten indikerer funnene en pågående intern konkurranse i bransjen. Samtlige informanter har opplevd at enkelte lærlinger har valgt å avslutte sin læretid i bedriften til fordel for en annen bedrift. Funnene forklarer dette frafallet ved at bedrifter kan bestikke lærlinger med økonomiske goder, eller andre fordeler, og på den måten «kjøpe» seg de beste lærlingene. Av den grunn viser funn at rekruttering ikke bare handler om å tiltrekke arbeidskraft, men også om å beholde lærlinger. Samlet sett kan økonomiske goder utfordre rettferdigheten i lærlingordningen, noe som understreker behovet for mer fastsatte og rettferdige rekrutterings- og vurderingsstrategier i bransjen.

Funn avdekker et paradoks innen bygg- og anleggsteknikk knyttet til rekruttering av lærlinger. Til tross stor etterspørsel etter arbeidskraft og ønsket om flere lærlinger, viste NOU (2019:2) at 20 prosent av elever i bygg- og anleggsteknikk ikke får læreplass. Ifølge NOU (2019: 2) er

utdanningstilbudet og formidlingen av søkere ikke tilpasset arbeidsmarkedets behov, noe som skaper et gap mellom tilgjengelige læreplasser og antall søkere som faktisk får læreplass. Det kan ses i lys av Skålholt et al. (2023) som viste at endringer i tilbudsstrukturen på vg1 og vg2 har svekket rekrutteringen til flere mindre fag- og programområder, innen bygg- og anleggsbransjen. På bakgrunn av mine funn kan dette ha ført til økt intern konkurranse om lærlinger som ønsker å forbli i yrket. Fagfornyelsen og de nye tilbudsstrukturene har gitt elever større valgmuligheter i utdanningen, noe samtlige informanter (1 & 2) belyser som en konsekvens av fornyelsen. Funn benevner at dette også har ført til at inntaket av lærlinger preges av høye karaktersnitt, noe som vil kunne favorisere teoretisk sterke elever fremfor de som er mer praktisk anlagt.

Funnene viser en bekymring for at elever som er teoretisk sterke, men praktisk svake, har større sannsynlighet for å få læreplass. Dette gjør det vanskeligere for praktisk anlagte elever å komme inn på Vg2 og Vg3, og dermed få relevant arbeidserfaring i bransjen. En informant (2) uttrykte at teoretisk svake elever ofte fungerer best i praktisk arbeid. Informantens utsagn kan på den måten indikere en utfordring med å balansere teoretiske og praktiske ferdigheter i utdanningen. Funn påpeker også at mange lærlinger som får læreplass ofte søker videre utdanning fremfor å bli i yrket, noe som bidrar til høyt gjennomtrekk og utfordrer bransjenes behov for en stabil og voksende arbeidskraft.

Historisk sett har bygg- og anleggsbransjen uttrykt behov for større fagspesialisering i skolen. På bakgrunn av det påpekte Høst, Skålholt og Nyen (2012) at den tidligere brede tilnærmingen til byggfagene ikke møtte bransjens behov. Fagfornyelsen med nye læreplaner har forsøkt å tilpasse utdanningen mer til arbeidslivet, men det oppfattes likevel som et misforhold mellom skolens teoretiske krav og bransjens praktiske behov. Funn kan tolkes i tråd med evaluering av fagfornyelsen yrkesfag delrapport 2 (Utdanningsdirektoratet, 2022, sitert i Skålholt et al., 2023), som belyste arbeidet med nye læreplaner som en vending mot arbeidslivet. Dette paradokset understreker behovet for en bedre tilpasning mellom utdanningssystemet og arbeidsmarkedet, slik at flere elever får læreplass, og bransjen får den nødvendige arbeidskraften. Samlet sett indikerer funnene at det er nødvendig med en mer integrert tilnærming der utdanningssystemet i større grad samarbeider med bransjen for å sikre at både teoretiske og praktiske krav oppfylles, i tråd med en samlet vektlegging i en vurdering. En slik tilnærming vil kunne sikre at flere elever får relevant og praksisnær opplæring som fører til varige yrkeskarrierer i bygg- og anleggssektoren, samtidig som det i større grad vil kunne møte bransjens behov for kompetent arbeidskraft.

6.4 Metodisk diskusjon

Gjennom mitt arbeid med masteroppgaven vil jeg trekke fram det jeg anser som styrker og svakheter i studien. Studiens validitet avhenger av min evne til å presentere funnene på en troverdig og overbevisende måte gjennom å være transparent (Thagaard, 2018). Koherens er avgjørende for å opprettholde en god sammenheng mellom forskningsspørsmål, metode og funn. For å tilfredsstille kravet om koherens har jeg vurdert hvorvidt mine funn samsvarer med andre studier nevnt i oppgaven, og forsøkt å relatere dem til overordnede teorier (Thagaard, 2018). På bakgrunn av at materialet er blitt tolket fra ett perspektiv har min forforståelse påvirket tolkningen av materialet. Av den grunn har det vært viktig å fremstå som en nøytral forsker adskilt fra egne forforståelser. Imidlertid er full nøytralitet vanskelig å oppnå i praksis, noe som gjør at nøytralitet ofte blir et ideal å strebe etter. På bakgrunn av det har jeg forsøkt å være åpen og transparent, ved å beskrive forskningsprosessen og konteksten så grundig som mulig (Patton, 2014).

6.4.1 Intervju og intervjuguide

Jeg valgte å benytte semistrukturerte forskningsintervjuer for å utforske instruktørers perspektiver på deres vurdering av lærlinger i bygg- og anleggsteknikk. Denne tilnærmingen åpner opp for intervjupersonenes personlige og individuelle oppfatninger. På bakgrunn av ønsket om å innhente instruktørenes egne erfaringer og synspunkter knyttet til vurderingsarbeidet, anså jeg kvalitative semistrukturerte intervjuer som den mest hensiktsmessige metoden for oppgaven.

Intervjuguiden ble utarbeidet tidlig i masteroppgaveprosessen med formål om å adressere problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden ble først utarbeidet med utgangspunkt i de tidligste versjonene av forskningsspørsmålene som ble diskutert under et møte med den aktuelle bedriften høsten 2023. Etter en samtale med veileder og ansatte ved SYA, ble intervjuguiden videre justert for å forbedre strukturen og fremstillingen av spørsmålene. Som følge av at intervjuguiden ble utviklet tidlig i prosessen kan noen spørsmål og svar være mindre relevante og dermed ikke få like stor vekt i oppgaven. Ved en gjentakelse av undersøkelsen ville jeg formulert mer spesifikke spørsmål om for eksempel instruktørers opplæring til å vurdere, for å belyse informantenes synspunkter på dagens opplæringssystem. Dette kunne bidratt til å forstå betydningen av tilstrekkelig kompetanse og tydeligere retningslinjer for instruktørenes vurderingsarbeid i større grad. Til tross for dette har flere av spørsmålene bidratt til en dypere forståelse av informantenes synspunkter i analyseprosessen, og dermed styrket oppgaven min.

Rollen som forsker og intervjuer var både spennende og til tider utfordrende. Dette var en ny arbeidsmåte for meg, og jeg fikk verdifull erfaring gjennom prosessen. Jeg valgte å utforske en side ved utdanningssystemet som jeg hadde begrenset kjennskap til på forhånd. Dette førte til at jeg kanskje ikke stilte tilstrekkelig kritiske, eller reflekterende spørsmål til informantene. I noen tilfeller var det utfordrende å vite hvilke oppfølgingsspørsmål jeg skulle prioritere under intervjuene, og kan dermed ses som en svakhet ved intervjuprosessen. Likevel reflektere jeg og gjorde enkelte justeringer etter hvert intervju. Gjennom hvert intervju tilegnet jeg meg mer kunnskap og forståelse om opplæring og vurdering i bedrift, noe som gjorde det enklere å utvikle gode oppfølgingsspørsmål basert på informantenes uttalelser. Det var avgjørende for meg å opprettholde nøytralitet under intervjuene, slik at mine forhåndsdefinerte tanker ikke skulle påvirke informantenes refleksjoner i den grad det lot seg gjøre.

6.4.2 Refleksjoner rundt rekruttering og utvalg

I rekrutteringsprosessen tok jeg direkte kontakt med personalansvarlig i den aktuelle bedriften, med et ønske om å få intervju fire instruktører. På denne måten lyktes jeg med å innhente fire informanter til min masteroppgave. Imidlertid kan denne utvelgelsesmetoden ha sine ulemper ved at den muligens ekskluderer enkelte instruktørers perspektiver på opplæring og vurderingsarbeid med lærlinger. Utvalget ble også påvirket av personalansvarlig i bedriften, noe som muligens har hatt innvirkning på svarene jeg fikk under intervjuene. Denne påvirkningen «utenfra» anerkjenner jeg som en svakhet med studiens utvalg av informanter. Det bør også nevnes at informantene i denne studien kommer fra samme bedrift, noe som kan føre til at svarene blir relativt like, og dermed svekker studiens overførbarhet. Til tross for dette, representerer utvalget likevel instruktører fra ulike fagområder med varierende erfaringsgrunnlag som instruktør, noe som har bidratt til å belyse forskningsspørsmålene fra ulike perspektiver i bygg- og anleggsbransjen. Jeg ser på mangfoldet blant de fire informantene som en styrke i denne undersøkelsen. Til videre forskning kunne det vært interessant å kontakte instruktører fra ulike bedrifter i større deler av landet, og instruktører fra mindre bedrifter, for å få en bredere forståelse for deres erfaringer med opplærings- og vurderingsarbeid med lærlinger innen dette fagområdet.

6.4.3 Valg av tematisk analyse

Valget av tematisk analyse som tilnærming for å besvare masteroppgavens problemstilling ble nøye vurdert med tanke på den induktive tilnærmingen. Tematisk analyse ble ansett og vurdert som mest hensiktsmessig på bakgrunn av dens fokus på meningsinnholdet i dataene, og gir dermed innsikt i informantenes perspektiver, opplevelser og erfaringer (Braun & Clarke, 2006). På denne måten tillater tematisk analyse en dypere utforskning av spesifikke aspekter av dataene, og avdekker komplekse meningsstrukturer. Braun og Clarke (2006) presenterer en klar og tydelig prosess gjennom seks faser for analyse av kvalitative data. Denne prosessuelle tilnærmingen var til stor hjelp i analysearbeidet. Etter tematiseringen av materialet oppdaget jeg at enkelte temaer overlappet hverandre, noe som gjorde det utfordrende å skille dem. Av den grunn ble det utarbeidet tre hovedtemaer med følgende to undertemaer for å håndtere det omfattende materialet.

Selv om tematisk analyse ble ansett som passende for studien, er det likevel viktig å anerkjenne enkelte svakheter. Min subjektivitet kan påvirke tolkningene og analysene, og dermed påvirke validiteten og påliteligheten til resultatene (Kvale & Brinkmann, 2018). For å adressere dette har jeg vært bevisst min egen rolle og egne perspektiver gjennom hele prosessen, og dette har bidratt til å minimere den subjektive innvirkningen. Det er også viktig å erkjenne begrensningene knyttet til generalisering av funnene. Tematisk analyse tillater dybde i forståelsen, likevel kan funnene være begrenset til de spesifikke deltakerne eller situasjonene som studeres, og dermed begrense generaliserbarheten til andre grupper eller kontekster, og på den måten begrense muligheten for å trekke generelle konklusjoner. Likevel er det rimelig å anta at enkelte funn har overføringsverdi, spesielt med tanke på at utvalget representerer instruktører innen ulike fagområder i bygg- og anleggsbransjen.

6.4.4 Refleksjoner rundt valg av teori og tidligere forskning

Valget av teori og tidligere forskning har spilt en betydelig rolle for de funnene som presenteres i denne studien. Tilgjengelig litteratur om yrkesfaglig opplæring i bedrift har gitt mulighet til å diskutere sammenhenger og avvik i forhold til tidligere forskning. Det er imidlertid begrenset forskning tilgjengelig når det gjelder instruktørers vurderingsansvar og deres praktiske gjennomføring av vurderinger, noe som har påvirket studiens muligheter (Meld. St. 21 (2020 – 2021)). Teoretisk forankring knyttet til vurdering, opplæring i bedrift, instruktørrollen, og tidligere forskning på området, har bidratt med viktig innsikt samt informert studien på en betydningsfull måte. Den begrensede mengden tilgjengelig forskning

på dette spesifikke området gjør det mulig å argumentere for behovet for mer relevant opplæring for instruktører enn det som er tilgjengelig i dag.

Vurdering i sammenheng med kunnskap, opplæring, erfaring og identitet er sentralt for instruktørers kvalifisering og deres opplevelse av opplærings- og vurderingsarbeid med lærlinger. På bakgrunn av funnene i denne studien kunne en grundigere drøfting av hvordan kompetanseutvikling påvirker instruktørers vurderingspraksis, og hvordan fylkeskommuner støtter denne utviklingen vært en verdifull vinkling til videre forskning. Oppsummert er jeg gjennomgående fornøyd med de valgene som er gjort i denne masteroppgaven. Selv om enkelte områder kunne vært behandlet annerledes, anerkjenner jeg både styrker og svakheter i de valgene som er tatt.

7.0 Avslutning

7.1 Konklusjon

Denne masteroppgaven har som formål å bidra til økt forståelse av hvordan instruktører i bygg- og anleggsteknikk praktiserer og opplever vurderingsarbeid med lærlinger.

Problemstillingen jeg søker å besvare er: «*Hvordan blir vurdering av lærlinger i bedrift forstått og utført av instruktører i bygg- og anleggsteknikk?*». Ved å utforske problemstillingen samt tre tilhørende forskningsspørsmål, har jeg oppnådd en bedre forståelse av hvordan vurdering av lærlinger i bedrift blir forstått, utført og verdsatt av instruktører i denne sektoren.

Gjennom en tematisk analyse av instruktørers vurderingspraksis innenfor bygg- og anleggsteknikk, kommer det fram flere sentrale funn og implikasjoner for teori og praksis. Diskusjonen avdekker kompleksiteten og dynamikken i vurderingsprosessene, som formes av en rekke interne og eksterne faktorer. Implementeringen av vurderingspraksis kan derfor variere betydelig mellom ulike bedrifter og miljøer. Funnene understreker viktigheten av å anerkjenne lokale forskjeller og behov i instruktørers vurderingsarbeid, da dette kan påvirke forståelsen og utførelsen av læreplanmål, samt resultere i variasjon i lærlingers kompetanse. For å sikre kvalitet og kontinuitet i instruktørers vurderingsarbeid, framstår en tydelig identifisering av ansvar og praksis knyttet til vurdering som betydningsfullt. Imidlertid viser funn en uklarhet og en form for «overlapp» i ansvarsfordelingen mellom instruktører og faddere, noe som kan føre til utfordringer i vurderingsarbeidet, samt oppfølgingen av lærlingene. Av den grunn har funnene skapt innsikt i behovet for en tydeliggjøring av kompetansekrav og ansvarsforholdet for de involverte i bedriftsopplæringen.

Funn viser at vurdering spiller en avgjørende rolle i å sikre kvaliteten på opplæringen, og evaluere lærlingens kompetanse i tråd med læreplanmål og bransjens behov. Likevel viser funnene at det eksisterer utfordringer knyttet til implementeringen av vurderingspraksis i bedriftsopplæringen. Til tross utfordringene som adresseres i denne studien, er det nødvendig å sikre at vurderingene er enhetlige, objektive og relevante. Videre har jeg sett at instruktørenes verdsetting av vurdering utgjør en sentral del i deres tilnærming til opplæring og oppfølging av lærlinger. Instruktørers bevissthet rundt vurderingens betydning kan føre til økt innsikt og fokus på å gi lærlingene nødvendig støtte, og veiledning. Det kommer også fram gjennom funn at et rekrutteringsbehov i lys av bedriftens verdigrunnlag påvirker vurderingsprosessene.

Studien konkluderer med at det er nødvendig å anerkjenne kompleksiteten og dynamikken i instruktørens vurderingspraksis, og ta hensyn til de ulike faktorene som påvirker praksisen, både internt og eksternt. Dette innebærer blant annet behov for tiltak som klargjør ansvarsområder, styrke kompetansen til de involverte i vurderingsarbeidet, og fremme en kultur som ser grundig vurdering som en sentral del i bedriftsopplæringen. Implikasjonene strekker seg fra behovet for tydeliggjøring av ansvarsområder og kompetansekrav til anerkjennelsen av lokale forskjeller og rekrutteringsbehov. Dette er relevant for bedrifter, instruktører, fylkeskommuner, opplæringskontorer, politikere og policyutviklere, som alle spiller en viktig rolle i å sikre kvaliteten på opplæringen, og fremme lærlingenes faglige utvikling.

7.2 Forslag til videre forskning

Med utgangspunkt i studien jeg har gjennomført, har det oppstått flere spørsmål som kunne vært interessant å forske videre på. Tidligere forskning på instruktørens kompetanse og statlig bidrag med kompetanseheving i bedrift, viser seg å skje gjennom flere ledd. Regjeringens (Meld. St. 21 (2020 – 2021)) tiltak for instruktørens kompetanseheving gis til fylkeskommunene, som deretter overlater ansvaret til opplæringskontorene som blir den nærmeste part i overføringen til bedrifter, og derav instruktører. Av den grunn ville det vært interessant å utforske både fylkeskommunenes og opplæringskontorenes erfaring med bedriftsopplæring, i lys av deres vurderingsfremmende bidrag ut til lærebedriftene.

Mine funn peker på behovet for ytterligere forskning på dette området for å forbedre praksisen rundt instruktørens vurdering. Lærlingenes aktive deltakelse i opplærings- og vurderingsarbeidet gjør deres perspektiv viktig for forståelsen av instruktørens vurderingsarbeid, og kvaliteten av dette. Av den grunn bør fremtidig forskning utforske hvordan lærlingene opplever vurdering for å sammenligne den med instruktørens synspunkter. Dette kan gjøres både kvalitativt, for å få dypere innsikt, og kvantitativt for å kartlegge et bredere spekter av lærlingers erfaringer med vurderingspraksiser i lærebedrifter. Videre kunne forskning på effekten av digitale verktøy på vurderingspraksis vært en interessant tilnærming. På bakgrunn av at både lærlinger og instruktører bruker digitale verktøy, vil det være verdifullt å undersøke hvordan disse påvirker vurderingsprosessene i bedriftsopplæringen. Ved å kombinere kvalitative og kvantitative metoder kan forskningen gi en helhetlig forståelse av vurderingspraksisens kompleksitet og mangfold, og identifisere mulige forbedringsområder. Videre forskning som inkluderer både instruktørens og lærlingers perspektiver, kan bidra til å utvikle mer effektive vurderingsmetoder. Dette vil være

fordelaktig for bedrifter, instruktører og lærlinger, for å sikre at vurderingspraksisen er rettferdig, relevant og støttende for lærlingenes faglige utvikling.

Denne studien har undersøkt fire ulike typer kunnskaper og erfaringer knyttet til instruktørers vurderingspraksis, innenfor samme bedrift. For å få et mer omfattende bilde vil det være nyttig å utvide forskningen, gjerne gjennom kvantitative metoder, slik at man kan sammenligne på tvers av ulike yrkesfaglige bransjer, eller regioner. Dette vil gjøre det mulig å identifisere likheter og forskjeller, og dermed utvikle retningslinjer og strategier som er bedre tilpasset ulike kontekster. Ved å bygge videre på de forskningsspørsmålene som er utforsket i denne studien, kan man oppnå en dypere forståelse for instruktørers vurderingspraksis. Samlet sett kan dette bidra til å utvikle tydeligere og mer presise retningslinjer, strategier og verktøy som kan forbedre kvaliteten på yrkesfaglig opplæring i bedrift, og på den måten sikre at lærlinger får den nødvendige kompetansen for å lykkes i sine fremtidige yrkeskarrierer.

8.0 Referanseliste

- 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 (Fafo – rapport 2022:08). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2022/20809.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006).** Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77- 101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burr, V. (2015).** *Social Constructionism*. (3.utg). Routledge
- Byggeindustrien, Bygg.no (2017, 01. September).** *Nesten halvparten faller fra i bygg- og anleggsteknikkfaget*. Hentet fra <https://www.bygg.no/nesten-halvparten-faller-fra-i-bygg-og-anleggsteknikkfaget/1324585/>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021).** *Bryman's social research methods*. Oxford University Press.
- Dahlback, J. (2012).** Yrkesretting av yrkesfaglige utdanningsprogram. I Lyngsnes, K. & Rismark, M. (red.), *Yrkesopplæring* (s. 87-101). Gyldendal
- Dalen, M. (2004).** *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven. (2006).** (FOR- 2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Gilje, Ø. & Bjerke, Å. (2022, 30 september).** Hva er vurderingskompetanse? Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/vurdering%20%28tidligere%20versjon%29/hva-er-formalet-med-vurderingen/>
- Gramannslund, P. E. & Witsø, H. (2017).** Lærings- og arbeidsvaner hos lærlinger: (Learning and work habits among apprentices). *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 23-41. DOI: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177123>
- Haaland, G. (2018).** *Vurdering i yrkesfag: Helhetlig yrkeskompetanse*. Pedlex.

- Halland, G. & Nore, H. (2010).** Vurdering og dokumentasjon, Tema 6: *Underveisvurdering for læring og sluttvurdering av læring knyttet til opplæring i bedrift*. Utdanningsdirektoratet. [udir_temahefte6_print.pdf \(trondelagfylke.no\)](#)
- Halvorsen, K. (2003).** *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg). Cappelen Akademisk Forlag.
- Harildstad, S. R. (2022).** Vurdering for læring i høyere yrkesfaglig utdanning. I *læring om læring*, (vol. 8, 1). Noroff School of Technology and Digital Media (s. 1-13). <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/lor/article/view/4911>
- Heggen, K. (2008).** Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-331). Universitetsforlaget.
- Hepburn, A. & Bolden, G. (2017).** *Transcribing for sosial research*. Sage.
- Hernes, G. (2010).** *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafø-rapport 2010:03). Fafø. https://www.fafø.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Hiim, H. (2013).** *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk.
- Høst, H., Skålholt, A. & Nyen, T. (2012).** *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger: En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingordningen*. (Arbeidsnotat 2012:10). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/> [...]
- Jerlang, E. & Ringsted, S. (2000).** Den kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjew, Elkonin. I *Utviklingspsykologiske teorier: en innføring* (s. 312- 325). (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016).** *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Karpatschhof, B. (2015).** Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 443-462). Hans Reitzels Forlag.
- Korsmo, E. K. & Vik, K. (2023).** *Frafall i videregående opplæring*. Utdanningsforbundet. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

- Kristiansen, S. (2015).** Kvalitative analyseredskaper. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 481-496). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018).** *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lahn, L.C. & Jensen, K. (2008).** Profesjon og læring I Molander, A. Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 295-304). Universitetsforlaget.
- Løken, K. V. (2020, 21. Februar).** Hva gjør vi med det store frafallet fra yrkesfag? *NHH BULLETIN*. Hentet fra <https://www.nhh.no/nhh-bulletin/artikkelarkiv/2020/februar/hva-gjor-vi-med-det-store-fracfallet-fra-yrkesfag/>
- Lundborg, H. K. (2012).** *Lærerens vurdering – et spørsmål om identitet eller rasjonelt anliggende?* (Masteroppgave, Universitetet i Agder). Unit - Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/139168/Hanna+Kirkbakk+Lundborg.pdf?sequence=1>
- Mejlbo, K. (2020. 5. oktober).** *Fire av ti lærere på yrkesfag: Mangler nødvendig utstyr.* Utdanningsnytt. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/utdanningsforbundet-videregaende-yrkesfag/fire-av-ti-laerere-pa-yrkesfagmangler-nodvendig-utstyr/256452>
- Mejlbo, K. (2023. 16. februar).** *Mange lærlinger føler seg dårlig forberedt på arbeidslivet.* Utdanningsnytt. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bygg-og-anlegg-byggfag-laerlinger/mange-laerlinger-fole-eg-darlig-forberedt-pa-arbeidslivet/349971>
- Meld. St. 14 (2022 – 2023).** *Utsyn over kompetansebehovet i Norge.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20222023/id2967608/?ch=3>
- Meld. St. 21 (2020 – 2021).** *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Mertens, D. (2019).** *Research and evaluation on education and psychology*. (5. utg.). Sage Publications Inc.
- Nilssen, V. (2012).** *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Universitetsforlaget

- Nore, H. (2010).** *Instruktører i lærebedrifter: Lærlingens viktigste støttespiller*. Næringslivets hovedorganisasjon. ISBN 978-82-7511-148-5.
<https://www.fornybarnorge.no/contentassets/933477486519494c9853813fd6416af5/instruktor-larebedrift-hefte.pdf>
- NOU 2018: 15. (2018).** *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdf/s/nou201820180015000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 2. (2019).** *Fremtidig kompetansebehov II: utfordringer for kompetansepolitikken*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon
<https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdf/s/nou201920190002000dddpdfs.pdf>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014).** *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2012).** *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (Fafø- rapport 2012:47). Fafø. Hentet fra <https://www.fafø.no/zoo-publikasjoner/fafø-rapporter/fleksibilitet-eller-faglighet>
- Opplæringsloven. (1998).** *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-12
- Pattson, M. Q. (2014).** *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*. Sage Publications
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018).** *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2022, 2. juni).** *Kraftfull satsning på yrkesfag og kvalifisering i 2022*. Hentet fra [Kraftfull satsning på yrkesfag og kvalifisering i 2022 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/kraftfull-satsning-pa-yrkesfag-og-kvalifisering-i-2022)
- Regjeringen. (2022, 5. januar).** *Deler ut 77 millioner kroner til utstyr på yrkesfag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/deler-ut-77-millioner-kroner-til-utstyr-pa-yrkesfag/id2894117/>

- Repstad, P. (1998).** *Mellom nærhet og distanse* (3.utg.). Universitetsforlagets Metodebibliotek
- Ryen, A. (2006).** *Det kvalitative intervjuet – fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Skålholt, G., Aakernes, N., Andresen, S., Aspøy, T. M., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S., Lillebø, O. S., Lyckander, R. H., Lysvik, R. R., Nyen, T. & Vagle, I. (2023).** Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 2 (Fafo- rapport 20857). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2023/20857.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2023).** Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Sylte, A. L. (2016).** *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/ yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Tanggard, L. & Brinkmann, S. (2015).** Kvalitet i kvalitative studier. I Brinkmann, S & Tanggaard, L (Red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 521-532). Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2018).** *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjønn, K. & Ræder, H. G. (2020, 31 august).** *Elevmedvirkning i vurderingsarbeid*. Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/elevmedvirkning-i-vurderingsarbeid/> (Først publisert i *Bedre skole* 1/2020).
- Tjora, A. (2017).** *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Universitetet i Agder (u.å.).** Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet. Universitetet i Agder. <https://www.uia.no/om-uia/senter-og-nettverk/sya/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1 september).** *FYR – fellesfag, yrkesretting og relevans (2014-2016). Sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf

- Utdanningsdirektoratet. (2020).** *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/> [...]
- Utdanningsdirektoratet. (2020).** *Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/bat01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020).** *Læreplanverket*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020. 29. september).** *Praksiskandidatordningen*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag--og-yrkesopplaring/Praksiskandidatordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021).** *Mandat og retningslinjer for samarbeidet mellom SRY, faglige råd og Utdanningsdirektoratet 2021–2025*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/mandat-og-retningslinjer-> [...]
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 22. september).** *Endringer i nye læreplaner for yrkesfag*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/endirnger-nye-lareplaner-yrkesfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021. 24. juni).** *Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 10 november).** *Følg opp lærling i bedrift*.
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/folg-opp-larlinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022. 1. april).** *Hva er nytt i bygg- og anleggsteknikk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-bygg--og-anleggsteknikk/#a160866>

Utdanningsdirektoratet. (2022. 11. mai). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet. (2022. 16. februar). *Lærlingundersøkelsen 2021. Lærlingene er motiverte for å lære på arbeidsplassen* (Statistikk). Hentet fra [https://www.udir.no/tall-](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/analyser/larlingundersokelsen/)

[og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/analyser/larlingundersokelsen/)

[yrkesopplaring/analyser/larlingundersokelsen/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/analyser/larlingundersokelsen/)

Utdanningsdirektoratet. (2022. 6. januar). *Ny tilbudsstruktur – yrkesfaglige*

utdanningsprogram. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesopplaringen/>

Utdanningsdirektoratet. (2023. 19. juni). *Yrkesfaglege utdanningsprogram –*

opplæringsmodeller. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/yrkesfag-opplaringsmodellar/#a165829>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Temaene i elevundersøkelsen.* [https://www.udir.no/tall-og-](https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/)

[forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/)

Wedde, E. & Moen Sund, A. K. (2020). *Utstyrssituasjonen i videregående opplæring – resultater fra medlemsundersøkelse* (Rapport 4/2020). Utdanningsforbundet.

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_04.2020_utstyrssituasjonen_vgo.pdf)

[politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_04.2020_utstyrssituasjonen_vgo.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_04.2020_utstyrssituasjonen_vgo.pdf)

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Et semistrukturert intervju om instruktørens vurdering av lærlinger (underpunktene er kun til meg dersom intervjuperson sitter fast og trenger tilleggsspørsmål)

Del A (Personlig bakgrunn)

Hvilket fagbrev har du?

Hvor mange år har du jobbet i faget?

Hvor mange år har du jobbet i denne bedriften?

Hvor mange år har du vært instruktør for lærlinger?

Hva er dine arbeidsoppgaver knyttet til det å være instruktør?

DEL B

Tema 1: Om Lærlinger

1. Hva anser du som viktige egenskaper hos din lærling når du vurderer?
2. Hva ser du på som viktige ferdigheter hos din lærling når du vurderer?
3. Hvordan vurderer dere lærlingen?
4. Kan du beskrive en opplevd utfordring knyttet til det å vurdere en lærling?
5. Hva tenker du kan være en årsak til at bygg- og anleggsfaget har nest størst frafall i læreperioden?
6. Hvordan opplever du den faglige kvaliteten hos lærlingen?

Tema 2: Om Instruktøren (beskrive egne opplevelser, erfaringer og verdier)

7. Har du fått noe opplæring i hvordan du skal vurdere lærlingen?
 - a) Hvordan/ på hvilken måte?
8. Hvordan opplever du samarbeidet med skolen, for eksempel aktuelle lærere?

9. Hvordan er samarbeidet mellom deg som instruktør og faglig leder i vurderingsarbeidet med lærlinger?
- a) Har dere noen møter i forkant av læreperioden?
 - b) Har dere noen møter gjennom læreperioden?
 - c) Hvem går du til hvis det oppstår spørsmål knyttet til vurderingssituasjoner?
10. Hvordan opplever du eventuell støtte fra ledelsen på arbeidsplassen i forhold til vurderingsarbeid med lærlingen?
11. Opplever du at det er et samarbeid mellom deg og andre instruktører i ulike vurderingssituasjoner?
12. Hvorfor ble du instruktør?
13. Hva opplever du som viktig i din rolle som instruktør i vurderingsarbeid?

Tema 3: Om vurdering

14. Hva vurderer du etter?
15. Hvordan vurderer du lærlingen i deres daglige arbeid?
16. Vurdering er et stort tema med mange definisjoner og forståelser. Hvis du skal tenke helt fritt, hva tenker du er god vurdering av en lærling? Og hva tenker du at vurdering av lærlingen er?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Masterprosjekt ved Universitetet i Agder

” Instruktørers vurdering av lærlinger»

Jeg er pedagogikkstudent ved Universitetet i Agder som er i gang med min masteroppgave. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gå i dybden på instruktørers vurdering av lærlinger i bygg- og anleggsteknikk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Ved Universitetet i Agder skal studenter på masterstudie i pedagogikk skrive en masteroppgave som tilsvarer 30 studiepoeng. Hensikten med oppgaven er at studentene skal fordype seg i et profesjonsrettet, pedagogisk tema som skal bygge på ett av kunnskapsområdene eller fordypningene som inngår i pedagogikkutdanningen, og som kan øke deres pedagogiske kompetanse.

I den forbindelse har jeg valgt å fordype meg i vurdering i yrkesfaglig bedriftsopplæring. Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan instruktører i bygg- og anleggsteknikk gjennomfører bedriftsopplæring i lys av vurdering. Jeg er spesielt opptatt av å få kjennskap til instruktørers tanker om vurdering. Det vil si å undersøke hva det innebærer å være instruktør, og se dette i sammenheng med den kunnskapen og erfaringen dere har gjennomgått.

Opplysningene ønskes å brukes til videre forskningsprosjekter som omhandler vurdering på yrkesfaglig utdanning. Masteroppgaven skrives i samarbeid med Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet (SYA) ved UiA, og vil derfor kunne benyttes til videre forskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder med Andreas Reiser Jensen er ansvarlig for prosjektet.

Forskningsprosjektet gjøres i samarbeid med Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet (SYA) ved Universitetet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne studien på grunnlag av at du har bakgrunn som instruktør i bygg- og anleggsbransjen som er relevant for min problemstilling. Utvalget vil bestå av 4-6 personer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du vil la deg intervjuet. Å delta på intervjuet antas å ta mellom 45 – 60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål som kan bidra til at jeg får svar på min problemstilling. Det skal ikke innhentes opplysninger om sensitive tema (særlige kategorier av personopplysninger). Som ansatt i en bedrift vil jeg ikke utfordre taushetsplikten din, og du vil derfor heller ikke bli bedt om å oppgi opplysninger om andre, hverken kollegaer, barn eller foreldre.

Ved personlig intervju vil diktafon og/eller notatbok benyttes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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.

- I studentprosjektet vil veileder og studenter ha tilgang til dine opplysninger
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli oppbevart på en ekstern harddisk som vil være innelåst
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres, og erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil ikke være mulig å bli gjenkjent i endelig innlevert oppgave.

Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet (SYA) kommer også til å få tilgang på data. Dataen de får tilgang til er svarene dere gir, samt navnet på bedriften dere arbeider i. Ditt navn og andre kontaktopplysninger blir ikke delt med SYA. Fra SYA vil det hovedsakelig være opp til 4 personer som kan få presentert datainnhentingene fra intervjuene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2024, da oppgaven er levert og sensur er gjennomført, samt muntlig framlegg av masteroppgaven er også gjennomført. Der lydopptak er benyttet vil disse bli slettet etter transkribering, kort tid etter intervjuet er gjennomført. Transkriberingen vil anonymiseres gjennom koding, og slettet etter sensur.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig: Andreas Reier Jensen, e-post: andreas.r.jensen@uia.no, tlf: 38 14 12 38
- Student: Mari Vaage, e-post: mari_1999@live.no, tlf: 47 68 92 80
- Veileder: Kristin Endresen- Maharaj, e-post: Kristin.endresen@uia.no, tlf: 38 14 18 74
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, e-post: trond.hauso@uia.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Andreas Reiser jensen

Mari Vaage

Kristin Endresen- Maharaj

Samtykkeerklæring

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

- å delta i *intervju* (med lydopptak)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning av SIKT

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
464961	Standard	03.01.2024

Tittel

Hvordan vurderer instruktører i bygg- og anleggsbransjen lærlingers faglige kompetanse?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Kristin Endresen-Maharaj

Student

Mari Vaage

Prosjektperiode

04.12.2023 - 01.07.2024

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 01.07.2024.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

