

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

Mai 2018

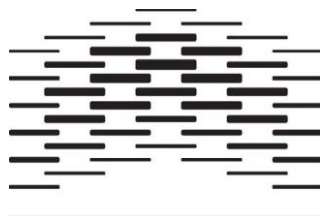
Relevant yrkesopplæring for vg2 helsearbeiderfagelever



Tove Kittelsrud

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

«Står man ved målet, angrer man ikke reisens møye og besvær» (Aristoteles u.å.).

Etter fire år med deltidsstudier ved fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved (HIOA) OsloMet, er masteroppgaven i yrkespedagogikk ferdig. Fokuset i oppgaven har vært relevant yrkesopplæring og avvikling av praktisk eksamen i sykehjem for vg2 helsearbeiderfagelever. Det har vært en lang og møysommelig prosess samtidig som det har vært interessant og få anledning til å gjøre et dypdykk i noe jeg brenner for. Ikke minst har det vært spennende, men også utfordrende, og skulle samarbeide med et sykehjem om eksamensavvikling for elevene mine.

Det er mange personer jeg vil takke, men først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle elevene som deltok i prosjektet. Åtte positive, hyggelige og lærevillige elever som jeg var kontaktlærer for skoleåret 2016/2017. Det var en fin gjeng og et fint skoleår. De stilte opp i prosjektet og bidro til at jeg fikk skrevet denne masteroppgaven. Så tusen takk, til hver og en av dere.

Videre vil jeg takke veilederne mine. Marit Lensjø, veileder det siste året og som bidro med uvurderlig hjelp. Leif Langli, veileder i tre av disse fire årene, og som uttalte på den aller første samlingen vi hadde; «man skal kjenne at man tar en mastergrad»! Ikke visste jeg da hvor rett han skulle få. Biveileder Eva Schwencke trenger også en stor takk. Tusen takk til dere alle!

Den neste på listen er medstudent, Bente Melby, som jeg også har skrevet to oppgaver sammen med. Det har blitt mange telefonsamtaler disse årene hvor vi har diskutert utfordringer og frustrasjoner rundt oppgaveskrivingen. Ingen andre enn Bente kunne forstå hva det var jeg balet med. Kull 2014 fortjener også en takk. En herlig gjeng med ulik yrkesbakgrunn og erfaringer. Takk for gode innspill, latter og fine stunder.

Helt til slutt vil jeg også takke mine to barn, Karen og Arild, for tålmodighet og forståelse for at mamma har vært litt «off» de siste to årene.

Kjeller, mai 2018

Tove Kittelsrud

Sammendrag

Hensikten med dette masterprosjektet var å undersøke om elevene på vg2 helsearbeiderfag ville oppleve praktisk eksamen som mer hensiktsmessig og meningsfull om gjennomføringen ble flyttet fra skole til sykehjem.

Problemstillingen er «hvordan opplever elever på vg2 helsearbeiderfag å gjennomføre praktisk eksamen i sykehjem?».

I 2006 kom en ny skolereform hvor den skriftlige eksamensformen ble erstattet av praktisk eksamen. Her skulle eleven vise en praktisk aktivitet i samhandling med en medelev etterfulgt av 15 minutter individuell refleksjon. I den 30 minutter lange aktiviteten skulle eleven lage et rollespill som viser en reell situasjon hvor de selv har rollen som helsearbeiderfagelev med en medelev i rollen som bruker/statist. Elevene skal videre leve seg inn i, og spille, sine roller så godt det lar seg gjøre.

For mange elever har statistrollen vært utfordrende og frustrerende. Det og skulle spille rollen som eksempelvis en gammel dement dame eller en mannlig hjerneslagpasient har for de fleste elevene vært utfordrende og for noen svært vanskelig å få til.

Imidlertid, har de som har behersket dette bidratt til at kandidaten har fått frem mer fagstoff og kanskje også høyere eksamenskarakter enn de som ikke har fått det til. Det at statistene kan ha denne innvirkningen på kandidatens eksamensresultat oppleves urettferdig for elevene. Det har opp gjennom årene vært mange utfordringer knyttet til gjennomføring av praktisk eksamen, og noen år har utfordringer vært så store at det har vært vanskelig å få avviklet eksamen på en god måte for alle elevene.

Datainnsamlingsmetoder er fokusgruppeintervju og feltnotater. Her kom det frem mange sider ved det å bruke sykehjemmet i en eksamenssituasjon, og ikke alle informantene var like enige i at sykehjemmet var den beste arena. Allikevel viser resultatene så mange positive sider ved eksamensgjennomføring i sykehjem at vi har valgt å gjøre det samme neste år også.

Tilbakemeldingene fra informantene viste hvordan man kan gå frem for å gjøre eksamensgjennomføringen mer relevant for det yrket de utdannes inn i. På den måten vil eksamen bli en mer naturlig del av opplæringen som i store deler av skoleåret foregår i praksisfeltet.

Summary

The main purpose of this master project was to investigate whether the students in vg2 health care subjects would experience the practical exam as more appropriate and meaningful if the exam was moved out of school and into the nursing home.

The hypothesis is "How do students at Vg2 health care professionals experience a practical exam in nursing homes?".

With a new school reform in 2006, the written exam was replaced by a practical exam, in which the students were to demonstrate their practical ability together with a fellow student followed by 15 minutes individual reflection afterwards. The students were to create a 30 minutes long role-play where they act out the role of a healthcare professional as if they were in a real working situation, with their fellow student playing the part of the patient. The students were to do their best to act out their part in such a manner as to create a realistic scenario resembling a real situation at a nursing home, and in this way help to highlight the examinee's competency.

Many students have found that acting the part of the patient can be both challenging and frustrating. To act the role of an old, demented woman for instance, or a male stroke patient, will be difficult for most students, and for some almost impossible to master.

However, those who have been able to act well, may have contributed to the examinee being able to elaborate more on the topic, which perhaps also could indirectly lead to a higher grade, than those who have not been able to perform so well.

The fact that the supporting actors have had, or could have this effect on the examinee's results were perceived as an unfair system amongst the students. Through the years, there have been many different challenges related to the way the practical exam has been carried out, and some years these have been so great that it has been difficult to complete the exam in a good and fair way for all students.

The data collection methods used in this study are focus group interviews and field notes. The data collection revealed many different aspects of using a nursing home as an arena for an exam situation, and not all of the informants agreed that a nursing home is a good choice. Nevertheless, the results show so many positive aspects of completing the exam in nursing homes that we have chosen to continue the practise.

The feedback from the informants in the focus group have provided a good picture of why we should carry out the practical exam in this way and how to make it more relevant for the profession so that the exam becomes an integrated part of the education they receive throughout the school year.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Summary	4
1. Innledning med problemstilling	9
1.1 Begrepsavklaring	11
1.2 Prosjektets rammer	11
1.2.1 Eksamensform i helsearbeiderfag	12
1.2.2 Helsefagarbeideren - kort presentasjon og historisk tilbakeblikk	13
1.2.3 Bakgrunnen for prosjektvalget	16
1.2.4 Forfatterens praksisteori og forforståelse	20
1.3 Hva kjennetegner yrkespedagogikken?	21
1.4 Organisering av skoleåret	23
1.4.1 Organisering av tidligere års undervisning	23
1.4.2 Organisering av skoleåret 2016/2017	25
1.5 Elevenes læreforutsetninger	26
1.6 Tidligere forskning på relevant yrkesopplæring	27
1.7 Oppbygging av oppgaven	27
1.7.1 Tidsplan	28
1.7.2 Godkjenning av prosjektet	29
2. Relevante styringsdokumenter	29
2.1 Læreplaner	29
2.2 Meldinger til Stortinget	31
2.3 NOU meldinger	32
3. Teoretisk ramme	34
3.1 Læring i praksisfellesskapet	34
3.2 Læringsteorier	35
3.2.1 Illeris tredimensjonale læringsmodell	35
3.2.2 Dreyfus og Dreyfus læringstaksonomi	37
4. Forskningstilnærming	39
4.1 Vitenskapsteoretisk forståelsesramme	39
4.2 Prosjektets forskningsdesign	40
4.3 Valg av forskningsmetode	40
4.4 «Case-studie»	41

4.4.1 Fordeler og ulemper med enkeltcase som metode	42
4.5 Tilgang til informanter i prosjektet	42
4.6 Informasjon, forespørsel og samtykke	42
4.7 Fokusgruppeintervju.....	43
4.7.1 Informantutvelgelse til fokusgruppeintervjuet.....	44
4.7.2 Forberedelse til selve intervjuet	44
4.7.3 Spørreplan	47
4.7.4 Gjennomføring av selve intervjuet.....	49
4.7.5 Egen rolle under fokusgruppeintervjuet.....	51
4.7.6 Styrker og svakheter ved fokusgruppeintervju	52
4.8 Feltarbeid.....	53
4.8.1 Mine feltnotater.....	53
4.8.2 Valg av, og tilgang til, felten	54
4.8.3 Egen posisjon	54
4.8.4 Aksept og tillit.....	55
4.9 Forskningens kvalitet	55
4.9.1 Taushetsplikt	55
4.9.2 Egen forskerrolle.....	56
4.9.3 Min empiri	57
4.9.4 Validitet.....	57
4.9.5 Reliabilitet.....	58
4.10 Transkripsjon og meningsfortetting	59
4.11 Analyseprosessen	59
4.11.1 Analyse av fokusgruppeintervjuet	61
4.11.2 Analyse av feltnotater og logger	63
4.12 Metodekritikk	64
4.12.1 utfordringer og refleksjoner rundt eget forskningsdesign.....	64
4.12.2 utfordringer og refleksjoner rundt datainnsamlingsprosessen	65
4.12.3 utfordringer og refleksjoner ved analyse av data	66
5. Presentasjon av funn.....	67
5.1 Forarbeid til praktisk eksamen	67
5.1.1 Kategori undervisning og praksisutplassering	67
5.1.2 Kategori samarbeid og informasjon.....	72
5.2 Gjennomføring av praktisk eksamen sykehjem	73

5.2.1 Kategori praktisk eksamen og eksamenssted.....	73
6. Drøfting av funn	79
6.1. Forarbeid til praktisk eksamen	80
6.1.1 Opplæring i skole	80
6.1.2 Opplæring i praksis	82
6.1.3.Eksamensforberedende dager	87
6.1.4 Praktisk tverrfaglig heldagsprøve	91
6.1.5 Informasjon	92
6.1.6 Samarbeid skole - sykehjem	95
6.2 Gjennomføring av praktisk eksamen i sykehjem	97
6.2.1 Eksamensavvikling med andre typer utfordringer	97
6.2.2 Elevene positive til eksamensavvikling i sykehjem.....	98
6.2.3 Sykehjemmet fortsatt positive til eksamensgjennomføring i sykehjemmet	100
6.2.4 Sensor, faglærers og forfatters opplevelser.....	100
7. Kritikk til eget prosjekt i et metaperspektiv	103
8. Oppsummerende konklusjon.....	104
8.1 Veien videre	107
Post scriptum	110
Litteraturliste	111

Figur 1. Fra eksamensdagen. (Foto Liv Seiff, Varingen)

Vedleggliste:

Vedlegg1:	Undervisningsevalueringen
Vedlegg 2:	Godkjenningbrev fra NSD
Vedlegg 3:	Samtykkeerklæring
Vedlegg 4:	Spørreplan
Vedlegg 5:	Utdrag av analyse
Vedlegg 6:	Logg heldagsprøve i skole

1. Innledning med problemstilling

Karen Blixen har sagt at «skolen er ikke livet, og livet innretter seg ikke etter skolen; det er skolen som skal innrette seg etter livet» (Blixen, Udatert). Disse kloke ordene er et godt bilde på dette masterprosjektet hvor jeg har gjennomført et pilotprosjekt hvor praktisk eksamen for helsefagarbeidere vg2 er flyttet ut i sykehjem.

Etter mer enn 20 år som lærer i videregående skole hvor jeg har undervist på vg2 helsearbeiderfag siden våren 2008 benyttet jeg i dette masterprosjektet å forske på praktisk eksamen på vg2 helsearbeiderfag. Med Kunnskapsløftet i 2006 ble den skriftlige eksamensformen byttet ut med praktisk eksamen. Denne skulle være mer relevant i forhold til det yrket de skulle utdannes til enn det den skriftlige eksamenen hadde vært. Det å vise praktiske ferdigheter i en praktisk aktivitet ble nå sentralt.

Praktisk eksamen ble gjennomført i skole hvor elevene skulle tre inn i en «skuespillerverden» og gjennomføre/vise en praktisk aktivitet, med seg selv som helsefagarbeiderlev og en medelev i rollen som bruker/pasient (statist). Statistens oppgave var å spille rollen som bruker/pasient, eksempelvis en dement eldre kvinne, en mannlig hjerneslagpasient eller annet, i tett samspill med kandidaten på en troverdig måte slik at kandidaten fikk vist praktisk og teoretisk fagstoff.

Men det viste seg at praktisk eksamen gjennomført i skole bød på utfordringer av mange slag. Det ble etter hvert så krevende å gjennomføre eksamen at noe måtte gjøres. Utfordringene gikk på at elevene grudde seg til, og til tider nektet, å være statist for hverandre. De klaget over at de ikke klarte å spille rollen som bruker/pasient på en overbevisende måte. Denne lekningen opplevde de både pinlig og flau. De elevene som var gode statister og klarte spille rollen som eksempelvis dement eldre kvinne godt bidro til at kandidaten fikk frem mer fagstoff enn der hvor statistene gjorde en «dårlig» jobb. Denne kunstige settingen, i skolens praksisrom, utløste mye frustrasjon og misnøye til særlig statistrollen. De senere årene har utfordringene vært så store at vi tidvis har hatt problemer med å få gjennomført eksamen på en god måte.

Mye har skjedd siden 2008 og justering av en i utgangspunktet god eksamensform er i gang på mange skoler. Fagmiljøene på Romerike, som er det fagmiljøet forfatteren av dette prosjektet tilhører, er enige i at elevene får vist mer fagkompetanse, praktiske ferdigheter og holdninger i en praktisk eksamen sammenlignet med det den skriftlige eksamensformen la opp til. Men, både lærere og elever har også sett og opplevd at praktisk eksamen gjennomført

i skole stiller andre krav til eleven, utover det å vise faglig og praktisk kompetanse. Krav som ikke ligger innenfor læreplanens mål.

Hensikten med denne pilotundersøkelsen er å undersøke om avvikling av eksamen i sykehjem vil oppleves meningsfull og relevant for elevene. Vil det bli mer naturlig og riktig for elevene å gjennomføre praktisk eksamen i sykehjem med ekte brukere i stedet for medelever i rollen som bruker? Vil det bli lettere å få fram helhetlig yrkeskompetanse i en reell, situert yrkeskontekst? En annen hensikt er også å se hvorvidt dette er en mer rettferdig eksamen for elevene når de ikke trenger å forholde seg til medelevens innsats. Les for øvrig mer om «bakgrunn for problemstillingen» under 1.1.

I tillegg til elevenes opplevelser rundt eksamensgjennomføring i sykehjem har jeg også ønsket å undersøke hva andre involverte parter mener om at eksamen legges til sykehjemmet, det vil si de ansatte i sykehjemmet, sensor og faglærere. Min stemme kommer også fram.

Prosjektet vil først og fremst ha betydning for elevene som kanskje vil oppleve eksamensgjennomføringen som mer rettferdig og naturlig? I tillegg er dette av interesse for egen skole da det vil kreve andre tilrettelegginger når vi ikke lenger bruker skolens lokaler til å gjennomføre eksamen. I tillegg er funnene også av betydning for de ansatte i sykehjemmet fordi de også blir involvert i eksamensavviklingen. Ville de oppleve dette som noe positivt i deres arbeidshverdag? Og hva mener faglærerne og sensor som får andre rammer å forholde seg til?

Med dette som utgangspunkt gjennomførte jeg skoleåret 2016/2017 et pilotprosjekt ved egen skole og i egen klasse, hvor vi avviklet praktisk eksamen i sykehjem for å se om dette var en mer hensiktsmessig måte å gjennomføre eksamen på. Dette masterprosjektet dokumenterer hvordan jeg har gått frem og hvilke opplevelser elevene, de ansatte i sykehjemmet, faglærerne og sensor som var med i prosjektet satt igjen med. Vil misnøyen og frustrasjonene jeg har opplevd elevene har hatt opp gjennom årene forsvinne når elevene slipper rollespillet, men i stedet må forholde seg til «ekte» pasienter i et «ekte» miljø? Problemstillingen ble derfor;

Hvordan kan praktisk tverrfaglig eksamen på vg2 helsearbeiderfag gjennomføres i sykehjem?

For å bidra til å belyse problemstillingen har jeg tre forskningsspørsmål som skulle bidra til å avgrense arbeidet og hjelpe meg å få svar på problemstillingen:

1. Hvordan kan undervisningen tilrettelegges slik at elevene blir best mulig forberedt til praktisk eksamen i sykehjem?
2. Hvordan kan skolen samarbeide med sykehjemmet for at avvikling av praktisk eksamen blir gjennomført til det beste for elevene?
3. Hvordan opplever elevene, faglærerne, de ansatte i sykehjemmet og sensorene å avvikle praktisk eksamen i sykehjem?

1.1 Begrepsavklaring

Mange av oppgavens sentrale begrep defineres eller forklares underveis i teksten. Dette gjelder spesielt yrkespedagogiske begrep.

Faget Prosjekt til fordypning ble endret august 2016 til Yrkesfaglig fordypning, forkortet YFF (Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF), 2016).

I oppgaven blir alle ansatte i sykehjemmet omtalt som ansatte. De respektive avdelingene vi involverte under eksamensavviklingen stilte med kontaktpersoner som var elevene og faglærernes kontaktpersoner. Disse personene blir omtalt som bedriftens eksamenskontakter. Der hvor begrepet veileder forekommer henvises det til de ansatte som hadde ansvar for oppfølging av elevene under praksisutplasseringene.

Når jeg referer til bruker menes også pasient eller beboer.

Elever ved programområdet Helsearbeiderfag omtales helsearbeiderfagelev, mens selve yrkestittelen heter helsefagarbeider.

Elev omtales i eksamenssammenheng som kandidat. Eksamensstedet er sykehjemmet vi avviklet eksamen ved.

Vi var tre lærere som var involvert i klassen gjennom hele skoleåret og på eksamensdagen.

Jeg har omtalt oss som faglærere.

1.2 Prosjektets rammer

Kapittel 1.2 prøver å belyse forhold det er viktig at leseren har kjennskap til for å forstå hensikten med dette prosjektet og for å få en helhetlig forståelse for valg av problemstilling.

Først gis en forklaring på hva den praktiske eksamensformen i helsearbeiderfaget handler om før selve yrkestittelen, helsefagarbeider, presenteres. Videre redegjøres det for bakgrunnen for valg av problemstilling.

1.2.1 Eksamensform i helsearbeiderfag

Tverrfaglig praktisk eksamen vektlegger oppgaver som tar utgangspunkt i reelle sider ved det aktuelle yrket, slik at eleven får vist praktisk og teoretisk kunnskap (Dobson, 2010, s. 16). På egen skole har eksamen fram til våren 2017 vært avviklet i skole. Praktisk eksamen utarbeides lokalt på den enkelte skole, derfor er det ofte slik at eksamensavviklingen blir gjennomført ulikt på de ulike skolene. Denne muligheten til å tilpasse eksamen har mange fordeler og åpner opp for at vi kan avvikle eksamen i sykehjem.

Eksamen organiseres i skole ved at eleven får utdelt et vidt og bredt tema på den første av to forberedelsesdager. Ut fra tema og totalt tre selvvalgte kompetansemål fra hvert av programfagene i læreplanen og ett ukjent kompetansemål som de får oppgitt i oppgaveteksten, skal de planlegge en aktivitet de skal utføre med en medelev som bruker (statist). Aktiviteten skal vare i 30 minutter og vise elevens praktiske ferdigheter, teoretiske kunnskaper og holdninger. Det er kandidaten selv som bestemmer hva slags aktivitet hun vil vise, eksempelvis et morgenstell, en trivselsfremmende aktivitet, tilrettelegging under måltid med mer, så lenge den har sitt utspring i tema for oppgaven og de fire kompetansemålene. Aktiviteten skal være så realistisk som mulig og vise helsefagarbeidereleven i jobb. Eleven skal ha hovedfokus på kompetansemålene under hele aktiviteten slik at disse gjennomsyrrer det som gjøres. Etter endt aktivitet følger 15 minutter individuell refleksjon hvor eleven skal reflektere rundt aktiviteten de har gjennomført i tillegg til at de faglig skal utdype kompetansemålene og den diagnosen de valgte at brukeren skulle ha.

Statistens skal tre inn i rollen som bruker så godt det lar seg gjøre. Dette kan være en dement kvinne, en mannlig hjerneslagpasient, en kvinne med nyoppdaget diabetes type 2 som trenger kostveiledning med mer. Kandidaten utarbeider et opplegg/aktivitet og må samarbeide med statisten under forberedelsesdagene for at dette skal bli mest mulig «naturlig». Gode statister lever seg inn i sine roller på en troverdig måte og stiller gode spørsmål til kandidaten slik at hun får vist og snakket om fagstoff under aktiviteten. Kandidaten har også anledning til å fryse situasjonen og forklare hva hun gjør, hvorfor hun gjør det hun gjør for å få fram fagstoff. Å fryse situasjonen tar gjerne kun ett par minutter og må ikke gjøres for ofte.

Ved avvikling av eksamen i skole har elevene brukt medelever som statister, men mødre eller andre som elevene kjenner godt har også vært brukt. Vi har ofte oppfordret elevene om velge medelever til å være statist for hverandre fordi de er kjent med faget og eksamensformen og dermed lettere kan forstå hva som ligger i selve statistrollen og eksamensformen.

Tilstede under eksamen er sensor, oppnevnt av fylkets eksamensskole, og eksaminator. Eksaminator har tradisjonelt vært kontaktlærer. Kandidaten skal gjennomføre aktiviteten i samhandling med bruker mens sensor og eksaminator har en tilbaketrasket rolle, observatørrolle. De skal observere kandidaten med fokus på valgte kompetansemål, praktiske og teoretiske ferdigheter og holdninger. I utgangspunktet skal det ikke være noe form for verbal kommunikasjon mellom kandidat og sensor/eksaminator under aktiviteten. Kandidaten holder på med sine gjøremål og skal kommunisere med brukeren slik situasjonen tilsier.

Retningslinjer for eksamensgjennomføring:

I Akershus fylkeskommunes retningslinjer for eksamensgjennomføring står det at eksamen skal være praktisk tverrfaglig og dekke alle læreplanens kompetansemål. Den enkelte skole har ansvar for å sørge for at eksamen blir gjennomført, men det er ikke presisert at eksamensavviklingen skal foregå i skole. Dette åpner opp for at man kan søke det lokale eksamenskontoret for å få dispensasjon til å avvikle eksamen i sykehjem. Praktisk eksamen skal vise kompleksiteten i yrket og være knyttet til en arbeidsoppgave. Eksamen utarbeides og sensureres lokalt og det er de lokale eksamensgruppene som lager eksamensoppgavene etter innspill fra skolene.

I eksamensgruppen i Akershus Fylkeskommune har man blitt enig om at selve aktiviteten skal vare i 30 min med påfølgende 15 minutters individuell refleksjon. Elevene skal vise praktiske ferdigheter, faglig kunnskap og holdninger under selve aktiviteten Les mer om selve eksamensformen under 1.2.1 Eksamensform i Helsearbeiderfag.

Skolens ledelse søkte eksamenskontoret om dispensasjon til å gjennomføre eksamen i bedrift våren 2016 som en prøveordning.

Når eksamen legges til sykehjemmet vil lengden på den enkelte elevs aktivitet være mer fleksibel fordi elevene nå skal bistå «ekte» brukere i en aktivitet, de kan ikke avslutte etter 30 minutter om aktiviteten ikke er ferdig. Situasjonen blir mer reell og dette gjør at eleven må gjøre seg ferdig med aktiviteten før refleksjonen kan starte. Vi har valgt å bruke sensorer fra andre skoler som vi gjør ved eksamensavvikling i skole for å sikre at vurderingen av elevene blir mest mulig rettferdig og i henhold til de retningslinjer som gjelder for vurdering.

1.2.2 Helsefagarbeideren - kort presentasjon og historisk tilbakeblikk

Helsefagarbeidertittelen kom i 2006 og erstattet hjelpepleier- og omsorgsarbeiderutdanningene. Selve innholdet i både utdanningen og i yrkesutøvelsen minner

om hjelpepleieren, mens strukturen ligner på omsorgsarbeiderfaget med to år i skole og to år som lærling i bedrift. Norsk yrkesopplæring er organisert ved at opplæringen skjer i yrkesrettede utdanningsprogram i videregående opplæring og i arbeidslivet med to års læretid. Etter to år i læra avlegger lærlingen en avsluttende fagprøve/svenneprøve (Dolven, 2017) i motsetning til for eksempel hjelpepleierutdanningen som var en treårig utdanning i skole.

Før 1994 var hjelpepleierutdanningen i Norge en populær utdanning, særlig for voksne kvinner som søkte seg inn med alderspoeng. Etter 1994, og med Kunnskapsløftet i 2006, er de eldre kvinnene skjøvet ut og ungdom har fått sin rett til videregående opplæring, den såkalte Ungdomsgarantien. Den skulle blant annet avhjelpe økt arbeidsledighet blant unge (Grasdalen, 2016). Fortsatt er det en del praksiskandidater og voksenopplæring som utdanner helsefagarbeidere.

Kjernen i faget:

Helsefagarbeideren arbeider innenfor mange felt i helse- og omsorgssektoren, eksempelvis sykehjem, hjemmetjeneste, psykisk helsevern, boliger for mennesker med nedsatt fysisk og psykisk funksjonssvikt, sykehus mfl. Helsefagarbeideren yter omsorg og praktisk hjelp til mennesker i alle aldre, med ulik grad av funksjonsnedsettelse og i ulike livssituasjoner (Utdanning.no, 2017). Endringer i faget henger sammen med samfunnsutviklingen, her kan velferdsteknologi og hjelpemidler trekkes inn som eksempler (Braut, 2014; Grasdalen, 2016).

Kompetansebegrepet slik det beskrives i «Kultur for læring» vil si å møte komplekse utfordringer og hva man gjør i møte med denne utfordringen (St. meld. nr. 30, 2003 - 2004, s. 31). Med yrkeskompetanse menes «evnen til å utføre fagarbeid i et yrke og til løse sammensatte utfordringer knyttet til enkelte arbeidsoppgaver eller yrkesutøvelsen som helhet» (Nilsen & Haaland, 2013, s. 18). Yrkeskompetansen helsefagarbeideren sitter igjen med etter avsluttet yrkesopplæring vil si evnen, forståelsen og utøvelsen av yrkets funksjoner i samfunnet og hvilken kultur, tradisjon og utvikling som er knyttet til det å være helsefagarbeider (Nilsen & Haaland, 2013, s. 18). For å utvikle yrkeskompetanse må helsefagarbeideren gis anledning til praktisk yrkeserfaring og mulighet for refleksjon over eget og andres arbeid. Denne refleksjonen regnes å være selve bindeleddet mellom teori og praksis (Hiim & Hippe, 2001, s. 39). For å bistå eleven i denne utviklingen må vi sørge for at eleven får gode opplæringsarenaer ute i sykehjem og lignende, der hvor yrket faktisk utøves. Her vil også eleven utvikle praktisk kunnskap som handler om bli en kyndig fagarbeider, få et

velutviklet øyemål, godt håndlag, gode ferdigheter, presis verktøyføring og god kroppsbeherskelse. Slik praktisk kunnskap, som inngår i selve yrkeskompetansen, læres ofte i direkte tilknytning til de ulike arbeidsoppgavene (Eikeland, Hiim & Schwencke, 2015, s. 69) som er sykehjemmet i dette pilotprosjektet.

Med yrkeskunnskap innenfor helsearbeiderfaget menes «all relevant kunnskap som brukes i yrkesutøvelsen, av både praktisk og teoretisk slag, og som er mer enn bare anvendelse av teori og oppskriftsbaserte prosedyrer». (Hiim & Hippe, 2001, s. 39). Her kommer helhetlig kunnskap sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser som har sitt utspring i selve yrkesutøvelsen inn. Som vi ser er yrkeskunnskap mer enn bare teori de lærer på skolen

Helsefagarbeiderens arbeidsoppgaver varierer, avhengig av pasientens eller brukerens behov for hjelp. En helsefagarbeider skal utføre grunnleggende sykepleie, observere og bruke kunnskap om ulike sykdommer, skader og lidelser, ha kunnskap om rehabilitering og habilitering for å iverksette forebyggende og behandlende tiltak innen eget ansvars- og kompetanseområde. De skal også bidra i folkehelsearbeidet ved å forebygge ensomhet, bidra til at pasientene/brukerne kan føle mestring i hverdagen, og legge til rette for et mer aktivt liv. Administrative oppgaver som for eksempel rapportskrivning og journalføring er også en del av arbeidsoppgavene (Utdanning.no, 2017).

Mange av mine kolleger innenfor fagmiljøet, som har undervist på den gamle hjelpepleierutdanningen, har ofte uttrykt at motivasjon og rekruttering er lavere nå enn tidligere. Jeg kommer ikke til å gå inn i den debatten her. Allikevel kan det være nyttig for leseren å vite at selv med ny skolereform, Kunnskapsløftet, kan det synes som om statusen ikke er høynet, kanskje tvert om? Kan det at vi slutter med «lekingen» til eksamen i skolens lokaler med medelever som brukere og i stedet flytte eksamensavviklingen ut i sykehjem bidra til å gjøre yrkesopplæringen mer seriøs og troverdig?

En helsefagarbeiders personlige egenskaper, eller såkalt nøkkelkompetanse eller «soft – skills» handler om kompetanse som ikke spesifikt er knyttet opp mot yrket. Dette er først og fremst å være glad i mennesker, vise empati og ha evnen til å yte omsorg (Nilsen & Haaland, 2013, s. 13). Respekt for mennesker fra andre kulturer, mennesker i ulike livssituasjoner med ulik kommunikasjonsevne og funksjonsnivå er også sentralt. Helsefagarbeideren må også kunne opptre profesjonelt, arbeide selvstendig og samarbeide med andre yrkesgrupper og forholde seg til pårørende. (Utdanning.no, 2017).

1.2.3 Bakgrunnen for prosjektvalget

Dette prosjektvalget er en naturlig konsekvens av de pedagogiske og didaktiske utfordringene vi har opplevd i forbindelse med gjennomføring av praktisk eksamen i skolens praksisrom opp gjennom årene. Helsearbeiderfagelevne har klaget over en kunstig eksamensform og etterlyst en mer relevant gjennomføring i sykehjem i mange år. Eksamensformen på vg2 helsearbeiderfag har, siden 2008, skapt frustrasjoner for mange av elevene. Noen ganger har frustrasjonene vært så utfordrende at det har vært vanskelig å få gjennomført eksamen på en god måte. Det har stort sett vært tre hovedutfordringer og disse presenteres under:

Utfordring 1: Vanskelig å være statist

Den største utfordringen har ligget i at elevene er statister for hverandre i en skissert aktivitet. Frustrasjonene har i stor grad vært knyttet opp mot flere forhold. For det første at praktisk eksamen gjennomført i skole baserer seg på statistenes innsats. Gode statister som er faglig sterke og gode til å spille rollen sin kan bidra til at kandidaten får frem mer fagstoff enn statister som ikke behersker dette like godt. Like fullt, uavhengig av om de er gode eller dårlige til å spille rollen som bruker, så er alle elevene enige om at det er «pinlig», «kleint» og vanskelig å være statist.

Å være statist krever at du slår deg litt løs. At du tør leve deg inn i en rolle. Man må sette seg inn i brukerens diagnose og funksjonsnivå og spille rollen så godt man kan. I løpet av alle disse årene er det bare en elev som utpeker seg som glimrende i denne rollen. Hun spilte en eldre dement kvinne med så stor overbevisning og innlevelse at det var vanskelig å forstå at hun var en 17 år gammel elev. Hennes trygghet i rollen smittet over på kandidaten og de fikk til en helt spesielt samhandling og kommunikasjon. Statistens seriøsitet og engasjement bidro til at kandidaten fikk fram teoretisk fagstoff, praktiske ferdigheter og gode holdninger.

Statisten levde seg inn i rollen og hadde på forhånd lest seg opp på symptomer ved demens. Dermed kunne hun «oppføre» seg slik demente gjerne gjør, med en seriøsitet og overbevisning som «tok oss alle». Det var interessant å observere dem.

Men dette var et unntak. Det vi ofte ser er at faglig sterke elver gjennomgående gjør det bedre i statistrollen enn faglig svake elever. Noe av svaret på dette er nok at er man faglig usikker kommer man litt på defensiven i en slik aktivitet fordi man ikke tør slippe seg løs. Man vet kanskje selv at man er faglig svak/svakere og dermed redd for å si eller gjøre noe som ikke er faglig riktig. I tillegg kan det for noen handle om hva slags sosial status de selv mener de har i

klassen. Føler en at man har en lavere status enn sine medelever blir de mer forknytt enn de sosialt sterke elvene.

Av og til har vi også opplevd at elever har begynt å le under aktiviteten fordi de synes det er så vanskelig/pinlig.

Spørsmål som jevnlig har blitt stilt opp gjennom årene er hvorfor man må være en god skuespiller for å gå opp til eksamen? Det er den oppfatningen elevene har om praktisk eksamen i skole, at man bør være en god skuespiller.

Samtidig er det viktig å understreke at kandidaten også synes det er «kleint» og «pinlig» og utføre rollen som helsearbeiderfagelev når brukeren er en medelev. Det å vise omsorg, gode holdninger og praktisk og teoretisk kunnskap blir pinlig. De klarer ikke slappe av og se på medeleven som «bruker».

«Den kunnskapen som utvikles i arbeid med og i møte med mennesker, kan ikke erstattes av noen annen arbeidsform eller læringsform» (Ekelund, 2007, s. 144). Her pekes det på at praktisk eksamen bør gjennomføres med ekte brukere i stedet for medelever i en statistrolle. I en tidligere masteroppgave ved OsloMet vises det til at bruk av ekte pasienter eller klienter i en eksamenssituasjon gir den eksterne sensor gode muligheter for å observere kandidatens kompetanse i praksis og i møte med brukeren. Er situasjonen arrangert slik vi har gjort det i skole mener Larsen det blir krevende for både «bruker», kandidat og sensor (Larsen, 2009).

Utfordring 2: Vil bestemme parti for å sikre seg to fridager

Vi har i alle år avviklet eksamen med 2 partier, hvor begge partier vært oppe samme uke. Første parti er oppe mandag, tirsdag og onsdag hvor mandag og tirsdag er forberedelsedager og onsdag eksamensdag. Andre parti har da forberedelsedager onsdag og torsdag og eksamensdag på fredag. Det har alltid vært faglærerne, eventuelt i samråd med eksamensansvarlig, som har trukket hvilket parti elevene skal være i. Vi har gjort det slik at alle, så langt det går, er statist for en medelev i motsatt parti. Tanken her er at man skal få bedre tid til å forberede seg til sin egen eksamen uten å måtte sette av tid til forberedelser av statistrollen. Det vi har opplevd de siste årene er at elevene ser en mulighet til å få fri de dagene det andre partiet skal opp til eksamen. Da har de mikset og ordnet det slik at de som er på samme parti er statist for hverandre. Siden elevene har vist så sterk misnøye til å være statist har vi latt de bestemme dette selv i håp om at dette skal slå positivt ut. Men, det har

ikke vært gjennomførbart. Ofte går ikke kabalen opp slik at en elev allikevel må være statist for en elev som tilhører motsatt parti. Dette oppleves som urettferdig og det blir diskusjoner og dårlig stemning mellom elevene. Mange elever har ikke vist noe ansvar om å stille opp for medelever selv om medelever stiller opp for dem. Noen elever mener også at det ikke er krav om at de må være statister så hvorfor kan ikke de elevene som behersker statistrollen bra være statist for flere elever? Dette har vi tydelig sagt nei til fordi disse elevene vil få mindre tid til egen forberedelse.

Vi har også opplevd flere elever som har sagt de ikke fikser å være statist, men oppdaget at de har brukt dette som en unnskyldning få en ekstra dag fri. Ett år hadde en elev i første parti med eksamensdag onsdag, bestilt ferietur med avreise torsdag kveld selv om halve klassen (parti 2) skulle ha sin prøvedag fredag og hun skulle være statist denne dagen. Denne eleven gikk så langt da hun skjønnte hun faktisk måtte være statist at hun prøvde å betale en medelev til å gjøre jobben. Når dette ikke førte frem meldte eleven seg syk fredag morgen og satte kandidaten hun skulle vært statist for i en veldig vanskelig knipe. Noen har også brukt egen psykisk helse som unnskyldning for at de ikke orker være statist, selv om vi vet at denne eleven skulle på tur med kjæresten. Da handler det nødvendigvis ikke om at de ikke behersker statistrollen, men at de vil heller ha fri og ikke ser viktigheten av å stille opp for medelever.

Utfordring 3: Tidspunkt på dagen viktig

Sist, men ikke minst, har det vist seg at elever som var oppe til eksamen tidlig på morgenen og fikk dårligere eksamensresultat enn de forventet, mistet engasjementet til å være en god statist for sin medelev senere på dagen. Motivasjonen ble borte og det eneste de ville var å reise hjem. De spilte dermed rollen som bruker mindre engasjerende og var «lunkne» under hele aktiviteten, noe som igjen førte til at kandidaten ikke fikk til samspillet på en god måte. Om de bevisst spilte rolle sin dårligere eller det var at de «mistet piffen» er vanskelig å si, men resultatet ble det samme. Dette er det vanskelig for faglærer å ta tak i fordi statisten aldri vil innrømme sitt «lunkne» rollespill.

Det har gått uforholdsmessig mye tid gjennom skoleåret til å informere om eksamensformen fordi elevene har hatt mange spørsmål mye på grunn av at de ikke har klart å «se» for seg hvordan opplegget rundt eksamen skal være. Mange har gitt uttrykk over at de synes praktisk eksamen i skole blir som å leke og dette kan ikke sies å være positivt når det gjelder status på utdanning og yrket.

Det har med andre ord vært utfordrende å få gjennomført praktisk eksamen i skole. Jeg har mer enn en gang tenkt at løsningen på dette enten må være å flytte eksamen ut i sykehjem hvor ekte brukere inngår i eksamensavviklingen, eller at det innføres regler om at alle elever skal være statist og at statistoppgaven inngår i egen eksamenskarakter. På den måten kan dette sikre at elevene skjærer seg i statistrollen, til det beste for seg selv og medeleven. Det er mye god læring å skulle leve seg inn i en statistrolle.

Med dette som bakteppe var det naturlig og ønskelig at jeg forsket på praktisk eksamen i masterprosjektet mitt. Jeg mener det er feil at en eksamen baserer seg på medelevers innsats. Eksamen skal i alle fag, uansett programfag, nivå, universitet eller grunnskole, måle kandidatens kompetanse på et gitt tidspunkt. Eksamen kan sies å være målet med utdanningen og det er eksamen man jobber mot gjennom hele året. Eksamensresultatet forteller oss noe om elevens fagkunnskap, men også om hvilke muligheter eleven har til videre studier eventuelt inngang til arbeidsmarkedet. Derfor blir det for useriøst med så mange usikkerhetsmomenter.

Eksamen er og blir noe de fleste elever gruer for. Men praktisk eksamen i skole genererer så mange andre utfordringer og stress i tillegg til vanlige eksamensnerver. Elevene opplever ikke eksamensformen som meningsfull, ei heller relevant eller rettferdig. Det skaper ingen motivasjon hos elevene å øve til eksamen fordi det handler om så mange andre ting enn bare teoretisk og praktisk kunnskap - eksamen skal jo gjenspeile skoleårets innhold og bidra til at elevene får vist sin faglige kompetanse. Helsefagarbeideryrket er et praktisk yrke og det er stort fokus på praksiserfaring gjennom skoleåret (Flagtvedt & Teien, 2014). Når så mye av opplæringen skjer ute i bedrift og fordi yrket nettopp er et praktisk yrke er det nærliggende å se på at eksamen også gjennomføres ute i for eksempel sykehjem.

Med et blikk på NOU 2015: 8, Fremtiden skole kan vi også lese at «formålet med eksamen er å gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutning av opplæringen i fag» (NOU 2015: 8, 2015, s. 83). Derfor kan da ikke en eksamensgjennomføring hvor medelever har så stor innvirkning på kandidatens resultat være til det beste for eleven?

Kort oppsummert har utfordringene vært:

1. Vanskelig å være statist, kunstig, krever skuespillerferdigheter.
2. Mange elever vegrer seg, ønsker/vil ikke være statist for hverandre av ulike årsaker.

3. Statistene har for stor innvirkning på medelevers eksamen noe som ikke kan være korrekt i henhold til retningslinjer for eksamen
4. Eksamen bidrar ikke godt nok til at elevene får vist hva slags kompetanse de har.
5. Degradering av yrket når man «leker» til eksamen.

1.2.4 Forfatterens praksisteori og forforståelse

Med praksisteori menes de verdier og erfaringer som ligger bak kunnskapen jeg støtter meg til og som gjør at jeg handler som jeg gjør (Lauvås & Handal, 2014, s. 25), ofte forkortet PYT, praktisk yrkesteori. Praksisteori er gjerne ubevisst, privat og bygger på egen erfaring og informasjon om andres erfaringer. Handal og Lauvås (2014) mener det er to årsaker til at jeg som lærer handler som jeg gjør. Det ene handler om mine verdier og hva jeg tror, og har erfart, virker i den aktuelle situasjonen. Videre handler det om at utfordringer skal løses der og da, og etter hvert som man har gjort noen erfaringer om hva som fungerer og ikke fungerer vil denne kunnskapen prege de valgene man tar. Praksisteori bygger også på taus kunnskap, som vil si den kunnskapen jeg besitter av både vitenskapelig og personlig karakter, noe jeg tror på og som styrer min undervisningsform (Imsen, 2005, s. 44; Lauvås & Handal, 2014, s. 28,29) .

Det er ikke alltid lett å sette ord på egen praksisteori, men det er viktig å være bevisst hva denne består av for å kunne utvikle sitt eget handlingsrepertoar. Fordi verdigrunnet i praksisteorien ofte kan være motsetningsfylt, blir bevisstgjøringsarbeid ekstra viktig. Min praksisteori bærer preg av flere forhold, ikke minst alle mine møter med ulike situasjoner i mitt daglige virke som yrkesfaglærer, situasjoner hvor jeg må ta stilling til hva jeg skal gjøre. Hva jeg gjør baserer seg på hvem jeg er og hvilke erfaringer jeg har gjort meg opp gjennom årene og som bidrar til å utvikle mine personlige teorier i mitt arbeid med elever (Lauvås & Handal, 2014, s. 22).

Praksistrekanten viser dette på en enkel måte, hvordan etisk rettferdiggjøring på høyeste nivå, teori og erfaringsbasert kunnskap på midterste nivå preger mine handlinger på det laveste nivået, handlingsnivået. Hvorfor vi handler som vi gjør er også bestemt av faktorer som rom, utstyr, økonomi med mer og man handler slik man mener er mest hensiktsmessig i situasjonen. Til sammen utgjør disse tre nivåene min praktiske yrkesteori (PYT).

Bevisstgjøring omkring min praksisteori bidrar til å styrke yrkesidentiteten min som yrkesfaglærer (Baltzersen, 2014, s. 96; Lauvås & Handal, 2014, s. 27).

Forforståelse vil si den ryggsekken jeg bringer med meg inn i forskningsprosjektet og som er med og påvirker mine observasjoner og antagelser. En slik ryggsekk består av egne erfaringer, faglig perspektiv, hypoteser og teoretisk ramme. Forforståelse kan være nyttig å ha med seg og i beste fall fungere som næring underveis i prosessen (Malterud, 2003, s. 46 - 48). Derfor er egen forforståelse en del av min praksisteori fordi den inngår i mitt eget verdigrunnlag og preger de valg og handlinger jeg til enhver tid tar. Bevissthet rundt egen forforståelse kan bidra til å utvikle en ny forforståelse. Forforståelse omfatter også min personlighet, alder, livserfaring og ikke minst de mer enn 20 årene ved helse- og oppvektstfag, hovedsakelig på helsearbeiderfag vg2 som yrkesfaglærer. I tillegg kommer min erfaring som sykepleier inn. Det er imidlertid viktig å være bevisst egen forutinntatthet og fordommer slik at man ikke låser seg i egne antagelser og oppfatninger og på den måten unngår å se muligheter og løsninger (Fangen, 2004, s. 48).

1.3 Hva kjennetegner yrkespedagogikken?

Med yrkespedagogikk menes «all pedagogisk aktivitet i form av undervisning, læring og utviklingsarbeid rettet mot yrkesfag i den videregående skolen og mot lærerutdanning og lærerarbeid til denne sektoren» (Høyskolen i Oslo og Akershus, 2014, s. 2). Denne nære kontakten mellom skole og bedrift er en forutsetning for god opplæring innenfor helsearbeiderfaget ved at elevene får prøve ut sentrale sider ved faget og yrket. Praksisfeltet, som er sykehjem og boliger for mennesker med nedsatt psykisk og fysisk funksjonsnivå, er viktig arenaer for å utdanne helsearbeiderfagelevne og de har en viktig rolle under opplæringen. Samtidig er også yrkespedagogikken viktig for praksisfellesskapet fordi norsk yrkesopplæring er organisert med to år i skole og to år i bedrift (Dolven, 2017). Slik blir sykehjem og andre institusjoner involvert i både elevenes og lærernes opplæring og har således innflytelse over hva elevene lærer under opplæringen. Sykehjemmet er med og utdanner morgendagens helsefagarbeidere, et ansvar skolen må bevisstgjøre dem i.

Kjernen i det yrkespedagogiske fagområdet er yrkesdidaktikken som er selve bindeleddet mellom helsearbeiderfaget i skolen og læringsprosessene i helsearbeiderfaget ute i praksisfeltet. Yrkesdidaktikk er et annet ord for undervisningslære og begrepene hva, hvordan og hvorfor er sentrale. Hva skal det undervises i? Hvordan skal undervisningen foregå og hvorfor skal man undervise i dette? Hvor undervisningen skal foregå er også sentralt fordi elevene har to opplæringsarenaer som utfyller hverandre. Når det kommer til yrkesdidaktikk innenfor helsearbeiderfaget vil dette si hvordan vi praktisk-teoretisk planlegger,

gjennomfører, vurderer og kritisk analyser yrkesspesifikke utdannings, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv (Hiim & Hippe, 1991, s. 14-19). I denne sammenhengen blir derfor sykehjemmet selve bindeleddet mellom skolen og elevens læreprosess fordi det er i sykehjemmets sosiokulturelle rammer at mye av læringen finner sted og faller på plass.

Samfunnsreformer, som for eksempel Samhandlingsreformen, har ført til endret innhold i utdanningen for å tilpasse seg disse samfunnsendringene. Fagskoler, som er en yrkesrettet videreutdanning for helsefagarbeidere, hjelpepleiere og omsorgsarbeidere, skal gi helsefagarbeideren mulighet til å videreutvikle seg slik at kompetansen blir forenelig med kravene fra samfunnet (Mugaas, 2015). I tillegg endres læreplanene slik at innholdet i undervisningen blir relevant for det yrket elevene skal utdannes til.

Norsk yrkesopplæring står overfor mange og store utfordringer. Stort frafall og manglende yrkes innhold er noen av utfordringene i tillegg til at kompetansen eleven lærer i skole ikke er yrkesrelevant (Hiim, 2015, s. 136). Dette bekreftes i prosjekt MAYP 4300 av Kittelsrud og Melbye (Kittelsrud & Melbye, 2016). Her kom det frem fra elitepersoner som ble intervjuet i kraft av sin stilling som lærlingeansvarlig i kommunene at de mente undervisningen ikke i stor nok grad gjenspeilte det behovet for kompetanse som var relevant for den jobben helsefagarbeideren skulle utføre i primærhelsetjenesten.

Funn som kom fram fra et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført ved HIOA (Hiim & Hippe, 2001, s. 139 - 141) viser også at det er mangel på etablert samarbeid mellom skole og arbeidsliv på vg2 slik at elevene ikke får prøvd ut relevante sider ved yrket. Programfagene er også organisert på en måte som vanskeliggjør en tverrfaglig tankegang slik at yrkesrettingen av fellesfag blir for dårlig. I boken «Tett på yrkesopplæring» trekkes relevans, mening og demokrati inn som viktige prinsipper for å øke elevenes motivasjon (Hansen, Hoel & Haaland, 2015, s. 13). Dette sier oss at utfordringene er komplekse og at det ikke finnes en enkelt løsning på yrkesopplæringens mange utfordringer. Dette prosjektet her er derfor ett av mange prosjekter og tiltak som kan bidra til at helsearbeiderfaget oppleves mer meningsfullt og relevant for den enkelte elev.

Norsk yrkesopplæringen bygger på et dobbelt praksisfelt, det at man som yrkesfaglærer i helsearbeiderfag selv har en yrkesutdanning i tillegg til en pedagogisk utdanning. Et slikt dobbelt praksisfelt skal bidra til at jeg som yrkesfaglærer kan omsette praktiske

arbeidsoppgaver til en undervisnings- og læringsoppgave som gir relevans for eleven (Hansen et al., 2015, s. 53). Som lærer er det viktig å kjenne til praksisfeltet for fullt ut forstå hva elevene holder på med. Samtidig må yrkesfaglæreren være kompetent i forhold til den jobben man skal gjøre både i skole og i praksisfeltet, enten man har en høyskoleutdanning i bagasjen eller er fagarbeider. Ønsker skolen å legge eksamen til sykehjemmet må læreren føle seg kompetent og trygg for å kunne følge eleven opp på en god måte. Læreren må betrakte sykehjemmet som sin «andre arbeidsplass» for å klare å veilede og bistå eleven i læringsprosessen. God relasjon mellom elev og lærer er kanskje den aller viktigste faktoren for om eleven virkelig trives (Hansen et al., 2015, s. 42).

Relevansbegrepet kan forstås på ulike måter. For det første handler begrepet om å gjøre helsearbeiderfaget relevant slik at den enkelte elev opplever at det de holder på med er relevant for det yrkesvalget de har tatt. I tillegg kan begrepet knyttes til sykehjemmets forventninger til opplæringen og om denne er i samsvar med det de forventer. Og for det tredje kan relevansbegrepet ses i sammenheng med hva slags behov for kompetanse samfunnet har (Nilsen & Haaland, 2013, s. 46). Med mange og til dels ulike læreplanmål er det utfordrende å gjøre undervisningen relevant for den enkelte elev og det krever at man differensierer etter både fag og interesse, og etter ferdigheter og utdanningsønsker. Lærernes tolkning av læreplaner, elevenes interesser, samfunnets forståelse og behov er flere av utfordringene man står overfor når det gjelder å skape relevans.

Videre er et godt læringsmiljø og en lærer med høy kompetanse innenfor yrkesdidaktikk viktig slik at elevene lærer å reflektere over hvorfor de gjør det de gjør (Hansen et al., 2015, s. 274-281). Demokrati er et viktig prinsipp og skal være selve bærebjelken i norsk utdanning, og det skal legges til rette for at elevene øves i kritisk tenkning og respekt for ulikhet av alle slag. I tillegg skal elevene oppleve mening, medvirkning, relevans og helhet for å kunne utvikle helhetlig kompetanse (Hansen et al., 2015, s. 24 - 27). Å legge eksamen til sykehjemmet kan være en vei å gå for å gjøre faget mer relevant for elevene.

1.4 Organisering av skoleåret

1.4.1 Organisering av tidligere års undervisning

Her følger en beskrivelse av hvordan undervisningen har vært lagt opp for helsearbeiderfagklassen før arbeidet med dette pilotprosjektet startet.

Opplæring i skole:

Vi starter skoleåret med å undervise i sentrale tema det er viktig at elevene har kunnskaper om før de skal ut i praksis. Eksempler på dette kan være hygieniske prinsipper, ergonomi, lov om taushetsplikt og personvern, kommunikasjon med demente og brukere med funksjonsnedsettelse, lov om pasientrettigheter og brukermedvirkning og generell sykepleie. Undervisningsopplegget gjennomføres differensiert ut i fra elevenes forutsetninger og temaets egenart. Metoder er alt fra tavle/PP presentasjoner, gruppearbeid, filmanalyse, individuelt arbeid, prosjekter, caseoppgaver for å nevne noe.

Det undervises også på skolens praksisrom hvor de øver på ulike praktiske ferdigheter. Dette er ferdigheter som det er hensiktsmessig at elevene har fått prøve seg i før de skal ut i det virkelige liv. Eksempler er sengereing med og uten pasient, morgenstell, ergonomiske prinsipper, fotstell, blodtrykk og puls, blodsukker med mer. De mater hverandre og får oppleve hvordan dette kjennes, både med kald og varm mat og drikke. Vi er også på noen ekskursjoner i løpet av skoleåret som har direkte relevans for yrket de har valgt og ser relevante fagfilmer knyttet til det vi holder på med i undervisningen.

Opplæring i praksisfeltet

Elevene har vært utplassert 6 uker i løpet av skoleåret, 3 uker på høst og 3 uker på vår. Stort sett har utplasseringen vært avviklet sammenhengende med 5 dager i uken i 3 uker fordi dette gir kontinuitet i læreprosessen. Dette er også et ønske fra praksisfeltet.

Elevene får en fast kontaktperson i praksis som har hovedansvaret for oppfølgingen. Eleven blir også fulgt opp av faglærer. I løpet av de 3 ukene gjennomføres tre samtaler. Den første samtalen, forventningssamtale, skjer første eller andre praksisdag og varer cirka 45 minutter. Her får eleven utdelt en individuell læreplan hvor alt av mål og forventninger for praksisperioden står beskrevet, vi plukker ut en bruker eleven skal følge særskilt opp og ha hovedfokus på. Eleven velger 3 kompetansemål fra læreplan på vg3 nivå de skal fordype seg i og som de etter avsluttet praksisperiode skal vurderes i. Alle samtalene underveis tar utgangspunkt i disse kompetansemålene. Tilstede på samtalen er elev, kontaktperson og faglærer. Forventninger, krav og plikter er sentrale tema på første samtalen.

Den andre samtalen, midtveisvurdering, med de samme personene til stede, avvikles midt i perioden. Her er elevenes praktiske og faglige måloppnåelse samtaletema og eleven får tilbakemelding på hvor hun ligger an. Hvilke områder må eleven forbedre? Hva kan eleven gjøre for å strekke seg faglig?

Tredje og siste formelle samtale holdes en av de siste praksisdagene og her går vi igjennom elevens utvikling med fokus på de punktene som kom fram under den andre samtalen. Her får eleven en foreløpig vurdering.

I løpet av praksisperioden deltar faglærerne i en aktivitet elevene har hovedansvaret for. Dette kan være et morgenstell, frokostservering, gåturer, lesestund, vaffelsteking eller annet. Her får eleven tilbakemelding på blant annet planlegging, hygieniske prinsipper, kommunikasjon og ergonomi. Disse fire hovedområder fanger opp sentrale sider ved selve yrkesutøvelsen og er viktig at eleven behersker. Vi gjennomfører en samtale før aktiviteten hvor eleven får vite hva vi skal vurdere. I samtalen etter aktiviteten får eleven tilbakemelding på hvordan aktiviteten gikk.

I etterkant av praksisperioden gjennomfører vi en muntlig vurdering i de valgte kompetansemålene. Karakteren eleven her får slås sammen med tilbakemeldingen fra praksisutplasseringen og til sammen danner disse karakteren i faget YFF.

Gode praksisplasser hvor elevene blir fulgt godt opp er helt sentralt for at elevene skal forstå hva yrket handler om. Dette er også viktig med tanke på kunnskapsutvikling og kvaliteten på morgendagens helsefagarbeidere. Det handler om å få forståelse for hva yrket omhandler for lettere å forstå hensikten med det man lærer, dette skaper meningsfulle sammenhenger (Hiim & Hippe, 2001, s. 192)

1.4.2 Organisering av skoleåret 2016/2017

Skoleåret 2016/2017 ble det gjort noen pedagogiske tilpasninger i forhold til at eksamen skulle foregå i sykehjemmet.

Opplæring i skole:

Undervisningen gjennom skoleåret skilte seg ikke i nevneverdig grad fra tidligere år. Informasjonen ble tilrettelagt ut i fra en eksamensgjennomføring i sykehjem.

Utover dette ble undervisningen lagt opp som før.

V fikk tillatelse fra ledelsen om å ta med klassen til Bergen hvor vi overvar yrkes NM i helsearbeiderfag for å få noen tanker og meninger om hva en praktisk eksamen var. Dette var også et sosialt trekk fordi godt samhold blant elevene er viktig og skaper trivsel. Faglærerne ønsket å bruke ekstra ressurser på klassemiljø dette året for å sikre godt samhold blant elevene. En slik ekskursjon er ikke gjennomført tidligere. Begrunnelsen for at vi fikk

innvilget penger til en slik tur var for at vi, både lærere og elever, skulle få et innblikk i hva en praktisk eksamensform omhandlet.

Opplæring i praksisfeltet

I løpet av skoleåret 2016/2017 utvidet vi praksisutplasseringen med til sammen tretten dager. Fra tre til fire uker på høsten og fra tre til fire uker på våren i tillegg til tre eksamensforberedende dager.

Hensikten med praksisutplassering var, som alltid, at elevene skulle få prøve ut sider ved yrket, øve på praktiske ferdigheter og få en følelse av hva yrket egentlig omhandler.

Praksisutplasseringen inngår i faget YFF og utgjør en stor del av karaktergrunnlaget i faget.

Ved at eleven er ute i praksis og samhandler med de ansatte og brukerne og løser de oppgaver som ligger til yrket vil de aktivt medvirke i egen læringsprosess (Imsen, 2005, s. 38)

Tre eksamensforberedende dager

Uken før eksamen var hele klassen ute i sykehjemmet i tre dager på den avdeling hvor de skulle avlegge sin eksamen. Hensikten med dette var at de skulle bli bedre kjent.

Elevene fikk vite hvilke brukere som skulle delta i eksamensgjennomføringen den første av disse tre dagene, det vil si at på avdelingene hvor det var tre elever fikk de oppgitt hvilke tre brukere som skulle delta. Hvilke brukere de skulle ha fikk de ikke vite før første forberedelsesdag.

Arbeidsoppgavene disse tre dagene var å bli kjent, både i avdelingen, med brukerne og de ansatte. De fikk utdelt to oppgaver. Den ene oppgaven var en quiz hvor de skulle gjøre seg kjent i avdelingen. Den andre oppgaven var å foreta en datainnsamling på de brukerne som deltok i eksamen. En datainnsamling er en systematisk kartlegging av brukerens helsetilstand og hjelpebehov og tar utgangspunkt i brukerens funksjonsområder. Den tar utgangspunkt i menneskets 13 organsystemer. Her måtte elevene snakke med brukeren for å innhente informasjon og opplysninger i tillegg til at de måtte skaffe opplysninger fra journaler, ansatte og eventuelt pårørende.

1.5 Elevenes læreforutsetninger

Alle elever har ulike læreforutsetninger, så også elevene som deltok i dette prosjektet. Med læreforutsetninger menes alle forventninger de sitter inne med, kunnskaper de har, erfaringer og evner. Elevenes læreforutsetninger omhandler elevenes fysiske, psykiske og sosiale ressursene de møter med i klasserommet (Hiim & Hippe, 2009, s. 41).

Med blick på undervisningsevalueringen (Fylkeskommune, 2017) som ble foretatt i januar 2017, kan vi lese at elevene scorer godt over resten av elevene ved skolen på forhold som motivasjon og mestring, klasseledelse og vurdering for læring. Dette er et godt utgangspunkt for å ta de med på et slikt «nybrottsarbeid» eksamen i sykehjem er.

Undervisningsevalueringen tas opp igjen i drøftingskapittelet.

1.6 Tidligere forskning på relevant yrkesopplæring

Det er gjort en del forskning på relevant yrkesopplæring, men lite forskning på praktisk eksamen for vg2 helsearbeiderfaget.

I januar 2018 «leide» jeg en bibliotekar ved OsloMet for å hjelpe meg å søke målrettet etter forskning på feltet. Her ble det søkt i Oria, Eric og Norart, i tillegg ble det også søkt etter fagartikler. Disse søkene ga få treff når det gjaldt eksamensavvikling for helsefagarbeider. Imidlertid fant vi en masteravhandling i søkebasen Oria; «Praktisk talt - Tverrfaglig praktisk eksamen i programfagene på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole» som viser noen utfordringer ved gjennomføring av praktisk eksamen. Her trekkes det mange paralleller til mesterlære hvor eleven skulle utføre en praktisk arbeidsoppgave som viser elevenes faglige bredde (Larsen, 2009, s. 98). Innenfor helsearbeiderfaget er ordlyden i oppgaveteksten sentral fordi mange eksamensoppgaver knyttes opp mot spesifikke sykdommer elevene skal lage en aktivitet rundt. Elevene vil i et slikt tilfelle bli gode på akkurat denne lidelsen, men får altså ikke vist en bredde i fagkompetansen. En slik eksamensform, mener Larsen, kan vanskelig ha en bruksverdi utover det å tjene til en gjennomføring av eksamen eller en kompetanse som eleven kan bruke senere i livet. Til sammenligning med eget masterprosjekt tenker jeg at elevene i dette pilotprosjektet gjennomgår en eksamen i sykehjemmet som i større grad får fram en faglig bredde hos eleven fordi tema/ordlyden i oppgaveteksten er bred og vid. Elevene forbereder en aktivitet hvor de må forholde seg til klokkeslettet de skal avlegge sin eksamen på og sånn sett må ta utgangspunkt i det som skjer i avdelingen og brukerens funksjonsnivå.

1.7 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er bygd opp etter IMRoD modellen.

I prosjektet har jeg sidereferert alle kildene som er brukt. I teorikapittelet har jeg fordypet meg i to hovedteorier, helhetsmodellen til Illeris (Illeris, 2012) og ferdighetsmodellen til Dreyfus og Dreyfus (Dreyfus, Dreyfus & Athanasiou, 1986). Under presentasjonen av disse er også

siderefereringer gjort, men når jeg bruker disse to teoriene i drøftingskapittelet har jeg kun henvist til selve teorien.

Kapittel 1 er oppgavens innledning hvor prosjektet problemstilling og forskerspørsmål presenteres. Videre presenteres selve helsefagarbeideryrket og nåværende eksamensform. Bakgrunn for prosjektvalgt med de utfordringene vi har opplevd i forbindelse med avvikling av praktisk eksamen i skole kommer også inn her i tillegg til at jeg fortelle hvem jeg er. Kapittel 2 er viet de styringsdokumenter som er med og bestemmer hva vi kan og ikke kan tillate oss med tanke på eksamensavvikling.

Kapittel 3 er prosjektets teoretiske fundament. Her presenteres de læringsteoriene som jeg har støttet meg på i dette arbeidet.

Kapittel 4 er selve metodekapittelet hvor alt som er gjort er dokumentert og forsøkt vist på en ryddig og troverdig måte. Alle valg som er tatt underveis i prosessen blir behørig vist.

Kapittel 5 er presenterer funnene fra både fokusgruppeintervjuet og feltnotatene. Funnene er strukturert rundt de tre kategoriene fra analyseprosessen; praksisutplassering og undervisning, samarbeid og informasjon og til sist praktisk eksamen og eksamenssted.

Kapittel 6 tar for seg drøfting av funnene. Disse drøftes først og fremst opp mot hovedteoriene, men også opp mot annen relevant teori.

Kapittel 7 ser på hele prosjektet i et kritisk metaperspektiv.

Kapittel 8 er det siste kapittelet hvor de viktigste funnene oppsummeres. Her pekes det også fremover hvor veien videre stokes ut.

Kildeliste og vedlegg følger etter kapittel 8.

Alle kapitler starter med en leseveiledning som kort summerer opp hva kapittelet omhandler. Hvert kapittel avsluttes også med en kort oppsummering før blikket vender mot neste kapittel i prosjektet.

1.7.1 Tidsplan

Selve masterprosjektet ble påbegynt sommeren 2016. Høsten 2016 gikk med til å jobbe med problemstillingen og å få i gang skriveprosessen. Lesing av aktuell teori ble påstartet her. Vinteren 2017 gikk med til å lese metodelære og sette meg grundig inn i fokusgruppeintervju og feltforskning i tillegg til at spørreplanen ble utformet. Innen utgangen av juni 2017 var fokusgruppeintervjuet og det meste av feltnotater og logger gjennomført og sommeren ble

brukt til transkribering. Selve analysearbeidet og drøftingen ble avsluttet på nyåret 2018. Våren 2018 gikk med til å avslutte skrivearbeidet.

1.7.2 Godkjenning av prosjektet

Prosjektet ble innmeldt Norsk senter for forskningsdata (NSD) og godkjent desember 2016. I løpet av våren 2017 godkjente elever og foresatte elevenes deltagelse i prosjektet (vedlegg 1). Elevene ble i forkant informert om hva dette innebar og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet og dermed observasjonsstudiene og fokusgruppeintervjuet. Det ble også informert om at alle opplysninger som kommer fram ville behandles anonymt.

2. Relevante styringsdokumenter

I forrige kapittel ble det redegjort for bakgrunnen for prosjektvalg og hvilke utfordringer vi har stått ovenfor gjennom mange år med praktisk eksamensavvikling i skole. I kapittel 2 refereres det til sentrale styringsdokumenter som legger føringer, både når det gjelder innhold i undervisningen, men også for hvordan eksamen og eksamensavvikling skal foregå. Det er viktig at arbeidet som gjøres med å flytte eksamensgjennomføringen ut i sykehjemmet ikke kommer i konflikt med myndighetenes retningslinjer.

2.1 Læreplaner

Den generelle del av læreplan

I den generelle del av læreplanen kan vi blant annet lese at «opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt». Videre kan vi også lese at opplæringen skal gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, elevene skal trenes i å mestre skiftende omgivelser og tilføres holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut. Opplæringen skal også gi elevene adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet i å mestre skiftende omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Elevene er utplassert mange dager i skoleåret. Sånn sett er vi på rett vei slik organiseringen av skoleåret gjøres med tanke på praksisutplassering og gjennomføring av eksamen i sykehjem.

Læreplan i felles programfag helsearbeiderfag Vg2 (HEA2-02)

I august 2016 ble læreplan i helsearbeiderfaget vg2 revidert etter anbefalinger fra Faglig råd for helse- og oppvekstfag (FRHO). Bakgrunn for endringene finner vi i høringsutkastet fra

7.1.2016 (Utdanningsdirektoratet, 2016b). En revidering av læreplanene (gjelder både helsearbeiderfag vg2 og vg3) kom blant annet som en følge av flere forhold. I kapittel 2 i høringsutkastet (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. kap. 2) vises det til et endret arbeidsfelt, tilbakemeldinger fra arbeidsliv og skoler i tillegg til nye helsepolitiske reformer som folkehelseoven og samhandlingsreformen som bakgrunn for endringene. Blant annet har Samhandlingsreformen ført til at kommunen har fått et større ansvar for en mer pleietrengende pasientgruppe når liggetiden i sykehusene er kortet ned. Dette krever en annen faglig kompetanse hos helsefagarbeideren fordi mange har sitt daglige virke nettopp i primærhelsetjenesten.

Endringene legger føringer for innholdet i læreplanene for å sikre at disse gjenspeiler behovet for kompetanse samfunnet trenger (Utdanningsdirektoratet, 2006). Endringene er ikke formidable, men mange av kompetansemålene har endret ordlyd til mer presise målformuleringer hvor det tydeligere kommer fram hva elevene faktisk skal lære. Eksempelvis er kompetansemålet i grunnleggende sykepleie endret fra at elevene «skal gjøre rede for grunnleggende sykepleie» til «gjøre rede for prinsippene for å demonstrere grunnleggende sykepleie». Å demonstrere grunnleggende sykepleie inneholder i større grad en praktisk komponent. Å lære å demonstrere er enklest i sykehjem hvor eleven møter konkrete og komplekse arbeidsoppgaver de skal løse.

Det er også ønske om å styrke fagarbeiderens kompetanse i anatomi, fysiologi og sykdomslære. I tillegg er begreper som «allmenntilstand» og «hverdagsmestring» nye. Velferdsteknologi er også nytt og krever at elevene er ute i praksis og prøver ut dette. Mer vekt på kunnskaper om noen legemiddelgrupper og fysiske, psykiske og sosiale konsekvenser av rusmisbruk er også mål som speiler den tiden vi lever i. Videre er målrettet miljøarbeid et nytt mål som skal sikre at helsefagarbeideren har fokus på fagkompetanse, holdninger og verdier. Vi kan også lese i læreplanen at programfagene skal utgjøre en helhet, og opplæringen skal være tverrfaglig og praksisnær (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1).

Vedlegg til forskrift i yrkesfaglig fordypning

I august 2016 endret faget Prosjekt til fordypning navn til Yrkesfaglig fordypning, her forkortet YFF. I tillegg ble en del endringer gjennomført (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Forskning på fag- og yrkesopplæringen viser at YFF er den faktoren i Kunnskapsløftet som har den tydeligste effekten på elevenes yrkesvalg, motivasjon for utdanning, mulighet for læreplass og forståelsen av sammenhengen mellom teori og praksis, kan vi lese i Høringsutkastet, første avsnitt i del 1 (Flagtvedt & Teien, 2014).

I forskrift til faget YFF, under punkt 1 kan vi lese at «elevene skal gis anledning til å veksle mellom læringsarenaer for å gi elevene anledning til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet og introdusere elevene for arbeidslivet slik at de får en opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse» (Flagtvedt, 2014, s. 1). Faget skal brukes til opplæring i kompetansemål hentet fra læreplaner for opplæring i bedrift og Vg3 i skole og det skall utarbeides lokale læreplaner basert på de nasjonale kompetansemålene (Flagtvedt, 2014, s. 2).

Det står ingenting i forskrift til i yrkesfaglig fordypning som ikke tilsier at elevene kan avlegge sin eksamen i sykehjem (Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF), 2016). Det er derfor spennende å se hva dette pilotprosjektet vil konkludere med. Vil det å gjennomføre eksamen i sykehjem være til det positive for elevene og de øvrige deltakerne i prosjektet eller viser det seg at gjennomføring i skole er mest hensiktsmessig for alle parter?

2.2 Meldinger til Stortinget

Meld. St. 29 Morgendagens omsorg

Denne meldingen viser til at tidene forandrer seg og stiller andre krav til hvordan omsorgstilbudet skal se ut. Helsefagarbeiderene må forholde seg til de muligheter og utfordringer som knyttes opp mot morgendagens omsorg. Kravene til faglig kompetanse er kompleks og sammensatt.

I framtida får vi en ny eldrebølge, både i form av sterk vekst, men også utfordringer knyttet opp mot at de eldre har ressurser i form av bedre helse, høyere utdanning, bedre økonomi, bedre boforhold og bedre funksjonsevne enn noen tidligere eldregenerasjon. Brukere av helse- og omsorgstjenestene i framtida er både over og under 67 år (Meld. St. 29, (2012 -2013), 2013, s. 11) . I tillegg er morgendagens eldre mer teknologivante og vil ha større innflytelse over eget liv enn eldre til nå har ønsket/hatt. Yngre brukergrupper bringer med seg nye ressurser og stiller andre krav til omsorgstilbudet. Utfordringer som mangel på arbeidskraft og frivillige omsorgsytere i form av pårørende krever at man tenker nytt (Meld. St. 29, (2012 - 2013), 2013, s. 11). Brukerne blir flere enn før, er i alle aldersgrupper og har mer sammensatte omsorgsbehov, sykdommene er langvarige og kroniske og fører med seg funksjonsnedsettelse i tillegg til psykiske og sosiale problemer. Velferdsteknologi skal gjøre den enkelte bruker i stand til å klare seg i hverdagen og skal bidra til økt trygghet og sikkerhet for den enkelte bruker og hjelpe til økt sosial deltakelse, mobilitet og fysisk og kulturell

aktivitet (Meld. St. 29, (2012 -2013), 2013, s. 109). Næromsorg med kort avstand fra det offentlige helse- og omsorgstjenestene til brukerne og deres familie, sosiale nettverk, frivillige, lokale organisasjoner og virksomheter (Meld. St. 29, (2012 -2013), 2013, s. 12)

Dette er noe av det som kommer fram i meldingen og har betydning for helsefagarbeiderens arbeidshverdag. Større fokus på arbeidslivet og arbeidserfaring er viktig for at elevene skal få en forståelse for hva yrket omhandler og hva som venter dem. Eksamen i sykehjem er absolutt i tråd med de endringer som skjer. Jo mer elevene forberedes på det virkelige liv jo mer motiverende, meningsfull og relevant vil opplæringen oppleves.

Meld. St. 20, På rett vei

I Meld. St. 20 «På rett vei» kommer det fram at departementet ønsker og «endre forskrift til opplæringsloven slik at det legges opp til at mer av opplæringen i prosjekt til fordypning, (nå YFF), bør foregå i bedrift» (Meld. St. 20, 2012 - 2013, s. 131). Her står behovet for en mer faglig fordypning og bedre vurderingsrutiner sentralt i tillegg til at det er behov for en forankring av fagets organisering hos skoleeier/skoleleder. Det kommer også fram at det er stor variasjon i hvor godt skolene tilrettelegger for at elevene får en fordypning i ulike yrkesfag. Ved egen skole har vi et godt og etablert samarbeid med ulike institusjoner i bygda som sikrer at elevene får fordype seg innenfor helsearbeiderfaget.

Meldingen kan oppsummeres i tre punkter:

1. En inkluderende fellesskole
2. Grunnopplæring for framtidens samfunn og fleksibilitet
3. Relevans i videregående opplæring.

Det er i henhold til punktet «relevans i videregående opplæring» at vi nå prøver å avvikle eksamen i sykehjem. Vi ser også under «Kunnskap gir muligheter» at det legges vekt på at elevene må trenes i å samarbeide med andre, være kreative og kritiske for at de skal lykkes i arbeidslivet og bli aktive deltakere (Meld. St. 20, 2012 - 2013, s. 3). Vi ser at samarbeid er et av flere stikkord som elevene får utviklet sin kompetanse i ved å være utplassert i praksisfellesskapet. Her må de forholde seg til kolleger med ulikhet i alder, personlighet, yrkesbakgrunn, etnisitet og kultur for å samarbeide om å få arbeidsoppgavene gjort. Dette er helt andre måter å samarbeide på enn det de lærer i skolen og stiller andre krav til eleven.

2.3 NOU meldinger

NOU 2015:8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser

Det er også naturlig å se nærmere på hvilke krav som stilles til den norske skolen i tida som kommer. Vil det å flytte eksamen i programfaget i helsearbeiderfag til sykehjemmet være forenelig med myndighetenes intensjoner som kommer fram i NOU rapporten Fremtidens skole?

Fremtidens skole presenterer i delutredning, NOU rapporten 2014:7 Elevenes læring i fremtiden skole, et bredt og komplekst læringsbegrep som begrunnes i samfunnets og arbeidslivets komplekse problemløsning. Med kompetanse forstås her elevenes evne til å løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, både når det gjelder kognitive, sosiale, praktiske og emosjonelle sider ved læring (NOU 2014: 7, 2014, s. 9-10). Holdninger og etiske vurderinger kommer også inn som en del av læringsprosessen. Kompetansen kommer til uttrykk gjennom hva vi gjør i ulike situasjoner og aktiviteter og den må læres og utvikles. Hvorvidt elevene skal lære dette i skole eller i bedrift sies det ingenting om, men gode læringsarenaer for helsearbeiderfageleven når det gjelder utvikling av overnevnte kompetanser læres best i praksisfeltet fordi praksisfeltet, i større grad enn klasserommet, gir realistiske læresituasjoner og stiller andre krav til samarbeid og problemløsning. Innenfor helsearbeiderfaget kan jeg ikke se at det er noen konflikter ved å styrke praksisutplasseringen for å forberede elevene på eksamen i sykehjem med det som kommer fram i rapporten. Snarer tvert om. For å kunne støtte elevene slik at de bedre skal klare seg i arbeids- og organisasjonsliv er det positivt at vi som skole retter fokuset mer mot praksisfeltet, både når det gjelder praksisutplassering, men også ved at eksamen flyttes til sykehjem. Det er i praksisfeltet den beste læring skjer såfremt den knyttes opp mot undervisningen gitt i skole. Sosial og kulturell forståelse læres i arbeidslivet hvor samarbeid med kolleger er en sentral egenskap og forutsetning for å nå de ulike arbeidsoppgaver. Kulturelle utfordringer møter eleven i form av kolleger med ikke etnisk norsk bakgrunn som de skal samarbeide med til brukernes beste samtidig som de må lære å forholde seg til pasienter og brukere av helsevesenet med annen kulturell og religiøs bakgrunn enn sin egen. Dette var også viktig kompetanse helsefagarbeiderne ville trenge i framtida ifølge elitepersoner som ble intervjuet i en tidligere masteroppgave ved HIOA MAYP 4300 (Kittelsrud & Melbye, 2016).

I hovedutredningen kan vi også lese at (NOU 2015: 8, 2015, s. 74) læringsfremmende undervisning handler om å engasjere elevene til aktivt å medvirke, gis anledning til å kommunisere og samarbeid, utvikle dybdeforståelse slik at de ser sammenhenger, får utfordringer som tilpasses den enkelte elev. Undervisning i praksisfellesskapet gir elevene

god anledning til å nå disse målene. Sykehjemmet er en annen læringsarena enn skolen. Som nevnt er samarbeid med kolleger og brukere en stor del av arbeidsdagen. Dybdeløring handler i praksisfeltet om at eleven jobber tverrfaglig, for eksempel under et morgenstell. For at dybdeløring skal gi mening er det helt sentralt at undervisningen tilpasses den enkelte og at læreren hjelper eleven med å se tverrfagligheten i de ulike arbeidsoppgavene. På den måten blir eleven engasjert og aktiv i sin egen læringsprosess.

I rapporten (2015) er det interessant å lese om eksamen at «endringer i fagenes innhold gir behov for å gjøre endringer i eksamen for å sikre god validitet og reliabilitet, det vil si at eksamen vurderer relevant kompetanse i fagene» (NOU 2015: 8, 2015, s. 83). Dette bekrefter at vi er på rett vei når vi gjennomfører eksamen i sykehjem. Med samfunnsreformer og reviderte læreplaner er det helt riktig å gjøre endringer i eksamensgjennomføringen for å sikre at oppløringen blir valid og reliabel. Jeg mener at eksamen gjennomført i sykehjem, i større grad enn i skole, bidrar til å vurdere relevant kompetanse.

Som vi her har sett kan styringsdokumentene det er referert fra tolkes dithen at eksamensgjennomføring i sykehjem er en riktig vei å gå. Det neste kapittelet gir en grundig redegjørelse av prosjektets teoretiske grunnmur.

3. Teoretisk ramme

Vi så i kapittel 2 at relevante styringsdokumenter er positive til mer oppløring i sykehjem og bedrift. I dette kapittelet presenteres læringsteoriene i prosjektet, både en sosiokulturell og konstruktivistisk læringsteori som sammen gir et godt bilde på den læring eleven går igjennom i praksisfellesskapet og i skole.

I dette prosjektet er deler av undervisningen lagt til praksisfellesskapet i sykehjem og boliger for mennesker med nedsatt psykisk og fysisk funksjonsnivå. I tillegg skal eksamen gjennomføres i sykehjem. Det er av disse grunnene nærliggende å se på læring som et resultat av flere forhold. Jeg har valgt å bruke to hovedteorier, den tredimensjonal helhetsmodellen til Illeris (2012) og Dreyfus og Dreyfus` (1986) læringstaksonomi.

3.1 Løring i praksisfellesskapet

«Praksis i arbeidslivet eller i et verksted kan være det beste utgangspunktet for læring. Ved å utføre helhetlige arbeidsprosesser utvikler eleven/lørlingen faglig og personlig kompetanse, under forutsetning av at arbeidet er tilpasset og relevant» (Nilsen & Haaland, 2013, s. 119).

Når elevene får anledning til å utføre praktiske oppgaver er dette et viktig utgangspunkt for læring i yrkesfag hvor det skapes ny forståelse for teori når man gjør seg erfaringer gjennom praktiske handlinger. Arbeidsoppgavene må tilpasses den enkelte elev slik at det gir mening og relevans for den enkelte (Nilsen & Haaland, 2013, s. 119 - 120).

Opplæring ute i praksis bidrar til å utvikle både yrkesidentitet og yrkeskompetanse (Nilsen & Haaland, 2013, s. 102). For å utvikle god yrkeskompetanse må helsefagarbeiderne få prøve ut sider ved yrket. Dette er også i tråd med både konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn (Dreyfus et al., 1986; Illeris, 2012).

3.2 Læringsteorier

Læringsteoriene jeg har brukt i dette prosjektet er valgt ut med tanke på at elevene har to opplæringsarenaer, både skole og sykehjem. Jeg har i hovedsak brukt Illeris helhetsmodell og Dreyfus og Dreyfus læringsteori i dette prosjektet, som jeg mener utfyller hverandre godt. Jeg har tolket disse på min måte, inn i mitt prosjekt.

Et sosiokulturelt læringssyn kjennetegnes ved at læring skjer i samhandling med miljøet rundt, mens et konstruktivistisk syn på læring vil si at elevene konstruerer sin egen kunnskap i hjernen ved at de selv gjør erfaringer (Imsen, 2005, s. 39).

3.2.1. Illeris tredimensjonale læringsmodell

Illeris (2012) perspektiver på læring beveger seg mellom en sosiokulturell, konstruktivistisk og kognitiv læringsteori. Når elevenes læringsarena er både i skole og i sykehjem må læring ses i et bredt lys og ikke utelukkende knyttes opp mot tradisjonell undervisning i klasserommet. Illeris (2012) definerer læring som «enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2012, s. 1) og han viser til at læringsbegrepet handler om flere forhold; hva skal faktisk læres? de psykiske prosessene som skjer i eleven under læreprosessen, samspillet med omgivelsene og sist brukes begrepet læring synonymt med undervisning (Illeris, 2012, s. 14 - 15).

Illeris læringsteori viser til at læring er en aktiv, individuell prosess, men også noe som skjer i en sosial og samfunnsmessig kontekst. Teorien forklares ved hjelp av en tredimensjonal læringsmodell hvor vinklene i trekanten står for innhold, drivkraft og samspill. Disse dimensjonene er selve fundamentet i læringsmodellen. Innholdsdimensjonen handler om kunnskap, ferdigheter og forståelse. Det neste vinkelen omhandler selve drivkraften, det vil si

motivasjon, følelser og vilje. Også kalt mental energi. Den siste vinkelen i trekanten handler om det sosiale samspillet som her vil si handling, kommunikasjon og samarbeide med omverden.

Rammen rundt denne tredimensjonale læringsmodellen er to prosesser, samspillprosessen og den individuelle tilegnelsesprosessen (Illeris, 2012, s. 39 - 42). Helhetsmodellen bygger på en forståelse av at læring foregår i samspillet mellom disse to parallelle prosesser.

Tilegnelsesprosessen, som skjer i elevens hode og foregår mellom innholdsdimensjonen og drivkraftdimensjonen hvor følelser og motivasjon er drivkreftene. Den andre prosessen skjer gjennom impulser mellom omgivelsene og individet. På lik linje med Lave og Wenger (2003) hevder Illeris at all læring foregår i en ytre sammenheng, såkalt situert læring (Lave & Wenger, 2003). Situert læring står sentralt innenfor mesterlære hvor tanken var at læring ikke bare skjer i elevens hode, men er en aktivitet som skjer i samhandling med praksisfellesskapet (Baltzersen, 2014, s. 105). Begrepet «situert» betyr her «lokalisert» og henviser til at læringen skjer på et bestemt sted, innenfor en bestemt ramme, altså i sykehjemmet og den enkelte avdeling. De definerer situert læring slik; «In our view, learning is not merely situated in practice - as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world» (Lave & Wenger, 1991, s. 35).

Illeris (2012) skiller mellom fire former for læring, kumulativ læring, assimilativ læring, akkomodasjon og transformativ læring. Innenfor dette prosjektet er læringen preget av både assimilativ og akkomodativ læring og jeg går ikke inn på de to andre.

Assimilativ læring, eller alminnelig læring kan sammenlignes med læring som skjer i klasserommet, her trenger ikke eleven være aktiv, med ta imot nye inntrykk og impulser som passivt blir en del av tidligere forståelse, Eleven lærer ved å være til stede. (Illeris s. 53). Slik læring kan ofte knyttes opp mot klasseromsundervisning hvor eleven tar imot det læreren underviser uten noen form for aktiv deltakelse. Akkomodasjon handler om forståelse og tolkning, omstrukturering. Her er eleven aktiv i læringsprosessen og vi finner ofte en slik form for læring når elevene er ute i praksis. Denne form for læring oppstår når vi er i situasjoner hvor skjemaene våre ikke stemmer med det som skal læreres, vi må bryte ned og rekonstruere større eller mindre deler av skjemaer, noe som vil føre til større innsikt og forståelse. Dette kan også forklares som en «aha-opplevelse», den lærende forstår plutselig

hvordan noe henger sammen (Illeris s. 54). Slik læring krever ofte mye refleksjon, kritisk tenkning og tankevirksomhet.

Det er sjelden at læringen til en vg2 elev er av transformativ karakter, all den tid dette er en altomfattende måte å lære på som innebærer endringer i den elevens identitet. Her handler det i stor grad om begreper som refleksjon, kritisk tenkning og bevisstgjøring, komplisert og vidtgående – dette er den læringen som skjer når et større antall mentale skjemaer omstruktureres med relasjon til alle læringens tre dimensjoner (Illeris s.57). Samtidig kan nok noen elever oppleve en transformativ læring.

3.2.2 Dreyfus og Dreyfus læringstaksonomi

Det er vanskelig å skape realistiske læringssituasjoner for helsearbeiderfagelevne i skolen. For å bli gode yrkesutøvere må de utvikle yrkeskunnskap (Nilsen & Haaland, 2013) og få anledning til å praktisere og øve på ferdigheter.

Stuart Dreyfus og Hubert Dreyfus (1986), var nettopp opptatt av at elevene må få øve på og prøve ut ferdigheter i sin «skill-model», uten trening vil ferdigheten glemmes (Dreyfus et al., 1986, s. 16 - 17). De viser til begrepet «knowing how» som vil si at man vet hvordan en ferdighet skal utføres, men at man ikke klarer å forklare hvordan man gjør det. Man gjør ting på autopilot uten egentlig å vite at man gjør det, først da har man blitt en ekspert. Deres læringsteori har en fenomenologisk vinkling og tar utgangspunkt i elevenes livsverden. Ferdighetsmodellen, læringstaksonomi, viser hvordan man tilegner seg praktiske ferdigheter gjennom faser og bygger på fem (syv) trinn som hver beskriver ulike stadier i læreprosessen. Det refereres sjelden til de to øverste nivåene, mester og innovatør, og de er heller ikke med i dette prosjektet.

Pyramiden er på totalt 5 nivåer. Læringen skjer i faser, enten det er snakk om å lære å sykle eller ta et blodtrykk. Man beveger seg fra det ene trinnet før man når det neste, Dreyfus og Dreyfus mener også at man ikke kan hoppe over et trinn.

Novise er det første trinnet (Dreyfus et al., 1986, s. 21), hvor de fleste elevene er når de starter på vg2 på høsten. Her starter de med blanke ark og minimalt med forkunnskaper. Her må reglene for prosedyren læres. Læreren/veilederen er viktig for å formidle disse reglene og eleven må følge reglene til punkt og prikke for å få det til. Eleven trenger at læreren repeterer og forklarer.

Neste trinn, avansert nybegynner (Dreyfus et al., 1986, s. 22), hvor eleven prøver og feiler. Her begynner de å forstå noen sammenhenger, men følger fortsatt reglene. Lærerens rolle er å forklare og gi råd. Elevene er fokusert på arbeidsoppgavene og kan kjenne på stress på grunn av manglende overblikk over situasjonen. Eleven bruker tidligere erfaringer til hjelp, men fortsatt avhengig av konteksten. Et eksempel kan være når elevene skal lære å re seng. Får ikke helt til konvolutthjørnene og må prøve på nytt. Da må læreren bistå og minne om reglene for at elevene skal klare det. Hvordan står du? Hvordan holder du hendene? Hva kommer først? På det første og andre trinnet er elevene oppgavefokusert. Jeg opplever at elevene kan bevege seg raskt fra første til andre nivå, men at de trenger en tid på andre nivå for å repetere. På det neste trinnet, kompetent utøver, (Dreyfus et al., 1986, s. 23) vises det til en emosjonell involvering fra elevens side og de bruker informasjonen de har lært og tolker situasjonen, velger og prioriterer. Elevene kobler inn følelsene og begynner å kjenne ansvar for sine handlinger. Når de klarer å re sengen korrekt blir de motivert og glade. De mestrer sengereieingen godt så fremt det ikke dukker opp uforutsette hendelser. Her kan eleven vurdere flere valg.

Det fjerde trinnet, kyndig utøver, (Dreyfus et al., 1986, s. 27), handler om å anvende den kunnskapen, reglene og erfaringen man har lært, tolke situasjonen og ta avgjørelser basert på disse reglene. Elevene handler ved hjelp av intuisjon og bruker tidligere erfaringer. Bruker vi eksempelet med sengereieing igjen ser vi at eleven rer sengen uten å tenke for mye. Oppstår det en situasjon hvor pasienten er så dårlig at man må re sengen med pasienten i, klarer hun raskt å vurdere hvordan man skal gjøre dette.

På ekspertnivået har eleven automatisert ferdigheten og tolker og «ser» situasjonen (Dreyfus et al., 1986, s. 30). Ferdigheten har blitt internalisert og ligger i elevens personlighet. Ting skjer kjapt og på autopilot. Når følger ikke eleven reglene, sengen res slik den skal og uforutsette hendelser takles på strak arm. Ferdigheten har blitt automatisert og man slipper å tenke igjennom prosedyren.

Det kan ta mange år før eleven blir en ekspert og ingen blir eksperter i helsefaget i løpet av vg2. Men det er store individuelle variasjoner, men jeg ser at mange kan nå til andre og tredje nivå i pyramiden. Dette henger blant annet sammen med motivasjon og interesse. De motiverte og interesserte elevene har en evne til å involvere seg sterkere og å øve mer for å få til ferdighetene enn de elevene som ikke er så interesserte.

4. Forskningstilnærming

Vi har nå sett på hvilke læringsteorier som gjennomsyrrer dette prosjektet. I kapittel 4. redegjøres det for metodevalg og alt som er gjort for å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Innledningsvis presenteres et hermeneutiskvitenskapssyn som danner fundamentet i selve oppgaven.

4.1 Vitenskapsteoretisk forståelsesramme

Dette masterprosjektet har gjennom empiriske studier søkt å skape ny innsikt og forståelse for den problemstillingen som er valgt.

Opgaven bærer preg av en hermeneutisk forståelsesramme. Innenfor hermeneutikken søker en å fortolke folks handlinger på et dypere plan hvor det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes ulikt (Thagaard, 2013, s. 41). Et av forskerens mål er å gi fyldige beskrivelser av det som observeres og ikke bare gjengi det som faktisk ses. Her ligger at jeg forsøker å komme «bak» det som egentlig sies, hva er den egentlige meningen i det som blir sagt eller gjort? En såkalt tykk beskrivelse hvor jeg forsøker å forstå hva informantene i fokusgruppeintervjuet og de øvrige informantene virkelig kan ha ment.

Hermeneutikken viser til sammenhengen mellom før-forståelse og forståelse, eller som en sirkulær prosess, hermeneutiske sirkel, bestående av henholdsvis helhet og deler (Alvesson & Skoldberg, 2015, s. 211 - 213). Her bruker jeg min forforståelse til å danne meg en ny forståelse hvor jeg tar utgangspunkt i selve helheten. Nye spørsmål genereres og søkes svar på ved at jeg kikker på enkelt delene - som igjen gir ny forståelse for helheten. Dette kalles den hermeneutiske sirkel.

Det at jeg som forsker kjenner til miljøet som studeres, kan være en styrke og en begrensning. Styrken ligger i at jeg lettere kan forstå elevenes situasjon, de ansatte i sykehjemmet, sensoren og faglæreren som alle har vært informanter i prosjektet fordi jeg har jobbet med dette i mange år. Kanskje kan alle informantenes opplevelser og erfaringer bidra til å bekrefte den forståelsen jeg utvikler gjennom prosjektet, samtidig er det lett å overse nyanser som ikke er i samsvar med mine egne erfaringer.

Forståelseshorisont kan imidlertid utvides når jeg forsøker å sette meg inn i, og forstå de andres forståelseshorisont – hva er det elevene, sensor, de ansatte i sykehjemmet og faglærerne har med seg av verdier, holdninger og erfaringer som gjør at de tenker, føler og handler slik de gjør? Er deres opplevelser påvirket av faktorer jeg ikke umiddelbart kan se,

men ane? Er de ansatte i sykehjemmet så positive til eksamensavviklingen som de gir uttrykk for eller er dette noe de er blitt «pålagt» av sin ledelse? Mener elevene det de gir uttrykk for i fokusgruppeintervjuet eller er dette noe de tror de mener etter å ha hørt tidligere elevers misnøye? Ved å ta de andres posisjon tilfører det min egen forståelseshorisont ny kunnskap som kan gi meg utvidet og ny forståelse. Slik blir min forståelseshorisont hele tiden endret med bidrag fra de andres forståelseshorisont. Den nye forståelseshorisonten vår gjør at vi kan fortolke den andre personen på en ny måte. Min forforståelse er derfor en sammensmelting av mange menneskers forforståelse.

4.2 Prosjektets forskningsdesign

Med forskningsdesign menes prosjektets utforming og er en plan eller oppskrift over hvordan prosjektet er planlagt utført (Thagaard, 2013, s. 49). Spørsmål som hva, hvem, hvorfor og hvordan er selve kjernen i et forskningsdesign (Thagaard, 2013, s. 53-55). Designet her er fleksibelt og har en kvalitativ tilnærming, med mange trekk fra case-studie. Oppgaven har et eksplorativt design hvor mange av valgene gjøres underveis i prosjektet etter hvert som ny innsikt kommer frem, noe som førte til stadig justering av problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 16). Dette studiet ble gjennomført skoleåret 2016/2017 som et pilotprosjekt. Ledelsen ved egen skole søkte fylket om dispensasjon til å gjennomføre eksamen i bedrift våren 2016.

4.3 Valg av forskningsmetode

Det er alltid problemstilling og forskningsspørsmålene som bestemmer metodevalget og dette masterprosjektet har en kvalitativ forskningsstrategi. Slike metoder egner seg når man vil vite mer om menneskelige egenskaper som deres erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger (Malterud, 2003, s. 32). Målet med prosjektet er å utforske hva involverte parter mener om eksamensgjennomføring i sykehjem slik det fremstår for dem. Thagaard (2013) henviser til systematikk og innlevelse som viktig innenfor kvalitativ forskning hvor innlevelse er en forutsetning for å forstå hva det er intervjupersonene virkelig mener og opplever, mens systematikk peker på at forskeren har et reflektert forhold til selve forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 15 - 17). Det handler om å stille spørsmål i tillegg til at man har en nær relasjon til deltakerne i felten (Thagaard, 2013, s. 11-17). Prosjektet har et induktivt forskningsopplegg hvor jeg har vekt på fortolkning og teorigenerering. I induktive forskningsopplegg har det vært lite forskning på det aktuelle feltet og det er derfor interessant å finne fram til ny kunnskap basert på de empiriske data (Grønmo, 2004, s. 37-38).

4.4 «Case-studie»

Jeg vil understreke at dette prosjektet ikke er et typisk case – studie, men tilpasset mitt eget prosjekt. Jeg har detaljert forsøkt å beskrive alle valg og beslutninger som er gjort. Prosjektet tenderer mot case - studie fordi jeg utforsker et fenomen, i dette tilfelle gjennomføring av praktisk eksamen i sykehjem. Case-studier er en forskningstilnærming og betyr at et enkelt tilfelle, i dette tilfelle eksamensavvikling i sykehjem, gjøres til gjenstand for inngående studier. Når man velger et case-studie er målet å gå i dybden for så å kunne legge fram en helhetlig analyse (Andersen, 2003, s. 8-9). Undersøkelsesopplegget er rettet mot å få mye informasjon om få enheter eller cases (Thagaard, 2013, s. 56). Slike design brukes ved kvalitative tilnærminger og når man ønsker å utforske et fenomen (Grønmo, 2004, s. 86) og kan betraktes som en pilotundersøkelse hvor hensikten er å gjøre en forstudie for å skaffe informasjon rundt gjennomføring av tverrfaglig praktisk eksamen i sykehjem.

Case-studier fordrer at man har tilgang til felten noe jeg har gjennom min rolle som oppfølgende praksislærer. Her kunne jeg komme og gå fritt for å følge opp elevene. Slike studier brukes også når man søker å beskrive en enhet inngående for å trekke deskriptive slutninger. Jeg har gått i dybden og forsøkt å kaste lys over hva elevene og andre involverte mener om eksamensgjennomføring i sykehjem og om dette er en hensiktsmessig måte å gjennomføre praktisk eksamen på. Tjora beskriver case-studier som en «undersøkelse som gjøres i en situasjon/sted/enhet som har en naturlig avgrensning, uavhengig av forskningsprosjektet, for eksempel en organisasjon, en institusjon, en festival, en bygd eller en medisinsk diagnose» (Tjora, 2017, s. 256).

Case-studie er en metode for innsamling og analyse av data og kan egne seg godt når det empiriske forskningsarbeidet bevisst søker å undersøke relevante forhold som ligger i en kontekst. Robert K. Yin (2014) definerer case-studier som: «In general, case studies are the preferred strategy when «how» or «why» questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context» (Yin, 2014, s. 1). Yin (2014) mener at case-studier egner seg når problemstillingen inneholder «hvordan» og «hvorfor», og der jeg som forsker har liten mulighet til å styre utfallet» (Yin, 2014, s. 4). Det er bred enighet om at case-studier ikke har verdi om man vil generalisere, samtidig vil funnene man kommer fram til gjennom et case-studie kunne peke på en del muligheter for nettopp generaliseringer.

4.4.1 Fordeler og ulemper med enkeltcase som metode

En av casestudiens største fordeler er evnen til å kunne basere seg på et bredt datagrunnlag. Det blir da mulig å benytte seg av ulikt kildemateriale. Metoden er fleksibel og velegnet dersom en skal belyse komplekse fenomener, men mange har anklaget metoden for ikke å være like pålitelig som andre metoder. Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 268) hevder at kunnskap som fremkommer i case-studier er av generell karakter er viktig.

4.5 Tilgang til informanter i prosjektet

Tilgangen til informanter i dette prosjektet begrenser seg til aktører som har vært involvert i eksamensavviklingen, først og fremst elevene i helsearbeiderfagklassen som gikk opp til eksamen våren 2017. I tillegg har de ansatte i sykehjemmet fått uttale seg, en av faglærerne jeg samarbeidet med samt sensor. Alle de 8 elevene i klassen deltok i fokusgruppeintervjuet som ble avviklet første skoledag etter eksamen. De ansatte på sykehjemmet formidlet sine opplevelser gjennom en kollega som deltok i et møte i etterkant av eksamensgjennomføringen. Min kollega skrev ned sine opplevelser i etterkant av eksamen, men jeg hadde en uformell samtale/intervju med sensor høsten etter eksamensdagen. De ansatte i sykehjemmet er både helsefagarbeidere, sykepleiere, ufaglærte og hjelpepleiere med varierende års erfaring i sykehjemmet. Faglæreren som deltok med sine opplevelser har arbeidet som lærer ved helsearbeiderfag i 8 år og deltatt som både eksaminator og sensor i 5 år. Hun er utdannet fysioterapeut med pedagogisk utdanning og har arbeidserfaring fra kommunehelsetjenesten og spesialisthelsetjenesten. Les for øvrig mer om dette under kritikk til eget prosjekt i et metaperspektiv i kapittel 7.

Sensor er utdannet sykepleier og har jobbet 20 år som sykepleier. Hun har pedagogisk utdanning og har jobbet i 22 år som lærer ved hjelpepleierutdanningen, omsorgsarbeiderutdanningen og helsearbeiderfag for både rettighetsselever og for voksne. Hun har mange år som eksaminator og sensor og vært medlem i prøvenemda som utarbeider eksamensoppgaver.

4.6 Informasjon, forespørsel og samtykke

Elevene ble informert om prosjektet i starten av november og forespurt om de ville delta i et fokusgruppeintervju. Alle elevene svarte «ja» umiddelbart. Jeg poengterte at ingen navn ville komme fram og at alle data ble behandlet anonymt. Anonymitet er det første av fire bud som Halkier nevner (Halkier, 2010, s. 74 - 76). Bud to er at deltakerne skal ha fått tilstrekkelig informasjon om hva prosjektet omhandler. Dette informerte jeg om i november og gjentok

informasjonen i januar. Alle elvene var til stede under begge informasjonsrundene. Bud tre er at man ikke skal love mer enn man kan holde, det vil si at man ikke skal intervju dem for sikkerhets skyld. Sist, men ikke minst, understreket jeg at de kunne trekke seg når de ville.

Elevene skrev under på informert samtykke i februar 2017, men jeg understreket at de til enhver tid kunne trekke seg. Brukerne som deltok under eksamensgjennomføringen ble klarert av de ansatte ved sykehjemmet som fulgte retningslinjer for taushetsplikt og personvern. Brukernes pårørende ble også kontaktet for å gi sine innspill og eventuelt godkjenning til deltakelsen.

Når det gjaldt prosjektets øvrige informanter nevnte jeg for sensor på telefon før eksamen at jeg skrev masteroppgave og gjerne ville ha hennes tanker med i prosjektet fordi hun tidligere har gitt uttrykk for mange tanker om eksamensgjennomføring i sykehjem. Vi møttes høsten 2017 og hadde en uformell samtale om hennes opplevelser og tanker. Jeg kontaktet henne på nytt på mail for utfyllende informasjon. Hun fikk tilbud om å lese igjennom notatene jeg hadde skrevet ned da vi samtalen, men avslo tilbudet. Faglæreren ble spurt dagen etter eksamen om hun kunne delta som informant. Jeg mente det ville være nyttig at en av de to faglærerne som deltok på eksamensgjennomføringen fikk uttale seg. Sykepleieren som viderefremidlet de ansattes opplevelser ble forespurt om dette på en mail før et samarbeidsmøte i etterkant av eksamen.

4.7 Fokusgruppeintervju

Et forskningsintervju er en profesjonell og mellommenneskelig samtale hvor det produseres kunnskap i samspill mellom den som intervjuer og den/de som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21-23). Det er mange hensyn å ta for at et kvalitativt intervju skal bli vellykket og jo bedre forberedt man er, jo mer data vil man sitte igjen med til slutt.

Fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke styrende intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162), hvor jeg som forsker søker å forstå verden slik den oppfattes av intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Derfor gir intervju som metode et godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013, s. 95). Et fokusgruppeintervju og et gruppeintervju er på mange måter sammen metode, men et fokusgruppeintervju legger opp til mer diskusjon og samhandling mellom deltakerne enn et gruppeintervju. Både Halkier (2010) og Kvale og Brinkmann (2009) understreker at deltakerne ikke trenger å enes om temaene som diskuteres, hensikten er å få fram forskjellige syn på saken (Halkier, 2010, s. 56 - 57; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162).

Jeg åpnet for at elevene fritt skulle samtale rundt spørsmålene mine uten at jeg styrte unødige. Halkier (2010) presiserer at deltakerne skal snakke mer enn moderator, og man skal finne en god balansegang mellom det å være en venn og det å være en journalist. En venn kan lett ta for gitt hva elevene prøver å uttrykke og på den måten unngå å stille utdypende og avklarende spørsmål, mens en journalist kan styre for mye slik at den spontane meningsutvekslingen mellom deltakerne blir begrenset. Jeg opplevde at deltakerne var fokuserte og holdt seg til saken, slik at jeg ikke trengte styre dem. Samtalen skled lett av seg selv, i riktig retning (Halkier, 2010, s. 56-57) .

4.7.1 Informantutvelgelse til fokusgruppeintervjuet

Alle elevene (jentene) som gikk i helsearbeiderfagklassen er informanter i fokusgruppeintervjuet. Elevene er ingen homogen gruppe, men ulike både i personlighet, alder, sosial og kulturell bakgrunn/status og faglig kompetanse, jamfør elevforutsetninger, kapittel 1.5. Derfor var det viktig for meg å høre hva alle elevene mente om eksamensavviklingen.

Det var en del hensyn å ta knyttet opp mot de ulike deltakerne. Krueger & Casey (2000) skiller mellom fire ulike typer deltakere, den selvutnevnte eksperten, den dominante som snakker hele tiden, den stille og tilbaketrukkne og springeren. Håndteres disse deltakerne på en god måte vil de utfylle hverandre til det beste for diskusjonen. Siden jeg kjente deltakerne godt etter ett skoleår visste jeg noe om deres styrker og svakheter i en gruppediskusjon slik at jeg kunne gå inn i intervjuet med et annet utgangspunkt enn om jeg ikke hadde kjent dem. Eksperten kan lett bli dominerende og få de andre i gruppen til å holde tilbake meningene sine fordi de tror at eksperten har fasitsvaret på emnet, mens den dominante kan ta ordet og snakke hele tiden. Dette kan lett gjøre andre i gruppen hemmet og passive. Springeren som hopper frem og tilbake i diskusjonen kan gjøre det vanskelig for moderator å holde fokus. Den som er stille og forsiktig må få sin plass til å ytre seg, her må moderator være påpasselig (Krueger & Casey, 2000, s. 111).

4.7.2 Forberedelse til selve intervjuet

For at intervjuet skulle bli mest mulig vellykket valgte jeg å foreta intervjuet på skolen, i skoletiden (Halkier, 2010, s. 42 - 44) fordi skolen er elevens arena og nøytral på den måten at ingen av elevene har mer tilhørighet enn andre. Dette skaper en form for likeverdighet i gruppa. I tillegg påså jeg at alle informasjonsøktene jeg hadde hatt i klassen om eksamen i

bedrift var gjort mens alle elevene var til stede slik at ingen ble holdt utenfor (Halkier, 2010, s. 42 - 44).

Tidspunktet var gunstig på mange måter. Siden eksamen var gjennomført og alle karakterer satt, trengte ikke elevene være engstelige for at det de sa under intervjuet ville påvirke karakteren i faget. Det at det foregikk i skoletiden mente jeg kunne sikre meg høy deltagelse, selv om jeg la inn en mulig frafallsprosent fordi vi fortsatt førte fravær. Elevene slapp også å bruke av egen fritid. Perioden på året tilsa at det ikke skjedde noe av pedagogisk karakter, dette var siste dag før sommerferien. Alle disse faktorene mente jeg kunne sikre høy deltagelse og dermed bidra til valide og reliable data.

Samtidig kunne tidspunktet også føre til at de var «ferdige» for i år, at tankene var utkoblet når det gjaldt skole og mer rettet mot sommerferie og skolefri. Slik jeg kjente klassen mente jeg at dette ikke ville være tilfelle. Elevene hadde flere ganger sagt at de gjerne ville delta i intervjuet. Jeg hadde også gjort avtale med kontaktlærer i den andre vg2 klassen på helse og oppvekstavdelingen slik at også den klassen hadde skole denne dagen. Ingen fikk fri.

Størrelsen på gruppen er viktig i slike intervju. Små grupper kan gi de «sterkeste» elevene større plass, det kan også være vanskeligere å opprettholde en diskusjon. Imidlertid kan store grupper gjøre det utfordrende å håndtere alle utspillene som kommer og det vil være lettere for de stille og tilbaketrukkne å gjemme seg bort. Store grupper med mye data kan også vanskeliggjøre etterarbeid og bearbeiding av data, og det krever en annen og tydeligere involvering av meg for å sikre at samtalen ikke sklir ut (Halkier, 2010, s. 38-42).

Halkier (2010) skriver også at større grupper egner seg bedre om man er mer opptatt av selve innholdet i det som blir sagt framfor selve samhandlingen mellom deltakerne (Halkier, 2010, s. 38-42). Morgan (1997) beskriver en frafallsprosent på 20 % når det gjelder oppmøte til intervjuer (Morgan, 1997, s. 42-43). Med mine 8 elever i klassen ønsket jeg derfor å intervju alle samlet. Siden tema heller ikke var av sensitiv karakter mente jeg det var hensiktsmessig å intervju alle sammen.

Etter grundig vurdering valgte jeg å invitere min leder med under intervjuet. Jeg hadde et godt forhold til klassen, og jeg opplevde at deres relasjon til meg var uhøytidelig og jovial. Selv om jeg følte at de hadde den respekt jeg som lærer bør ha, var jeg allikevel redd for at de ikke ville ta intervjuet seriøst nok og ikke gå grundig nok inn i svarene sine fordi de ikke helt forsto viktigheten av prosjektet. Ved å invitere med lederen min mente jeg hun ville bidra til

en mer formell setting som ville få elevene til å forstå viktigheten av intervjuet; at intervjuet også var i skolens interesse. Lederen min har en uformell tone med et åpent og interessert kroppsspråk og framstår ikke autoritær eller streng. Elevene hadde truffet henne i mange sammenhenger tidligere og hun har alltid hatt en «åpen» dør for elevene. Samtidig har hun, i kraft av sin stilling, en naturlig autoritet. Hun er også svært interessert i selve masterprosjektet mitt og opptrer støttende og positivt når jeg kommer for råd og hjelp. Jeg diskuterte med henne flere ganger hvilken rolle hun skulle ha. Jeg er klar over at det ikke er uproblematisk å invitere inn lederen, det kan legge bånd på deltakerne, som kan oppfatte situasjonen som farlig. Men etter å ha diskutert med meg selv flere ganger mente jeg at dette var et smart trekk all den tid temaet ikke var av sensitiv karakter. Ingen hadde noe å tape eller vinne på svarene de kom med.

Jeg presenterte prosjektet for første gang rett etter at første utplasseringsperiode var over, i uke 46 2016. På dette tidspunktet hadde de skaffet seg noe praksiserfaring og ville ha et utgangspunkt for å forstå hva eksamen i sykehjem var. Jeg gjentok informasjonen etter jul, mer omfattende. Nå fortalte jeg inngående hva som skulle skje under intervjuet. Jeg informerte dem om hvilken dag intervjuet skulle avvikles, klokkeslett, varighet, men ikke innhold. Å utelate selve innholdet var bevisst fordi det kunne ta bort noe av den umiddelbare og spontane diskusjonen.

Etter denne informasjonsrunden snakket jeg ikke mer om prosjektet mitt før jeg sendte dem melding dagen etter eksamen hvor jeg minnet dem om oppmøte, sted og så videre. Jeg ønsket ikke å forstyrre elevene de siste to månedene før eksamen med mitt prosjekt. Det er imidlertid mange utfordringer knyttet til det å forske på egne elever, dette går jeg nærmere inn på under forskerrollen på 4.9.2.

For at opptaket skulle bli gjengitt på best mulig måte hadde jeg booket oss inn på et rom på skolen hvor det var minimalt/ikke noe bakgrunnsstøy. Dette med støy var viktig av to grunner. For det første kunne bakgrunnsstøy virke forstyrrende under selve transkripsjonen. For det andre kan støy utenfra påvirke selve kommunikasjonen mellom elevene og forstyrre samhandling og selve intervjuprosessen. Ytre støy i kommunikasjonen kan man i stor grad kontrollere ved å ta disse hensynene jeg her nevner. Indre støy er vanskeligere å håndtere, det at elevene blir forstyrret av faktorer i seg selv som at de var trøtte, ukonsentrerte, uinteresserte med mer (Dahl, 2013, s. 62). Utover dette påså jeg at rommet var godt belyst, at temperaturen var behagelig og at stolene var «gode» (vanlige stoler de bruker i undervisningen).

Alle disse hensynene tok jeg tak i samme dag som intervjuet skulle avvikles slik at ingen skulle bruke rommet i mellomtiden så forberedelsene måtte gjøres på nytt. Jeg hang også opp en «ikke forstyr» plakat på døren, det er fort gjort å komme ut av prosessen om man blir forstyrret.

Jeg la ut penn og papir til alle deltakerne til bruk under intervjuet for å fremme diskusjonene (Halkier, 2010, s. 51).

Jeg sjekket opptakerutstyret flere ganger i forkant av intervjuet i rommet hvor intervjuet ble holdt. Jeg informerte deltakerne før intervjuet startet at de måtte unngå for mye uro ved å skyve på stoler, sette flasker, glass hardt i bordet fordi dette ville gjøre transkripsjonen vanskeligere i tillegg til at de sa navnet sitt slik at det ble lettere for meg å koble svarene under transkripsjonen til rett elev (Halkier, 2010, s. 66 - 66).

4.7.3 Spørreplan

Jeg valgte en halvstram struktur på selve spørreplanen. Ulempen ved en for stram modell er at det kan være vanskelig å fremskaffe ny data og at viktig informasjon elevene måtte sitte inne med går tapt. En for løs modell kan imidlertid føre til at intervjuet flyter ut og samtalen glir over på ting (Halkier, 2010, s. 44 - 46).

Jeg brukte en såkalt traktmodell hvor jeg startet med åpne spørsmål og strammet inn med mer spesifikke spørsmål mot slutten av intervjuet (Halkier, 2010, s. 47; Morgan, 1997, s. 41 - 42).

I fokusgruppeintervjuer skal spørsmålene innlede og understøtte utvekslinger og diskusjoner mellom deltakerne. Her skilles det mellom fem ulike typer spørsmål, åpningsspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og avsluttende spørsmål (Krueger & Casey, 2000, s. 44 - 47).

Jeg startet intervjuet med et åpningsspørsmål for å få i gang diskusjonen og siden de kjente hverandre godt trengtes ingen presentasjonsrunde. Det første spørsmålet bør i tillegg være beskrivende, da er det enklest å få fram deltakernes reaksjoner. Her tok jeg en runde og spurte; «Hva slags aktivitet gjorde du på eksamen og hvilket klokkeslett var du oppe»? Dette generelle spørsmålet satte i gang en tankerekke hos deltakerne og fikk dem i gang.

Åpningsspørsmålene skal få deltakerne til å føle seg komfortable, få samtalen i gang og være lett å svare på, gjerne av fakta karakter.. Jo lenger tid det tar før den enkelte kommer inn i diskusjonen, jo større er sjansen for at hun ikke sier noe i det hele tatt. Spørsmålene må ikke forsterke makt eller statusforskjeller mellom deltakerne og jeg unnlot derfor spørsmål som

omhandlet karakteren de fikk på eksamen. Noen minutter kan være tilstrekkelig å sette av til et åpnings spørsmål (Krueger & Casey, 2000, s. 44 - 47).

Etter denne åpningen gikk jeg over til introduksjonsspørsmålet hvor selve temaet ble introdusert. Her var hensikten å få de på rett spor. Her skal spørsmålet oppmuntre til diskusjon og samtale omkring temaet. Jeg spurte dem om «hva de syntes om selve eksamensformen og det at den var praktisk».

Overgangsspørsmål er spørsmål som skal gjøre deltagerne klar over hvordan andre ser på tema og skal fungere som en overgang mellom introduksjonsspørsmål og nøkkelspørsmål. Slike spørsmål skal sikre at man kommer videre i samtalen og bør tillate at man går mer i dybden på erfaringer de har gjort. Her spurte jeg; «Hvordan kunne dagen vært organisert annerledes til det beste for dere»? Spørsmålet gjorde elevene oppmerksomme på medelevers meninger og fungerte også fint som en diskusjonsfremmer all den tid de ville ha ulikt syn. Det er nøkkelspørsmålene som gir forskeren svarene på selve forskningsarbeidet og det bør være mellom to og fem slike spørsmål. Her satte jeg av rikelig med tid slik at de fikk gått i dybden og alle tanker/meninger kom fram, omtrent 25 minutter. Jeg påså at disse spørsmålene kom i gang i god tid før det var gått halvparten av tiden vi hadde satt av til intervjuet. Jeg hadde flere nøkkelspørsmål.

Det første nøkkelspørsmålet var; «hvordan opplevde du å avlegge eksamen i en sykehjem»? «Hva var bra og hva var ikke bra»? Det at de måtte si noe om hva som var bra og ikke bra sikret meg litt mer «kjøtt på beina», her måtte de begrunne svaret sitt. Det neste nøkkelspørsmålet var; «informasjon om eksamen har vært gitt i flere bolker. Hvordan kunne informasjon om eksamen og selve eksamensordningen vært gjort annerledes»? Her siktet jeg til det jeg har sagt om eksamen, både i skole og ute i praksis i løpet av i skoleåret.

Det tredje spørsmålet var; «gjennom skoleåret har vi gjort en del ting for at dere skulle bli best mulig forberedt til eksamen. Blant annet øvelser på praksisrom, besøk fra Fagforbundet, yrkesmessa i Bergen, ulike undervisningsopplegg. Opplever du at denne undervisningen, nevnt de ulike punktene, har vært relevant og matnyttig i forhold til eksamen (innhold i undervisningen)»? Dette var et omfattende spørsmål derfor leste jeg først opp hele spørsmålet før jeg delte det opp og tok for meg hvert av de ulike tiltakene. På den måten måtte alle elevene forholde seg til, og svare, på alle tiltakene som er gjort i løpet av skoleåret. Det siste spørsmålet i denne kategorien var; «hvilke tanker har dere om hvordan praksisutplasseringene kunne vært organisert for at dere skulle hatt bedre faglig utbytte med tanke på å være

forberedt til eksamen»? Her håpet jeg at innspillene ville gi meg tips til hvilke endringer de mente burde gjøres og var viktig for å forhindre at vi gjorde samme feil neste år.

Selv om jeg noterte underveis valgte jeg å oppsummere underveis, da var innspillene deres friskt i minne. Det ble også en fin avslutning på hvert spørsmål og en fin anledning til å gå videre. Her stilte jeg spørsmål som; «stemmer dette med det dere mente?», «er dette en tilstrekkelig oppsummering?» eller; «klarte jeg å beskrive det dere har sagt helt korrekt?»

Det siste spørsmålet, avslutningsspørsmålet, bør være av en slik karakter at det fanger opp aspekter som kan være glemt eller oversett. Her avsluttet jeg diskusjonen og ga deltagerne anledning til å reflektere over det de har sagt, mens jeg forsøkte å være kritisk. Jeg satte av 10 minutter til dette spørsmålet og lot hver og en få ordet og anledning til å konkludere og oppsummere; «alt tatt i betraktning, er du fornøyd med at eksamen ble avvirket i sykehjem?» Jeg spurte hver og en om hva de faktisk mente var viktigst slik at jeg ikke bare antok. Helt til slutt gikk jeg igjennom svarene deres på nytt (Krueger & Casey, 2000, s. 45 - 46).

4.7.4 Gjennomføring av selve intervjuet

Jeg plasserte elevene i ring på gulvet med meg selv i ringen for å tone ned maktforholdet. Lederen var plassert utenfor ringen, all den tid hun ikke skulle delta. Jeg startet intervjuet med å takke for at de møtte og informerte dem om hva som skulle skje. Videre introduserte jeg noen grunnregler som skulle hjelpe deltakerne med å holde fokus på hva vi skulle diskutere. Ikke for mange regler, men heller ikke for få fordi det kan gi deltakerne følelsen av at jeg styrer for mye (Halkier, 2010, s. 60 - 62; Morgan, 1997, s. 48 - 49). Jeg forklarte at deres innspill var viktige for meg, og for skolens ledelse, fordi informasjonen ville gi føringer for hvor eksamensavviklingen ville foregå de neste årene. Videre fortalte jeg at intervjuet kunne ta mellom 1 og 1,5 timer og jeg oppfordret alle til å oppsøke toalettet før vi startet. Jeg hadde også bestemt at vi skulle ta en pause etter ca. 45 minutter. Jeg hadde med noe å bite i for å vise at jeg satte pris på at de hjalp meg i tillegg til at det ville være godt med litt «mat» underveis.

Under intervjuet brukte jeg aktive utspill overfor de ulike typene, nevnt under 4.7.1, Informantutvelgelse til fokusgruppeintervjuet.

Overfor de dominante og den selvutnevnte eksperten sa jeg «tak for innspillet ditt, men er det noen andre i gruppen som opplever noe annet?», eller «det var en mening, er det noen andre som mener noe annet?» for å dempe disse. Jeg brukte også ikke verbale kroppsuttrykk mer aktivt overfor disse ved at jeg av og til unngikk blikkontakt. Overfor den/de stille og tilbaketrunkne som jeg visste trengte litt lenger tid på å uttale seg, prøvde jeg å invitere dem inn i samtalen ved at jeg henvendte meg direkte til dem. Jeg plasserte dem også rett overfor meg for lettere oppnå blikkontakt. Øyekontakt gjør situasjonen tryggere for den stille og man kan oppmuntre dem til å snakke ved å bruke blikket bevisst. Overfor den siste typen Krueger m.fl. (2000) beskriver, «springeren» som hopper fram og tilbake i samtalen og sjelden kommer til poenget, avbrøt jeg øyekontakten bevisst etter en 20-30 sekunder ved å flytte blikket til papiret jeg holdt i hånden eller til de andre deltakerne eller lederen min. Dette opplevde jeg kun i liten grad. På den måten signaliserte jeg at hun skulle avslutte innlegget (Krueger & Casey, 2000, s. 111-113).

Jeg var vennlig i rollen som moderator og bevisst på å skape en god og trygg atmosfære slik at elevene kunne slappe av og føle at deres innspill ble verdsatt og respektert. Jeg prøvde så godt jeg kunne og balansere mellom det å være en «gravende journalist» og det å være «venn» slik at jeg ikke stilte for mange styrende og ledende spørsmål ei heller gikk i ett med gruppa og selv kom med mine meninger og opplevelser. Jeg prøvde å skape en uformell stemning og innta en tilbaketrunket, men aktiv rolle (Halkier, 2010, s. 56 - 60). Jeg lyttet aktivt, viste interesse og brukte kroppsspråket ved å se på dem, nikke, var vendt mot den som snakket. Jeg unngikk avbrytelser og lot de snakke ferdig i tillegg til at jeg ikke dobbeltkommuniserte (Dahl, 2013, s. 76 - 77).

Videre var det også en viktig oppgave å få elevene til å uttrykke så mange meninger, tanker og erfaringer som mulig om det vi skulle samtale rundt. Derfor la jeg til rette for at de fikk samtale seg imellom mens jeg bare lyttet. Når deltakerne forholdt seg til hverandres utspill kom det fram både bredde og variasjon i oppfatningene, hva de virkelig tenkte og mente (Krueger & Casey, 2000, s. 7-9).

Krueger (2000) nevner to teknikker jeg brukte under selve intervjuet og som gjorde meg bevisst på rollen min. «5 sekunders-regelen» betyr at man legger inn en fem sekunders pause etter et innspill. Det viser seg at uerfarne moderatorer har en tendens til å ta ordet for raskt etter et innspill eller for raskt bevege seg framover til neste spørsmål (Krueger & Casey,

2000, s. 109 - 110). Ved å vente i fem sekunder fikk jeg lokket fram flere betraktninger fordi det ga deltakerne det rommet de trengte for å huske bedre. I denne pausen prøvde jeg å oppnå øyekontakt med deltakeren for å vise at jeg lyttet. Kvale og Brinkmann (2009) sier at intervjueren ikke må bruke taushet som kan oppfattes som kryssforhør (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148). Den andre teknikken Krueger (2000) nevner er når deltakerne kommer med utsagn de andre er enige i og utbryter; «ja, det er jeg er enig!». Slike uttalelser sier meg ikke så mye og for å forhindre for mange slike meldinger prøvde jeg å tak i dette ved be dem utype nærmere ved at jeg konsekvent ba dem som sa «jeg er enig» om å utdype hva de var enig i. Dette kan gjøres ved at man eksempelvis følger opp med «kan du forklare litt nærmere?», «fortell mer om dette», «kom med noen eksempler på det du er enig i». På denne måten signaliserte jeg at de måtte være mer konkrete og tydelige. Dette opplevde jeg i liten grad (Krueger & Casey, 2000, s. 109-110).

Jeg prøvde å unngå for mye hodenikking. Et lett nikk med hodet kan være nyttig fordi det virker oppmuntrende; «du er på rett spor, det du sier er fint». Imidlertid kan slike ikke verbale kroppsuttrykk oppfattes som at jeg var enig eller uenig med det de sa. Av samme grunn bør man unngå uttrykk som «det er riktig», «flott», «bravo» med mer (Krueger & Casey, 2000, s. 112-113) (Halkier, 2010, s. 71). Dette var imidlertid utfordrende. Det er lett som lærer å komme med slik verbale uttrykk i timene for å vise støtte til eleven.

Intervjuet ble tatt opp på båndopptaker som jeg lånte på skolens IT avdeling. Materialet ble lastet over på PC ved hjelp av et program jeg hadde installert. Jeg oppbevarte denne PC en i et låsbart skap til transkripsjonen var ferdig. Dette tok 2 dager, etter det slettet jeg materialet.

4.7.5 Egen rolle under fokusgruppeintervjuet

Under hele intervjuet prøvde jeg å være bevisst min egen rolle og påvirkningskraft overfor elevene. En utfordring var om elevene sa ting de trodde jeg ønsket å høre. Jeg inviterte, som nevnt tidligere, med min egen leder for å signalisere en viss avstand, vi skulle ikke «tulle» og snakke om andre ting enn det jeg hadde bestemt for intervjuet. Dette kunne slå feil ut og legge en demper på elevene at lederen min satt der, men jeg vurderte det dithen at dette var positivt. Jeg var bevisst måten jeg ordla meg på slik at jeg ikke skulle legge svar i munnen deres eller på andre måter signalisere hva jeg mente/ønsket å høre. For eksempel unngikk jeg faguttrykk elevene ikke var kjent med, men snakket et vanlig språk alle forsto og prøvde å være seriøs

uten å le eller tulle, selv om det ved ett par anledninger ble litt latter. Jeg fremsto vanlig kledd og møtte godt forberedt.

Selv om prosjektet ikke omhandlet sensitive temaer kan allikevel elevene ha opplevd ting de ikke ønsker å dele, derfor prøvde jeg hele tiden å være svært til stede under intervjuet slik at jeg kunne fange opp nyanser, stemmebruk og kroppsspråk.

4.7.6 Styrker og svakheter ved fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuer har både styrker og svakheter som alle andre metoder. Disse er knyttet spesifikt til meg som forsker og det som skjer mellom deltakerne og mellom meg og deltakerne.

Morgan mener at fokusgrupper er effektive fordi det produseres nye tanker, ideer og meninger (Morgan, 1997, s. 13). Med mine 8 deltakere opplevde jeg at dette var et gunstig antall, det gikk greit å håndtere gruppen og jeg fikk fram masse data (Morgan, 1997, s. 43). Samtidig er det krevende å bearbeide dataene i etterkant så tidsbesparelsen ligger mer på selve logistikken (Morgan, 1997, s. 13).

Men interessen min for temaet kan imidlertid være en svakhet fordi jeg kan komme til å styre dynamikken i gruppen. Balansegangen mellom å styre gruppen og samtalen for å sikre at jeg får svar på spørsmålene mine, mot det å la gruppen operere fritt for å sikre at innspillene var ekte og uretusjerte var hele tiden en utfordring.

Samtidig kan man også lure på om svarene ville blitt annerledes om jeg hadde benyttet spørreskjema eller intervju. Det vil alltid i en klasse være noen som fremstår som mer verbalt og faglig sterke som kan legge bånd elever som føler de ikke har så mye å komme med. Det er lett at noen holder tilbake verdifulle meninger og erfaringer som de ellers ville sagt i individuelle intervju fordi gruppepress og konformitet kan gjøre at de holder tilbake informasjon.

Siden noen i gruppen var mer snakkesalige måtte jeg, i noen grad, styre for at flest mulig skulle få komme til ordet. Forskeren vil alltid, med sin tilstedeværelse, utøve en innflytelse på deltakerne og dette kan påvirke de data man får (Morgan, 1997, s. 14).

En annen styrke en fokusgruppe har er selve interaksjonen mellom deltakerne. Når de hørte de andres meninger skapte de sammen ny data om emnet. Dette merket jeg flere ganger ved at de ble engasjerte og sa «ja, ja» i munnen på hverandre når en av deltakerne sa noe de ikke hadde tenkt på selv.

En annen utfordring er temaet som ble diskutert. Elevene hadde mange meninger og tanker om eksamen i sykehjem, men hadde temaet vært kjedelig kunne samtalen lett gått i stå. Elevene var interessert, men ikke mer enn at det ikke tok «helt av». Da kunne jeg lett fått problemer med å kontrollere diskusjonen. Hadde tema vært kontroversielt kunne også elevene lett å ha blitt uenige, som ville gjort det utfordrende å håndtere samtalen (Morgan, 1997, s. 14 - 16).

Jeg var imidlertid usikker på om elevenes karakter på eksamen var styrende for meningene deres. Hadde de gjort det dårligere til eksamen enn de hadde håpet på kunne jo dette gjøre dem mindre positive til temaet? Samtidig fremsto elevene som seriøse slik at jeg hadde en bestemt følelse av at de ville være ærlige. Slike feilkilder kan begrenses noe om man er bevisst dem under intervjuet, men kan ikke helt elimineres bort.

4.8 Feltarbeid

Feltarbeid vil si arbeid med innsamling av data ute i et bestemt forskningsfelt, i dette tilfellet i sykehjemmet (Johannessen, 2016). Wadel (2014) skriver at feltarbeid innebærer at forskeren oppholder seg blant folk de vil studere i deres naturlige omgivelser hvor en prøver å observere samhandlinger som skjer mellom folk og selv også prøver å delta så mye som overhodet mulig (Wadel, 2014, s. 17). Det er viktig å understreke at jeg i dette prosjektet forsket på en eksamensform og ikke på selve livet i et sykehjem. Sykehjemmet som arbeidsplass med sine særtrekk og særegenheter inngikk ikke i min forskning. Jeg har tidligere jobbet innenfor helsesektoren og i sykehjem, både som sykepleier og ufaglært, sånn sett er etnografien kjent for meg og jeg er «kjent» med kulturen, språket og arbeidsoppgavene i sykehjemmet (Wadel, 2014, s. 26 - 28).

Det kan være mange fallgruver når man forsker i et felt man har kjennskap til. Feltforskning innebærer at man åpent deltar i situasjonen og får med seg det som blir sagt og gjort. Min adgang til felten hvor eksamen skulle pågå hadde jeg som faglærer og eksaminator (Wadel, 2014, s. 35-38). Deltagende forskning er en uinnskrenket «face to face» samhandling hvor man må ta stiling til den/de andre (Wadel, 2014, s. 35-36).

Feltarbeid er ingen spesifikk metode, men en måte å arbeide på for å fremskaffe data (Wadel, 2014, s. 18-19).

4.8.1 Mine feltnotater

Feltnotater og logger av arbeidet som er gjennomført har vært en god datainnsamlingsmetode i prosjektet. Med feltnotater forstås konkrete beskrivelser av sosiale prosesser i den

konteksten de foregår (Hammersley, 1996, s. 203). Å ta feltnotater betyr at jeg skrev ned det jeg hørte og så, for så å reflektere over det jeg så og hørte ved at jeg noterte ned mine egne refleksjoner rundt notatene (Wadel, 2014, s. 221-223). Feltnotatene har bestått av egne notater, en logg og uformelle samtaler/intervjuer, alle skrevet av meg selv. Samtidig er mine feltnotater tilpasset mitt prosjekt, jeg har for eksempel ikke vært deltagende i enhver samhandling som beskrives i feltnotatene. Ett par av feltnotatene er notater, ustrukturerte intervjuer fra samtaler med for eksempel ansatte i sykehjemmet og sensor. Disse notatene kan minne om intervjuer hvor jeg har stilt åpne spørsmål for å få frem flest mulig av de tankene, meningene og opplevelsene de satt inne med. Felles for alle feltnotater og annet notatmaterialet slik de fremstår i dette prosjektet, er at gjenspeiler de refleksjoner, tanker og spørsmål som dukket opp underveis.

Alle notatene ble nedskrevet underveis eller umiddelbart etter aktiviteten og videre renskrevet. Dette fordi jeg fort glemte detaljer om jeg ikke fikk skrevet de ned med det samme (Hammersley, 1996, s. 204). Jeg kom veldig raskt «ut av» situasjonen og den stemningen situasjonen satte meg i. Ofte kan det å ta notater virke forstyrrende på situasjonen fordi de som blir observert hele tiden blir minnet på at de blir observert. Jeg prøvde å tilpasse dette slik at jeg ikke noterte hele tiden, men trakk meg litt tilbake for å notere.

4.8.2 Valg av, og tilgang til, felten

Feltet hvor eksamen ble holdt og hvor jeg innhentet noen av feltnotatene har vært sykehjemmet hvor eksamen foregikk. Denne henvendelsen ble gjort i mai 2016 og de svarte umiddelbart positivt på henvendelsen. Jeg er godt kjent med dette feltet. Skolen har hatt praksisavtale med sykehjemmet i alle årene jeg har jobbet ved skolen. Jeg har derfor en unik tilgang til felten som oppfølgende praksislærer (Grønmo, 2004, s. 143). Jeg har etter hvert blitt «kjent» med mange av de ansatte og føler meg ganske «hjemme» og trygg i korridorene. Siden jeg har arbeidet som sykepleier, og tidligere jobbet på sykehjem, er jeg relativt godt kjent med terminologien og mange av de utfordringer de opplever i hverdagen.

4.8.3 Egen posisjon

Hvilken posisjon jeg velger som forsker er knyttet opp mot problemstillingen og hva jeg ønsker å fokusere på (Grønmo, 2004, s. 144). Når jeg var til stede i sykehjemmet sammen med elevene, brukerne og de ansatte på de eksamensforberedende dagene var jeg lærer og ikke bare forsker. Jeg snakket ikke om prosjektet mitt, men observerte det som skjedde og noterte det ned.

Dette gjorde at jeg sto fritt til å velge posisjon uten at dette påvirket de ansatte eller elevenes atferd. Samtidig vil jeg i rollen som lærer alltid påvirke både elever og ansatte i en slik sykehjemsavdeling fordi jeg som lærer er en utenforstående person. Mange opplever læreren som en som representerer en slags fasit i faget fordi vi vurderer elevenes arbeid i praksis.

4.8.4 Aksept og tillit

Det er viktig at jeg som forsker har aksept og tillit i felten jeg forsker i (Grønmo, 2004, s. 145). Uten tillit vil jeg ikke få tilgang til felten og komme i en god posisjon. Siden jeg er kjent i sykehjemmet gjennom mange år som lærer var jeg akseptert som en «naturlig» del av miljøet. I tillegg er jeg utdannet sykepleier og har også på den måten «en fot innenfor» som gjør meg troverdig. Det at jeg er kvinne kan også være en positiv fordel fordi jeg da smelter bedre inn i en kvinnedominerende arbeidsplass.

Jeg var svært bevisst på at eksamensgjennomføringen ikke skulle skape merarbeid for de ansatte. Faren for at de opplevde meg, og oss lærerne, i veien og at vi tok for stor plass kunne bidra til at jeg mistet tilliten jeg har bygget opp over tid. Vi prøvde og ikke ta oss for mye til rette eller forstyrre de ansatte i deres arbeidshverdag. Dette er også en utfordring som tas opp igjen i drøftingskapittelet fordi det skapte noen utfordringer når det gjaldt balansegangen mellom det å involvere de ansatte slik at eksamensavviklingen også ble deres prosjekt og ikke bare vårt.

4.9 Forskningens kvalitet

Jeg har redegjort for mine fremgangsmåter knyttet til informantene, konteksten eksamen er avviklet i og valg av metode og forsøkt å ha et kritisk blikk for å ivareta forskningens kvalitet underveis. Det kan allikevel være punkter som er mangelfulle, og jeg ønsker her å belyse forskningens kvalitet i et helhetlig perspektiv.

4.9.1 Taushetsplikt

Jeg har ikke brukt navn eller annet som kan knytte utsagn opp mot enkeltelever. Imidlertid, vil elevene kunne kjenne igjen egne utsagn om de leser prosjektet. Under intervjuet nummererte jeg elevene etter hvordan de satt slik at jeg under transkripsjonen kun opererte med tall. Brukerne som deltok i eksamensavviklingen inngikk ikke i forskningsprosjektet mitt annet enn at de var medvirkende i elevenes eksamenssituasjon. De hadde på forhånd gitt tillatelse til å delta i eksamensavviklingen, enten selv eller via pårørende. Dette ble ivaretatt av de ansatte ved sykehjemmet. Som lærer, sensor og eksaminator følger vi imidlertid vanlige retningslinjene for Lov om taushetsplikt og personvern i yrkesutøvelsen.

4.9.2 Egen forskerrolle

Å forske på mennesker berører noen etiske og moralske betraktninger og utfordringer, ikke minst siden jeg kjenner de jeg forsket på, dette kan by på en del utfordringer. Når man forsker på mennesker og legger deres meninger ut i det offentlige rom er det mange hensyn og avveininger som må gjøres. Kvale og Brinkmanns (2009) beskriver noen etiske utfordringer i de syv forskningsstadiene som ble brukt som et utgangspunkt for å sikre at jeg opptrådte på en god måte under hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80, 81). Jeg har forsøkt å bruke «praktisk klokskap», såkalt «phronesis» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79). Det å bruke etisk kompetanse og ha noen sosiale antenner i den situasjonen man er i kan bidra til at man gjør noen gode valg (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 85).

Å inneha moralsk ansvarlig forskningsatferd vil si at jeg gjør noen kognitive valg og viser moralsk og sensitiv integritet i tillegg til et engasjement hva moralske spørsmål og handlinger angår. Ikke minst er det mange etiske utfordringer under selve intervjuundersøkelsen som kan betraktes som en moralsk undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79). Her vises det til samspillet mellom meg som forsker og intervjudeltakerne. Jeg leste igjennom etiske spørsmål man som forsker bør stille seg i forkant av et intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 86 - 87) og jeg konkluderte med at min spørreplan i fokusgruppeintervjuet ikke ville komme i konflikt med disse. Forskningsetikk handler om at informantene ikke skal komme til skade (Tjora, 2017, s. 175). Dette er særlig knyttet opp mot sensitive tema hvor informantene kan komme i en situasjon hvor de utleverer følelser og personlige meninger.

Selv om tema i dette prosjektet ikke er av sensitiv karakter hvilte allikevel forskningen min på tillit mellom meg som forsker og elevene, faglærerne, sensorene og de ansatte i sykehjemmet. Blant annet leste jeg høyt for sensor det jeg noterte under samtalen vi hadde for at hun kunne bekrefte innholdet, såkalt sitatsjekk, det vil si at informantene får lese igjennom materialet for innspill før det «går i trykken» (Tjora, 2017, s. 178 - 179). Siden jeg brukte lydopptaker under fokusgruppeintervjuet er ikke sitatsjekk nødvendig fordi sitatsjekken gjøres opp mot det jeg hørte på lydopptaket. Sitatsjekk er særlig nødvendig om vi er usikre på om informantene vil bli gjenkjent. Det er mulig elevene om de leser det endelige produktet, kjenner igjen sine egne uttalelser. Og om de kjenner seg igjen er ikke uttalelsene av følsom karakter og vil aldri sette dem i noe dårlig eller utleverende lys. Samtidig kan det, under drøftingen, være at noen av elevene føler at handlinger de gjorde under de eksamensforberedende dagen har blitt tolket og overanalysert. Det blir her viktig å presisere at de utfordringene disse elevene opplevde utelukkende handler om at vi som lærere ikke var godt nok forberedt.

Selv om jeg mener jeg var bevisst min forskerrolle og ikke prøve å påvirke elevene under prosessen, er det allikevel umulig at mitt forskningsfokus har påvirket elevene og hva de svarte under intervjuet. De visste jeg forsket på dette og selv om jeg poengterte flere ganger at de skulle være ærlige i sine svar, er sjansen for at de trodde jeg ønsket at de skulle være positive til stede. Siden det var eksamen i sykehjem jeg forsket på er det naturlig å tenke at elevene trodde jeg mente dette var en bedre måte å gjennomføre eksamen på, hvorfor skulle jeg ellers forske på nettopp dette?

4.9.3 Min empiri

Med empiri forstås opplysninger eller informasjon om faktiske forhold i samfunnet (Grønmo, 2004, s. 33). Slike opplysninger bygger på egne erfaringer og opplevelser jeg har gjort meg opp gjennom årene, både ved det jeg har observert som lærer, eksaminator og sensor, men også gjennom samtaler med elever, andre lærere og ansatte i praksis. Empiriske data i dette prosjektet er innhentet på en systematisk måte og bygger på regler og prosedyrer for å sikre en best mulig pålitelighet. De er basert på sanseerfaring og oppfattes aldri likt av to personer fordi empiriske data preges av mine menneskelige sanser, som for eksempel syn og hørsel, personlighet, erfaringer, sosial bakgrunn og livshistorie. Det jeg har erfart gjennom dette masterprosjektet er derfor mine egne erfaringer, filtrert gjennom mine sansorganer i tillegg til de data jeg samler inn gjennom observasjon, feltnotater og fokusgruppeintervju. Det er først når de empiriske dataene blir analysert gjennom systematiske analyser at jeg kan få en oversikt over komplekse forhold rundt eksamensavvikling og på den måten oppdage sosiale mønstre som jeg ikke tidligere har klart og i akta. Dette er det viktig for meg å ha med meg når jeg skal tolke de resultatene jeg finner (Grønmo, 2004, s. 33).

4.9.4 Validitet

Validitet betyr gyldighet og angir om undersøkelsen måler det den virkelig skal måle (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250) altså, om datamaterialet er gyldig i forhold til den problemstilling og de forskningsspørsmålene som skal belyses (Grønmo, 2004, s. 231). Validitet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og referer til andre sider ved datainnsamling og datamaterialet enn det reliabilitet gjør.

Grønmo (2004) skiller mellom validitet innenfor kvalitativ og kvantitative studier og trekker fram kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet som tre ulike former innenfor kvalitative studier .

Kompetansevaliditet handler om den kompetanse jeg som forsker har på feltet det skal samles inn data fra. Kompetanse i denne sammenheng forstås som erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner og jo høyere kompetanse desto høyere validitet fordi det er jeg som forsker som er det viktigste leddet i datainnsamlingsprosessen. Min bakgrunn som sykepleier og lærer er relevant for det jeg forsker på. Jeg har selv erfaring med eksamen innenfor helsearbeiderfaget, jeg har erfaring fra sykehjem, både som sykepleier og som oppfølgende lærer.

Med kommunikativ kompetanse menes den dialogen jeg har hatt med personer som har en oppfatning, mening og erfaring med det jeg skal forske på. Her er det naturlig å trekke inn alle elevene opp gjennom årene som har gjennomført praktisk eksamen i skole og som har uttrykt sine meninger om dette.

Den siste typen validitet, pragmatisk validitet, refererer til om det som fremkommer av funn kan bidra til permanente endringer av eksamensgjennomføringen. Dette er det litt tidlig å uttale seg om annet enn at det er bestemt av vi skal gjennomføre eksamen i sykehjem våren 2018 også. For at prosjektet skulle bli mest mulig valid har jeg: 1. Utelukkende intervjuet personer som har erfaring, tanker og meninger om eksamen i bedrift som elever, lærere, ansatte i sykehjemmet og sensor. 2. Brukt egne erfaringer jeg har tilegnet meg opp gjennom årene som lærer, og de erfaringer jeg har gjort meg som eksaminator og sensor. 3. De funnene som kom fram i prosjektet er med og endrer eksamensgjennomføringen ved egen skole (Grønmo, 2004, s. 234 - 237).

4.9.5 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningsresultatene er troverdige og om andre forskere til andre tidspunkt ville kommet fram til de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Ville elevene som deltok i prosjektet ha gitt samme svar om fokusgruppeintervjuet hadde blitt gjennomført av en annen person enn meg? Det kan være vanskelig å tilfredsstille krav om reliabilitet i kvalitative undersøkelser. For å oppnå høyest mulig reliabilitet har jeg: 1. Grundig gjort rede for årsaken til hvorfor jeg har forsket på eksamen i bedrift, (Innledning, kapittel 1). 2. Beskrevet og argumentert for metodevalg og datainnsamlingsmetoder, (Metodekapittel, kapittel 4). 3. Redegjort for hvordan jeg har gått fram både før, under og etter fokusgruppeintervjuet og feltnotatene (Metodekapittel, kapittel 4). 4. Unngått og stille ledende spørsmål under fokusgruppeintervjuet og i samtaler/intervjuer med de involverte informantene i prosjektet. 5. Redegjort for hvordan jeg har gått fram når jeg har analysert

datamaterialet. 4. Vedlagt spørreplan og utdrag av analysematerialet. 4. Redegjort, og begrunnet, valg av teori som er benyttet (Teorikapittel, kapittel 3).

4.10 Transkripsjon og meningsfortetting

Etter at fokusgruppeintervjuet var overstått startet arbeidet med å transkribere datamaterialet. Å transkribere betyr å transformere fra en form til en annen og er oversettelser fra det muntlige til det skriftlige språket (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Her er hensikten å gjøre det store datamaterialet bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Jeg valgte å transkribere selv for å forhindre at mening gikk tapt eller ble forvrengt (Malterud, 2003, s. 77). Transkriberingen etter fokusgruppeintervjuet var en stor og tidkrevende prosess, med mer enn en times lydopptak med åtte deltakere. Siden jeg ikke skulle analysere det mellommenneskelige samspillet i gruppen, men utelukkende forholde meg til innholdet i det de kom fram til valgte jeg og ikke filme (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188), men kun bruke lydopptak.

Tema var nøytralt og ufarlig, ingen skulle utlevere personlige meninger eller følelser og derfor ville ikke bruk av kroppssuttrykk, som blick, berøring og kroppsholdning gi meg så mye informasjon. Jeg fikk imidlertid med meg pauser, tonfall og stemmebruk, noe som jeg omhyggelig registrerte under transkripsjonen fordi dette kunne fortelle meg om eleven var misfornøyd eller fornøyd. I tillegg mente jeg at filming ville påvirke elevene gjøre settingen kunstig og hemmende. Transkripsjonen er svekkede gjengivelser av et intervju. For å sikre en god reliabilitet skrev jeg ordrett ned alt som ble sagt. Her brukte jeg ikke elevenes egentlige navn, men ga dem i stedet tall ut i fra hvordan de satt plassert i forhold til meg under intervjuet. De presenterte seg også med navn før intervjuet tok til noe som gjorde transkripsjonen lettere. Lydutstyret var av god kvalitet og det var ingen problemer med å høre hva som ble sagt. Elevene satt stort sett stille slik at det var lite støy som kom med. Ved noen anledninger, der hvor de var engasjerte, snakket de i munnen på hverandre noe som vanskeliggjorde transkripsjonen. Her måtte jeg spole tilbake en rekke ganger for å sikre at jeg fikk med meg det de faktisk sa. Umiddelbart etter transkripsjonene leste jeg igjennom materialet. Det var blitt mye tekst og jeg forkortet lange setninger til kortere uten at meningsinnholdet gikk tapt.

4.11 Analyseprosessen

Å analysere kvalitative intervju er en prosess som starter allerede i intervjufasen og ute i felten hvor jeg snakket med informantene. Under analysen forholdt jeg meg til den

hermeneutiske metoden i kombinasjon med sunn fornuft. Med hermeneutikk forstås «att meningen hos en del endast kan forstås om den settes i samband med helheten. Omvendt består ju helheten av delar og kan derfor endast forstås ut i fra disse» (Alvesson & Skoldberg, 2015, s. 193). Dette kan forstås som den hermeneutiske sirkelen. Under hele analysefasen gikk jeg kontinuerlig fram og tilbake mellom teksten jeg hadde foran meg, teorien og min egen forforståelse. Denne prosessen kalles den hermeneutiske spiral. Å være bevisst sin egen forforståelse er sentralt innenfor hermeneutikken. Egen forforståelse kan hindre meg som forsker i å se datamaterialet med nye briller, men i stedet lete etter alt som kan bekrefte det jeg allerede forventer å finne samtidig som ny kunnskap både teoretisk og empirisk bidro til å gi meg ny kunnskap og ny forforståelse.

Etter transkripsjonen leste jeg igjennom materialet flere ganger for å få et godt overblikk over innholdet. Grønmo (2004) bruker uttrykket «inspeksjon» av datamaterialet hvor jeg som forsker danner meg et inntrykk av det jeg har skrevet ned (Grønmo, 2004, s. 246). Hva mente deltakerne om de ulike spørsmålene jeg stilte i fokusgruppeintervjuet? Var de enige, uenige? Hva kom frem i feltnotatene? For å velge ut hvilken metode jeg kunne benytte meg av, måtte jeg stille meg følgende spørsmål: hvordan skulle jeg gå frem for å analysere alle de interessante historiene informantene fortalte meg? Jeg har brukt meningsfortolkning, som innebærer en dypere og ofte mer subjektiv tolkning av det informantene sier. Dette kommer spesielt godt fram når jeg sier hva jeg tror informantene egentlig tenker og mener og virkelig «lytter» til det informantene sier og ikke det jeg tror de skal si. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208 - 214).

Det er flere ulike former for intervjuanalyse, dette materialet er analysert med fokus på mening (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208 - 214) og jeg har brukt flere ulike tilnæringsmåter fremfor en standardisert analysemetode. Felles for alle analysemetoder er at man skal kunne vise til hvordan man har tenkt og utført analysen. Jo mer tilfeldig analysen er gjort, jo vanskeligere er det å vise til hvordan man har gjort det (Malterud, 2003, s. 101). Jeg brukte systematisk tekstkondensering (Malterud, 2003, s. 99-112) som er en metode som egner seg når man vil analysere fenomener som kommer til uttrykk fra mange ulike informanter. I dette ligger utvikling av nye beskrivelser og begreper.

Etter å ha lest igjennom datamaterialet flere ganger markerte jeg med ulike farger utsagn med likt meningsinnhold. Hele tiden hadde jeg problemstilling og forskningsspørsmålene i tankene for å sikre at det jeg lette etter ville gi svar. Jeg sorterte etter innhold og fikk sakte, men

sikkert, et godt bilde på hva de ulike informantene mente om de ulike temaene. Dette var en møysommelig og krevende jobb, men ga en god oversikt over innholdet. Jeg tok utgangspunkt i spørreplan og forskningsspørsmål og fargekodet for å skille positive og negative opplevelser fra hverandre innenfor hvert av spørsmålene i spørreplanen.

Det siste elementet i analyseprosessen, meningsfortolkningen, ble utført i et hermeneutisk perspektiv, og omfatter en dypere og mer kritisk fortolkning av det som ble sagt. Her gikk jeg bak det de faktisk sa for å finne fram til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner. Å kode vil si å trekke ut nøkkelord fra teksten. Kodene ble utviklet etter hvert som jeg leste igjennom materialet, såkalt datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208-209). Mens jeg arbeidet med koding av materialet komprimerte jeg deltakernes uttalelser til kortere utsagn, såkalt meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). I siste runde tolket jeg det som ble sagt i en bredere referanseramme. Her knyttet jeg utsagnene opp imot de enkelte elevene og slik jeg kjente dem, i lys av en hermeneutisk fortolkning. Jeg utviklet fargekodene etter hvert som jeg leste materialet og endte til slutt opp med 11 koder.

Etter at arbeidet med å fargekode materialet var utført, satt jeg igjen med et meningsinnhold som bidro til å kaste lys over problemstilling og forskningsspørsmål. Videre markerte jeg med kursiv sitater fra fokusgruppeintervjuet og feltnotatene som jeg ønsket å bruke i oppgaven. Jeg prøvde å finne sitater innenfor alle fargekodene for å sikre at alle forskningsspørsmålene ble representert.

Siste prosess i analysen var å utvikle noen få kategorier på bakgrunn av de kodene jeg hadde kommet fram til. Ut i fra dette endte jeg opp med tre kategorier som fanget opp hovedessensen i hva deltakerne mente (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209; Nilssen, 2012, s. 78). Disse kategoriene var:

1. Undervisning og praksisutplassering
2. Samarbeid og informasjon
3. Praktisk eksamen og eksamenssted

4.11.1 Analyse av fokusgruppeintervjuet

Jeg brukte Kvale og Brinkmanns (2009) seks analysetrinn, fra beskrivelse til fortolkning og handling (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203) når jeg analyserte fokusgruppeintervjuet, tilpasset mitt eget prosjekt.

Trinn 1:

I det første trinnet fikk deltakerne anledning til spontant å beskrive sine opplevelser rundt eksamen i sykehjem. Her skjer liten grad av fortolkning eller forklaring. Dette kalte jeg introduksjonsspørsmål i spørreplanen hvor hensikten var å få deltakerne «i gang», få de inn i samtalen.

Trinn 2:

I det andre trinnet i analysen oppdaget deltakerne nye forhold om eksamen i sykehjem. De reflekterte over det de hadde sagt/de andre hadde sagt. Her var vi over på nøkkelspørsmålene hvor deltakerne reflekterte rundt, for eksempel, om det var bra med praktisk eksamen. De var først uenige, men etter litt frem og tilbake konkluderte de med at praktisk eksamen var best.

Trinn 3:

I det tredje trinnet under intervjuet oppsummerte jeg, meningsfortettet utsagnene deres, etter hvert av nøkkelspørsmålene slik at deltakerne hadde mulighet til å korrigere meg om det jeg hadde oppfattet stemte med det de mente. På den måten ble mine fortolkninger umiddelbart korrigert, et «selvkorrigerende intervju». Dette var nyttig for meg fordi det også hjalp meg å holde oversikt over det de hadde sagt. Det er lett for meg som moderator å misforstå eller tolke i feil retning.

Trinn 4:

Her tolket jeg det transkriberte materialet ved at jeg strukturerte det. Jeg var usikker på hvilke analysemetode jeg burde benytte, og mens jeg leste igjennom materialet tok jeg i bruk farger for å skille utsagnene fra hverandre. Jeg tok systematisk for meg hvert av spørsmålene i spørreplanen og skilte mellom positive og negative utsagn. Her brukte jeg ulike farger noe som ga god oversikt over materialet. For ytterligere å skape oversikt flyttet jeg rundt på utsagnene slik at de som omhandlet det samme ble plassert der de hørte hjemme. Når dette var gjort var det enkelt å navngi disse samlingene av meninger som ble kodene. Hver kode fikk dermed sitt navn og farge.

Videre kategoriserte jeg materialet og lette etter korte, umiddelbare og sentrale nøkkelord som skulle beskrive det intervjupersonene mente og følte rundt eksamen i sykehjem. Koding og kategorisering er viktige elementer i analyseringen av kvalitativ forskning. Selve kodingen er første steg og betyr at jeg identifiserte og klassifiserte viktige mønstre i datamaterialet og jeg valgte å bruke farger for å skille meningsinnholdet fra hverandre. Åpen koding krever at man

ser på datamaterialet med et åpent sinn og prøver å legge egen forforståelse til side (Nilssen, 2012, s. 78,79).

Trinn 5:

Det femte trinnet, gjenintervjuing, vil si at jeg som forsker ga ytterligere fortolkninger til det som kom fram under intervjuet. Jeg sendte elevene en melding på Facebook, all den tid det nå var sommerferie og jeg ikke skulle treffe dem mer, hvor jeg spurte hva slags utbytte de hadde hatt av «bli kjent quiz» og datainnsamlingen fordi dette ikke kom godt nok fram under intervjuet.

Trinn 6:

Det siste trinnet i analysen handler om å sette beskrivelsene og fortolkningene ut i handling. Innsikten jeg hadde fått gjennom intervjuet ga meg mange nye ideer og tanker til hvordan organisere undervisningen og gjennomføringen av eksamen neste skoleår kan gjøres. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203 - 204).

4.11.2 Analyse av feltnotater og logger

Alle feltnotatene ble renskrevet umiddelbart etter at de var nedtegnet. Videre ble de analysert etter samme prinsipp som ved fokusgruppeintervjuet, det vil si ved fargekoding av utsagn og innhold.

Trinn 1:

I dette første trinnet skrev jeg ned det som kom fram i samtale/intervjuene jeg hadde med de ulike informantene. Jeg noterte ned stikkord og setninger slik at ingenting skulle gå tapt. Her skjedde liten grad av fortolkning fra min side, jeg bare noterte ned uten å ta så mye stilling til det som ble sagt eller observert. Når det gjaldt loggen elevene gjorde etter avvikling av heldagsprøven leste jeg raskt igjennom disse, både for å se at alle hadde svart på alle spørsmål, men også for raskt å danne meg en oversikt over hva de hadde svart. Det samme gjelder notatene jeg noterte på de eksamensforberedende dagene og eksamensdagen.

Trinn 2 og 3:

Det andre og tredje trinnet ble utført samtidig ved at jeg leste igjennom det jeg hadde skrevet og fikk informantene til å bekrefte om jeg hadde oppfattet det de sa riktig, eventuelt om det jeg selv hadde oppfattet stemte med det jeg hadde notert ned tidligere på dagen. På den måten

ble mine fortolkninger umiddelbart korrigert, et «selvkorrigerende intervju». Videre satte jeg meg ned så raskt jeg kunne for å renskrive notatene.

Trinn 4:

I det fjerde trinnet tolket jeg det renskrevne materialet ved at jeg transkriberte det. Også her fargekodet og kategoriserte jeg materialet etter samme prinsipp som ved fokusgruppeintervjuet. Dette var en enklere jobb enn ved fokusgruppeintervjuet fordi både fargekoder og kategorier allerede var utviklet.

Trinn 5:

Siden jeg hadde «tilgang» til informantene fra loggene, feltnotatene og de uformelle intervjuene hadde jeg anledning til å gjenintervjue disse når det var noe som var uklart. Jeg tok kontakt med sensor på mail for å oppklare ett par spørsmål og få tilleggsopplysninger om hennes faglige bakgrunn. Det samme gjorde jeg med faglærer.

Trinn 6:

Det kom fram mange interessante innspill fra bedriftens, kollega og sensors side som vil brukes for at eksamensavviklingen våren 2018 skal bli bedre.

4.12 Metodekritikk

4.12.1 utfordringer og refleksjoner rundt eget forskningsdesign

Denne masteravhandlingen har tilnærming til et case-studie, selv om den også har mange elementer av aksjonsforskning. Men først og fremst er metoden tilpasset mitt eget prosjekt. Aksjonsforskning er en strategi hvor man søker å endre en prosess og utvikle ny kunnskap, i henhold til demokratiske normer og verdier (Malterud, 2003, s. 156). Innenfor aksjonsforskning skal deltakerne prosjektet er rettet mot, være aktive og ha innflytelse under hele prosessen og være involvert i alle ledd. Dette var vanskelig i mitt prosjekt av ulike grunner. Jeg hadde opp gjennom årene hatt så mange samtaler med misfornøyde elever, jeg hadde sett og forstått hvor skoen trykte og gjort meg opp mange tanker om hva som var aktuelt å endre. Derfor var jeg mer ute etter å gjennomføre et pilotprosjekt hvor jeg fikk prøve ut tiltakene jeg hadde tro på ville gjøre eksamensopplevelsen bedre. Å involvere elevene i dette var som å starte litt på «scratch» og jeg var kommet mye lenger i prosessen enn som så. Elevene hadde med andre ord ingen innflytelse underveis, men fikk innflytelse gjennom selve

intervjuet og loggene ved å fortelle om sine opplevelser som videre kan være med og påvirke neste års eksamensgjennomføring. Det sammen gjaldt mine kolleger.

Å invitere mine kolleger i aksjonsforskning så jeg på som merarbeid for meg, og dem, selv om de allikevel har deltatt i prosessen. Vi er en liten avdeling med stort arbeidspress, flere av oss arbeider deltid og er således ikke på skolen hver dag. Mine to kolleger har undervisning i andre klasser, programfag og trinn. De studerer selv og har mange pedagogiske «jern i ilden». Sånn sett opplevde jeg det vanskelig å involvere dem. Det å finne tid til å møtes vet jeg ville blitt en utfordring og jeg var redd det ville blitt merarbeid for meg, og dem, til å sette av tid til samarbeid. Mine kolleger er svært positive og imøtekommende, men skolen som arbeidsplass setter også stadig i gang utviklingsprosjekter og pedagogiske aktiviteter lærerne skal delta i. Mange lærere gir uttrykk over at «det hele tiden er ett eller annet» som tar tiden vekk fra den undervisningen de skal gjøre. Derfor valgte jeg ikke et aksjonsforskningsprosjekt.

4.12.2 utfordringer og refleksjoner rundt datainnsamlingsprosessen

Det er alltid problemstillingen som bestemmer metodevalget som i dette tilfellet var fokusgruppeintervju og feltnotater. Mange metoder ble vurdert, blant annet spørreskjema. Her ville elevene, faglærer, sensor og de ansatte i fred og ro fått anledning til å svare på spørsmål. Dybdeintervju ville også ha gitt meg svar på problemstillingen. I stedet endte jeg opp med fokusgruppeintervju av elevene og feltnotater hvor de andre involverte partene fikk uttrykke seg. Min egen stemme har også fått plass.

Under intervjuet jeg gjennomførte var det noen som snakket mer enn andre og det krevdes en årvåkenhet av meg som moderator å påse at alle stemmer slapp til. Sånn sett ville et spørreskjema eventuelt et dybdeintervju vært mer hensiktsmessig, samtidig som det var nettopp denne meningsutvekslingen som ville oppstå mellom deltakerne i fokusgruppeintervjuet jeg var ute etter. Samtalen mellom deltakerne bidro til at nye momenter kom frem og kastet nytt lys over spørsmålene. Sammen produserte de masse data.

Samtidig kan et intervju virke hemmende på den måten at de stille elevene ikke tør si hva de mener. Det er lett å gjemme seg bak de mest verbale elevene. Tema som skulle diskuteres var av en slik karakter at det at det ikke omhandlet undervisningsmetoder spesielt. Det er praktisk eksamen og elevenes opplevelser av denne som er i hovedfokus og da er fokusgruppeintervju godt egnet som datainnsamlingskilde.

I etterkant ser jeg at de ansatte i sykehjemmet burde hatt en større stemme for bedre få fram hvordan de opplevde dagen, men tiden strakk ikke til og det var utfordrende å håndtere det store datamaterialet jeg allerede hadde. Samtidig har jeg hatt en god dialog med representanten for de ansatte som har videreformidlet de synspunktene som har kommet frem blant hennes kolleger. Men også her kunne jeg har delt ut spørreskjema for å komme tettere på de ansatte. Ved hjelp av konkrete spørsmål er jeg helt sikker på at jeg ville fått frem flere synspunkter og nyanser når det gjelder deres oppfatninger. Hvorvidt det ville vært interessant og viktig for prosjektet er jeg også usikker på. Det vil alltid være ansatte som ikke er positive til nye prosjekter, skal disse stemmene få for stor plass vil det neppe skje utvikling innen faget.

4.12.3 Utfordringer og refleksjoner ved analyse av data

Analyseprosessen var på den ene siden tidkrevende og opplevdes uhåndterbar, samtidig som jeg raskt fikk oversikt over datamaterialet. Med dette mener jeg at det var et stort datamaterialet, men meningene som kom fram var ganske entydige. Fordi spørreplanen tok utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål var alle innspillene fra informantene svært relevante. Det var imidlertid til hjelp at jeg hadde jobbet med eksamensavvikling i så mange år, jeg kjente godt til både utfordringer og fordeler ved avvikling av eksamen i skole. Det gjorde at det som kom fram av innspill og tanker fra alle de involverte parter var forståelig for meg, ingenting av det de sa var merkelig eller fremmed. Når elevene sa det var lettere å få fram fagstoff i en praktisk eksamen forsto jeg hva de mente. Og når sensor og en kollega uttrykte at dette var en kostbar eksamensform så trengte de ikke utdype dette fordi jeg skjønnte at det krevdes flere eksaminatorer, mer kjøring til og fra sykehjem for å nevne noe.

Siden tema i dette prosjektet var svært avgrenset ble analysearbeidet også enklere. Om elevene i tillegg skulle knyttet sine meninger om eksamen i sykehjem opp mot karakterene de fikk ville datamaterialet blitt mye større og mer uhåndterbart. Da ville kanskje elevene lett etter forklaring på sine karakterer i at eksamen ble holdt i sykehjemmet.

I metodekapittelet har jeg redegjort for alle mine valg og beslutninger i prosessen. Det har vært mange hensyn å ta og jeg har forsøkt å vise hvordan jeg har tenkt og reflektert i enhver situasjon noe som har ført til et langt metodekapittel. I neste kapittel presenteres funnene fra fokusgruppeintervjuet og feltnotatene og selv om mye av det som kom frem var ting jeg ante ville komme, var samtidig mange av funnene overraskende.

5. Presentasjon av funn

Etter en grundig redegjørelse av metodene som er brukt i dette prosjektet presenteres her funnene som kom fram under fokusgruppeintervjuet og feltnotatene. Kapitlet er delt i to hoveddeler; forarbeid til eksamen og gjennomføring av eksamen.

Under analysen kom jeg fram til tre kategorier som fanger opp deltakernes tanker og meninger rundt prosjektets problemstilling. Kategoriene er en god oppsummering av hva elevene uttrykte i fokusgruppeintervjuet og hva som kom fram i feltnotatene. Disse kategoriene er:

- a) undervisning og praksisutplassering
- b) samarbeid og informasjon
- c) praktisk eksamen og eksamenssted

5.1 Forarbeid til praktisk eksamen

Kapittel 5 henviser til alt arbeid som er gjort gjennom skoleåret og fram til eksamensdagen den 16.6.17. Under 5.1 er funn knyttet opp mot kategorien undervisning og praksisutplassering og kategorien samarbeid og informasjon presentert.

5.1.1 Kategori undervisning og praksisutplassering

Opplæring i skole

Det kom fram at elevene syntes undervisningen i skolens praksisrom var for dårlig og at undervisningen ukene før eksamen ikke var relevant med tanke på at eksamen sto for døra. De opplevde at vi hadde brukt praksisrommet på skolen for lite og at de ikke hadde fått øvd nok på ulike praktiske ferdigheter. En elev hadde også stått for opplæring av et teknisk hjelpemiddel. Hun uttalte at «det var jo jeg som lærte bort» (fniser, oppgitt?) fordi jeg lærte hvordan den skulle brukes på sykehjemmet». Elevene var tydelig misfornøyde med opplegget. De mente alle at vi burde lagt opp mer av undervisningen gjennom skoleåret på praksisrommet og at dette ville gjort undervisningen mer spennende, variert og relevant. Det ble i den forbindelse sagt at «det vi gjorde var å bytte på sengene og sånt» og «vi kunne brukt dokka mye mer». De var altså misfornøyde med at vi hadde hatt for lite undervisning på praksisrommet i tillegg til at det vi hadde gjort ikke var variert nok.

Elevene opplevde at undervisningen i praksisrommet ikke ble godt nok fulgt opp av lærerne. En elev sa; «kanskje man fikk beskjed om å gå på praksisrommet og så var det liksom sånn dærre, hva er det vi gjør egentlig»? En annen elev; «så gjorde man bare noen av oppgavene og så dreit man egentlig i resten og så drøya man ut tiden, lå litt i sengene». Her siktet elevene til at de ofte var alene på praksisrommet. Klassen ble delt i to grupper fordi praksisrommet var lite slik at en gruppe var i klasserommet og løste oppgaver, mens den andre var i praksisrommet. Da var det lett at læreren, etter å ha satt elevene inn i hva de skulle gjøre i praksisrommet, gikk tilbake til klasserommet for å veilede elevene som jobbet med oppgaver.

En annen elev opplevde at det var gøy; «å liksom prøve å være den syke da, vite hvordan den har det». Dette var om praktiske oppgaver hvor de skulle «spille» syk og bli matet. Her var det mange som var enige og elevene snakket i munnen på hverandre av iver.

Det kom også tilbakemeldinger på at læreren ikke hadde tatt hensyn til at en av elevene feiret Rhamadan mens resten av klassen øvde på å mate hverandre, «men jeg synes det var veldig dumt opplagt, det å drikke kakao og spise yoghurt, det var liksom når hun (eleven) hadde Ramadan da».

Elevene mente også at det var viktig at undervisningen var mer yrkesrelevant de siste ukene før praksis. Tema knyttet opp mot eldre var noe de savnet, som for eksempel kommunikasjon med eldre, hjerneslag og demens. De opplevde at undervisningen i for liten grad var relevant med tanke på at eksamen var nært forestående og at eksamen skulle gjennomføres blant eldre hvor aldersrelaterte sykdommer var i fokus. «Hvorfor går vi igjennom det her, når vi kunne gått igjennom relevante ting da, for eksempel har vi gått igjennom autisme, downs syndrom, ja downs syndrom, og sårne».

De trakk fram åpne, tverrfaglige og komplekse oppgaver som lærerike hvor de kunne fordype seg i fagstoffet. Her ble det nevnt ett par eksempler. Praktisk vurdering i blodtrykk og puls, hvor de også hadde ansvar for «opplæring» av elever fra 9. trinn som var på Utdanningsvalg ved skolen trakk de spesielt fram som et godt og lærerikt opplegg. En elev uttalte at dette hadde vært «skikkelig morsomt», mens en annen elev sa; «det var et skikkelig bra opplegg og det er noe jeg ikke kommer til å glemme liksom». Her gikk elevene sammen med en 9. klassingen og forklarte og demonstrerte hvordan blodstrykk skal tase og hva blodtrykk er. I tillegg til at 9. klassingen fikk prøve å ta elevens blodtrykk. En annen oppgave om kreft var

også noe de hadde hatt utbytte av, og likt, og arbeide med. Denne la opp til at de kunne velge kreffform og fordype seg i denne. En elev sa at; «det var skikkelig gøy og lærerikt når jeg fikk velge hvilken krefftype jeg skulle fordype meg i»

Turen vi hadde til Bergen for å være publikum ved yrkes NM mente alle sammen var viktig av flere grunner. Blant annet gjorde det mye bra for klassemiljø, i tillegg fikk de se hva praktisk eksamen faktisk dreide seg om. En av elevene sa om turen; «det var en sykt bra tur og vi hadde det så fint». Under yrkes NM var vi publikummere og fikk overvære de ulike lagene konkurrere. Hensikten med turen, foruten at det var et sosialt tiltak, var at elever og lærere skulle få se eksempler på hvordan en eksamensaktivitet kan se ut i «praksis». Ikke alle lærerne hadde vært med på eksamensavvikling i bedrift. Dette var en fin forberedelse og forsmak på eksamen.

Når det gjaldt besøk av Fagforbundet mente de at dette besøket ikke hadde hatt noe for seg. De lærte ingenting og husket heller ingenting av det som ble sagt. En elev uttalte; «seriøst! Vi lærte absolutt ingenting. Det varte altfor lenge, kanskje hadde vi lært noe om de hadde snakket i 15 minutter i stedet for en time, men de snakket i en time». Hensikten med dette klassebesøket var at elevene skulle få kunnskaper om hva Fagforbundet jobber med og at dette ville virke motiverende og engasjerende.

Avvikling av praktisk heldagsprøve våren 2017

På spørsmål om det var bedre å avvikle eksamen i skole viste loggen de skrev i etterkant av heldagsprøven at de ikke var fullt så negative til dette som jeg først hadde antatt, basert på de erfaringer jeg har gjort meg med tidligere klasser opp gjennom årene. Av de tre svaralternativene kom det fram at ingen elever syntes det var «veldig bra» å avvikle praktisk heldagsprøve i skole. 3 elever syntes ved var «bra», 3 elever syntes det var «sånn passe», mens 1 elev syntes det ikke var bra i det hele tatt. Utfordringene ved avvikling i skole var at det ble mer kunstig, flaut og kleint. Mange gruet også for selve statistrollen fordi de syntes det var vanskelig å skulle spille rollen som en bruker. En elev uttalte at hun opplevde at det var «som å lyve» når hun skulle være statist. De opplevde også at mye sto og falt på hvor godt statisten spilte rollen sin og en elev sa at hun «ikke helt turte stole på at de gjorde det slik de hadde avtalt.»

Alle mente at heldagsprøven må gjennomføres i sykehjem forut for eksamen i sykehjem slik at de får prøvde seg i sykehjemmet før de skal avlegge sin eksamen.

Alle var også enige i at det ble mer fokus på refleksjonen når den praktisk prøven ble gjennomført i skole. De opplevde at selve aktiviteten, den praktiske prøven, ble dårlig gjennomført, men at de kunne «hente» seg inn under refleksjonen. En elev mente også at om aktiviteten var «et morgenstell ville det vært mye lettere å ha aktiviteten i sykehjem, men var aktiviteten, for eksempel, noe annet enn morgenstell ville det vært bedre å ha den i skole». Her ga flere uttrykk over at de mente det samme. Dette mente de hadde noe å gjøre med at et morgenstell er konkret og håndfast. Når det gjaldt andre aktiviteter som for eksempel trivselsfremmende aktiviteter kunne det oppleves «kleint» som en elev uttrykte det om man gjennomførte eksamen i sykehjem. Dette fordi de opplevde at slike aktiviteter lett kan bli vanskelige å gjennomføre på en god måte om for eksempel brukeren er dårlig til å kommunisere. Det var ikke så viktig at brukeren var god til å kommunisere når man hadde et morgenstell, da visste man hva man skulle gjøre og ting gikk av seg selv.

Opplæring i praksis

Elevene var alle enige om at praksisutplassering var viktig for å bli trygg til eksamen og for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter (Dreyfus et al., 1986, s. 16 - 17). De entes om at 8 uker, fordelt på fire uker på høst og fire uker på vår, var tilstrekkelig i tillegg til de tre dagene uken før eksamen for å føle seg forberedt og klar. Her brukte de imidlertid litt tid på å enes. Først mente de at de gjerne kunne vært enda lenger ute i praksis, men fordi det var slitsomt å stå så tidlig opp konkluderte de med at åtte uker var tilstrekkelig. En elev uttalte at hun hadde «lært sjukt mye i praksis» og henviste til at hun fikk større forståelse for fagstoff når hun var i praksis. En annen elev uttalte at «jeg var ikke meg selv de ukene fordi jeg måtte stå så tidlig opp». Her var det reiseavstanden hun trakk inn som slitsomt.

Det var tydelig at elevene likte seg i praksis og de ga uttrykk over at de hadde lært mye. De fant seg raskt til rette og fikk en fast bruker de skulle følge spesielt opp. «Jeg koste meg i praksis, jeg» uttalte en av elevene under intervjuet og flere nikket og var enige. Elevene hadde ikke mer fravær enn ellers i året og viste god arbeidsmoral og innsats. De hadde gjennomgående flere spørsmål om eksamen ukene de var i praksis enn når de var i skolen. Dette tolker jeg dithen at eksamen kom mye nærmere når de var i praksis og det var lettere å relatere til eksamen når de var i bedrift enn når de var i skole.

Tre eksamensforberedende dager

Under fokusgruppeintervjuet var det enighet om at de tre eksamensforberedende dagene hadde vært nyttige og viktige for å bli ytterligere kjent i avdelingen hvor eksamen skulle

foregå. Av de åtte elevene som var oppe til eksamen var det tre elever som opplevde at de ansatte var godt informert. Disse tre fikk, slik de skulle, en eksamenskontakt og en annen ansatt som de forholdt seg til på eksamensdagen og de tre forberedelsedagene. En av disse elevene uttalte at «om vi ikke fant en av disse spurte vi bare en annen». De opplevde at de kunne spørre de andre i avdelingen når de ikke fant eksamenskontaktene og at de fikk svar på det de spurte etter. Dette kan tolkes som at de ansatte i avdelingen var godt informert.

Variierende motivasjon blant elevene

De øvrige fem elevene opplevde, i varierende grad, at de ansatte ikke var godt nok informert om det som skulle skje. De opplevde også at eksamenskontaktene ikke var til stede alle disse dagene. En elev uttalte etter at hun hadde spurt en ansatt om noe hun lurte på: «hun hadde ikke peiling». Det kom tydelig fram at disse elevene opplevde det frustrerende at ikke alle var informert om det som skulle foregå. De som opplevde mest frustrasjon rundt dette var de samme elevene som hadde valgt å være utplassert på et annet sykehjem enn det vi gjennomførte eksamen ved.

Disse tre dagene var lagt opp på den måten at elevene kunne styre dem som de selv ønsket. Faglærer ga uttrykk for, i en samtale i etterkant av eksamen, at det «virker som om noen av elevene tolket denne friheten som at de kunne reise hjem tidligere». Vi opplevde at noen av elevene forsov seg, hadde private ærende som gjorde at de måtte ta en tidligere buss hjem med mer. Det var utelukkende de elevene som ikke hadde vært utplassert i sykehjemmet hvor eksamen skulle foregå som tok kortere arbeidsdager. Vi prøvde å motivere dem til å være arbeidsdagen ut fordi de trengte disse dagene til å bli kjent, men det var vanskelig for oss å gå tilbake på det at vi hadde sagt om at de selv styrte dagene. Når så disse elevene også var de som var mest frustrerte over flere forhold rundt eksamensgjennomføringen er det nærliggende å tenke at dette handlet om at de ikke fikk det eierskapet til sin avdeling og sin egen eksamen. De ble kanskje ikke godt nok kjent med brukerne, de ansatte eller i avdelingen generelt?

De ansatte ga også uttrykk over at det kunne synes som om motivasjonen blant elevene var ulik og henvist til at noen elever var mindre til stede disse eksamensforberedende dagene. Det kom fram at de ansatte syntes det var frustrerende når det var så stor forskjell på elevenes tilstedeværelse.

Elevene opplevde at det var ulike regler når det gjaldt bytte av brukere som inngikk i eksamensgjennomføringen. På den første av disse tre eksamensforberedende dagene fikk de elevene som var på samme avdeling (tre elever på to avdelinger og to elever på en avdeling)

oppgitt/utdelt tre brukere (to på den avdelingen med to elever) som skulle delta på eksamen. Disse brukerne ble valgt ut av de ansatte i samråd med faglærerne. Elevene fikk ikke vite hvilken av disse brukeren de kunne få som «sin» bruker på eksamensdagen, dette ble trukket på første forberedelsesdag. Tre av elevene mente brukerne ikke var egnet og begrunnet dette blant med at de var dårlige til å kommunisere. Elevene spurte om de kunne få bytte brukere, men etter å ha konferert med de ansatte holdt vi fast på at disse brukerne ikke skulle byttes ut. En elev sa «De på den andre avdelingen fikk bytte bruker for den var for vanskelig, men vi andre spurte også om det» Vi prøvde å kjempe, vi kjempa for å bytte den brukeren». Elevene opplevde det var urettferdig at de ikke fikk bytte bruker og mente selv at brukeren vanskeliggjorde aktiviteten fordi eleven ikke kunne kommunisere med brukeren

Arbeidsoppgaver på eksamensforberedende dager

Vi, faglærerne, opplevde at alle elevene hadde godt utbytte av quizen og datainnsamlingen. Elevene opplevde at disse oppgavene var fine og effektive med tanke på den hensikt de hadde, nemlig å bli best mulig kjent. De brukte mye tid på å lete i journaler for å finne svar på det de trengte i datainnsamlingen og satt sammen og diskuterte med de som var på samme avdeling. De samarbeidet om å finne opplysningene. Noen av elevene tilbrakte mye tid sammen med brukerne som var tatt ut til å være med på eksamen. En av elevene uttalte at «jeg satt sikkert mer enn en time inne og snakket med brukeren på rommet hans og det var skikkelig koselig liksom, han var bare så hyggelig». Under samtalen fikk hun mange gode svar til datainnsamlingen. Faglærer og meg selv opplevde at de jobbet godt med oppgavene og at det sikret at de ble bedre kjent i avdelingen og med brukerne, men det kunne synes som om quizen ikke var så nyttig. De fleste var kjent i avdelingene fra praksisperiodene. De elevene som ikke hadde vært i praksis på sykehjemmet hadde mer utbytte av quizen, Ekstra viktig ble dagene for disse elevene når de i tillegg ikke var tilstede hele dagen de tre eksamensforberedende dager.

5.1.2 Kategori samarbeid og informasjon

Informasjon til bedriften i forkant av praktisk eksamen

Vi holdt et informasjonsmøte med sykehjemmet den 23.5.17 og gikk igjennom planen for eksamensgjennomføringen. Her stilte en representant fra hver av avdelingene opp. Informasjonen ble presentert på Power Point og det ble i etterkant av møtet delt ut kopier av denne som ble lagt på vaktrommet ved de ulike avdelingene. Elevene mente at de ansatte

måtte være godt informert om eksamensavviklingen fordi dette vil skape en trygghet og følelse av å bli ivaretatt. Alle med unntak av tre elever opplevde at de ansatte ikke var informert/godt nok informert om hva som skulle skje på eksamensdagen. Tre elever opplevde det frustrerende å måtte forklare hva de skulle igjennom, det var jo tross alt eksamen, og de forventet at alle ansatte var informert. En elev sa; «de kom og spurte meg spørsmål, helt random spørsmål, som når jeg skulle ha eksamen og hva jeg skulle gjøre og sånn og det føler jeg at jeg hadde sagt sånn 1000 ganger før». Eleven opplevde at dette skapte en usikkerhet i henne fordi hun var redd at flere av de ansatte ikke visste hva som foregikk. «Det var jo eksamen da...» uttalte hun.

De elevene som opplevde at de ansatte var godt informert satt igjen med en god eksamensopplevelse Det kom også fram under en uformell samtale med en representant fra sykehjemmet at ikke alle av de ansatte var godt nok informert.

Samarbeid

Faglæreren som deltok som informant opplevde at de ansatte gjorde en god jobb med å plukke ut brukere til eksamensgjennomføringen. Når elevene kom til henne for å bytte tok hun en prat med en av de ansatte som begrunnet valg av bruker. Faglæreren uttrykte i ettertid til meg at; «jeg er helt enig med ansatt i at brukerne er godt egnet. Jeg har heller ikke lyst til å overprøve hennes valg om bruker, all den tid hun er fagpersonen her og hun har gjort en god jobb». Hun mente også at elevene måtte godta beslutningen om hvilke brukere som skulle delta. Jeg opplevde også at de ansatte var positive og godt informert på eksamensdagen.

5.2 Gjennomføring av praktisk eksamen sykehjem

Her presenteres funn som omhandler selve eksamensdagen. Her er kategoriene praktisk eksamen og eksamenssted omhandlet.

5.2.1 Kategori praktisk eksamen og eksamenssted

Eksamensdagen

Det kom fram etter analyse av feltnotatene og fokusgruppeintervjuet at selve eksamensgjennomføringen gikk greit. Vi disponerte egnede rom hvor refleksjonen ble avholdt. Disse rommene lå slik til at vi var skjermet for støy. Det skjedde ingen uforutsette episoder hva rammene rundt angikk. Fra sykehjemmet møtte en kontaktperson fra hver av avdelingene, den samme som hadde vært til stede på en av de tre eksamensforberedende

dagene. Det viste seg at det var litt problematisk for en av sensorene å komme til sykehjemmet til fastsatt tid fordi hun ikke disponerte bil, men tok tog. Dette ble løst ved at vaktmester ved skolen hentet henne på stasjonen og kjørte henne til sykehjemmet.

Under fokusgruppeintervjuet kom det fram at noen av elevene opplevde at brukerne som inngikk i eksamen hadde spist eller gjort andre ting kandidaten selv hadde planlagt å gjøre i sin aktivitet. En elev sa at «for det første hadde han spist 1 time før jeg skulle ha lunsj så han var ikke sulten. Ja, det skjedde at hun skulle egentlig spise halv ti, men var ferdig å spise sånn halv tolv og jeg starta sånn kvart over tolv. For jeg hadde jo lunsj og brukeren min var jo ikke sulten han og sensoren som begynte å klage på at jeg hadde forberedt meg dårlig på grunn av ... ja». Dette skapte usikkerhet og frustrasjon hos eleven som opplevde at det hun hadde planlagt måtte endres. En annen elev hadde planlagt å ta med brukeren på toalettet for å blant vaske hender før lunsj i tillegg til at hun ville at brukeren skulle få tømt blæren fordi hun led av urinveisinfeksjon. Her var eleven frustrert fordi opplegget hennes ikke ble som hun hadde tenkt.

Praktisk eksamen, en god og hensiktsmessig eksamensform

Elevene var samstemte i at praktisk eksamen var en bra eksamensform. En elev sa at «siden helsefagarbeideryrket er et praktisk yrke bør eksamenen være praktisk». De konkluderte også med at det var best å gjennomføre eksamen i sykehjem fordi det er mer ekte, naturlig og reelt med brukere enn medelever som statister. Elevene opplevde at de fikk fram mer fagkompetanse enn om eksamen for eksempel hadde vært skriftlig, eller bare muntlig, fordi det var lettere å få fram fagkompetanse i en praktisk setting. Særlig ble kommunikasjon trukket fram som mye enklere når man hadde med ekte brukere å gjøre. En elev uttrykte at «jeg sliter med å få det ned på papiret», mens en annen opplevde at; «det er enklere å vise dette med kommunikasjon og sånn, det blir mer ekte.». Empati og innlevelse ble også trukket inn som enklere å få fram når man kan vise det overfor en bruker. Det samme gjaldt kroppsspråk. Selv om det var noen utfordringer knyttet til praktisk eksamen var det allikevel flere positive enn negative sider.

Utfordringer ved praktisk eksamen i sykehjem:

Samtidig kom det fram mange utfordringer og ulemper med praktisk eksamen i sykehjem. Alle var enige i at det var mer utfordrende med praktisk eksamen sammenlignet med både

skriftlig og muntlig. De grudde seg mer til praktisk eksamen fordi de opplevde at de ble overvåket av sensor og eksaminator under hele eksamensaktiviteten. En elev uttrykte at «du blir dømt hvert minutt». Her mente hun at hun hadde sensor og eksaminator hengende over seg under hele aktiviteten. Alt man sa og gjorde ble vurdert og lagret. Her ble det sammenlignet med skriftlig eksamen hvor det kun er sluttproduktet som blir vurdert. Under en skriftlig eksamen kan man gå tilbake å se over, viske ut, endre og eventuelt legge til noe før man leverer produktet fra seg. Man kan sitte i fred og ro og tenke, man kan ta seg en luftetur ut, spise litt for man gjør seg ferdig og leverer når man føler seg klar til det. En elev uttrykte at; «det handler bare om deg selv og din egen kompetanse på skriftlig eksamen, ingen bryr seg om alle feilene du gjør underveis, det er sluttproduktet som teller»..

En annen elev mente at 15 minutters refleksjon var i korteste laget fordi hun ikke rakk å snakke om alle kompetansemålene sine. Samme elev synes også det var ville være lettere å drøfte skriftlig enn muntlig, da ville hun få den roen hun mente hun trengte til å sitte i fred. Men, som hun uttrykte det; «å jobbe i helsesektoren handler veldig mye om det praktiske, om hvordan du gjør det, ikke bare det teoretiske». Hun konkluderte dermed med at det var bedre med praktisk eksamen, tross alt, og at den burde gjennomføres i sykehjem.

Andre utfordringer som kom fram ved praktisk eksamen var knyttet opp mot eventuelle feil du gjorde i starten av aktiviteten. Elevene var redd disse feilene ville «henge» ved dem gjennom hele aktiviteten og kanskje være med å prege sensors vurdering av deg, selv om du rettet opp feilen senere i aktiviteten. Sensor ville ikke «glemme» feilen og selv om de gjorde mange andre ting bra senere, var de usikre på om denne ene feilen ville prege sensors totalvurdering av dem. Dette opplevde alle elevene som slitsomt og de var redde for at dette kunne føre til en urettferdig vurdering.

Flere av elevene opplevde at brukerne ikke var egnet til formålet fordi de ikke kunne, eller hadde utfordringer knyttet opp mot det å kommunisere. To av elevene, som gjennomgående var fornøyd med det meste, fikk også bytte brukere i samråd med eksamenskontaktene. De tre elevene som opplevde at de ansatte ikke var godt nok informert og som ikke brukte de tre eksamensforberedende dagene godt nok, var heller ikke så fornøyd med de brukerne de fikk utdelt. Disse prøvde å bytte brukere, men de ansatte mente at disse brukere var plukket ut til formålet og dermed godt egnet. Elevene opplevde at brukerne ikke kommuniserte godt nok. De mente det vanskeliggjorde aktiviteten fordi de ikke fikk samtalt, men måtte stille enkle ja/nei spørsmål. En elev følte at dette bidro til at hun ikke fikk vist kompetansen sin. Dette

kom også fram i samtalen med sykehjemmet i etterkant av gjennomføringen. Det var sykehjemmet som plukket ut aktuelle kandidater til eksamen, etter å ha konferert med faglærerne i forkant. De elevene som fikk bytte sine brukere spurte ikke lærerne, men tok dette opp med sine eksamenskontakter som hjalp dem å finne andre brukere. Dette var noe vi utgangspunktet ikke hadde tillatt, men elevene som byttet brukere tok selv initiativ til dette uten å rådføre seg med lærer først, de bare spurte de ansatte selv.

Faglærerne opplevde at dette var noe vi ikke hadde forutsett og det ble vanskelig å ta tak i dette underveis.

Det ble også trukket frem forhold rundt brukeren som en usikkerhetsfaktor. Elevene opplevde at de ikke hadde kontroll på hva brukeren sa eller gjorde. Tenk om noe hadde skjedd med brukeren rett før de skulle avlegge sin eksamen? Ville brukeren være samarbeidsvillige og bli med på den turen de hadde gjort avtale om å ta dagen i forveien? Husket brukeren hva de var med på? Det at brukeren kunne glemme eller protestere på det de hadde avtalt opplevde de som utrygt og uforutsigbart.

Tidspunktene elevene var oppe til eksamen ble trukket første forberedelsesdag. Elevene uttrykte også urettferdighet rundt dette fordi de elevene som var opp til eksamen kl. 08.30 kunne gjennomføre et morgenstell. Mens de som var oppe kl. 11.00 eller 12.30 måtte velge andre aktiviteter. «Stell er greit, for det kommer man seg igjennom», sa en elev. Her mente ett par av elevene at var du opp kl. 11.30 eller kl. 13.00 var det viktig at brukeren kunne kommunisere godt fordi aktiviteten krevde det. Et morgenstell er lettere å utføre selv om brukeren kommuniserer dårlig. Mens en aktivitet som fotstell, lunsj eller en trivselsfremmende aktivitet krever at man kan kommunisere mer.

Eksamenssted

Elevene hadde mange tanker og meninger og eksamensstedet. Elevene som ikke var fra bygda, opplevde at skolen tilrettela for bygdas elever og ikke tok nok hensyn til elever som kom utenbygds fra. Disse elevene fikk om lag 30 minutter lengre reisevei til sykehjemmet enn til skolen noe som førte til lengre dager og at de måtte stå tidligere opp. Når det gjaldt eksamenssted var halvparten fornøyd med valg av sykehjem, mens den andre halvparten ikke var fornøyd på grunn av lang reisevei. Elevene var tydelige på at eksamensstedet måtte tilrettelegges bedre i framtida. Bussforbindelsene til sykehjemmet er ikke så gode med kun en bussavgang i timen. Som en elev uttalte; «Ja, mister du den må du stå å vente i 1 time liksom». Dette trakk de inn som veldig frustrerende. En elev uttalte at hun trivdes godt i

praksis «...men hvis vi skulle vært seks uker (i praksis) på sykehjemmet, vi hadde ikke vært mennesker...» og henviser til at de måtte stå veldig tidlig opp om de skulle ha vært i praksis på det sykehjemmet hvor eksamen skulle være. Disse elevene var i stedet utplassert på et sykehjem sør i bygda og uttrykte et sterkt ønske om at neste år måtte vi avvikle eksamen på begge sykehjemmene. Det var totalt fire elever som opplevde at dette var et problem, de andre fire kom fra bygda og opplevde ikke noen forskjell på reiseveien. Dette gjorde noe med motivasjon til både praksisutplassering og eksamensavvikling. Det var et tydelig skille mellom elevene som tilhørte bygda og fikk kortere reisevei og de som ikke var fra bygda og fikk lengre reisevei.

De som var misfornøyd med lang reisevei var også mer misfornøyd med oppfølging av eksamenskontaktene. De opplevde at de ikke var godt nok informert om selve eksamensavviklingen noe som skapte frustrasjon og utrygghet i eleven. Disse elevene utnyttet heller ikke de tre eksamensforberedende dagene like godt som resten av klassen. De forsov seg en av dagene og måtte reise tidlig de andre dagene av ulike årsaker. Siden de hadde valgt å avvikle praksisutplasseringene ved sykehjem nærmere eget bosted var det lagt opp til at elevene skulle utnytte disse tre dagene til å bli godt kjent med brukere og i avdelingen. Når de så ikke var så mye til stede som hensikten var kan dette ha noe med den lange reiseveien samt at de ikke kom ordentlig inn i praksisfellesskapet. Vi så at de ikke fikk den kontakten med de ansatte i avdelingen og falt litt utenfor. Tanken vår var at de skulle få styre dagene etter hva de trengte å fokusere på, men vi ser i ettertid at dette ikke var hensiktsmessig.

Til tross for dette var allikevel disse elevene enige om at eksamen i sykehjem var bra. I fokusgruppeintervjuet mente disse elevene at skolen burde legge til rette for at eksamen til neste år burde avvikles også sør i bygda slik at det ble mer tilrettelagt for alle klassens elever.

Sykehjemmet fortsatt positive til eksamen i sykehjem

Sykehjemmet tilbakemeldte i et samarbeidsmøte januar 2018 at de fortsatt var positive til å delta i gjennomføring av praktisk tverrfaglig eksamen. Deres begrunnelser var at det var viktig for rekruttering til faget og at det kom brukerne til gode. De påpekte også at det var viktig for samarbeidet med skolen.

Ressurskrevende eksamensform

En av faglærerne stilte spørsmål om eksamensformen gjennomført i sykehjem er for ressurskrevende til å kunne forsvares. Vi opplevde at vi brukte mye tid på å forflytte oss

mellom skole og sykehjem. Dette var for det første slitsomt, samtidig som at dagen vår ble mindre effektiv fordi noe av tiden ble brukt til kjøring. Sykehjemmet ligger 8 km nord for skolen og tar cirka 15 minutter en vei. Det å skulle sjonglere mellom å være ute hos elevene i bedrift og det å undervise i andre klasser på skolen opplevde alle tre faglærerne som stressende og masete. Jeg opplevde også at selv om elevene var flotte ungdommer som var gode representanter for både elevgruppen og skolen, følte jeg allikevel på et ansvar for at dette gikk greit for alle parter. Ansvaret ble veldig synlig og tydelig for meg, og de andre lærerne. Ville elevene «oppføre» seg respektfullt og ansvarlig overfor både brukere og ansatte? Kom alt til å gå på skinner? Oppførte elevene seg på en måte som ikke vanskeliggjorde samarbeidet med sykehjemmet?

Faglærer reiste også spørsmål rundt etiske betraktninger når det gjaldt det å bruke demente brukere i en eksamenssituasjon når elevene ikke var ferdig utlært. Selv om brukerne, eventuelt deres pårørende, hadde skrevet under på at de ville delta, mente faglærer at det allikevel var noen etiske utfordringer knyttet til dette. Hun pekte også på slitasje på personalet og på brukerne som en betenkelighet. Hun påpekte at; «de ansatte har en travel hverdag og mange elever og studenter er innom i løpet av året og krever oppfølging». Vil det at vi legger eksamen ut i sykehjemmet gagne avdelingen eller blir det bare merarbeid, som igjen kan tære på et godt samarbeid? Hun stilte også spørsmål om; «ser de ansatte på dette som utelukkende positivt eller føler de seg forpliktet til å delta fordi de ønsker å fremstå som positive i tillegg til at det er en trend i tiden å gjennomføre eksamen i sykehjem»?

Praktisk eksamen bør ikke avvikles i sykehjem

I samtale med sensor i etterkant av eksamensavviklingen kom det fram mange synspunkter som ikke støttet opp under en eksamensgjennomføring i sykehjem. Hun stilte en del kritiske spørsmål rundt hvorvidt praktisk eksamen er en hensiktsmessig måte å gjennomføre eksamen på, men også at gjennomføring i skole var bedre enn i sykehjem.

Hun pekte på flere forhold som at elevene ikke var modne nok for en avvikling med brukere i sykehjem. Dette begrunnet hun med at elevene fortsatt «lekte» som om de var i skole. Eksempler på dette var at brukerne måtte spise det som eleven hadde på planen sin selv om de ba om noe annet. Elevene var ikke trygge nok, hverken faglig eller personlig til å takle uforutsette hendelser. Eksamen i sykehjem stiller for store krav til elevene fordi de ikke er ferdig utlært. Ett av poengene med å flytte eksamen til sykehjemmet var at det skulle bli mer naturlig å få frem fagkunnskap på og da må elevene forholde seg til de behov brukerne har, en

kan ikke velge brukere, «det ligger innenfor yrkesutøvelsen å være profesjonell og legge egne meninger om brukeren til side».

Sensor, i likhet med undertegnede, mente også at kommunikasjonen blir kunstig og tilgjort. Elevene stiller spørsmål til brukerne de strengt tatt burde visst. «Har du sovet godt?», «Hvor mange barn har du», «Hvor bodde du før», «Hva heter mannen din». Kommunikasjonen blir lite anerkjennende og bærer mer preg av et intervju. Sensor opplever at en slik kommunikasjon ikke tar tak i brukerens egen historie, opplevelser, følelser og erfaringer slik de har lært at kommunikasjon med demente skal være.

Sensor uttalte også at elevene i altfor stor grad var for opphengt i sine planer de hadde laget. Som nevnt over kom dette til uttrykk når en bruker ikke ville ha den maten eleven hadde notert i planen sin, men måtte spise den fordi eleven ikke klarte å fravike planen. Sensor opplevde at dette lignet for mye på «lekingen» som elevene gjorde med statistene når eksamen ble avvirket i skole og stilte spørsmål ved om elevene ikke var modne for å bruke ekte brukere. Sensor mente de ikke «så» brukerne med sine behov og ønsker, men «kjørte» på med sitt planlagte opplegg. Hun sa at «skal man gjennomføre eksamen i sykehjem er jo poenget å slutte med lekingen».

Sensor ment det var viktig at praktisk eksamen, enten den gjennomføres i skole eller sykehjem, må åpne opp for at elevene ikke alltid får morgenstell, som nok mange elever ønsker. Dette mener hun er uheldig og på kan på sikt bidra til en faglig degradering av yrkesutøvelsen. Det er nærliggende å tenke seg at en slik ordning kan føre til at elevene, gjennom hele skoleåret, øver på å gjennomføre det perfekte stellet med tanke på eksamenskarakteren. Ser man hele yrket under ett er et morgenstell kun en liten del av helsefagarbeiderens arbeidsoppgaver og fagkompetanse og hun mener de kan få fram vel så mye fagkompetanse ved å gjøre andre aktiviteter.

6. Drøfting av funn

I forrige kapittel ble funnene fra fokusgruppeintervjuet og feltnotatene presentert. Videre skal jeg her drøfte disse funnene opp mot teorien som ble presentert under teorikapittelet. I tillegg har jeg trukket inn annen relevant teori, alt etter funnets egenart. Drøftingskapittelet er bygd opp med de samme underkapitlene som kapittel 5, forarbeid til praktisk eksamen og gjennomføring av praktisk eksamen.

6.1. Forarbeid til praktisk eksamen

6.1.1 Opplæring i skole

For lite tid på skolens praksisrom

Elevene opplevde at vi hadde tilbrakt for lite tid til å øve på praktiske ferdigheter på skolens praksisrom gjennom skoleåret og at undervisningen i klasserommet ukene før eksamen ikke hadde vært relevant med tanke på eksamen.

Det overrasket meg at elevene syntes vi hadde vært for lite på praksisrommet gjennom skoleåret. Jeg hadde en oppfatning av at når vi jobbet med praktiske oppgaver på praksisrommet ble de alltid raskt ferdig og var lite villige til å repetere. Dette er også de to andre faglærernes opplevelser. Når jeg spurte elevene om vi skulle repetere eller fortsette, ga de som regel inntrykk at de var ferdige og ikke trengte mer tid.

Samtidig ser jeg at i de timene vi skulle være på praksisrommet ble ofte klassen delt i to grupper hvor den ene gruppen jobbet i klasserommet med teoretiske oppgaver mens den andre var på praksisrommet og gjorde praktiske oppgaver. Jeg som lærer gikk i mellom disse to rommene for å veilede. Mange ganger ble de nok sittende for lenge alene uten lærer. De aller fleste befant seg på laveste trinn i ferdighetspyramiden og var relativt ferske innenfor yrket (Dreyfus et al., 1986). Reglene for hvordan for eksempel en seng skulle res eller et morgenstell skulle gjennomføres var ikke innlært og behovet for repetisjon av regler og forklaringer på hvordan ferdighetene skulle utøves var stort.

Det er ingen tvil om at det er vanskelig/utfordrende å lære et praktisk fag utelukkende i klasserom eller praksisrom. Det at man skal gjenta sengerieing flere ganger etter hverandre oppleves nok mindre meningsfullt og relevant i et praksisrom i skolen enn ute i sykehjemmet. Når læreren heller ikke er til stede hele tiden er det lett å gi opp. Å øve på praktiske ferdigheter gir nok mer mening i praksis enn i skole, men noe tid bør det allikevel settes av på skolen slik at ferdighetene ikke er helt ukjent for dem når de kommer ut i praksisfeltet.

Selv om Dreyfus og Dreyfus` (1986) ferdighetsmodell sier at læring av ferdigheter må skje under kyndig veiledning hvor elevene får prøve ut ferdighetene, sier den ingenting om at dette bør skje i praksis. Dette mener jeg er en svakhet ved teorien, den burde vært tydeligere på at for å bli god på en ferdighet bør man øve på ferdigheten i en naturlig kontekst, som er praksisfellesskapet. Dette vil gi mer mening for eleven.

En annen side her er hvor motiverende det kan være og skulle gjenta sengeriing i et praksisrom når sengen er ren og ikke trenger å res? Det er lettere å holde motivasjonen oppe om man er i praksis og man ser at sengen faktisk er «skitten», da ser eleven resultatet av det hun gjør. I følge Bokmålsordboka betyr mestre; «å beherske, ha tak på, greie, være herre over» (Bokmålsordboka, 2018). Her forstår vi at skal man mestre noe og være herre over noe trengs det nok øvelse. Helt i tråd med ferdighetsmodellen til Dreyfus og Dreyfus (Dreyfus et al., 1986). Illeris (1986) helhetsmodell viser også til dette når han sier at alle de tre dimensjonene i læringstrekanten må være til stede for at læring skal skje. I tillegg er Illeris (2012) opptatt av at læring bør skje innenfor sosiokulturelle rammer, som betyr i praksisfellesskapet. Mister eleven motivasjonen blir læringen avbrutt. Men, det er lettere å holde motivasjonen oppe om man kan øve ute i det virkelige liv og se at det man øver på gir mening. Sånn sett ser vi det gir mer læring når elevene kan trene på disse ferdighetene ute i praksis.. Et praksisrom i skolen er ikke en naturlig kontekst og bidrar ikke til å fremme motivasjon.

Det finnes mange ulike definisjoner på motivasjon og Wigfield og Guthries; «Motivation deals with the why of behaviour» (Wigfield & Guthrie, 1997, s. 14) er god i denne sammenhengen. Her knyttes motivasjon opp mot hvorfor vi handler/oppfører oss som vi gjør. Elevene mister motivasjon av to grunner. For det første fordi de ble overlatt til seg selv under innøving av ferdighetene. Og for det andre at læring som skjer utenfor en sosiokulturell ramme ikke oppleves meningsfull (Illeris, 2012).

Åpne tverrfaglige oppgaver er læringsfremmende

Elevene ga i fokusgruppeintervjuet uttrykk over at oppgaver som var åpne og tverrfaglige var både morsomme og lærerike. Dette er helt klart en oppfatning jeg også satt igjen med. De trivdes med å arbeide med vide oppgaver og var selvstendige og selvgående i arbeidsprosessen.

Samtidig tror jeg at svarene på dette spørsmålet ville blitt annerledes om jeg hadde intervjuet elevene hver for seg. Av de åtte elevene i klassen var det særlig 5 elever som samarbeidet godt og som ga uttrykk for, under intervjuet, at slike oppgaver var bra. De siste tre elevene satt ofte alene og jobbet når klassen arbeidet med slike oppgaver. En av forklaringene på dette kan være at disse fem elevene stort sett var på samme faglige nivå og flinke til å gjøre hverandre gode. De tre elevene som jobbet individuelt tror jeg ikke likte slike åpne oppgaver. Jeg lyttet til opptaket fra fokusgruppeintervjuet flere ganger for å høre hvem som sa de likte

slike oppgaver, men jeg hører ikke de tre elevene si noe. Det eneste jeg hører er de fem elevene som ivrig bekrefter hvor godt de likte disse åpne tverrfaglige arbeidsoppleggene.

Dette er helt klart en svakhet ved fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode. De sterkeste stemmene kommer best fram og de stille elevene gjemmer seg lettere bort (Krueger & Casey, 2000, s. 111 - 113). Jeg tror ikke alle elevene var enige i at disse problemorienterte oppgavene var best, men de fikk seg ikke til å motsi de andre. Jeg kunne vært mer årvåken under intervjuet og spurt dem direkte, men jeg tror ikke de ville gitt meg et ærlig svar. Om de hadde svart at de ikke likte slike oppgaver, ville det vært naturlig at jeg fulgte opp med et «kan du utdype det»? spørsmål. Og da kunne de ha opplevd at de måtte utlevere seg selv. Slike åpne, problemorienterte oppgaver krever gjerne elever som liker å arbeide selvstendig, som klarer å lete i bøker og på internett etter svar, mens elever som for eksempel ikke er godt nok motivert, sliter faglig og språklig kan synes slik vide oppgaver blir for uhåndterbare. Disse elevene likte best oppgaver som var formulert i tydelige spørsmål hvor svarene sto på en bestemt side i boken.

Elevene har ulike læreforutsetninger og dette gjenspeiles i hvilke undervisningsmetoder de liker, og som de lærer av.

6.1.2 Opplæring i praksis

Elevene var i fokusgruppeintervjuet enige i at de likte å være i praksis og at de hadde lært mye ukene de var utplassert. De så ut til å trives og det var lite fravær. De fikk svært gode tilbakemeldinger fra veilederne sine og opplevde selv at de hadde gode relasjoner til de ansatte. Dette stemte godt med mine egne observasjoner. Mange ulike styringsdokumenter bekrefter at læring i praksisfellesskapet er bra. Blant annet kan vi lese i Høringsforslaget; Forslag til endring i prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2, yrkesfaglige utdanningsprogram, (2014) at faget YFF har stor effekt på elevenes yrkesvalg, motivasjon for utdanning, mulighet for læreplass og forståelsen av sammenhengen mellom teori og praksis (Flagtvedt, 2014). Videre kan vi lese i Meld. St. nr. 20, På rett vei, (2013) at departementet ønsker og «endre forskrift til opplæringsloven slik at det legges opp til at mer av opplæringen i prosjekt til fordypning bør foregå i bedrift for å skape relevans for den enkelte elev» (Meld. St. 20, 2012 - 2013, s. 31). Til sist kommer det også frem i NOU 2015:18, Fremtidens skole, (2015) at eksamen må tilpasses nye læreplaner for å påse at utdanningsløpet sikres en best mulig validitet og reliabilitet (NOU 2015: 8, 2015, s. 83).

Når elevene sier at de lærer mye i praksis er dette en annen type læring enn den assimilative læringen som kjennetegner læring i klasserommet. Illeris (2012) kaller dette for en akkomodativ form for læring. Ute i praksis møter elevene på komplekse og sammensatte arbeidsoppgaver som faller inn under en denne læringstypen. Det er lettere å huske det man lærer fordi de får en mer sammenhengende forståelse av det de gjør. Elevene reflekterer på en annen måte i praksis fordi deres handlinger gir umiddelbare følger. Dette fører til en annen forståelse for faget enn det de opplever i skole fordi de i skole ikke ser følgene av sine handlinger.

Som Dreyfus og Dreyfus formidler i sin «skill – model» skjer læring i faser og elevene må få anledning til å øve for å bevege seg oppover til neste nivå i pyramiden (Dreyfus et al., 1986). Slik utvikler de både yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2001, s. 39) og yrkeskompetanse (Nilsen & Haaland, 2013, s. 18) og kan sakte, men sikkert bevege seg oppover i læringspyramiden.

Under praksisutplassering er også viktig at elevene utvikler tro på at de vil mestre eksamen i sykehjem. Bandura definerer mestringsstro, eller “self-efficacy» som; «beliefs in one’s capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, s. 3). Hvor høy mestringsstro en person har, har betydning for hvordan man forholder seg til nye oppgaver og hvor godt man tror man kan prestere. Det som kjennetegner personer med høy grad av mestringsstro er at de tror de vil lykkes med gjennomføringen av en oppgave. Mens en person med mindre mestringsstro vil ha mindre tro på at han vil lykkes. Derfor er det viktig med gode praksisutplasseringer som kan bidra til god opplæring for at elevene skal utvikle tro på at eksamensgjennomføring i sykehjemmet går bra.

Analysen i denne studien viser imidlertid noen utfordringer knyttet opp mot praksisutplasseringen som nok bidro til å redusere noen av elevenes motivasjon og mestringsstro.

Det ene var knyttet opp mot reisevei. Noen av elevene var ikke hjemmeboende i bygda og fikk lengre reisevei til sykehjemmet enn de hadde til skolen. Denne reiseveien var årsaken til at de valgte å være utplassert i et sykehjem i nærheten av der de bodde selv om vi (faglærerne) oppfordret og oppmuntret dem til å være utplassert i sykehjemmet hvor eksamens skulle gjennomføres. Dette for at de skulle bli kjent. Men de opplevde det slitsomt å stå tidligere opp om morgenen og takket nei. De mente det var tilstrekkelig med tre eksamensforberedende dager til å bli kjent.

Kanskje er det forståelig at faktorer som lang reisevei kan dempe motivasjonen. Mange av elevene har tøffe dager med deltidsjobb, trening og andre aktiviteter på fritiden. Selv om vi mente at skolen går foran, vet vi at elever i dag har fulle dager. Tidene har rett og slett forandret seg og elever i dag jobber gjerne ved siden av skole. Dette tolker jeg i Illeris (2012) læringstrekkant hvor drivkraftdimensjonen blir svekket. Elevene mister motivasjon på grunn av lang reisevei.

Når det gjaldt lengden på praksisutplasseringer mente elevene at åtte uker pluss tre eksamensforberedende dager var tilstrekkelig gjennom skoleåret for å bli kjent med yrket og for å bli forberedt til eksamen. Vi hadde utvidet antall praksisdager med tretten dager i forbindelse med eksamen i sykehjem og opplevde at dette var vellykket.

Selv om styringsdokumenter og læringsteorier viser at praksisutplassering er bra og gir god læring er det allikevel viktig å være klar over at lange avbrekk fra skolehverdagen hvor elevene ikke får deltatt i skolemiljøet kan ha noen uheldige sider. Yrkesfagelever som er fraværende fra skolen på grunn av praksisutplassering går glipp av det som skjer i skolen de ukene de er utplassert. Det kan være møter i elevråd, ulike elevaktiviteter i regi av skole eller elevråd eller bare det å være sammen med venner og «henge». Opp gjennom årene har mange elever gitt uttrykk over at de føler det litt vanskelig å komme tilbake til eksempelvis elevrådsmøter etter noen uker i praksis fordi de føler de har falt litt ut av skolemiljøet. De føler seg litt utenfor. Det er viktig å ha i tankene at skolen er en stor sosialiseringsarena for elevene hvor venner er viktige uformelle sosialiseringsagenter (Børhaug, Christophersen & Aarre, 2014, s. 106). En stor del av elevenes sosialisering skjer i disse nettverkene og det er nyttig å vite at gode sosiale nettverk kan ha en forebyggende effekt ovenfor en rekke psykososiale problemer. Dette har imidlertid ingen direkte relevans til dette prosjektets problemstilling, men det nevnes fordi det er nyttig å ha i tankene når det gjelder lengden på praksisutplasseringen. Selv om man har gode praksisavtaler som sikrer at elevene får god og relevant opplæring er det ikke uproblematisk å ta elevene ut av skolen i for lange, og mange, perioder av gangen.

I tillegg vil lange utplasseringsperioder også føre til at timene elevene mister med fellesfag når de er utplassert må tas igjen når de er tilbake fra praksisutplassering. En slik periodisering fører til at ukene, når de er i skole, blir fylt med fellesfag. Dette opplever mange elever tungt fordi de i utgangspunktet synes fellesfagene kan være vanskelige.

Læring innenfor et sosiokulturelt syn påpeker at læring i praksisfellesskapet er viktig. Situert læring handler om at læring skjer innenfor bestemte rammer. Lave og Wenger definerer situert læring som: «In our view, learning is not merely situated in practice - as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world» (Lave & Wenger, 1991, s. 35). Elevene lærer først og fremst yrket sitt å kjenne når de er ute i praksis og deltar sammen med de ansatte. Jeg har mer enn en gang opplevd at elevene har vokst i løpet av noen praksisuker både faglig og personlig. Ute i praksis kommer de inn i et arbeidsmiljø bestående av voksne mennesker som, gjennom sin alder, erfaring og livssituasjon, vil gi dem et blikk inn i en framtid de snart skal møte og bli en del av. De møter brukere med alle sine utfordringer, ressurser og hjelpebehov, de erfarer hvordan livet faktisk er. Dette er en prosess som bidrar til at eleven vokser og blir introdusert for de oppgavene som hører et voksent liv til.

Samarbeid er også en viktig del av det de lærer i praksis. Det å samarbeide med voksne mennesker på en arbeidsplass hvor ulikhet i alder, personlighet, kulturell bakgrunn, fagutdanning med mer er en god erfaring å ta med seg. Samarbeid er også et begrep som kommer til uttrykk i Meld. St. 30, «Kultur for læring» hvor det står at «sosiale ferdigheter som evne til samarbeid, respekt, omsorg og oppriktighet er stadig viktigere ferdigheter i arbeidslivet. Imidlertid er disse ferdighetene lite verdt uten de faglige ferdighetene som arbeidet krever» (St. meld. nr. 30, 2003 - 2004, s. 32). Å lære å samarbeide ute i praksis stiller andre krav til eleven enn det samarbeidet de lærer i skole.

Læring i praksisfeltet omfatter også bevissthet og forståelse for bærekraftig utvikling. I Prinsipper for opplæringen (Opplæringslova, 2006, s. 14) leser vi at «bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold». Det er lettere å utvikle elevenes kompetanse om bærekraftig utvikling når de er ute i praksis, her kan de ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Vi snakker en del om dette i praksis knyttet opp mot for eksempel ressursbruk i form av slukking av lys på rom man forlater, bruk av vann under stellesituasjoner, bevisst bruk av håndklær og når disse skal sendes til vask, oppbevaring av mat med mer. Dette er det naturlig å snakke om i praksis, men oppleves ikke like relevant i klasserommet. Læring i praksisfeltet er dermed et fint supplement til læring som bedrives i klasserommet, og omvendt.

Samtidig må også relasjonene mellom eleven og veilederen og mellom eleven og læreren være av god kvalitet for å sikre læring. Elever som ikke blir tatt godt imot første praksisdag

og som ikke føler tillit til sin veileder vil ikke ha det samme læringsutbytte som om hun opplever det motsatte. Ofte har det hendt at om elevens første møte med praksisfeltet ikke er av god kvalitet vil dette føre til at elevene går inn i praksisperioden med «brekket på». De får ikke lyst til å lære og ønsker ikke bli en del av arbeidsfellesskapet fordi de falt utenfor allerede første arbeidsdag. Illeris (2012) tre læringsdimensjoner viser at når elevene føler en utrygghet ved at de ikke blir tatt imot slik de hadde en forventning om skaper dette følelser i eleven som gjør at hun ikke mobiliserer nok mental energi i læringsprosessen. Elevene blir usikre og utrygge (Illeris, 2012) og dette påvirker de to andre dimensjonene i læringsprosessen. Jeg vil hevde at samspilldimensjonen som vi finner i Illeris (2012) helhetsmodell på mange måter er den viktigste faktoren for om læring skjer for disse elevene. Uten et godt samspill med de ansatte vil elevene bli utrygge og engstelige og raskt miste motivasjon. Da vil heller ikke innholdsdimensjonen som sier noe om hva som skal læres bli ivaretatt. Videre kan man gjerne snu på dette å si at om elevene ikke har motivasjon går dette ut over samspilldimensjonen og så videre. Men for disse elevene i 17 – 18 års alder er dette med trygghet viktig. Dette er for mange deres første møte med arbeidslivet og det oppleves skummelt og utrygt.

Elevene får altså god anledning til å øve på ferdigheter med så mye utplassering som vi har hatt inneværende skoleår. Noe Dreyfus og Dreyfus påpeker er viktig for å kunne arbeide seg trinn for trinn oppover i ferdighetspyramiden. Like fullt trenger det ikke være slik Dreyfus og Dreyfus hevder, at læring skjer i faser, trinnvist. Mange steder skjer ikke opplæringen under trygge rammer med lærer/veileder til stede hvor man starter på et trinn i læringstaksonomien før man tar steget over på neste trinn. Noen ganger blir man ofte satt rett i arbeid, nærmest kastet ut i det, og må selv ta ansvar for å finne løsninger. Denne formen for læring kan også gi gode resultater og være svært motiverende fordi man faktisk selv etter prøving og feiling finner ut av ting. Dette støttes blant annet av Deweys «learning by doing». Han var den første som vektla at eleven selv må være aktiv i læreprosessen ved å gjøre selv for å få erfaringer, først da ser man at det man gjør gir resultater (gjengitt etter Imsen, 2005, s. 38).

I denne forbindelse vil jeg legge til at jeg ofte har opplevd at elevene lett blir uselvstendige når de hele tiden går sammen med en ansatt, en i deres øyne «ekspert», hele tiden. Det er vanskelig å tørre å ta regien fordi eksperten er der og har, med sin tilstedeværelse, et slags monopol på fasiten i hvordan forholde seg til selve situasjonen. Ikke minst er dette typisk å se når det kommer til det å kommunisere med brukere. Elevene tør ikke slippe seg løs når noen

av ekspertene er til stede. Det virker også som om det er vanskelig for «eksperter» å innta en tilbaketrukket rolle. Det er alltid læringsfremmende når eleven får prøve seg alene. Og feil som er gjort blir sjelden gjort to ganger. Det kan synes som om elevene er mer skjerpet når hun er alene og må ta avgjørelser selv. Illeris (2012) viser til akkomodativ læring hvor læring skjer når man utsettes for læringssituasjoner man ikke kan knytte det man opplever til eksisterende skjema, altså må man skape nye sammenhenger. Slik læring kan skje plutselig, ved at eleven med ett forstår hvordan noe henger sammen. Det er vanskelig å få til en slik form for læring om man alltid går sammen med noen. Akkomodativ læring er en krevende form for læring hvor refleksjon, kritisk tenkning og bevisstgjøring står sentralt.

6.1.3. Eksamensforberedende dager

Både sykehjemsansatte, faglærerne og elevene var delte i sine meninger om hvor godt de tre eksamensforberedende dagene fungerte. Representanter fra sykehjemmet opplevde at noen av elevene var motiverte, mens andre ikke virket fullt så motivert. Den samme opplevelsen ble delt av oss faglærere.

Ikke alle elevene hadde like godt utbytte av dagene. Hensikten var at elevene, både de som hadde vært utplassert i sykehjemmet og de som ikke hadde det, skulle gjøre seg ytterligere kjent. Oppgavene, en «bli kjent quiz», skulle sikre at de ble kjent i avdelingen og med avdelingens rutiner, mens datainnsamlingen, som skulle sikre at de ble kjent med de brukerne som de i prinsippet kunne få til eksamen. Vi, faglærerne, bestemte at elevene selv skulle ta ansvar for hvordan de ville disponere disse dagene. I etterkant ser vi at det ikke fungerte slik vi ønsket og at elevenes tilsynelatende manglende motivasjon lå i at vi overlot dette ansvaret til dem.

De elevene som hadde flest dårlige opplevelser rundt både eksamen og eksamensforberedende dager var de samme elevene som hadde valgt og gjennomføre praksisutplasseringen på et annet sykehjem enn der eksamen skulle foregå. I tillegg utnyttet ikke disse elevene de eksamensforberedende dagene slik tanken var. Elevene kom senere og dro hjem før arbeidsdagen var slutt på grunn av private ærend. De ansatte uttrykte frustrasjon over at elevene «kom og gikk», de ble usikre på hva de skulle forvente av dem.

Dette kan ses i sammenheng med drivkraftdimensjonen i Illeris (2012) helhetsmodell. Når de ansatte opplevde at elevene var umotiverte er det naturlig å tenke at dette smittet over på de ansatte, slik at dette ble en vekselvirkning som ikke forsterket motivasjonen hos begge parter. Samtidig er det nærliggende å tenke at siden de ikke var kjent i sykehjemmet fra før kom de

«ikke i gang», selv om de visste at de burde bruke dagene klokt. De kjente ingen der og hadde kun tre dager å bli kjent på, dette tror jeg skapte stress i dem så i stedet for å stå på å bli kjent, trakk de seg heller litt unna. Vi oppfordret dem der og da om å utnytte arbeidsdagen, men de valgte allikevel å ta en tidligere buss hjem fordi de hadde private ærend. Det er lett å tenke at når elevene ikke var kjent i avdelingen, hverken med brukere, ansatte eller rutiner så falt de litt utenfor. Her ser vi igjen at Illeris (2012) samspilldimensjon ikke er god. Elevene opplever ikke den tryggheten som er en forutsetning for at læring skal skje. De har ingen relasjon til de ansatte, og de ansatte kjenner ikke elevene og elevene mister motivasjonen og trekker seg unna slik at læringsprosessen forringes.

Situert læring handler om at læring skjer innenfor bestemte rammer, at læringen er lokalisert (Lave & Wenger, 1991, s. 35) og handler i sin enkelhet om å bli en del av praksisfellesskapet. Situert læring står sentralt innenfor mesterlære hvor tanken var at læring ikke bare skjer i elevens hode, men er en aktivitet som skjer i samhandling med praksisfellesskapet (Baltzersen, 2014, s. 105). Begrepet legitim perifer deltagelse er den prosessen som skjer mellom den nyankomne praksiseleven og selve sykehjemmet og den erfarne ansatte og gjør den nyankomne til en del av praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Prosessen starter med at den nyansatte er observatør, men sakte men sikkert arbeider seg inn i fellesskapet. Kan det at elevene ikke fikk et godt utbytte av disse dagene handle om at de var observatører? Hadde de vært kjent i avdelingen ville de allerede hatt en relasjon til de ansatte, de ansatte ville kjent dem. Disse elevene det her er snakk om var helt nye i avdelingen den første av de tre eksamensforberedende dagene. Det å skulle starte prosessen med å bli kjent så tett opp under eksamen ble en stressende situasjon for dem. Elevene oppnår ikke full deltagelse etter 4 uker praksis, men det vi så var at disse elevene som ikke hadde vært i sykehjemmet i praksis ble observatører (Illeris, 2012).

I etterpåklokskapsens lys er det lett å tenke at alle elever skulle hatt minst en av de to praksisperiodene i sykehjemmet, da ville de mest sannsynlig fått en annen opplevelse fordi de hadde hatt en annen tilknytning til avdelingen, de ansatte og brukerne. De ville kanskje, slik de øvrige elevene, blitt en mer naturlig del av praksisfellesskapet, som igjen ville bidratt til økt trygghet og forutsigbarhet (Illeris, 2012).

På den annen side ville det at vi hadde nektet dem å være utplassert der de selv ville muligens bidratt til dårlig relasjon til oss, noe som på sin side ville gått ut over motivasjon og skapt irritasjon over at vi tok avgjørelser de ikke var enige i. Samspilldimensjonen ville også her

blitt forstyrret ved at samspillet mellom elever og faglærere ikke ble slik det burde (Illeris, 2012). Elevene var reflekterte og faglig sterke så det at vi skulle gått inn og bestemt dette ville vært vanskelig. Balansegangen mellom det at man som lærer tar avgjørelser og bestemmer, opp mot det at elevene selv får velge, er hårfin og viktig å håndtere på en god måte. Hadde elevene fått en dårlig relasjon til oss ville dette mest sannsynlig bidratt til at de hadde blitt negativt innstilt til hele eksamensopplegget. Dette hadde skapt negative følelser som Illeris i sin læringsteori sier ville påvirket alle de tre dimensjonene (Illeris, 2012). Den beste måten å løse dette på var at vi hadde stilt tydelige krav til hvordan disse dagene skulle brukes helt fra starten av.

Det at elevene gjorde mindre ut av disse tre dagene kan også knyttes opp mot drivkraftdimensjonen i læringsteorien til Illeris (2012) hvor alle dimensjonene i trekanten må være til stede for at læring skal skje. Hva som kommer først av høna eller egget er vanskelig å si, men er ikke samspillet godt er sjansen stor for at elevene mister motivasjon/drivkraft. På innholdsplanet blir det da vanskelig å skape mening, forståelse og evne til mestring.

Sett fra de ansattes side er det vel heller ikke så vanskelig å forstå at samarbeidet kan bli litt «hakkete» siden de ikke kjente elevene før. De hadde ingen relasjon til dem og de visste ingenting om deres faglige eller personlige kapasitet. Hvor mye kunne elevene fra før? Hvem var de? Som lærere kunne vi ha håndtert situasjonen bedre ved at vi var mer tilstede sammen med disse elevene. Selv om en av oss var alltid til stede på sykehjemmet disse dagene, var det kanskje ikke nok?

Jeg tror nok elevene følte at de valgene de hadde tatt gjennom skoleåret ikke var de beste med tanke på eksamensforberedelse, samtidig er det lett at man der og da skylder på forholdene rundt seg fordi det gjør det lettere å «leve» med valget. «Det var ikke noe problem at jeg ikke var utplassert i sykehjemmet, jeg hadde fint klart å bli kjent i løpet av de tre eksamensforberedende dagene om det ikke hadde vært for de på avdelingen vår, eller brukerne.» Det var altså ikke min skyld, men de andres. Uttalelsen kan vi forstå ut i fra attribusjonsteorier. Når elever tolker eller forklarer sine prestasjoner ut i fra om det ble vellykket eller mislykket kan dette handle om å verne om egen selvoppfatning. I følge attribusjonsteorier vil det å legge skylda på andre, bortforklare egne nederlag være en måte å verne om egen selvoppfatning på (Imsen, 2005, s. 452 - 457). «Det var ikke min skyld at det gikk som det gikk». Elevene plasserte skyld på brukere som ikke kommuniserte godt nok eller

ansatte som ikke viste nok interesse eller var godt nok informert. Man prøver å plassere skyld utenfor seg selv.

Elever som finner forklaringer i seg selv når de opplever nederlag ved at de skylder på seg selv kan ofte tilskrive lav selvoppfatning (Imsen, 2005). Teorien sier at jenter i større grad enn gutter forklarer suksess ved ytre faktorer, som at de hadde flaks, lette oppgaver og forklaring av nederlag som at det er deres egen skyld. Nederlag blir oftere knyttet opp mot indre faktorer. Dette stemmer ikke med mine opplevelser. Dette var faglig sterke elever med sine meningers mot. De reagerte ikke slik jenter skal, ifølge attribusjonsteorier. Jeg tror elevene tok et valg når de valgte å være utplassert på et annet sykehjem, men at de selv ble overrasket over at det ble så utfordrende å komme innenfor miljøet på så kort tid. De tenkte nok det ville være lettere enn det det var.

Jeg mener attribusjonsteoriene har et «gammeldags» syn på hvordan gutter og jenter er. Fortsatt kan det nok være en tendens til at jenter i større grad «snakker seg ned» og knytter fiasko til seg selv og suksess til flaks sammenlignet med gutter. Men i mine klasser opp gjennom årene har det vært mange faglig og sosialt sterke jenter, mens mange av guttene jeg har hatt heller ikke passer inn i denne teorien. Igjen ser vi også at Illeris (2012) tredimensjonale læringsmodell kan brukes som forståelsesramme. Dette handler i stor grad om relasjoner og hvor viktig gode relasjoner er i læringsprosessen.

De fleste elevene var fornøyd med å ha eksamenskontakter de kunne forholde seg til. Men også her ble det utfordrende for de elevene som ikke hadde vært utplassert i sykehjemmet. De ønsket å bytte brukere fordi de opplevde at de brukerne som var plukket ut til å delta på eksamen ikke var egnet. Dette gikk på at brukeren var dårlig til å kommunisere. Her ble det gjort forskjellsbehandling fordi disse elevene ikke fikk bytte brukere. Begrunnelsen vår var at alle brukere har rett på hjelp uansett diagnose, funksjonsnivå, rase, kjønn, legningen med mer. Så viste det seg at tre av de andre elevene, som gjennomgående var fornøyd med det meste, selv tok initiativ uten at vi lærere visste det, og fikk tillatelse til å bytte brukere.

Vi burde helt klart vært tydelige på at dette var tre ordinære arbeidsdager hvor tilstedeværelse var et krav. Når en av elevene uttalte at skolen tilrettela kun for elever fra bygda kan dette tolkes på flere måter. Var det slik de antydte? Burde vi anstrengt oss for å gjennomføre eksamen på to sykehjem i stedet for på ett? Samtidig vurderte vi denne muligheten høsten før eksamen, men konkluderte med at vi var på såpass ukjent grunn at vi valgte kun å forholde oss til ett sykehjem. Når det bare var det åtte elever i klassen ser jeg i ettertid at vi nok hadde

mestret dette på en god måte. Men vi faglærerne var spente og usikre på selve gjennomføringen og hadde behov for å konsentrere eksamensavviklingen til dette ene sykehjemmet. Vi hadde også behov for å være sammen og i nærheten av hverandre om uforutsette ting skulle dukke opp slik at vi kunne løse dem sammen. Dette skapte en trygghetsfølelse hos oss.

6.1.4 Praktisk tverrfaglig heldagsprøve

Det forundret meg at det i loggen etter heldagsprøven var såpass mange som var positive til prøven avviklet i skole. I «alle år» var tonen at det blir kunstig og unaturlig og være medelev/statist i tillegg til at statistens innsats får for stor innvirkning på den enkeltes eksamensresultat. Når vi diskuterte dette under fokusgruppeintervjuet virket også elevene selv overrasket over at stemningen ikke var så negativ til gjennomføring i skole. Men de diskuterte og samtalte og landet på at det som var bra med skole var at da hadde man «full kontroll». Alt ble trygt og forutsigbart, de visste hva de skulle si og gjøre og alt gikk etter planen de hadde laget. I motsetning til ute i sykehjemmet hvor uforutsette ting kunne skje. Hadde fokusgruppeintervjuet kommet før eksamen, men etter heldagsprøven i skole tror jeg opplevelsen ville vært en annen. Da hadde de ikke sittet med erfaringene fra eksamen i sykehjem, men nå hadde de et sammenligningsgrunnlag. Selv om de egentlig opplevde det vanskelig med heldagsprøven i skole, ble disse utfordringene overskygget av mange andre ting. Eksempelvis tror jeg elevene som var mest misfornøyde med sykehjemseksamen tenkte etter eksamen at de ville gjort det bedre om eksamen var blitt gjennomført i skole. Som nevnt i forrige kapittel handler dette om at når eksamen ble gjennomført i sykehjem så var årsaken til at det gikk dårlig det at den ble gjennomført i sykehjem og ikke egne forberedelser og valg i den forbindelse (Imsen, 2005, s. 452 - 457). Det er lettere å «leve» med at det er andre som er årsaken til at det gikk som det gikk enn å forklare nederlagene ut i fra at man selv ikke gjorde sitt beste.

Samtidig er det klart at det er lettere å få fram fagstoff når man gjennomfører eksamen i skole. Her kan de legge inn relevante spørsmål som de får statisten til å komme med for å få fram fagstoffet. De kan også «fryse» situasjonen. Imidlertid var det «kleint» å bruke statister. Det ble pinlig å skulle leke en aktivitet og mye sto og falt på at statisten var god. Så selv om de konkluderte med at det var best å gjennomføre eksamen i sykehjemmet fordi det ble mer autentisk var det allikevel noen fordeler man fikk når man gjennomførte prøven i skole.

6.1.5 Informasjon

Informasjon til elevene

Elevene var mer mottakelig for eksamensinformasjon når de var i praksis og hadde gjennomgående flere spørsmål om eksamen da, enn på skolen. Dette kan tolkes dithen at eksamen kom nærmere når de var i praksis og det var lettere å relatere til eksamen når de var i sykehjemmet enn når de var i skole. Sykehjemmet ble på en måte eksamenslokalet. Alltid når jeg kom på praksisbesøk kom samtalen inn på eksamen. Det dreide seg ofte om spørsmål som hvor lenge aktiviteten skulle foregå, hva skulle aktiviteten bestå av, hvor refleksjonen skulle foregå, hvilke brukere som inngikk med mer. De virket mer interesserte når vi snakket om eksamen i sykehjemmet.

Å kommunisere handler om å gjøre felles (Dahl, 2013) og det var lettere å gjøre felles og oppnå dialog og toveiskommunikasjon når vi møttes i praksis og snakket om eksamen. Da ble elevene mer påkoblet og til stede. Jeg opplevde at jeg hadde informert om det meste av de tingene de lurte på, felles i klasserommet, men det virket som om de ikke husket noe av det. Men ute i praksis bar selve kommunikasjonen preg av en prosess hvor vi byttet på å sende informasjon, og skiftet mellom rollen som sender og mottaker (Dahl, 2013, s. 56 - 59).

Hvorfor ble det slik? Det var jo samme informasjon som til stadighet ble gjentatt i klasserommet. Jeg tror noe av forklaringen er å finne i teorien. Innenfor en sosiokulturell teori og situert læring skjer læring innenfor bestemte rammer (Lave & Wenger, 1991, s. 35). Opplæringen er knyttet opp mot arbeidsstedet, der hvor læringen faktisk skjer. Kanskje opplevde elevene at når eksamen ble gjennomført i sykehjem ble det heller ikke relevant og interessant å snakke om det i skole? Da var det naturlig at spørsmålene kom når de befant seg i praksisfellesskapet, hvor eksamen skulle foregå. De klarte ikke relatere informasjonen de fikk i skole til selve eksamensdagen, de hadde kanskje ingen forutsetninger for fullt ut forstå informasjonen de fikk i klasserommet fordi de oppholdt seg i feil arena?

Dette forteller meg at vi kanskje ikke skal bruke så mye tid på å informere om eksamen når elevene er i skolen, men heller vente med dette til de er mer påkoblet i praksis og befinner seg i selve eksamenslokalet. Det kan være slitsomt og stressende å formidle viktig informasjon til elever som ikke følger med. Kanskje bør informasjonen heller legges ut på elevenes læringsplattform, Its learning, og tas i praksis?

I tillegg bør informasjonen komme så tett på selve eksamensdagen som mulig fordi elevene ikke forholder seg til eksamen før det virkelig gjelder. Det var først i andre praksisperiode at

spørsmålene kom. Praktisk eksamen var en helt ny eksamensform for alle elevene så det er ikke underlig at de hadde mange spørsmål.

Jeg ser i ettertid at vi gjorde en altfor dårlig jobb med å informere/veilede elevene når det gjaldt brukerne og at disse ikke kunne velges. Her burde vi hatt mer fokus på feedback etter aktiviteter elevene gjorde og bevisstgjort dem på hvordan de kunne forholde seg til brukere som kommuniserte dårlig (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 11 - 15), det vil si feedback i et kortsiktig spenn hvor tilbakemeldingen kommer tett på selve aktiviteten.

Informasjon til sykehjemmet

Kommunikasjon hvor misforståelser og uklarheter ryddes av veien er helt sentralt for at gjennomføringen av eksamen skal bli til det beste for alle parter (Dahl, 2013). Dette kom tydelig fram under fokusgruppeintervjuet. Elevene opplevde at mange av de ansatte ikke var godt nok informert om det som skulle skje. Dette bidro til at noen av elevene grudde seg mer til selve gjennomføringen, de følte seg ikke godt nok ivaretatt.

Vi gjennomførte et informasjonsmøte i mai 2017 hvor vi informerte om hvordan vi skulle gjennomføre eksamen. Selv om vi la opp til en dialog bar møtet mer preg av enveiskommunikasjon på den måten at de ansatte ikke hadde (så mange) spørsmål. Kanskje var informasjonen klar og tydelig slik at de faktisk ikke lurte på noe, men det er nærliggende å tenke at de kanskje var opptatt av andre ting enn det vi snakket om. Vi vet de har travle dager og uten at vi spurte kan det jo hende de egentlig ikke hadde tid til dette møtet. Indre støy i form av trøtthet, ukonsentrasjon på grunn av andre presserende arbeidsoppgaver med mer kan ta fokus vekk fra det som formidles (Dahl, 2013, s. 62). Slik indre støy kan imidlertid oppfattes og tolkes i negativ retning som igjen kan påvirke samspilldimensjonen.

Men det er utfordrende å nå alle med informasjon i et yrke med turnusjobbing, langfri, deltidsstillinger, sykemeldinger med mer. I tillegg er eksamensavvikling utenfor de ansattes arbeidsoppgaver og arbeidshverdag og det er lett og forståelig at de ikke har samme fokus på dette som de har til sin egen jobb. I tillegg vet vi at det kan være sykemeldinger på både kort og lang sikt som gjør det vanskelig å nå alle med samme informasjon. Det er med andre ord mange faktorer som kan vanskeliggjøre informasjonsflyten.

Viktig er det allikevel at alle som er på jobb vet hva som foregår. Lederne ved de ulike avdelingene må anstrenge seg for at beslutninger som tas på ledernivå når de berørte. Ser vi på samspilldimensjonen i Illeris (2012) helhetsmodell er det viktig at elevene har et godt

samspill med de ansatte og faglærerne for at læring skal skje. Det er også sentralt at faglærere/skole og de ansatte i sykehjemmet også opplever at de kan samhandle. Illeris (2012) snakker om direkte og indirekte samspill. Vår informasjon var først preget av direkte samspill gjennom dette møtet. Samtidig la vi igjen skriftlig informasjon på vaktrommet som de ansatte som ikke var til stede på møtet kunne lese igjennom, som av Illeris (2012) beskrives som indirekte samspill. Enten informasjon bærer preg av direkte eller indirekte samspill hevder Illeris er uvesentlig. Det avgjørende er hvordan mottakerne opplever dette.

Vi la igjen informasjonen vi holdt på de respektive vaktrommene, men fulgte ikke opp for å sikre oss at de som ikke var på møtet fikk lest denne. Vi prøvde å ta høyde for dette ved at faglærerne var mye tilstede, både i praksis og på forberedelsedagene slik at vi kunne informere de som ikke var orientert

Faglærerne kan selvfølgelig møte opp på sykehjemmet flere ganger og formidle samme informasjon, men dette er tidkrevende og vanskelig å få gjennomført.

Samtidig virket de som var til stede på møte positive og motiverte for det vi skulle igjennom. Det å få eierskap til eksamensgjennomføringen handler i stor grad om kommunikasjon og samarbeid mellom skole og sykehjem som beskrives i helhetsmodellen (Illeris, 2012) og jeg opplevde ikke at de ansatte hadde dette eierskapet. Det var vårt opplegg. Naturlig nok.

Det kom fram gode tips i fokusgruppeintervjuet om hvordan vi best kan informere de ansatte slik at de ble bedre forberedt. Elevene mente vi kunne lage store informasjonsplakater som kunne henges opp på vaktrommet og på kjøkkenet hvor alle de ansatte stadig er innom i løpet av dagen, gjerne noen dager i forkant av eksamen. I tillegg kunne faglærer/eksaminator delta på morgenrapporten på eksamensdagen. Her kunne informasjonen gjentas. Lapper på døren til brukerne som deltok i eksamensgjennomføringen hvor det sto; «eksamen pågår, henvend deg på vaktrommet» var et annet forslag som skulle forhindre at de ansatte ikke visste hva som foregikk. Disse grepene var en måte å nå ut med informasjon på og kunne bidra til at mange av de ansatte ble bedre orientert om det som skulle skje. Like fullt er det viktig at de ansatte tar seg tid til å sette seg grundig inn i alle typer aktiviteter som igangsettes i sykehjemmet. Når sykehjemmets ledelse beslutter at de ønsker å delta i eksamensavvikling må det være et ansvar som ligger hos ledelsen og den ansatte å påse at de blir godt nok informert. Vi som lærere skal ikke måtte «knekke nakken» for å påse at alle blir godt nok informert.

6.1.6 Samarbeid skole - sykehjem

I et samarbeidsmøte med sykehjemmet i etterkant av eksamen kom det fram at sykehjemmet var positive til fortsatt eksamensavvikling i sykehjemmet. Det er imidlertid mange hensyn å ta når eksamen flyttes ut i sykehjemmet og det stilles store krav til samarbeid og informasjon. Det var utfordrende å samarbeide med sykehjemmet, ikke fordi sykehjemmet var negative, men fordi de ansatte jobber turnus, det er vanskelig å treffe alle med informasjon. I en mail til vår kontaktperson kom det også frem at de ansatte opplevde at gjennomføringen hadde forløpt på en god og hensiktsmessig måte.

Skolens ledelse mer aktiv i samarbeidet?

Det er nærliggende å spørre seg hvor skolens ledelse befant seg i dette samarbeidet. Daværende avdelingsleder var svært positiv og støttende til eksamen i sykehjem og var den som formelt søkte om dispensasjon. Hun deltok også på det første møtet med sykehjemmet og en representant fra kommunen. Men, det ble allikevel vårt, faglærernes, ansvar og holde kontakten med sykehjemmet og organisere det hele. Slik det ofte er fordi det er vi som kjenner praksisfeltet best og det er vi som er ute og representerer skolen. Det er mulig at ved mer involvering fra ledelsens side ville dette bidratt til at de ansatte så på eksamensavviklingen som noe mer viktig og stort. Da ville de kanskje fått en større forståelse for hvor viktig jobb de hadde fordi de var medvirkende i opplæringen av morgendagens helsefagarbeidere. Et slikt «møte» eller samarbeid mellom skolens ledelse og de ansatte ville styrket skolens/faglærernes samspill med de ansatte og bidratt positivt for elevene. Da ville hele eksamensgjennomføringen bli en skoleanliggende, mens det for mange ansatte bare opplevdes som en vanlig praksisutplassering.

Økonomisk kompensasjon til de ansatte

De ansatte ble ikke økonomisk godtgjort for «vervet» som eksamenskontakt, dette ville kanskje bidratt til at det ble mer motiverende å være eksamenskontakt? Her er vi inne på Illeris drivkraftdimensjon (Illeris, 2012). I følge Wigfield og Guthries (1997) definisjon på motivasjon; «motivation deals with the why of behaviour» (Wigfield & Guthrie, 1997, s. 14) knyttes motivasjon opp mot hvorfor vi handler/oppfører oss som vi gjør. Selv om det er viktig å nevne at eksamenskontaktene var motiverte og positive er det helt klart en utfordrende jobb om alt ikke går på skinner. For eksempel er det slitsomt om eleven ikke er interesserte eller motivert. Det er helt klart at en økonomisk kompensasjon ville virket stimulerende og man

hadde kanskje lagt mer i jobben. Men, de er positive, imøtekommende og alltid på tilbudssiden.

Selv om dette er oppgaver de ansatte ikke trenger å bruke egen fritid på å gjøre er det allikevel et merarbeid som burde vært kompensert på en eller annen måte. Det ville blitt en helt annen forpliktelse når man kunne «lønnet» de ansatte som tok på seg en slik oppgave. Det ville gjort det lettere å samarbeide fordi vi ikke ville følt at vi var til bry. Da kunne vi krevd mer fordi de faktisk ble lønnet for vervet.

På den andre siden er det her viktig å understreke at de ansatte gjorde en flott innsats. Som lærer opplevde jeg at eksamenskontaktene var til stede og behjelpelig når det var noe, de som ikke var til stede alle dagene hadde funnet erstattere. På en avdeling var det to som var kontaktpersoner, men på de øvrige avdelingene var det bare en eksamenskontakt. Vi ser i ettertid det ville vært fordelaktig å ha to eksamenskontakter på alle avdelingene, på den måten vil det alltid være en eksamenskontakt til stede.

De ansatte sensorer

En løsning for å involvere sykehjemmet mer i eksamensgjennomføringen slik at dette blir et samarbeidsprosjekt mellom skole og sykehjem er å åpne for at de ansatte i sykehjemmet deltar som sensorer på eksamen. Noen skoler gjør dette og fordelene er mange, ikke minst er det en fin måte å involvere sykehjemmet på slik at eksamensgjennomføringen ikke bare blir skolens ansvar.

Samtidig er jeg, fra et faglig ståsted, skeptisk til en slik ordning. Ikke fordi de ansatte ikke er kompetente i faget sitt, men for å sikre en rettferdig vurderingspraksis. Vurdering er ikke noe man lærer seg «fort og gæli» på noen dager. Som pedagoger har vi kompetanse i vurdering, det er en del av arbeidshverdagen vår og vurdere elever og mange av oss har jobbet med dette i en årrekke. Det videreutdannes og kurses i vurdering fordi dette er et felt som stadig er i utvikling. Dobson (2010) beskriver begrepet «connoisseurship» som vil si at man vurderer i et tverrfaglig og helhetlig lys. Både selve prosessen og produktet er altså gjenstand for vurderingen som skal romme praktisk og faglig kompetanse (Dobson, 2010, s. 32 - 34). Det kan være en mulighet for at de ansatte vektlegger den praktiske kompetansen sterkere all den tid det er dette de har mest erfaring med. God vurderingspraksis må oppøves over tid og når lærere møtes innenfor eget fagmiljø er vurdering alltid et diskusjonstema når vi treffes på

faste nettverksdager og eksamensmøter. Hvordan sikrer vi en mest mulig rettferdig vurdering? Forstår og tolker vi vurderingskriteriene likt?

De skolene som bruker de ansatte som sensorer forteller at det kun er noen av de ansatte som får dette oppdraget og at de blir skolert i vurdering av elevene. Men når mange i denne bransjen jobber turnus, har langfri eller tar ut ferie er det lett å tenke at det kan være en utfordring for turnusleggeren å ta høyde for dette og at den som skal være sensor ikke er til stede når eksamensdagen kommer.

Like fullt ville dette bidratt til et mye tettere og nært samarbeid, i tråd med Illeris (2012) helhetsmodell som samspilldimensjonen sier noe om.

En annen side ved å bruke de ansatte som sensorer er at de ansatte gjerne kjenner/kjenner til elevene de skal være sensor for etter at eleven har vært utplassert i sykehjemmet.

Eksamensvurdering skal så langt det lar seg gjøre sikre en rettferdig vurdering av eleven (Hartberg et al., 2012). En anonymisering er kun mulig til skriftlig eksamen, men er ikke mulig ved for eksempel muntlig eksamen. Om de ansatte brukes som sensorer kan dette være problematisk. De ansatte kjenner elevene etter at elevene har vært utplassert i sykehjemmet og det er lett at elevens innsats fra praksisutplasseringen vil være med og styre den karakter eleven får til eksamen. Mange av elevene har også deltidsjobber i sykehjemmet. Denne relasjonen kan føre til en urettferdig vurderingspraksis. Samtidig er det viktig å påpeke at det er fullt mulig å oppnevne en fagarbeider fra praksis (Opplæringslova, 2006, s. §3).

Alternativt ville en løsning hvor man bruker fagarbeidere fra andre sykehjem vært et alternativ.

Alle forhold tatt i betraktning mener jeg at vi ikke skal gi fra oss vurderingsansvaret, det kan på sikt føre til en faglig degradering av yrket fordi det ikke blir en rettferdig og helhetlig vurderingspraksis til eksamen.

6.2 Gjennomføring av praktisk eksamen i sykehjem

6.2.1 Eksamensavvikling med andre typer utfordringer

Som det kom frem i presentasjon av funn forløp eksamensdagen på en god måte takket være gode forberedelser fra faglærere og ansatte. Imidlertid ble det vansker for den ene av i alt tre sensorer å rekke å være på sykehjemmet til eksamen startet fordi hun var avhengig av å bruke tog. Jeg hadde telefonkontakt med sensor og vi løste saken ved at vaktmester hentet henne og fikk henne på plass 10 minutter før eksamen skulle starte.

Dette er imidlertid en uheldig side ved å flytte eksamen ut av skolen. Sykehjemmet ligger et stykke unna skole og det går buss kun en gang i timen. Nå er det imidlertid slik at de fleste sensorer kjører egen bil, og dermed blir ikke dette et problem. Men så snart noen må ta tog trenger vi noen som kan frakte sensorer fra togstasjon til eksamensstedet. Jeg som eksaminator får ikke gjort dette fordi jeg må være sammen med elevene i sykehjemmet. Elevene fikk med seg at sensor var om lag 20 minutter for sen, men det lot ikke til at de ble stresset av den grunn.

Der og da tenkte jeg at slik kan vi ikke ha det, vi kan jo ikke tilrettelegge for en eksamensgjennomføring som bidrar til å skape så mye stress og nervøsitet. Motivasjonen til oss lærere som var til stede var knyttet opp mot disse utfordringene (Wigfield & Guthrie, 1997). Opplevelsen av at det var så mange mennesker som på en eller annen måte var involvert i eksamen opplevdes der og da slitsom. I skolen er det kun elev, sensor og eksaminator som er involvert. Forholdene er ryddige og styrt av eksamensansvarlig som har en mye mer sentral rolle ved eksamen i skole. Ute i sykehjemmet ble det meste av ansvaret lagt på faglærernes skuldre, alt i fra å skaffe egnede rom, sensormat, gjøre avtaler med de ansatte og også få sensor til sykehjemmet. En løsning på dette kan være å prøve å involvere skolens eksamensansvarlig mer i selve prosessen.

6.2.2 Elevene positive til eksamensavvikling i sykehjem

Elevene opplevde at selve gjennomføringen av eksamen forløp greit hva de ytre rammene angikk. Elevene har ingen anledning til å klage på karakteren på praktisk eksamen, slik eksamensforskriften sier (Forskrift til opplæringslova, 2013, § 3-30). Men siden de kan klage på de ytre rammene var det viktig for oss å eliminere så mange fallgruver som mulig slik at vi ikke fikk noen klager i etterkant. Det ville også vært en belastning for elevene om noe skjedde slik at eksamen måtte tas på nytt. Tar vi et blikk på undervisningsevalueringen (vedlegg 1) kan noe av forklaringen på hvorfor elevene scoret så høyt på motivasjon være at de hadde en god relasjon til meg og de øvrige lærerne i klassen. Gode relasjoner mellom lærer og elev er viktig. Relasjonskompetanse vil si; «ferdigheter, evner kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler vedlikeholder og reparere relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2014, s. 63) og handler om samhandlingskompetanse. Vi kan videre lese at tillitsfulle relasjoner er et godt utgangspunkt for effektiv læring og noen dimensjoner som faller inn under relasjonskompetanse er blant annet menneskeinteresse, tillit, dialog (Spurkeland, 2014, s. 65). Har eleven tillit til at læreren er interessert, lyttende og åpen for elevenes innspill bidrar dette til en god og trygg relasjon som er en forutsetning for at læring kan skje. Dette er

helt i tråd med Illeris (2012) samspilldimensjon. Godt samspill mellom elev og lærer, og mellom elev og ansatt er helt sentralt for å trives og for å lære.

Imidlertid var det en elev som uttrykte stress over at en av de ansatte samme morgen hadde spurt hva det var eleven skulle denne dagen. Eleven opplevde at den ansatte ikke var orientert om at hun hadde eksamen og var tydelig indignert over dette. Selv om eleven tolket situasjonen slik er det ikke sikkert at dette medfører riktighet. Vi har en tendens til å tolke det som skjer rundt oss med våre egne briller, altså ut i fra vår egen måte å forstå verden på (Dahl, 2013, s. 115 - 118). Eleven var opptatt av sin eksamen og hennes følelser og tanker kretset rundt dette og hun klarte ikke møte den ansatte med åpenhet, men låste seg i sin egen verden med sin forståelse av situasjonen. Mest sannsynlig visste denne ansatte at det var eksamen, men prøvde å vise interesse ved å stille dette spørsmålet. Dette kan være en naturlig forklaring, men for eleven skapte dette en ubehagelig situasjon.

En av de tre elevene som ikke hadde fått godt nok utbytte av de tre eksamensforberedende dagene uttalte rett etter eksamen negative meninger om det å gjennomføre eksamen i sykehjem. Dette kan forklares ut i fra Banduras (1997) teori om mestringstro.

Mestringsforventning knyttes opp mot forhold som, tidligere erfaring, vikarierende erfaring, verbal overbevisning, emosjonelle forhold og personens tolkning av egne prestasjoner. (Bandura, 1997, s. 79). Ser vi på tidligere erfaring (Bandura, 1997, s. 80) handler dette om at all tidligere erfaring, enten gode eller dårlige, lagres i hukommelsen og er med og styrer troen på vår egen mestring når vi står overfor lignende situasjoner senere. Selv om elevene hadde vært i praksis tidligere var de nye i sykehjemmet hvor eksamen skulle foregå, her hadde de ikke opplevd suksesser. De hadde ingen selvtillit. Vikarierende erfaringer handler om rollemodeller og det å se at andre mennesker lykkes som kan ha svært god innvirkning på elevene (Bandura, 1997, s. 86-87), men elevene kjente ingen i sykehjemmet. De hadde ingen rollemodeller der å se opp til. Alle var nye og ukjente. Videre beskrives personlige tolkninger, altså hvordan eleven opplever sin situasjon. Bortforklarer hun den? Skylder hun på andre, slik vi kan lese om i attribusjonsteoriene. Dette skjedde nok med disse elevene, de opplevde at brukerne var uegnet med mer. Den fjerde faktoren i Banduras teori handler om ros og oppmuntrende ord, så kalt verbal tilbakemelding (Bandura, 1997, s. 101). Dette fikk de ikke all den tid de ikke hadde vært der og når de så møtte opp på den første av de tre eksamensforberedende dagene var de allikevel så mye borte at det ble vanskelig for de ansatte å bli kjent med dem og gi dem denne rosen de kanskje trengte. Feedback er viktig i

læreprosessen. Emosjonelle forhold er følelsesmessige faktorer som påvirker elevene. Det er rimelig å anta at siden de var «nye» i avdelingen, og i tillegg visste de skulle gjennomføre eksamen, så gruet deg seg ekstra. Det er alltid «skummelt» å møte ny på en arbeidsplass. Med dette som bakgrunnstepp er det ikke underlig at elevene umiddelbart etter eksamen satt igjen med en vond følelse. Troen på egen mestring var lav og var ikke blitt styrket i løpet av eksamen.

6.2.3 Sykehjemmet fortsatt positive til eksamensgjennomføring i sykehjemmet

På et samarbeidsmøte med representanter fra sykehjemmet kom det tydelig fram at de ansatte fortsatt er positive til gjennomføring av eksamen i sykehjemmet. En av begrunnelsene var at dette kan være viktig for samarbeid med skolen og rekruttering til yrket. Imidlertid opplevde de at det var forskjell på elevenes motivasjon. De avdelingene som opplevde at elevene ikke var fullt så motiverte var de avdelingene hvor elevene ikke hadde hatt praksis i sykehjemmet og heller ikke utnyttet de eksamensforberedende dagene godt nok. Ting gikk rett og slett ikke på skinner og utfordringene som dukket var i stor grad knyttet til at elevene ikke var godt nok kjent i avdelingen, med både brukerne og de ansatte. Både samspilldimensjonen i Illeris (2012), men også teorien om situert læring (2003) viser viktigheten av at elevene blir en del av det sosiale miljøet.

6.2.4 Sensor, faglærers og forfatters opplevelser

En av sensorene under eksamensgjennomføringen hadde mange betraktninger på det å gjennomføre eksamen i sykehjem. Hun stilte seg kritisk til om sykehjemmet er et godt sted å gjennomføre eksamen på. Sensor opplevde at elevene fortsatt «lekte» selv om brukerne ikke lenger var elever/statister. Hun mente elevene var for opphengt i planen sin og at de ble stresset om brukeren ikke gjorde slik det var bestemt på forhånd. Som eksempler trakk hun frem at brukerne ikke fikk den maten de ønsket seg fordi kandidaten fulgte planen sin.

Det er lett å være enig i at dette ikke er bra og brukervennlig pleie. Men på den andre siden er det viktig å huske at elevene er i en stresset situasjon. Eksamen er alltid nervepirrende, det er der og da de skal vise sin kompetanse. Elevene er heller ikke ferdig utdannet helsefagarbeidere, de har fortsatt 2 år igjen som lærlinger og dette må med i betraktning når man vurderer dem. På den andre siden er det vel også slik at når brukere/ansatte/pårørende sier ja til å stille opp i en eksamen så må man kanskje ta høyde for ting kan gå litt «skeis»? Det er jo ikke slik at vi utelukkende har med faglig sterke elever som gjør alt etter boken? Og hvem har vel tatt skade av og ikke få det pålegget de vil ha til frokost?

Men allikevel forstår jeg sensor når hun påpeker dette. Skal vi inn i sykehjemmet må lekingen ta slutt, hvis ikke kan vi jo fortsatt holde på i skole med medelever som statister hvor vi lager vanntette manus som aldri sprekker. Å være ute med ekte brukere krever et blikk for «livet som skjer i sykehjemmet», her kan det meste endre seg og dette må de forholde seg til. Det er ikke dermed sagt at de skal beherske alt, men de skal forholde seg til det som skjer og de skal vite når de må søke hjelp og assistanse.

Imidlertid er det viktig å huske at eksamen skal måle elevens faglige kompetanse og når eksamensformen baserer seg på medhjelpere, enten det er brukere eller elever, vil det være naturlig at elevene forbereder seg ned til minste detalj for å gjøre det best mulig. Da vil det heller ikke være unaturlig om de blir satt ut når ting ikke går som de skal. Sensor mente at da var det tross alt bedre å avvikle eksamen i skole da det her er lagt opp til «leking» med statister og frysing av situasjoner for å få fram fagstoff.

Hun opplevde også at samtalen bar preg av et intervju og var lite støttende og ivaretagende. Dette bekreftet hennes mening om at elevene var for umodne til å gjennomføre eksamen i sykehjem. Kommunikasjonen mellom elev og bruker ble anstrengt og preget av intervjustil. Eksempelvis; «Hva heter barna dine»? «Hvor kommer du fra»? «Hva har du jobbet med tidligere»? Dette, mener hun, er opplysninger elevene bør vite om før de går inn til brukeren og at en slik kommunikasjon i verste fall kan oppleves provoserende, trist og lite ivaretagende. Elevene kan på den måten framstå som uinteressert. Hun mente kommunikasjonen ble lite anerkjennende og meningsfull fordi brukeren ikke fikk samtalt om egne følelser, opplevelser og erfaringer. Selv slo det meg at kommunikasjonen kunne minne litt om «facebook - kommunikasjon» hvor man i stedet for å «se» brukeren og virkelig hører etter hva denne har på hjertet og prøver å formidle, så kommuniserer elevene med «likes» tilbake. De gir korte og høflig tilbakemeldinger på Fru Andersen glade melding om at sønnen kommer på besøk senere på dagen i stedet for å bruke aktiv lytting og non verbale kroppsuttrykk som signaliserer at de virkelig lytter og ser (Dahl, 2013). De gir uttrykk av at dette er «fint», «flott», «bra» slik man gjør med likes på Facebook. I tillegg handler det om å anerkjenne det den eldre eller demente føler og opplever slik at de i større grad blir «sett». Validering og reminisens er teknikker elevene lærer om, men som sensor savnet (Flatén, 2017).

Elevene lærer mye om hvordan man kommuniserer med eldre og demente i skolen og ett av programfagene heter «kommunikasjon og samhandling». Sensor savnet at de viste dette bedre under aktiviteten.

Men igjen, elevene er preget av eksamensnerver og stress i en slik eksamenssetting. Det og skulle bli vurdert er alltid nervepirrende, men særlig under eksamen. Dette er nok ikke spesielt for elever, ingen liker å bli observert uavbrutt. Dette er en svakhet ved eksamensformen og selv om muntlig eksamen også har eksaminator og sensor til stede er det allikevel annerledes fordi disse kommuniserer med kandidaten. Kanskje ville elevene opplevd dette helt annerledes og mindre farlig om sensor og eksaminator kommuniserte med eleven og således bidro til en mer naturlig situasjon?

Det er også viktig å huske at elevene er rundt 17 år gamle. Mange har ikke besteforeldre eller andre eldre i livet sitt som de kommuniserer med.

Faglærer delte ikke alle sensors opplevelser rundt praktisk eksamen i sykehjem, men mente på at eksamensformen var ressurskrevende både økonomisk og menneskelig.

Hun pekte på at vi brukte lengre tid på selve gjennomføringen ute i sykehjemmet enn i skole. I skole ligger aktiviteten på 30 minutter, mens ute i sykehjemmet lå den på cirka 1 time per elev. I sykehjemmet må man ta den tiden en aktivitet tar i tillegg til at uforutsette ting kan skje. Dette krevde flere sensorer og lenger tid på selve sensureringen. I tillegg opplevde hun at det var slitsomt med all reisingen til og fra sykehjemmet. Hun, i likhet meg oss andre faglærere, hadde undervisning i andre klasser, samarbeidsmøter og andre møter som skulle ivaretas på de eksamensforberedende dagene, men også under praksisutplasseringsperiodene. Hun uttrykte at besøkene måtte tilpasses til tidspunkter i løpet av arbeidsdagen slik at disse ikke gikk utover undervisning i andre klasser. Det ble mye kjøring, mente hun, og dette var både stressende og slitsomt.

Samtidig er det viktig å huske på at dette var første gang vi gjennomførte eksamen i sykehjem. Det var vanskelig å vite hvordan vi best kunne organisere oss, til det beste for alle parter. Derfor strakk vi oss litt lenger for at dette skulle gli så glatt som det kunne. Hele tiden var vi opptatt av å være til stede for eventuelle spørsmål, både fra elever og ansatte. Derfor ble det mye reising frem og tilbake mellom undervisning i skole og tilstedeværelse i sykehjemmet. Alle betraktningene til sensor og faglærer støttes av forfatteren, og er gode og kritiske betraktninger som er tuftet på faglighet og praktisk klokskap, phronesis, (Kvale & Brinkmann, 2009).

Samtidig er det et godt poeng at vi ikke kan legge opp til en eksamensavvikling som sliter oss ut. Kanskje en sterkere involvering av de ansatte kan være en vei å gå slik at vi ikke sitter med hele ansvaret selv? Slik vi organiserte det hele hadde sykehjemmet lite ansvar med unntak av de var eksamenskontakter. Vi kunne lagt opp til mer styring fra de ansattes side på de eksamensforberedende dagene ved at vi hadde fått de ansatte til å dele ut oppgavene elevene skulle gjøre (datainnsamling og quiz). På den måten ville de kanskje fått mer eierskap til eksamen. Slik det fungerte førte våre intensjoner om ikke å være en belastning i avdelingen til at sykehjemmet ikke ble delaktige og involvert slik de burde.

Men alle styringsdokumenter som det er referert fra i dette prosjektet åpner opp for er mer relevant yrkesutdanning (Meld. St. 20, 2012 - 2013) hvor elevene lærer ute i praksisfellesskapet. Situert læring (Lave & Wenger, 2003) og Illeris læringsteori (Illeris, 2012) hevder at læring skjer best når læringen skjer ute i praksisfellesskapet i samhandling med de ansatte. Her blir det motiverende å øve på ferdigheter som det så tydelig kommer fram i Dreyfus og Dreyfus ferdighetsmodell (Dreyfus et al., 1986), øvelse gjør mester.

7. Kritikk til eget prosjekt i et metaperspektiv

Etter å ha drøftet funnene i forrige kapittel nærmer dette prosjektet seg slutten.

Sett i et metaperspektiv er det mange sider ved dette masterprosjektet som kunne vært gjort annerledes. For det første er et slikt prosjekt hvor man forsker på egne elever og fenomener som involverer både elever og lærere et typisk aksjonsforskningsprosjekt. Begrunnelsene for hvorfor dette ikke ble et aksjonsforskningsprosjekt har jeg kommet inn på i slutten av metodekapittelet, Kritikk til metodevalg 4.13.

Det er også en svakhet ved prosjektet at jeg kun benyttet fokusgruppeintervju som innsamlingsmetode for å få fram elevenes meninger. Dette har jeg for drøftet i kapittel 6. Jeg ser også i ettertid at intervjuet kunne minne mer om et gruppeintervju fordi rollen min ikke var så tilbaketrukket som den skal være i et fokusgruppeintervju, ei heller hadde jeg fokus på de mellommenneskelige relasjonene som er typisk i fokusgrupper. Dette har jeg begrunnet i kapittel 4.

Det er også uheldig at den praktiske tverrfaglige heldagsprøven ikke ble avholdet i sykehjemmet slik at elevene fikk prøve ut ordningen før de skulle avlegge eksamen. Selv om vi under praksisutplasseringene var sammen med elevene i ulike aktiviteter som kunne minne

om en eksamenssetting var allikevel ikke dette godt nok. Men på den andre siden fikk elevene et godt sammenligningsgrunnlag og sto dermed bedre rustet til å uttale seg i fokusgruppeintervjuet når de hadde gjennomført den praktiske tverrfaglige heldagsprøven i skole og praktisk eksamen i sykehjem.

Under fokusgruppeintervjuet ble ikke oppgavene elevene hadde på de tre eksamensforberedende dagene godt nok debattert. Spørsmål rundt datasamling og quiz ble stilt, men jeg oppdaget i etterkant av svarene kokte litt bort. Her hadde jeg ikke vært årvåken nok. Derfor tok jeg kontakt med elevene en ukes tid etter intervjuet på Facebook i privat melding og fikk svar fra alle. Her ser jeg at svarene er korte og kanskje litt overfladisk besvart, noe jeg tolker som at de «var ferdige med skole, eksamen og fokusgruppeintervju», naturlig nok. Imidlertid er alle enige i at det hadde vært nyttig med tanke på å bli raskere kjent i avdelingen og, ikke minst, med brukerne når de fikk utdelt disse oppgavene.

Til slutt kan det synes problematisk at en av informantene har bakgrunn som fysioterapeut. Hun har av den grunn ingen relevant arbeidserfaring fra det yrket elevene utdannes inn i. Hun har som nevnt arbeidet 8 år innenfor helsearbeiderfaget. Hun har fulgt elever opp i praksisfeltet og deltatt med elever i morgenstell og annet på lik linje som meg selv. Det er gjerne slik i dette yrket at vi oppdaterer hverandre i det vi føler vi trenger påfyll av. Hun har i tillegg master i tema som er innenfor elevenes læreplan. Vi utfyller hverandre i arbeidshverdagen. Den andre faglæreren som var involvert i eksamensgjennomføringen er utdannet hjelpepleier og har jobbet noen år som dette før hun utdannet seg til yrkesfaglærer. Hun er imidlertid ny som lærer i helsearbeiderfaget og har ingen erfaring med eksamensgjennomføring i skole. Hun har heller ikke opplevd noen av de utfordringene jeg har redegjort for i kapittel 1. For meg ble det viktig å bruke læreren som kjente hvor skoen trykket som informant.

8. Oppsummerende konklusjon

Det er for tidlig å trekke noen konklusjon om det er bedre å gjennomføre eksamen i sykehjem framfor i skole. Men erfaringene vi gjorde oss tilsier at dette er noe vi må teste ut flere ganger. Jeg skal nå kort oppsummere det som kom fram av funn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

Hvordan kan undervisningen tilrettelegges slik at elevene blir best mulig forberedt til praktisk eksamen i sykehjem?

Undervisningen må være mer eksamensrelatert de siste ukene før eksamen, det vil si mer knyttet opp mot eldre siden eksamen gjennomføres i sykehjem. Oppgavene bør være problemorienterte og tverrfaglige, selv om dette muligens ikke støttes av alle elevene. Mer organisert undervisning i skolens praksisrom slik at elevene får øvd på en del ferdigheter før de skal utplasseres var også noe elevene etterlyste.

Elevene var enige i at det var lærerikt og fint med lange utplasseringsperioder og positivt og nyttig med eksamensforberedende dager.

Elevene var tydelige på at eksamensstedet måtte tilpasses alle elever slik at reiseveien ikke ble for lang og utilgjengelig med tanke på kollektiv transport. Lang reisevei skapte umotiverte elever som opplevde at praksisutplassering ble slitsomt.

Hvordan kan skolen samarbeide med sykehjemmet for at avvikling av praktisk eksamen blir gjennomført til det beste for elevene?

Den største utfordringen som det er viktig at vi tar tak i er samarbeid med sykehjemmet. Mer informasjon om eksamensavvikling må til. Hvilke oppgaver skal de ansatte ha? Bør vi etablere to eksamenskontakter, og ikke bare en, på hver avdeling som er involvert i eksamen? Det vil da være større sjans for at det alltid er minimum en til stede.

Elevene anbefalte informasjonsplakater på vaktrom og kjøkken i tillegg til lapper på dørene til de brukerne som deltok i eksamensaktiviteten slik at ingen ansatte skulle glemme hvem som deltok. På disse kunne det stå; «eksamen pågår, henvend deg på vaktrommet». Dette ville minne alle ansatte og eventuelt pårørende om at brukeren var med i eksamen slik at ikke brukeren ikke forsvant med en annen ansatt på tur fordi den ansatte glemte eksamensavviklingen.

De ansatte måtte få god og tilstrekkelig informasjon om hva eksamensavviklingen gikk ut på, hvordan det skulle tilrettelegges og hva slags rolle de skulle ha. Elevene ble usikre og utrygge når de ansatte ikke visste at de var godt orientert om det som skulle foregå.

En annen anbefaling fra oss faglærerne var at vi burde delta på morgenrapporten på eksamensdagen for å avklare eventuelle spørsmål de ansatte måtte ha rundt eksamensgjennomføringen.

Alternativt kan de ansatte i sykehjemmet brukes, og skolerer, til å være sensor. Vi kan også involvere ledelsen for å se om det kan bidra til at eksamensavviklingen får den oppmerksomheten den skal ha. Når det bare er oss faglærere som «ordner og styrer» med eksamen er det lett for de ansatte å tenke at det bare er en vanlig utplassering. Dette er noe vi eventuelt må diskutere internt i avdelingen om med ledelsen.

Hvordan opplever elevene, faglærerne, de ansatte i sykehjemmet og sensorene å avvikle praktisk eksamen i sykehjem?

Stort sett alle parter var fornøyd med gjennomføringen av praktisk eksamen og positive til videre utprøving.

Alle elevene mente at eksamensformen burde være praktisk fordi helsefagarbeideryrket er et praktisk yrke. Selv om noen var misfornøyd rett etter sin eksamensgjennomføring var alle enige om at sykehjemmet var en fin arena å avvikle eksamen i. Her trakk de fram dette med at det ble mer reelt og naturlig. Alle elevene var enige i at det måtte iverksettes flere tiltak neste skoleår for at dette skulle bli bra.

Sykehjemmet opplevde ulikhet i elevenes motivasjon. Dette betyr at vi må styre de eksamensforberedende dagene mer, til det beste for både elever og ansatte. Elevene må ha faste rammer som de har i skole og når de er i praksis. Skal elevene være på sykehjemmet for å bli kjent, ja da må de nettopp det. I tillegg må vi være tydeligere på gjennom skoleåret at det er de ansatte som plukker ut brukere og at alle brukere er «gode» nok. Det blir helt feil at elevene skal plukke ut akkurat den brukeren de vil ha. Brukerne er seg selv, med sine behov, særegenheter og diagnoser. Det ligger innenfor yrkesrollen å forholde seg til de brukerne man har i avdelingen, alle har rett på hjelp. Her har vi som faglærere en stor oppgave i å informere elevene i nettopp dette. Vi må også gjennomføre eksamen i to sykehjem slik at alle elevene får gjennomført sin praksis i sykehjemmet hvor de skal opp til eksamen. Dette skaper mer motivasjon hos eleven.

En av faglærerne undret seg over en relativt kostbar ordning fordi det tar lengre tid å gjennomføre eksamen når den gjennomføres i sykehjem. Vi kan ikke avbryte kandidatens aktivitet etter 30 minutter. Ute i sykehjemmet må eleven få avslutte det de holder på med, på den måten blir det lettere å vurdere fagkompetansen. Det ble også en del kjøring til og fra sykehjemmet som både er kostnadskrevenende i form av økonomi, men også ressurser.

Sensor undret seg over om eksamen i bedrift virkelig er det beste stedet å gjennomføre eksamen på. Her kom det frem faktorer som at elevene er for umodne slik at det blir for utfordrende for dem. Hun opplevde at det blir for mye «lek» hvor elevene tviholdt på å gjennomføre sine oppsatte planer selv om brukeren ikke ville. Elevene klarer ikke «se» brukeren med sine behov og ressurser» og hun stilte da spørsmål ved om de heller burde være i skole med medelever som statister. Kommunikasjonen bærer også preg av usikkerhet og er lite anerkjennende og personlig. Beveger vi oss over i en fagprøve? Kanskje vil en muntlig praktisk eksamensform være bedre hvor elevene arbeider med en case og demonstrere noen prosedyrer for å vise praktiske ferdigheter? Sensor hadde imidlertid mange betenkeligheter og betraktninger til om praktisk eksamen var en god eksamensform. Hun var også usikker på om sykehjemmet var en bedre arena enn skole.

Hun pekte også på at man ikke måtte «låse» temaene slik at alle elevene får morgenstell som aktivitet. Et morgenstell utgjør svært liten tid av et døgn og vil på den måten bidra til en faglig degradering. Elevene skal vise en tverrfaglig praktisk yrkeskompetanse og ikke bare beherske stell. En slik «låsing» av tema vil på sikt bidra til en faglig degradering av yrkesutøvelsen.

Personlig ser jeg mange fordeler med å gjennomføre eksamen i sykehjem, men dette krever lange praksisperioder hvor elevene tas ut av sitt vanlige skolemiljø for at elevene skal bli godt forberedt til eksamen.

En pedagogisk utfordring må være at vi forsøker å implementere fellesfagene i eksamensordningen. Pr i dag er denne eksamensformen helt ukjent for fellesfaglærerne. Det blir viktig at vi tar oss tid til å informere fellesfaglærerne grundig i hva eksamen går ut på. Da vil det bli lettere for fellesfaglærerne å yrkesrette fagene sine når de vet hva slags eksamen elevene skal ha.

8.1 Veien videre

Eksamen for helsearbeiderfagelever vil også neste år arrangeres i sykehjem. Vi vil bruke tilbakemeldingene vi fikk fra både elever, sykehjemsansatte, sensor og våre egne opplevelser når vi går i gang med forberedelsene til vårens eksamen. Mange ting var bra, men mange ting må endres for at dette skal bli en god opplevelse for alle parter. Her er en oversikt over de endringene vi ønsker å få gjennomført:

1. For det første må vi avvikle eksamen på begge sykehjemmene vi har elever utplassert. Så lenge vi benytter oss av to sykehjem i utplasseringsperiodene må elevene få anledning til å avvikle eksamen ved det sykehjemmet de er mest kjent i. Dette er gjennomførbart til tross for at det medfører noen logistikkproblemer for oss faglærere. Slik vil elevene føle seg kjent i avdelingen og i større grad oppleve trygghet.
2. Mer repetisjon av relevant fagstoff ukene før eksamen er helt sentralt for at elevene skal bli bedre forberedt. Her må vi lage gode undervisningsopplegg, gjerne åpne case hvor de må jobbe tverrfaglig. Samtidig, må vi som alltid ellers, differensiere oppgavene med tanke på elevenes læreforutsetninger. Vi må også ha mer undervisning på skolens praksisrom hvor elevene får øve på ulike prosedyrer i skole før de sendes ut i praksis.
3. Forberedelser til eksamen må være av praktisk karakter og vi må øve elevene opp til å ha et «klinisk» blikk. Eksempelvis kommunikasjon med eldre og demente. Vi må være tydelige på at de ikke får velge brukere. Elevene må også informeres om at planer er bra å ha, men være forberedt på at uforutsette ting kan skje. Opplegg må derfor kunne justeres og tilpasses den enkelte bruker/brukere/avdelingen.
4. Vi må videre sikre oss at flere av de ansatte er godt orientert om eksamen. Det er ikke tilstrekkelig at vi bare kaller inn til et informasjonsmøte slik vi gjorde i forbindelse med dette pilotprosjektet. Vi må involvere sykehjemmet mer, både når det gjelder eksamensforberedelser og gjennomføring slik at de kan være mer delaktige i eksamensavviklingen. Elevene foreslo informasjonsplakater på vaktrom og kjøkken. Dette kan være en enkel og effektiv måte å få ut informasjon på i tillegg til at det fungerer som en påminnelse overfor de ansatte som allerede er informert. Henges disse opp ett par dager i forkant av eksamen vil dette forhåpentligvis bidra til at de ansatte får med seg hva som skal foregå samtidig som det forhindrer at brukeren tas med ut på tur av en ansatt som har glemt at brukeren må være på rommet sitt på grunn av eksamen.

Lærerne kan også i større grad, den tiden de følger elevene opp i praksis, benytte disse samtalerne vi har med elev og kontaktperson til å informere om eksamen. Så fremt det ikke skaper organisatoriske utfordringer med tanke på timeplanlegging vil vi fortsette med åtte uker utplassering gjennom skoleåret og tre eksamensforberedende dager slik som vi gjorde sist skoleår.

5. Når det gjelder de eksamensforberedende dagene må disse være obligatoriske arbeidsdager med vanlig tilstedeværelse. Oppgavene vi brukte kan med fordel videreføres til neste år da disse var relevante og bidro til at elevene ble kjent med brukerne.
6. Vi ser også at fellesfaglærere bør involveres i eksamen i bedrift. Vi bør bruke tid på å informere fellesfaglærerne om hva dette dreier seg om i fremtiden. Det at alle av elevenes lærere er informert om hva eksamen i bedrift omhandler er viktig av mange grunner. Dette kan bidra til å skape større motivasjon og gi mer mening når alle lærerne er orientert.

Post scriptum

Med bakgrunn i oppgavens validitet, kapittel 4, om pragmatisk validitet som referer til om funnene som er gjort i dette prosjektet kan bidra til permanente endringer av eksamensgjennomføringen, valgte jeg å trekke inn noen erfaringer fra mai 2018 hvor vi nylig har gjennomført tverrfaglig praktisk heldagsprøve i to sykehjem hvor innspillene som kom fram gjennom dette prosjektet er satt ut i livet. 5 elever på hvert sykehjem var oppe til praktisk prøve til samme tidspunkt og gjorde ulike aktiviteter i 2 timer. To faglærer var til stede på hvert av sykehjemmene og vurderte elevene etter en rulleringsplan. Lærerne startet etter en oppsatt liste og var 6 minutter hos hver elev. De to lærerne gikk stort sett hver for seg til elevene slik at vi vurderte elevene i ulike situasjoner. Vi vurderte elevene slik vi alltid gjør og noterte fyldige kommentarer. Dette betød at elevene i perioder var alene uten lærer tilstede, men de visste ikke når en av lærerne dukket opp igjen. De holdt på med sine gjøremål slik planen deres var. Elevene fikk hver sin Post-it lapp med navnet sitt på som de klistret på den døren hvor de var slik at vi ikke trengte lete etter dem. Vi startet dagen kl. 8.30 hvor elevene deltok i morgenstell med brukeren de hadde fått utdelt på første forberedelsesdag. Etter dette var det felles frokostservering. Siden noen av brukerne var raskere i stellet enn andre var det til ulike tidspunkt elevene sluttet seg til frokostserveringen. Her gjorde de det de vanligvis gjør, dekket bord, serverte, satt sammen med brukerne og kommuniserte. Etter at frokosten var ferdig ryddet elevene på kjøkkenet. Fortsatt var det tid igjen og elevene hadde planlagt en aktivitet de skulle gjøre sammen med brukerne. Noen av elevene gikk sammen om en sangstund, mens ett par valgte å være sammen med brukerne på sin avdeling og så på bilder og sang der.

Elevene ga i etterkant uttrykk over at det hadde vært en god gjennomføring. Det at vi ikke var sammen med dem hele tiden opplevde de som positivt. De sa også at de ikke tenkte så mye på at det var en prøvesituasjon all den tid de gjorde det de vanligvis gjorde.

Vi, faglærerne som vurderte elevene, opplevde dagen behagelig sammenlignet med eksamensdagen i fjor. Det at vi gikk i mellom avdelingene og så elevene i ulike aktiviteter gjorde ikke vurderingssituasjonen så intens. Vi kunne slappe mer av. Etter at vi avsluttet den praktisk biten satte vi (faglærerne) oss sammen og gikk igjennom notatene våre. Sammen fikk vi et godt bilde på elevens kompetanse.

Det må legges til at de ansatte i sykehjemmet også opplevde denne organiseringen som hensiktsmessig og vellykket.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2015). *Tolkning och reflektion*. Poland: Studentlitteratur.
- Andersen, S. S. (2003). *Case-studier og generaliseringer. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Baltzersen, R. K. (2014). *Praksisveilederen i skolen . (Versjon 1.1 – januar 2014)*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/191408/1/Praksisveilederen-i-skolen-070314.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Blixen, K. (Udatert). Siterte sitater. Hentet fra <http://www.ordtak.no/sitat.php?id=482>
- Braut, G. S. (2014). Hjelpepleier. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://sml.snl.no/hjelpepleier>.
- Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2014). *Indroduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff of didaktikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dobson, S. E., Roar. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. Norwegian Academic Press.
- Dolven, A. S. (2017). *Yrkesopplæring*. Hentet 1. mars 2018 fra <https://snl.no/yrkesoppl%C3%A6ring>
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and expertise in the Era of the Computer*. New York: First Free Press Paperback Edition 1988.
- Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ekelund, T. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon* (Bind 2. utgave 2010). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flagtvedt, E.-K. (2014). *Høring - Forslag til endring i prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2, yrkesfaglige utdanningsprogram.*: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/7>
- Flagtvedt, E.-K. & Teien, U. (2014). *Høring - Forslag til endring i prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2, yrkesfaglige utdanningsprogram*. Hentet 01.03 2018 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/7>.
- Flaten, B. (2017). Demens og kommunikasjon.
- Fylkeskommune, A. (2017). *Undervisningsevalueringen*.
- Grasdalen, A. B. (2016, 27.01.18). *10 år med helsefagarbeider. Delta. Helsefagarbeidere i Delta*. Hentet fra <https://delta.no/yrke/helsefagarbeidere-i-delta/10-ar-med-helsefagarbeider>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Bind 2. opplag 2007). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper* (Bind 1. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hammersley, M. A., Paul. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen* (Bind 1. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen. Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(02/15).

- Hiim, H. & Hippe, E. (1991). *Didaktikk som praksis og teori*. Hentet
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøver. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanelgging for yrkesfaglærere. 3. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høyskolen i Oslo og Akershus, Institutt for Yrkesfaglærerutdanning,. (2014). *Programplan master i yrkespedagogikk kull 2014-2018*. Hentet fra http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Master/Yrkespedagogikk/node_71635/Programplan-master-i-yrkespedagogikk-kull-2014-2018
- Illeris, K. (2012). *Læring*: Rosenkilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, S. F. (2016). Feltarbeid. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/feltarbeid>
- Kittelsrud, T. & Melbye, B. (2016). *HIOA MAYP 4300* Høyskolen i Oslo og Akershus, Oslo
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups. 3rd Edition. Å Pratical guide for applies research*. California: Sage Publications, Inc.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, R. K. (2009). *Praktisk talt : tverrfaglig praktisk eksamen i programfagene på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole* (HIOA).Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/item/praktisk-talt-tverrfaglig-praktisk-eksamen-i-programfagene-pa-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-i-videregaende-skole>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. USA: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Unviersitetsforlaget
- Meld. St. 29. ((2012 -2013), 2013). *Morgendagens omsorg*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/34c8183cc5cd43e2bd341e34e326dbd8/no/pdfs/stm201220130029000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 20. (2012 - 2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (Bind Second Edition). Thousand Oakes, California: Sage Publications Ltd.
- Mugaas, P. (2015). *Samfunnets behov må styre utdanningen*. Hentet 02.03 2018 fra <https://fagskolene.no/nyheter/samfunnets-behov-ma-styre-utdanningen>
- Nilsen, S. E. & Haaland, G. (2013). *Læring gjennom praksis. Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen. En grunnbok i didaktikk*: Pedlex. Norsk Skoleinformasjon 2013.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (2006). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget Vlgmostad og Bjørke AS.

- St. meld. nr. 30. (2003 - 2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Bind 3. utgave): Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanning.no. (2017). Helsefagarbeideren. Hentet 17.11 2017 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/helsefagarbeider>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i felles programfag Vg2 (HEA2-02)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/HEA2-02.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Den generelle del av læreplan*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Forskrift om yrkesfaglig fordypning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Høring – Endringer av læreplaner for Vg2 helsearbeiderfag og Vg3 helsearbeiderfaget*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/58>
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*: Cappelen Damm AS.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). *Motivation for reading: individual, home, textual and classroom perspectives*. Mahwah: N.J.: L. Erlbaum.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and Methods* (Bind Fifth edition). USA: Sage Publications, Inc.
- Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF)*. (2016). Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>

Utvalg	År	Besvarte / Inviterte	Prikket	Sist oppdatert
Bjertnes VGS (Høst 2016)	Høst 2016	1772 / 2090 (84,78 %)		08.03.2017
Tove E. Kittelsrud Yrkesutøvelse 2HAYR-2HAA J (Høst 2016)	Høst 2016	8 / 9 (88,89 %)		08.03.2017

Undervisningsvurdering



Hensikten med undervisningsvurdering er at lærere og elever sammen reflekterer over hva som skaper god læring. I tillegg skal nærmeste leder benytte vurderingen i en samtale med den enkelte lærer. Resultater på skolenivå vil bli offentliggjort på fylkeskommunens hjemmesider.

Snitt	Bjertnes VGS (Høst 2016)	Tove E. Kittelsrud Yrkesutøvelse 2HAYR- 2HAA J (Høst 2016)
1. Motivasjon og mestring		
1.1 Faglig motivasjon	3,84	4,53
1.2 Tilpasset opplæring	4,1	4,53
2. Klasseledelse		
2.1 Arbeidsro	4,16	4,69
2.2 Struktur	4,2	4,79
2.3 Lærer-elevrelasjon	4,23	4,58
2.4 Engasjement	4,18	4,69
2.5 Digitale verktøy	4,21	4,69
3. Vurdering		
3.1 Vurdering for læring	3,97	4,58
3.2 Egenvurdering	3,58	4,56

Leif Langli

Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4 St. Olavs plass

0130 OSLO



Vår dato: 08.12.2016

Vår ref: 50818 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.10.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

50818 Relevant yrkesopplæring: Hvordan kan systematisk arbeid med yrkesretting og relevans i programfagene gjennom skoleåret bidra til å forberede elevene på eksamen i bedrift?

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Leif Langli

Student Tove Kittelsrud

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.04.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tove Kittelsrud tove.kittelsrud@hebb.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50818

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (skoleelever) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet mottatt 07.12.16 er godt utformet.

Personvernombudet er enig i at 16 åringene kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi vurdert at det ikke behandles sensitive personopplysninger og at prosjektet har kort varighet.

UTVALG OG DATAINNSAMLING

I meldeskjemaet var det krysset av for at utvalget består av skoleelever og pasienter på sykehjem. I epostkorrespondanse med studenten er det avklart at pasientene på sykehjemmet ikke er en del av utvalget i masterprosjektet, men inngår i skoleelevens praksis. Det er denne praksisen elevene skal intervjues om.

Vi minner om at skoleelevene som har vært i praksis, har taushetsplikt og at taushetsplikten er til hinder for at elevene kan uttale seg om enkeltpersoner/pasienter. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at dere ikke innhenter personopplysninger om pasienter, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

DOBBELTROLLE

Studenten er lærer til skoleelevene som er prosjektets informanter. Dette innebærer at studenten inntar en dobbeltrolle som forsker og lærer. Det er svært viktig at studenten er

oppmerksom på dette og at opplysninger som fremkommer i undervisningen ikke kan brukes til masterprosjektet, uten at det er basert på elevenes samtykke.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 25.04.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

slette lydopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Hvordan kan systematisk arbeid med yrkesretting og relevans i programfagene gjennom skoleåret bidra til å forberede elevene på eksamen i bedrift?»

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved høyskolen i Oslo og Akershus, avdeling Kjeller og er i gang med mitt masterstudie i yrkespedagogikk (MAYP 5900). Hovedtema for prosjektet er Relevant Yrkesopplæring innenfor Helse- og oppvekstfag. Jeg ønsker å undersøke om elevene opplever at eksamen i bedrift er en god måte å avvikle eksamen på og om de forberedelser iu har gjort gjennom skoleåret har vært gode nok.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen består i at du deltar i et fokusgruppeintervju mandag 21.6.. Her vil dere samtale rundt opplevelser av hvordan eksamen og forberedelse til eksamen har vært. Dere får utdelt noen spørsmål som skal være til hjelp. Jeg vil være tilstede og stille spørsmål som dere som deltakere i gruppen skal samtale fritt rundt

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er ikke konfidensielt hvilken klasse som er med i prosjektet, men ingen opplysninger du har kommet med gjennom intervjuet vil kunne knyttes direkte til ditt navn.

Det er mulig du som elev vil kunne kjenne igjen noen av svarene du har gitt under gruppeintervjuet, du vil også kanskje huske noen av svarene dine medelever kom med i det ferdige prosjektet, men det vil ikke komme fram noen navn i oppgaven jeg skriver. Temaet vi skal diskutere vil aldri lede samtalen inn på sensitive opplysninger, hverken om deg eller andre.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2018. Alle opptak, evt. personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke komme fram noen navn i oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dette vil ikke påvirke vurderingen i fagene. Alle karakterer, både standpunktkarakterer og karakterer i orden og atferd i tillegg til eksamenskarakteren er satt når spørreskjemaet og fokusgruppeintervjuet gjennomføres.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Prosjektleder:

Tove Kittelsrud.

Mobil 984 84 486

Veileder ved HIOA:

Leif Langli

Mobil: 950 37 315

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker i å delta i prosjektet (kryss av for det du ønsker å delta på)

Fokusgruppeintervju

Kjøreskjema

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Spørreplan

Hvordan kan systematisk arbeid med yrkesretting og relevans i programfagene gjennom skoleåret bidra til å forberede elevene på eksamen i bedrift?

Øvelse: Noter stikkord på ark i 1 - 2 minutter før samtale

Åpningsspørsmål: (5 min)

Hvilken avdeling avviklet du eksamen på og hva slags aktivitet gjorde du?

Øvelse: Noter stikkord på ark i 1 - 2 minutter før samtale

Introduksjonsspørsmål: (ca 15 min)

Hva synes dere om eksamensformen og at den foregikk i bedrift?

Øvelse: Noter stikkord på ark i 1 - 2 minutter før samtale

Overgangsspørsmål (ca 5 – 10 min)

Er du fornøyd med hvordan dagen ble organisert?

Øvelse: Noter stikkord på ark i 1 - 2 minutter før samtale

Nøkkelspørsmål:(totalt 20 min)

Har informasjon om eksamen og selve eksamensordningen vært tilfredsstillende?

Øvelse: Noter stikkord på ark i 1- 2 minutter før samtale

Opplever du at undervisningen gjennom skoleåret har vært relevant/matnyttig i forhold til eksamen (innhold i undervisningen)?

Øvelse: Noter stikkord på ark i 1 - 2 minutter før samtale

Er du fornøyd med antall uker du har vært utplassert gjennom skoleåret (4+4+1)?

Øvelse: Noter stikkord på ark i 1 - 2 minutter før samtale

Opplevde du at den siste uka ute i praksis var nyttig?

Overgangsspørsmål (ca 5 – 10 min)

Har du fått god oppfølging fra lærere og veiledere/arbeidssted under praksisperiodene?

Øvelse: Noter stikkord på ark i 2 minutter før samtale

Avsluttende spørsmål:(ca 10-15 min)

Hva mener du kunne vært gjort annerledes for at du skulle vært enda mer forberedt?

Alt tatt i betraktning, mener du at dette er en eksamensform som Bjertnes burde gå for?

Fargekoder utviklet under analyseprosessen:

Gul farge: Positive ytringer om eksamen i bedrift. Av faglig karakter. Fokusgruppeintervju.

Mørk grønn: Hverken eller, sånn passe fornøyd. Fokusgruppeintervju

Grønn farge: Utfordrende (negative) ytringer om eksamen i bedrift. Av faglig karakter Fokusgruppeintervju.

Blå farge: Alt som omhandlet det **de ansatte** i bedriften meninger som kunne karakteriseres som utfordrende eller negativt.

Lilla farge: Alt som omhandlet **de ansatte** i bedriftens meninger som kunne karakteriseres som positivt.

Rød farge: Informasjon om eksamen i forkant, gjennom skoleåret.

Mørk gråfarge: Undervisningen i skolen gjennom skoleåret.

Blå farge: Alt som omhandlet praksisutplassering

Lilla farge: Om eksamen som omhandlet tilrettelegging, ytre faktorer og rammer.

Blågrønn farge: Eksamensforberedende dager.

Kategori 1: *Samarbeid og informasjon*. Til denne kategorien plasserte jeg følgende koder:

Blå farge: Alt som omhandlet de ansatte i bedriften, kolleger og sensor meninger som kunne karakteriseres som utfordrende eller negative.

Lilla farge: Alt som omhandlet de ansatte i bedriften, kolleger og sensors meninger som kunne karakteriseres som positive.

Kategori 2: *Praktisk eksamen og eksamenssted*. Til denne kategorien plasserte jeg følgende koder:

Rød farge: Informasjon om eksamen i forkant, gjennom skoleåret.

Blågrønn farge: Eksamensforberedende dager

Gul farge: Positive ytringer om eksamen i bedrift. Av faglig karakter. Fokusgruppeintervju.

Mørk grønn: Hverken eller, sånn passe fornøyd med eksamen i bedrift Fokusgruppeintervju

Grønn farge: Utfordrende (negative) ytringer om eksamen i bedrift. Av faglig karakter. Fokusgruppeintervju.

Lilla farge: Om eksamen som omhandlet tilrettelegging, ytre faktorer og rammer.

Kategori 3: *Praksisutplassering og undervisning*. Til denne kategorien plasserte jeg følgende koder:

Blå farge: Alt som omhandlet praksisutplassering

Mørk gråfarge: Undervisningen i skolen gjennom skoleåret

Logg etter gjennomført praktisk heldagsprøve i skole, våren 2017

Tirsdag 7.6.17

Svar utfyllende, ærlig og oppriktig på de tre spørsmålene under. Husk at det ikke finnes fasitsvar, det er *dine* meninger som er viktige. Ikke diskuterer med sidemannen! Prøv og ikke la karakteren gjenspeile svaret ditt.

1. *Hva syntes du var positivt ved å gjennomføre prøven i skole?*

- Man kan bestemme utfallet selv
- Planleggingen et manus er lettere
- Det kommer ingen uforutsigbare hendelser
- Du er i et kjent miljø, der du føler deg mer komfortabel
- Jeg synes det er har vært greit, fikk med meg veldig mye de siste månedene som har vært, har fått mye mer hjelp enn sist gang. Det har vært gøy å samarbeide med andre og fikk muligheten til å se og prøve meg på hvordan det var å rollespille med en elev, lært om stell og aktivitet.
- Det som var positivt er at du kan gjøre det du har planlagt, at statisten/ eleven følger med det aktiviteten som vi har planlagt f.ek at h*n spiser litt mat og en tur til toalett, eller morgen stell.
- det jeg syntes om prøven var at det var bra men at vi ikke fikk vist hva vi kunne siden det var rollespill, jeg synes vi gjorde vært beste med å prøve å være fek demens men at det var vanskelig, jeg føler at vi kommer til å gjøre det mye bedre når vi er ute.
- Men det som var positivt var at vi kunne føle hvordan de er å fek være i en stå heis, hvordan det føles å være i en rullestol.
- Vi fikk også være kreativ og finne på en situasjon som var innen det temaet vi fikk
- Det jeg syntes er positivt med gjennomføringen av praksis prøve på skole, var at du får prøvd deg ut med noen du allerede kjenner, og føler ikke på den at det er KRISE om du gjør en feil under f.eks. et stell.
- *Det jeg syntes var positivt ved å gjøre den ved skole var at vi fikk velg diagnosen selv og tilrettelegge slik vi ville. Vi kunne bestemme hva brukeren skulle si sånn at det ikke skjer noe uforventet slik det gjør hvis vi får en bruker som er gammel. Jeg måtte planlegge mye mer hvordan skuespilleren min skulle være slik at det gjenspeilet den sykdommen jeg hadde valgt ut. Det jeg syntes er det beste ved å gjennomføre på skolen er at jeg vet hva brukeren skal si, og at den ikke gjør noe uforventet. Jeg føler jeg har mye mer kontroll, og føler meg tryggere siden jeg vet at "brukeren" gjør det jeg har bedt den om å gjøre.*
- Det jeg syntes var positivt var at man fikk øvd seg til eksamen i bedrift, slik at man blir «kjent» med opplegget. Man kunne se hva som var vanskelig og hva som gikk greit og da kan man lage seg en refleksjon på hva man kan gjøre på eksamen. Jeg syntes også det var bra at det var så likt eksamen som mulig, da dette ikke kommer som en overraskelse på eksamen.

2. *Hva syntes du var utfordrende/vanskelig ved å gjennomføre prøven i skole?*

- Det ble litt kunstig
- Vanskelig å holde inn latter
- Stemningen kunne bli klein
- Man kan risikere å få en ødelagt eksamen pga medelev
- Man kan føle man er ødeleggende når man er medelevs statist
- Du må fokusere på både det å ha egen aktivitet og statist
- Det jeg syntes som var utfordrende, det er litt vanskelig å rollespille, for meg å rollespille er vanskelig det er som å lyve. Jeg glemmer en del ting hva som skal gjøre fordi jeg vet det er ikke ekte og jeg prøver så godt jeg kan.
- Men som jeg ser nå så er det mye bedre å ha det i bedrift enn å ha det på skolen, for da vet jeg det er ekte mennesker som er syke og jeg vet at jeg skal prøve så godt jeg kan.
- Utfordringer var at eleven glemmer noe som er viktig f.eks å være demens, eller lamm på en side. Det er også vanskelig å ha stell med hverandre.
- For meg synes at det var bra, men det er avhengig av eleven / statisten og hvor aktiv h/ hun er. Hvis statisten er med aktiviteten, er den best synes jeg.
- Det som var vanskelig var at vi ikke visste hvordan vi skulle spille for eksempel. en slagpasient siden vi har følelsen i det ene armen og det er vanskelig å bare late som om den ikke er der
- Det andre jeg syntes var vanskelig var tiden, siden stell men oss ble mye kortere en generell stell
- Jeg syntes det var litt morsomt når det var i rollespill, og at du skulle late som om du skulle stelle en medelev virket ikke ordentlig
- Jeg syntes det var utfordrende med denne prøven at det var med en medelev og at det blir såpass "kunstig". At dersom jeg skal vaske en medelev i skrittet, så kan jeg faktisk ikke være nær og utføre det på en riktig og ordentlig måte. Det jeg også syntes er kjipt med denne metoden er at medeleven faktisk vet hvordan det gikk med deg, og hvordan feil du gjorde. At alt blir på et mindre tidsperspektiv, at du ikke har en do som du skal sette brukeren på osv. Dersom du utfører denne prøven i en bedrift vil ikke sensor sitte ved et bor og følge med på absolutt alt du gjør, han eller hun kommer til å gå litt fra og til og stå å observere. Det som er rart med å utføre det på skolen er at alt skjer på et lite rom, og at det blir alt for trangt
- *Det jeg syntes var utfordrende var at det blir litt kunstig siden en i klassen er skuespiller og ikke en som faktisk er gammel. Det var litt rart å utføre aktiviteten min siden jeg later som en i klassen er en 80-år gammel dame, noe som blir litt kunstig. Jeg syntes det var vanskeligere å kommunisere med en i klassen enn det det er å kommunisere med en eldre. Kommunikasjonen går mye lettere når jeg kommuniserte med en eldre, siden da blir det ekte i stede for å late som. Jeg syntes det var utfordrende å ikke le og ta det seriøst.*
- Det jeg syntes var vanskelig var at det var med en medelev som man har relasjoner til og det blir ofte flaut og at det kan bli litt useriøst. Samtidig syntes jeg det blir mye fokus på hvor flink «skuespiller» du er og får kanskje ikke vist det du kunne vist i bedrift da det er «ekte».

3. Totalt sett:

Hvordan syntes du det var å avvikle heldagsprøven i skole?

(Kryss av for rett alternativ. Kommenter under om du trenger det.)

Det var veldig bra: 3

Det var bra: 2

Sånn passe: 2

Ikke bra i det hele tatt: 1

Evt. kommentarer: