



Universitetet i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

May Helen Nielsen

Masteroppgave

Broen mellom fag og identitet: opplæringskontorets støtte til lærlingers vekst

The bridge between subjects and identity: the training office's
support for apprentice's growth

Master i spesialpedagogikk

SPE3010

2025

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en spennende og utfordrende reise, og jeg ønsker å rette en hjertelig takk til alle som har støttet meg underveis. Deres oppmuntring, veiledning og tro på meg har vært uvurderlig, og det er takket være dere at jeg har klart å fullføre dette arbeidet. Først og fremst vil jeg takke min familie, Stein, Ruben og Tobias. Takk for at dere har vært der for meg gjennom de lange dagene og sene kveldene, når skrivingen føltes overveldende, og for alltid å ha trodd på meg, selv når jeg selv tvilte. Takk for at dere har latt meg holde på med dette femårige studentlivet, og holdt ut med meg i gode og dårlige stunder. Jeg er evig takknemlig for deres kjærlighet, som har gitt meg styrke til å fortsette, selv når veien har vært krevende, deres støtte har vært min største motivasjon, og jeg er heldig som har dere i livet mitt.

Jeg vil også rette en stor takk til min sjef, Marit, som har vist enorm forståelse og fleksibilitet gjennom hele denne prosessen. Din faglige støtte og personlige oppmuntring har vært en solid støtte i de mest krevende periodene. Jeg setter stor pris på at du har gitt meg muligheten til å kombinere jobb og studier på en måte som gjorde det mulig for meg å fullføre denne studien uten å måtte velge bort viktige forpliktelser på jobb. Din tillit har gitt meg friheten til å prestere både i arbeidslivet og i studiene. Til mine gode venner og medstudenter – jeg kunne ikke ha ønsket meg bedre reisefølger på denne akademiske ferden. Jeg vil spesielt nevne Nina og Mari som har vært der for meg, både for å dra meg opp av frustrasjon og roset meg når det har vært progresjon. Sammen skal vi snart ta en skål for dette! Vi har opplevd både oppturer og nedturer sammen, og det er takket være dere at denne veien har føltes både meningsfylt og givende. Jeg vil også takke veilederen min, som har gitt meg konstruktiv tilbakemelding og veiledning gjennom hele skriveprosessen. Uten deg hadde det ikke blitt autoetnografi, du har virkelig inspirert meg! Din tålmodighet og engasjement har vært inspirerende, og jeg er takknemlig for alt du har lært meg. Til slutt vil jeg si at denne studien er et resultat av både min egen innsats og den støtten jeg har fått fra dere alle.

Tusen takk til hver og en av dere for å ha stått ved min side og hjulpet meg til å fullføre denne viktige milepælen i livet mitt. Dette arbeidet er like mye deres som det er mitt, og jeg er evig takknemlig!

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan opplæringskontorene i restaurant- og matfagene bidrar til lærlingenes faglige og personlige utvikling gjennom en balansert tilnærming mellom formell og uformell vurdering. Studien utforsker problemstillingen «*Hvordan bidrar opplæringskontorene til formell og uformell vurdering av lærlinger i restaurant- og matfagene?*». Autoetnografi og dokumentanalyse kombineres for å gi en helhetlig forståelse av hvordan både de tekniske og sosiale dimensjonene ved læring blir støttet og utviklet gjennom opplæringskontorenes arbeid.

Funnene viser at opplæringskontorene spiller en avgjørende rolle i lærlingenes faglige utvikling ved å følge de formelle kompetansemålene som er fastsatt i læreplanen. Disse målene inkluderer både tekniske ferdigheter som matlaging, hygiene og sikkerhet, samt mellommenneskelige ferdigheter som kommunikasjon og samarbeid. Dette reflekterer kompleksiteten i yrket og de høye kravene som stilles til lærlingene. Ansatte på opplæringskontorene, som ofte har solid fagkompetanse og bred bransjeeerfaring, fungerer som viktige veiledere og støttespillere for lærlingene. De gir lærlingenes opplæring en praktisk forankring ved å koble de formelle kompetansemålene til reelle situasjoner som lærlingene vil møte i arbeidslivet. Denne praksisnære tilnærmingen gjør læringen både relevant og meningsfylt for lærlingene, samtidig som den hjelper dem med å utvikle både tekniske ferdigheter og en dypere forståelse for yrkesrollen. Studien avdekker også hvordan uformelle sosiale læringsprosesser er en viktig komponent i lærlingenes utvikling. Gjennom daglige interaksjoner med kollegaer og veiledning i uformelle settinger får lærlingene verdifulle tilbakemeldinger og muligheter til å reflektere over egne erfaringer. Dette bidrar til utviklingen av deres yrkesidentitet, en prosess som ikke bare handler om å tilegne seg tekniske ferdigheter, men også om å lære de sosiale kodene og forventningene i bransjen. Autoetnografien viser hvordan denne typen uformell læring foregår i praksis, der lærlingene observerer, imiterer og får løpende tilbakemeldinger fra mer erfarne kolleger, noe som hjelper dem med å tilpasse seg yrkesrollen. Denne uformelle veiledningen knyttes til Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, som fremhever betydningen av sosial interaksjon i læring, og Goffmans «*frontstage*» og «*backstage*»-teori, som illustrerer hvordan lærlingene utvikler sin profesjonelle selvforståelse gjennom både formelle læringssettinger og uformelle arenaer der de kan reflektere over rollen sin. Et annet viktig funn i studien er bruken av teknologi i

vurderingsprosessen. Digitale verktøy gir opplæringskontorene muligheten til å gi hyppigere og mer strukturerte tilbakemeldinger til lærlingene, samtidig som det gir en bedre oversikt over deres progresjon. Studien understreker imidlertid viktigheten av å finne en balanse i bruken av teknologi. Hvis teknologien oppleves som for kontrollerende, kan den hindre lærlingenes selvstendighet og refleksjonsevne. En balansert bruk av teknologi kan derimot støtte læringsprosessen og gi lærlingene rom for selvstendig utvikling. Studien viser hvordan opplæringskontorene spiller en viktig rolle i lærlingenes kompetanseutvikling. Samtidig reiser de spørsmål om hvordan disse kontorene kan videreutvikle sine metoder for å møte varierende behov blant lærlinger og bedrifter. Særlig viktig er det å undersøke hvordan praksis mellom opplæringskontorer kan påvirke lærlingenes opplevelse av rettferdighet og likeverd. Videre forskning bør fokusere på hvordan mer standardiserte rammer kan gjennomføres uten å miste fleksibiliteten som er nødvendig for å støtte lærlingens unike utviklingsvei.

Studien konkluderer med at opplæringskontorene spiller en avgjørende rolle i lærlingenes faglige og personlige utvikling innen restaurant- og matfagene. Gjennom en balansert tilnærming som kombinerer formell vurdering, uformell veiledning og refleksjon, skaper opplæringskontorene et læringsmiljø som støtter helhetlig læring. Samtidig reiser den spørsmål om hvordan ulike arbeidsplasser sikrer en enhetlig og rettferdig læringsopplevelse for alle lærlinger. Variasjoner i ressursbruk, veilederkompetanse og bedriftskultur kan utfordre prinsippet om likeverdig opplæring. Fremtidige tiltak bør derfor fokuseres på å utvikle felles retningslinjer og styrke samarbeidet mellom aktørene i opplæringssystemet. Videre forskning kan belyse hvordan slike tiltak kan gjennomføres og måles i praksis.

Summary

This master's thesis examines how training offices in the restaurant and food service fields contribute to apprentices' professional and personal development through a balanced approach of formal assessment and informal guidance. The study addresses the research question: «*How do training offices contribute to the formal and informal assessment of apprentices in the restaurant and food service fields?*» Combining autoethnography and document analysis, the study provides a comprehensive understanding of how both the technical and social dimensions of learning are supported and developed through the work of training offices.

The findings reveal that training offices play a crucial role in apprentices' professional development by aligning their training with the formal competency goals set in the curriculum. These goals encompass both technical skills, such as cooking, hygiene, and safety, and interpersonal skills, including communication and teamwork. This reflects the complexity of the profession and the high demands placed on apprentices. Employees in training offices, who often possess extensive professional expertise and broad industry experience, act as key mentors and supporters for apprentices. They anchor the apprentices' training in practical realities by connecting formal competency goals with real-life situations that apprentices will encounter in the workplace. This practice-oriented approach makes learning both relevant and meaningful for apprentices, helping them develop not only technical skills but also a deeper understanding of their professional roles.

The study also highlights the importance of informal social learning processes in apprentices' development. Through daily interactions with colleagues and informal guidance, apprentices receive valuable feedback and opportunities to reflect on their experiences. This contributes to the development of their professional identity, a process that involves not only acquiring technical skills but also understanding the social norms and expectations of the industry. The autoethnography illustrates how this type of informal learning unfolds in practice, with apprentices observing, imitating, and receiving continuous feedback from more experienced colleagues, which helps them adapt to their professional roles. This informal guidance is linked to Vygotsky's sociocultural learning theory, which emphasizes the significance of social interaction in learning, and Goffman's «*frontstage*» and «*backstage*» theory, which demonstrates how apprentices develop their professional self-understanding through both formal learning situations and informal settings for reflection.

Another key finding of the study is the use of technology in the assessment process. Digital tools enable training offices to provide more frequent and structured feedback to apprentices while also offering better oversight of their progress. However, the study emphasizes the importance of balancing technology use. If perceived as overly controlling, technology could hinder apprentices' independence and capacity for reflection. Conversely, a balanced use of technology can support the learning process and allow apprentices space for independent development.

The thesis demonstrates how training offices play a vital role in apprentices' competency development. It also raises questions about how these offices can further develop their methods to meet the diverse needs of apprentices and businesses. Of particular importance is examining how variations in practice among training offices might influence apprentices' experiences of fairness and equity. Further research should explore how more standardized frameworks can be implemented without losing the flexibility required to support apprentices' unique developmental paths.

The thesis concludes that training offices are essential to apprentices' professional and personal development in the restaurant and food service fields. Through a balanced approach that combines formal assessment, informal guidance, and reflection, training offices create a learning environment that fosters holistic development. At the same time, the study raises concerns about how different workplaces ensure a unified and equitable learning experience for all apprentices. Variations in resource allocation, mentor competence, and company culture may challenge the principle of equitable training. Future initiatives should focus on developing shared guidelines and strengthening collaboration among stakeholders in the training system. Further research could illuminate how such measures can be implemented and evaluated in practice.

Lærlingens vei

Fra usikker start til mesterens hånd, en reise som formes i lærlingens land.

Med tålmodighet og veiledning som guide, vokser kunnskapen, selvtilliten blir vide.

En voksende drøm med nye stier, nye mål, et ønske om mer, et voksende hjerte brenner så sterkt.

Med erfaring og liv som ballast, tar læringen form, en sjanse til å bli god.

Når engasjementet falmer, og tvilen tar plass, tenner vi motivasjonens flamme, et lys.

Med oppmuntring og tro på hver enkelt, finner vi styrken til å nå det vi vil helt.

Et klapp på skulderen, et ord som varmer, anerkjennelse som gir vingspenn og styrke som varer.

Når innsatsen blir sett, og prestasjonene feires, vokser selvfølelsen, og fremtiden blir klarere.

Når kunnskapen sitter, og oppgavene løses, er mestringens øyeblikk og følelse en skatt som varer.

Med stolthet og glede ser vi tilbake, på veien som er har gått, og det vi har lært å skape i fagarbeideres hender.

(Nielsen, 2024c)

Innhold

1	Innledning	10
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.2	Avgrensninger og begrepsavklaringer.....	13
1.3	Studiens relevans for det spesialpedagogiske fagfeltet	14
1.4	Studiens oppbygging	15
1.5	Kunnskapsstatus og tidligere forskning på norsk yrkesopplæring.....	17
1.5.1	Norsk fag- og yrkesopplæring.....	20
1.5.2	Utdanningsveien og læreplanverket for fagfornyelsen	18
1.5.3	Overordnet del av læreplanverket og kompetansebegrepet	17
1.5.4	Opplæringskontorenes rolle i utdanningssystemet.....	20
1.5.5	Krav til vurdering i læretiden	24
2	Teoretisk grunnlag	27
2.1	Sosialkonstruksjonisme og yrkesidentitet	27
2.1.1	Sosial læring og yrkesidentitet	29
2.2	Sosiokulturell læringsteori	32
2.3	Makt, disiplin og kontroll i opplæring	35
2.3.1	Opplæringskontorene som støttestruktur og maktmekanisme	40
2.4	Oppsummering av teori og yrkesidentitet	42
3	Metode	44

3.1	Autoetnografi og analyse	44
3.1.1	Forberedelser til konstruksjon av materiale til autoetnografien.....	46
3.1.2	Analyse av autoetnografi.....	47
3.1.3	Analyse, koding og kategorisering.....	47
3.2	Dokumentanalyse	49
3.2.1	Forberedelse og innhenting av dokumenter	50
3.2.2	Analyse, koding og kategorisering.....	52
3.3	Oppsummering av metode	53
3.4	Etiske hensyn innen autoetnografi og dokumentanalyse	54
4	Resultater	57
4.1	Autoetnografi	57
4.1.1	Lærlingens reise: Fra nybegynner til fagarbeider – det sosiale spillet på arbeidsplassen	57
4.1.2	Fagarbeideren: Erfaring og ansvar i en krevende rolle	59
4.1.3	Yrkesfaglærerens rammeverk og fagopplæringsrådgiverens rolle: Prinsipper, teknikker og læreplanens styring	60
4.1.4	Spesialpedagogen: Sosial læring, samspill og dybdelæring.....	63
4.2	Resultater av dokumentanalyse.....	64
4.2.1	Produksjonsrelaterte kompetansemål.....	64
4.2.2	Evalueringsrelaterte kompetansemål.....	66
4.2.3	Kommunikasjonsrelaterte kompetansemål	67
4.2.4	Kognitive kompetansemål.....	69

5	Drøfting.....	71
5.1	Hvordan kan opplæringskontorene støtte lærlingen i å oppnå de formelle kompetansemålene i læreplanen?	71
5.2	På hvilken måte kan uformelle sosiale læringsprosesser bidra til lærlingens utvikling av yrkesidentitet?	80
5.3	Hvordan kan opplæringskontorene balansere formell vurdering med uformell veiledning for å fremme helhetlig læring?	86
6	Avslutning.....	96
7	Litteratur	101

1 Innledning

I restaurant- og matfagene spiller opplæringskontorene en avgjørende rolle i å tilrettelegge for lærlingenes læring og profesjonelle utvikling (Høst, 2015, s. 17-18). Jeg er selv utdannet innen restaurant- og matfagene, og har jobbet nesten 20 år som fagarbeider i bransjen, innen ulike yrker, før jeg tok skrittet videre og utdannet meg til yrkesfaglærer i restaurant- og matfagene. Men jeg følte behovet for mer kompetanse, og valgte derfor å gå videre med en mastergrad innen spesialpedagogikk fordi jeg ser at behovet for tilrettelegging- og veiledningskompetanse er et behov som ansatt på opplæringskontor. Læringsprosessen for en lærling er kompleks og krever at opplæringen både gir innsikt i tekniske ferdigheter, forståelse av yrkesrollen og de sosiale normene som preger yrkene. For å belyse denne læringsprosessen, undersøker studien problemstillingen: *«Hvordan bidrar opplæringskontorene til formell og uformell vurdering av lærlinger i restaurant- og matfagene?»* Målet er å se hvordan opplæringskontorene fungerer som brobyggere mellom formelle kompetansemål og uformelle sosiale læringsprosesser, med mål om å støtte lærlingens helhetlige utvikling i yrkeslivet. Studien bygges på behovet for å forstå hvordan prinsipper for underveisvurdering for læring kan integreres i yrkesfaglig opplæring hos opplæringskontorene. Disse prinsippene kommer frem i Opplæringsforskrifta (Opplæringsforskrifta, 2024 , §9-11):

§ 9-11.Undervegsvurdering i fag

All vurdering som blir gjort før opplæringa er avslutta, er undervegsvurdering.

Undervegsvurderinga i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og ho skal tene til å fremje læring, auke kompetansen i faga og gjere opplæringa betre tilpassa den enkelte. Undervegsvurderinga kan vere munnleg, skriftleg eller begge delar.

I undervegsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidatar

a. delta i vurderinga av sitt eige arbeid og reflektere over si eiga læring og faglege utvikling

b. forstå kva dei skal lære, og kva som blir venta av dei

c. få vite kva dei meistrar

d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin.

Undervegsvurderinga skal brukast til å vurdere om elevane har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, jf. opplæringslova § 11-2. (Opplæringsloven, 2023, § 11-2)

Det er disse prinsippene for vurdering som har lagt grunnlaget for problemstillingen, og forståelsen jeg tar med meg vidare i studien. Etersom yrkesfaglig opplæring stiller spesifikke krav til både praktiske og relasjonelle ferdigheter, er det imidlertid behov for å utforske hvordan prinsippene kan anvendes i denne konteksten. Hensikten med studien er å undersøke hvordan opplæringskontorene kan strukturere vurderingen slik at lærlingenes tekniske og sosiale ferdigheter støttes gjennom kontinuerlig tilbakemelding og refleksjon. Studien baserer seg også på sosialkonstruksjonistiske perspektiver som viser at læring og yrkesidentitet utvikles gjennom sosial interaksjon (Jakobsen, 2021, s. 133; Ringdal, 2018, s. 42-44; Sylte, 2016, s. 155-163). I restaurant- og matfagene skjer mye av læring gjennom uformelle sosiale prosesser på arbeidsplassen, og sosialkonstruksjonismen suppleres i denne studien av Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori (Sylte, 2016, s. 155-163; Vygotskij, 1978, s. 79-104), som fremhever samarbeid og veiledning fra mer erfarne kolleger som viktige elementer i læring (Vygotskij, 1978, s. 79-104). Videre brukes John Deweys prinsipp om «*learning by doing*» (Dewey, 1916, 1938) for å belyse betydningen av praktisk erfaring og refleksjon, samt Goffmans teori om «*frontstage*» og «*backstage*» (Goffman, 1959) for å forstå hvordan lærlingen navigerer ulike roller i yrkeslivet. Disse teoretiske perspektivene bidrar til å forstå hvordan opplæringskontorene kan balansere formelle strukturer med sosial støtte for å støtte lærlingens helhetlige utvikling.

Denne studien springer ut fra min egen yrkeskarriere, som har vært tett knyttet til opplæringskontorene innen fag- og yrkesopplæring. Fra min tid som lærling i restaurant- og matfagene har jeg erfart hvordan opplæringskontorene spiller en sentral rolle i å legge til rette for læring, veiledning og vurdering som støtter lærlingenes utvikling. Gjennom min reise fra lærling til fagarbeider, vidare til yrkesfaglærer, og nå som fagopplæringsrådgiver og

spesialpedagog, har jeg fått innsikt i hvordan opplæringskontorene fungerer som brobyggere mellom skolens teoretiske mål og arbeidslivets praktiske krav. Denne erfaringen har gitt meg et unikt perspektiv på hvordan opplæringskontorene bidrar til å balansere de formelle kravene fra læreplanen med de uformelle sosiale læringsprosessene som skjer på arbeidsplassen. Jeg har sett hvordan prinsippene for underveisvurdering, som fremmer refleksjon, selvvrdering og kontinuerlig læring, kan integreres i yrkesopplæringen for å styrke både faglig kompetanse og sosial tilpasning. Disse erfaringene danner grunnlaget for studien, og ved bruk av min egen yrkeserfaring og dokumentanalyse av læreplanene, ønsker jeg å undersøke hvordan vurderingsprinsipper kan anvendes for å skape en helhetlig og inkluderende læringsprosess.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i denne studien er, som nevnt i innledningen, «*Hvordan bidrar opplæringskontorene til formell og uformell vurdering av lærlinger i restaurant- og matfagene?*» som legger grunnlaget for mine tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan opplæringskontorene støtte lærlingen i å oppnå de formelle kompetansemålene i læreplanen?
2. På hvilken måte kan uformelle sosiale læringsprosesser bidra til lærlingens utvikling av yrkesidentitet?
3. Hvordan kan opplæringskontorene balansere formell vurdering med uformell veiledning for å fremme helhetlig læring?

Disse spørsmålene tar sikte på å gi en helhetlig forståelse av hvordan vurderingen kan tilrettelegge for lærlingens faglige kompetanse og sosiale tilpasning. For å belyse problemstillingen og disse forskningsspørsmålene vil jeg i studien benytte meg av en autoetnografisk tilnærming ved bruk av data som produseres gjennom mine egne refleksjoner om min vei fra lærling til fagarbeider, og fra fagarbeider til yrkesfaglærer og nå fagopplæringsrådgiver og spesialpedagog. I tillegg vil jeg belyse problemstillingen ved å gjennomføre en dokumentanalyse av alle de elleve Vg3 læreplanene i Restaurant- og

matfagene for å se på hva verbene i kompetansemålene beskriver at lærlingens kompetanse skal inneholde ved endt læretid og gjennomført fag- eller svenneprøve.

1.2 Avgrensninger og begrepsavklaringer

Studien fokuserer på lærlinger i restaurant- og matfagene, med særlig vekt på opplæringskontorenes rolle knyttet til vurdering av læringenes ønskede utvikling. Arbeidet kan overføres til andre yrkesretninger og opplærings situasjoner da grunnlaget for studien baseres hovedsakelig på tidligere forskning og faglitteratur rettet mot elever. Studien har en klar avgrensning til yrkesveiene innen restaurant- og matfagene, ettersom den krever en balansegang mellom teknisk ferdighet og sosial tilpasning. Flere sentrale begreper benyttes i studien:

- **Vurdering for læring:** En vurderingstilnærming basert på prinsippene i opplæringsforskriften § 9-11 (Opplæringsforskrifta, 2024), der vurdering er læringsfremmende gjennom kontinuerlige og konstruktive tilbakemeldinger, samt oppmuntring til refleksjon og selvutvikling. Også kalt fremovermelding eller formativ vurdering (Haaland, 2021, s. 32).
- **Yrkesidentitet:** Lærlingens forståelse av sin profesjonelle rolle, inkludert både faglige ferdigheter og tilpasning til arbeidsplassens sosiale normer. Basert på læreplanverkets overordnede del- opplæring i lærebedrift og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017).
- **Opplæringskontor:** Organisasjoner som samarbeider med bedrifter for å sikre kvalitet i opplæringen, samt tilby veiledning og støtte til lærling og faglig leder (Utdanning.no, 2024). I opplæringsloven omtales opplæringskontorene som både opplæringskontor og samarbeidsorgan (Opplæringsloven, 2023 § 7-12).
- **Formell vurdering:** Er også kalt sluttvurdering og skal vise lærlingens kompetanse etter endt opplæring (Haaland et al., 2021, s. 33). I denne studien beskrives formell vurdering i forhold til kompetansemålene i den enkeltes læreplan både i forhold til vurderingssamtaler og fag-/svenneprøve.

- **Uformell vurdering:** Er også kalt «*vurdering for læring*» (Haaland et al., 2021, s. 32-33) og handler om å motivere lærlingen slik at de skal utvikle seg faglig og personlig.
- **Faglig leder:** I opplæringsloven står det: «*Ei lærebedrift skal ha ein eller fleire fagleg kvalifiserte personar som har ansvaret for opplæringa, og ein eller fleire instruktørar som gir opplæring*» (Opplæringsloven, 2023 § 7-6). Det vil si at en faglig leder er en ansatt i lærebedriften som har ansvaret for å følge opp lærlinger, også kalt instruktør.

Det er disse forståelsene jeg tar med meg videre i studien, og jeg ser at begreper som inkludering, motivasjon og annerkjennelse også kunne vært aktuelle for denne studien, men for å begrense studien har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på disse begrepene.

1.3 Studiens relevans for det spesialpedagogiske fagfeltet

Jeg har lagt til dette underkapittelet fordi studien min beveger seg i periferien av det spesialpedagogiske fagfeltet, og jeg vil derfor belyse studiens relevans for spesialpedagogikken. Denne studien tar ikke for seg ingen spesielle diagnoser, fysiske eller psykiske utfordringer i dybden, og krever dermed en bred forståelse av hva spesialpedagogikk er og hvordan vi kan bidra til at flere ser viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse som et supplement inn arbeidet med yrkesopplæringen hos lærlinger. Rune Hausstätter (2007) skriver også at vi må finne nye måter å tolke spesialpedagogikken på gjennom å skape rom for de som ønsker å tenke annerledes, og at spesialpedagogen må samarbeide med den allmenne pedagogikken for å skape et demokratisk samfunn med plass til alle (Hausstätter, 2007, s. 145). Et «*mulighetsperspektiv*» (Hausstätter & Reindal, 2016, s. 48) som gir rom for å tilpasse opplæringen skal at alle elever og voksne kan delta i opplæring bli gode samfunnsborgere ut ifra egne evner og forutsetninger. For alle elever har krav på «... *god opplæring i eit godt miljø*» (Opplæringsloven, 2023 § 1-1), uavhengig av diagnoser, vansker og utfordringer, og det er denne brede forståelsen av spesialpedagogikk jeg tar med meg videre i denne studien.

For spesialpedagoger har vurdering en stor relevans også i yrkesfagene, og der lærlingene har behov for tilpasset opplæring for å møte både krav og sosial tilpasning. Lærlingene har, på lik

linje med elever i den videregående skolen, blant annet krav om å få rådgiving ifølge opplæringsloven: «§16-1 Fylkeskommunen skal sørge for at dei som har læretid i bedrift, har tilgang til rådgiving om utdannings- og yrkesval» og «§16-2 Fylkeskommunen skal sørge for at dei som har læretid i bedrift, har tilgang til rådgiving om sosiale og personlege forhold» (Opplæringsloven, 2023). Dette betyr at spesialpedagogen kan bidra med for eksempel tilrettelegging og alternative vurderingsformer som støtter lærlingens unike forutsetninger og behov, særlig på arenaer som fremmer selvrefleksjon og sosial tilpasning. Gjennom en tilnærming som kombinerer strukturert og fleksibel veiledning, kan spesialpedagogen støtte utviklingen av lærlingens yrkesidentitet og profesjonelle selvtillit i et krevende læringsmiljø (Befring & Tangen, 2012, s. 656).

Groven (2013) beskriver at spesialpedagogikk handler om flere ting, og ulike ting ettersom hvilket perspektiv du har på spesialpedagogikk (Groven, 2013, s. 10-12). Fra et **relasjonelt perspektiv** handler spesialpedagogikk om at spesielle behov er sosialt konstruert og det handler om å forene ulike tilnæringsmåter for en inkluderende støtte til differensiering i opplæringen og opplæringens innhold for **elever i** vansker. Dette kan forårsakes av ulike fenomener i opplæringsammenhenger (Persson, 2003, s. 167 gengitt i Groven, 2013, s. 12). Fra et **kategorisk perspektiv** handler spesielle behov om karakteristikkk av individet ved å differensiere og kategorisere for å få oversikt og systematisering av den spesielle støtten **elever med** individuelle vansker kan ha (Persson, 2003, s 167 gjengitt i Groven, 2013, s. 12). Spesialpedagogikk handler da både om tilpasning til den enkeltes behov enten for **elevne i** vansker eller **elever med** individuelle vansker. I overgangen mellom skole og arbeidsliv kan dette både være knyttet til ulike fysiske og psykiske vansker, samt sosiale vansker med å tilpasse seg arbeidslivets rutiner, krav og forventninger. Rune Hausstätter beskriver dette som hvordan en skiller mellom «normale» og «ikke-normale» elever (Kapittel 5 i Thuen et al., 2022, s. 78).

1.4 Studiens oppbygging

Denne studien er strukturert i seks kapitler som sammen bidrar til å svare på problemstillingen. Kapitlene bygger på hverandre for å gi en helhetlig forståelse av forskningsspørsmålene og av opplæringskontorenes rolle i yrkesopplæringen. Det første

kapitlet introduserer forskningsområdet, problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studier. Videre presenterer oppgavens relevans, både innenfor fagfeltet og som et bidrag til yrkesopplæringen i praksis. Til slutt redegjøres det for oppgavens struktur og hvordan kapitlene henger sammen. Kapittel to presenterer det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for analysen. Teorier om læring og vurdering, som sosialkonstruksjonisme, sosiokulturell læringsteori, og teorier om makt og disiplin, gir en analytisk linse for å forstå hvordan læring skjer både formelt og uformelt. Teorien setter også fokus på hvordan opplæringskontorene balanserer de faglige kravene fra læreplanen med uformelle sosiale læringsprosesser. Dette kapitlet er avgjørende for å kontekstualisere og gi en teoretisk dybde som er nødvendig for studienes kvalitative tilnærming (Rienecker et al., 2013, s. 207). I det metodekapitlet beskrives forskningsdesignet, som kombinerer autoetnografi og dokumentanalyse. Her redegjøres det for hvordan disse metodene utfyller hverandre: Autoetnografien gir innsikt i egne erfaringer med opplæringskontorene, mens dokumentanalysen av læreplanene gir en strukturell forståelse av hvordan kompetansemålene legger føringer for lærlingens utvikling. Kapitlet diskuterer også de etiske hensynene som er tatt underveis, samt hvordan dataene er analysert og kvalitet i studien sikres. I kapittel fire presenterer resultater fra dokumentanalysen og autoetnografien. Dokumentanalysen belyser hvordan læreplanenes kompetansemål, gjennom verb som «reflektere» og «kommunisere», danner grunnlag for både teknisk og sosial læring. Autoetnografien gir et erfaringsbasert perspektiv på hvordan opplæringskontorene støtter lærlingenes utvikling gjennom formelle vurderinger og uformelle læringsprosesser. Funnene presenteres i tekstform og visualiseres gjennom tabeller for å sikre oversikt og klarhet. I kapittel fem drøftes resultater i sammenheng med teorien som ble presentert i kapittel til. Her diskuteres hvordan opplæringskontorene fungerer som brobyggere mellom formelle og uformelle vurderingsprosesser, og hvordan dette bidrar til lærlingens helhetlige utvikling av yrkesidentitet. Kapitlet diskuterer også hvordan studier funn samsvarer med tidligere forskning og belyser hvordan opplæringskontorenes praksis kan forbedres. Avslutningsvis oppsummeres studienes hovedfunn og det trekkes konklusjoner basert på problemstillingen. Kapitlet reflekterer også over studiens begrensninger og foreslår implikasjoner for praksis og videre forskning. Målet er å vise hvordan opplæringskontorene kan styrke lærlingenes faglige og sosiale utvikling gjennom en helhetlig tilnærming. Strukturen i denne oppgaven er inspirert av prinsippene fra **IMRAD-strukturen**, som brukes for å sikre en tydelig og systematisk oppbygning (Rienecker et al., 2013, s. 203-211). Samtidig inkluderer oppgaven og dedikert teorikapittel

for å gi en solid kontekst for de kvalitative funnene. Denne kombinasjonen kan bidra til å sikre studieformelle og teoretiske forankring styrker forståelsen av opplæringskontorenes komplekse rolle i lærlingenes faglige og sosiale utvikling.

1.5 Kunnskapsstatus og tidligere forskning på norsk yrkesopplæring

Kunnskapsgrunnlaget for denne studien er basert på en gjennomgang av tidligere forskning, norsk fag- og yrkesopplæring, utdanningssystemets struktur, og hvordan læreplanverket for fagfornyelsen styrker tilknytningen mellom teori og praksis. Norsk yrkesopplæring bygger på samarbeid mellom skole og arbeidsliv (Thuen, 2017, s. 162-163), der målet er å sikre både kvalitet og relevans i opplæringen og reguleres av opplæringsloven (Opplæringsloven, 2023; §§ 7-1 og 7-12). Gjennomgangen belyser også krav til vurdering og hvordan ulike aktører, som opplæringskontorene, bidrar til å oppfylle læreplanenes kompetansemål.

1.5.1 Overordnet del av læreplanverket og kompetansebegrepet

Den overordnede delen av læreplanverket i Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremhever kompetanse som en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Kompetansebegrepet innebærer at lærlingene i restaurant- og matfag skal utvikle evnen til å anvende både teoretiske og praktiske ferdigheter på en selvstendig og yrkesrelevant måte. Overordnet del fastsetter også verdier og prinsipper som ligger til grunn for utdanningen, som demokrati, medvirkning og kritisk tenkning, og legger vekt på at opplæringen skal bidra til personlig utvikling og forberede elevene til et liv i arbeid og samfunnsdeltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetanse defineres i overordnet del slik: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetansebegrepet understreker nødvendigheten av å bygge helhetlig kunnskap som inkluderer praktiske ferdigheter, refleksjon og evnen til å anvende lærdommen i yrkeslivet. I restaurant- og matfagene er dette avgjørende ettersom yrkesutøvelsen krever høy grad av både teknisk dyktighet og kundebehandling. Den overordnede delen av læreplanverket introduserer

også et bredt og dynamisk kompetansebegrep, som integrerer fagkunnskap, ferdigheter og holdninger, som understreker viktigheten av å forberede elevene på komplekse, virkelige situasjoner. Kompetansebegrepet legger også vekt på dannelse, kritisk tenkning og etisk refleksjon, som er essensielt for å utvikle elever til ansvarlige og aktive samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetansebegrepet kan ses på ulike måter, og i boken «Flerstemt veiledning» (Ulvestad & Kärki, 2012) beskrives Hubert og Stuart Dreyfus sin modell for utvikling av kompetanse i fem stadier: «Nybegynneren» er opptatt av regler for adferd, «den avanserte nybegynneren» supplerer reglene med egne erfaringer, «den kompetente utøveren» har klare mål og en mer langsiktig plan sitt yrke, «den kyndige utøveren» utformer planer og velger fremgangsmåter på bakgrunn av den konkrete situasjonen han er i, og på grunnlag av intuisjon og erfaringer, mens «eksperten» er intuitiv, helhetlig og synkron (Ulvestad & Kärki, 2012, s. 311). I løpet av læretiden skal lærlingene gå fra å være «nybegynner» til å bli «den kompetente utøveren» for å få bestått på fag- eller svenneprøven. Den ordinære utdanningsveien innen restaurant- og matfag innebærer to år i videregående skole (VG1 og VG2) og deretter to år som lærling på VG3-nivå i bedrift (Vilbli, 2023). I læreplanverket for fagfornyelsen (LK20) beskrives læreplanene for alle VG3-programmene innen restaurant- og matfag (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k, 2020l). Disse læreplanene inneholder kompetansemål som skal oppnås for å sikre at lærlingene opparbeider den kompetansen som kreves i yrkeslivet, og i hvert yrke legges det opp til opplæring både i felles yrkesfaglige emner og i spesifikke ferdigheter som er nødvendig for å utføre yrket. Læreplanverket for fagfornyelsens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) har gitt utdanningssystemet et mer helhetlig og kompetanseorientert fokus ved at det innen fag- og yrkesopplæring fremheves dybdelæring. Dette betyr at elevene utvikler evnen til å forstå og anvende kunnskap i praksis, og læreplanene oppmuntrer til innovasjon og tverrfaglig samarbeid, samtidig som den styrker grunnleggende ferdigheter. Denne tilnærmingen sikrer at elevene forberedes på både videre utdanning og arbeidsliv.

1.5.2 Utdanningsveien og læreplanverket for fagfornyelsen

Tabellen nedenfor (Tabell 1) gir en oversikt over ulike yrker innen restaurant- og matfag, samt deres utdanningsvei i tråd med læreplanverket for fagfornyelsen.

Yrke	VG1	VG2	VG3 (i bedrift)
<i>Kokk</i>	Restaurant- og matfag	Kokk og servitørfag	Kokkfaget
<i>Servitør</i>	Restaurant- og matfag	Kokk og servitørfag	Servitørfaget
<i>Ferskvarehandler</i>	Restaurant- og matfag	Kokk og servitørfag	Ferskvarehandlerfaget
<i>Ernæringskokk</i>	Restaurant- og matfag	Kokk og servitørfag	Ernæringskokkfaget
<i>Baker</i>	Restaurant- og matfag	Baker og konditorfag	Bakerfaget
<i>Konditor</i>	Restaurant- og matfag	Baker og konditorfag	Konditorfaget
<i>Slakter</i>	Restaurant- og matfag	Matfag	Slakterfaget
<i>Pølsemaker</i>	Restaurant- og matfag	Matfag	Pølsemakerfaget
<i>Kjøttskjærer</i>	Restaurant- og matfag	Matfag	Kjøttskjærerfaget
<i>Industriell matproduksjon</i>	Restaurant- og matfag	Matfag	Industriell matproduksjon
<i>Industriell sjømatproduksjon</i>	Restaurant- og matfag	Matfag	Industriell sjømatproduksjon

Tabell 1: Utdanningsveien i Restaurant- og matfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020; Vilbli, 2024)

1.5.3 Norsk fag- og yrkesopplæring

Yrkesopplæring i restaurant- og matfag bygger på et omfattende kunnskapsgrunnlag som omfatter læreplanverket for fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k), overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), samt lovverk som opplæringsloven (Opplæringsloven, 2023) og opplæringsforskriften (Opplæringsforskrifta, 2024). Disse styringsdokumentene og retningslinjene strukturerer utdanningsveien og kompetansemålene for lærlingene i restaurant- og matfag. De sikrer at yrkesopplæringen følger nasjonale standarder og mål, samtidig som de gir rom for praktisk opplæring gjennom samarbeid med opplæringskontorene. Norsk fag- og yrkesopplæring er kjent for sin 2+2 modell (Thuen, 2017, s. 162-163), der opplæringen foregår både i skole og i bedrift. Denne modellen legger vekt på en tett kobling mellom teori og praksis, og fremmer et nært samarbeid mellom opplæringsinstitusjoner og arbeidslivet. Modellen er designet for å møte arbeidsmarkedets behov samtidig som den ivaretar elevenes læringsutbytte (Thuen, 2017, s. 162-163). Men det finnes ingen formelle krav til kompetanse hos faglige ledere i bedrift, det eneste opplæringsloven sier er at bedriftene skal ha «*fagleg kvalifiserte personar*» (Opplæringsloven, 2023; § 7-6). Det er her opplæringskontorene kan komme inn for å bistå bedriftene med veiledning og opplæring, men det er heller ingen krav til kompetanse hos de ansatte i opplæringskontorene.

1.5.4 Opplæringskontorenes rolle i utdanningssystemet

Opplæringskontorene har en sentral rolle i yrkesopplæringen, spesielt i å koordinere samarbeidet mellom skoler, bedrifter og lærlinger. De bidrar til at opplæringen i bedriftene følger læreplanens mål og kvalitetskrav, og sikrer at lærlingene får relevant opplæring som oppfyller kompetansekravene (Høst et al., 2014, s. 80-82; Utdanning.no, 2024).

Opplæringskontorene bistår også bedriftene i veiledningen av lærlingene og kan hjelpe med dokumentasjon av progresjon, noe som gir en strukturert læringsprosess. Samtidig som opplæringskontorene spiller en stor rolle i yrkesopplæringen finnes det lite forskning på opplæringskontorer, det meste som ligger publisert er tidligere masteroppgaver og bacheloroppgaver, men jeg har funnet noen gode rapporter som jeg videre vil ta en liten gjennomgang på.

I rapporten «*Opplæringskontorene i fag- og yrkesopplæringen – avgjørende bindeledd eller institusjon utenfor kontroll?*» (Høst et al., 2014) fremheves betydningen av opplæringskontorene som sentrale bindeledd mellom teoretiske læreplanmål og praktiske yrkeskrav i fag- og yrkesopplæringen i Norge. Opplæringskontorenes arbeid tilrettelegger for en helhetlig kompetanseutvikling, hvor både teoretiske ferdigheter og praktisk erfaring integreres, og støtter opp om lærlingenes utvikling av faglig trygghet og yrkesidentitet gjennom fleksibel oppfølging og veiledning (Høst et al., 2014, s. 51). Videre har Høst (2015) i rapporten «*Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*» undersøkt opplæringskontorenes rolle ytterligere hvor han beskriver at Reform 94 og revisjoner av opplæringsloven i 2007 innførte strengere krav til dokumentasjon og kvalitetssikring i fagopplæringen. Små og mellomstore bedrifter har ofte begrenset ressurser til å møte disse kravene, og over 80 % av lærebedriftene har derfor valgt å tilknytte seg opplæringskontor. Opplæringskontorer lager opplæringsplaner, følger opp lærlinger og sikrer kvalitet gjennom digitalt opplæringsverktøy. Fylkeskommunene samarbeider primært med opplæringskontorene, som har blitt avgjørende for å systematisere og standardisere fagopplæringen. Lærebedrifter utenfor opplæringskontor sliter ofte med å følge formelle krav, og opplæringskontorene sikrer dermed bedrifter lovkravene og høy kvalitet i opplæringen (Høst, 2015, s. 56-66).

I FAFO- rapporten «*Evaluering av ny kompetansemodell. Delrapport 2: Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen*» (Andresen et al., 2022) beskrives opplæringskontorene som en viktig del av norsk fag- og yrkesopplæring. De fungerer som et administrativt og faglig bindeledd mellom skolen og bedrifter, og sikrer at læreplanmålene oppfylles i praksis. Gjennom veiledning, koordinering og kvalitetssikring bidrar opplæringskontorene til at lærlinger får en strukturert og målrettet læretid (Andresen et al., 2022, s. 55-59). Opplæringskontorene har en sentral rolle i den desentraliserte tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen, og de bidrar som bindeledd mellom skoler og arbeidslivet, med ansvar for å styrke kompetansen blant instruktører og faglige ledere i lærebedrifter. Gjennom deltagelse i fylkeskommunale samarbeidsfora tilbyr de innsikt i arbeidslivets kompetansebehov, men likevel opplever de ofte begrenset innflytelse, da samarbeidsforaene i mange fylker prioriterer skolens behov fremfor arbeidslivets. Mangelen på systematisk kartlegging av kompetansebehov i lærebedrifter forsterker denne utfordringen. Positive erfaringer fra fylker som Møre og Romsdal viser imidlertid at tett samarbeid mellom opplæringskontorer og fylkeskommuner

kan sikre en mer balansert tilnærming, som inkluderer både skole og arbeidsliv i utviklingen av tiltak (Andresen et al., 2022, s. 19, 27-31). I rapporten blir opplæringskontorenes arbeid med vurdering fremhevet som en viktig del av kompetanseutviklingstiltakene, spesielt knyttet til implementeringen av fagfornyelsen, og det pekes på at vurdering er et av de temaene som flest instruktører og faglige ledere i bedrifter deltar i når det gjelder kompetanseutvikling. Dette inkluderer hvordan bedriftene skal tilpasse seg de nye læreplanene og vurdere elevenes prestasjoner i samsvar med nasjonale standarder (Andresen et al., 2022, s. 47). Videre fremheves det at opplæringskontorene spiller en viktig rolle i å styrke arbeidslivets forståelse av vurderingskriteriene som brukes i fagopplæringen, dette arbeidet inkluderer blant annet tilpasning til ny teknologi og nye vurderingsformer som kommer med oppdaterte læreplaner. Samtidig nevnes det at kompetanseutviklingen knyttet til vurdering er mindre systematisk for prøvenemnder, noe som kan påvirke kvaliteten på fag- og svenneprøver (Andresen et al., 2022, s. 46-48).

NIBIO rapporten «*Fag- og yrkesopplæring i matindustrien*» (Prestvik et al., 2016, s. 46-48) beskriver at opplæringskontorene spiller en avgjørende rolle i kvalitetssikringen av fag- og yrkesopplæringen, med et særlig fokus på vurdering og oppfølging av lærlinger. De utarbeider opplæringsplaner som er tilpasset bedriftens behov og sikrer at kravene i læreplanen oppfylles. Gjennom bruk av opplæringsbøker, ofte i digitale formater, dokumenteres lærlingenes progresjon, noe som gjør det mulig for faglige ledere og opplæringskontorene å gi kontinuerlige tilbakemeldinger. Videre tilbyr opplæringskontorene kurs som forbereder lærlinger til fag- og svenneprøver, som styrker både de praktiske og teoretiske ferdighetene som kreves. Deres arbeid inkluderer også rekruttering og vurdering av potensielle lærlinger, hvor faglige forutsetninger og motivasjon blir vurdert før kontrakter inngås. I tillegg til oppfølgingen bidrar opplæringskontorene til å sikre en helhetlig vurdering ved å støtte lærlingene gjennom prøver og tilrettelegging av spesifikke opplæringsbehov. Denne rollen bidrar både til individuell tilpasning og til at fagopplæringen holder en høy standard som reflekterer bransjens krav (Prestvik et al., 2016, s. 39-41)

I «*Tolkningsfellesskap som kilde til koherens i fag- og yrkesopplæring: Perspektiver fra fylkeskommune og opplæringskontor*» av Grete Hanssen (2022) viser studien at innføringen av læreplanverket LK20 har skapt utfordringer med ulike tolkninger av kompetansemålene, noe som fører til forskjeller mellom fylker og fagområder, noe som kan svekke den nasjonale verdien av fag- og svennebrev. Opplæringskontorene uttrykker bekymring for manglende

samkjøring og peker på behov for bedre samarbeid mellom skoler, lærebedrifter og fagprøvenemnder. Dette for å sikre en helhetlig opplæring foreslås det å etablere tolkningsfellesskap der aktører deler erfaringer og utvikler en felles forståelse av læreplanens mål, noe som kan redusere avstanden mellom teori og praksis fremme og mer sammenhengende opplæring. Hospitering, der lærere får erfaring i bedrifter og bedriftsansatte i skoler, anses også som en effektiv måte å bygge kompetanse og samarbeid på. Selv om skoler og bedrifter har ulike oppgaver, kan økt samarbeid bidra til å gjøre opplæringen mer relevant for både elevenes læring og arbeidslivets behov (Hanssen, 2022, s. 13-16).

Siden det finnes lite forskning tilgjengelig om opplæringskontor, her jeg tatt et valg om å ha med resultater fra to tidligere masteroppgaver for å kunne få en bredere forståelse av opplæringskontorets rolle. I masteroppgaven «*Jeg trenger din forståelse, tålmodighet og en vennlig tone, da lærer jeg best – en studie av lærlinger med ADHD i yrkesfaglig opplæring*» av Raphaël P. Kjæret (2024, s. 63) viser intervjuer med lærlinger som har ADHD at «*Relasjonen med og til instruktør, ble bygget opp gjennom læretiden. Først langsomt, så raskere når mer kompetanse gjorde meningsforhandlingene mer komplekse og dermed mer implementerende for innlæringen*» og «*Instruktørens manglende forståelse for symptomuttrykk var delaktig i dannelse av lav selvfølelse, noe som førte til negative tanker og negativ vekst i informantens psykiske helse og dermed negativ vekst i livsmestring*» (Kjæret, 2024, s. 63). Disse resultatene viser at relasjonen mellom faglig leder og lærling er viktig, og at den kan utvikles over tid. Det er derfor viktig at opplæringskontorene kan være med «*nøytral*» part i samtaler på arbeidsplassen. Det kan også være en stor fordel for opplæringskontoret om de ansatte har spesialpedagogisk kompetanse, slik at de kan hjelpe med tilrettelegging og relasjonsbygging for lærlinger med ulike utfordringer (Kjæret, 2024, s. 63). Disse resultatene støttes også av boken «*Barnesamtaler*» (Kinge, 2016) hvor hun skriver at vi som voksne og fagpersoner er «*... avhengige av å komme i posisjon og vinne barnets tillit for at den positive og frivillige endringen fra barnets side skal finne sted*» (Kinge, 2016, s. 153). Selv om denne boken handler om barn, er trygghet og tillit viktig for å bygge relasjoner slik at læring og utvikling kan skje, som også er viktig for lærlinger og unge voksne.

I masteroppgaven «*En ny hverdag - fra skoleelev til lærling i bedrift*» av Hanne Therese Løvoll (2020) konkluderer hun med at: «*Det er også avgjørende at de som hjelper ungdommene i denne overgangen, som for eksempel rådgivere, praksisveiledere, skole, bedrifter og opplæringskontor forbereder ungdommene godt og er tett på*», «*Det er ekstremt*

viktig at overgangen oppleves som positiv for lærlingene slik at de opplever mestring i denne viktige overgangen som foregår midt i en identitetsskapende fase av deres liv» og «De kan også være heldige å få mye god veiledning av opplæringskontor og andre støttespillere» (Løvoll, 2020, s. 69-70). Dette viser at lærlingene trenger trygge voksne med kompetanse både innen utfordringer som kan være knyttet til overgang fra skole til arbeidsliv og gi lærlingene muligheter for veiledning i løpet av tiden de skal være i bedrift.

1.5.5 Krav til vurdering i læretiden

Vurdering i læretiden spiller en sentral rolle i norsk fag- og yrkesopplæring. Dette inkluderer både formell og uformell vurdering, som sikrer at lærlingene oppnår nødvendig kompetanse. Gjennom kontinuerlig vurdering kan både lærlinger og opplæringsbedrifter identifisere styrker og forbedringsområder, noe som bidrar til kvalitet i opplæringen. Tidligere forskning viser at vurdering, kombinert med systematisk tilbakemelding og refleksjon, styrker lærlingens evne til å evaluere og forbedre egen praksis (Hattie & Timperley, 2007, s. 81-112). Her argumenterer Hattie og Timperley (2007) for hvordan tilbakemeldinger kan være en svært effektiv del av læringsprosessen når den er systematisk og målrettet. De beskriver at tilbakemeldinger bidrar til læring ved å tydeliggjøre prestasjonsmål, evaluere nåværende ferdighetsnivå, og veilede lærende i hvordan de kan forbedre praksisen sin. Denne type tilbakemelding er en form for veiledning, og da er det viktig at veileder møter veisøkeren der den er (Eide et al., 2008, s. 11-23), slik at veisøkeren kan komme frem til veien sin selv, med veiledning av faglig leder eller ansatte på opplæringskontor. Ansvar er å sette den andres behov og velferd i sentrum, samtidig må en balansere dette med egen integritet og profesjonelle rammer (Eide et al., 2008, s. 11-14). Dette innebærer at opplæringskontor og lærlinger må reflektere over hva samtalepraksis generer, og hvordan disse varierer og fornyes slik at de kan gi tilbakemeldinger, trygghet og bekreftelse, samtidig som lærlingene blir utfordret til nye erfaringer og læring (Öhman, 2016, s. 97). Studier av yrkesfaglig utdanning understreker nødvendigheten av en slik helhetlig tilnærming som støtter lærlingens tekniske ferdigheter og profesjonelle identitet (Høst, 2015, s. 19-22). Dette gjelder tilgang på relevant praksis, lærere med kompetanse, mestring i arbeidet, felleskapet i arbeidslivet og læringsmiljøet. Lave og Wengers (1991, s. 29-34) perspektiv på sosial læring og yrkesidentitet fremhever betydningen av læring gjennom både formelle opplæringsprosesser og uformelle,

sosiale arenaer, der arbeidsplasskulturen er en sentral del av læring og yrkesutvikling (Lave & Wenger, 1991, s. 91-95).

Opplæringskontorenes arbeid med vurdering og den problematikken som beskrives i Kjell-Ivar Andersens artikkel «*Prosessene som ingen kunne målbinde*» (2012) kan knyttes sammen gjennom felles utfordringer knyttet til subjektivitet, tolkning og sosial konsensus. Andersen fremhever hvordan vurderingsprosesser, enten det gjelder observasjoner eller vurdering av elever, ofte blir påvirket av subjektive fortolkninger og eksisterende narrativer (Andersen, 2012, s. 330-344). Dette kan føre til at tolkningene preges mer av observatørens forståelse enn av den faktiske virkeligheten. På samme måte møter opplæringskontorer lignende utfordringer i arbeidet med å evaluere lærlinger. Selv om de bruker verktøy som opplæringsbøker og tilbakemeldingssystemer, er det ofte vanskelig å unngå at subjektive vurderinger påvirker resultatene. Prestvik, Helgesen og Rålm (2016) peker på hvordan vurderingsverktøyene er ment å skape objektivitet, men at praksis viser at fortolkningene ofte påvirker hvordan lærlingens kompetanse blir vurdert (Prestvik et al., 2016, s. 39-40).

Videre peker Andersen (2012, s. 333) på hvordan ulike faglige perspektiver kan gi motstridende tolkninger av samme situasjon, særlig når flere aktører er involvert i vurderingsprosessen. Dette er parallelt med utfordringene som opplæringskontorene møter når de samarbeider med skoler, bedrifter og andre aktører for å skape konsensus om vurderingskriterier. Prosessene innebærer ofte flere «hoder», som tolker lærlingens prestasjoner på forskjellige måter, noe som kan komplisere en rettferdig og standardisert vurdering (Prestvik et al., 2016, s. 39-41). Til slutt understreker Andersen (2012, s. 336) viktigheten av etisk forsvarlighet i vurderinger, hvor dilemmaer som å idyllisere observasjoner står sentralt. Dette finner også gjenklang i opplæringskontorenes arbeid, der det kreves en balanse mellom å oppfylle nasjonale vurderingsstandarder og å ivareta lærlingenes individuelle behov og prestasjoner. For begge kontekstene er det avgjørende at vurderingene ikke bare er teknisk korrekte, men også etisk forsvarlige og rettferdige for alle parter (Prestvik et al., 2016, s. 40).

Grete Haaland er selv utdannet håndverksmester og jobber nå som professor og studieleder ved Høgskolen for yrkesfag i Halden, hun mener at en helhetlig yrkesfaglig kompetanse innebærer en kombinasjon av fagspesifikk kompetanse, nøkkelkompetanse, yrkesstolthet og danning (Haaland, 2021, s 8-9). Fagspesifikk kompetanse handler om yrkesfaglig kunnskap

og ferdigheter som kreves for å utføre arbeid av høy kvalitet, begrunne valg av produkter og arbeidsprosesser, samt reflektere kritisk over løsninger. Nøkkelpetanse er generelle ferdigheter som samarbeid, organisering, kreativitet og effektivitet, som er nødvendige i alle yrker. Yrkesstolthet dreier seg om å ha en positiv innstilling til arbeidet, med et ønske om å levere høy kvalitet og skape fornøyde brukere. Danning handler om å delta aktivt i samfunnsdebatten, bidra til bærekraftig utvikling, og påvirke arbeidsplassen og samfunnet på en positiv måte. Samlet sett legger dette grunnlaget for at elever og lærlinger kan møte både arbeidslivets krav og samfunnets forventninger (Haaland, 2021, s 8-9). Det er hennes forståelse av yrkesfaglig kompetanse jeg tar med meg videre i denne studien.

1.5.5.1 Fag- og svenneprøver

Fag- og svenneprøver er en sentral del av norsk fag- og yrkesopplæring og fungerer som avsluttende vurdering for lærlinger og praksiskandidater (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Prøvene er utformet for å teste kandidatens praktiske ferdigheter og teoretiske forståelse i henhold til læreplanens mål. Prøvene består av fire hoveddeler: planlegging, gjennomføring, egenvurdering og dokumentasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kandidatene må vise evnen til å løse oppgaver som speiler virkelige arbeidssituasjoner, og vurderes av en prøvenemnd som bruker en nasjonal vurderingsveiledning for å sikre lik praksis over hele landet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Disse prøvene er ikke bare et kvalitetsstempel, men også en nødvendighet for å oppnå fag- eller svennebrev, som er formelle bevis på yrkeskompetanse. Dette gir kandidatene mulighet til å bli aktive deltakere i arbeidslivet og sikrer arbeidsgiverne at de ansatte oppfyller bransjens standarder. Prosessen sikrer også en helhetlig vurdering som kombinerer både teknisk utførelse og refleksjon over eget arbeid, noe som er avgjørende i dagens dynamiske arbeidsmarked (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2 Teoretisk grunnlag

Dette teorikapitlet utforsker perspektiver som brukes for å belyse problemstillingen i drøftingen. For å belyse hvordan opplæringskontorer kan bidra til formell og uformell vurdering av lærlinger kombineres sosiokulturell læringsteori ved å bruke Deweys «learning by doing» (Dewey, 1916, 1938; Haaland et al., 2020; Sylte, 2016), Goffmans teori om «*frontstage*» og «*backstage*» (Goffman, 1959), sosialkonstruksjonisme (Berger, 1967; Crotty, 1998; Jakobsen, 2021; Lock et al., 2014; Ringdal, 2018), samt Foucaults perspektiv på makt og disiplin (Danielsen, 2021; Foucault, 1977, 1980; Jakobsen, 2021; White, 2009). Samlet sett utgjør disse teoriene et rammeverk som brukes for å gi ny innsikt i lærings- og vurderingsprosesser der formelle krav og uformell læring støtter utviklingen av yrkeskompetanse og sosial forståelse. Det finnes lite teori knyttet til lærlinger og opplæringskontor, men det er naturlig å knytte elev og lærer/skole direkte mot opplæringskontor og lærling. Jeg har derfor benyttet meg av ulike kilder som kan være direkte overførbare mellom elev/lærer og lærling/opplæringskontor. Det er denne sammenligningen jeg tar med meg videre i dette kapitlet.

2.1 Sosialkonstruksjonisme og yrkesidentitet

Sosialkonstruksjonisme er et vitenskapsteoretisk perspektiv som vektlegger hvordan virkelighet, mening og kunnskap skapes gjennom sosial interaksjon og kulturelle prosesser. Crotty (1998) fremhever at all kunnskap og meningsfull realitet er avhengig av menneskelig praksis og sosial interaksjon. Mening eksisterer ikke iboende i objekter eller fenomener, men skapes gjennom samspill mellom mennesker og deres omgivelser (Crotty, 1998, s. 42). I denne forståelsen oppdages ikke meninger, men de konstrueres av menneskelig bevissthet (Crotty, 1998, s. 43). Gjennom språklige og kulturelle prosesser skaper vi felles forståelser som strukturerer hvordan vi oppfatter og navigerer i verden. Berger og Luckmann (Berger, 1967) utdyper denne forståelsen i boken «*The Social Construction of Reality*», hvor de viser hvordan virkeligheten skaper og arbeider gjennom institusjonaliserte praksiser, rutiner og språk. Institusjoner gir stabilitet og struktur i samfunnet, men er samtidig åpne for endring og reforhandling. Dette gjør virkeligheten dynamisk og kontekstavhengig (Berger, 1967, s. 33). Denne tilnærmingen er spesielt relevant for å forstå hvordan yrkesidentitet former som en

prosess, der individuell forståelse av seg selv som profesjonell utvikles gjennom sosial interaksjon og de kulturelle normene på arbeidsplassen (Lock et al., 2014, s. 45-50). Sosialkonstruksjonismen har røtter i flere akademiske tradisjoner. Heideggers fenomenologi beskriver hvordan mennesker alltid eksisterer innenfor sosiale og kulturelle kontekster der mening skaper gjennom interaksjon med omgivelsene (Heidegger gjenngett i Crotty, 1998, s. 44). Dette gir innsikt i hvordan yrkesidentitet formes i arbeidslivet, der normer og verdier på arbeidsplassen påvirker lærlingens oppfatning seg selv. Pragmatismen, representert ved Dewey og Mead, vektlegger hvordan erfaring og praksis er avgjørende for kunnskapsutvikling. Mead introduserte begrepet «*generalized other*», som viser hvordan individets handlinger formes av samfunnets kollektive normer og forventninger (Crotty, 1998, s. 53). Dette perspektivet er relevant for å forstå hvordan lærlinger opplever yrkesnormer og utvikler sin identitet gjennom samspill med lærere og ledere på arbeidsplassen. Lock og Strong (2014) utviklet konstruksjonen av identiteten. Gjennom språklige handlinger som evalueringer og tilbakemeldinger utvikler lærlingen en profesjonell selvoppfatning som forsterkes gjennom dele erfaringer og dialog med andre (Lock et al., 2014, s. 103-108). Denne dynamiske prosessen viser hvordan formelle og uformelle vurderinger påvirker lærlingens identitetsdannelse og profesjonelle selvtillit.

Yrker, titler og utdanningssystemer er sosiale konstruksjoner utviklet for å dekke samfunnets behov for kompetanse. Ian Hacking (1999) utforsker hvordan klassifikasjoner som «*lærling*» eller «*fagarbeider*» ikke fungerer som nyere beskrivelser, men bidrar aktivt til å danne individuelle identiteter og handlinger. Når slike betegnelser brukes, påvirker de både hvordan individet ser seg selv og hvordan samfunnet forholder seg til det. Dette fenomenet, som Hacking kaller «*looping effects*», viser hvordan kategorier og merkelapper endrer mennesker som klassifiseres, og skaper en tilpasning til forventningene som følger med. Fenomenet «*looping effects*» forårsaker at mennesker responderer på de kategoriene endrede plasseringer i, og dermed endres sin atferd og selvforståelse i tråd med forventningene som følger med kategoriseringen. For eksempel kan det bli klassifisert som en «*lærling*» medføre en følelse av ansvar for å lære og utvikle seg, samtidig som det gir individ og sosial status som nybegynner i et fagfelt. På samme måte kan det bli betegnet som «*fagarbeider*» skape en opplevelse av autoritet og ferdighet, noe som igjen vil påvirke hvordan individet utfører arbeid og interagerer med andre. Dette viser at klassifikasjoner ikke er statiske eller passive, men dynamiske og aktive i hvordan de skaper og endrer både individer selvbilde og deres

relasjoner til omverdenen (Hacking, 1999, s. 32). Gjennom utdanningssystemer som fagbrev og svenneprøver vurderer mennesker etter standardiserte kriterier, noe som gjør det mulig å måle kompetanse i henhold til samfunnets behov. NHOs Kompetansebehovsbarmometer (Rørstad et al., 2023) illustrerer hvordan slike systemer ikke bare strukturerer arbeidslivet, men også kartlegger arbeidslivets fremtidige behov for kompetanse. Berger og Luckmann (1967) viser hvordan deltakelse i slike systemer gir individuelle «merkelapper» som «*lærling*» eller «*fagarbeider*», noe som symboliserer deres progresjon i systemet og påvirker både hvordan samfunnet ser på dem og deres egen selvoppfatning (Berger, 1967, s. 41-43).

Problemstillingen «*Hvordan bidrar opplæringskontorene til formell og uformell vurdering av lærlinger i restaurant- og matfagene?*» kan belyses gjennom sosialkonstruksjonismens rammeverk ved formelle vurderingssystemer, som fag- og svenneprøver, er standardiserte mekanismer som vurderer og definerer kompetanse. Dette er sosiale konstruksjoner som reflekterer normative forventninger og samfunnets behov for profesjonell kompetanse (Crotty, 1998, s. 42). Det uformelle skjer derimot gjennom daglige interaksjoner på arbeidsplassen, der lærlingene mottar tilbakemeldinger som ikke bare vurderer deres ferdigheter, men bidrar også til å danne deres profesjonelle identitet (Berger, 1967, s. 54; Lock et al., 2014, s. 103-108). Sosialkonstruksjonisme gir et helhetlig rammeverk for å forstå hvordan vurderingspraksiser og yrkesidentitet ikke bare er tekniske eller individuelle prosesser, men også dypt forankret i sosiale og kulturelle strukturer.

2.1.1 Sosial læring og yrkesidentitet

Erving Goffmans teori om «*frontstage*» og «*backstage*» i boken «*The Presentation of Self in Everyday Life*» (Goffman, 1959) gir en innsiktsfull ramme for hvordan identitet formes og utvikles i samspillet mellom synlige og skjulte sider av praksis. Denne modellen kan utvides til å omfatte yrkesidentitet, spesielt innen lærings- og opplærings situasjoner. Ved hjelp av teatermetaforer forklarer Goffman hvordan individer tilpasser seg forskjellige roller og presenterer ulike aspekter av seg selv i ulike sosiale settinger (Goffman, 1959, s. 22-23).

I «*Frontstage*» representerer de arenaene der lærlingen aktivt arbeider for å fremstå profesjonelt og imøtekomme formelle forventninger, og denne tilnærmingen kan sees som en strukturert del av læring, hvor lærlingen er bevisst på sine handlinger for å møte de

kompetansekravene som stilles av kolleger, veiledere og kunder (Goffman, 1959, s. 35). Videre beskriver han hvordan individer i «*backstage*»-områder kan slippe av og opptre utenfor de strenge kravene til sosial rolleprestasjon som dominerer «*frontstage*». Når en person er «*backstage*», kan de «*slippe masken*», noe som gir rom for å uttrykke tanker og følelser som vanligvis holdes tilbake i formelle situasjoner Goffman peker på at «*backstage*» gir rom for uformell samhandling med kolleger, der man kan dele utfordringer og få tilbakemeldinger utenfor den vanlige strukturen av sosial rolleutførelse. Dette rommet, der rollene er mer fleksible, er avgjørende for å utforske de normene og uskrevne reglene som gjelder i et profesjonelt miljø (Goffman, 1959, s. 122). Rommet «*backstage*» gir dermed muligheter for læring og refleksjon i en trygg kontekst der man kan teste nye tilnærminger, noe som er vesentlig for forståelsen av de sosiale normene på arbeidsplassen.

Denne dualiteten, eller pendlingen mellom «*frontstage*» og «*backstage*», kan bidra til å forme lærlingens yrkesidentitet på en helhetlig måte. «*Frontstage*»-arbeidet bygger opp lærlingens faglige selvtillit og formelle kompetanse, mens «*backstage*» gir verdifull innsikt i de uformelle sidene ved arbeidsplassen. Slik blir lærlingen i stand til å utvikle relasjonelle ferdigheter som kommunikasjon, samarbeid og problemløsning, i tråd med Goffmans teori om hvordan «*backstage*» gir en trygg ramme for sosial støtte og utvikling av yrkesidentiteten. I en fagopplæringskontekst kan opplæringskontorer spille en viktig rolle i å støtte denne tosidige utviklingsprosessen ved å anerkjenne verdien av begge arenaene. De kan, for eksempel, inkludere refleksjoner rundt både «*frontstage*»- og «*backstage*»-erfaringer i vurderingen, noe som bidrar til en mer nyansert yrkesidentitet. Opplæringskontorer kan hjelpe lærlingen å se hvordan yrkesrollen balanserer mellom synlige ferdigheter og skjulte sosiale forventninger, noe som kan styrke en reflektert profesjonell identitet. I Artikkelen «*Inclusive Educational Spaces and Social Pedagogical Recognition*» (Basic et al., 2021) undersøkes Goffmans begrep om «*frontstage*» og «*backstage*» i utdanningsmiljøer, spesielt for å støtte inkludering og sosial pedagogisk anerkjennelse. «*backstage*»-områder gir rom for refleksjon og uformell interaksjon blant studenter og lærere, noe som støtter identitetsutvikling og tilhørighet uten press fra formelle roller (Basic et al., 2021, s. 10-12). Dette speiler Goffmans ideer om behovet for trygge rom for å bygge autentiske sosiale bånd og forståelse. Erving Goffmans teori om «*frontstage*» og «*backstage*» (Goffman, 1959) er spesielt relevant for denne studien fordi den gir et innsiktsfullt rammeverk for å forstå hvordan lærlingers yrkesidentitetsformer og utvikles i ulike kontekster på arbeidsplassen. Teorien til Goffman (1959) bruker

teatermetaforer for å illustrere hvordan individer presenterer ulike sider av seg selv i henhold til forventningene i sosiale situasjoner. Dette perspektivet er nyttig for å analysere hvordan lærlinger balanserer mellom synlige og skjulte aspekter ved sin rolle, og hvordan denne dynamikken påvirker deres utvikling som profesjonelle fagarbeidere. I en yrkesfaglig opplæringskontekst kan «*frontstage*» representere situasjoner der lærlingen er underlagt formelle forventninger fra kunder, brukere eller veiledere, og der de må prestere for å demonstrere sin kompetanse og profesjonalitet (Goffman, 1959, s. 22-23). Dette inkluderer alt å utføre tekniske oppgaver til å bygge god kundeservice, noe som er faglige ferdigheter. På den annen side gir «*backstage*» rom for refleksjon og uformell samhandling, der lærlingen kan utforske yrkesnormer, dele utfordringer og søke støtte fra andre uten å presse som ofte er til stede på «*frontstage*» (Goffman, 1959, s. 122). Hans Skjervheims (1996) begreper «*deltakar*» og «*tilskodar*» er også relevante for å forstå lærings- og vurderingsprosessene i denne studien. Ifølge Skjervheim (1996, s. 92-95) involverer deltakerrollen at man aktivt engasjerer seg i en prosess og tar ansvar for egne handlinger, mens tilskuerrollen involverer å observere og vurdere uten direkte involvering. Denne dualiteten er avgjørende for lærlingens helhetlige utvikling. Da «*backstage*» gir muligheter til å utvikle en dypere forståelse av de sosiale og kulturelle normene som preger arbeidsplassen, samtidig som det åpnes for læring gjennom trygge eksperimenter. For eksempel kan lærlingene diskutere feil, utforske alternative løsninger og få tilbakemelding uten risiko for å miste ansikt. Dette en mer nyansert forståelse av både deres faglige rolle og de uformelle forventningene som følger med (Basic et al., 2021, s. 10-12). Teorien brukes i studien for å analysere hvordan opplæringskontorene kan støtte lærlingers utvikling gjennom å anerkjenne fortjeneste av både «*frontstage*»- og «*backstage*»-erfaringer. Opplæringskontorene spiller en nøkkelrolle i å legge til rette for refleksjon og læring ved å tilby veiledning og strukturer som gir læringsmuligheter til å forstå hvordan deres faglige rolle balanserer mellom synlige ferdigheter og skjulte sosiale normer. Ved å dele elementer fra begge arenaene i vurderingsprosessene, kan opplæringskontorene bidra til å utvikle en helhetlig yrkesidentitet som omfatter både formelle og uformelle aspekter av arbeidslivet.

Digitale dokumentasjonsverktøy gir også lærlingen mulighet til å loggføre og reflektere over erfaringer fra begge arenaene, noe som igjen gir strukturert innsikt i hvordan balansen mellom «*frontstage*» og «*backstage*» bidrar til utviklingen av en helhetlig profesjonell kompetanse. Dette støttes i Collinsons artikkel «*Identities and insecurities: Selves at work*» (2003), hvor

arbeidsplassens strukturer og verktøy kan påvirke individers selvdokumentasjon og tilhørighet, og beskriver hvordan formelle og uformelle elementer bidrar til en helhetlig profesjonell kompetanse (Collinson, 2003, s. 540-541).

Til tross for sin innflytelse møter Goffmans teori kritikk, særlig for dens begrensninger i å forklare komplekse sosiale strukturer. Ifølge Ringdal (Ringdal, 2018, s. 48) kan en teori som fokuserer på individets handlinger i liten skala, slik som Goffmans (1959), bli for snever når det gjelder å forklare bredere sosiale fenomener og strukturelle forhold. Dette gjør teorien mindre egnet til å håndtere dypereleggende samfunnsforhold, som sosiale normer og maktstrukturer, som også påvirker identitetsskaping. Jakobsen (2021, s. 67) fremhever at teorier som Goffmans modell for «*frontstage*» og «*backstage*» er en induktiv metode til bruk ved for eksempel opplæring, veiledning, intervjuer og observasjon, og tar ikke tilstrekkelig hensyn til hvordan identitet påvirkes av kulturelle og historiske kontekster, da den først og fremst ser identitet som et «skuespill» i situasjoner., spesielt når man skal forstå yrkesidentitet i større strukturelle kontekster.

2.2 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturelle læringsteorier er et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på læring, og at læring skjer i samhandling med andre. Læringen er ikke en objektiv sannhet, men blir skapt i et felleskap (Sylte, 2016, s. 155-163). Videre skal jeg nå se på to ulike læringsteoretiske perspektiver innen sosiokulturelle perspektiver som har mye innflytelse på yrkesopplæringen i Norge. Lev Vygotskij's sosiokulturelle læringsteori legger grunnlaget for en forståelse av læring som en sosial og kontekstavhengig prosess, der interaksjon med mer erfarne personer er essensielt for utviklingen av læring og ferdigheter (Vygotskij, 1978, s. 79-104). Teorien understreker betydningen av «*den proksimale utviklingssonen*» (Vygotskij, 1978, s. 84) som Vygotskij beskriver som avstanden mellom hva en person kan oppnå alene og hva de kan oppnå med støtte fra en mer kompetent veileder eller kollega. For en lærling er denne sonen særlig relevant, da lærlingen får støtte til å tilegne seg ny kompetanse og innsikt utover eget nivå gjennom veiledning og samarbeid (Sylte, 2016, s. 159-162). Gjennom sosial interaksjon, enten med kolleger eller veiledere, får lærlingen anledning til å tilpasse seg arbeidsplassens normer, forstå faglige krav og integrere seg i yrkesfellesskapet (Lave & Wenger, 1991, s. 29-

34). Denne sosiale interaksjonen gir rom for at lærlingen kan observere, reflektere og praktisere ulike aspekter av yrkesrollen. Dermed går læringsprosessen langt utover teknisk ferdighet, og omfatter også forståelsen av hva det vil si å være del av et profesjonelt fellesskap. Dette er et tydelig eksempel på Vygotskijs vektlegging av språk og kommunikasjon som verktøy for kognitiv utvikling, der læringen skjer innenfor rammene av kulturelle og sosiale strukturer (Vygotskij, 1978, s. 79-104). Opplæringskontorene spiller en viktig rolle i å legge til rette for denne formen for læring. De fungerer som støttestrukturer som ikke bare bidrar til formell vurdering, men også gir lærlingen mulighet til å delta i en mer uformell, men likevel kritisk, læringsprosess gjennom sosial støtte og samarbeid (Høst et al., 2014, s. 79-93; Utdanning.no, 2024).

I artikkelen «*Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*» (Engeström, 2001) legger Engeström vekt på at læring i en arbeidskontekst handler om mer enn å tilegne seg eksisterende kunnskap. Gjennom det han omtaler som «ekspansiv læring» utvikler individer ny kompetanse som er tilpasset de unike kravene og utfordringene som oppstår i reelle arbeidssituasjoner. Engeström beskriver denne prosessen som en form for læring som utvider og tilpasser kunnskap, og understreker at sosial interaksjon på arbeidsplassen skaper et miljø der lærlingen ikke bare lærer tekniske ferdigheter, men også tilpasser seg de sosiale og kulturelle normene som er nødvendige i yrkeslivet (Engeström, 2001, s. 140-145). Kapitlet «*Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship*» (Rogoff, 1995) støtter dette synet ved å vise hvordan læring gjennom sosial interaksjon muliggjør en gradvis tilpasning til arbeidsplassens kulturelle normer. Hun hevder at det å lære i samarbeid med andre, spesielt gjennom observasjon og interaksjon med mer erfarne kolleger, gir lærlinger en dyptgående forståelse av sitt yrkesfag (Rogoff, 1995, s. 138-140). Boken «*Vygotskij and research*» (Daniels, 2008) bygger videre på Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, som vektlegger at læring utvikles best i sosiale sammenhenger med støtte fra kompetente veiledere. Ifølge Daniels er denne støtten avgjørende for at lærlinger skal utvikle en profesjonell yrkesidentitet som inkluderer både tekniske og sosiale ferdigheter (Daniels, 2008, s. 68-72). Samlet sett viser disse teoriene hvordan opplæringskontorene kan spille en avgjørende rolle i lærlingenes utvikling. Gjennom en kombinasjon av formell opplæring og uformell sosial støtte fremmer opplæringskontorene både teknisk ferdighetsutvikling og den

nødvendige tilpasningen til arbeidsplassens kulturelle normer, noe som styrker lærlingens yrkesidentitet (Lave & Wenger, 1991, s. 115-120).

John Dewey var også en sentral skikkelse innen sosiokulturell læringsteori, og understreket betydningen av at læring skjer gjennom praktisk erfaring og refleksjon (Dewey, 1915, 1916, 1933, 1938). Dewey hevdet at læring er mest effektiv når den er knyttet til konkrete erfaringer, hvor elevene tilegner seg kunnskap gjennom aktiv deltakelse i virkelige situasjoner. Dette blir ofte omtalt som «*learning by doing*» og innebærer at kunnskap utvikles gjennom handling i stedet for å tilegne seg informasjon passivt (Dewey, 1938, s. 35). Ifølge Dewey utgjør denne tilnærmingen kjernen i læring, og han understreket nødvendigheten av at refleksjon følger erfaringene, slik at teori og praksis knyttes sammen på en meningsfull måte (Dewey, 1933, s. 67). Dewey argumenterer for at refleksjon bidrar til at lærlingen setter sine erfaringer i kontekst, og på denne måten øker sin faglige forståelse gjennom systematisk bearbeiding av praksiserfaringer (Sylte, 2016, s. 157-158). Dewey beskrev refleksjon som «*to recognition facts that will answer the question*» (Dewey, 1933, s. 9), og dette styrker læring ved å knytte erfaringene til et større, faglig perspektiv. Boken «*Experiential learning: experience as the source of learning and development*» (Kolb, 2015) støtter denne tilnærmingen gjennom sin teori om erfaringsbasert læring, hvor han poengterer at læringens kjerne ligger i erfaring og refleksjon (Kolb, 2015, s. 38). Kolbs lærings sirkel er designet for å integrere erfaringer gjennom refleksjon og eksperimentering. Læring gjennom «*learning by doing*» og refleksjon bygger derfor på Deweys prinsipper om aktiv deltakelse og faglig refleksjon, noe som legger grunnlaget for en kontinuerlig kompetanseutvikling og tilpasning til profesjonelle krav (Sylte, 2016, s. 157-158).

Selv om både Vygotskijs og Deweys teorier har hatt stor innflytelse på forståelsen av læring, har de også blitt møtt med kritikk. En kritikk mot Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori er dens avhengighet av sosial interaksjon og veiledning, noe som kan gjøre teorien utfordrende å anvende i situasjoner hvor slik støtte ikke er tilgjengelig (Daniels, 2008, s. 68). Teorien til Dewey har også fått kritikk for å være for omfattende, og at refleksjonen ikke kan skje individuelt, noe som krever mye tilpasning i forhold til bruk av tid. Refleksjon handler om å skape mening og lar den lærende bevege seg fra én erfaring til den neste med en dypere forståelse av hvordan ulike erfaringer og ideer henger sammen, og for at refleksjon skal være mest effektiv, bør den foregå i fellesskap og gjennom samhandling med andre (Danielsen, 2021, s. 134-135). Videre hevdes det at teorien kan undervurdere betydningen av individuell

innsats og selvstyrt læring, spesielt i kontekster der selvstendighet er nødvendig (Sylte, 2016, s. 155-163). I tillegg kan vektleggingen av praksis og erfaring risikere å overse verdien av mer tradisjonelle, teoretiske tilnærminger, noe som kan begrense teoretisk forståelse og kunnskapsdybde i visse fagområder.

2.3 Makt, disiplin og kontroll i opplæring

Moderne utdanningssystemer bruker strukturer og vurderingsmekanismer for å sikre at læring skjer innenfor forhåndsdefinerte standarder og mål i overordnet del og i læreplanene. Disse strukturene påvirker ikke bare læringens innhold, men også hvordan læring organiseres og kontrolleres (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gert Biesta (2011; 2010; 2006) og Michel Foucault (1977, 1980) har begge bidratt med teoretiske rammeverk som kaster lys over hvordan makt og kontroll utøves i utdanningssystemet, særlig i fagopplæringskontekster der dokumentasjon, vurdering og standardisering er sentrale verktøy. I artikkelen «*Disciplines and theory in the academic study of education*» (Biesta, 2011) beskrives det hvordan moderne utdanning preges av det han kaller en «målstyringskultur», der læringsprosesser blir strukturert etter kvantifiserbare mål og resultatmålinger. Biesta hevder at dette fokuset på målbare resultater kan føre til en instrumentalisering av læring, der utdanningens bredere mål om personlig utvikling og kritisk tenkning reduseres til tekniske ferdigheter og kompetanser (Biesta, 2011, s. 42). Innenfor fagopplæring blir lærlingen ofte vurdert etter tekniske ferdigheter og spesifikke kompetansemål, som kan begrense muligheten til å utvikle en autonom yrkesidentitet (Biesta, 2011, s. 180). I boken «*Beyond learning: democratic education for a human future*» (Biesta, 2006) argumenterer også Biesta for at utdanningens formål bør være mer enn å oppnå bestemte ferdigheter. Han fremhever at læring også bør være en arena for demokratisk dannelse og kritisk tenkning, som går utover de snevre målene for teknisk ferdighetsutvikling (Biesta, 2006, s. 89). Ifølge Biesta er det et problem at utdanningssystemet, gjennom målstyring og standardisering, kan hemme utviklingen av et selvstendig tenkende individ (Biesta, 2011; 2006). Innen fagopplæring kan dette være særlig utfordrende, ettersom lærlinger i stor grad vurderes ut fra forhåndsdefinerte kompetansemål fastsatt i læreplanen. Dette kan føre til at læring blir en prosess der lærlingene streber etter å oppfylle ytre krav og forventninger, fremfor å utvikle en selvstendig og kritisk forståelse av yrkesrollen (Thuen et al., 2022, s. 88).

Michel Foucault introduserte i «*Discipline and Punish*» (Foucault, 1977) begrepet «panoptisme» for å beskrive hvordan makt og kontroll utøves gjennom kontinuerlig overvåking. Panoptisme refererer til en struktur der individet alltid føler seg overvåket, noe som fører til at individet begynner å disiplinere seg selv i tråd med de forventede normene (Foucault, 1977, s. 201). I yrkesfaglig opplæring brukes digitale verktøy for dokumentasjon og vurdering som muliggjør kontinuerlig overvåking av lærlingens prestasjoner. Disse verktøyene gir opplæringskontorene en oversikt over lærlingens faglige progresjon, noe som sikrer at opplæringen holder en viss kvalitet og at læreplanmålene følges. Imidlertid kan dette også skape en følelse av ytre kontroll hos lærlingene, der de tilpasser seg institusjonelle forventninger uten mulighet for kritisk refleksjon eller autonom tilnærming (Dahlback et al., 2011, s. 78). Foucault (1977) beskriver hvordan overvåking ikke bare fungerer som en ekstern kontroll, men også som en form for selvdisiplinering. Gjennom å internalisere institusjonens normer og standarder, begynner lærlingene å styre seg selv i henhold til de forventede kravene, ofte uten å utfordre dem (Foucault, 1977, s. 201). Denne formen for usynlig kontroll, der lærlingen hele tiden tilpasser seg forventningene uten direkte tilsyn, skaper en struktur der lærlingens handlinger og holdninger formes av den kontinuerlige dokumentasjons- og vurderingspraksisen (Gamlem, 2022, s. 56). Innen yrkesfaglig opplæring kan dette resultere i en fagkultur der lærlingen utvikler en profesjonell selvforståelse basert på institusjonelle normer, men med liten mulighet til å utforske alternative metoder eller kritisk reflektere over etablerte praksiser (Foucault, 1977, s. 184). En sentral del av Michel Foucaults teori er hvordan normalisering skjer gjennom vurdering og standardisering i utdanningssystemet. I «*Discipline and Punish*» (Foucault, 1977) beskrives det hvordan disiplinære mekanismer, som vurdering og standardisering, brukes i moderne samfunn til å forme individer i henhold til samfunnets normer. Han beskriver normalisering som en prosess hvor individer justeres og kontrolleres for å passe innenfor samfunnets forventninger. Gjennom institusjonelle mekanismer som utdanning, helsevesen og rettsvesen etableres og opprettholdes standarder for hva som er ønsket og akseptabel oppførsel, samtidig som vurderingssystemer bidrar til å rangere og kategorisere individer (Foucault, 1977, s. 184-185, 199-200, 216-217). Foucault fremhever videre at denne formen for kontroll er usynlig, men effektiv, fordi individene begynner å regulere seg selv i tråd med de etablerte normene og dermed bidrar til sin egen disiplinering. Dette skjer i utdanningssystemet ved at vurderingspraksiser ikke bare evaluerer prestasjoner, men også bidrar til å forme individets atferd og selvforståelse i tråd med institusjonens forventninger (Foucault, 1977, s. 199-200). I

fagopplæring manifesterer dette seg gjennom læreplanmål og vurderingskriterier som definerer hva som er ønsket kompetanse (Thuen et al., 2022, s. 90). I artikkelen «*Verktøyskolen*» (Løvlie, 2013) argumenterer Løvlie for at når opplæringen primært fokuserer på tekniske ferdigheter og oppfyllelse av standardiserte kriterier, kan dette føre til en snever yrkesidentitet som ikke legger til rette for utvikling av kritisk tenkning eller selvstendig refleksjon (Løvlie, 2013, s. 190). Dette beskrives også i boken «*Barndomspedagogikk?*» (Vik & Myklestad, 2022) ved at satte rammer, standardiserte programmer og verktøy han frata barnets frihet og verdighet (Vik & Myklestad, 2022, s. 30-33), selv om boken handler hovedsakelig om barnehager er det relevant å se sammenhengen mellom barn, elever og lærlinger. Boken «*Pedagogikkens idè og oppdrag*» (Thuen et al., 2022) fremhever at denne prosessen med normalisering kan føre til at lærlingene utvikler en yrkesidentitet som hovedsakelig er basert på å oppfylle forhåndsdefinerte krav, heller enn en identitet basert på autonomi og kritisk utforskning (Thuen et al., 2022, s. 91). Biesta (2010, s. 15-17) argumenterer i boken «*Good Education in an Age of Measurement*» for at utdanningens formål må være bredere enn bare målorientert læring og kvantitative vurderinger. Han kritiserer det han omtaler som «målingens tyranni» i utdanningssystemet, der læringsutbytte og vurdering primært defineres gjennom kvantifiserbare resultater. Biesta påpeker at denne trenden kan undergrave det som bør være utdanningens bredere og mer demokratiske mål, nemlig å støtte utviklingen av kritisk tenkning, autonomi og refleksjon hos elevene (Biesta, 2011, s. 24-26). Dette perspektivet er særlig relevant i fagopplæringen, hvor vurderingene ofte fokuserer på teknisk ferdighetsutvikling og målbare kompetanser. Ifølge Biesta kan en slik tilnærming redusere utdanningens verdi til en sjekklister med oppnåelser, noe som kan svekke lærlingens mulighet til å utvikle en selvstendig yrkesidentitet (Biesta, 2011, s. 41-44). Han fremhever i stedet betydningen av en meningsfull og kritisk utdanning, der vurdering omfatter både praktiske ferdigheter og elevens evne til å reflektere over sin yrkesrolle og sitt bidrag til felleskapet.

Foucault (1980) påpeker at makt ikke bare utøves som ekstern kontroll, men også kan internaliseres som en form for selvdisiplin. Når individer internaliserer de normene og standardene som gjelder i institusjonen, begynner de å styre sine egne handlinger i tråd med disse normene. Innenfor fagopplæring kan dette innebære at lærlinger utvikler en form for selvregulering der de tilstreber å oppfylle de formelle og uformelle kravene til yrket uten nødvendigvis å stille spørsmål ved dem (Foucault, 1980, s. 213). Killén (2017) beskriver

hvordan veiledning kan fungere som en slik form for skjult maktutøvelse, der lærlinger kan påvirkes til å tilpasse seg bestemte normer og verdier gjennom veiledning, uten nødvendigvis å få rom til å utvikle kritisk distanse til disse normene (Killén, 2017, s. 92). Selvregulering kan bidra til profesjonell utvikling, men kan også begrense lærlingens evne til kritisk refleksjon. Groven (2013, s. 51-53) beskriver hvordan lærere i spesialpedagogikk eller spesialpedagoger ofte opplever et press til å etterleve fagfeltets etablerte normer, noe som kan skape en form for selvdisciplinering som hindrer utviklingen av selvstendig tenkning og kreativitet. Dette kan være direkte overførbart til lærlinger som må følge læreplanene som er satt for yrket. Vurdering spiller en sentral rolle i fagopplæring, der lærlingens kompetanse evalueres løpende i henhold til definerte læreplanmål og yrkesstandarder. Gamlem (2022) peker på at vurdering, i tillegg til å fungere som et verktøy for kvalitetssikring, også fungerer som en disiplinerende mekanisme som kan forme lærlingens atferd og forståelse av yrket (Gamlem, 2022, s. 53-57). Foucault (1977, s. 184) understreker at vurderingspraksiser ikke bare evaluerer prestasjoner, men også former individet ved at det internaliserer institusjonens forventninger og normer, noe som bidrar til å etablere en bestemt yrkesidentitet. Vurdering kan dermed fungere som en subtil maktmekanisme, der lærlingen utvikler en forståelse av seg selv og sitt arbeid som en respons på institusjonens forventninger til prestasjon og kompetanse. Foucault (1977, s. 202) påpeker at denne typen maktutøvelse kan være usynlig og subtil, ettersom lærlingen ofte ikke opplever vurderingsprosessen som direkte tvang, men heller som en normativ forventning om å oppfylle definerte krav og standarder. Dette skaper en form for intern kontroll der lærlingene, gjennom vurderingsprosessene, tilpasser seg de etablerte praksisene og forventningene uten å nødvendigvis reflektere kritisk over dem. Slik kan vurdering og tilbakemelding fungere som en «selvdisciplineringsprosess» som påvirker lærlingens yrkesidentitet og selvforståelse i yrkesrollen. Killén (2017, s. 96) fremhever at veiledning og tilbakemelding også kan bidra til selvdisciplinering, ved at lærlingen blir oppmuntret til å reflektere over egen praksis og forbedre sine ferdigheter i tråd med veilederens råd og forventninger. Veiledning fungerer dermed både som støtte og som en form for usynlig makt, der lærlingene formes til å etterleve yrkesstandardene gjennom en kontinuerlig prosess med vurdering og refleksjon. Gamlem (2022, s. 60) understreker at denne formen for kontinuerlig tilbakemelding kan gi lærlingen en dypere forståelse av hva som kreves i yrket, men at det også kan bidra til en tilpasning der kreativitet og autonomi undertrykkes til fordel for å oppfylle forhåndsdefinerte krav. Selv om vurdering og tilbakemelding kan bidra til læring og kvalitetssikring i fagopplæring, kan de også begrense

lærlingens autonomi og mulighet for å utvikle kritisk tenkning og kreativitet. Løvlie (2013, s. 190) argumenterer for at en utdanning som er for sterkt fokusert på tekniske ferdigheter og målorienterte vurderinger kan hemme utviklingen av kritisk tenkning, da læring blir en ensidig prosess der tilpasning til etablerte standarder står i fokus. Dette kan hindre lærlingen i å utforske og utfordre de etablerte praksisene i yrket, noe som igjen kan begrense deres evne til å tenke selvstendig og utvikle innovative tilnærminger. Biesta (2011, s. 65) understreker betydningen av at utdanning også må gi rom for autonomi og kritisk tenkning, ikke bare tekniske ferdigheter og kompetanser. Ifølge Biesta bør utdanning ha som mål å utvikle selvstendige individer som kan reflektere kritisk over egen praksis og bidra til yrkets utvikling på en meningsfull måte. Innen fagopplæring betyr dette at vurderings- og tilbakemeldingssystemer bør balanseres med muligheter for lærlingene til å ta selvstendige beslutninger og utforske alternative løsninger. Gamlem (2022, s. 57-61) støtter dette synet og påpeker at selv om kontinuerlig vurdering kan sikre lærlingens faglige progresjon, kan det også være nødvendig å gi lærlingene frihet til å utvikle sin egen yrkesidentitet uten konstant press om å tilpasse seg eksterne standarder. Foucaults (1980, s. 213) begrep om selvregulering handler om hvordan maktutøvelse kan bli en del av individets egen identitet gjennom internalisering av normer og forventninger. Innen fagopplæring kan denne prosessen med selvregulering innebære at lærlingene utvikler en selvdisiplin der de konstant evaluerer og justerer sin egen praksis i tråd med opplæringskontorets vurderingskriterier og tilbakemeldinger. Lærlingene utvikler på denne måten en form for «*selvstyrt disiplin*», der de ikke bare retter seg etter eksterne krav, men også overvåker og korrigerer seg selv i henhold til institusjonens forventninger. Denne formen for selvregulering kan bidra til profesjonell vekst, men den kan også skape en form for intern kontroll som begrenser lærlingens frihet og selvstendighet. Killén (2017, s. 93) påpeker at veiledningen ofte legger opp til en form for selvrefleksjon som kan føre til at den som bli veiledet tilpasser seg uten å stille spørsmål. Dette kan føre til at lærlingene tilpasser seg praksiser og normer i yrket uten å stille spørsmål vel fagopplæringen. Selvregulering blir derfor både et verktøy for lærlingens faglige utvikling og en mekanisme som former deres yrkesidentitet innenfor de etablerte rammene, samtidig som de kan begrenses.

2.3.1 Opplæringskontorene som støttestruktur og maktmekanisme

Opplæringskontorene spiller en viktig rolle i lærlingens utvikling gjennom tilrettelegging for faglig støtte og kontroll over læringsprogresjonen (Høst et al., 2014, s. 80-82; Utdanning.no, 2024). På den ene siden fungerer opplæringskontorene som en støttestruktur som veileder lærlingen i arbeidet med å nå læringsmålene. Ved å tilby kontinuerlig tilbakemelding og en strukturert læringsprosess, bidrar opplæringskontorene til å sikre at lærlingene tilegner seg de nødvendige kompetansene for å lykkes i yrket. På den andre siden kan denne strukturen også fungere som en kontrollmekanisme, der læring blir styrt gjennom standardiserte vurderingskriterier og overvåkning. Løvlie (2013, s. 190) advarer om at en for sterk vektlegging av tekniske ferdigheter og vurdering kan føre til at opplæringen blir instrumentell, der lærlingen i hovedsak tilpasser seg standardiserte krav uten rom for kreativitet og kritisk tenkning. I denne sammenheng kan opplæringskontorene anvende vurdering og veiledning på en måte som oppmuntrer til refleksjon og selvstendig tenkning, samtidig som de tilbyr støtte og retning. Dette kan bidra til en balansert læringsprosess der lærlingen ikke bare tilpasser seg, men også utvikler evnen til å utfordre og forbedre yrkespraksisen.

2.3.1.1 *Etiske utfordringer i yrkesopplæringen*

Etikk er en avgjørende komponent i yrkesopplæringen, særlig når det gjelder opplæringskontorenes rolle i veiledning og vurdering av lærlinger. Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori og teorier fra Dewey, Goffman, og Foucault, samt sosialkonstruksjonisme, undersøkes videre etiske perspektiver som påvirker utviklingen av lærlingers yrkesidentitet i restaurant- og matfag. Etiske overveielser rundt vurdering, autonomi og makt er viktige faktorer i fagopplæringen, og teoriene gir innsikt i hvordan læring kan organiseres på en måte som fremmer respekt for lærlingenes individuelle verdighet og personlige utvikling. Etikk i vurderingsprosesser er sentral i yrkesopplæringen, hvor opplæringskontorene har ansvar for å støtte lærlingene på en måte som fremmer både faglig og personlig utvikling. Dette krever et fokus på rettferdighet, integritet og respekt i vurderingsprosessen. Deweys prinsipper om «learning by doing» (Dewey, 1938, s. 35) understreker viktigheten av praktisk erfaring, men han argumenterer også for nødvendigheten av refleksjon for å sikre at læring skjer på en meningsfull måte (Dewey, 1933, s. 67). I vurderingssammenheng innebærer dette at lærlingene ikke kun skal evalueres på tekniske

ferdigheter, men også gjennom en helhetlig tilnærming der etiske vurderinger rundt lærlingens læringsprosess er sentrale (Haaland et al., 2020, s. 78). Videre er opplæringskontorene forpliktet til å gi tilbakemeldinger som støtter lærlingens faglige og personlige vekst, noe Killén (2017, s. 96) beskriver som et etisk ansvar for veilederen i møte med den som veiledes. En etisk vurderingspraksis må også sikre transparens og likebehandling, og sikre at vurderingene gjøres i samsvar med opplæringsloven (Opplæringsloven, 2023) og opplæringsforskriften (Opplæringsforskrifta, 2024). En god vurderingspraksis må dermed ta hensyn til både lærlingens individuelle utvikling og de formelle kompetansekravene som er fastsatt i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og kompetansemålene i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etikk i yrkesopplæringen involverer også en bevissthet om maktstrukturer og lærlingens autonomi. Foucault (1977, s. 201) påpeker hvordan vurderingssystemer kan fungere som en usynlig form for makt, der lærlingen tilpasser seg normer og standarder uten nødvendigvis å utfordre dem. Dette kan begrense lærlingens autonomi ved at de selvstendig disiplinerer seg for å imøtekomme institusjonelle krav. Opplæringskontorene har her en etisk forpliktelse til å balansere veiledning og kontroll, slik at lærlingen kan utvikle seg til en selvstendig og kritisk yrkesutøver, snarere enn å kun oppfylle standardiserte forventninger (Gamlem, 2022, s. 56). Biesta (Biesta, 2011, s. 42) kritiserer hvordan moderne utdanning kan instrumentalisere læringen ved å prioritere målbare resultater på bekostning av personlig utvikling og kritisk tenkning.

Opplæringskontorene støtter ikke bare lærlingens faglige progresjon, men også utviklingen av en yrkesidentitet. Goffmans begreper «*frontstage*» og «*backstage*» (Goffman, 1959, s. 35) kan være nyttige for å forstå hvordan lærlinger skaper profesjonelle identiteter i ulike sosiale kontekster. På «*frontstage*» presenterer lærlingene sine ferdigheter i formelle omgivelser, mens «*backstage*» gir rom for å reflektere og samhandle uten det samme kravet om profesjonell fasade. En etisk bevissthet fra opplæringskontorene kan her bidra til å skape trygge rom der lærlingene kan utforske og utvikle sin identitet uten frykt for å bli evaluert. Sosial interaksjon på arbeidsplassen, inkludert kommunikasjon og samarbeid med kolleger, er en vesentlig del av identiteten (Sylte, 2016, s. 155) vår, dermed en del av vår yrkesidentitet. Dette samsvarer med sosialkonstruksjonistiske perspektiver, der kunnskap og identitet utvikles gjennom dialog og interaksjon (Lock et al., 2014, s. 45-50). Et etisk ansvar hos opplæringskontorene er dermed å tilrettelegge for konstruktiv og respektfull dialog, som støtter lærlingens yrkesidentitet og opprettholder deres verdighet. Etikk i yrkesopplæringen

innebærer også å støtte lærlingen i selvrefleksjon og kontinuerlig utvikling. Dewey (1933, s. 67) påpeker viktigheten av refleksjon for å gi mening til erfaringene og støtte en dypere forståelse av eget arbeid. I tillegg til refleksjon krever yrkesopplæringen tilbakemeldinger som støtter læring. Killén (2017, s. 92) beskriver at veiledning må være preget av respekt og tillit for å skape et rom for utvikling. Gjennom konstruktive tilbakemeldinger kan opplæringskontorene bidra til en sunn faglig utvikling og støtte lærlingens utvikling av et ansvarlig og etisk perspektiv på egen yrkesrolle.

2.4 Oppsummering av teori og yrkesidentitet

Teorikapittelet utforsker ulike perspektiver som underbygger vurderingsprosesser og yrkesidentitetsutvikling blant lærlinger innen restaurant- og matfag, med et særlig fokus på opplæringskontorenes rolle. Gjennom sosiokulturell læringsteori, Deweys «learning by doing» (Dewey, 1916, 1938), Goffmans «*frontstage*» og «*backstage*»-modell (Goffman, 1959), sosialkonstruksjonisme og Foucaults perspektiver på makt og disiplin (Danielsen, 2021; White, 2009), etableres en ramme som gir innsikt i formelle og uformelle læringsprosessers betydning for yrkeskompetanse og sosial forståelse. Dette rammeverket belyser hvordan læringsprosesser kan bidra til en helhetlig utvikling av lærlingers yrkesidentitet og ferdigheter (Biesta, 2011, s. 56-59; Ringdal, 2018, s. 43). Gjennom sosialkonstruksjonisme sees identitetsdannelse som en prosess der yrkesidentitet skapes i samhandling med andre, basert på de sosiale normene og forventningene på arbeidsplassen (Berger, 1967, s. 41-43; Lock et al., 2014, s. 45-50). Denne forståelsen fremhever opplæringskontorenes rolle som støtteinstanser som gir lærlinger strukturelle rammer og uformelle læringsarenaer for å internalisere yrkesnormer. Et slikt perspektiv styrkes av kritisk realisme, som anerkjenner både sosiale og objektive strukturer i læring og utvikling (Jakobsen, 2021, s. 85-87). Gjennom Goffmans teori om «*frontstage*» og «*backstage*» (Goffman, 1959, s. 22-23,35), ser vi også hvordan lærlinger navigerer mellom synlige og usynlige sider av yrkeslivet, der uformelle «*backstage*»-områder tillater refleksjon og utvikling uten krav til sosial fasade. Opplæringskontorene kan tilrettelegge for læring ved å gi lærlingene sosiale arenaer for både formell kompetanseutvikling og uformell refleksjon (Sylte, 2016, s. 159-162). Deweys «*learning by doing*» (Dewey, 1938, s. 35) understøtter dette ved å fremme erfaringsbasert læring, kombinert med refleksjon, som nødvendige

faktorer for å skape forståelse for yrkesrollen. Samlet sett fremmer kapittelet en helhetlig forståelse av læring som en dynamisk prosess som involverer strukturelle, sosiale og personlige elementer, som er vesentlige for lærlingenes utvikling til selvstendige fagpersoner (Kolb, 2015, s. 38).

I det følgende metodekapittelet vil vi undersøke hvordan disse teoretiske perspektivene kommer til uttrykk i praksis gjennom to metodiske tilnærminger: autoetnografi og dokumentanalyse. Metodekapittelet beskriver hvordan data samles inn og analyseres for å forstå opplæringskontorenes rolle i vurdering for læring og støtte til yrkesidentitet. Denne todelte metodiske tilnærmingen gir en nyansert forståelse av hvordan både strukturelle og uformelle elementer i opplæringen bidrar til læring og identitetsdannelse blant lærlinger i restaurant- og matfagene.

3 Metode

Denne studien baserer seg på en kvalitativ metodisk tilnærming som søker å gi dypere innsikt i hvordan opplæringskontorer i restaurant- og matfag balanserer formelle vurderinger og uformelle læringsprosesser. Kvalitativ metode er spesielt egnet for å forstå komplekse fenomener innenfor deres naturlige kontekst og gir mulighet til å undersøke relasjoner, prosesser og mening på en helhetlig måte (Johannessen et al., 2010, s. 27-34). I motsetning til kvantitative metoder, som fokuserer på måling og generalisering, søker kvalitative tilnærminger å forstå de menneskelige og sosiale dimensjonene som påvirker et fenomen (Johannessen et al., 2010, s. 31-32). Denne tilnærmingen er derfor hensiktsmessig for å undersøke hvordan opplæringskontorene støtter lærlingenes faglige og personlige utvikling gjennom både formelle og uformelle prosesser (Johannessen et al., 2010, s. 163-171). Studien min kombinerer autoetnografi og dokumentanalyse som forskningsmetoder for å belyse problemstillingen, denne kombinasjonen gir dermed en personlig, praksisnær tilnærming med en analytisk gjennomgang av læreplanene. Dette gir en helhetlig forståelse av hvordan opplæringskontorer kan styrke læringens helhetlige utvikling. Gjennom denne metodiske tilnærmingen viser studien hvordan læring og vurdering skjer i skjæringspunktet mellom faglige krav og sosiale relasjoner, og hvordan disse prosessene bidrar til identitetsutviklingen av lærlingen.

3.1 Autoetnografi og analyse

Autoetnografi er en kvalitativ forskningsmetode som kombinerer selvrefleksjon og etnografisk tilnærming for å utforske forskerens egne erfaringer i lys av bredere kulturelle og sosiale kontekster (Karlsson et al., 2021, s. 9). Om begrepet *autoetnografi* brytes opp får vi en bedre forståelse av metoden: *Auto* betyr å ta utgangspunkt i selvet. *Etno* betyr å se selvet i sammenheng med kulturelle, sosiale og politiske kontekster. *Grafi* viser til de ulike formene vi kan uttrykke oss på ved for eksempel tekst, dikt og bilder (Karlsson et al., 2021, s. 9-10). Metoden legger vekt på subjektivitet, der forskerens personlige erfaringer fungerer som primær datakilde, og gir en dypere innsikt i hvordan individuelle opplevelser kan belyse samfunnsmessige problemstillinger og praksiser (Crotty, 1998, s. 7-8; Karlsson et al., 2021, s. 41). I denne studien brukes autoetnografi for å undersøke hvordan opplæringskontorene

balanserer formelle vurderinger og uformelle læringsprosesser, og hvordan dette påvirker lærlingens faglige utvikling og yrkesidentitet. Metoden forutsetter en analyse av forskerens erfaringer i lys av teoretiske og kulturelle perspektiver, ofte gjennom bruk av narrativer som knytter individuelle opplevelser til bredere samfunnsmessige strukturer. Narrativene kombinerer estetiske og emosjonelle elementer for å engasjere leseren, samtidig som de belyser kulturelle normer og praksiser (Ellis et al., 2011, s. 5-10). Denne tilnærmingen gir i denne oppgaven et erfaringsnært perspektiv som fremhever lærlingens opplevelse av veiledning, vurdering og sosial tilpasning på arbeidsplassen – dimensjoner som ofte er vanskelig å fange opp med tradisjonelle metoder som intervjuer eller observasjoner (Karlsson et al., 2021, s. 41). Teoretisk forankring er en essensiell del av autoetnografi, der forskerens erfaringsanalyser er kritiske og sett i kontekst med eksisterende litteratur og teori. Metoden krever også en sterk etisk bevissthet, spesielt når det gjelder å beskytte privatlivet til personer som indirekte eller direkte omtales i forskningen. Forskerens refleksjon over relasjonelle og etiske aspekter er nødvendig for å sikre en balansert fremstilling (Ellis et al., 2011, s. 8, 29; Karlsson et al., 2021, s. 48). Jeg har derfor valgt å anonymisere og skrive om enkelthendelser, men dette vil jeg skrive mer om i slutten av dette metodekapittelet når jeg tar for meg etiske vurderinger. Troverdighet og relevans er sentrale krav i autoetnografi. Tekstene skal være livaktige og troverdige, og invitere leseren til å relatere seg til forskerens erfaringer. Den narrative sannheten som metoden formidler, gir leserne mulighet til å reflektere over egne erfaringer og kulturelle prosesser (Ellis et al., 2011, s. 34; Karlsson et al., 2021, s. 41). Samtidig gir autoetnografi metodologisk fleksibilitet, slik at forskningsdesignet kan tilpasses spesielle spørsmål og kombineres med andre metoder som dokumentanalyse eller intervjuer for å gi et helhetlig bilde (Crotty, 1998, s. 6-8). Hver autoetnografi er derfor unik, formet av forskerens personlige bakgrunn og refleksjoner (Karlsson et al., 2021, s. 41). Metoden utfordrer tradisjonell forskningsidealer om objektivitet ved å akseptere forskerens subjektive ståsted og følelser som en del av kunnskapsproduksjonen (Ellis et al., 2011, s. 1-3; Crotty, 1998, s. 10). Forskeren blir en aktiv deltaker i forskningsprosessen, der egne erfaringer både påvirker og integreres i datainnsamlingen og analysen. Subjektiviteten skaper et unikt uttrykk, der individuelle tilnærminger kan føre til ulike konklusjoner (Karlsson et al., 2021, s. 15 og 48). Som Brink og Tanggaard (2010, s. 155) påpeker, er refleksjon avgjørende for erfaringsbasert kunnskapsutvikling, da den gir forskeren mulighet til kontinuerlig læring og dypere innsikt i det å utforske temaet. I denne studien fungerer mine erfaringer som lærling, fagarbeider, yrkesfaglærer og spesialpedagog som sentrale datakilder. Dette gir

verdifull innsikt i hvordan formelle krav og uformelle prosesser påvirker utviklingen av yrkesidentitet og opplæringskontorenes rolle som brobyggere mellom skole og arbeidsliv.

3.1.1 Forberedelser til konstruksjon av materiale til autoetnografien

Forberedelser til autoetnografi innebærer at jeg har benyttet egen erfaring som primær datakilde ved en aktiv bearbeiding av minner og erfaringer har jeg konstruert datamaterialet som en reflektert narrativ (Jansen, 2013, s. 31-34) på en måte som både representerer opplevelsene mine og tolker dem i lys av forskningsspørsmålene beskrevet i studiens innledning. Dagbokføring og refleksjon har vært sentrale elementer i min autoetnografiske tilnærming, spesielt i overgangene fra lærling til fagarbeider, og videre til yrkesfaglærer og spesialpedagog. Dette arbeidet begynte jeg med i august 2024 og jobbet med hele veien frem til jeg var fornøyd med innholdet i oktober 2024. Dagboken har gitt rom for løpende dokumentasjon av opplevelser, observasjoner og utfordringer, og har fungert som et refleksjonsverktøy for å analysere utviklingen over tid. Denne praksisen støttes av boken «*Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*» (Johannessen et al., 2010, s. 168), som understreker hvordan refleksivitet kan bidra til en dypere forståelse av egne erfaringer i kvalitativ forskning. Dagboknotatene fungerer som et speil på min faglige og personlige vekst gjennom ulike yrkesfaser. I tråd med boken «*Autoetnografi*» (Karlsson et al., 2021, s. 41), som peker på autoetnografi som en metode for subjektiv kunnskapsutvikling, gir dagboken innsikt i de ulike fasene som har formet min forståelse av yrkesopplærings rolle og utviklingen av yrkesidentitet. I denne autoetnografien undersøkes lærlingens vei fra nybegynner til fagarbeider i en kjøkkenkultur der både det tekniske og det sosiale aspektet spiller inn i kompetanseutviklingen. Inspirert av Goffmans teori om «*frontstage*» og «*backstage*» (Goffman, 1959, s. 75) beskrives min egen reise som lærling, fagarbeider og senere yrkesfaglærer og fagopplæringsrådgiver, og til slutt som spesialpedagog. Jeg utforsker hvordan sosial og faglig læring knyttes sammen for en helhetlig utvikling. For å oppsummere de ulike fasene i yrkeskarrieren har jeg benyttet meg av dikt, som gir en poetisk oppsummering av mine refleksjoner og erfaringer. Dette passer fint inn i den metodiske inngangen da autoetnografisk forskning åpner opp for subjektive uttrykksformer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 160; Nilssen, 2012, s. 29), og ved å bruke dikt kan jeg fremheve sentrale temaer og opplevelser fra lærlingtiden frem til rollen som spesialpedagog. Diktene jeg har

laget som en del av autoetnografien fungerer som en refleksjon over de ulike fasene og gir meg muligheten til å gjenskape og bearbeide både følelser og lærdom fra yrkesveien min.

3.1.2 Analyse av autoetnografi

Denne analysen omfatter metoder og verktøy for datainnsamling og refleksjon, og hvordan opplæringskontorene strukturerer lærlingens vurderingsprosess. Gjennom en autoetnografisk tilnærming undersøkes utviklingen av egen yrkesfaglige identitet, fra lærling til spesialpedagog, for å belyse vurderingens rolle i profesjonell vekst. Denne metodiske tilnærmingen inkluderer refleksjon over subjektivitet og personlig erfaring, noe som gir dybde til både individuell og sosial læring på arbeidsplassen. Videre har jeg sett på analysen autoetnografien som en form for narrativ analyse (Anker, 2020, s. 40-41) av teksten jeg har skrevet i dagboken min. Analysen bygger på kodings- og kategoriseringsprinsipper, der viktige temaer i datamaterialet identifiseres, bearbeides og kobles til eksisterende teoretiske rammeverk. Koding, en metode anbefalt av Kvale og Brinkmann (2009, s. 208-225), innebærer å bryte ned tekstdata i mindre enheter for å synliggjøre mønstre og sammenhenger. Med disse kategoriene reflekteres det over hvordan erfaringer knyttet til hver yrkesrolle utvikler lærlingens faglige og sosiale kompetanse. Gjennom kategorisering er det mulig å sammenligne mine individuelle erfaringer gjennom det ulike fasene i mitt yrkesliv og forstå hvordan de inngår i en kollektiv læringsprosess.

3.1.3 Analyse, koding og kategorisering

Koding og kategorisering kan benyttes som metodiske verktøy for å identifisere kjernesporsmål og hovedtemaer knyttet til utviklingen av faglige ferdigheter og sosial kompetanse (Anker, 2020, s. 73-79). Analysen tok utgangspunkt i refleksjonsnotater og dagbokføringer, der målet var å avdekke hvordan lærlingene opplever samspillet mellom «*frontstage*» og «*backstage*», slik dette er beskrevet av Goffman (1959, s. 75). For å sikre en grundig tilnærming ble gjennomgått flere ganger for å identifisere materialemønstre og tilbakevendende temaer som kunne relateres til studiens forskningsspørsmål:

1. Hvordan støtter opplæringskontorene lærlingen i å oppnå de formelle kompetansemålene i læreplanen?
2. På hvilken måte bidrar uformelle sosiale læringsprosesser til lærlingens utvikling av yrkesidentitet?
3. Hvordan balanserer opplæringskontorene formell vurdering med uformell veiledning for å fremme helhetlig læring?

Gjennom denne prosessen ble det skapt et helhetlig bilde av hvordan faglig vurdering og sosiale interaksjoner utfyller hverandre i lærlingenes utviklingsprosess. For å kode og kategorisere min egen autoetnografi, leste jeg materialet flere ganger for å identifisere relevante koder. Disse kodene ble gruppert i kategorier, og eksempler på hver kategori ble hentet fra autoetnografien. Deretter ble meningen bak eksemplene analysert for å avdekke deres bidrag til studiens forskningsspørsmål. Kategoriene ble utviklet ved å identifisere spesifikke erfaringer eller episoder som illustrerte ulike aspekter av formelle vurderinger, sosial læring og balanse mellom dem. For eksempel ble refleksjoner rundt «*frontstage*» og «*backstage*» brukt til å kategorisere erfaringer med uformelle læringsprosesser, mens opplæringskontorets bruk av digital læring for oppfølging og vurderingsverktøy under kategorien formell læring.

For å organisere dataene på en oversiktlig måte, ble følgende hovedkategorier og underkategorier utviklet:

- **Læretiden som en læringsreise:** Fokus på lærlingens opplevelser og mestring av både faglige og sosiale ferdigheter.
- **Fagarbeiderens rolle som veileder:** Utforsker hvordan fagarbeidere gir veiledning og støtte til lærlingene, både formelt og uformelt.
- **Yrkesfaglærerens balanse mellom struktur og fleksibilitet:** Belyser hvordan læreren skal følges mellom læreplanens krav og sosial og praktisk læring.
- **Spesialpedagogens fokus på tilpasning og inkludering:** Viser hvordan spesialpedagogen tilrettelegger for læring, med særlig vekt på sosial læring og samspill.

Disse kategoriene ble sammenholdt med forskningsspørsmålene for å sikre at analysen adresserte de mest sentrale temaene i studien. Gjennom kodingen og kategoriseringen kan det være mulig å få en systematisk oversikt over hvordan ulike dimensjoner av læring og vurdering av lærlingens faglige og sosiale utvikling. Resultatene av denne analysen vil bli brukt som grunnlag for videre analyse av min autoetnografi og yrkesreise.

3.2 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en kvalitativ forskningsmetode som brukes til å systematisk undersøke og tolke tekstlige data for å forstå et fenomen (Anker, 2020, s. 36-37; Johannessen et al., 2010, s. 164), et problem eller en prosess. Metoden er spesielt anvendelig i forskning der skriftlige dokumenter fungerer som en primær kilde til innsikt og data. Dokumentanalyse gir forskeren mulighet til å avdekke både eksplisitt innhold og underliggende budskap i tekstene, og dermed skape en dypere forståelse av hvordan dokumenter reflekterer og tidligere sosiale, kulturelle og institusjonelle prosesser. Metodene kan benyttes på et bredt spekter av tekstlige materialer, inkludert offentlige rapporter, læreplaner, politiske direktiver, organisatoriske strategidokumenter og personlige tekster som dagbøker og brev (Befring, 2015, s. 87). Dette gjør dokumentanalyse til en fleksibel metode som kan tilpasses ulike forskningsspørsmål og kontekster. Ved å analysere både manifest (ekspisitt) (Befring, 2015, s. 89) og latent (implisitt) (Befring, 2015, s. 89) innhold, gir metoden innsikt i verdier, holdninger og prioriteringer som ligger til grunn for teksten. Dokumentanalyse er også en effektiv metode for å utforske hvordan skriftlige tekster strukturerer praksis ved å avdekke sammenhenger mellom politikk og praksis, for eksempel hvordan læreplanmål formulerer krav til tekniske, kognitive og sosiale ferdigheter (Befring, 2015, s. 87-89). Gjennom slike analyser kan forskere identifisere både intensjonene bak dokumentene og deres potensielle innvirkning på praksisfeltet. I min oppgave spiller dokumentanalyse en nøkkelrolle som en metode for å forstå hvordan læreplanene på Vg3-nivå i restaurant- og matfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k) strukturerer lærlingenes faglige og sosiale utvikling da læreplanene brukes som styringsdokumenter for yrkesfaglig opplæring hos bedrifter og på opplæringskontorene. Målet er å identifisere hvordan verbene skaper føringer for praktisk ferdighet, refleksjon og faglig utvikling. Fokuset i analysen ligger på verbbruk i kompetansemålene, som viser hvordan krav til lærlingenes

tekniske, kognitive og sosiale ferdigheter uttrykkes. Dokumentanalysen gir en strukturert forståelse av de formelle rammene for opplæringen (Anker, 2020, s. 36-37; Asdal & Reinertsen, 2020). Ved å se sammenhengen mellom verb som «*planlegge*», «*reflektere*» og «*kommunisere*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k) undersøkes det her hvordan læreplanene legger føringer for faglig og sosial utvikling. Dette gir innsikt i hvordan kompetansemålene støtter formell vurdering og fremmer uformell læring. Deweys (1916, 1938) prinsipper om «*learning by doing*» gir en teoretisk ramme for å forstå hvordan praktisk arbeid og refleksjon kombineres i opplæringen. Dokumentanalysen gir en tilnærming til datainnsamling, men den har også sine begrensninger ved å fokusere på verbbruk i læreplanene kan viktige aspekter av læreplanens innhold, som kontekstuelle beskrivelser og overordnede verdier, bli oversett (Befring, 2015, s. 54–57). For eksempel gir verb som «*kommunisere*» og «*reflektere*» en retning for læring de sier lite om hvordan disse prosessene gjennomføres i praksis (2018, s. 47 og 54). Denne metoden kan dermed bidra til å synliggjøre sammenhengen mellom de formelle kravene i læreplanene og de praktiske læringsprosessene lærningene møter, og dokumentanalysen gir oss en strukturert tilnærming til å avdekke hvordan formelle mål kan brukes som verktøy for å fremme både teknisk mestring og kritisk refleksjon.

3.2.1 Forberedelse og innhenting av dokumenter

Læreplanene for VG3-nivå innen restaurant- og matfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k) ble valgt som datakilder på grunn av deres funksjon som styringsdokumenter og direkte veiledning for lærlingenes profesjonelle utvikling. Disse læreplanene inneholder kjerneelementer og vurderingskriterier som gir et strukturert grunnlag for å forstå hvordan den språklige oppbygningen påvirker fagkompetanse og læring (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Dokumentanalyse krever grundighet og presisjon, ettersom det kan være lett å «druke» i omfattende mengder informasjon (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 175-179). Derfor var det nødvendig å avgrense analysen til et spesifikt fokusområde: verbene i kompetansemålene.

Verbene i læreplanene gir innsikt i hvilke handlinger, ferdigheter og tankemønstre som forventes av lærlingene i løpet av læretiden. Ved å analysere verbbruk kan man avdekke

hvordan ulike dimensjoner av kompetanse, som tekniske ferdigheter, evalueringsevne, kommunikasjon og refleksjon, vektlegges og integreres i opplæringen. Dette har betydning både for forskningen og praksisfeltet, da det tydeliggjør hvordan læreplanene styrer læringsprosessene og legger grunnlaget for vurdering. For eksempel konkretiserer verb som «*planlegge*», «*tilberede*» og «*produsere*» de tekniske ferdighetene som kreves, mens verb som «*reflektere*», «*vurdere*» og «*analysere*» fordrer kognitive prosesser og dybdelæring. En systematisk analyse av hvilke verb som finnes i dokumentene og sammenhengen de fremgår i kan også vise hvorvidt læreplanene legger til rette for helhetlig utvikling som kombinerer praktiske og analytiske ferdigheter. Dette bidrar til forståelsen av hvordan kompetansemålene tilpasses yrkeslivet og hvordan de kan brukes som verktøy for å oppnå en balanse mellom form og uformell læring. Denne typen dokumentanalyse kan være nyttig for opplæringskontorene og veiledere ved å hjelpe dem med å tilrettelegge opplæringen på en måte som fremmer både faglig kompetanse og personlig utvikling. Studien kan også gi innspill til hvordan kompetansemålene bør vurderes i praksis, gjennom både formelle vurderingsverktøy og uformelle veiledningssamtaler. På denne måten kan opplæringskontorene styrke sin evne til å balansere formelle krav med sosial læring og refleksjon, noe som igjen kan forbedre lærlingenes helhetlige utvikling. En studie av verbbruk kan bidra til å koble teori, praksis og vurdering ved å analysere hvordan verbene representerer ulike aspekter av læring, og denne tilnærmingen kan gi en dypere forståelse av hvordan læreplanene strukturerer kompetanseutvikling, og hvordan opplæringskontorene kan støtte denne prosessen på en målrettet måte slik at lærlingen utvikler fagspesifikk kompetanse og nøkkelkompetansen de trenger for å være en helhetlig fagarbeider (Haaland, 2021, s. 8-9).

Læreplanene ble samlet inn gjennom digital datainnsamling (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 173-175) fra nettstedet www.udir.no (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k). Dette gjorde innhentingene effektive, ettersom materialet allerede var tilgjengelig. Dokumentene ble deretter skrevet ut og analysert som enkeltkilder og gjennom en grundig gjennomgang av verbbruk ble likheter og variasjoner mellom yrkene kartlagt. Denne tematiske innholdsanalysen (Anker, 2020, s. 40) viste hvordan verbbruk som oppfordrer til selvrefleksjon, kritisk evaluering og samarbeid, gjenspeiler sosiokulturell læringsteori (Dewey, 1916, 1933, 1938; Vygotskij, 1978), der kompetanse bygges i både individuelle og kollektive praksiser. Kompetansemålene i læreplanene representerer manifest innhold, som beskriver hva lærlingene skal kunne etter endt læretid på

en direkte og entydig måte (Befring, 2015, s. 89). Samtidig åpner analysen for å utforske latent innhold, altså det som ikke kommer klart frem, men som må fortolkes (Befring, 2015, s. 89). Ved å kode og kategorisere innholdet kunne jeg fortolke skjulte premisser for lærlingenes læring, for eksempel om teorilæring verdsettes høyere enn erfaringslæring (Befring, 2015, s. 89). Gjennom denne dokumentanalysen ble det mulig å avdekke hvordan læreplanenes språk og struktur støtter lærlingenes faglige og sosiale utvikling. Ved å identifisere og analysere verbene i kompetansemålene kunne jeg tydeliggjøre hvordan opplæringskontorene kan bruke læreplanene som verktøy for å balansere mellom tekniske krav og uformell læring. Samtidig gir denne analysen et viktig grunnlag for videre drøfting av hvordan læreplanene kan optimaliseres for å møte både dagens og fremtidens krav i yrkesopplæringen.

3.2.2 Analyse, koding og kategorisering

For å organisere dataene ytterligere i denne dokumentanalysen har jeg benyttet en strukturert fremgangsmåte som kombinerer fargekoding, annotering og oppsummering (Anker, 2020, s. 73-82). Først printet jeg ut læreplanene for de elleve yrkene på VG3-nivå innen restaurant- og matfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k). Ved å ha læreplanene i fysisk format kunne jeg grundig markere og kode relevante verb og formuleringer som beskriver lærlingens forventede kompetanseutvikling. Jeg brukte forskjellige farger til å markere og organisere de ulike kategoriene av verb etter tema (Anker, 2020, s. 40; Johannessen et al., 2010, s. 165). Hver farge representerte én verbkategori, noe som ga en visuell oversikt og struktur som forenklet analyseprosessen og hjalp meg med å identifisere mønstre i læreplanenes språkbruk og målsettinger. Jeg telte deretter opp og sorterte de verbene som var mest brukt på tvers av yrkene og kategoriserte dem slik:

- **Produksjonsrelaterte verb:** planlegge, produsere og tilberede som fremhever teknisk kunnskap og ferdigheter.
- **Evalueringsrelaterte verb:** vurdere, evaluere, analysere, sammenligne som peker på kritisk refleksjon og faglig vurderingsevne.

- **Kommunikasjonsrelaterte verb:** kommunisere, forklare, presentere og diskutere som vektlegger formidling og samarbeid.
- **Kognitive verb:** forstå, reflektere, analysere og vurdere som fokuserer på dybdelæring og refleksjon i praksis.

For hvert verb vurderte jeg hvordan det bidro til å oppnå læring, refleksjon, og sosial utvikling, samt hvordan det knyttet seg til formelle eller uformelle vurderingsprosesser. Kategoriene ble valgt basert på hvordan de reflekterte ulike dimensjoner av læring (teknisk ferdighet, sosial kompetanse og refleksjon) og ble analysert opp mot forskningsspørsmålene for å identifisere hvordan læreplanene fremmer både formell og uformell læring.

3.3 Oppsummering av metode

Ved å kombinere autoetnografi (Nielsen, 2024a, 2024b) og dokumentanalyse (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k) har jeg forsøkt å balansere subjektiviteten i autoetnografien med dokumentanalysens strukturerte tilnærming. Denne trianguleringen (Johannessen et al., 2010, s. 367) styrker validiteten ved at funnene fra den ene metoden bekrefter eller utfordrer den andre. For eksempel kobler autoetnografis beskrivelser av uformell sosial læring seg til formelle kompetansemål i dokumentanalysen, som verbet «*kommunisere*» (Utdanningsdirektoratet, 2020i). Denne integreringen gir en helhetlig forståelse av hvordan formelle mål og uformelle prosesser samspiller i lærlingens utvikling. Kombinasjonen av autoetnografi og dokumentanalyse gir en triangulerende effekt kalt «*metodetriangulering*» (Johannessen et al., 2010, s. 230), der autoetnografis subjektive innsikt balanseres av dokumentanalysen. Dette styrker og sikrer en helhetlig forståelse av hvordan opplæringskontorene fungerer som brobyggere mellom faglige krav og praksisens uformelle læringsrom. For eksempel kan autoetnografien, gjennom personlig erfaring, vise hvordan uformelle læring bidrar til utvikling av sosial kompetanse, mens dokumentanalysen tydeliggjør hvordan disse prosessene kan kobles til formelle mål i læreplanen. Selv om metodene utfyller hverandre, er det viktig å anerkjenne deres begrensninger. Autoetnografis subjektivitet medfører «*bias*», og funnene kan ikke generaliseres (Karlsson et al., 2021, s. 41), dette beskriver jeg nærmere i det avsnittet 3.4 som handler om studiens etiske utførelser og

hensyn. Dokumentanalysen, på sin side, har et smalt fokus på verbbruk og kan overse andre viktige aspekter ved læreplanens innhold, som verdier eller kontekstuelle nyanser (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 175). Ved å reflektere over disse begrensningene og være transparente i metodiske valg, sikres studier og grundig og nyansert fremstilling av hvordan opplæringskontorene balanserer formelle og uformelle vurderingsprosesser. Dette vil jeg beskrive mer om i avslutningen av dette metodekapittelet når jeg skal beskrive etiske utfordringer i min rolle som forsker. Autoetnografi og dokumentanalyse gir til sammen en helhetlig innsikt i hvordan opplæringskontorene bidrar til lærlingens helhetlige utvikling. Gjennom en personlig, praksisnær utforskning kombinert med en strukturert analyse av formelle krav, belyse hvordan formelle og uformelle læringsprosesser utfyller hverandre, og denne tilnærmingen kan gi et solid grunnlag for å forstå og forbedre vurderingspraksis i yrkesfaglig opplæring

3.4 Etiske hensyn innen autoetnografi og dokumentanalyse

Forskning er en etisk håndtering som krever en kontinuerlig refleksjon over hvordan forskningsprosesser påvirker informanter, data og resultater. Spesielt i kvalitative studier, hvor forskeren ofte er nært knyttet til feltet, oppstår etiske utfordringer knyttet til personvern, representasjon og maktforhold (Befring, 2015, s. 30-35; Johannessen et al., 2010, s. 91; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79-97). Denne studien, som kombinerer autoetnografi og dokumentanalyse, har stilt høye krav til en nøye og kritisk vurdering av etiske hensyn og forskningsmetodiske utfordringer.

Når forskningsarbeid utføres parallelt med en profesjonell rolle i et opplæringskontor, oppstår det en dobbelthet som både kan styrke og utfordre studiens troverdighet. Ringdal (2018) peker på risikoen for «*biased viewpoint effect*» (Ringdal, 2018, s. 127, 229 og 248) hvor forskerens subjektive erfaringer kan påvirke både innsamling og tolkning av data. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å redusere denne risikoen ved å dokumentere og forklare metodiske valg, som kodingsprosesser i dokumentanalyse og bruk av dagboknotater i autoetnografien. Autoetnografi er en subjektiv metode der forskerens egne erfaringer og refleksjoner står sentralt. Dette gjør det nødvendig å ivareta en balansert rolle som både deltaker og analytiker. Nilssen (2012, s. 29) beskriver viktigheten av at forskeren er bevisst

egne forutinntatte oppfatninger og feil. I denne studien har jeg valgt å anonymisere personer, steder og situasjoner for å ivareta integriteten til dem som indirekte inngår i forskningen. Videre har jeg rekonstruert enkelte hendelser for å sikre anonymitet uten å svekke analysens faglige verdi (Johannessen et al., 2010, s. 96–97). Bruken av min egen yrkeskarriere som datakilde gjør det også mulig å beskytte lærlinger mot identifisering. Gjennom å anonymisere personer og rekonstruere hendelser har jeg ivarettatt etiske prinsipper, samtidig som jeg har sikret datamaterialets relevans og kvalitet. Selv om dette kan reise spørsmål om «falsifisering», er det viktig å påpeke at de subjektive opplevelsene fremdeles representerer gjenkjennelige erfaringer for mange i lignende situasjoner (Befring, 2015, s. 54; Karlsson et al., 2021, s. 9–14). Autoetnografi krever kontinuerlig refleksjon over forskerens rolle og påvirkning på dataene (Johannessen et al., 2010, s. 38–40; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 160 og 286). Gjennom denne prosessen har jeg forsøkt å bruke transparens og kritisk refleksivitet for å sikre at analysen er så objektiv som mulig, samtidig som den gir erfaringsbasert innsikt (Karlsson et al., 2021, s. 32–45). Forskningen min må også ta høyde for maktforhold mellom meg som forskeren og lærlingene. Foucaults (Foucault, 1977) teori om makt som en usynlig, disiplinerende kraft er relevant for å forstå hvordan dokumentanalysen kan påvirke lærlingenes selvforståelse og yrkesidentitet. Som fagopplæringsrådgiver har jeg en maktposisjon som krever bevissthet rundt hvordan forskningen presenteres og brukes. For å unngå normative vurderinger som kan skape konflikter, må jeg bruke måter som fremmer dialog og utvikling av eksisterende praksiser. Ved å beskrive fremgangsmåter, prosesser og analyser, har jeg forsøkt å sikre at forskningen er utført på en reliabel måte (Befring, 2015, s. 54). Likevel erkjenner jeg at både autoetnografi og dokumentanalyse har sine begrensninger. Subjektiviteten i autoetnografien kan føre til personlig «bias», mens dokumentanalysens smale fokus på verbbruk kan gi et ufullstendig bilde av læreplanenes innhold.

Selvrefleksjon og transparens er grunnleggende i autoetnografiske studier for å tydeliggjøre hvordan forskerens egne erfaringer og perspektiver påvirker datainnsamling og analyse. Tracy (2010, s. 841) beskriver at autentisitet og legitimitet i kvalitativ forskning avhenger av forskerens evne til å være åpen om sin rolle, forutinntatte oppfatninger og metodiske valg. Dette involverer en kontinuerlig prosess der forskeren må kritisk vurdere hvordan egen subjektivitet både kan berike og begrense forskningen (Tracy, 2010, s. 844). Gjennom kontinuerlig refleksjon, triangulering av metoder og etisk bevissthet har jeg forsøkt å balansere styrkene og svakhetene ved autoetnografi og dokumentanalyse. Kombinasjonen av

disse metodene styrker validiteten ved å integrere personlig innsikt med vurderinger av læreplaner, som gir en helhetlig forståelse av hvordan lærings- og vurderingsprosesser utfyller hverandre (Tracy, 2010, s. 842). Denne tilnærmingen har gitt en nyansert innsikt i hvordan opplæringskontorene støtter lærlingens faglige og personlige utvikling. Samtidig erkjenner jeg at ingen metode er perfekt, og at jeg ikke studerer universelle konklusjoner. Dette kapitlet legger grunnlaget for videre drøfting av hvordan teoretiske perspektiver kan relateres til funnene fra både autoetnografien og dokumentanalysen.

4 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere autoetnografien basert på min yrkesreise og resultatene fra dokumentanalysen jeg har gjort på læreplanenes kompetansemål i alle de elleve yrkene innen restaurant- og matfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k).

4.1 Autoetnografi

Jeg vil her presentere resultatene fra mine refleksjonsnotater og dagbokføringer delt opp i mine ulike deler av yrkesreisen, fra lærling til fagarbeider, fra fagarbeider til yrkesfaglærer og så til slutt om reisen som fagopplæringsrådgiver og spesialpedagog.

4.1.1 Lærlingens reise: Fra nybegynner til fagarbeider – det sosiale spillet på arbeidsplassen

Som lærling på kjøkkenet opplevde jeg arbeidsplassen som en scene, der jeg, som en ny «*spiller*», skulle mestre både det synlige arbeidet og det skjulte sosiale spillet. Mine første dager var preget av observasjon, der jeg lærte ved å lytte, se og tilpasse meg de sosiale kodene rundt meg. Det var her, «*backstage*», at mye av lærlingenes innføring skjedde. Som Goffman beskriver det, hadde kolleger to ulike ansikter: et «*frontstage*»-ansikt der de representerte profesjonalitet, kundeservice og standard, og et «*backstage*»-ansikt der de snakket åpent om utfordringer, snakket om private hendelser og delte råd. Gjennom små, nesten usynlige øyeblikk lærte jeg kodene, hvordan jeg skulle oppføre meg og hvordan jeg kunne tilpasse min egen rolle for å passe inn både faglig og sosialt. Ved å ha god dialog med min faglige leder om utviklingen min fikk jeg kontinuerlig tilbakemeldinger på arbeidet mitt og min utvikling av kompetanse vokste. Når jeg kom rett fra skolen og inn i dette «sosiale spillet» på arbeidsplassen måtte jeg tilpasse meg mye, og begynne på nytt. Det

«*sosiale spillet*» jeg var en del av i skolen, var borte. Jeg måtte knytte nye kontakter, finne nye «spillere» som jeg kunne spille på lag sammen med for å ha en lærerik og morsom dag på jobb. Den sosiale læringen på arbeidsplassen, ofte ukjent og uformell, ble en nødvendig del av min utvikling som lærling både faglig og sosialt. Med mye latter, humor og samarbeid utviklet jeg meg stadig ved hjelp av min veileder både på jobb og på opplæringskontoret. Samtidig var det utfordrende å få tid til å gjennomføre all dokumentasjonen i forhold til læreplanen min, det var ikke alltid tiden strakk til. Løsningen ble en logg hvor jeg kunne reflektere litt etter hver dag, eller hver uke, over hva jeg hadde gjort, hvordan det hadde gått og hva jeg kunne gjøre bedre neste gang. Når jeg for eksempel skulle lage en meny basert på bærekraftige valg måtte jeg be om hjelp fra min faglige leder og veileder på opplæringskontoret, bærekraftig er jo et stort begrep og jeg synes det var vanskelig å konkretisere dette. Til dette fikk jeg god hjelp fra opplæringskontoret jeg var tilknyttet, de fulgte meg opp gjennom hele læretiden, og støttet meg hele veien der jeg komlet. (Nielsen, 2024a)

På arbeidsplassen står jeg ny og blank,
ser skygger bevege seg, stiller meg langs kanten.

Jeg lytter, jeg lærer, jeg ser hvordan det går,

hvordan ordene deres former spor.

Fra «*backstage*» hører jeg lyder og latter,
små hint om koder og regler som fatter.

En dag vil jeg trå frem og stå
blant de trygge, de som forstår og må.

(Nielsen, 2024b)

Læretiden en læringsreise:

Læretiden representerer lærlingens første møte med arbeidsplassens kulturelle og faglige krav. Her begynner lærlingen å forstå det sosiale spillet som utfolder seg «*backstage*», som ifølge Goffman (1959, s. 75) handler om en dynamikk som ofte er skjult for utenforstående. I denne

fasen er «*vurdering for læring*» avgjørende for å sikre at lærlingen tilegner seg de grunnleggende tekniske ferdighetene og sosial kompetanse som trengs for videre utvikling. Arbeidsplassen som en scene for å mestre både det synlige arbeidet og det skjulte sosiale spillet beskriver hvordan lærlingen opplever starten på yrkesreisen, der både tekniske ferdigheter og sosiale spilleregler på arbeidsplassen må mestres. Mine første dager var preget av observasjon for å tilpasse meg de sosiale kodene og viser hvordan lærlingen bruker observasjon og tilpasning til å lære seg de usynlige kodene som preger samspillet på arbeidsplassen. «*Frontstage*» representerte profesjonalitet, kundeservice og standard, og et «*backstage*»-ansikt snakket åpent om utfordringer. Bruk av Goffmans konsepter illustrerer forskjellen mellom formelle og uformelle roller på arbeidsplassen, og hvordan disse påvirker lærlingen.

4.1.2 Fagarbeideren: Erfaring og ansvar i en krevende rolle

Etter at jeg ble fagarbeider, hadde jeg en større forståelse av det «*sosiale spillet*». Jeg var ikke lenger bare en observatør, men en medspiller som delte både kompetanse og ansvar med andre kollegaer, gjester og kunder. Som fagarbeider hadde jeg en tydeligere «*frontstage*»-rolle der mine handlinger og ferdigheter skulle reflektere profesjonalitet og trygghet både faglig og sosialt, samtidig som jeg fortsatt bidro i det uformelle «*backstage*»-miljøet hvor humor og støtte mellom kolleger holdt motivasjonen oppe. Nå deltok jeg i det «*sosiale spillet*» ved å støtte og veilede nye ansatte og lærlinger, hjelpe dem med å forstå både det synlige og det usynlige på arbeidsplassen for å bli bedre både faglig og sosialt. Dette gjaldt spesielt i situasjoner hvor lærlinger og andre ansatte ønsket tilbakemeldinger for å utvikle nye produkter eller finne andre bruksområder for varer vi ikke hadde på menyen. Dette ga meg også en dypere forståelse for hvordan sosiale relasjoner og støtte utvikler seg på kjøkkenet, og hvordan disse båndene skaper et miljø hvor læring og mestring kan blomstre. Det spiller jo i utgangspunktet ingen rolle hvor en jobber, så lenge en trives og forstår det «*sosiale spillet*» på arbeidsplassen. For å hjelpe lærlingene måtte jeg og lærlingen sette oss inn i digitale verktøy for dokumentasjon av opplæringen, dette var både

utfordrende og krevende i en travel hverdag, men da hadde jeg god dialog med opplæringskontoret, og de kunne jeg bruke som en samtalepartner i temaer hvor jeg selv sto litt fast, de ga meg god veiledning i mitt arbeid som faglig leder. (Nielsen, 2024a)

Nå står jeg støtt, med blikket hevet,
en del av flokken, jeg har virkelig levert.
Jeg husker lærlingen jeg en gang var,
og gir råd til de nye som fomler og tar.
«*Frontstage*» er ansiktet, rolig og klart,
men «*backstage*» deler vi både gleder og moro.
Erfaringen er tung, men verdifull nå,
og ansvaret veier, men styrker også.

(Nielsen, 2024b)

Fagarbeiderrollen med økt ansvar og rollemodelering:

Som fagarbeider utvides ansvaret og forståelsen av både «*frontstage*» og «*backstage*»-roller. Fagarbeideren har nå ikke bare ansvar for sin egen utvikling, men også for å støtte nye lærlinger gjennom uformell veiledning. Dette styrker fagarbeiderens profesjonelle selvbilde og danner grunnlaget for videre refleksjon og læring i yrkesrollen. Jeg var ikke lenger bare en observatør, men en medspiller som støttet og veiledet nye ansatte og lærlinger. Dette viser overgangen fra lærling til fagarbeider, der jeg går fra å observere til å delta aktivt og veilede nye ansatte og lærlinger i deres utvikling.

4.1.3 Yrkesfaglærerens rammeverk og fagopplæringsrådgiverens rolle:

Prinsipper, teknikker og læreplanens styring

Som yrkesfaglærer fikk jeg en dyp forståelse av hvordan læreplanen strukturerer og styrer opplæringen, dette var nytt for meg. Selv om jeg hadde vært igjennom dette flere ganger som både lærling og fagarbeider hadde kanskje det «sosiale spillet» tatt mer plass enn selve opplæringen. Samtidig som jeg måtte balansere de formelle kravene med rom for sosial og uformell læring i klasserommet. Min oppgave var å følge læreplanens rammer, metoder og teknikker, og sørge for at undervisningen var målrettet og helhetlig. Det handlet om å formidle kunnskap, ikke bare kompetansemålene, men også de mindre synlige ferdighetene som skaper dyktige fagutøvere som kan tilpasse seg, samarbeide og reflektere. Jeg visste at det å bare følge læremålene ikke var nok; det var nødvendig å gi elevene rom for å utforske og utvikle seg gjennom både formell og uformell interaksjon, akkurat som jeg selv hadde gjort i min egen yrkesvei. I timene og på ulike arrangementer stilte opplæringskontoret opp for å bistå med formidling av læreplasser, informasjon om hvordan læretiden var og hvilke muligheter elevene hadde både under og etter læretiden.

Overgangen til rollen som fagopplæringsrådgiver åpnet opp en ny dimensjon av opplæringsprosessen, jeg jobbet nå i et opplæringskontor. Nå hadde jeg ikke bare ansvar for å veilede lærlinger, men også for å støtte de faglige lederne som følger opp lærlingene i det daglige slik at lærlingene får progresjon i læretiden og utvikler den kompetansen de skal i forhold til læreplanene sine. Med læreplanen i bakhodet og digitale dokumenteringsverktøy som støtte, arbeider jeg nå med å konkretisere kompetansemålene for både lærlinger og bedrifter. Det digitale verktøyet har vist seg uvurderlig i denne prosessen. Det gjør det mulig for lærlinger, faglige ledere og meg selv å følge utviklingen i sanntid, og gir struktur til vurderingsprosessen. Verktøyet lar oss dokumentere både tekniske ferdigheter og refleksjoner, og skaper en klar vei mellom læreplanens mål og det praktiske arbeidet på arbeidsplassen. Som fagopplæringsrådgiver veileder jeg de faglige lederne i hvordan de kan bruke dette verktøyet til å gi lærlingene tilbakemeldinger som støtter vurdering for læring. Læreplanens verb som *planlegge*, *vurdere*, *tilberede* og *reflektere* blir mer håndfaste når de kan dokumenteres og konkretiseres, og verktøyet gir både struktur og fleksibilitet. Samtidig minner jeg de faglige lederne på viktigheten av den sosiale læringen som skjer «*backstage*», hvor uformelle tilbakemeldinger og refleksjoner rundt egen praksis oppstår naturlig på arbeidsplassen. Denne kombinasjonen av

yrkesfaglærerens klasseromsformidling og fagopplæringsrådgiverens strukturerte vurdering gir meg en helhetlig forståelse av læringsprosessen. Med digital dokumentasjon, klare mål og rom for sosial læring får lærlingene en opplæring som ikke bare fokuserer på teknisk dyktighet, men også på utvikling av en profesjonell identitet, trygghet og refleksjonsevne – kvaliteter som er grunnleggende for deres fremtidige yrkesliv. (Nielsen, 2024a)

Med læreplanens retningslinjer lagt,
som yrkesfaglærer, tok jeg ansvar og takt.

Å lære var mer enn kun mål på et ark,
det var liv, refleksjon og et yrkesfaglig landskap.

Nå som rådgiver, med verktøy og plan,
finner vi strukturen i hvert digitale land.

Faglige ledere støtter jeg frem,
og lærlingens vei blir lys og bestemt.

Med ord som *vurdere, reflektere*, og *se*,
lærlingene vokser og kan forstå, kan le.
Gjennom hånd og tanke, i praksis og tro,
de bygger sin fremtid, i fellesskapets bro.

(Nielsen, 2024b)

Yrkesfaglærer og Fagopplæringsrådgiver:

I rollen som yrkesfaglærer kombineres praktisk kunnskap med pedagogiske prinsipper samtidig som det skal undervises i temaer fra kompetansemålene fra læreplanen. Som Haaland (Haaland et al., 2020, s. 33-34) beskriver, innebærer dette en balansegang mellom struktur og fleksibilitet for å støtte elevenes læring. I rollen som fagopplæringsrådgiver kommer vurdering for læring i fokus, der digitale verktøy og refleksjonspraksiser brukes til å følge lærlingens progresjon og gi tilbakemelding for å kunne balansere de formelle kravene

med rom for sosial og uformell læring i klasserommet. Dette illustrerer hvordan yrkesfaglæreren skaper en balanse mellom strukturelle kompetansemål og uformell læring, der samspill og refleksjon står sentralt. Med læreplanen i bakhodet og digitale dokumenteringsverktøy som støtter og skaper en klar vei mellom læreplanens mål og det praktiske arbeidet. Dette fremhever bruken av digitale verktøy for vurdering som gjør det lettere å følge lærlingens progresjon og synliggjøre deres kompetanseutvikling.

4.1.4 Spesialpedagogen: Sosial læring, samspill og dybdelæring

Som spesialpedagog har fokuset mitt forskjøvet seg til å handle om den sosiale læringen, samspillet og den doble læringen som skjer både i bredde og dybde. Å lære seg teknikkene og ferdighetene er viktig, men for elever med ulike behov er det også avgjørende å støtte den sosiale utviklingen. Arbeidsplassen er en arena hvor ferdigheter i samarbeid, konfliktløsning og kommunikasjon må utvikles parallelt med faglig kunnskap. Her vektlegger jeg både dybdelæring, der elevene får fordype seg i tekniske detaljer, og breddelæring, som omfatter hvordan de navigerer sosialt på arbeidsplassen og i arbeidsmiljøet. Med fokus på individet i møte med de ulike gruppen blir samspillet en kjerne i læringen. I mitt møte med lærlinger kan jeg sette meg selv inn i deres situasjoner og oppgaver siden jeg har vært der selv, som lærling. Det handler om å bygge kompetanse for det sosiale spillet – slik at alle, uansett utgangspunkt, kan finne sin plass på både «*frontstage*» og «*backstage*» i arbeidslivet med formell og uformell kompetanse. (Nielsen, 2024a)

Her er ingen snarvei, ingen enkel vei,
samspill og læring krever ro og støy.
For bredden favner det vi ser og sanser,
mens dybden griper, lar tankene danser.
Sosial læring er fundamentets ånd,
i samspillet finner vi styrke og bånd.

Uansett hvordan de møter sin ferd,
vi støtter dem frem, til arbeidslivets verden verd.

(Nielsen, 2024b)

Spesialpedagogen for samspill og inkluderende læring:

Som spesialpedagog skiftes fokuset mot tilpasning av læring til individuelle behov, der både bredde- og dybdelæring er sentrale aspekter. Her blir sosial læring essensiell, og det krever at spesialpedagogen ivaretar både teknisk opplæring og støtte til sosial samhandling. Det handler om å bygge kompetanse for det sosiale spillet slik at lærlingen kan finne sin plass på både «*frontstage*» og «*backstage*». Og viser hvordan utvikling av sosial kompetanse gjør det mulig å navigere både de formelle og uformelle sidene av yrkeslivet, en essensiell del av lærlingens progresjon.

4.2 Resultater av dokumentanalyse

I dette avsnittet vil jeg gi et utdrag av kompetansemålene fra alle læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k). Jeg har kategorisert kompetansemålene etter produksjonsrelaterte verb, evalueringsrelaterte verb, kommunikasjonsrelaterte verb og kognitive verb fra de ulike læreplanene.

4.2.1 Produksjonsrelaterte kompetansemål

- **Bakerfaget:** «*Planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere produksjon av bakervarer ut fra resept, råvarevalg, produksjonsmetode og gitte kriterier*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).
- **Ernæringskokkfaget:** «*Planlegge, tilberede og servere mat og måltider etter ulike behov, allergier, intoleranser, diagnoser og kost i ulike livsfaser*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

- **Ferskvarerhandlarfaget:** «Planleggje, gjennomføre, dokumentere og vurdere produksjon av ferskvarer og spesialiteter ut fra tradisjonar, trendar og sesongar» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).
- **Industriell matproduksjon:** «Planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere produksjon av mat- og drikkevarer fra råvare til ferdigvare» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).
- **Kokkfaget:** «Planlegge og produsere ulike kalde og varme forretter, hovedretter, desserter og tilbehør og begrunne valg av råvarer, metoder og mengder» (Utdanningsdirektoratet, 2020f).
- **Konditorfaget:** «Planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere produksjon av konditorvarer ut fra resept, råvarevalg, produksjonsmetode og gitte kriterier» (Utdanningsdirektoratet, 2020g).
- **Kjøttskjærerfaget:** «Planlegge, gjennomføring, dokumentere og vurdere nedskjæring og videreforedling av ulike typer slakt ut fra produktspesifikasjoner og skjæremønstre» (Utdanningsdirektoratet, 2020e).
- **Pølsemakerfaget:** «Planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere produksjon ut fra resept, råvarevalg, produksjonsmetode og gitte kriterier» (Utdanningsdirektoratet, 2020h).
- **Servitørfaget:** «Planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere servering av mat og drikke ut fra lokale, nasjonale og internasjonale tradisjoner, trender, sesonger og anledninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020i).
- **Slakterfaget:** «Planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere driving, oppstalling, bedøving og avlaving av dyr og klargjøring av skrotter for videre bearbeiding» (Utdanningsdirektoratet, 2020k).
- **Sjømatproduksjon:** «Planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere mottak, videreforedling, transport og omsetning av sjømat» (Utdanningsdirektoratet, 2020j).

I analysen av **produksjonsrelaterte** verb som *planlegge, produsere og tilberede*, ser jeg at disse handlingene legger vekt på praktiske ferdigheter som krever teknisk forståelse og presisjon. I læreplanene for yrker som baker, kokk og konditor blir disse verbene hyppig brukt

for å tydeliggjøre de konkrete, håndverksmessige ferdighetene som lærlingene må mestre. I analysen min ble det klart at produksjonsverbene gir en klar retning for opplæringen gjennom en rekke praktiske, fysiske handlinger som står sentralt i fagets kjerneelementer, og som fremmer ferdigheter som er nødvendige for profesjonell praksis.

4.2.2 Evalueringsrelaterte kompetansemål

- **Bakerfaget:** «Vurdere og anvende ulike elteteknikker ved direkte og indirekte deigføring og de kjemiske egenskapene til ulike fordeiger, surdeiger og fermenteringsmetoder for å optimalisere sluttproduktet» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).
- **Ernæringskokkfaget:** «Reflektere over hvordan kosthold påvirke folkehelsen, og anvende kompetansen i utvikling av menyer og måltider» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).
- **Ferskvarehandlerfaget:** «Reflektere over korleis ønske og uønskede mikroorganismer kan påvirke råvarer, halvfabrikata og ferdigvarer, og gjøre greie for tiltak for å styre forekomsten» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).
- **Industriell matproduksjon:** «Gjennomføre beregninger og enkle kalkulasjoner og drøfte faktorer som påvirker økonomiske resultater» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).
- **Kokkfaget:** «Reflektere over hvordan ønsket og uønskede mikroorganismer kan påvirke råvarer, halvfabrikata og ferdigvarer, og gjøre rede for tiltak for å styre forekomsten» (Utdanningsdirektoratet, 2020f).
- **Konditorfaget:** «Vurdere kvalitet og egenskapene til råvare, anvende kunnskap i reseptoppbygging og produksjon og gjøre rede for hvordan disse påvirker sluttproduktet» (Utdanningsdirektoratet, 2020g).
- **Kjøttskjærerfaget:** «Identifisere og behandle avvik ved skjæring og reflektere over hvordan dette påvirker kvalitet og økonomi» (Utdanningsdirektoratet, 2020e).
- **Pølsemakerfaget:** «Reflektere over hvordan ønsket og uønskede mikroorganismer kan påvirke forskjellige kjøttprodukter, og gjøre rede for tiltak for å styre forekomsten» (Utdanningsdirektoratet, 2020h).

- **Servitørfaget:** «Gjøre rede for rutiner for profesjonell behandling av kundeklager og reflektere over hvordan dette er god kundebehandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020i).
- **Slakterfaget:** «Gjøre rede for klassifiseringens betydning for økonomi og anvendelse av hele slaktet» (Utdanningsdirektoratet, 2020k).
- **Sjømatproduksjon:** «Reflektere over hvordan ønsket og uønskede mikroorganismer kan påvirke sjømat, og gjøre rede for tiltak for å styre forekomsten» (Utdanningsdirektoratet, 2020j).

Evalueringsrelaterte verb som *vurdere, gjøre rede for, evaluere, analysere* og *sammenligne* peker på det kritiske aspektet av opplæringen, der lærlingene skal lære å reflektere over egen praksis og kvalitetssikre resultatene. Gjennom kodingen av evalueringsverbene ser jeg hvordan læreplanene for eksempel fremhever viktigheten av å kunne analysere og evaluere produkter og metoder, noe som gir grunnlag for kritisk tenkning og dypere forståelse. Dette er viktig ikke bare for produktkvalitet, men også for lærlingens evne til å utvikle sin egen faglige dømmekraft og evne til å tilpasse teknikker og metoder etter behov.

4.2.3 Kommunikasjonsrelaterte kompetansemål

- **Bakerfaget:** «Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med kollegaer, kunder og samarbeidspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).
- **Ernæringskokkfaget:** «Kommunisere med ulike brukergrupper og ta hensyn til anledning, årstid, behov, ulike religioner og kulturer i tilberedning av mat og måltider» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).
- **Ferskvarehandlarfaget:** «Gi kundefrå om produkt, allergen, bruksområde og tillagingsmetoder og eigna tilbehør, meny og mengde» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).
- **Industriell matproduksjon:** «Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med samarbeid og samarbeidspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

- **Kokkfaget:** «Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med samarbeid, gjester og samarbeidspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2020f).
- **Konditorfaget:** «Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med kollegaer, kunder og samarbeidspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2020g).
- **Kjøttskjærerfaget:** «Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med kollegaer, kunder og samarbeidspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2020e).
- **Pølsemakerfaget:** «Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig med kunder, kunder og samarbeidspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2020h).
- **Servitørfaget:** «Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med samarbeid, gjester og samarbeidspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2020i).
- **Slakterfaget:** «Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med samarbeid og samarbeidspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2020k).
- **Sjømatproduksjon:** «Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med samarbeid og samarbeidspartnere» (Utdanningsdirektoratet, 2020j).

Kommunikasjonsrelaterte verb som *kommunisere*, *forklare*, *presentere* og *diskutere* fremstår som sentrale i læreplanene når det gjelder utviklingen av lærlingenes formidlings- og samarbeidsferdigheter. Kodingen av disse verbene i læreplanene viser hvordan kommunikasjon og samarbeid er integrert i kompetanseutviklingen, noe som reflekterer viktige aspekter ved sosiokulturell læringsteori. Her ser jeg at læring skjer i en sosial kontekst, der lærlingene ikke bare utvikler tekniske ferdigheter, men også lærer å uttrykke og forklare sine valg og metoder til andre – ferdigheter som er essensielle i et arbeidsmiljø hvor samhandling står sentralt.

4.2.4 Kognitive kompetansemål

- **Bakerfaget:** «Forstå og arbeide i tråd med kvalitetssystemer og reflektere over hvor viktig dette arbeidet er for virksomheten, kundene og samarbeidspartnerne» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).
- **Ernæringskokkfaget:** «Forklare og bruke fagkunnskap, faguttrykk, tilberedningsmetoder og teknikker, og være kreativ og nyskapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).
- **Ferskvarehandlarfaget:** «Reflektere over korleis ønskte og uønskede mikroorganismar kan påverke råvarer, halvfabrikata og ferdigvarer, og gjere greie for tiltak for å styre forekomsten» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).
- **Industriell matproduksjon:** «Reflektere over hvordan samhandling i et faglig og kollegialt yrkesfelleskap kan fremme likeverd og likestilling» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).
- **Kokkfaget:** «Reflektere over hvordan faget kan bidra til at mattradisjoner ivaretas og videreføres» (Utdanningsdirektoratet, 2020f).
- **Konditorfaget:** «Reflektere over kvalitet og egenskaper gjennom bruk av ulike hjelpe- og tilsetningsstoffer eller halvfabrikata og vurdere hvordan dette påvirker sluttprodukt, næringsinnhold og økonomi» (Utdanningsdirektoratet, 2020g).
- **Kjøttskjærerfaget:** «Gjøre rede for kjøttets modnings- og mørningsprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020e).
- **Pølsemakerfaget:** «Gjøre rede for kjøttets egenskaper og sammensetning og forklare ulike kjemiske reaksjoner som skjer under produksjon og konservering» (Utdanningsdirektoratet, 2020h).
- **Servitørfaget:** «Reflektere over hvordan ønskede og uønskede mikroorganismer kan påvirke produkter, og gjøre rede for tiltak for å styre forekomsten» (Utdanningsdirektoratet, 2020i).
- **Slakterfaget:** «Gjøre rede for klassifiseringens betydning for økonomi og anvendelse av hele slaktet» (Utdanningsdirektoratet, 2020k).
- **Sjømatproduksjon:** «Gjøre rede for tekniske, kjemiske, biologiske og juridiske forutsetninger for levendelagring av sjømat og drøfte konsekvenser ved avvik» (Utdanningsdirektoratet, 2020j).

Kognitive verb som *forstå*, *reflektere*, *analysere* og *vurdere* er også fremtredende i alle de 11 læreplanene. Gjennom kodingen har jeg sett hvordan disse verbene peker på dybdelæring og oppfordrer til en mer analytisk tilnærming, noe som understøtter John Deweys prinsipper om «*learning by doing and reflection*» (Dewey, 1915, 1916, 1933, 1938). Læreplanene oppfordrer lærlingene til ikke bare å utføre oppgaver, men også å reflektere over prosessene de bruker, og utvikle en forståelse for hvorfor de gjør det de gjør. Denne kombinasjonen av praktisk handling og refleksjon gir en helhetlig forståelse av faget som strekker seg utover de rene tekniske ferdighetene. Kognitive verb som *tenke*, *forstå* og *reflektere* spiller også en avgjørende rolle i de mentale prosessene som er nødvendige for yrkesutøvelsen. Gjennom min analyse ser jeg at disse verbene legger vekt på utvikling av analytiske ferdigheter og refleksjon over praksis, noe som er viktig for å kunne videreutvikle seg faglig. Hjelpeverb og modalverb, som *skal*, *må*, *kan* og *gir* ytterligere innsikt i læreplanenes krav til lærlingene. Kodingen av disse verbene viser hvordan de understøtter hovedverbene og setter tydelige krav til lærlingens kompetansenivå og hvilke ferdigheter de skal mestre for å møte forventningene til profesjonell praksis.

5 Drøfting

I dette drøftingskapittelet vil jeg ta sikte på å belyse problemstillingen «*Hvordan bidrar opplæringskontorene til formell og uformell vurdering av lærlinger i restaurant- og matfagene?*», og forsøke å besvare de tre forskningsspørsmålene fra innledningskapittelet:

1. Hvordan kan opplæringskontorene støtte lærlingen i å oppnå de formelle kompetansemålene i læreplanen?
2. På hvilken måte kan uformelle sosiale læringsprosesser bidra til lærlingens utvikling av yrkesidentitet?
3. Hvordan kan opplæringskontorene balansere formell vurdering med uformell veiledning for å fremme helhetlig læring?

Dette har jeg gjort for å få en god struktur og beholde en «*rød tråd*» gjennom studien (Rienecker et al., 2013, s. 270). Ved bruk av teori, autoetnografi og dokumentanalyse vil jeg nå drøfte disse spørsmålene og utforske hvordan opplæringskontorene bidrar til å støtte lærlingenes tekniske ferdigheter, utvikling av yrkesidentitet og balanse mellom formell vurdering og uformell veiledning.

5.1 Hvordan kan opplæringskontorene støtte lærlingen i å oppnå de formelle kompetansemålene i læreplanen?

De formelle kompetansemålene i restaurant- og matfagene legger grunnlaget for lærlingens faglige utvikling og gir en tydelig struktur for læringsprosessen. Gjennom dokumentanalysen fremheves fire verbkategorier: produksjonsrelaterte, evalueringsrelaterte, kommunikasjonsrelaterte kategorier og kognitive verb. Gjennom bruk av disse kategoriene kan opplæringskontorene konkretisere kompetansemålene i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k), samtidig som de støtter lærlingen i utviklingen av både tekniske og

reflekterende ferdigheter. Denne drøftingen analyserer hver verbkategori opp mot teoretisk rammeverk, funn fra dokumentanalysen og autoetnografien.

Produksjonsrelaterte verb:

Produksjonsrelaterte verb som «*planlegge*», «*produsere*» og «*tilberede*» legger grunnlaget for lærlingens tekniske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k). To eksempler er «*Planleggje, gjennomføre, dokumentere og vurdere produksjon av ferskvarer og spesialiteter ut fra tradisjonar, trendar og sesongar*» (Utdanningsdirektoratet, 2020c) og «*Planlegge, tilberedte og servere mat og måltider etter ulike behov, allergier, intoleranser, diagnoser og kost i ulike livsfaser*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse verbene sikrer at lærlingene mestrer matsikkerhet, kvalitetssikring og produksjonsprosesser, som er essensielle i restaurant- og matfagene. Dokumentanalysen fremhever hvordan produksjonsrelaterte verb gir lærlingen klare retningslinjer for praktisk arbeid. Vygotskijs (1978) teori om «*den proksimale utviklingssonen*» forklarer hvordan lærlingen kan bevege seg fra grunnleggende oppgaver til mer avanserte gjennom veiledning. Det er her utviklingen av kompetanse, definert av læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) kommer inn. Lærlingen skal utvikle kompetanse fra det ukjente, til det kjente og bruke dette i sin yrkesutøvelse. Dette beskrives også av Hubert og Stuart Dreyfus (Gjenngett i Ulvestad & Kärki, 2012, s. 311). Lærlingen skal kunne gå fra «*nybegynner*» til «*ekspert*» i løpet av læretiden, og her bidrar opplæringskontorene og faglige ledere som veiledere som tilpasser læringsprosessen til læringsnivå, noe som gir en trygg læringskurve (Vygotskij, 1978, s. 84). For eksempel blir produksjonsrelaterte verb som «*planlegge*» og «*tilberedte*» operasjonalisert gjennom praktiske oppgaver som menyutvikling og matlaging under veiledning. Autoetnografien fremhever hvordan regelmessig tilbakemelding fra veiledere bidrar til at lærlingen utvikler tekniske ferdigheter samtidig som de bygger refleksjonsevne «*Ved å ha god dialog med min faglige leder om utviklingen min fikk jeg kontinuerlig tilbakemeldinger på arbeidet mitt og min utvikling av kompetanse vokste*» (Nielsen, 2024a). Dette støttes av Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen, som beskriver hvordan lærlingen lærer best når de får veiledning tilpasset sitt utviklingsnivå (Vygotskij, 1978, s. 84). Dokumentanalysen viser at kompetansemålet «*planlegge, tilberede og servere mat og måltider etter ulike behov, allergier,*

intoleranser, diagnoser og kost i ulike livsfase» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) ikke bare handler om tekniske ferdigheter som matsikkerhet og kundetilfredshet, men også om evaluering og refleksjon over ressursbruk og bærekraft. Selv om produksjonsrelaterte verb gir struktur, kan de også oppleves som rigide. Ifølge Foucault (1977, s. 202) kan kompetansemålene bli en form for ytre kontroll som begrenset lærlingens kreativitet. Opplæringskontorene må derfor finne en balanse mellom struktur og fleksibilitet for å gi lærlingene et grunnlag for teoretisk og praktisk utvikling innen produksjonsrelaterte verb.

Evalueringsrelaterte verb:

Verb som «*reflektere*», «*vurdere*» og «*identifisere*» oppfordrer lærlingene til kritisk refleksjon. Dokumentanalysen viser at evalueringsrelaterte verb er sentral i bærekraftige praksiser, som når lærlingen vurderer hvordan matproduksjon kan bli mer effektiv og miljøvennlig, to eksempler på dette er «*Vurdere og anvende ulike elteteknikker ved direkte og indirekte deigføring og de kjemiske egenskapene til ulike fordeiger, surdeiger og fermenteringsmetoder for å optimalisere sluttproduktet*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og «*Identifisere og behandle avvik ved skjæring og reflektere over hvordan dette påvirker kvalitet og økonomi*» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Autoetnografien gir innsikt i hvordan refleksjon brukes i praksis «*.. gjennom små, nesten usynlige øyeblikk lærte jeg kodene, hvordan jeg skulle oppføre meg og hvordan jeg kunne tilpasse min egen rolle for å passe inn både faglig og sosialt*» (Nielsen, 2024a). Gjennom veiledning utviklet jeg forståelse for hvordan små endringer kan ha stor påvirkning på utviklingen. Deweys prinsipp om «*learning by doing*» fremhever at refleksjon er nødvendig for å gjøre erfaringer til varig kunnskap (Dewey, 1933, s. 67). Refleksjon krever erfaring og er avgjørende for dagens fagarbeidere (Kunnskapsdepartementet, 2017), dette styrker lærlingens evne til å evaluere og forbedre egen praksis (Hattie & Timperley, 2007, s. 81-112). Videre viser dokumentanalysen at evalueringsrelaterte verb er avgjørende for bærekraftige praksiser, som når for eksempel hvordan lærlinger vurderer hvordan matproduksjon kan gjøres mer effektiv og miljøvennlig knyttet til for eksempel kompetansemålet «*Identifisere og behandle avvik ved skjæring og reflektere over hvordan dette påvirker kvalitet og økonomi*» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Dette kobles også opp imot det tverrfaglige temaet «*bærekraftig utvikling*» i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å benytte Kolbs (Kolb, 2015, s. 38) lærings sirkel kan

opplæringskontorene bidra til å integrere erfaringer gjennom refleksjon og eksperimentering hos lærlingen ved å knytte refleksjonsoppgaver til konkrete arbeidsoppgaver, som vurderinger av ulike produksjonsmetoder og deres innvirkning på kundetilfredshet. Evalueringsrelaterte verb som for eksempel «*vurdere*» og «*analysere*» gir mulighet for dybdelæring, men krever samtidig fleksibilitet for lærlingen skal kunne tilpasse seg dynamiske arbeidsmiljøer. Opplæringskontorene balanserer dette ved å integrere digitalt verktøy som gir læringsmuligheter til å dokumentere refleksjoner og få tilbakemelding i sanntid som skaper en læringsprosess som kombinerer struktur med rom for tilpasning (Prestvik et al., 2016, s. 46-48).

Kommunikasjonsrelaterte verb:

Kommunikasjonsrelaterte verb som «*kommunisere*» og «*forklare*» understreker viktigheten av samarbeid, både med samarbeid og kunder. Dokumentanalysen viser at for eksempel kompetansemålene «*Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med kollegaer, kunder og samarbeidspartnere*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og «*Kommunisere med ulike brukergrupper og ta hensyn til anledning, årstid, behov, ulike religioner og kulturer i tilberedning av mat og måltider*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) viser hvorfor opplæringskontorene må strukturere opplæringen for å integrere samhandling som en eksplisitt læringsdimensjon. Goffmans (1959) «*frontstage*» og «*backstage*»-begreper illustrerer hvordan lærlingen lærer å balansere formelle og uformelle roller (Goffman, 1959, s. 22-34). Utdrag fra autoetnografien:

... Det var her, «*backstage*», at mye av lærlingenes innføring skjedde. Som Goffman beskriver det, hadde kolleger to ulike ansikter: et «*frontstage*»-ansikt der de representerte profesjonalitet, kundeservice og standard, og et «*backstage*»-ansikt der de snakket åpent om utfordringer, snakket om private hendelser og delte råd. (Nielsen, 2024a)

Dette kan forstås som at lærlinger i «*frontstage*» situasjoner kan lære å håndtere kundedialog, mens de i «*backstage*» reflekterer over utfordringer i trygge omgivelser. En mulig begrensning i en opplærings situasjon er at simulerte kommunikasjonsoppgaver ikke fullt ut speiler kompleksiteten i autentiske arbeidssituasjoner. Opplæringskontorene må derfor legge til rette for læring i virkelige situasjoner, som teammøter eller kundesamtaler, der lærlingen kan øve på å tilpasse kommunikasjonen til ulike behov for å øke lærlingens kompetanse innen relasjonsbygging og samarbeid slik at lærlingene ikke blir bare «*tilskuer*», men også «*deltaker*» i eget yrkesliv (Skjervheim, 1996). Samtidig viser autoetnografien hvordan kommunikasjonsrelaterte verb som «*diskutere*» og «*forklare*» ofte operasjonaliseres i uformelle lærings situasjoner, som når lærlingen får råd fra en kollega under krevende kundeføring (Nielsen, 2024a). Gjennom tilbakemeldinger fra veiledere og kolleger lærer lærlingen å evaluere egen innsats og identifisere forbedringspunkter.

Kommunikasjonsrelaterte verb som «*kommunisere*» og «*diskutere*» fremhever betydningen av samarbeid og relasjonsbygging i yrkesrollen. Goffmans (1959) teori om «*frontstage*» og «*backstage*» illustrerer hvordan lærlingen lærer å navigere mellom formelle og uformelle roller i yrkeslivet (Goffman, 1959, s. 22-34). Opplæringskontorene støtter denne utviklingen ved å organisere læringsarenaer som workshops og teammøter, hvor lærlingen kan jobbe på samarbeid og kommunikasjon i trygge omgivelser, slike kollektive læringsarenaer også styrker lærlingens profesjonelle yrkesidentitet (Andresen et al., 2022, s. 58).

Kognitive verb:

Kognitive verb som «*forstå*» og «*reflektere*» er knyttet til lærlingens evne til å koble teoretisk innsikt til praktiske erfaringer, som for eksempel «*Reflektere over korleis ønske og uønskte mikroorganismar kan påverke råvarer, halvfabrikata og ferdigvarer, og gjere greie for tiltak for å styre førekomsten*» (Utdanningsdirektoratet, 2020c) og «*Forstå og arbeide i tråd med kvalitetssystemer og reflektere over hvor viktig dette arbeidet er for virksomheten, kundene og samarbeidspartnerne*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dokumentanalysen viser at disse verbene fremmer dypere læring og styrker lærlingens evne til å vurdere egen praksis og identifisere forbedringsområder. Utdrag fra autoetnografien «*Når jeg for eksempel skulle lage en meny basert på bærekraftige valg måtte jeg be om hjelp fra min faglige leder og veileder på opplæringskontoret, bærekraftig er jo et stort begrep og jeg syns det var vanskelig å*

konkretisere dette» (Nielsen, 2024a) viser hvordan lærlingene kan bruke refleksjon for å utvikle en meny som fokuserte på bærekraft og gjennom veiledning fra opplæringskontorene fikk lærlingen støtte til å integrere bærekraftig praksis i daglig arbeid. Ifølge Hattie og Timperley (2007) styrker hyppig og konstruktiv tilbakemelding læringskvalitet. Opplæringskontorene kan her bidra ved å gi lærlingen verktøy for å reflektere over tilbakemeldinger og anvende dem i praksis for refleksjon og dypere læring. Læring basert på erfaring skaper dermed en helhetlig utvikling, der kunnskap bygges gjennom både praktiske oppgaver og teoretisk refleksjon (Kolb, 2015, s. 36-38; Sylte, 2016, s. 157-158).

Disse verbkategoriene hjelper opplæringskontorene med å strukturere opplæringen slik at lærlingen forventes nå sine kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k). Verbkategoriene produksjonsrelaterte, evalueringsrelaterte, kommunikasjonsrelaterte og kognitive verb kan ikke bare kobles til de formelle kompetansemålene, men også til de uformelle læringsprosessene. For eksempel bidrar uformell veiledning til å styrke lærlingens evne til å bruke evalueringsrelaterte verb som «*vurdere*» og «*analysere*» i praksis. Eksemplene jeg beskriver ovenfor understreker hvordan verbkategoriene kan knyttes til både formell og uformell læring, noe som styrker lærlingens helhetlige utvikling. Opplæringskontorene har her en nøkkelrolle i å konkretisere de formelle målene i læreplanen. Gjennom strukturerte opplæringsplaner og tett veiledning kan de hjelpe lærlingen med å forstå og omsette kompetansemålene i praksis. Gjennom kurs og workshops kan opplæringskontorene legge til rette for at lærlingene kan utvikle en helhetlig forståelse av disse kravene (Høst, 2015, s. 17). Disse eksemplene bidrar til å konkretisere hvordan formelle og uformelle prosesser utfyller hverandre i lærlingens helhetlige kontekst.

Refleksjon og tilbakemelding bidrar til at lærlingen kan koble praksis til teori, noe som er i tråd med Deweys prinsipp om «*learning by doing*» (Dewey, 1938, s. 35). Produksjonsrelaterte verb som «*tilberede*» og kognitivt verb som «*reflektere*» utfyller hverandre ved å gi lærlingen en plattform for å vurdere egne prestasjoner og lære av erfaringer. Autoetnografien (Nielsen, 2024a, 2024b) viser hvordan refleksjon gir lærlingen mulighet til å identifisere forbedringsområder og utvikle egne ferdigheter, mens veiledernes tilbakemelding gir konkret veiledning for videre utvikling:

Dette gjaldt spesielt i situasjoner hvor lærlinger og andre ansatte ønsket tilbakemeldinger for å utvikle nye produkter eller finne andre bruksområder for varer vi ikke hadde på menyen. Dette ga meg også en dypere forståelse for hvordan sosiale relasjoner og støtte utvikler seg på kjøkkenet, og hvordan disse båndene skaper et miljø hvor læring og mestring kan blomstre. (Nielsen, 2024a)

Tilbakemeldingens rolle fremheves også av Hattie og Timperley (Hattie & Timperley, 2007), som viser hvordan hyppig og konstruktiv tilbakemelding styrker læringskvalitet og lærlingens mestringsfølelse. Dokumentanalysen viser hvordan kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k) fremhever refleksjon rundt ressursutnyttelse ved for eksempel kompetansemålet «*Reflektere over kvalitet og egenskaper gjennom bruk av ulike hjelpe- og tilsetningsstoffer eller halvfabrikata og vurdere hvordan dette påvirker sluttprodukt, næringsinnhold og økonomi*» (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Dette viser hvordan kognitive verb kan integreres i praksis for å styrke både tekniske ferdigheter og en forståelse for bærekraft i yrket. Opplæringskontorene spiller en rolle i å støtte lærlingen å oppnå de formelle kompetansemålene i læreplanen, og gjennom veiledning, refleksjon og integrering av verbkategorier som produksjonsrelaterte, evalueringsrelaterte, kommunikasjonsrelaterte og kognitive verb, skaper en helhetlig læringsprosess som sikrer at lærlingen utviklere tekniske ferdigheter, refleksjonsevne og samarbeidsevner. Opplæringskontorene kan balansere formelle krav med fleksibilitet og tilpasning, noe som gir læring og solid grunnlag for å mestre både tekniske og relasjonelle aspekter av yrkesrollen. Denne tilnærmingen reflekterer sentrale teorier fra Dewey (1916, 1933, 1938), Vygotskij (1978), Goffman (1959) og Foucault (1977, 1980), og fremhever viktigheten av både formell og uformell læring i utviklingen av helhetlig kompetanse.

Et kompetansemål inneholder også gjerne flere verb, en fin løsning for å gi lærlingene mer overkommelige oppgaver å jobbe med kan for eksempel være å bryte opp kompetansemålene til delmål. Som for eksempel i kompetansemålet «*Reflektere over kvalitet og egenskaper gjennom bruk av ulike hjelpe- og tilsetningsstoffer eller halvfabrikata og vurdere hvordan dette påvirker sluttprodukt, næringsinnhold og økonomi*» (Utdanningsdirektoratet, 2020g) kan brytes opp slik:

1. Reflektere over kvalitet og egenskaper gjennom bruk av ulike hjelpe- og tilsetningsstoffer eller halvfabrikata.
2. Vurdere hvordan dette påvirker sluttprodukt, næringsinnhold og økonomi.

På denne måten får lærlingene bedre oversikt, og oppgavene virker mer konkrete. I tillegg kan en legge ved en beskrivelse av kompetansemålet for å konkretisere de ulike delene av målet.

Som for eksempel slik:

Dette kompetansemålet i læreplanen for Vg3 konditorfaget handler om å utvikle en bevissthet rundt ulike ingredienser og produkter påvirker både ferdige produkter og andre viktige faktorer som næringsinnhold og økonomiske aspekter. Her er en nærmere beskrivelse av innholdet:

1. Kvalitet og egenskaper

Lærlingen skal forstå hvordan hjelpe- og tilsetningsstoffer, samt halvfabrikata, påvirker produktets kvalitet. Dette trenger å vurdere smak, tekstur, holdbarhet og estetisk uttrykk.

2. Hjelpe- og tilsetningsstoffer

Kompetansemålet krever at lærlingen har kunnskap om hvilke typer hjelpe- og tilsetningsstoffer som brukes i konditorfaget, hvorfor de brukes (f.eks. som emulgatorer, stabilisatorer eller fargestoffer), og hvordan de påvirker produktet.

3. Halvfabrikata

Refleksjonen skal også inkludere ferdigprodukter som brukes som base i konditorfaget, som for eksempel ferdiglagde fondanter, fyll eller deiger. Lærlingen skal vurdere fordeler og ulemper ved bruk av disse sammenlignet med å lage fra bunnen av.

4. Sluttproduktet

Det er viktig å vurdere hvordan valget av hjelpe- eller tilsetningsstoffer påvirker det endelige produktet. Lærlingen skal reflektere over hvordan disse valgene kan forbedres eller kvaliteten.

5. **Næringsinnhold**

Lærlingen må ta stilling til hvordan tilsetningsstoffer og halvfabrikata påvirker produkters ernæringsmessige verdi, inkludert sukkerinnhold, fett, og tilsetninger som kan ha allergiske eller helsemessige konsekvenser.

6. **Økonomi**

Et annet aspekt er de økonomiske konsekvensene av å bruke hjelpe- og tilsetningsstoffer eller halvfabrikata. Lærlingen må vurdere kostnadskvalitet, avfallshåndtering og hvorvidt slike valg kan gi økt produktivitet eller lønnsomhet.

7. **Refleksjon**

Krav krever at lærlingen ikke bare vurderer praktiske og tekniske faktorer, men også utvikler og reflekterer holdninger til hvordan valgene skal påvirke resultatene, kundenes tilfredshet, og bedriftens bærekraftige praksis.

Dette kompetansemålet skal bidra til at lærlingen får et helhetlig perspektiv på faglig valg, og lærer å balansere kvalitet, helse og økonomi på en profesjonell måte i sitt arbeid som konditor.

På denne måten kan både lærling og faglig leder få konkrete oppgaver som er litt mer håndterbare enn kompetansemål med vide begreper som omfatter flere oppgaver. Som igjen kan bidra til at oppgavene blir bedre strukturert og overkommelige. Opplæringskontorene spiller en rolle i å sikre en helhetlig opplæring, men deres rolle kan variere avhengig av region og ressursgrunnlag. Manglende standardisering i hvordan opplæringskontorer samarbeider med bedrifter og skoler kan føre til varierende kvalitet i opplæringen. I tillegg kan den økte avhengigheten av arbeidsplassens kapasitet og kultur føre til slik oppnåelse av kompetansemål blant lærlingene. Dette reiser spørsmål om hvordan opplæringskontorene jobber mer strategisk for å redusere forskjeller og fremme mer likestilt opplæring. Her kan da kompetansen til opplæringskontoret komme til nytte ved at de har fagkunnskap, har oversikt over flere bedrifter og siden fagbrevet ikke knyttes til en enkelt bedrift, men til en hel bransje, blir opplæringskontorenes rolle sentral ved at de kan hjelpe faglige ledere med å tolke kompetansemålene i en bredere kontekst, utover bedriftens egen produksjon. Spesialpedagogen kan også tilpasse opplæringen (Groven, 2013, s. 10-12) og

dokumentasjonen ytterligere ved å bruke ulike digitale verktøy, som åpner opp og gir mulighet for å kombinere bilder og lydfiler som dokumentasjon. Dette kan være spesielt viktig for lærlinger med lese- og skrivevansker og bidra til at lærlingene får tilpasset opplæring og kan utføre dokumentasjonen av opplæringen sin på ulike måter på tross av ulike behov (Groven, 2013, s. 10-12; Kapittel 5 i Thuen et al., 2022, s. 78).

5.2 På hvilken måte kan uformelle sosiale læringsprosesser bidra til lærlingens utvikling av yrkesidentitet?

Yrkesidentitet er en dynamisk prosess som formes gjennom kontinuerlige interaksjoner og erfaringer på arbeidsplassen (Jakobsen, 2021, s. 133; Ringdal, 2018, s. 42-44; Sylte, 2016, s. 155-163). Berger og Luckmann (1967) argumenterer for at virkeligheten skapes og vedlikeholdes gjennom sosial interaksjon, noe som gjør uformelle læringsprosesser avgjørende for at lærlingen kan forstå og integrere seg i yrkesrollen (Berger, 1967, s. 41-43). Crotty (1998, s. 67) utdyper at sosialkonstruksjonisme gir en forståelsesramme for hvordan lærlingen tolker og gir mening til sine erfaringer gjennom sosiale samhandlinger. Denne tilnærmingen understreker viktigheten av uformelle læringsprosesser for å utvikle både faglig trygghet og en profesjonell identitet. Goffmans (1959) teori om «*frontstage*» og «*backstage*» er spesielt relevant for å forstå hvordan uformelle læringssituasjoner bidrar til utvikling av yrkesidentitet. I «*frontstage*» situasjoner representerer lærlingen en profesjonell rolle, tilpasset kundenes og arbeidsgiverens forventninger. «*backstage*», derimot, gir rom for refleksjon, eksperimentering og uformelle interaksjoner som ikke er underlagt de samme forventningene (Goffman, 1959, s. 22-34). Utdrag fra autoetnografien:

Som lærling på kjøkkenet opplevde jeg arbeidsplassen som en scene, der jeg, som en ny «*spiller*», skulle mestre både det synlige arbeidet og det skjulte sosiale spillet. Mine første dager var preget av observasjon, der jeg lærte ved å lytte, se og tilpasse meg de sosiale kodene rundt meg. Det var her, «*backstage*», at mye av lærlingenes innføring skjedde. Som Goffman beskriver det, hadde kolleger to ulike ansikter: et «*frontstage*»-ansikt der de representerte profesjonalitet, kundeservice og standard, og et

«*backstage*»-ansikt der de snakket åpent om utfordringer, snakket om private hendelser og delte råd. Gjennom små, nesten usynlige øyeblikk lærte jeg kodene, hvordan jeg skulle oppføre meg og hvordan jeg kunne tilpasse min egen rolle for å passe inn både faglig og sosialt. (Nielsen, 2024a)

Dette beskriver hvordan lærlingen lærer å håndtere krevende situasjoner ved å diskutere dem i «*backstage*»-områder, som på kjøkkenet eller under pauser. Disse samtalen fungerer som en arena for å dele erfaringer og oppdage alternative måter å løse problemer på, og lærlinger kan lære å håndtere stress og bygge sosiale relasjoner med kollegaer, som igjen styrker deres selvtillit og profesjonelle tilstedeværelse på «*frontstage*». Autoetnografien (Nielsen, 2024a, 2024b) fremhever også hvordan uformelle læringsprosesser, særlig i «*backstage*»-situasjoner, gir lærlingen en trygg arena for eksperimentering og refleksjon, der de kan prøve og feile uten press. Dette samsvarer med Goffmans (1959) teori om «*frontstage*» og «*backstage*», som beskriver da hvordan lærlingen bruker «*backstage*»-miljøet til å reflektere over og utvikle seg i yrkesrollen uten å være underlagt forventningene som preger «*frontstage*».

Dokumentanalysen av læreplanenes kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k) viser at kommunikasjonsverb som «*kommunisere*» og «*samarbeide*» i læreplanen tydeliggjør betydningen av sosial læring som en eksplisitt del av opplæringen. Likevel overlates konkretiseringen av disse målene ofte til opplæringskontorene og arbeidsplassen, som da spiller en avgjørende rolle i å integrere sosial læring i hverdagen. For eksempel i kompetansemålet «*Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med samarbeid, gjester og samarbeidspartnere*» (Utdanningsdirektoratet, 2020i) fremheves viktigheten av samarbeid mellom lærlinger og kolleger i arbeidsmiljøet for å styrke både tekniske og relasjonelle ferdigheter, som igjen fremhever betydningen av relasjonelle ferdigheter i yrkesrollen. Autoetnografien (Nielsen, 2024a, 2024b) beskriver hvordan lærlingens interaksjoner med veiledere og kolleger styrker deres evne til å samarbeide og håndtere komplekse situasjoner, for eksempel i møte med krevende kunder. Vygotskijs (1978) teori om «*den proksimale utviklingssonen*» understøtter hvordan veiledning fra erfarne kolleger fungerer som en «*støttestruktur*» som gradvis overføres til lærlingen, noe som styrker deres selvtillit og selvstendighet (Vygotskij, 1978, s. 84), og slike sosiale interaksjoner er ikke bare viktige for

teknisk kompetanse, men er også viktig for å utvikle en helhetlig yrkesidentitet. Dette er svært relevant for uformelle læringsprosesser, der lærere og veiledere fungerer som «støttestrukturer» for lærlingens utvikling, og gjennom veiledning og modellering lærer lærlingen å tilegne seg ferdigheter som ligger utenfor deres nåværende kompetansenivå (Ulvestad & Kärki, 2012, s. 311). Utdrag fra autoetnografien «*Med mye latter, humor og samarbeid utviklet jeg meg stadig ved hjelp av min veileder både på jobb og på opplæringskontoret*» (Nielsen, 2024a) viser også hvordan humor og deling av erfaringer fra veiledere styrker lærlingens selvtillit og mestring i krevende situasjoner. For eksempel lærer lærlingen å balansere kravene til effektivitet og kundeservice gjennom råd fra faglig leder som deler egne erfaringer, dette kan bidra til å styrke lærlingens evne til å håndtere selvstendig i fremtidige lignende situasjoner. Veiledere og kolleger spiller derfor en avgjørende rolle i å skape et læringsmiljø der lærlingen føler seg trygg til å utforske og utvikle både tekniske ferdigheter og relasjonelle kompetanser (Høst et al., 2014, s. 51; Kjæret, 2024, s. 63; Løvoll, 2020, s. 69-70). Gjennom workshops og teammøter, tilrettelagt av opplæringskontorene, får lærlingen anledning til å utvikle kommunikasjonsevner og bygge relasjoner i trygge omgivelser (Høst, 2015, s. 19). Workshops og teammøter skaper trygge læringsmiljøer hvor lærlinger kan utvikle kommunikasjonsevner og bygge relasjoner uten frykt for å gjøre feil. Dette reflekterer Vygotskijs (1978) teori om sosiokulturell læring, som vektlegger samarbeid og sosial interaksjon som kjerneelementer i læringsprosessen (Høst, 2015, s. 19). Mange lærlinger rapporterer at slike samlinger ikke bare hjelper dem med å dele erfaringer og bygge nettverk på tvers av bedrifter, men også styrker deres følelse av fellesskap og yrkesstolthet. Disse arenaene gir dessuten muligheter til å praktisere mellommenneskelige ferdigheter som aktiv lytting, konflikthåndtering og samarbeid, som er essensielle i serviceorienterte yrker. Erfaringer fra opplæringskontorer (Høst, 2015, s. 19) indikerer at regelmessige workshops kan øke lærlingenes selvtillit, spesielt når de står overfor utfordrende situasjoner med kunder eller kolleger. Samtidig er det utfordringer knyttet til ulik deltagelse og tilgjengelighet, da noen lærlinger på grunn av geografiske avstander eller arbeidsforpliktelser kan gå glipp av disse viktige læringsmomentene. Det er også en risiko for at innholdet i samlingene varierer i kvalitet og relevans, og dersom det ikke er tilstrekkelig tilpasset lærlingenes behov, kan det oppleves som lite nyttig. For å sikre at lærlingen får fullt utbytte av ferdighetene de lærer, bør opplæringskontorene vurdere oppfølgingsmekanismer som digitale tilbakemeldinger eller evalueringsmøter for å knytte samlingene tettere til den daglige praksisen.

Refleksjon er en integrert del av læringsprosessen som bidrar til å gi mening til lærlingens erfaringer og en sentral komponent i utviklingen av yrkesidentitet. Ifølge Dewey (1933, s. 67) er refleksjon nødvendig for å gjøre erfaringer til læring. Uformelle læringssituasjoner gir lærlingen anledning til å reflektere over praksis, enten alene eller i dialog med andre (Haaland et al., 2021, s. 32). Dette bidrar til å koble de daglige oppgavene til yrkets overordnede verdier og mål. Utdrag fra autoetnografien «*Løsningen ble en logg hvor jeg kunne reflektere litt etter hver dag, eller hver uke, over hva jeg hadde gjort, hvordan det hadde gått og hva jeg kunne gjøre bedre neste gang*» (Nielsen, 2024a) fremhever hvordan refleksjon over daglige oppgaver styrker lærlingens forståelse av hvordan tekniske og sosiale aspekter av yrkesrollen henger sammen. Dewey (1938, s. 67) støtter dette gjennom sitt prinsipp om «*learning by doing*», som understreker hvordan praktisk erfaring kombinert med refleksjon fører til dypere læring. Hattie og Timperley (2007, s. 81–112) argumenterer for at tilbakemelding styrker lærlingens mestringsfølelse og læringskvalitet, spesielt når tilbakemeldingen er konstruktiv og relevant. Eksempler fra autoetnografien «*god dialog med min faglige leder om utviklingen min fikk jeg kontinuerlig tilbakemeldinger på arbeidet mitt og min utvikling*» (Nielsen, 2024a) viser hvordan tilbakemeldinger fra veiledere etter krevende situasjoner ga lærlingen verdifull innsikt i hvordan jeg for eksempel kunne forbedre kommunikasjon og empati, og viser hvordan en lærling, gjennom uformell veiledning, lærte å håndtere en vanskelig kundesituasjon. Slike situasjoner illustrerer hvordan uformelle læringsprosesser kan styrke lærlingens evne til å anvende kommunikasjonsrelaterte verb som «*forklare*» og «*diskutere*» i praksis.

Uformell veiledning spiller en nøkkelrolle i å styrke lærlingens evne til å bruke evalueringsrelaterte og kommunikasjonsrelaterte verb i praksis, og dokumentanalysen viser hvordan refleksjon eksplisitt fremheves i læreplanen som en viktig del av læringsprosessen. I for eksempel kompetansemålet «*Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig med kunder, kunder og samarbeidspartnere*» (Utdanningsdirektoratet, 2020h) eller «*Gi kundråd om produkt, allergen, bruksområde og tillagingsmetodar og eigna tilbehøyr, meny og mengde*» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Autoetnografien gir konkrete eksempler på hvordan refleksjon foregår i praksis når «*hvor jeg kunne reflektere litt etter hver dag, eller hver uke, over hva jeg hadde gjort, hvordan det hadde gått og hva jeg kunne gjøre bedre neste gang*» (Nielsen, 2024a). Gjennom denne refleksjonen styrker lærlingen både sin tekniske

kompetanse og sin forståelse av yrkets sosiale dimensjoner. Mens evalueringsrelaterte verb som «*vurdere*», «*analysere*» og «*sammenligne*» krever kritisk refleksjon og faglig vurderingsevne, forutsetter kommunikasjonsrelaterte verb som «*kommunisere*», «*forklare*» og «*diskutere*» at lærlingen har utviklet gode ferdigheter innen samarbeid og formidling. Uformell veiledning gir lærlingen en trygg arena for å utvikle sin evne til å bruke evalueringsrelaterte verb i praksis, for eksempel kan veiledere bruke spontane samtaler til å hjelpe lærlingen med å analysere en nylig gjennomført oppgave. Autoetnografien viser at korte, uformelle tilbakemeldinger fra veiledere bidrar til at lærlingen kan reflektere over egen innsats og identifisere forbedringsområder «*kontinuerlig tilbakemeldinger på arbeidet mitt og min utvikling av kompetanse vokste*» (Nielsen, 2024a). Slike tilbakemeldinger gir lærlingen en umiddelbar forståelse av hva som kan forbedres, og hvordan dette kan gjennomføres i fremtidige oppgaver. Videre kan evalueringsrelaterte verb knyttes til situasjoner der lærlingen blir oppfordret til å sammenligne ulike metoder eller prosedyrer. For eksempel kan en veileder uformelt spørre: «*Hvordan kunne du ha løst denne oppgaven annerledes?*» Dette skaper et miljø for kritisk refleksjon, der lærlingen lærer å vurdere egne valg i lys av både erfaring og teoretisk kunnskap (Lave & Wenger, 1991, s. 91-95). Lærlingene kan dra nytte av tilpasset veiledning, men det er verdt å spørre om veiledningen alltid er tilstrekkelig tilpasset deres individuelle behov. Variasjoner i veilederens kompetanse og tilgang til ressurser kan påvirke læringsopplevelsen av støtte. Dette reiser viktige spørsmål om hvordan opplæringskontorene kan bidra til å standardisere kvaliteten på veiledningen samtidig som de tar hensyn til lærlingenes unike erfaringer og læringsstiler

Kommunikasjonsrelaterte verb som «*forklare*», «*diskutere*» og «*presentere*» kommer ofte til uttrykk i lærlingens daglige interaksjoner med kolleger og kunder. Uformell veiledning hjelper lærlingen med å utvikle disse ferdighetene gjennom observasjon og aktiv deltakelse i sosiale situasjoner. Utdrag fra autoetnografien «*Gjennom små, nesten usynlige øyeblikk lærte jeg kodene, hvordan jeg skulle oppføre meg og hvordan jeg kunne tilpasse min egen rolle for å passe inn både faglig og sosialt*» (Nielsen, 2024a) fremhever hvordan lærlingen, gjennom uformelle samtaler med erfarne kolleger, lærer å håndtere krevende situasjoner. Disse situasjonene gir lærlingen praktiske eksempler på hvordan kommunikasjonsferdigheter kan anvendes for å bygge relasjoner og løse problemer, og et eksempel kan være at en lærling observerer hvordan en kollega forklarer en meny til en kunde med spesifikke behov. Gjennom slik uformell læring utvikler lærlingen ikke bare evnen til å forklare og presentere

informasjon, men også ferdigheter innen aktiv lytting og tilpasning til situasjonen, videre vil uformell veiledning gi lærlingen mulighet til å sette verbene ut i praksis på en måte som føles naturlig og meningsfull. Mens formelle vurderinger (Andersen, 2012, s. 330-344) ofte fokuserer på lærlingens tekniske kunnskaper, gir uformelle læringsprosesser et handlingsrom der lærlingen kan eksperimentere med å bruke verb som «*analysere*» og «*diskutere*» i komplekse og dynamiske situasjoner. Denne prosessen gir lærlingen ikke bare tekniske ferdigheter, men også sosial trygghet og en dypere forståelse av yrkesrollen, og slike erfaringer viser hvordan formelle og uformelle læringsprosesser kan utfylle hverandre for å styrke lærlingens helhetlige utvikling. Dette bygger en bro mellom læreplanens krav og arbeidslivets forventninger, ved uformell veiledning støttes lærlingens evne til å bruke evalueringsrelaterte og kommunikasjonsrelaterte verb på en måte som fremmer refleksjon, dialog og praktisk bruk slik at lærlingene får en helhetlig yrkesfaglig kompetanse (Haaland et al., 2021, s. 7-30; Prestvik et al., 2016, s. 39-40). Selv om uformelle læringsprosesser gir verdifulle læringsmuligheter, er de ikke uten utfordringer. Et hektisk arbeidsmiljø kan begrense lærlingens mulighet til å reflektere over sine erfaringer, noe som kan hemme utviklingen av yrkesidentitet. Crotty (1998, s. 103) forståelse av sosialkonstruksjonisme bidrar til at vi kan se på hvordan strukturelle og kulturelle faktorer på arbeidsplassen kan påvirke kvaliteten på den uformelle læringen. For eksempel kan tidspress og mangel på støtte fra faglig leder minske lærlingens evne til å koble daglige erfaringer til en større forståelse av yrkesrollen. Det er viktig å anerkjenne de strukturelle og kulturelle faktorene som påvirker læringsmiljøet, og hvordan opplæringskontorene kan møte disse utfordringene for å legge til rette for systematisk refleksjon og veiledning.

Perspektiver fra Vygotskij (1978), Goffman (1959), Dewey (1915, 1933, 1938) og Crotty (1998) gir et omfattende rammeverk for å forstå hvordan uformelle sosiale læringsprosesser bidrar til lærlingens utvikling av yrkesidentitet. Gjennom samhandling med veiledere og kolleger, refleksjon over praksis og tilbakemeldinger fra erfarne fagpersoner utvikler lærlingene ikke bare tekniske ferdigheter, men også en dypere forståelse av yrkets normer og verdier. Opplæringskontorene har en nøkkelrolle i å balansere formelle krav med uformelle læringsprosesser, og ved å anerkjenne betydningen av uformelle læringsprosesser kan opplæringskontorene sikre at lærlingene får en helhetlig opplæring som bygger både tekniske ferdigheter og sosial forståelse. Selv om uformelle læringsprosesser gir læringsmuligheter for å utvikle tekniske ferdigheter på en naturlig måte, kan denne læringen være uforutsigbar og

vanskelig å dokumentere. Arbeidsplassens daglige rutiner og veilederens pedagogiske ferdigheter har stor betydning for kvaliteten på denne læringen. Uten en systematisk tilnærming kan det oppstå hull i lærlingens kompetanse, noe som utfordrer prinsippet om likeverdig opplæring. Et spørsmål som krever videre diskusjon, er hvordan læring kan integreres i en mer strukturert ramme uten å miste sin fleksibilitet og kontekstuelle relevans. Gjennom systematiske tiltak som lærlingsamlinger, workshops og målrettet veiledning kan de fremme en integrert tilnærming til læring som styrker lærlingens profesjonelle identitet (Engeström, 2001, s. 140-145). Uformelle sosiale læringsprosesser som lærlingsamlinger, samtaler med andre på jobb, faglige ledere om utvikling utenom det faglige er avgjørende for lærlingens utvikling av helhetlige yrkesidentitet (Haaland et al., 2021, s. 32). Gjennom interaksjoner med interaksjoner, refleksjon over praksis og veiledning i trygge omgivelser utvikler lærlingen både tekniske ferdigheter og en dypere forståelse av yrkets sosiale normer og verdier. Perspektiver fra Goffman (1959), Vygotskij (1978) og Dewey (1915, 1933, 1938) gir innsikt i hvordan disse prosessene skaper en helhetlig læring som styrker lærlingens profesjonelle selvtillit og autonomi. Samtidig må opplæringskontorene adressere utfordringer knyttet til hektiske arbeidsmiljøer og begrenset tid til refleksjon. Gjennom strukturerte refleksjonssamlinger og systematisk støtte kan bidra til å integrere uformelle læringsprosesser med formelle opplæringskrav, som sikrer at lærlingen ikke bare oppnår tekniske ferdigheter, men også utvikler en robust og dynamisk yrkesidentitet som forbereder seg på fremtidige krav i arbeidslivet (Rogoff, 1995, s. 138-140).

5.3 Hvordan kan opplæringskontorene balansere formell vurdering med uformell veiledning for å fremme helhetlig læring?

En balansert tilnærming mellom formell vurdering og uformell veiledning er essensiell for å fremme helhetlig læring i restaurant- og matfagene. Formelle vurderinger gir klare rammer og mål for læring og teknisk utvikling, mens uformell veiledning skaper rom for refleksjon, sosial læring og personlig utvikling. Denne balansen muliggjør at lærlingen ikke bare tilegner seg tekniske ferdigheter, men også utvikler en dypere forståelse av yrkesnormer og profesjonelle relasjoner slik at de kan oppnå helhetlig yrkeskompetanse (Haaland et al., 2021, s. 7-30). Opplæringskontorene spiller en sentral rolle i å integrere formelle vurderingsmetoder med uformelle veiledningspraksiser for å sikre lærlingens helhetlige læring. Denne

balansegangen er avgjørende for å utvikle både tekniske ferdigheter og mellommenneskelige evner, som samlet sett bidrar til lærlingens faglige og personlige utvikling.

Formelle vurderinger danner grunnlaget for lærlingens tekniske utvikling og sikrer at opplæringen er i tråd med læreplanens kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j, 2020k). Dokumentanalysen fremhever hvordan verb som «*tilberede*», «*planlegge*» og «*vurdere*» konkretiserer forventningene og gir en strukturert ramme for læring i for eksempel kompetansemålene «*Planlegge, tilberedte og servere mat og måltider etter ulike behov, allergier, intoleranser, diagnoser og kost i ulike livsfaser*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og «*Planlegge, gjennomføre, dokumenter og vurdere produksjon av mat- og drikkevarer fra råvare til ferdigvare*» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Disse kompetansemålene bidrar til å tydeliggjøre hvilke tekniske ferdigheter som må oppnås, samtidig som de fremmer refleksjon og kritisk tenkning. Formelle vurderinger, som tester og praktiske oppgaver, gir læremuligheter til å vise hva de har lært i strukturerte omgivelser. Hattie og Timperley (2007, s. 81-112) påpeker at slike vurderinger også gir lærlingen umiddelbar tilbakemelding på egen progresjon, noe som kan fungere som en motivasjonsfaktor som gir økt læringsutbytte både faglig og sosialt.

Utdrag fra autoetnografien: «*Samtidig var det utfordrende å få tid til å gjennomføre all dokumentasjonen i forhold til læreplanen min, det var ikke alltid tiden strakk til*» (Nielsen, 2024a). «*.. jeg og lærlingen sette oss inn i digitale verktøy for dokumentasjon av opplæringen, dette var både utfordrende og krevende i en travel hverdag*» (Nielsen, 2024a). Samt dette utdraget:

Det digitale verktøyet har vist seg uvurderlig i denne prosessen. Det gjør det mulig for lærlinger, faglige ledere og meg selv å følge utviklingen i sanntid, og gir struktur til vurderingsprosessen. Verktøyet lar oss dokumentere både tekniske ferdigheter og refleksjoner, og skaper en klar vei mellom læreplanens mål og det praktiske arbeidet på arbeidsplassen. (Nielsen, 2024a)

Disse utdragene beskriver hvordan digitale verktøy som brukes av opplæringskontorene, styrker denne strukturen ved å gi lærlingene mulighet til å dokumentere progresjonen. Dette hjelper lærlingen med å identifisere egne styrker og svakheter, samt gir veilederne et godt grunnlag for å gi målrettet tilbakemelding. For eksempel kan digital dokumentasjon av hvordan lærlingen har løst en oppgave relatert til matsikkerhet og hygiene i kompetansemålet *«Reflektere over korleis ønskte og uønskete mikroorganismer kan påverke råvarer, halvfabrikata og ferdigvarer, og gjere greie for tiltak for å styre førekomsten»* (Utdanningsdirektoratet, 2020c), brukes som utgangspunkt for både ros og konkrete forbedringspunkter. Formelle vurderinger kan også fungere som en motivator for lærlingen ved å synliggjøre progresjon i forhold til konkrete mål. Samtidig kan for mye fokus på formelle vurderinger føre til at lærlingen blir instrumentell og at lærlingens autonomi og kreativitet begrenses, slik teori om disiplin og maktstrukturer advarer mot (Foucault, 1977, s. 202; Gamlem, 2022, s. 56).

Uformell veiledning gir lærlingen et rom for å utvikle sine ferdigheter gjennom refleksjon og interaksjon med kolleger og veiledere gjennom for eksempel kompetansemålet *«Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med kollegaer, kunder og samarbeidspartnere»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dewey fremhever at praktiske erfaringer kombinert med refleksjon er nøkkelen til dyp læring (Dewey, 1938, s. 67), dette kommer også frem i autoetnografien:

... ha god dialog med min faglige leder om utviklingen min fikk jeg kontinuerlig tilbakemeldinger på arbeidet mitt og min utvikling av kompetanse vokste. Når jeg kom rett fra skolen og inn i dette «sosiale spillet» på arbeidsplassen måtte jeg tilpasse meg mye, og begynne på nytt. (Nielsen, 2024a)

Dette utdraget fra autoetnografien viser hvordan uformelle samtaler mellom lærlingen og veilederen kan styrke forståelsen av både tekniske og sosiale aspekter av yrkesrollen. For eksempel kan korte tilbakemeldinger i sanntid bidra til å forbedre lærlingens kommunikasjon med kunder og kolleger, samt deres tekniske ferdigheter i å håndtere komplekse oppgaver,

uformell veiledning utfyller dermed den formelle vurderingen ved å gi lærlingen en arena for refleksjon og personlig utvikling (Killén, 2017, s. 92; Kinge, 2016, s. 153). Gjennom uformelle samtaler, observasjon og eksperimentering får du læremuligheter til å koble til praksis. Lærlingen opptrer som «*deltaker*» når de utfører faglige oppgaver, samarbeider med andre og reflekterer over sitt eget arbeid (Skjervheim, 1996, s. 92-95), samtidig inntar lærlingen en tilskuerposisjon når de observerer erfarne fagarbeidere eller blir vurdert (Skjervheim, 1996, s. 92-95). Opplæringskontorene må på sin side balansere rollene som «*deltakere*», ved å gi veiledning og støtte, og som «*tilskuere*» (Skjervheim, 1996, s. 71-87), ved å vurdere lærlingens progresjon mot kompetansemålene i læreplanen. Denne dynamikken belyser hvordan faglig utvikling skjer i et samspill mellom deltakelse og observasjon, noe som er sentralt for både lærlingens og opplæringskontorenes praksis. Autoetnografien illustrerer hvordan veiledere bruker uformelle settinger til å gi råd og veiledning som styrker lærlingens mellommenneskelige ferdigheter og deres evne til å håndtere komplekse situasjoner, som kundeservice og stressmestring. Ifølge Goffmans (1959) teori om «*frontstage*» og «*backstage*» er denne typen veiledning beslutning for at lærlingen skal kunne prøve og feile i trygge omgivelser «*backstage*» før de opptrer profesjonelt foran kunder og kollegaer «*frontstage*» (Goffman, 1959, s. 22– 34; Basic et al., 2021, s. 10-12). Goffmans teori om «*frontstage*» og «*backstage*» illustrerer hvordan uformelle læringsprosesser ofte finner sted i «*backstage*»-situasjoner, hvor lærlingen kan prøve og feile uten offentlig press (Goffman, 1959, s. 75). Dokumentanalysen fremhever hvordan læreplanens kompetansemål om samarbeid og kommunikasjon i for eksempel kompetansemålene «*Kommunisere med ulike brukergrupper og ta hensyn til anledning, årstid, behov, ulike religioner og kulturer i tilberedning av mat og måltider*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og «*Utvikle fagidentitet gjennom å bruke faguttrykk og tilegne seg kunnskap, og kommunisere presist og forståelig i samhandling med kollegaer, kunder og samarbeidspartnere*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) understøtter denne typen sosial læring, selv om det er opp til opplæringskontorene og arbeidsplassen å skape et miljø som tilrettelegger for dette. I autoetnografien (Nielsen, 2024a, 2024b) beskrives hvordan en lærling fikk konstruktiv tilbakemelding fra en veileder etter en utfordrende kundesituasjon. Veilederen brukte humor og delte egne erfaringer for å forklare hvordan lignende situasjoner kunne håndteres mer effektivt. Denne typen uformell veiledning (Befring & Tangen, 2012, s. 656) bidro til at lærlingen ikke bare forbedret sine tekniske ferdigheter, men også utviklet empati og kommunikasjonsevner. Videre beskrives hvordan refleksjonsmøter organisert av opplæringskontoret ga lærlingen mulighet til å diskutere egne

erfaringer med andre lærlinger. Disse møtene styrket lærlingens forståelse av hvordan tekniske krav kan balanseres med kundens behov og forventninger, noe som fremmer en helhetlig forståelse av yrkesrollen.

En av de største utfordringene er å balansere struktur og frihet i læringsprosessen. Strengt vurderingssystemer kan hindre lærlingens evne til å ta selvstendige avgjørelser, mens for mye frihet kan skape usikkerhet rundt forventningene (Biesta, 2011, s. 180; 2006, s. 89; Foucault, 1977, 1980).

Nå hadde jeg ikke bare ansvar for å veilede lærlinger, men også for å støtte de faglige lederne som følger opp lærlingene i det daglige slik at lærlingene får progresjon i læretiden og utvikler den kompetansen de skal i forhold til læreplanene sine. (Nielsen, 2024a)

Dette utdraget fra autoetnografien viser at opplæringskontorene kan møte denne utfordringen ved å kombinere formelle vurderinger med tilpasset veiledning som gir lærlingen støtte uten å begrense kreativiteten. En balansert tilnærming mellom formell vurdering og uformell veiledning er en helhetlig læring, og autoetnografien viser at opplæringskontorene spiller en nøkkelrolle i å integrere disse metodene for å sikre en variert læringsopplevelse. For eksempel kombinerer opplæringskontorene digitale vurderingsverktøy for å overvåke lærlingens progresjon med refleksjonssamlinger der lærlingen kan diskutere erfaringer med andre lærlinger og veiledere (Collinson, 2003, s. 540-541; Høst, 2015, s. 56-66; Prestvik et al., 2016, s. 39-41). Vygotskijs (1978) teori om den proksimale utviklingssonen forklarer hvordan veiledning tilpasset lærlingens nivå kan akselerere læringsprosessen. Dette gjelder spesielt for uformelle veiledningsmetoder, som lar lærlingen utvikle både tekniske og sosiale ferdigheter gjennom samarbeid og støtte fra mer erfarne kollegaer (Vygotskij, 1978, s. 8; Løvlie, 2013 s. 190). Uformelle læringsprosesser spiller en avgjørende rolle i å hjelpe lærlingen med å navigere mellom formelle kompetansemål og arbeidsplassens dynamikk (Haaland et al., 2021, s. 32-33). Autoetnografien (Nielsen, 2024a, 2024b) viser hvordan uformelle refleksjoner i trygge «*backstage*»-situasjoner gir lærlingen mulighet til å utforske og forbedre egne ferdigheter uten press fra formelle vurderinger (Goffman, 1959, s. 75). Samtidig kan formelle

vurderingssystemer, som digitale verktøy for progresjonsovervåking, gi struktur og synlighet til læringsprosessen. En utfordring som fremheves er imidlertid at for mye fokus på formelle vurderinger kan overstyre læringens refleksive og kreative dimensjoner (Foucault, 1977, s. 202). Dette krever at opplæringskontorene skaper balanse ved å integrere fleksibilitet i de formelle kravene, slik at lærlingene kan utvikle både tekniske og sosiale ferdigheter. Formelle krav og uformelle læringsprosesser kan i noen tilfeller komme i konflikt, spesielt når det gjelder tidspress og krav om dokumentasjon. Autoetnografien viser at lærlingene ofte opplever at dokumentasjonskravene kan overstyre muligheten til å fordype seg i refleksjon eller uformell veiledning i hektiske arbeidsmiljøer

... Samtidig var det utfordrende å få tid til å gjennomføre all dokumentasjonen i forhold til læreplanen min, det var ikke alltid tiden strakk til. Til dette fikk jeg god hjelp fra opplæringskontoret jeg var tilknyttet, de fulgte meg opp gjennom hele læretiden, og støttet meg hele veien der jeg komlet. (Nielsen, 2024a)

Dette er i tråd med Foucaults teori om disiplinære maktstrukturer, hvor strenge vurderingssystemer kan begrense autonomi og kreativitet (Dahlback et al., 2011, s. 78; Foucault, 1977, s. 202). Samtidig viser dokumentanalysen hvordan formelle mål som «vurdere» og «reflektere» gir en struktur for læringen gjennom for eksempel kompetansemålene «*Forstå og arbeide i tråd med kvalitetssystemer og reflektere over hvor viktig dette arbeidet er for virksomheten, kundene og samarbeidspartnerne*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og «*Vurdere kvalitet og egenskapene til råvare, anvende kunnskap i reseptoppbygging og produksjon og gjøre rede for hvordan disse påvirker sluttproduktet*» (Utdanningsdirektoratet, 2020g), men ikke alltid rom for de nødvendige sosiale interaksjonene som styrker yrkesidentiteten. Opplæringskontorene kan derfor styrke balansen ved å gi lærlingen fleksibilitet i hvordan de møter disse målene, for eksempel gjennom mer praksisnær dokumentasjon og refleksjon i samarbeid med veiledere. Selv om slike verktøy kan støtte progresjon og synlighet i læringsprosessen, må opplæringskontorene sikre at de ikke brukes på en måte som hemmer lærlingens evne til å reflektere fritt og utforske nye løsninger (Foucault, 1977, s. 202; Biesta, 2010, s. 42). Digitale verktøy gir en struktur for vurdering og tilbakemelding, men kan også risikere å hemme lærlingens

refleksjon og kreativitet dersom de brukes for rigid. Foucaults panoptisme gir et nyttig perspektiv for å forstå hvordan overvåkning kan påvirke læringsmiljøet. Autoetnografien viser hvordan jeg som faglig leder slet litt med dette i starten:

... å hjelpe lærlingene måtte jeg og lærlingen sette oss inn i digitale verktøy for dokumentasjon av opplæringen, dette var både utfordrende og krevende i en travel hverdag, men hadde jeg god dialog med opplæringskontoret, de kunne jeg bruke som en samtalepartner, i temaer hvor jeg selv sto litt fast, de ga meg god veiledning i mitt arbeid som faglig leder. (Nielsen, 2024a)

For å balansere dette, kan opplæringskontorene bruke digitale verktøy på en måte som fremmer læring, for eksempel ved å integrere refleksjonsøvelser i verktøyene og fokusere på lærlingens utvikling fremfor feil. Dette er i tråd med Biestas (2011) argument om at utdanning bør ha et bredere formål enn bare kompetanseutvikling – det bør også fremme autonomi og personlig vekst (Biesta, 2011, s. 42) For å håndtere konflikten mellom formelle vurderingskrav og uformelle læringsmuligheter, må opplæringskontorene navigere i en kompleks balanse mellom struktur og fleksibilitet. Formelle vurderingskrav er nødvendige for å sikre lærlingens progresjon i tråd med kompetansemålene i læreplanen, men kan samtidig risikere å begrense læringens refleksive og kreative dimensjoner (Foucault, 1977, s. 202). Uformelle læringsprosesser, derimot, gir lærlingen en arena for eksperimentering og sosial læring, men mangler ofte en tydelig struktur som kan dokumenteres eller vurderes på samme måte som formelle prosesser (Haaland et al., 2021, s. 33). Opplæringskontorene kan møte denne utfordringen ved å skape fleksible strukturer som kombinerer formelle krav med uformelle læringsmuligheter, og et sentralt tiltak kan være bruk av refleksjonsbaserte vurderingsverktøy, der lærlingen får mulighet til å dokumentere egne erfaringer gjennom refleksjonslogger eller digitale plattformer (Prestvik et al., 2016, s. 46–48). Dette gir lærlingen et strukturert rammeverk for å reflektere over uformelle læringsopplevelser, samtidig som opplæringskontorene kan vurdere progresjonen i samsvar med formelle mål. En annen strategi kan være å integrere uformelle læringsprosesser i vurderingskriteriene, for eksempel kan evalueringsrelaterte verb som «vurdere» og «reflektere» fra kompetansemålene *«Identifisere og behandle avvik ved skjæring og reflektere over hvordan dette påvirker kvalitet og*

økonomi» (Utdanningsdirektoratet, 2020e) og «*Vurdere kvalitet og egenskapene til råvare, anvende kunnskap i reseptoppbygging og produksjon og gjøre rede for hvordan disse påvirker sluttproduktet*» (Utdanningsdirektoratet, 2020g) knyttes til lærlingens evne til å identifisere forbedringsområder gjennom uformell veiledning fra kolleger og veiledere. Autoetnografien viser at lærlingens interaksjoner med erfarne fagfolk i «*backstage*»-situasjoner gir verdifull innsikt i hvordan tekniske og sosiale ferdigheter kan forbedres uten press fra formelle vurderinger

... kolleger to ulike ansikter: et «*frontstage*»-ansikt der de representerte profesjonalitet, kundeservice og standard, og et «*backstage*»-ansikt der de snakket åpent om utfordringer, snakket om private hendelser og delte råd. Gjennom små, nesten usynlige øyeblikk lærte jeg kodene, hvordan jeg skulle oppføre meg og hvordan jeg kunne tilpasse min egen rolle for å passe inn. (Nielsen, 2024a)

Ved å anerkjenne og evaluere disse prosessene som en del av den formelle vurderingen, kan opplæringskontorene bygge bro mellom de to tilnærmingene. Opplæringskontorene kan også legge til rette for fleksibilitet gjennom praksisnære vurderingsmetoder, som å bruke observasjoner og samtaler i stedet for rigide skriftlige vurderinger. For eksempel kan veiledere bruke spontane tilbakemeldinger under matlaging eller kundehåndtering som en del av vurderingsgrunnlaget. Dette fremmer læring i sanntid og gir lærlingen umiddelbare forbedringsmuligheter (Hattie & Timperley, 2007, s. 81–112). For å redusere konfliktene mellom formelle krav og uformelle læringsmuligheter kan opplæringskontorene også vurdere å differensiere vurderingsmetodene basert på konteksten. Eksempelvis kan tekniske ferdigheter som matsikkerhet i for eksempel kompetansemålet «*Reflektere over hvordan ønsket og uønskede mikroorganismer kan påvirke forskjellige kjøttprodukter, og gjøre rede for tiltak for å styre forekomsten*» (Utdanningsdirektoratet, 2020h) vurderes gjennom formelle tester, mens sosial kompetanse og refleksjon vurderes gjennom samtaler eller gruppearbeid. Dette gir lærlingen en variert læringsopplevelse som kombinerer struktur med spontanitet. Ved å iverksette fleksible strukturer som anerkjenner verdien av både formelle vurderinger og uformelle læringsprosesser, kan opplæringskontorene bidra til å redusere konfliktene mellom disse tilnærmingene. Dette sikrer en mer helhetlig læringsprosess som ikke bare fremmer

teknisk kompetanse, men også personlig utvikling og sosial læring. Balansen mellom formell vurdering og uformell veiledning er avgjørende for å fremme helhetlig læring hvor formelle vurderinger gir klare mål og rammer for læring, mens uformell veiledning gir rom for refleksjon og sosial interaksjon (Haaland et al., 2021, s. 7-30). Autoetnografien (Nielsen, 2024a, 2024b) og dokumentanalysen viser hvordan opplæringskontorene tilrettelegger for en integrert tilnærming der lærlingen både kan utvikle tekniske ferdigheter og en profesjonell yrkesidentitet. Opplæringskontorene balanserer struktur og fleksibilitet for å fremme en helhetlig læringsprosess som møter både læreplanens krav og arbeidslivets behov, og formell vurdering sikrer uforutsigbar opplæring i tekniske ferdigheter, mens veiledning gir rom for refleksjon, eksperimentering og utvikling av mellommenneskelige ferdigheter. Denne kombinasjonen støtter lærlingen å utvikle en helhetlig yrkeskompetanse (Haaland et al., 2021, s. 7-30) som både fremmer arbeidslivets krav og personlig vekst. Selv om opplæringskontorene i mange tilfeller har suksess i å balansere formell vurdering med uformell støtte, kan det stilles spørsmål ved hvorvidt denne balansen opprettholdes i praksis (Andresen et al., 2022; Hanssen, 2022; Høst et al., 2014; Kjæret, 2024; Løvoll, 2020; Prestvik et al., 2016). For eksempel kan strenge dokumentasjonskrav og økt bruk av digitale verktøy bidra til en rigid vurderingspraksis, som i verste fall kan redusere rommet for uformelle og relasjonelle læringsprosesser. Dette reiser et viktig spørsmål: Hvor fleksible er opplæringskontorene i tilpasningen til individuelle lærlingers behov, og kan den formelle vurderingen dominere på bekostning av uformell støtte? Selv om opplæringskontorene har en sentral rolle som brobyggere mellom formelle krav og uformelle læringsprosesser, er det verdt å stille spørsmål ved om kvaliteten på denne rollen varierer betydelig mellom ulike kontorer. Forskning viser at mindre opplæringskontorer ofte mangler ressurser og systemer for å gi en helhetlig oppfølging. Dette kan føre til ulik kvalitet i lærlingenes opplevelse av vurdering og støtte, og utfordrer i hvilken grad opplæringskontorene faktisk fungerer som brobyggere i alle kontekster. Formelle vurderinger spiller en viktig rolle i å sikre at lærlingene oppnå nødvendige kompetansemål, men det er også en fare for at denne prosessen kan bli for rigid. Hvis formelle vurderinger ikke balanseres med fleksibilitet og tilpasning, risikerer man å redusere læring til en mekanisk oppnåelse av mål uten å ta hensyn til læringens individuelle utvikling og kreativt potensial. Det bør diskuteres hvordan vurderingsmetoder kan tilpasses for å ivareta både standardiserte krav og den varierte praksisen som finnes i ulike bedrifter. Ved å tilpasse metodene og veiledningen til læringens behov og arbeidsmiljøets krav, kan det skapes en effektiv og meningsfull læringsprosess (Eide et al., 2008, s. 11-23; Hausstätter,

2007, s. 145; Hausstätter & Reindal, 2016, s. 48). Dette reflekterer utdanningens overordnede mål, slik læreplanenes overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver det: å bygge selvstendighet, refleksjon og kreativitet hos den enkelte lærling, og det følger Opplæringsloven (Opplæringsloven, 2023) og forskriften (Opplæringsforskrifta, 2024) sine krav til hva lærlingene har rett på i løpet av læretiden. Helhetlig yrkesfaglig kompetanse (Halland, 2021, s. 8-9) er et sentralt konsept som belyser hvordan opplæringskontorene kan tilrettelegges for lærlingenes utvikling på en måte som kombinerer fagspesifikke ferdigheter, nøkkelkompetanse, yrkesstolthet og danning. Gjennom en balansert tilnærming mellom formell vurdering og uformell veiledning kan opplæringskontorene bidra til å utvikle fagspesifikke ferdigheter som nødvendig yrkesfaglig kunnskap og tekniske ferdigheter, samtidig som lærlingene trenes i å begrunne sine valg, reflektere kritiske og oppnå høy kvalitet i arbeidet. Nøkkelkompetanse som samarbeid, organisering, kreativitet og effektivitet utvikles ofte gjennom de sosiale læringsprosessene som foregår i det uformelle «backstage»-rommet på arbeidsplassen. Dette viser viktigheten av å kombinere praksisnær opplæring med veiledning som fremmer både tekniske ferdigheter og mellommenneskelige egenskaper. Opplæringskontorene kan dermed bidra til å bygge yrkesstolthet gjennom å støtte lærlingenes refleksjon over sitt bidrag til arbeidsplassen og samfunnet, og styrke deres motivasjon for å levere arbeid av høy kvalitet. Danning, som bevisst deltakelse i samfunnsdebatten og i bærekraftig utviklingsarbeid, kan også fremmes ved å oppmuntre lærlingene til å se sitt arbeid i en større samfunnsmessig sammenheng. Helhetlig yrkeskompetanse (Haaland, 2021, s. 8-9) fungerer derfor som en ramme for å forstå hvordan opplæringskontorene kan støtte lærlingenes utvikling som ansvarlige fagarbeidere som både trener arbeidslivets krav og bidrar positivt til samfunnet. I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv (Berger, 1967; Crotty, 1998; Jakobsen, 2021; Lock et al., 2014; Ringdal, 2018) bidrar den formelle og uformelle vurderingen til at den helhetlige yrkeskompetansen møter arbeidslivets behov (Rørstad et al., 2023) og yrkene endres i takt med samfunnutviklingen.

6 Avslutning

Denne studien har hatt som mål å undersøke problemstillingen «*Hvordan bidrar opplæringskontorene til formell og uformell vurdering av lærlinger i restaurant- og matfagene?*» og balanserer formelle vurderingsprosesser og uformelle læringspraksiser for å støtte lærlingenes helhetlige utvikling. Studien har belyst hvordan opplæringskontorene fungerer som brobyggere mellom skole og arbeidsliv og hvordan deres innsats bidrar til lærlingenes faglige progresjon, etablering av profesjonell identitet og utvikling av sosiale ferdigheter. Dette arbeidet er essensielt for yrkesfagene, der læring skjer i skjæringspunktet mellom teori og praksis, og der lærlingene må navigere komplekse krav fra både utdanningssystemet og arbeidslivet. Gjennom autoetnografi og dokumentanalyse har studien vist at opplæringskontorene ikke bare fyller en administrativ rolle, men også fungerer som aktive støttespillere for lærlingene, og hvordan de kan legge til rette for ulike læringsprosesser for både bredde og dybde kompetanse hos lærlingene. Dette arbeidet er kritisk i en tid der arbeidslivet er i rask endring, preget av teknologiske fremskritt, globalisering og stadig høyere krav til både tekniske og sosiale ferdigheter.

Noen av funnene fra denne studien understreker behovet for å styrke opplæringskontorenes rolle og fremhever konkrete tiltak som kan bidra til en mer helhetlig og inkluderende yrkesopplæring. For eksempel viser funnene at opplæringskontorene har utviklet en kompleks, men vellykket tilnærming for å balansere formelle vurderingsprosesser og uformelle læringspraksiser. På den ene siden gir de formelle vurderingene struktur, retning og målbare resultater som sikrer at lærlingene oppfyller kravene i læreplanenes kompetansemål. Dette er spesielt viktig i restaurant- og matfagene, der tekniske ferdigheter må oppfylle høye standarder knyttet til hygiene, sikkerhet og kvalitet i produksjonen. Ved hjelp av digitale verktøy kan opplæringskontorene effektivisere vurderingsprosessene, gi lærlingene oversikt over egen progresjon og tilby tilbakemeldinger som fremmer kontinuerlig utvikling. Digitale plattformer gir også opplæringskontorene mulighet til å dokumentere læringsutbytte på en systematisk måte, noe som sikrer transparens og kontinuitet i oppfølgingen. Samtidig viser studien at uformelle læringsprosesser spiller en like viktig rolle i lærlingenes utvikling. Digitale verktøy gir riktignok muligheten til hyppig tilbakemelding og strukturert oppfølging, men det er grunn til å være kritisk til hvordan slike verktøy påvirker lærlingenes selvstendighet og refleksjonsevne. Dersom teknologien oppleves som overvåkende eller

kontrollerende, kan dette skape en situasjon der lærlingen blir mer opptatt av å oppfylle kravene i et system enn av å reflektere kritisk over egen praksis. Det er derfor viktig at opplæringskontorene kan sikre at teknologien brukes som et verktøy for støtte, og ikke som en kilde til økt press eller reduksjon av autonomi.

Gjennom daglige interaksjoner med kolleger og veiledere lærer lærlingene å navigere sosiale og kulturelle normer på arbeidsplassen. Disse prosessene, som ofte er usynlige og lite strukturerte, gir lærlingene muligheten til å prøve, feile og reflektere i et trygt miljø. Ved å skape rom for uformelle læringsopplevelser gir opplæringskontorene lærlingene mulighet til å utvikle ferdigheter som ikke kan læres gjennom formell undervisning alene, som mellommenneskelige ferdigheter, problemløsning og tilpasningsevne. Goffmans teori om «*frontstage*» og «*backstage*» gir en nyttig ramme for å forstå denne balansen. I «*frontstage*»-situasjoner, som ofte innebærer direkte kontakt med kunder og kolleger, må lærlingene demonstrere profesjonalitet, teknisk dyktighet og evnen til å representere bedriften på en positiv måte. Dette krever selvsikkerhet, refleksjon og forståelse av yrkets forventninger. På den andre siden gir «*backstage*»-situasjonene lærlingene rom til å eksperimentere, reflektere og lære av sine feil. Opplæringskontoret fungerer som en aktør i et skuespill der både «*frontstage*» og «*backstage*» er viktig. De synlige prosessene møter de skjulte mekanismene som sikrer god opplæring. Denne dynamikken mellom «*frontstage*» og «*backstage*» bidrar til å utvikle en robust yrkesidentitet og en helhetlig forståelse av hva det innebærer å være en profesjonell fagarbeider.

Studien har også fremhevet opplæringskontorenes sentrale rolle som brobyggere mellom skole og arbeidsliv hvor min yrkesvei kan beskrives som en bro, hvor ulike kompetansemøter og utvikling danner grunnlaget for en helhetlig forståelse av alle fagområdene innen restaurant- og matfagene. Denne rollen kan være avgjørende for å skape en sømløs overgang for lærlingene, og her spiller opplæringskontorenes kompetanse inn i forhold til muligheten lærlingene får til å kombinere teoretisk kunnskap med praktiske erfaringer. Skolen gir lærlingene et teoretisk fundament, inkludert grunnleggende ferdigheter og begrepsforståelse, mens arbeidslivet gir en arena for å anvende denne kunnskapen i reelle situasjoner. Opplæringskontorene kompetanse i forhold til å tilpasse opplæringen sikrer at denne overgangen skjer på en strukturert og støttende måte som fremmer læring og trivsel, dette kan videre øke motivasjon og fullføringsevne hos lærlingene. En viktig del av denne brobyggingen er å koordinere felles mål og forventninger mellom skolene og arbeidslivet.

Dette innebærer utvikling av vurderingskriterier som reflekterer både læreplanens krav og arbeidslivets behov. Opplæringskontorene spiller en aktiv rolle i å legge til rette for kommunikasjon mellom faglige ledere og lærlingene selv, og gjennom regelmessige møter og deling av informasjon bidrar de til å sikre at opplæringen er helhetlig og konsistent. I tillegg har opplæringskontorene en viktig sosial rolle. Overgangen fra skole til arbeidsliv kan være krevende for mange lærlinger, både faglig og personlig. Opplæringskontorene gir emosjonell støtte og veiledning som hjelper lærlingene med å mestre utfordringene og bygge selvtillit, og dette kan bidra til å redusere frafall og øke lærlingens følelse av tilhørighet og mestring. Som en omvendt kransekake, er opplæringskontorene og spesialpedagogene melisglasuren som holder strukturen sammen, og sikrer at alle deler fungerer i harmoni og gjør at lærlingen kan utvide sin kompetanse med en ny ring på kransekaken. Selv om opplæringskontorene fyller en viktig rolle, står de også overfor betydelige utfordringer, hvor en av de største utfordringene er knyttet til ressurser. Mange opplæringskontor kan for eksempel oppleve at de har begrensede midler til å tilby betydelig individuell oppfølging til alle lærlinger, dette er spesielt problematisk for lærlinger med spesielle behov, som ofte krever ekstra støtte og tilrettelegging. Manglende ressurser kan også gjøre det vanskelig å investere i nødvendig kompetanseutvikling for ansatte på opplæringskontorene og faglige ledere i bedrift.

Videre kan det være ulike spenninger mellom arbeidslivets behov og læreplanens krav, dette kan føre til at arbeidsgivere kan prioritere praktiske ferdigheter som gir umiddelbar verdi for virksomheten, mens læreplanen ofte legger vekt på bredere kompetansemål, inkludert refleksjon og kritisk tenkning. Dette understreker behovet for en sterkere dialog mellom skoler og arbeidslivet, der opplæringskontorene kan tilrettelegge for å finne balansen mellom disse to perspektivene.

Basert på funnene i denne studien fremheves disse konkrete anbefalingene for videre praksis:

1. **Kompetanseutvikling:** Opplæringskontorene bør investere i kontinuerlig opplæring for sine ansatte, med fokus på pedagogikk, spesialpedagogikk, teknologibruk og relasjonsbygging. Dette vil kunne styrke deres evne til å gi tilpasset opplæring og møte lærlingenes individuelle behov.
2. **Optimalisering av teknologi:** Digitale verktøy kan brukes til å effektivisere vurderingsprosessene, gi lærlingene bedre oversikt over egen progresjon og tilrettelegge for personlig tilpasset veiledning. Samtidig må teknologien brukes på en

måte som supplerer, snarere enn erstatter, den personlige kontakten mellom lærlingene og veilederne. Som studien viser, har den personlige kontakten mye å si for lærlingenes utvikling av kompetanse både faglig og sosialt.

3. **Tilrettelegging for inkludering:** Opplæringskontorene må sikre at opplæringen er inkluderende og tilgjengelig for alle, uavhengig av lærlingens bakgrunn eller forutsetninger. Dette kan innebære fleksible vurderingsmetoder, spesialpedagogisk støtte og tilpasning av opplæringsmiljøet, vil dette være et godt bidrag for å sikre at den enkelte får den opplæringen de har krav på både i forhold til kompetansemålene og i forhold til individuelle tilpasninger.
4. **Samarbeid:** Et tettere samarbeid mellom skoler, bedrifter og opplæringskontorer kan bidra til å skape en mer helhetlig og sømløs opplæring, dette kan gjøres igjennom for eksempel regelmessige møter, felles opplæringsplaner og deling av erfaringer på tvers av skole, bedrift og opplæringskontor.

Yrkesopplæringen står overfor store muligheter og utfordringer i møte med en verden i rask endring, hvor teknologiske fremskritt, globalisering og økte krav til bærekraft skaper behov for en arbeidsstyrke som ikke bare er teknisk dyktig, men også reflektert, tilpasningsdyktig og samfunnsbevisst. Opplæringskontorene har en unik posisjon til å lede denne utviklingen, som brobyggere mellom teori og praksis og som støttespillere for lærlingenes personlige og faglige vekst. En visjon for fremtidens yrkesopplæring er å skape en læringsarena der lærlingene utvikler ikke bare tekniske ferdigheter, men også refleksjonsevne, kreativitet og sosial kompetanse. Dette krever investeringer i både teknologi og menneskelige ressurser, samt en fornyet satsing på inkluderende praksiser og veiledning. Gjennom en slik helhetlig tilnærming kan yrkesopplæringen bli en drivkraft for bærekraftig utvikling, sosial inkludering og individuell mestring.

Selv om denne studien har gitt verdifulle innsikter gjennom autoetnografiske refleksjoner og dokumentanalyse, er det viktig å anerkjenne at en mer omfattende metodisk tilnærming kunne ha gitt en bredere forståelse av problemstillingen. Bruk av kvalitative metoder som intervjuer eller observasjoner ville gitt mulighet til å utforske perspektivene til flere aktører, som lærlinger, faglige ledere, lærere og andre ansatte i ulike opplæringskontor. Intervjuer kunne

avdekket hvordan ulike grupper opplever opplæringskontorenes rolle, og hvordan balansen mellom formelle vurderinger og uformelle læringspraksiser påvirker lærlingens utvikling fra flere ståsteder. Observasjonsstudier, for eksempel på arbeidsplasser eller i vurderingssituasjoner, kunne også gi et verdifullt innblikk i hvordan prosessene fungerer i praksis, og kunne inkludert hvordan opplæringskontorene aktivt legger til rette for læring, hvordan lærlingene opplever vurderingssituasjoner, og hvordan samarbeidet mellom skoler og bedrifter utspiller seg i praksis. En slik tilnærming ville også gjort det mulig å dokumentere dynamikken mellom teori og praksis på en mer detaljert og konkret måte. En kombinasjon av disse metodene kunne også synliggjort potensielle gap mellom hvordan opplæringskontorene planlegger sine tiltak og hvordan de faktisk blir implementert og opplevd i praksis. Slike funn kunne gi enda dypere innsikt i hvordan opplæringskontorene kan optimalisere sitt arbeid for å møte både læreplanens mål og arbeidslivets forventninger. Videre forskning som inkluderer intervjuer og observasjoner kan derfor bygge videre på denne studiens funn og bidra til en mer helhetlig forståelse av hvordan opplæringskontorene kan styrke sin rolle som brobyggere, samtidig som de balanserer de ulike læringsprosessene som støtter lærlingenes faglige og personlige vekst. Dette vil ikke bare kunne berike forskningsfeltet, men også bidra til å utvikle praktiske anbefalinger som kan forbedre kvaliteten på yrkesopplæringen.

Avslutningsvis vil jeg vektlegge at denne studien har vist at opplæringskontorene spiller en avgjørende rolle i å balansere formelle vurderinger og uformelle læringspraksiser for å støtte lærlingenes helhetlige utvikling og yrkenes utvikling i samfunnet. Gjennom sin rolle som brobyggere mellom skole og arbeidsliv bidrar de til å sikre en mer sømløs overgang for lærlingene, samtidig som de fremmer faglig mestring, sosial kompetanse og yrkesidentitet. For å møte fremtidens krav må opplæringskontorene fortsette å utvikle sine praksiser, investere i ansattes kompetanse og utforske nye måter å fremme læring gjennom teknologi, samarbeid og inkludering. Dette arbeidet er avgjørende for å sikre at yrkesopplæringen ikke bare forblir relevant, men også blir en plattform for å forme morgendagens fagarbeidere og samfunnsbevisste borgere. Gjennom en helhetlig tilnærming kan opplæringskontorene bidra til å bygge en fremtid der læring, arbeid og samfunnsansvar går hånd i hånd.

7 Litteratur

- Andersen, K.-I. (2012). Prosessen som ingen kunne målbinde. *Fokus på familien*, 40(4), 330-343. <https://doi.org/10.18261/ISSN0807-7487-2012-04-07>
- Andresen, S., Borg, E., Nyen, T. & Hagen Tønder, A. (2022). *Evaluering av ny kompetansemodell. Delrapport 2: Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen*. Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet - storbyuniversitetet.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse : en praksisorientert metode* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Basic, G., Lokareva, G. V. & Stadnichenko, N. V. (2021). Inclusive educational spaces and social pedagogical recognition: Interaction-and social-pedagogy-inspired analysis of space dynamics in compulsory, upper-secondary and post-secondary education. *Education sciences*, 11(11), 754. <https://doi.org/10.3390/educsci11110754>
- Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Berger, P. L. (1967). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. Penguin.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, culture & society*, 19(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning : democratic education for a human future* (Bd. 2). Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement : ethics, politics, democracy* (Bd. 5). Paradigm Publishers.

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : en grundbog*. Reitzel.
- Collinson, D. L. (2003). Identities and Insecurities: Selves at Work. *Organization (London, England)*, 10(3), 527-547. <https://doi.org/10.1177/13505084030103010>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process*. Sage Publications.
- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G. & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP) : veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 : rapport fra et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til implementering av nye læreplaner i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram (9788248800408)*. (Rapporter og utredninger (Høgskolen i Akershus : trykt utg.), Issue. Høgskolen i Akershus.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. Routledge.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (1915). *The school and society* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*. The Floating Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think : a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Eide, S. B., Sævareid, H. I., Aasland, D. G., Grelland, H. H. & Kristiansen, A. (2008). *Til den andres beste : en bok om veiledningens etikk*. Gyldendal akademisk.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum, qualitative social research*, 12(1).
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish : the birth of the prison*. Penguin Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge : selected interviews and other writings 1972-1977*. Harvester Press.
- Gamlem, S. T. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Haaland, G., Kongstein, C. & Sund, E. H. (2021). *Vurdering i yrkesfag : helhetlig yrkeskompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haaland, G., Nilsen, S. E. & Sund, E. H. (2020). *Læring gjennom praksis : en grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utg.). Pedlex.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Harvard University Press.
- Hanssen, G. (2022). Tolkningsfellesskap som kilde til koherens i fag- og yrkesopplæring: Perspektiver fra fylkeskommune og opplæringskontor. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.4547>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk : fagidentitet og samfunnsnytte*. Cappelen Damm akademisk.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer : mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Sluttrapport*. NIFU.
- Høst, H., Skålholt, A., Reiling, R. B. & Gjerustad, C. (2014). *Opplæringskontorene i fag- og yrkesopplæringen – avgjørende bindeledd eller institusjon utenfor kontroll?* (51/2014). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/274247>

- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme : et ikke-antroposentrisk alternativ* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Jansen, A. (2013). *Narrative kraftfelt : utvikling hos barn og unge i et narrativt psykologisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T. & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning : et fellesfaglig perspektiv for helse-, sosiale og pedagogiske profesjoner : helhetsperspektiv, relasjonskompetanse, refleksjon, mentalisering, traumebevissthet* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler : det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kjæret, R. P. (2024). Jeg trenger din forståelse, tålmodighet og en vennlig tone, da lærer jeg best - en studie av lærlinger med ADHD i yrkesfaglig opplæring. I. University of South-Eastern Norway.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* (2. utg.). Pearson Education.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=rmf01-03&lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Lock, A., Strong, T. & Røen, P. (2014). *Sosial konstruksjonisme : teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 97(3), 185-198.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-03>
- Løvoll, H. T. (2020). «En ny hverdag» - fra skoleelev til lærling i bedrift. I. Høgskolen i Innlandet.
- Nielsen, M. H. (2024a). *Autoetnografi: min vei fra lærling til fagarbeider, fra fagarbeider til yrkesfaglærer og fagopplæringsrådgiver, fra yrkesfaglærer og fagopplæringsrådgiver til spesialpedagog*.
- Nielsen, M. H. (2024b). *Autoetnografiske dikt*.
- Nielsen, M. H. (2024c). *Lærlingens vei*.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Öhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn : mer enn bare snakk*. Pedagogisk forum.
- Opplæringsforskrifta. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringsforskrifta)* Kunnskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/pro/SF/forskrift/2024-06-03-900>
- Opplæringsloven. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)* Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/pro/NL/lov/2023-06-09-30>
- Prestvik, A., Helgesen, H. & Rålm, P. C. (2016). *Fag- og yrkesopplæring i matindustrien*.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S. & Landaas, W. (2013). *Den gode studien : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I (s. 139-164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Rørstad, K., Børing, P. & Solberg, E. (2023). *NHOs kompetansebarometer 2022: En kartlegging av NHOs medlemsbedrifters kompetansebehov i 2022*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. Hentet 20.10.2024 fra <https://www.nho.no/publikasjoner/kompetansebarometer/nhos-kompetansebarometer-2022/>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (1. utg.). Aschehoug.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen : utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Thuen, H., Myklestad, S. & Vik, S. (2022). *Pedagogikkens idé og oppdrag*. Fagbokforlaget.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Ulvestad, A. K. & Kärki, F. U. (2012). *Flerstemt veiledning*. Gyldendal.
- Utdanning.no. (2024). *Opplæringskontor*. Hentet 03.07.2024 fra https://utdanning.no/tema/hjelp_og_veiledning/opplaeringskontor
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet i samråd med Sametinget 26.juni 2018, revidert 10. oktober 2018, Oslo*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/prinsipper-for-utforming-av-lareplaner-for-fag/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i vg3 bakerfaget (BAK03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/bak03-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i vg3 ernæringskokkfaget (EKF03-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/ekf03-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i vg3 ferskvarehandlarfaget (FVF03-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fvf03-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i vg3 industriell matproduksjon (IMP03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/imp03-02?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Læreplan i vg3 kjøttskjærerfaget (KSK03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/ksk03-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Læreplan i vg3 kokkfaget (KOK03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kok03-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Læreplan i vg3 konditorfaget (KON03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kon03-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020h). *Læreplan i vg3 pølsemakerfaget (PMF03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/pmf03-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020i). *Læreplan i vg3 servitørfaget (SER03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/SER03-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020j). *Læreplan i vg3 sjømatproduksjon (SMP03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/smp03-02?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020k). *Læreplan i vg3 slakterfaget (SLF03-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/slf03-02>

Utdanningsdirektoratet. (2020l). *Læreplanverket* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kl06/RM?trinn=1>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Lage og vurdere fag- og svenneprøver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/lage-vurdere-fag-svenneprøver/#vurder-proven>

Vik, S. & Myklestad, S. (2022). *Barndomspedagogikk? : -på leit etter pedagogikkens selvforståelse* (Bd. 1). Oplandske bokforlag.

Vilbli. (2023). *Restaurant- og matfag*. Hentet 20.10.2024 fra https://www.vilbli.no/nb/nb/no/restaurant-og-matfag-yrker-og-kompetanser/program/v.rm/v.rmrml1----_p3#kursKolonne1

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

White, M. (2009). *Kart over narrativ praksis*. Pax.