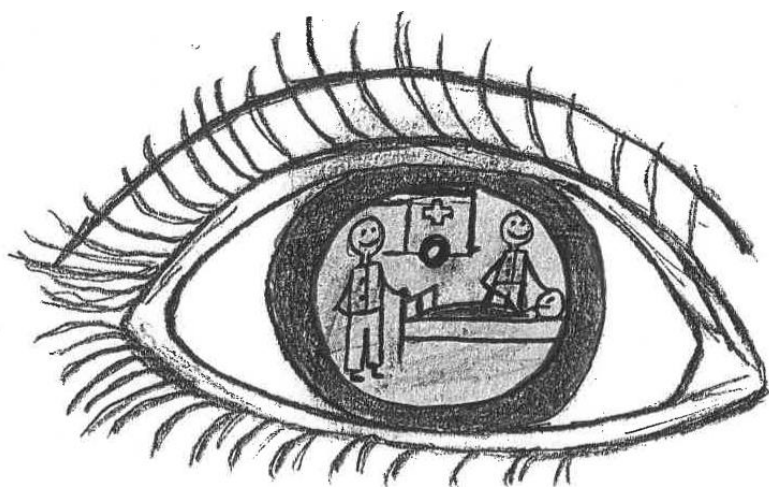


MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
mai 2023

Øyet som ser

- vurdering og vektlegging av tverrfaglig praktisk eksamen



Av: Elin Johanne Andersen og Stina Rasmussen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Innhold

Forord	5
Sammendrag	6
Executive summary	7
1.0 Innledning	8
1.1 Begrunnelse og bakgrunn for oppgaven	8
1.2 Datainnhenting	11
1.3 Oppgavens oppbygging	11
1.4 Problemstillingen og forskningsspørsmål	12
1.4.1 Avgrensning av tema	12
1.5 Begrepsavklaring	12
2.0 Teori	13
2.1 Styringsdokumenter	13
2.1.1 Nordland fylke	15
2.1.2 Troms og Finnmark	16
2.1.3 Likheter og ulikheter	17
2.2 Kompetanse	17
2.3 Læreplan	19
2.4 Tidligere forskning	21
2.5 Teoretisk perspektiv på vurdering og vektlegging av tverrfaglig praktisk eksamen	22
2.5.1 Sosiokulturelt læringssyn	23
2.5.2 Yrkesdidaktikk	23
2.5.3 Eksamen	24
2.5.4 Vurdering	25
2.5.5 Personlig egnethet og vurdering.	29
2.5.6 Vektlegging	30
2.5.7 Elevmedvirkning	31

2.5.8 Samhandling.....	32
2.6 Oppsummering.....	35
3.0 Metode.....	36
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted - fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	36
3.2 Forskningsdesignet.....	37
3.2.1 Casestudie.....	37
3.2.2 Valg av metode	38
3.2.3 Intervju som metode	39
3.2.4 Egen undersøkelse.....	40
3.2.5 Utvalg av informanter.....	41
3.2.6 Intervjuguide	43
3.2.7 Forskerrollen	43
3.3 Analyse av data -analytisk tilnærming.....	44
3.3.1 Transskribering	44
3.3.2 SDI-metoden	45
3.4 Etikk	47
3.4.1 Reliabilitet og validitet	48
3.4.2 Informert samtykke.....	48
3.4.3 Personvern.....	49
3.5 Oppsummering av kapitlet.....	49
4.0 Resultater og Funn.....	50
4.1 Forberedelse til eksamen.....	50
4.2 Gjennomføring av eksamen	52
4.3 Vurdering	55
4.4 Vektlegging.....	57
4.5 Elevmedvirkning.....	59
4.6 Samhandling.....	60

4.7 Oppsummering av funn.....	61
5.0 Drøfting.....	63
5.1 Vurdering av eksamen.....	63
5.2 Vektlegging.....	67
5.3 Elevenes stemme - vurdering og vektlegging.....	69
5.4 Samarbeid.....	71
5.5 Organisering.....	76
5.6 Oppsummering av drøfting med funn	77
6.0 Veien videre.....	81
Litteraturliste.....	83
Tabelliste.....	85
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene.....	86
Vedlegg 2: Informasjon til respondenter og samtykkeerklæring	87
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	90
Vedlegg 4: Meldeskjema.....	92

Forord

Masteroppgaven vår markerer avslutningen på et femårig deltidstudium ved OsloMet. Underveis har vi erfart at det å ta desentralisert utdanning er krevende, spesielt siden vi begge bor langt unna studiestedet. Koronapandemien satte også sitt preg på studietiden vår med perioder med helse- og reiseutfordringer.

Valg av tema for masteroppgaven er ikke tilfeldig. Et godt eksamensresultat kan være avgjørende for elevenes fremtid. Derfor er rettferdig vurdering av prestasjoner og kompetanse under avsluttende eksamen noe som opptar både elever og lærere. Gjennom hele skoleåret forbereder vi våre elever med oppdatert teori, tilpasset undervisning og opplæring, og utføring av tilrettelagte yrkesoppgaver som er praktiske og tverrfaglige. Likevel er det ikke gitt at elever og lærere oppfatter eksamensvurderingen som riktig og rettferdig, og derfor var dette et tema vi ønsket å utforske mer i dybden gjennom vårt studium.

Studietiden har vært både utviklende og lærerik. Vi har fått økt faglig kunnskap, blitt mer kompetente forskere og tatt med mange nye impulser tilbake til egen lærerjobb. På den måten har studiet vært til inspirasjon og skapt engasjement på egen arbeidsplass.

Vi vil takke for støtten fra kollegaer, venner og ikke minst våre kjære familier.

15. mai 2023,

Elin Johanne Andersen og Stina Rasmussen

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan den praktiske delen av tverrfaglig eksamen på vg2 ambulansesfag/helsearbeiderfag blir vurdert og vektlagt. Tverrfaglig praktisk eksamen er en obligatorisk eksamen på vg2 yrkesfag. Den skal dekke flere programfag og er viktig for videre lærlingeløp. Tverrfaglig eksamen er lokalgitt, som innebærer at den utformes, gjennomføres og vurderes på den enkelte skole. Sentrale retningslinjer legger føringer for eksamensreglementet for alle landets skoler. Disse retningslinjene setter tydelige rammer rundt eksamen, men hvordan utførelse og vektlegging skjer, er opp til den enkelte skole.

Vår casestudie viser at elever og lærere opplever den tverrfaglige praktiske eksamen som relevant og yrkesrettet. Hovedfunnet vårt er at den praktiske delen av eksamen ikke vurderes og vektlegges isolert, men sees i sammenheng med elevenes teoretiske kunnskap. Dermed blir *samtalen* etter den praktiske delen det som i realiteten avgjør sensors vurdering.

I vår studie hevdet de intervjuede elevene at det var flere andre faktorer som påvirket vurderingen og vektleggingen under eksamen. Samhandling med medelever, oppgavefordeling og innleie av markører var noen av disse. Mye tyder på at dette er faktorer som kan påvirke den endelige vurderingen. Lærerne på sin side trakk frem utfordringer med kvaliteten på eksterne sensorer og nylige endringer i forberedelsestiden som viktige påvirkningsfaktorer for eksamensvurderingen. De mente at vurderingen av elever under eksamen er utfordrende, men hevdet at rettferdighetsprinsippet ble ivaretatt gjennom fastsatte kompetansemål og objektive vurderingskriterier.

Et viktig funn vi knytter tett opp til hovedfunnet, er hvordan lærerens yrkesbakgrunn og erfaring er med på å utforme og prege en lokalgitt eksamen. Læreren kan for eksempel legge til grunn urealistiske forventninger og vektlegge egenskaper og kompetanse som ikke samsvarer med elevenes forventede nivå.

Til tross for objektive vurderingskriterier er både utforming av oppgaver og vurdering av prestasjoner under eksamen subjektivt – resultatene preges av øyet som ser.

Executive summary

The purpose of this master's thesis is to study how the practical part of the interdisciplinary exam for paramedic/healthcare pupils in the second year of upper secondary school is assessed. The interdisciplinary practical exam is a mandatory exam in upper secondary vocational education. It covers several subjects and is important for further apprenticeships. The interdisciplinary exam is local - which means that it is designed, carried out and assessed at the individual school. Central guidelines regulate the examination regulations for all Norwegian schools. These guidelines give a clear framework for the exam, but how it is carried out and assessed is up to each individual school.

Our case study shows that both students and teachers experience the interdisciplinary practical exam as relevant and vocationally oriented. Our main finding is that the practical part of the exam is not assessed in isolation, but is weighted together with the students' theoretical knowledge. Thus, the conversation *after* the practical part is what in reality determines the examiner's assessment.

In our study, the interviewed students claimed that there were several other factors that influenced the assessment during the exam. Interaction with fellow students, assignment of tasks and choice of markers were mentioned. There are many indications that these are factors that can influence the final assessment. The teachers on the other hand, highlighted challenges with the quality of external examiners and recent changes in the preparation time as important influencing factors for the exam assessment and results. They find the assessment of students during the examination to be challenging, but claim that the principle of justice is safeguarded through competence targets and objective assessment criteria.

Despite objective assessment criteria, both the design of tasks and assessment of performance during the exam are subjective - the results are shaped by the eye of the beholder.

1.0 Innledning

Vi vil i dette kapittelet introdusere tema og gi innblikk i hva som ligger til grunn for aktualisering og interesse på feltet. Avslutningsvis presenteres problemstilling.

1.1 Begrunnelse og bakgrunn for oppgaven

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Vår interesse for å undersøke vurdering og vektlegging av den praktiske delen under tverrfaglig eksamen har sitt utspring i egen erfaring. Vi er begge faglærere på helse- og oppvekstfag, men på ulike linjer. Før vi begynte som lærere i skolen, hadde vi helserelaterte yrker. På egne skoler har vi ulik erfaring med eksamen. En av oss har utformet, gjennomført og vurdert eksamen i mange år, den andre skal være sensor for aller første gang. Å utforme yrkesrelaterte oppgaver for at elevene skal få vise kunnskap er sentralt. Ifølge retningslinjene skal tema og problemstilling være så praktisk som mulig (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 3; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 10). Dermed skal elevene få vist sin helhetlige kompetanse og utføre en eksamensoppgave som omfatter flere kompetansemål fra alle felles programfag. Vurdering og vektlegging av lokalgitt praktisk eksamen er noe vi begge synes er utfordrende. Spesielt siden oppgavene utarbeides og sensureres lokalt. Denne utfordringen har vi drøftet med kolleger fra andre skoler, og mye tyder på at det er ulikheter i tilnærming, tolkning og vurdering av eksamen på den enkelte skole. Det blir hevdet at lokalgitt eksamen gir muligheter for å tolke vurdering og vektlegging på flere måter. Dermed har det vært interessant for oss å se på vurderingsformens legitimitet og eksistens.

Etter innføring av Kunnskapsløftet i 2006 ble skriftlig eksamen på vg2 yrkesfag byttet ut med tverrfaglig praktisk eksamen. Dette ble gjort for at eksamen skulle bli en mer relevant og praktisk eksamen, noe som igjen skulle gjenspeile yrket elevene ble utdannet til. I dag er de sentrale retningslinjene tydelige på at eksamen skal inneholde et yrkesfaglig tema/problemstilling eller en oppgave som skal være så omfattende at den viser tverrfaglighet, og at elevene dermed får vist flere deler av læreplanen under eksaminasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Alle skolene som har yrkesfaglig utdanningsprogram, skal legge til rette for at elevene får tilgang til aktuelle læringsarenaer og relevante hjelpemidler.

Fagfornyelsen, som var navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet, ble tatt i bruk i 2020. I Læreplanverket (heretter LK20) er retningslinjene til den tverrfaglige praktiske eksamen nokså lik tidligere års eksamen, og eventuelle endringer vil ifølge Utdanningsdirektoratet kunne bli innført over år (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Vår forståelse er at LK20 ikke har endret seg fordi den fortsatt anses som aktuell og har god yrkesfaglig kvalitet. I Hansen, Hoel og Haalands bok har en av bidragsyterne beskrevet at det å innføre praktisk eksamen har vært en viktig endring, men at erfaring også har vist at det er utfordrende å utvikle lik vurderingspraksis (Hansen et al., 2015, s. 324). Ulik vurderingspraksis under eksamen kan føre til urettferdige vurderinger og så tvil om faglig kvalitet.

Utdanningsdirektoratet opprettet i forbindelse med Fagfornyelsen en egen samarbeidsgruppe som skulle bistå med utredning av et helhetlig system for eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette ble gjort fordi endringer i lærerplanen også måtte føre til endringer i læreplanmål og i vurderingsform. Samarbeidsgruppen var tydelig på at det finnes lite forskning på eksamenssystemet og eksamenskvaliteten (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne mangelen på forskning er interessant, fordi eksamen som sluttvurdering har eksistert siden slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet i Norge. I årenes løp har karaktersetning og andre vurderingsprinsipper endret seg, men selve eksamenssystemet har i sin helhet de siste tiårene vært relativt stabile (Hovdhaugen et al., 2022, s. 11). Eksamen gjennomføres som en sluttevaluering og skal vise til den kompetansen eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat har ved avslutning av opplæringen i faget jf. Forskrift til opplæringslova §3-17 (Forskrift til opplæringslova, 2006). Eksamenskarakterer sammen med standpunkt karakterer skal så føres på vitnemålet og utgjør grunnlaget for opptak til videre utdanning og arbeidsliv. I 2022 ga NIFU ut en kartlegging av nordisk forskning på eksamen. Denne kartleggingen skulle blant annet si noe om omfang og utforming av sluttvurdering, om sluttvurderingen er standardisert og/ eller sentralisert, og hvilke konsekvenser sluttvurderingen får for overgang til neste utdanningsnivå (Hovdhaugen et al., 2022, s. 7). I likhet med samarbeidsgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2019) mener NIFU det er kunnskapshull eller lite forskning knyttet til organiseringen og gjennomføringen av sluttvurdering generelt (inkludert eksamen).

Vurdering og vektlegging er to begrep som gjennomgående brukes i opplæring. Vurdering er knyttet til ordene verdi og verdsette. Det å bruke vurdering om elevenes prestasjoner er

vanlig, spesielt gjennom det å gi karakterer, som er en kontroll på hva slags læringsresultater elevene har oppnådd gjennom prøver eller eksamener (Sylte, 2016, s. 78). I vår søken etter betydningen av vurdering i skolen, har vi sett hvordan den didaktiske relasjonsmodellen gir mulighet til å omfavne alle deler som kan hjelpe oss i denne prosessen. Med utgangspunkt i Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal, 1978, s. 130) som er bearbeidet ved Hiim og Hippe og modifisert av Sylte vises det til hvordan endringer i ett element også får innvirkning på de andre elementene. Dette beskrives av Bakken som at relasjonsmodellen har deskriptive og normative funksjoner, og at den anvendes både i planlegging og analyse av undervisning (Bakken, 2020, s. 38). Denne tolkningen utdyper Haaland og Nilsen med «vurdering betyr å verdsette og målsette arbeidet, læringen, undervisningen og kvaliteten på læringsmiljøet» (Haaland & Nilsen, 2020, s. 149). De presiserer at eleven før arbeidet starter, skal ha klart for seg hva som skal vurderes og hva som skal vektlegges. Selve planleggingen av vurdering starter allerede før opplæringen iverksettes. Dette gjennom vurdering av læreforutsetningene, som finner sted når undervisningsopplegget planlegges (Haaland & Nilsen, 2020).

Elevene skal ha innflytelse på eget læringsarbeid. Dette ses på som viktig i forhold til motivasjon, engasjement og lærelyst. I tillegg vil innflytelse på eget læringsarbeid være med på å gi elevene mulighet til å oppnå gode læringsresultat (Haaland & Nilsen, 2020, s. 55). Når eleven vurderes under eksamen så skal eleven være kjent med hvilke vurderingskriterier som benyttes. Det å ha innflytelse på og kunnskap om egen vurdering, vil gi eleven mulighet til å forberede seg best mulig. Gjennom årenes løp har vi erfart at elevene ikke oppfatter at de har påvirkning på undervisning og vurdering. For å se om våre antakelser stemte, ønsket vi å se det i sammenheng med forberedelsen frem mot eksamen. Under en praktisk eksamen så er det naturlig at to eller flere elever samhandler. Egne erfaringer fra eksamen tyder på at dette samarbeidet kan være krevende, og er dermed interessant å få innblikk i. Gjennom litteratursøk ble vi tidlig inspirert til å fremme elevenes opplevelser av den praktisk tverrfaglige eksamensformen. Dette fordi tidligere forskning viste mangler på studier som tar for seg elevperspektivet under sluttvurdering (Hovdhaugen et al., 2022, s. 9). For å endelig vurdere helheten ved eksamen, ville vi gjennom egen forskning se om det var konsensus i eksamensopplevelsen mellom lærer og elev.

Pedagogisk grunnsyn kommer til uttrykk gjennom holdninger, verdier og virkelighetsoppfatning. Sylte mener læringsteori handler om å forstå hvordan læring foregår,

hva som påvirker læringsprosessen, og hvordan du som lærer kan bidra til økt læring (Sylte, 2016, s. 143).

Den tverrfaglige eksamen blir utformet med utgangspunkt i lokale og sentrale rammefaktorer. Mye tyder på at rammefaktorene er ulike både innad og utenfor fylkesgrensene. Dette gir ulike utfordringer, også når det kommer til vurdering. For å undersøke hypotesene våre, var det interessant å få flere lærere til å si noe om egne valg ved utforming og gjennomføring av elevers eksamensoppgaver. Det var også interessant om lærerne kunne si noe om hvordan de bistår under planlegging og forberedelse av den praktiske delen, og selvfølgelig hvor mye den praktiske delen av eksamen blir vektlagt ved karaktersetning.

Tidligere forskning tyder på at yrkesbakgrunn og kompetanse er faktorer som påvirker vurderingsarbeidet til lærerne. Dette behøvde vi å skaffe oss en dypere innsikt i. Det ble derfor nødvendig å innhente informasjon om lærernes yrkesbakgrunn og erfaring.

Elevvurdering har tre formål. Ett er å motivere elevene i deres arbeid. Et annet er å informere elevene og deres foresatte om elevens framgang. Og et tredje å sortere elevene når det gjelder deres muligheter for å komme inn på, og kunne gjennomføre videre utdanning (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 116). Vurdering er derfor bestemmende for elevens fremtid. Da er avgjørende at vurderingsordningene praktiseres riktig og rettferdig. God vurdering skal kunne gi et godt bilde på elevens læring og kunnskap.

1.2 Datainnhenting

Alle våre data ble innhentet våren 2022. Covid-19-pandemien ga oss en utilsiktet utfordring da eksamen i videregående skole ble avlyst for tredje år på rad. Løsningen for oss ble prøveeksamen. Skolene vi forsket på hadde alle forberedt elevene frem mot planlagt eksamen, og med eksamen avlyst fikk vi tilbud om å delta og utføre intervjuene på prøveeksamen. Dette fordi prøveeksamen var tilnærmet lik en vanlig eksamen, med unntak av ekstern sensor. Informantene våre var lærere og elever fra fem ulike skoler.

1.3 Oppgavens oppbygging

Innholdet er fordelt over seks kapitler. I dette kapitlet starter vi med begrunnelse og bakgrunn for oppgaven. I tillegg viser vi til problemstillingen. I neste kapittel, som er teorikapitlet

redegjør vi for styringsdokumenter, læreplan, forskning på feltet og teoretiske perspektiver. Videre redegjør vi for vitenskapsteoretisk ståsted, valg av metode og analyse av undersøkelsen. Resultater og våre funn blir redegjort for kapittel fire, men drøfting av funn sett i sammenheng med teori og forskning er utdypet i kapittel fem. I siste kapittel redegjør vi for funnene og gir en beskrivelse for veien videre.

1.4 Problemstillingen og forskningsspørsmål

Hvordan vurderes og vektlegges den praktiske delen av tverrfaglig eksamen på vg2 ambulansefag/helsearbeiderfag?

For å få belyst problemstillingen har vi valgt tre forskningsspørsmål som skal være med å avgrense og gi svar på problemstillingen:

1. Hvordan forberedes elevene til avsluttende tverrfaglig praktisk eksamen i programfagene?
2. Hvordan opplever elevene at den praktiske delen vektlegges og hvordan opplever de at den muntlige delen vektlegges under selve eksaminasjonen?
3. Hva kan være utfordringer og fordeler ved en slik eksamensform?

1.4.1 Avgrensning av tema

Koronapandemien førte til tre år med avlyste eksamener. I løpet av disse tre årene ble eksamen som vurderingsform et aktuelt tema i ulike fagtidsskrifter. Debatten er interessant, men med utgangspunkt i egen problemstilling ser vi det ikke naturlig å drøfte de ulike vurderingsformene i oppgaven vår.

1.5 Begrepsavklaring

Vi bruker begrepene sluttvurdering, tverrfaglig praktisk eksamen og eksamen om hverandre. Vi bruker titlene lærer, yrkesfaglærer, pedagog og informant om lærerinformantene våre. Vi bruker omtaler elevene i gruppeintervjuene som både elever og informanter.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenterer vi teori som er relevant for problemstillingen. Vi starter med styringsdokumentene som legger føringer for hvordan eksamen skal gjennomføres. Deretter redegjør vi for kompetansebegrepet, før vi beskriver LK20 og endringene som er relevant for opplæringen og eksamen. I tillegg viser vi til tidligere forskning på feltet, før vi til slutt går inn på teoretisk perspektiv på vurdering og vektlegging av tverrfaglig praktisk eksamen.

2.1 Styringsdokumenter

På vg2 ambulansefag og helsearbeiderfaget skal elevene opp til en tverrfaglig praktisk eksamen som er lokal gitt. En tverrfaglig praktisk eksamen omfatter programfagene, blir arrangert lokalt og varer i opptil fem timer. Eksamenstid og tidsrammen blir fastsatt av utdanningsdirektoratet, mens eksamensreglementet som deles ut sammen med oppgaven ved eksamenstart, er i hovedsak utarbeidet av skoleeier. Hvis eksamen er lokal gitt, er det fylkeskommunene som har ansvaret, mens det er Utdanningsdirektoratet som har ansvaret hvis eksamen er sentralgitt. Fylkeskommunen utarbeider retningslinjer basert på forskrifter og rundskriv fra utdanningsdirektoratet. LK20 gir informasjon om det skal være forberedelsestid, om det skal være eksamen, når i utdanningsløpet den skal gjennomføres, og om det skal være en lokal- eller sentralgitt eksamen. Skoleeier (fylkeskommunen) har ansvaret for å lage eksamensoppgavene, men det er faglæreren som lager forslag til oppgaven ifølge forskriften til opplæringsloven (henvis). Skoleeieren delegerer ofte dette ansvaret til faglæreren/faglærerne, i henhold til retningslinjene som er beskrevet av skoleeieren. Skolen kjenner elevene og pensumet de har vært igjennom, lager eksamen og bestemmer hvilke hjelpemidler som er hensiktsmessige med noen få unntak, ifølge utdanningsdirektoratet (Forskrift til opplæringslova, 2006; Nordland fylkeskommune, 2022; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2021a, 2021b).

Under lokalgitt tverrfaglig praktisk eksamen skal det være to sensorer. En klasse på 15 elever, deles i to eksamenspartier. Det kan være maks 8 personer på hvert parti. Hvordan dette organiseres er opp til skoleeier, men velger man å eksaminere alle på samme dag vil det bety at det er behov for flere fagfolk, siden det da må gå parallelt. Av de to sensorene skal den ene være ekstern og den andre kan være yrkesfaglærer. Dette kan forstås som en kvalitetssikring

av eksamen der to vurderer det som fremlegges på eksamensdagen. På yrkesfaglig utdanning, ambulansesfag og helsearbeiderfaget kan sensor være fagarbeider. Det er den eksterne sensoren som har siste ordet i vurderingsarbeidet. Slik at skulle det være uenigheter, så er avgjørelsen fra ekstern sensor som står. Dette kommer frem av rundskrivet §3-2 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er krav om at sensor skal inneha kompetanse i faget. Og begrunnes med at «det er viktig for kvaliteten på sensuren at sensor har riktig og nødvendig kompetanse til å løse denne oppgaven. «Tilfredsstillende kompetanse» kan være relatert til både formell kompetanse og relevant erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2020a, §3.28). Slik Utdanningsdirektoratet forklarer det kan man forstå det som at erfaring er godt nok grunnlag for å gjøre et tilfredsstillende sensurarbeid. Utover det, redegjøres det ikke for hva som legges i kompetansebegrepet og dermed er det usikkert hvordan vurderingskompetansen til sensor ivaretas. Sensor på eksamen kan være pedagog, fagarbeider eller en med lang yrkeserfaring innenfor faget. Målet med eksamen er å gi elevene mulighet til å vise sin kompetanse i faget. Dermed bør oppgaven som gis legges til rette slik at elevene får vist både bredde og dybde i faget, samt at store deler av fagplanen for programfagene er dekket. Elevene kan bare klage på formelle feil ved eksamen (Nordland fylkeskommune, 2022; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Formålet med retningslinjene er at det skal være likhet innenfor fylke, slik at det blir forutsigbart og rettferdig. I tillegg til dette, har fylkene nettverkssamlinger for faglærere der eksamen blir drøftet. På den måten sikrer fylket og faglærer seg felles forståelse av hvordan lokal gitt eksamen kan utarbeides og gjennomføres. Det praktiseres også regionale nettverksmøter blant faglærere, der eksamen er et tema. Å ha en felles forståelse gir ikke mindre handlingsrom, for lokal gitt eksamen betyr at det kan være lokale tilpasninger. Lokale tilpasninger kan forstås forskjellig. Haaland og Nilsen hevder at det er satt sammen grupper som lager forlag til eksamensoppgaver, slik at innfor samme fylke får de samme oppgave (Haaland & Nilsen, 2023, s. 178). Dette kan oppfattes som om begrepet lokal gitt ikke er konkretisert godt nok. Siden enkelte fylker oppfatter at lokal gitt betyr fylket og ikke hver enkelt skole. Retningslinjene fra fylkene tolker nasjonale bestemmelser og utfyller disse, slik at de vil være til hjelp for konkretisering og åpner opp for lokale forskjeller. Forskjellene kan være ordlyd, bestemmelser som gjelder innfor fylket, presisering i språk og oppsett. Forberedelsestiden elevene får er ansett som skoledag, men den legges ikke til grunn for vurderingen på eksamen. Tiden elevene har til rådighet kan være 24 timer eller 48timer. Meningen er å kunne forberede seg til det som møter dem på eksamensdagen og derfor skal

det være mulig å få veiledning av faglærer, men ikke undervisning. I denne sammenheng er alle hjelpemidler tillat. Elevene skal ha mulighet til å samarbeide med hverandre, disponere skolens fasiliteter som rom og utstyr ifølge rundskrivet fra Udir (Utdanningsdirektoratet, 2020a, §3.27). Elevene starter med en oppgave, tema eller ei problemstilling i forberedelsestiden, og arbeider med dette i avsatt forberedelsestid. Hvis eleven uteblir fra forberedelsen, har han/hun likevel rett til å gå opp til eksamen ifølge rundskriv Udir-2-2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a, §3.27). Det samme gjelder også hvis eleven har fått karakter 1 i standpunkt i et eller flere programfag. Etter eksamen vil ikke eksamenskarakteren overgå standpunkt, men eleven har rett til en særskilt eksamen i det aktuelle programfaget som ikke er bestått ut fra §3-30 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). På eksamensdagen kan det gis et nytt og ukjent element slik at det ikke er mulig å gjøre ferdig eksamen i forberedelsestiden. Det er viktig at eksamen organiserer slik at elevene får vist sin kompetanse i faget. Bli eksamen organisert i grupper er det krav om å sikre individuell vurdering av elevene. Her kan det være ulike lokale forskjeller for å sikre dette.

Retningslinjene innenfor de nordligste fylkene mange likheter, men forskjellen handler om hvordan retningslinjene er beskrevet som presisering og ordlyd, samt enkelte lokale forskjeller.

2.1.1 Nordland fylke

Nordland fylkeskommune viser til at «skoleeier skal sikre likhet for elevene gjennom felles rammeverk og enhetlig praksis innad i fylket» (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 1), og dette gjøres gjennom lokale retningslinjer for tverrfaglig praktisk eksamen og nettverkssamlinger der faglærere møtes fysisk og på nett. Det er bestemt at forberedelsestiden på eksamen for ambulansefag og helsearbeiderfaget er 48t. Lærerne skal være tilgjengelig for å kunne svare på spørsmål og veilede elevene med å se sammenhenger mellom oppgaven og læreplanen, utover dette er det ikke fastsatt en minimumstid eller maksimumstid for veiledning.

Den praktiske delen av eksamen er tydeliggjort, der det påpekes at «oppgaven på eksamensdagen skal alltid inneholde et praktisk arbeid» (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 3). Eksamen kan i tillegg til praktisk arbeid inneholde muntlig eller skriftlig del, og vurderingssamtale. Fylket gir mulighet for at vurderingssamtalen kan skje både under eller

etter praktisk arbeid. Dette skal være en måte å sikre individuell vurdering hvis det er benyttet grupper på eksamen.

Nordland fylke har delegert ansvaret for eksamen til faglærerne, men har bestemt at det ikke kan benyttes verktøy eller hjelpemidler som gjør det mulig å kommunisere med andre under eksamen. Utover det kan faglærerne bestemme hjelpemidler som tillates og det er blant annet de som avgjør om det skal være muntlig del, vurderingssamtale eller en skriftlig del. Dette gir handlingsrom for hver enkelt skole og lokale hensyn og tilpasninger åpnes ved lokalgitt eksamen. Eksamen må gjennomføres slik at sensoren har mulighet til å observere elevene i praktisk arbeid, og slik at det er mulig å vurdere elevens kompetanse (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 4). Hele målet med lokalgitt tverrfaglig praktisk eksamen er å kunne avdekke kompetansen eleven har ut fra kompetansemålene i læreplan for programfag. I arbeidet er det viktig at sensorens blikk er rettet mot kompetansen eleven har og ikke se etter det eleven ikke mestrer (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 4). Vurderingen skal skje ut fra kompetansemålene i programfagene og samtidig inkludere det som står om faget i læreplanen (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 4)

2.1.2 Troms og Finnmark

I Troms og Finnmark er det vektlagt at «skoleeier har ansvar for at kandidatene behandles likeverdig. Skoleeier må derfor sikre likhet for kandidatene gjennom et felles system og felles rammer for eksamen» (Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 5) Forberedelsestiden er satt til 24 timer på tverrfaglig praktisk eksamen. Dette gjelder både for ambulansefag og helsearbeiderfaget. Forberedelsestiden elevene har til rådighet blir ansett som skoledag, derfor har fylket bestemt at elevene skal være på skolen i minimum 5 timer på forberedelsesdagen. I den sammenheng har elevene krav på individuell veiledning på 30 minutter. Ifølge fylke er det ønskelig at «for praktisk og tverrfaglig praktisk eksamen bør tema og problemstilling være så praktisk som mulig og av en slik art at den kan bygges videre på under selve eksamen» (Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 10). I tillegg kan eksamen bestå av muntlig samtale. Det fremgår tydelig at tverrfaglig praktisk eksamen er en praktisk eksamen. Når det gjelder hjelpemidler elevene kan disponere under eksamen, har lærer frihet til å bestemme det, ut fra hva som er mest hensiktsmessig for elevene. Fylket viser til at relevante hjelpemidler er tillatt, men ikke mer nøyaktig enn det. Det er også i

retningslinjene lagt vekt på å sikre kunnskaper elever har (Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023).

2.1.3 Likheter og ulikheter

Det er mange likheter mellom fylkene. Den mest markante forskjellen kom etter innhenting av empirien vår. Da ble forberedelsestiden endret i Troms og Finnmark. Dermed berørte den ikke våre informanter. Elever som skal opp til samme eksamen nå, vil ikke ha lik forberedelsestid. Det er rundskrivet fra Udir-2-2020 som gir handlingsrommet for forberedelsestiden, der det kan velges mellom å gi elevene 24timer eller 48timer til forberedelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Troms og Finnmark har bestemt at elevene skal være på skolen 5t i forberedelsestiden, der elevene får mulighet til individuell veiledning på 30 min (Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023). Elever i Nordland fylke har krav på veiledning, men det er ikke satt tidsramme for veiledningen. Vurdering skal skje ut fra kompetansemål i læreplanen, men i Nordland fylke skal en også ta i betraktning det som står om faget i læreplanen (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 4).

Begge fylkene legger vekt på det praktisk arbeidet under eksamen, men ordlyden er ulik. Der Nordland bruker ordet skal, bruker Troms og Finnmark ordet bør om praktisk del. Tverrfaglig praktisk eksamen i Nordland kan bestå av flere deler, i tillegg til praktisk arbeid. Den kan inneholde muntlig del, skriftlig del eller vurderingssamtale, mens samme eksamen i Troms og Finnmark bare har muntlig del. Dermed har yrkesfaglærere i Nordland fylke mer frihet ved utforming av eksamensoppgaven, noe som igjen kan bidra til å lette arbeidet med å sikre individuell vurdering. Felles for fylkene er at sensorene skal ha fokus på det elevene kan i vurderingsarbeidet. Retningslinjene fra fylkene har forskjellig ordlyd og presisering, likevel er innholdet nokså likt (Nordland fylkeskommune, 2022; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023).

2.2 Kompetanse

Kompetanse er et begrep som brukes ofte, og det finnes ulike forklaringer og definisjoner på begrepet. Hva som er ansett som kompetanse er avgjørende for og i hvilke sammenhenger. I

skolen er kompetansebegrepet felles i overordnet del av læreplanen og blir definert med at «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kompetansebegrepet er gjeldene for all opplæring og definisjonen er laget for at det skal være en felles forståelse av kompetansemålene i fagene (Meld. St 28 (2015-2016), s. 28). Haaland og Nilsen mener at kompetansebegrepet inneholdt i LK20 er helhetlig fordi individet, felleskapet og faget blir ivaretatt, både med tanke på utvikling og yrkesutøvelsen (Haaland & Nilsen, 2023, s. 15). Kompetansebegrepet er interessant fordi det redegjør for kompetansen elevene skal ha.

Spetalen trekker frem at det finnes ulike forståelser av begrepet kompetanse. Felles for flere, inkludert OECD er handling, det å kunne vise gjennom handling er et viktig moment (Spetalen, 2010, s. 7). Selv om artikkelen ser kompetansebegrepet i lys av profesjonsutdannelsen, kan en trekke linjer mot yrkesutøvelsen. For «å vise gjennom handling» (Spetalen, 2010, s. 7) kan forstås som å utøve og praktisere som har sammenheng med hvordan yrket utføres. Selv om ikke yrke nevnes spesifikt i kompetansebegrepet for skolen, trekker det frem at «anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Slik sett får kompetansebegrepet frem utførelse også. Kunnskap og ferdigheter er forskjellig, men det er behov for begge som vist i kompetansebegrepet for skolen. Hva nytter det hvis eleven har kunnskap, men ikke ferdigheter eller omvendt? Yrkeskompetansen krever begge.

Yrkeskompetanse er kompleks og beskrives gjerne med fag og nøkkelkompetanse (Sylte, 2021, s. 33). Nøkkelkompetanse er nødvendigvis ikke en del av innholdet i faget, men kan være felles for flere yrker. Eksempler på nøkkelkompetanse er samarbeidsevne, pålitelighet, kompetanseutvikling, selvstendighet, planlegging og kommunikasjonsevne for å nevne noen (Sylte, 2021, s. 33). Sylte viser til at helhetlig yrkeskompetanse innebærer en mengde kompetanse som «sosial kompetanse, relasjonskompetansen, endrings- og utviklingskompetanse, samt nøkkelkompetanse og faglig kompetanse knyttet til praktiske ferdigheter» (Sylte, 2021, s. 35) og kan sammenlignes med LK20 kompetansebegrepets innhold.

Blooms taksonomi som handler om kunnskap, Simpsons taksonomi som handler om ferdighetsmål og Krathwohls taksonomi som gjelder holdningsmål er egnet for vurdering av kompetanse, men alene vil de ikke dekke helhetlig yrkeskompetanse. Da vil det være naturlig å følge kompetansetaksonomi som dekker yrkeskompetansen (Haaland & Nilsen, 2023). Modellen består av fem nivå som beskriver kompetanse og samtlige nivå er ofte nødvendig i et yrke som ambulansarbeider og helsefagarbeider. Nivå 1, kan utføres enkle oppgaver, fra nivå 2 og oppover, er beskrivelse som dekker helhetlig yrkeskompetanse og i det inngår selvfølgelig nøkkelkompetansen (Haaland & Nilsen, 2023, s. 22).

2.3 Læreplan

Læreplanverket inneholder “overordnet del, fag og timefordeling og læreplanen” (Utdanningsdirektoratet, 2023). De nye læreplanene for Vg2 ambulansfag og helsearbeiderfaget ble gjort gjeldende fra 01.08.2021. Målet med de nye læreplanene er at innholdet skal være relevant og fremtidsrettet slik at det blir en sammenheng mellom det elevene lærer og arbeidsmarkedets behov. I læreplanen har vektlegging av teknologi, spesialisering og bærekraftig utdanning fått større plass i læreplanene for yrkesfag. Grunnen er at elevene skal få kunnskap som er relevant for yrke og fremtiden. Eksempel på dette er at ambulansfagelever skal lære å planlegge ut fra et miljøperspektiv og samtidig være bevisste på økonomi, som ved et transportoppdrag, når de henter og bringer pasienter fra skadestedet til legevakt (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Elever på helsearbeiderfaget skal også være i stand til å ta miljøbevisste valg. Når det gjelder avfall skal de være i stand til å kildesortere, påse at det blir mindre matsvinn og minimere bruken av engangsutstyr (Utdanningsdirektoratet, 2021b). I henhold til spesialisering er programfagene i ambulansfag og helsearbeiderfaget mer spisset slik at elevene har tid og rom for å kunne opparbeide seg god kompetanse i fagene. Elevene skal i tillegg opparbeide kunnskap om teknologi innenfor fagområdet og forstå at i tråd med utviklingen endres også krav til kompetanse i yrket. Nye ambulanser er godt utrustet med overvåkingsutstyr/monitor som måler og viser pasientens helsetilstand. I helsearbeiderfaget er teknologien mer rettet mot hjelpemidler og velferdsteknologi slik at pasienter ved hjelp av teknologi, kan få et verdig liv. Så for å kunne sikre samfunnets behov skal opplæringen være i tråd med læreplanverket i sin helhet, og på den måten vil elevene kunne opparbeide kompetanse slik at de er forberedt på det som møter dem i arbeidslivet. Innholdet i læreplanen er noe endret. Ambulansfag består nå av de tre programfagene; ambulansemedisin, kommunikasjon og samhandling og yrkesliv

i ambulansefag. Ambulansefag har dermed fått to nye programfag ved innføringen av LK20. De tre programfagene i helsearbeiderfaget er helsefremmede arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesliv i helsearbeiderfaget. Et fag har endret navn fra yrkesutøvelse til yrkesliv i helsearbeiderfaget. Faget er det samme, men forskjellen er at det er blitt flere kompetansemål i faget og dermed er innholdet noe endret. Underveis i opplæringen er kompetansemålene sammen med resten av læreplan gjenstand for vurdering, men ved eksamen er det bare kompetansemålene som er gjenstand for vurdering og derfor er beskrivelsen av kompetansemålene interessant på grunn av at eksamensformen er praktisk.

Programfagene for ambulansefag og helsearbeiderfaget med antall kompetansemål i faget.

Programfag for ambulansefag	Programfag for helsearbeiderfaget
Ambulansemedisin. (9 kompetansemål i faget.)	Helsefremmende arbeid. (15 kompetansemål i faget)
Kommunikasjon og samhandling. (8 kompetansemål i faget)	Kommunikasjon og samhandling. (9 kompetansemål i faget)
Yrkesliv i ambulansefag. (13 kompetansemål i faget)	Yrkesliv i helsearbeiderfaget. (14 kompetansemål i faget)

Tabell 1 Kompetansemål for ambulansefag og helsefagarbeiderfag (Utdanningsdirektoratet, 2021a, 2021b)

Kompetansemålenes for ambulansefag blir beskrevet med verb som gjør rede for, beskrive, reflektere over. 9 av 26 kompetansemål har i tillegg verb som anvende prinsipper, demonstrere og administrering. Kompetansemålene for kommunikasjon og samhandling er 3 av 8 praktiske. Et eksempel på et praktisk kompetansemål er å «gjøre rede for kommunikasjonssystemer i ambulansetjenesten og bruke samband og sambandsuttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette kompetansemålet krever at elevene skal kunne øve på å bruke samband og sambandsuttrykk.

Kompetansemålene for Helsefagarbeiderfaget går i hovedsak ut på å gjøre rede for, beskrive, drøfte, reflekter og forklare. 13 av kompetansemålene starter med å gjøre rede for. 10 av kompetansemålene forteller noe om å utføre, da er det begreper som bruke, gjennomføre, dokumentere og vise, i praksis, utføre som blir brukt. For faget kommunikasjon og samhandling er 3 av 9 kompetansemål med praktisk innhold. Et eksempel på dette er «drøfte hva respekt og toleranse for andres kulturer og tradisjoner, livssyn og sosial status innebærer»

(Utdanningsdirektoratet, 2021b). Hva som er bakgrunnen for at beskrivelsen av kompetansemålene er mer teoretisk enn praktisk rettet, er forunderlig. Spesielt med tanke på yrkeskompetansen elevene skal opplæres i og den tverrfaglig praktisk eksamen. Likevel er det forståelig at kompetansemål som benytter seg av verb som gjør rede for, beskrive, forklare står sentralt i læreplan med tanke på rammefaktorer: mye av undervisningen foregår i klasserom, samt at kunnskapen som tilegnes i klasserommet også skal anvendes utenfor klasserommet. Uansett skaper det undring at kompetansemålene vektlegger teoretiske metoder i så stor grad, da dette er praktiske fag.

2.4 Tidligere forskning

Vår studie bygger på teoretiske perspektiver rundt det å vurdere og vektlegge den praktiske delen av den tverrfaglige eksamen på vg2 ambulanséfag / helsearbeiderfag. Relevante spørsmål har vært elevenes opplevelse av det å bli forberedt frem mot avsluttende eksamen og elevenes opplevelse av vektlegging av den praktiske delen under eksamen. Det finnes lite forskning på elevperspektivet i sluttvurdering generelt, og dermed også elevenes opplevelse av eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne mangelen på forskning rundt eksamen er ikke bare et nasjonalt fenomen, men uttrykkes også som et fenomen i Norden (Hovdhaugen et al., 2022). For å finne aktuell forskning har vi valgt å ta i bruk Oslomets eget universitetsbibliotek som ressurs, og der har vi gjort søk i søkebasen Oria, Eric, Idunn og Norart. Vi har brukt søkeord som vurdering, vektlegging, tverrfaglig eksamen og samhandling. Til sammen ga søkene enkelte relevante treff til andres forskningsoppgaver, og disse ble gyldig ved at vi trakk paralleller til egen forskning. De vi valgte bort var forskning som ikke omhandlet tematikken rundt yrkesutdanning, vurdering og eksamen. En av forskningsoppgavene beskrev tverrfaglig praktisk eksamen for vg2 elenergi, og Furuseths forskning hadde paralleller og relevans til vår forskning siden den hadde søkelys på eksamensgjennomføring og elevmedvirkning (Furuseth, 2015). Vi fant også Nordslettens masteravhandling om sensors vurderinger av muntlige eksamensprestasjoner på Politihøgskolen sammenlignbar og interessant, da eksamen og resultat der kunne avgjøre mulighet for fremtidig karriere og ansettelse (Nordsletten, 2020). Forskningsøk på tverrfaglig eksamen i helse og oppvekstfag, førte oss til Kittelsruds masteroppgave om relevant yrkesopplæring for vg2 helsearbeiderfagelever. I hennes forskningsoppgave gjennomførte hun tverrfaglig eksamen utenfor skolen, og åpnet dermed opp for en diskusjon rundt det med lokal tilpasning og rammer rundt eksamen. Det at hun i tillegg mente at

eksamen burde utformes slik at elevene får vist større faglig bredde, gjorde at vår egen forskning på læreplan, måloppnåelse og vurderingskriterier blir viktige. Rapporten på kartlegging av nordisk forskning på eksamen har vært interessant å ha med seg inn i egen forskning. Det at den beskriver vurderingssystemet, eksamen og sluttvurderingen i et nordisk perspektiv, har bidratt til at rapporten er svært aktuell (Hovdhaugen et al., 2022). For å forstå sammenhengen om et godt brukt begrep som kompetanse har vi blant annet støttet oss til Halvor Spetalen artikkel om Kompetansebegrepet i profesjonsutdannelsen (Spetalen, 2010).

2.5 Teoretisk perspektiv på vurdering og vektlegging av tverrfaglig praktisk eksamen

I dette teorikapitlet beskriver vi vår teoretiske referanseramme som ligger til grunn for analyse av data og drøfting av funn. Kvalitative forskningsmetoder har som mål å utforske subjektive erfaringer og meninger innenfor den sosiale og kulturelle kontekst. Det kan også beskrives som at en ved hjelp av de fenomenologiske tilnærmingene har et mål om å komme så nær som mulig en helt presis beskrivelse av *hva* mennesker har opplevd, i motsetning til at en i andre analytiske tilnærminger (for eksempel i enkelte retninger innen diskursanalyse og samtaleanalyse) ser på *hvordan* mennesker uttrykker seg gjennom intervjuformen og gir redegjørelser preget av den situasjonen de befinner seg i.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65)

Vi opplever at gjennom egen forskning og vår forståelse av materiale og funn, blir stående i en slags spagat mellom eksamen og reformer. Denne spagaten krever at vi har tro på eksamen som fundament, men at vi er endringsvillige under reformene. Vår forskning tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsyn, hvor eleven ikke lærer i et vakuum, men at all læring foregår i en sosial kontekst. Dette mener vi gjenspeiler seg i vårt syn på hvordan elever på helse og oppvekstlinjer gjennom samhandling og medvirkning er med på å legge føringer til vurdering og vektlegging av egen eksamen. Vi viser til aktuell og relevant teori og forskning som sier noe om vektlegging og vurdering av den praktiske delen av tverrfaglig eksamen i vg2 Helse og oppvekstfag. Overordnet har vi brukt styringsdokumenter hentet fra Stortingsmeldinger, lovdata og forskrifter fra Utdanningsdirektoratet som beskriver organisering og gjennomføring av eksamen. I tillegg har vi tatt med hvilke retningslinjer og føringer som ligger til grunn for utforming og gjennomføring av den lokalgitte tverrfaglige praktiske eksamen. Da Fagfornyelsen ble innført høsten 2020 kom det nye læreplaner, og vi har derfor nevnt hva det innebærer av forandringer i forhold til den tverrfaglige praktiske eksamen.

2.5.1 Sosiokulturelt læringssyn

Et sosiokulturelt læringssyn viser til hvordan sosial samhandling med språklig aktivitet er i sentrum for læring. I helse og oppvekstfag er relasjonell kompetanse helt essensiell for å kunne utføre og yte omsorg og pleie. Vår studie bygger på Vygotskys sosiokulturelle læringsteori som sier noe om hvordan kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i samhandling med andre. Hans grunntanke var at språket var redskap for tenkning, og at tenkningen og læringen skjer i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 79). Dette læringssynet mener vi er likt for både helsefagarbeideren og for ambulansefagarbeideren. Kjerneelementene i fagene deres er dialog, relasjon og veiledning. For å kunne samhandle nært med andre mennesker, ofte i en sårbar situasjon, så kreves det i tillegg at etiske lover, retningslinjer og regelverk er til stede. Målet med denne typen læring er at elevene skal reflektere og bearbeide læring å se at samspill i undervisningen er den beste type læring.

2.5.2 Yrkesdidaktikk

Yrkesfaglig opplæring i skolen ligger i spenningsfeltet mellom skolens og arbeidslivets opplæringstradisjoner (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 34). Ifølge Lyngsnes og Rismark har yrkesdidaktikk som eget fagområde en relativt kort tradisjon, og først i 1998 kom betegnelsen yrkesdidaktikk på en selvstendig del av et studium. I dag mener forfatterne at yrkesdidaktikken i yrkesfaglærerutdanningen står svært sentralt. Hiim og Hippe var tidlig ute med å definere hva yrkesdidaktikk omhandlet, kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for opplæring (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 35). Det vil si at yrkesdidaktikken hele tiden må utvikle seg i takt med yrkesopplæringen og utviklingstendensene som er ellers i arbeidsliv og samfunn. Vi, og mange med oss, er utdannet til og har praktisert et annet yrke enn læreryrket før vi ble ansatt i skoleverket. Vår egen korte eller lange yrkes- og arbeidslivserfaring utgjør en del av basisen for yrkesdidaktikken vi praktiserer, og bevist eller ubevist er blitt farget av. Dermed mener Lyngsnes og Rismark at vi som lærere forholder oss i et dobbelt praksisfelt: det praksisfeltet som skolen utgjør (lærerpraksisen), og det praksisfeltet som finnes i arbeidslivet (Lyngsnes & Rismark, 2020). Samfunnsutviklingen gjør at vi som yrkesfaglærere må finne en balanse

mellom praksisfeltene, og sørge for at egen vurderings og vektleggingspraksis i skolen reflekterer disse samfunnsendringene.

2.5.3 Eksamen

Tverrfaglig praktisk eksamen er den vanligste prøveformen for yrkesfaglige studieretninger. Den ble innført med kunnskapsløfte LK06 og gjelder elever på vg2. Det ble da presisert at den tverrfaglig praktiske eksamen bør komme som en naturlig del av opplæringen, og hvordan den bør organiseres og gjennomføres for å gi et godt bilde på elevenes yrkeskompetanse til elevene er det faglærerne som bestemmer (Høihilder, 2018).

Tverrfaglig praktisk eksamen er en prøvesituasjon der elevene skal få mulighet til å vise hva de kan, etter pensumet de har vært gjennom i løpet av året. Eksamen gjennomføres ut fra de lokale retningslinjer som er gitt og kompetansemålene legges til grunn for vurdering på eksamen. Det kan være ulikt oppsett og tid elevene har til rådighet. Kort forklart kan en si at det er tydelig sammenheng mellom sluttvurdering (inkludert eksamen), innholdet i læreplanen i konkrete fag og kompetansemålene i hver enkelt læreplan (Hovdhaugen et al., 2022, s. 19).

Selve eksamen kan gjennomføres i grupper, men det er valgfritt. Hensikten med eksamen er at hver enkelt elev får vist kompetanse i faget, og at individuell vurdering ivaretas når det benyttes grupper. Det er ønskelig at gruppene ikke blir for store, men at de består av to, tre eller fire elever. På eksamen bytter elevene på å være pasient/helsearbeider/ambulansarbeider, eller de leier inn markør som skal spille pasient. « Å veksle mellom det å være yrkesutøver og pasient kan være utfordrende»(Kittelsrud, 2018). I Kittelsruds forskning kommer det frem at noen elever synes det var vanskelig å skulle spille ut og være pasient eller statist som hun kaller det.

Elevene arbeider med en oppgave og den skal bidra til at elevene får vist kompetanse i faget, men «hvor stor del av læreplanen en eksamensoppgave dekker, vil derimot kunne variere ut ifra blant annet eksamensform, tidsramme og hvordan kompetansemålene er formulert i læreplanen» (Hovdhaugen et al., 2022, s. 20). Dermed er det viktig at eksamensoppgaven gir mulighet for å vise bredde og dybde i faget. Oppgavene utarbeides lokalt, men det er gjerne bruk av problembasert læring (PBL) eller caser elevene arbeider med. Organiseringen består av at elevene får oppgaven i forberedelsestiden. På eksamensdagen får elevene en ny opplysning. De har 10-15 min for å iverksette den nye opplysningen de har fått. Deretter har

de en praktisk gjennomgang med sensor og faglærer til stede som varer opptil en time. Etter praktisk gjennomgang skal de inn til muntlig samtale på ca 15 min. Gruppen er inne sammen, men spørsmål blir gitt individuelt. En annen måte å organisere eksamen på er at elevene får nye opplysningen på eksamensdagen. De får 10-15 min for å diskutere hvordan de skal implementere den nye opplysningen i praktiske fremføring. Under diskusjon, for å med den nye opplysningen i oppgaven er eksaminator og faglærer til stede. Fremføringen har en varighet på en time. Etter praktisk gjennomgang er det individuell vurderingssamtale, der eleven må svare på spørsmål.

Norge og Danmark er de eneste i de nordiske landene som har eksamen i faget som sluttvurdering, der de blir vurdert ut fra like kriterter og samme prøve (Hovdhaugen et al., 2022, s. 8). Tverrfaglig praktisk eksamen er ikke likt utformet siden det kan være lokale forskjeller, men elevene vurderes ut fra samme kompetansemål i læreplanen. Det som er felles i de nordligste landene er at elever kan klage på sluttvurderingen, men for tverrfaglig praktisk eksamen er det bare på formelle feil (Høihilder, 2018). Vi har sett at det er ulike måter å gjennomføre eksamen på, blant annet er det på noen skoler elever som eksamineres individuelt, mens det på andre skoler er flere elever (grupper eller par) som eksamineres samtidig. Ifølge sentralgitte retningslinjer er tverrfaglig praktisk eksamen lokal gitt, noe som gjør at eksamen kan tilpasses de lokale forhold (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det kan imidlertid gjøre at det blir store forskjeller på landsbasis og fra skole til skole (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

2.5.4 Vurdering

«Formålet med vurdering i det norske utdanningssystemet er å «fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3).

Vurdering betyr å verdsette og målsette arbeidet, læringen, undervisningen og kvaliteten av arbeids- og læringsmiljøet (Haaland & Nilsen, 2020, s. 149). Elevperspektivet i forbindelse med eksamen er noe det er forsket lite på, og et av målene med egen forskning på vurdering, har vært å få elevenes egen stemme til å komme tydeligere frem. Som pedagoger støtter vi oss til forskrifter fra opplæringsloven når vi planlegger og utformer eksamen. Der legges det også tydelige føringer til hvordan vurderingene skal utføres ved hjelp av læreplanmål og kjennetegn (Forskrift til opplæringslova, 2006). Det at det er ulike skoler rundt om i landet

som utformer og lager egne lokalgitte eksamener til samme fagområde, har gjort at vi har ønsket å se på hvordan vurderingen praktiseres. Kan det være at når tverrfaglig praktisk eksamen tilpasset lokalt, så fører det til ulik vurderingspraksis?

Vurdering sies å være noe som er grunnleggende nødvendig i det norske utdanningssystemet. Det at læreren observerer elevens læreforutsetninger og adferd, utgjør grunnlaget for tilrettelegging og differensiering av opplæringen. Eleven vil derfor gjennom hele skoleforløpet oppleve å bli vurdert. Faglig sett i form av underveis og sluttvurdering. Da skal vurdering gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutning av opplæring i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006). Dette krever god samhandling mellom lærer og elev, slik at det er tydelig for eleven hva han/hun vurderes ut fra, hva som er lærerplan for det aktuelle alderstrinn, hva som er kompetansemålene, hvilke kjennetegn som brukes for å vise høy eller lav kompetanse, og hvordan vurdering av det faglige arbeidet viser hva den enkelte elev har lært og hvilken kompetanse eleven har utviklet. Det er viktig å bruke ulike dokumentasjonsformer for å undersøke elevens kompetanse. Dette kan for eksempel gjøres ved elevsamtaler, prøver, kartleggingsmateriell, mapper og systematisk observasjon av praksis (Sylte, 2019, s. 79). Det å variere ulike metoder eller dokumentasjonsformer slik Sylte foreslår, kan gjøre det lettere for eleven å se og oppleve læring og lærelyst underveis. Det kan også motivere til økt innsats samt gjøre eleven mer mottakelig for informasjon om egen kompetanse underveis og ved avslutning av opplæring i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006).

For å beskrive hvordan lærerne skal tenke helhetlig i sin yrkesutøvelse, har vi brukt den didaktiske relasjonsmodellen som er et verktøy for planlegging og vurdering av undervisning og læringsarbeid. Den består av seks kategorier som er gjensidig avhengig av hverandre og som belyser helheten i læringsarbeidet (Haaland & Nilsen, 2020, s. 89). Modellen og måten vurdering skjer, kan formidles til elevene ved å vise til hvordan alle skolefagene er yrkesrettet og tett knyttet sammen og integrert i elevens helhetlige yrkeskompetanse.

Denne forståelsesmodellen eller situering mener Lyngsnes og Rismark innebærer å se didaktikk i tett sammenheng med den situasjonen den inngår i og utøves i (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 27). Også Bakken formidler i sin studie hvordan han anvender, støtter seg til, og bli inspirert av den didaktiske relasjonsmodellen når han skal utvikle ramme for å systematisere aktuell teori om helhetlig vurdering og annen tilstøtende teori om vurdering. Han kommenterer relasjonsmodellen som en modell som har både deskriptive og normative funksjoner, og dermed anvendes ved planlegging og analyse av undervisning. Han presiserer

også at relasjonsmodellen og de seks kategoriene må sees i sammenheng, og at endringer i et element får innvirkning på de andre elementene (Bakken, 2020, s. 38).

I vår forskning har vi valgt å se på hvor mye den praktiske delen vurderes når elever er oppe til lokalgitt tverrfaglig eksamen. Gjennom ulike styringsdokumenter, litteratur og forskning har vi prøvd å skaffe oss kunnskap og innsikt fra flere forskere som har vært, og er, opptatt av eksamensformen. Ulike vinklinger har gitt oss verdifull kunnskap og vi ser at denne kunnskapen bør spres og gi flere innsyn i hvordan vurdering praktiseres og gjennomføres i alle typer yrkesopplæring. Spetalens kvantitative forskning er med på å gi oss innsyn i hvordan selve gjennomføringen av tverrfaglig praktisk eksamen på vg2 Kokk – og servitørfag og vg2 Matfag skjer. Han hevder at eksamenssystemet ikke opererer i et vakuum, men påvirker både arbeidsformene i skolen og også dermed også elevenes motivasjon, gjennomføringsgrad og faglige kompetanse (Spetalen, 2016). Dette mener vi er overførbar kunnskap og kan gjelde de fleste yrkesfagene.

Lovverket viser til et tydelig skille mellom underveis og sluttvurdering. Det er naturlig og forståelig at vurdering som skjer før eleven avslutter opplæringa, er underveisvurdering. På den måten skal eleven oppleve ved hjelp av underveisvurdering å få viktige tilbakemeldinger som kan brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringa og kunne øke kompetansen i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006). En slik tilbakemelding skal hjelpe eleven til å se hva som skal til for å nå kompetansemålene, hva eleven mestrer på vurderingstidspunktet, og hva som skal til for å bli bedre i faget (Sylte, 2019, s. 79). Formativ vurdering kan dermed beskrives som at det er å vurdere den som er under utvikling/ opplæring , for å hjelpe vedkommende i sin bestrebelse på å bli bedre (Lauvås, 2018, s. 26). Denne vurderingen skiller seg klart fra sluttvurdering.

For å oppnå større innsikt i tematikken rundt vurdering har det vært nødvendig å se på ulike tilnærminger og rapporter. Vi oppdaget at Nou rapporten fra Ludvigsen- utvalget i 2015 hadde som mandat å si noe om hva elevene vil ha behov for å lære i et perspektiv på 20-30 år. Denne rapporten viste til fagfornyelse og kompetanser for fremtiden. Utvalget var tydelig på at undervisning og vurderingspraksis måtte videreutvikles, og det kan virke som om mange av utvalgets anbefalinger er implementert gjennom Fagfornyelsen (NOU 2015:8, 2015).

Sluttvurderingen og dermed tverrfaglig praktisk eksamen, skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006). Dermed skal eleven ved å gjennomføre tverrfaglig praktisk eksamen, gis mulighet til å vise så godt som mulig, egen samlet kompetanse. Dette gjennom å utføre yrkesoppgaver som er praktiske og tverrfaglige. Oppgavene skal kunne relateres til kompetansemålene i læreplan for fagene, og elevene skal dermed vise kompetanse som ses som grunnleggende på det aktuelle yrkesområdet. For å få dette til, må elevene kunne planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid. Dette krever at elevene har fått utviklet og arbeidet med praktiske yrkesrettede arbeidsoppgaver både på vg1 og vg2. De vil da få mulighet til å øve på og erfare kunnskap gjennom erfaringsbasert og teoribasert kunnskap (Høihilder, 2018).

Både i Nordland - og i Troms og Finnmark fylkeskommune er den tverrfaglige praktiske eksamen utarbeidet av faglærer. Det er også faglærer som er eksaminator. Dette er dermed helt i tråd med retningslinjene for eksamen som er utarbeidet av fylkeskommunene. Det finnes små nyanser i hvordan de ulike fylkeskommunene har utformet retningslinjene, men stor sett ligger retningslinjene og begrunnelse for vurdering ved eksamen, tett opp til de sentrale føringene fra udir (Nordland fylkeskommune, 2022; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023).

De fleste som går yrkesfag uttrykker ønske om å bli lærlinger, og eksamen som gjennomføres på vg2 er dermed viktig for at bedriftene skal få et grunnlag for å vurdere elevenes kompetanse (Høihilder, 2018). Det at det brukes ekstern sensor fra en av de aktuelle lærlingebedriftene kan i tillegg være gunstig.

Vurderingene ekstern sensor gjør i forbindelse med eksamen er noe det har vært forsket lite på. Dette kan det være flere årsaker til. Det at det er en tverrfaglig praktisk eksamen, og at det ikke er mulig å klage på annet enn formelle feil, kan være en av årsakene. Ved tverrfaglig praktisk eksamen i videregående skole skal det uansett linje, være ekstern sensor i tillegg til oppnevnt fageksaminator som oftest er faglærer. Dette skal være med på å kvalitetssikre eksamensvurderingene, ved at ekstern sensor er mer objektiv enn faglærer. Alle vurderinger skal ta utgangspunkt i vurderingskriterier, læreplanmål og måloppnåelse. I andre offentlige sektorer, også ved høyere utdanninger, er vurderinger under eksamen noe det i økende grad blir stilt spørsmål med. Nordsletten stiller spørsmål ved kvaliteten av sensors vurdering av muntlig eksamen ved Politihøgskolen. Hun viser til at vurderingene intern sensor gjør, ikke gjennomgående baserer seg på vurderingskriterier og læringsmål, men ofte på sensors eget

profesjonelle skjønn (Nordsletten, 2020). Rapporten viser til oppsiktsvekkende og kritikkverdige funn, som at flere erfarne sensorer uttrykker at de ikke ser på vurderingskriteriene som hensiktsmessige, at sensorer blander sammen karakterer og kriterier, og sågar mener at disse er hemmende for helhetsvurderingen.

Retningslinjene for praktisk gjennomføring av eksamen gir elevene mulighet til å samarbeide under eksamen. Spesielt i helse- og oppvekstfagene er dette aktuelt. Dette fordi elevene skal vise relasjonell kompetanse. Det å jobbe og samhandle med mennesker krever at den sosiale og den personlige kompetansen er fremtredende.

Den sosiale kompetansen blir av Freudinger beskrevet som evnen til å samarbeide, kommunisere og lede, og den personlige kompetansen beskrives med det å være kreativ, nøyaktig og fleksibel (Nilsen & Haaland, 2018). Denne kompetansen er ifølge Nilsen og Haaland helt i tråd med den pedagogiske ideen om at både individet, fellesskapet og faget skal ivaretas i arbeidet og som grunnlag for utvikling. For å bli best mulig vurdert, skal praktisk eksamen ta utgangspunkt i en sentral arbeidsoppgave innenfor fagområdet, slik at elevene får mulighet til å vise sin samlende kompetanse (Høihilder, 2018). Noen velger å vise sin praktiske kunnskap ved at de samarbeider om fiktive ambulanseoppdrag i makkerpar eller i små grupper, eller at de som helsefagarbeidere samarbeider om stell og behandling av en eller flere pasienter. Det skal allikevel sikres at kandidatene under en slik praktisk eksamen får en individuell vurdering.

2.5.5 Personlig egnethet og vurdering.

Når en jobber med mennesker dukker ofte begrepet personlig egnethet opp. Det beskrives som personlige egenskaper som særlig knyttes til yrker der yrkesutøver bruker seg selv i yrkesutøvelsen. Tidligere forskning om ansettelse innen helse- og sosialfeltet tyder på at arbeidsgivere vektlegger og vurderer formelle kvalifikasjoner tilegnet ved utdanning og personlige egenskaper i et komplekst samspill. Og da med personlig egnethet som avgjørende ved en eventuell ansettelse (Natland & Johannessen, 2020, s. 87). Selve begrepet personlig egnethet er vanskelig å definere, men i Natland og Johannessens artikkel mener enkelte det er snakk om noe relasjonelt. De beskriver personlige egenskaper og personlig egnethet tett opp til fire kategorier som også er helt essensielle egenskaper uansett yrke. Det å kunne kommunisere, være selvstendig, evne å samarbeide, og ha et utviklingspotensial. Her kunne beskrivelsen av de fire kategoriene vært beskrivelse av nøkkelkompetanse. Forskere i helse

og oppvekstfagene blant andre Skau, ser den kognitive og sosiale kompetansen som del av den personlige kompetansen. Slik blir nøkkelkompetanse og personlig kompetanse det samme (Nilsen & Haaland, 2018, s. 15).

I skolen opplever vi at det er lettere for enkelte elever å tilegne seg og forstå yrkesrelevant handlingskompetanse. Disse elevene blir tidlig yrkeskompetente. Som lærere vurderer vi dem som tidlig yrkesmodne, og lar det tale positivt for dem at de i ung alder besitter denne egenskapen. Vurderingene skal allikevel utøves rettferdig ovenfor elever som ikke er like modne, men som gjennom erfaring og fagutøvelse kan modnes etter hvert.

2.5.6 Vektlegging

I vår forskning er vi opptatt av hvor mye vektlegging og betydning den praktiske delen av den tverrfaglige praktiske eksamen har. Gunn Imsen sier det enkelt og greit ; Det å vurdere innebærer å sette verdi på noe (Imsen, 2009). Eksamen skal være yrkesrettet, og på den måten vise den faglige praktiske kompetansen innenfor den yrkesutdanningen eleven blir prøvd i. For å kunne måle og vurdere eleven, er det utarbeidet kompetansemål som skal gjenspeiles i tråd med læreplanen. Det å definere kompetanse har som formål å illustrere bredden i begrepet og vise hvordan vi kan forstå innholdet i kompetansemålene (Sunde & Wille, 2017, s. 29).

Lokalt skal det være utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse og gode vurderingskriterier. Dette for at vurdering og karaktersetting ikke skal være preget av tilfeldigheter. Kjennetegn på måloppnåelse og gode vurderingskriterier har i fylkene vi forsket i, blitt utarbeidet av faglærere som har deltatt i fylkenes egne fagnettverk for helse og oppvekstfag, eller av faglærerne på den enkelte skole. Deretter blir kriteriene lokalt tilpasset den enkelte yrkesutdanningen. Disse tilpasningene skjer med bakgrunn i at det i noen fylker kun er en fylkeslinje i det spesifikke helse og oppvekstfaget. Hvordan selve eksamen gjennomføres, er det faglærere i de ulike programfagene som avgjør. Det begrunnes med at de lokalt kan vurdere hvordan de best får et godt bilde av elevenes yrkeskompetanse, og at det er ulikt hvilke ressurser (i form av fasiliteter og utstyr) den enkelte skole har til rådighet. For å få til en faglig helhet er det ifølge Sunde og Wille viktig å understreke at kompetansemålene ikke må deles opp slik at helheten blir borte (Sunde & Wille, 2017). Under selve eksamen gjennomfører elevene en praktisk del, deretter har elevene en samtale med sensor og ekstern sensor, for å begrunne egne valg og formidle faglig kompetanse muntlig. Hva som deretter ligger bak den vurderingen og vektleggingen som sensor og ekstern sensor gjør i form av

karakter, er interessant. Blir den praktiske delen vektlagt like mye som den muntlige delen? Om ikke, hva vektlegges mest, og hvorfor?

Tidligere forskning kan tyde på at yrkesfagene var overmodne for en praktisk eksamensform, da Kunnskapsløftet i 2006 endelig innførte tverrfaglig praktisk eksamen. Den praktiske eksamen ble mer yrkesrettet, og dermed ble den gjennomført mer likt fag- og svenneprøven slik den praktiseres i fag og yrkesopplæringen, og ikke som en avsluttende skriftlig eksamen. (Haaland & Nilsen, 2020)

Flere linjer hadde på slutten av 1990- tallet eller 2000- tallet allerede startet med å beskrive en praktisk eksamensform selv om det i Reform 94 fortsatt ble gjennomført skriftlig eksamen på de yrkesfaglige studieretningsfagene (Larsen, 2009, s. 24). Både lærerplanens overordnede del og lærerplanen for faget danner grunnlaget for lærerens/ instruktørens veiledning og vurdering underveis (Haaland & Nilsen, 2020, s. 151).

2.5.7 Elevmedvirkning

Lærerne mener det er avgjørende for motivasjon og læringsresultat at elevene får være med på å bestemme hva de vil eller har nytte av å arbeide med i skolehverdagen (Hansen et al., 2015, s. 162). Et aksepterende og inkluderende sosialt miljø hvor hver enkelt elev blir godtatt, sett og medregnet med sine sterke og svake sider, er et sentralt kjennetegn på et godt læringsmiljø (Skaalvik & og Skaalvik, 2021, s. 238). For å få til gode lærings- og utviklingsprosesser er det viktig med gjensidig respekt og positive lærer- elev relasjoner og elev- elev relasjoner. En slik forståelse og tilrettelegging kan gjøre at elevene gjennom elevmedvirkning opplever at de blir tatt med i, og er en viktig aktør i, hvordan undervisnings- og læringsarbeidet planlegges. Det å få en slik innflytelse på eget læringsarbeid, vil kunne virke både motiverende og meningsfullt. Det å knytte medvirkningsbegrepet tydeligere til forestillingen om en helhetlig og relevant yrkesopplæring, er ifølge Sylte vesentlig i et yrkespedagogisk perspektiv. Det at elevenes yrkesinteresse er i søkelyset fra første dag på vg1 (Skaalvik & og Skaalvik, 2021, s. 238; Sylte, 2019, s. 269).

På vg2 har elevene foretatt et tydeligere yrkesvalg enn på vg1, men det er fortsatt mange elever som er usikre på yrkesvalget de har gjort. Det å se helhet, relevans og sammenheng i læringsinnholdet kan være utfordrende. Dette kan skje ved at lærer legger til rette for, og stimulerer til lærelyst gjennom å variere arbeidsoppgaver. I tillegg kan elevene få større innsyn i egen mestring ved å drøfte oppgaver som gjennomføres og gjennom å reflektere over

egen faglig utvikling. Dette kan skje gjennom lærerveiledning underveis, og gjennom å øve opp evne til refleksjon og kritisk tenkning.

For at elevene skal se betydningen av fellesfag i nær relasjon til yrkesfag, er det å yrkesrette fellesfagene viktig. Undervisningen skal ta utgangspunkt i den yrkesfaglige læringstradisjonen, og det krever at faglærerne lærer seg programfagenes fagspråk. På den måten oppfatter elevene sammenhengen mellom fellesfag, programfag og yrke (Haaland & Nilsen, 2020).

Elevene skal oppleve at deres medvirkning har noe å si for hvordan eksamen eller sluttvurderingen planlegges og utformes. De skal ikke være i tvil om hva som vurderes og vektlegges når tverrfaglig praktisk eksamen gjennomføres. Hvilke krav eksamen har til måloppnåelse, kompetanse og kvalitet skal de ha god innsikt i.

En god og aktiv elevmedvirkning gir dermed en større trygghet og større forutsigbarhet før og under eksamen. I vår forskning har vi eksemplifisert samhandling i skolen og empiri viser til hvordan enkelte lærere eller elever formidler hvordan de planlegger, forbereder og gjennomfører tverrfaglig praktisk eksamen ved hjelp av en problembasert metode (PBL). Denne arbeidsmåten for å løse et problem eller et oppdrag på, er en utbredt læringsmetode som gjør at elevene metodisk nærmer seg målet eller løsningen på oppgaven sammen. De opplever dermed at de i fellesskap kan løse komplekse oppgaver, at hver enkel elev er viktig under selve gruppeprosessen, og at oppgavene tar utgangspunkt i erfaringer de har gjort seg etter undervisning eller praksis.

De siste årene har elevene i økende grad fått kunnskap og forståelse av at det ikke bare er faglærerne, men også medelever som de kan diskutere fag og læring med. Det å se på medelever som ressurs og å tørre å reflektere rundt eget arbeid, og egne arbeidsoppgaver krever at elevene er trygge og har tillitt til hverandre. Konstruktive tilbakemeldinger og nye ideer kan være resultat av slik samhandling mener Sunde og Wille, men det kreves god dynamikk og kjemi mellom elevene. (Sunde & Wille, 2017)

2.5.8 Samhandling

For å beskrive hva samhandling mellom elever er, har vi valgt å sitere Dysthe.

Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjoner sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk

aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere. (Dysthe, 2006, s. 33)

I vår forskning har samhandling en viktig rolle før, under og etter gjennomføring av den tverrfaglig eksamen. Dette fordi det på HO linjene gjennom hele skoleåret øves på samarbeid og samhandling frem mot den avsluttende tverrfaglige eksamen.

For å beskrive samhandling generelt i skolen, tar vi utgangspunkt i hvordan det sosiokulturelle perspektiv historisk sett har vært influert av ulike teoretikere som igjen har påvirket både læring og læringsmiljø. Vi har Vygotskys viktige tankegods om at læring skjer i *samhandling* med andre, og at en grunntanke er at *språket* er redskap for tenkning (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 63). Det å se styrken i samhandlingen og ikke tenke ensidig individuelt, er ifølge Vygotsky noe som igjen skal anerkjenne kulturens og miljøets betydning i læringsprosessen (Imsen, 2010, s. 265). Innenfor yrkespedagogikk er det naturlig å ta i bruk Deweys pragmatiske syn om at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet, og at konteksten er viktig (Dysthe, 2006, s. 33). Dewey var opptatt av at om det en skal lære bort ikke har forankring i egne erfaringer og elevene ikke ser det brukbare i kunnskapen, da vil de ikke lære eller utvikle sitt eget språk for kunnskapen (Sylte, 2019, s. 271). I den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir det beskrevet at lærerne i møte med elevene skal fremme kommunikasjon og samarbeid, slik at elevene får mot og trygghet til å ytre egne meninger og si ifra på andres vegne. På denne måten vil eleven få tro på at fellesskapet og den sosiale læringen vil gi utvikling, og eleven vil forstå at slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet, slik vil fellesskapet bidra tilbake i form av den enkeltes trivsel, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Denne grunntanken om samhandling ble definert som læreplanmål allerede under reform 94, og målet ble beskrevet som» – *å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter- og evne til å virke og arbeide i lag*» (Tveit, 2003, s. 44). Her ble samfunnsendringene brukt som argument for at samarbeidsevne gjennom kommunikasjon og samhandling kom til å bli viktigere og viktigere fremover. I dag er samarbeid og samhandling godt integrert ved de fleste utdanninger, og beskrives av Sylte som at en gjennom dialog får avklart eget tankeinnhold og innblikk i andres forestillinger (Sylte, 2019, s. 158). Det at studenter/ elever samhandler i grupper og diskuterer og drøfter fag eller tema, bidrar til at gruppen samlet oppnår mer enn enkeltindividet på egen hånd kunne prestert. Denne tenkningen går direkte tilbake til Bruner ifølge Sylte, og hans introduksjon av begrepet støttende stillas (scaffolding),

om det å drive støttende undervisning i elevens nærmeste utviklingszone (Sylte, 2019, s. 156).

Det å bruke en stillasmetafor i læringsammenheng, skal vise til hvordan eleven ved hjelp av en mer kompetent person blir veiledet og støttet til å nå utover sitt eget aktuelle utviklingsnivå, og dermed lære noe eleven ikke kunne fra før (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 66). Dette er litt som tidligere mesterlæretradisjon, hvor mesteren veileder og viser lærlingen hvordan arbeidet skal utføres. Det som i dag markerer et tydelig skille fra tidligere mesterlæretradisjon, er samhandlingsbiten. Læreren ønsker ikke å se en kopi av seg selv i eleven, men gjennomfører undervisning som skal legge opp til diskusjon, refleksjon, forandring og kunnskapsutvikling. Dermed vil det føre til mer personlig utvikling i yrkeskunnskapen (Sylte, 2019, s. 292).

I didaktisk arbeid mener Lyngsnes og Rismark at det er forskjell på yrkesfaglærere og lærere som har tilegnet seg sin fagutdanning ut fra teoretiske studier. Yrkesfaglærere baserer mye av sin kompetanse på erfaring fra eget yrkesliv, i tillegg til yrkesteoretisk skolering innenfor sitt fag (Lyngsnes & Rismark, 2020). Deres erfaring fra yrkesfeltet gjør at de i tillegg til å ha god faglig innsikt også har unik kunnskap om hvilke krav til samhandling som forventes i dagens arbeids og samfunnsnivå. Det kan forklares med det at samarbeidsevner og god kommunikasjon etterspørres i alle yrker ute i arbeidslivet, og at det dermed er en sentral nøkkelkompetanse som bør vektlegges gjennomgående i utdanningsforløpet. Et annet av målene med elevsamarbeid er at det også skal bidra til å utvikle sosial kompetanse og relasjoner mellom elevene, og følelsen av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 249).

For å få til et godt samarbeid er kommunikativ kompetanse viktig. Det gjennom å kunne uttrykke seg klart og tydelig. En slik evne til god kommunikasjon er noe en utvikler gradvis, og ifølge forfatter Greta Marie Skau så er vår kommunikative kompetanse like nyansert og mangfoldig som vi er personer. Også Imsen er tydelig på hvordan kommunikasjon gjør at vi ikke bare må lytte til eleven, men også sette oss inn i, og se elevenes kontekst, slik eleven ser læreren og lærerens kontekst (Imsen, 2010, s. 293).

Dette gjør igjen at vi i samhandling med andre må være bevisst på vår egen kommunikative kompetanse og utvikle alle sidene av den. Skau deler kommunikasjon opp i den personlige kompetansen, den yrkesspesifikke ferdigheten og teoretisk kunnskap (Skau, 2017, s. 85). Disse tre aspektene kan, ifølge Skau, spille på lag og støtte opp om hverandre, men også

motvirke og undergrave hverandre. Dette kan sammenlignes med hvordan vi kan ha styrker på enkelte områder som hemmes av svakheter vi har på andre områder.

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på sammenhengen mellom styringsdokumenter (retningslinjer fra fylkene og læreplanen) i sammenheng med teori. Vi har belyst forskning på feltet og avslutter med redegjørelse av teoretisk perspektiver på vurdering og vektlegging. I dette inngår sosiokulturelt læringssyn, eksamen og elevmedvirkning.

3.0 Metode

I dette kapittelet redegjør vi for vitenskapsteoretisk ståsted. Deretter viser vi til valg av forskningsdesign, metode og analyse. Til slutt en gjennomgang av undersøkelsens reliabilitet og validitet, samt etiske hensyn. Vår studie er kvalitativ med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Fremgangsmåten vår er fenomenologisk, siden vi intervjuer yrkesfaglærere og elever slik at vi får frem deres livserfaringer. Ved å fortolke deres livserfaringer gjør vi bruk av hermeneutisk tilnærming.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted - fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Fenomenologi er kunnskap om fenomenene (Dalland, 2020, s. 48). Edmund Husserl dannet fenomenologien som filosofi på 1900 tallet. Filosofien handler om bevissthet, opplevelser og menneskers livsverden utfra den første upåvirkede oppfatning. Man skal møte fenomenene fordomsfritt og med åpenhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44).

I undersøkelsene er det viktig å få frem fenomenene. Å få frem informanters tanker, opplevelser og perspektiver, altså deres virkelighetsoppfatning slik den fremstår (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Et viktig moment i fenomenologien er objektiviteten, å kunne distansere seg fra det man undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det innebærer at som forskere skal vi sette til side forforståelsen vår, slik at fenomenene kan komme fram. Fenomenologien er viktig i undersøkelsen, siden det handler om å få frem fenomenene vi undersøker.

På en annen side er det viktig for forskeren å være bevisst sine egne oppfatninger og forfortolkninger, fordi disse kan påvirke forskningsresultatet. Ideelt sett skal forskeren alltid ha en fenomenologisk tilnærming til fenomenene, men dette kan forhindres av de hermeneutiske forforståelsene. Dette er et dilemma for enhver forsker, især de som etterstreber en fenomenologisk tilnærming. Samtidig vil et slikt dilemma være uunngåelig siden vi ikke kan fjerne vår egen forforståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

Hermeneutikk «betyr fortolkningslære» (Harstad, 2022, s. 75). Å tolke handler om å gjøre noe som er uklart eller uforståelig til noe som er forståelig (Gilje, 2019, s. 11), slik at

forskeren kan tolke funnene. Hermeneutikken har som formål å finne forståelse av det en undersøker, slik at det gir mening. Opprinnelsen for hermeneutikken dreide seg om å fortolke hellige tekster (Harstad, 2022, s. 80), men i forlengelsen av tekstbegrepet ble menneskers handlinger og diskurser inkludert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Det er flere teoretikere og filosofer som har påvirket hermeneutikkens perspektiv og retningen slik den er i dag, blant annet Hans-Georg Gadamer. Han var opptatt av forforståelse og dialog, altså det som skjer mellom tolkeren og objektet.

Hensikten med undersøkelsen vår er å finne ut hvordan eksamen vektlegges og vurderes siden det var uklart for oss. Retningslinjene beskriver ikke hvordan eller hvor den praktiske eller den muntlig del skal vektlegges. Vår forforståelse viser til kunnskap og erfaringer som vi har tilegnet oss gjennom bakgrunn, utdanning, praksis, og i samspill med andre. Under undersøkelsen møter vi stadig på ny kunnskap og innspill som vi må stille spørsmål til og diskutere. I møte med informantene, gjennom deres besvarelse har vi stilt spørsmål, reflektert for å forstå det som blir sagt. Informantenes oppfattelser og erfaringer utgjør empirien vi fortolker. Det å bruke en hermeneutisk tilnærming handler i stor grad om hvordan vi tolker funnene våre. Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming sammen med egen forforståelse, trer vi inn i forståelsesprosessen, slik Gadamer påpeker (Harstad, 2022, s. 90). Prosessen er det som betegnes som den hermeneutiske sirkelen siden vi stadig kommer tilbake med ny og endret forståelse.

3.2 Forskningsdesignet

Forskningsdesignet skal være planen og strukturen for hvordan oppgaven vår skal besvare problemstillingen. Dermed er problemstillingen vår den som avgjør hvilken retning vi skal gå i. Tjora beskriver den kvalitative forskningen med at den kjennetegnes av innlevelse og kreativitet, men også av struktur og systematikk. Han mener den kvalitative forskningen kan være drevet frem av empiri og teori, men som oftest et samspill mellom disse (Tjora, 2021, s. 27).

3.2.1 Casestudie

Med utgangspunkt i vår problemstilling så har vi valgt å bruke et casedesign.

Dette ble gjort på bakgrunn av at en i en casestudie benytter seg av en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer (Tjora, 2021, s. 48). Våre

informanter var fra spesifikke yrkesfaglinjer, og var lærere som nylig hadde uformet og gjennomført eksamen og elever som nylig hadde gjennomført egen eksamen (se informanter 3.2). Ved bruk av casestudie så er det viktig å være bevisst på at utvalgsriterier kan begrense generaliserbarheten.

3.2.2 Valg av metode

Hvordan vurderes og vektlegges den praktiske delen av tverrfaglig eksamen på vg2 ambulansesfag/ helsearbeiderfag?

Metodevalget har sammenheng med problemstillingen. Metodene har ulike fremgangsmåte og nærhet til feltet. Ifølge Dalland (2020) er «[n]oen metoder [...] i liten grad avhengig av utøveren, mens andre, derimot, er svært personavhengige» (Dalland, 2020, s. 56). I undersøkelsen har det vært personavhengig for hvem vi kunne velge. Vi hadde behov for yrkesfaglærere fra ambulansesfag og helsearbeiderfaget. I tillegg var det behov for elever som nettopp har fullført eksamen. Ved bruk av kvalitativ metode får vi nærhet til feltet og kommet tett på de vi «forsker på» (Tjora, 2021, s. 17). Undersøkelse berører ikke innsamlet data som skal vurderes og analyseres, men hvordan praktiske del av eksamen vurderes og vektlegges av yrkesfaglærere, samt oppfatninger og erfaringer elever og lærere har, befinner denne masteren seg i kvalitativ tradisjon. Det er problemstillingen som er avgjørende for valg av metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med undersøkelsen er å få innsikt fra yrkesfaglærere som utformer og gjennomfører eksamen. Like viktig er det å få frem elevenes perspektiver og deres forståelse og erfaring knyttet til veien mot og gjennomføring av eksamen.

Det ble det tidlig klart at problemstilling og innhenting av empiri måtte skje ved hjelp av kvalitative intervju, slik at våre informanter fikk mulighet til å utdype svarene sine. Kvale og Brinkmann refererer til at betydning av *metode* er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140), og det gjør at vi ser på intervju som vår vei til å kunne besvare egen problemstilling.

Vår intervjuguide ble utformet med tanke på å få frem opplevelser og meninger, noe som kjennetegner en kvalitativ orientering (Dalland, 2020, s. 54). Vi hadde ulike intervjuguides til lærerne og elevgruppene. Ulikhetene var basert på at det er forskjell på et individuelt intervju og et gruppeintervju hvor flere personer intervjues sammen. Forskjellene gjør seg derfor gjeldene når vi utarbeidet intervjuguiden. Spørsmålene til yrkesfaglærere er annerledes enn

spørsmålene til eleven, både i forhold til språk og innhold. Spørsmålene til yrkesfaglærerne hadde sammenheng med undervisning og eksamen, for å få frem deres yrkesbakgrunn, forståelse og erfaringer knyttet til eksamen. Intervjuguiden for elevene, på den andre siden, handler om deres opplevelser og erfaringer knyttet til «veien mot» eksamen og selve gjennomføringen. Intervjuguiden til elevene ble utarbeidet med tanke på å ikke bruke fremmedord og vi benyttet oss ikke av akademiske beskrivelser, nettopp for å gjøre spørsmålene så tydelige som mulig.

3.2.3 Intervju som metode

Dataene ble innhentet ved hjelp av semistrukturerte intervjuer. Alle lærerne ble intervjuet individuelt, mens elevene ble intervjuet i grupper.

Med et sterkt ønske om relevans på egen arbeidsplass, valgte vi å delta med datainnhenting på egen skole og i egen klasse. For å unngå tillitsproblemer og vise rolleforståelse, byttet vi på å innhente data og være intervjuansvarlig. Dermed var vi “bare” lærer og eksaminator på egen skole, og unngikk å påvirke informantene under lærer og gruppeintervjuene. Vi var også bevisste på at det er et asymmetriske maktforhold mellom forsker og den som blir intervjuet, og at det kan gjøre seg gjeldende i et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51).

For å kunne gjennomføre egen undersøkelse, anså vi at intervju som metode ville være best egnet for å hente inn empirisk kunnskap. «Intervju egner seg når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater» (Johannesen et al., 2021, s. 106). Målet var å få elever og yrkesfaglærere til å gi uttrykk for, forklare og reflektere over hva de oppfattet og erfarte med å ha en lokalgitt tverrfaglig praktisk eksamensform. I så måte er forskningen innenfor kvalitativ tradisjon. Vi veide for og imot og kom frem til at vi ville utforme og ta i bruk et semistrukturert intervju. Dette fordi vi begge hadde begrenset erfaring fra det å gjennomføre intervju, og med tydelig semistruktur på intervjuet, så ville det hjelpe oss å besvare problemstillingen. For ytterligere å se sammenhenger og skaffe god oversikt, ble Steinar Kvales beskrivelse av en lineær utvikling gjennom intervjuundersøkelsens syv faser tatt i bruk. Her har han punktvis skildret alle fasene og kommet med klare anbefalinger underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

For å forberede oss best mulig før intervjuene, drøftet vi hvordan vi som forskere kunne påvirke intervjuet. Ved å diskutere hvordan vi skulle forholde oss under intervjuet ble vi

tryggere på møtene vi skulle ha. I tillegg ble vi enige i hvordan vi skulle forholde oss om vi behøvde presisering eller utdyping av spørsmålene. For å skape en litt avslappende stemning under intervjuene forberedte vi oss på en kort presentasjonsrunde under oppstart. Vi valgte å avholde alle intervjuene på lærernes og elevenes skoler, med unntak av et som av praktiske årsaker måtte avvikles på teams. Dette med å velge et kjent sted for intervju, er noe Tjora uttrykker som noe som er med på å skape trygghet og avslappende stemning (Tjora, 2021, s. 135).

3.2.4 Egen undersøkelse

For å forske på og utvikle egen kunnskap, ønsket vi å undersøke om ulike måter å utforme og utføre tverrfaglig eksamenen på, gjør at det under eksamen blir ulik vektlegging av den praktiske delen ved eksamen på ulike skoler. Vi ba derfor våre informanter(lærerne) beskrive hvordan de hadde valgt ut og utformet eksamensoppgavene, hvordan de planla den praktiske eksamensfremføringen og hvor mye den praktiske delen ble vektlagt ved karaktersettingen. Vi ønsket også å få frem hvordan elevene opplevde den praktisk tverrfaglig eksamen. Dette for å se om det var konsensus i eksamensopplevelsen mellom lærer og elev. For å få informasjon fra begge informantgruppene, benyttet vi oss av innhentet data fra semistrukturerte intervjuer. Valget av semistrukturert intervju ble foretatt med den hensikt å få frem ulike synspunkter, forstå og om mulig få informantene til å formidle egne tanker og opplevelser. I tillegg ville vi at intervjuet skulle bli så nyansert som mulig. Dalland uttrykker det slik «det er presisjonen i beskrivelsene og fortolkningen av hva innholdet betyr, som er det kvalitative intervjuets styrke» (Dalland, 2020, s. 71). For at beskrivelsene skal bli dekkende, er det ofte nødvendig å stille utfyllende spørsmål (Dalland, 2020). Vi hadde derfor valgt å lage en intervjuguide med vekt på at vi som intervjuere skulle kunne stille oppfølgingsspørsmål, utdype spørsmålene eller la informantene tilføye noe de syntes var viktig å få med. Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Det betyr at de har med seg et sett av antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleder deres forskning (Postholm, 2010, s. 33). Som pedagoger i helse og oppvekstfag har våre antakelser og eget ståsted påvirket og rettleidet oss i forskningsarbeidet da det ble klart at vi ønsket å forske på eksamen.

Det å bruke intervju som metode kan by på ulike utfordringer og svakheter. Vi har lang erfaring som yrkesfaglærere innenfor eget fagfelt, men det å intervju andre yrkesfaglærere,

er noe vi har liten erfaring med. Vi har diskutert og reflektert over forhold som kan gjøre intervju mindre vellykket. Det er ikke gitt at selv om man får til en god dialog, at informanten vil være ærlig i sine beskrivelser. Vi valgte derfor å støtte oss til faglitteratur og forskningsrapporter. Kontakt med forskningsfeltet har vært viktig, men vi har og sett til hvordan det å gjennomføre et forskningsintervju som en spesifikk profesjonell samtale, vil gi et klart asymmetrisk maktforhold mellom oss – forskerne- og den / de som blir intervjuet. Det beskrives tydelig av Kvale og Brinkmann gjennom deres tolkning av hvordan intervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon, hvordan intervjuet er en enveisdialog- utspørringen går bare i én retning, et intervju er en instrumentell dialog- den styres av forskerens interesser, og hvordan intervjueren kan legge opp til en manipulerende dialog- uten at den som intervjues oppdager denne manipulasjonen, og ikke minst det at intervjueren har monopol på det å fortolke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

3.2.5 Utvalg av informanter

Våre informanter ble valgt fordi de alle var lærere som utformet og gjennomførte eksamen, og elevene ble valgt fordi de alle var oppe til sine obligatoriske tverrfaglige praktiske eksamener. Lærerne tok vi direkte kontakt med på telefon, men elevene ble kontaktet av egne lærere med spørsmål om å delta. Dette valget ble gjort i den hensikt at lærernes kjennskap til elevene ville gi oss elever som var motiverte og interesserte i å delta. Antall informanter (lærere og elever) begrenset seg til 5 lærere og 17 elever. Her måtte vi under planlegging og forberedelse ta hensyn til geografi, økonomi og reisevei. Våre informanter bodde alle i de nordligste fylkene, men med en kjøreavstand på over 112 mil mellom de som skulle intervjues, ble det til at vi måtte ta praktiske hensyn. To av intervjuene ble derfor gjennomført på Teams. Her støttet vi oss til teorien om at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og heller bruke tid til forberedelser og analyser, for å unngå uønsket tidspress (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). For å forberede informantene før intervju, hadde vi kontakt med dem på telefon. Vi mailet også et eget utarbeidet informasjonsbrev hvor informantene godtok avtale om intervju og signerte avtalen. Nesten alle våre intervju er gjennomført samme dag som elevgruppene og sensorene gjennomførte eksamen. Av praktiske årsaker måtte en av faglærerne og en av elevgruppene intervjues to dager etter selve eksamen.

Før vi gikk i gang med intervjuene hadde vi brukt tid på å forberede oss og sett gjennom problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide. Vi opplevde at intervjuguiden ga oss god struktur under intervjuene. Vår intervjuguide besto av to deler. Den ene delen for intervju av lærerne, og den andre for intervju av elevene. Intervjuene ble gjennomført individuelt av lærerne og med gruppeintervjuer med 2-6 elever. Intervjuene hadde en varighet fra 20- 60 minutter. På den tiden ønsket vi å få frem et nyansert bilde av informantenes syn på eksamen, og se på hvorvidt det var enighet og/eller ulikheter i synspunktene som kom frem.

Forskningsspørsmålene tok utgangspunkt i, og skulle belyse og presisere hva vi ønsket å få frem ved vår problemstilling. Hva var egentlig hensikten med den tverrfaglige praktiske eksamen, og hvordan ble den tverrfaglige og praktiske eksamen vektlagt og vurdert? Var det slik at lærerne og elevene opplevde og beskrev samme eksamen likt? Hvilke likheter og ulikheter ville eventuelt komme til uttrykk?

Intervjuspørsmålene ble stilt ulikt avhengig om informantene var lærere eller elever. Selve intervjusituasjonen var også ulik, siden elevene deltok i grupper og lærerne deltok enkeltvis. «Gruppeintervju kan benyttes for å hjelpe respondenter til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppemedlemmer har til felles» (Postholm, 2010, s. 72). Det å velge gruppeintervju mente vi var hensiktsmessig for å trygge elevene under intervjuene, få elevene til å reflektere sammen, og dermed få frem flest mulig synspunkter. Vår forforståelse preget nok våre valg. Vi mente det ville være lettere å få elevene til å åpne seg opp om eksamen som tema i grupper, og ikke individuelt. Dette beskriver Kvale og Brinkmann på følgende måte; Når det dreier seg om følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180).

I forbindelse med intervjuene ble våre informanter lovet anonymisering. På grunn av det begrensede geografiske området for vår undersøkelse, valgte vi å ikke oppgi yrkeslinje for informantene. Det ville vært lett gjenkjennelig hvis vi oppga yrkeslinjene, da det kun er et fåtall lærere på hver linje. Ved å oppgi at informant 5 jobber på ambulansesfag, ville det vært sannsynlig at man kunne utledet hvem vedkommende er. Det samme gjelder for elevene. Derfor er informantene (yrkesfaglærere) nummerert 1-5, og elevgruppene er nummerert 1-4.

3.2.6 Intervjuguide

Intervjuguiden ble ikke presentert på forhånd. Dette var et bevist valg da vi ønsket svar som var intuitive og spontane og ikke preget av forberedelse og bearbeiding.

På grunn av prosjektets rammefaktorer og et sterkt ønske om relevans på egen arbeidsplass, valgte vi å hente inn data på egen skole og i egen klasse. Her byttet vi på å innhente data og være intervjuansvarlig, slik at vi “bare” var lærer og eksaminator på egen skole, og dermed unngikk å påvirke informantene under gruppeintervjuene. Vi var også bevisste på at det asymmetriske maktforhold vil kunne gjøre seg gjeldende i et forskningsintervju, hvor forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Alle data ble innhentet våren 2022. Koronapandemien gjorde at skolene avlyste eksamen, men velvillighet hos informantene gjorde at vi som alternativ fikk delta på prøveeksamen. Vi fikk dermed utføre intervjuene tilnærmet lik en vanlig eksamen.

Etter at intervjuene var gjennomført foretok vi et kritisk tilbakeblikk. Vi innså at intervjuguiden kunne ha vært mer nyansert, og inneholdt flere utdypende spørsmål. I tillegg så vi at enkelte spørsmål vi stilte lærerne kunne oppfattes som lukkede og ledende. For eksempel spørsmålet vårt til pedagogene; «Opplever du at eksamensformen bidrar til at elevene får vist helhetlig yrkeskompetanse?». Vår frykt for taushet under intervjuene viste seg imidlertid å være ubegrunnet. Informantene hadde tydelige meninger om eksamen som de ønsket å formidle, både positive og negative. I elevgruppene var det enkelte som utalte seg mer enn andre, men flere av spørsmålene åpnet opp for gode diskusjoner.

3.2.7 Forskerrollen

Vi er to studenter som har studert sammen i mange år. Gjennom samarbeid har vi diskutert, reflektert og hjulpet hverandre i fremdriften av undersøkelsen. Det å forske sammen har gitt oss ny innsikt og større forståelse. Vi har vært bevisst vår rolle som forskere, der etiske hensyn ovenfor informanter skal ivaretas. I møte med informantene har vi inntatt en profesjonell rolle, samtidig som vi prøvd å legge til rette for en god samtale. Det innebærer at vi er klar over at det yrkesfaglærere forteller oss om, også omhandler vårt yrke. I denne sammenheng distanserer vi oss ved at vi innehar rollen som forsker og ikke som yrkesfaglærer. Ifølge Kvale og Brinkmann er «forskerens integritet, [...] avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ

forskning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Å være bevist på dette handler om at få kunnskap om begreper, teori og metode, så vel som etterrettelighet i arbeidet med å synliggjøre hva vi har gjort og hvorfor. Mye av forberedelsesarbeidet har vært å sette seg inn akademisk språk, teori og metode slik at vi forholder oss til de etiske prinsippene i forskning og innehar kunnskap slik at kvaliteten på forskningen ivaretas.

I forskerrollen har vi fått kjennskap til Deweys uttrykk («indeterminate»). Altså de nye og fremmede situasjonene som bidrar til læring ved at vi arbeider med de (Säljö, 2016, s. 90). Gjennom undersøkelsen har vi lært mye. Både hva god forskningsetikk er, og hvilke utfordringer forskeren står ovenfor. I tillegg har fenomenene vi har undersøkt vært interessante. De gir oss forståelse og innhold for det vi har undersøkt, og derfor er det på sin plass og referere til Dewey; «læring skjer -og bør skje-gjennom undersøkelser («inquiry»» (Säljö, 2016, s. 91).

3.3 Analyse av data -analytisk tilnærming

Postholm og Jacobsen påpeker at starter på analysen er når forskeren samler inn materialet. Under intervju tolker og analyserer forskeren om det er behov for oppfølgingsspørsmål eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139-140). Likevel velger vi å starte med å beskrive transkribering av data intervjuene genererte.

3.3.1 Transskribering

Når vi transkribere oversetter vi det informantene har fortalt om til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ved hjelp av lydopptak (diktafon) hadde vi et godt utgangspunkt for å transkribere. Uten diktafon ville det blitt vanskelig å følge med på alt som ble sagt. Transkriberingen ble gjennomført kort tid etter intervjuet. Det var aldri aktuelt å la noen andre transkribere for oss, siden utførelsen bidrar til god oversikt over empirien. Vi støttet oss dermed til Kvale og Brinkmann som hevder at forskere som transkriberer egne intervju vil huske og gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). I tillegg vil de allerede da kunne starte analysen av hva som ble sagt under intervjuet. Vi noterte ikke under intervjuet, men hadde med oss intervjuguiden. På den måten kunne vi være «til stede» i intervjuet. Intervjuene vi selv hadde utført transkriberte vi, men unntak av ett, hvor vi intervjuet sammen. Deretter sendte vi transkripsjon til hverandre for gjennomlesing. For å validere arbeidet lyttet vi på lydopptakene, samtidig som

vi leste transkriberingen for å se at det stemte med hva som ble fortalt. Å transkribere kan være utfordrende, spesielt når informanter har dialekt. Dette erfarte vi gjennom arbeidet med transkribering. Enkelte ord kan miste innhold eller mening hvis de omgjøres til bokmål, slik at meningen ikke blir like godt fremstilt. Derfor valgte vi å beholde enkelte ord på dialekt slik de ble talt. Fordelen er at vi har samme dialekt og dermed har mulighet til å forstå meningen med uttrykkene. Likevel opplevde vi at enkelte ord ikke gav mening. Uttrykket som informanten brukte var lokalt, som en av oss måtte forklare for den andre. «Har du en person som er litt beskjedent, og så har du en person som er litt mer «nasen», så er det ikke sikkert at den ene får vist seg godt nok frem» (Lærer 1). «litt mer nasen» er når noen er mer frempå eller for seg. Transkriberingen er arbeidskrevende fordi man skal lytte, samtidig som det som transkriberes skal skrives ned. Tid og tålmodighet erfarte vi var nødvendig for å gjennomføre arbeidet på etterrettelig måte.

3.3.2 SDI-metoden

I analysen har vi benyttet stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), som består av datagenerering, analyse og teoriutvikling (Tjora, 2018, s. 9). Bakgrunnen for at vi valgte SDI som metode var at vi ønsket at empirien skulle lede oss til teorien og ikke omvendt. SDI består av syv trinn som starter med en induktiv tilnærming til empirien, og arbeider seg videre oppover på en lineær måte mot teori. Modellen strukturerer forskeren til å sette til side sin egen forforståelse (Tjora, 2021, s. 20), noe vi erfarte stemte. Modellen er ikke lineær. Den går oppover med induktiv tilnærming og nedover med deduktiv tilnærming. I følge Tjora «gir metoden en større kreativitet i datagenereringen og at det er vesentlig med betydelig stringens når det gjelder analyse» (Tjora, 2021, s. 19). Vi opplevde at metoden ga oss tilstrekkelig mengde empiri, struktur og læring. Systematiseringen bidro til at vi fikk større innsikt i egen innhentet empiri.

I arbeidet med SDI-metoden har vi brukt CAQDAS (computer-assisted qualitative data analysis software) og her Nvivo. I utgangspunktet viste vi mye motstand til å ta i bruk et slikt program i forhold til analysearbeidet, da det er krevende å sette seg inn i et nytt dataprogram. Siden programmet (Nvivo) bidrar til struktur og oversikt over empirien, valgte vi å benytte oss av det. I tillegg er «Kodingsprinsippene som legges til grunn her er svært detaljerte, noe som krever bruk av spesielle dataprogrammer for å assistere kvalitativ analyse» (Tjora, 2018, s. 10). Videre påpeker Tjora at mulighet til læring og oppdagelser ved forskningsarbeidet ofte

skjer når man tar fatt på arbeid som gir motstand (Tjora, 2021, s. 19). Med det som utgangspunkt tok vi fatt i oppgaven, å lære oss Nvivo.

Da intervjuene var transkribert, importerte vi først data fra gruppeintervjuene av elevene. Å kode sammen gir mange fordeler. Gjennom samarbeid med koding får begge anledning for god oversikt over empirien og mulighet til å kvalitetssikre arbeidet gjennom samtale og diskusjon. Det er viktig å legge til rette for at kunnskaper og utfordringer kan utfylle hverandre (Dalland, 2020, s. 29) og det er akkurat det som skjedde i denne sammenheng. Vi opplevde trygghet i form av å kunne støtte oss til og diskutere med hverandre.

Siden vi ikke hadde mulighet til å sitte sammen under kodingen, valgte vi å bruke Teams.

Den ene av oss utførte handlingen inne i Nvivo, mens vi sammen drøftet og bidro under selve kodingen.

Intervjuene kodet vi induktivt slik som SDI-metoden krever. Når vi benytter induktiv forskningsmetode, var det viktig å ikke være forutinntatt ved innsamling av data. Vi brukte systematiske metode slik at vi ikke på forhånd skulle avgjøre hva som er mer eller mindre viktig (Kvarv, 2014, s. 24). Å samarbeide i dette trinnet var en fordel siden det er lett å bli distraheret av forforståelsen. Etter gjennomført koding av elevenes gruppeintervju, importerte vi data fra lærerne og kodet disse. Vi lagde to mapper, en for elever og en for lærerne. Vi diskuterte om dette var nødvendig, og kom frem til at å skille mellom disse var ønskelig, noe som viste seg å være nødvendig for å tolke funnene hver for seg. Totalt hadde vi 317 koder, som fordelte seg på 158 koder på elevene og 159 koder på pedagogene. Ifølge Tjora kan mange koder indikere at kodingen har vært nøysomt slik at empirien blir bevart. Noe som er gunstig for de neste trinn (Tjora, 2021, s. 220). Vi oppdaget at vi ble mer frigjorte i kodingen etter hvert. I starten var problemstilling og forskningsspørsmål vanskelig å frigjøre seg fra, som igjen kan gi analytiske ideer (Tjora, 2021). Men etter hvert bedret dette seg. I neste trinn kodegruppering, brukte vi empirinære navn som ligner på utsagn fra informantenes. Dette bidro til at vi husket informanten og dermed også innholdet for koden (Tjora, 2021, s. 219). Det ble ni kodegrupper for pedagogene. De ulike kodegruppene fikk navn som «vurdert best mulig», «vise kunnskap», «det beste i læreplanen». For elevene ble det også ni kodegrupper. De fikk navn som «realistisk på en måte», «gruppa sitt ansvar» og «da får ikke jeg vist frem» for å nevne noen. Ved hjelp av empirinære navn så vi for oss intervjuene og hva de enkelte hadde snakket om, samt at det gjorde oss mer frigjort fra egen forforståelse. Selv om en aldri helt kan frigjøre seg fra sin egen forforståelse, så endret det vårt fokus. Vi ble bevisst på å ikke tvinge kodene inn i ulike temaer, da målet var at kodene skulle inn i grupperinger fra

empirien. Interessant oppdagelse at fokuset ble endret så raskt i prosessen. Ved induktiv gruppering brukte vi lang tid til å begynne med, men etter hvert gikk det raskere. Det kan være mange grunner til det, alt fra at vi var to som samarbeidet slik at vi kunne korrigere hverandre eller fordi vi fikk mer forståelse for hva som skjer i dette steget av metoden eller at vi ble tryggere i arbeidet med gruppering eller en kombinasjon av alt. Da vi var ferdig med kodegrupperingen tok vi utskrift av datamaterialet for å få bedre oversikt over dataen før vi gikk til neste steg. I siste del som omhandler konseptutvikling forlot vi verktøyet Nvivo. Vi prøvde undersøke hvordan vi kunne fortsette med Nvivo, men lyktes ikke med det. Dermed benyttet vi i stedet Word for denne delen. Det er i dette øyeblikket vi beveget oss fra induktivt til deduktivt og videre til abduksjon.

Vi lagde konsepter ved at vi stilte spørsmål til kodegruppene våre. Dette omtaler Tjora som en konsepttest, der vi søker å finne ut hva det handler om og lete etter fellesnevner for fenomener (Tjora, 2021, s. 234). I det vi søkte etter ny innsikt for å forstå empirien, altså kodegrupperingene, tredde vi inn i abduksjon for å forstå fenomenene. Abduksjon blir beskrevet som å kombinere induksjon og deduksjon, ved at det veksles mellom de (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). I utviklingen av konseptene vekslet vi frem og tilbake, og gjennom arbeidet ble konseptene til. Konsepter for pedagogene ble: vurdering, eksamen, samarbeid og pedagogisk kompetanse. Konseptene for elevene ble: praksis, eksamen og samarbeid.

3.4 Etikk

«Hensynet til individet skal alltid gå foran hensynet til samfunns -eller forskningsnyttene.»
Helsinki-deklarasjonen (Halvorsen, 2008, s. 245).

Siden vi begge er helsefagutdannet er dette en erklæring vi støtter oss til, og vi innser at ved å intervju yrkesfaglærere og elever så er det viktig for oss å være bevisst de etiske sidene ved forskning. Da forholdet mellom lærer-elev vil være til stede. Kvale og Brinkmann viser til fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerrollen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102) og de var sentrale i vårt arbeid. I tillegg til forskningsetikklovens paragraf 4, forskerens aktsomhetsplikt, Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til

forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte aktiviteter (Forskningsetikkloven, 2017).

Problemstilling og forskningsspørsmål ble godkjent av veileder. Deretter søkte vi personvernombud for forsker- og studentprosjekter (NSD) som gjennomføres på Oslomet, for godkjenning. Dette ligger som vedlegg nr. 4

3.4.1 Reliabilitet og validitet

Empirien er innhentet gjennom kvalitative intervjuer på informantenes arbeidsplass / skoleplass. For at reliabiliteten av empirien vår skulle være mest mulig troverdig, valgte vi å være så transparent som mulig gjennom prosessen. Dette fordi reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Vi har gjennomgående beskrevet intervjuene, gjennomføring og bearbeidelse av disse, samt analysen. Validiteten av egen forskning ønsket vi skulle være så korrekt som mulig, og vi brukte derfor tid på å vurdere og reflektere rundt ulike metoder. Våre refleksjoner gjorde at vi ikke ukritisk foretok et valg, men at vi så hva som var hensiktsmessig, gjennomførbart og hvordan resultatene kunne gi oss ny innsikt og forståelse. Dette er noe Kvale og Brinkmann uttrykker gjennom å si at validitet ikke bare dreier seg om en metode, men at validitetens metodologiske sider genererer teoretiske spørsmål om de undersøkte fenomenenes natur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Endelig valg av kvalitativ metode skulle dermed føre til at problemstillingen ble besvart, samt at empirien ble så troverdig som mulig.

Oppsummering av kapitlet

3.4.2 Informert samtykke

Forskningsdeltakerne ble informert om undersøkelsens overordnet formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104) i forkant av intervjuet.

Informantene deltok frivillig. De ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra forskningsprosjektet, og at det ikke ville være noen negative konsekvenser ved å trekke seg. I så fall ville materialet som omhandlet vedkommende bli slettet. Dette var ekstra viktig for oss å få frem da gruppeintervjuene ville bestå av elever, både på egne og på andres skoler.

Informantene fikk tilbud om å lese igjennom transkriberingen, noe som gav mulighet til korrigerings. Datamaterialet som vi samlet inn ville bli behandlet slik som anbefalt fra NSD,

og deretter slettet ved forskningsprosjektets avslutning. Vi sjekket at alle elever var over 18 år, ellers måtte vi innhente samtykke fra foreldre.

3.4.3 Personvern

I forbindelse med forskningsprosjektet vårt ble informantene våre lovet anonymitet, og at data de delte ikke skulle gjenkjennes. Vår forskning ble gjennomført på et begrenset geografisk område. Dermed har det vært ekstra nødvendig å beskytte informantene. Vi har derfor valgt å benevne våre lærerinformanter kun med tall, slik at sitater skal være etterrettelige, og at det skal være mulig å se om det er noen informanter som brukes mer enn andre. Det med anonymisering og pålitelighet nevner Tjora som at i denne form for publisering så er etterrettelighet av stor betydning, og at man derfor bør gi pseudonymer eller andre type merkelapper som blant annet vil kunne fortelle leseren hvordan datamaterialet brukes (Tjora, 2021, s. 265). Under intervjuene med elevgruppene avklarte vi i starten hva vi mener med begrepet konfidensialitet og hva det betydde for den enkelte og gruppen. Vi formidlet den gode tanken «å ville hverandre vel».

3.5 Oppsummering av kapitlet

I starten av kapitlet beskrives vitenskapsteoretisk ståsted, slik at vi viser hvordan vår studie har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Videre gjør vi rede for kvalitativ metode og valg vi har gjort gjennom vår undersøkelse. I tillegg en gjennomgang av SDI- metoden som er anvendt under analysearbeidet. Avslutningsvis har vi tatt for oss forskningsetiske forhold som relabilitet, validitet og personvern. Kapitlet viser hva vi har gjort og ulike valg vi har stått ovenfor i forskningsarbeidet, både utfordringer og muligheter med bruk av kvalitativ metode.

4.0 Resultater og Funn

Våre funn skal belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, vi gjentar derfor disse her:

Hvordan vurderes og vektlegges den praktiske delen av tverrfaglig eksamen på vg2 ambulansefag/helsearbeiderfag?

1. Hvordan forberedes elevene til avsluttende tverrfaglig praktisk eksamen i programfagene?
2. Hvordan opplever elevene at den praktiske delen vektlegges og hvordan opplever de at den muntlige delen vektlegges under selve eksaminasjonen?
3. Hva kan være utfordringer og fordeler ved en slik eksamensform?

Vi vil først å redegjøre for hva vi anser som hovedfunn i vår studie. Deretter kommer vi til å gi en kort beskrivelse av hvordan empirien vi har fått blir tolket ut fra forskningsspørsmål og intervjuguide.

Sitatene fra funnene er valgt ut fordi vi mener de er godt egnet til å beskrive/ illustrere funnene våre.

4.1 Forberedelse til eksamen

Våre funn viser at eksamensoppgaven til den tverrfaglige praktiske eksamen blir utarbeidet av de fagansvarlige lærerne på den enkelte skole. Dette etter føringer fra fylket og læreplan i faget. Eksamensformen er tverrfaglig praktisk, og tre programfag inngår i eksamen. Lærerne i vår undersøkelse formidlet at eksamensoppgaven ble utformet som en case eller som en problembasert læring (PBL). For at elevene skulle se sammenheng mellom programfagene og få den tverrfaglige forståelsen, ble oppgaven utformet så virkelighetsnær som mulig.

Eksamensformen ble introdusert ved skolestart, slik at elevene skulle få mulighet til å bygge kompetanse, utvikle seg, og på den måten være best mulig forberedt inn mot eksamen. Selve eksamensoppgaven ble ifølge våre lærer-respondenter presentert som en virkelighetsnær oppgave, som tok utgangspunkt i en fiktiv hendelse eller en utfordring elevene ville møte i sitt fremtidige yrkesliv. For at elevene skulle være best mulig forberedt, ble det gjennom hele

året brukt tid på å øve både praktisk og muntlig. I tillegg uttrykte lærerne at de la til rette for mestring, ved å la elevene jobbe med oppgaver som ble mer og mer utfordrende etter hvert som elevene utviklet kompetanse og erfaring fra skole og yrkesliv. Tentamen og prøvetentamen ble ifølge lærerne gjennomført lik eksamen, slik at elevene skulle bli trygge i eksamenssituasjonen. Lærerne mente elevene dermed var godt forberedt og kjent med den tverrfaglige praktiske eksamen.

Informantene beskriver at:

«De vet i fra begynnelsen av skoleåret at det vil bli en tverrfaglig tentamen og eksamen. Sånn sett er de forberedt på det». (Lærer 5)

«Allerede fra høsten så begynner vi jo med praktiske øvelser, prosedyrer og sånn». (Lærer 2)

«De første gangene legger vi nivået etter hvor de er, slik at vi forventer mer og mer». (Lærer 4)

Elevene i undersøkelsen vår ga uttrykk for en konkret tilnærming til eksamen. De beskrev utfyllende hva de praktisk hadde øvd på, og kom med synspunkter på at de som enkeltelever var ulike i forhold til måter å tilegne seg fagstoff på. Elevgruppene uttrykte i tillegg stor forståelse for ulikheter innad i gruppene, men ingen av elevene ga åpent uttrykk for at de var misfornøyd med hverken eksamensform eller gruppe-medlemmer under eksamen. Noen enkeltelever på en av gruppene sa de hadde fått for lite praktisk trening i løpet av skoleåret, men at det hadde endret seg etter at de fikk ny lærer. På samtlige gruppeintervju uttrykte elevene at vurderingskriteriene var kjente. Elevene beskrev at de likte at eksamen hadde mye praktisk i seg, og at det å jobbe praktisk med fagstoff hadde bidratt til at fagstoffet var blitt mer forståelig.

«Jeg måtte lese i boken og så forstår jeg ikke, men så forstår jeg det bedre». (Elevgruppe 1)

«Det er jo det at man får gjort praktiske ting på alt. Det at man lærer litt bedre på å gjøre ting enn bare å sitte å lese». (Elevgruppe 2)

Elevene ga bestemt uttrykk for at undervisningen de hadde fått på egne skoler, hadde trygget dem i møte med eksamen. Det å få øve og trene seg opp hadde gitt mestringsfølelse, og igjen ført til at de hadde utviklet gode praktiske ferdigheter. Funnene våre ga ærlige beskrivelser av elevenes opplevelse av det å få tilbakemeldinger og veiledning frem mot eksamen. De formidler at negative tilbakemeldinger og korreksjoner underveis ikke var lett å akseptere,

men at kritikken i ettertid hadde hjulpet dem med å forstå hva lærerne deres oppfattet som dårlig eller mangelfullt. På denne måten ble nytteopplevelsen større enn den negative opplevelsen, og de erfarte at de hadde en bedre kvalitet på neste oppgave. Likevel uttrykte flere elever at selv i prøvesituasjoner så var det ikke alltid lett å prestere. De beskrev at de ble stresset over alt de skulle ha med av pensum og alt de måtte huske å formidle av kunnskap.

«Så når man får bedre karakter enn forrige gang, så får man mestringsfølelse. Man ser man kan mer enn hva man tror». (Elevgruppe 2)

«Vi har hatt prøvetentamener. Ganske mange. Det er jo bra, for da blir det jo repetisjon og en vet hvordan det foregår på en måte». (Elevgruppe 3)

«Det å få med de små tingene ... og alltid det derre hva, hvordan og hvorfor. Det er liksom det som stresser meg fordi jeg vet jo ikke hva, hvordan og hvorfor alltid, men det går jo greit». (Elevgruppe 3)

I undersøkelsen uttrykte lærerne i de nordligste fylkene at de brukte praksisrom, skolenes egne øvingsambulanser eller øvingsleilighet for å la elevene oppleve å se sammenheng mellom teori og praksis. Dette kom i tillegg til at lærerne tilrettela for små og store rollespill i klasserommene. Bakgrunnen for dette hevdet lærerne var å trygge elevene, slik at elevene fikk større forståelse for hva som ble forventet av dem, og for at det for elevene skulle være tydelig hva de ble målt etter.

«Vi har de en til to ganger i uka på praksisrommet. Og så kjører vi rollespill, og da har vi for eksempel et tema om hjertesykdom». (Lærer 3)

«På grunn av utførelsen og håndlaget, og det her mellommenneskelige møte og sånn, så er det jo der en får se hvordan de fungerer med yrkesutøvelsen, så absolutt er rollespillet viktigst». (Lærer 3)

4.2 Gjennomføring av eksamen

I undersøkelsen vår uttrykte lærerne at de brukte mye tid på å utforme gode eksamensoppgaver, slik at alle elevene skulle få vist mest mulig praktisk under eksamen. Lærerne formidlet at de benyttet ulike arbeidsmetoder i forberedelsestiden, og at disse arbeidsmetodene ble benyttet som eksamensform. Metodene beskrev de som et eksempel i en yrkesoppgave eller en case, eller som det at elevene fikk jobbe problembasert etter PBL

metoden. De ulike metodene hevdet lærerne var kreative og utforskende, og de mente derfor elevene var fornøyde og opplevde at metodene var meningsfulle.

«At det blir realistisk på en måte. Slik vet elevene at vår eksamen går ut på at de får en case». (Lærer 3)

«De får en case om en pasient. De kan styre den inn på det de selv vil, men det må være i samsvar med oppgaven». (Lærer 5)

Elevene fortalte at de under eksamen skulle vise sin yrkeskompetanse gjennom rollespill eller praktiske øvelser. Deretter skulle de inn til en fagsamtale. Samtalen beskrev elevgruppene ulikt. Noen elevgrupper fortalte at de gjennomførte den individuelle samtalen alene, mens andre elevgrupper fortalte at hele gruppen var samlet selv om spørsmålene ble stilt og besvart individuelt. De fleste elevene utrykte at de opplevde det å ha samtale om teori som bra. Likevel var den muntlige samtalen noe som stresset de. Forberedelsestiden i forbindelse med eksamen er på 48 timer. Denne forberedelsestiden uttrykker elevene er viktig og har stor betydning for hva de presterer.

«Jeg synes det er bra at vi får to dager å forberede oss og planlegge, og en dag å vise oss frem og ha samtale på. At en har to dager til å forberede og disponere og jobbe med eksamensoppgaven rett og slett». (Elevgruppe 3)

«Tror de fleste tjener på å få oppgaven to dager før selve prøven». (Elevgruppe 1)

I fylkene ble gjennomføring og organisering av eksamen ulikt praktisert i de videregående skolene. Våre funn viste at elevene opplevde å bli delt opp i små eksamensgrupper, som makkerpar, eller enkeltvis. Noen ved skolestart, andre ikke. Her fikk elevene sjelden foreta gruppevalg selv. Flere av elevgruppene fortalte at inndelingen var gjeldende for hele skoleåret, på en av gruppene ble det foretatt endringer eller bytter i løpet av skoleåret. Elevgruppene utrykte stor forståelse for at gruppene dermed ble samkjørte og stabile, men det kom også frem at ulik kjemi kunne være utfordrende. I rollespillet og/ eller under praktisk del av eksamen, delte elevene i samme gruppe på å være pasient. Ved pause brukes ordet «frys» så stoppet spillet og de byttet roller. Denne pasientrollen var viktig for å synliggjøre selve pasientbehandlingen. De fleste skolene lot elevene bytte underveis på å spille pasient, men på en enkeltskole leide de inn en tidligere lærer. Elevene på denne skolen utrykte at de opplevde det som var svært utfordrende og vanskelig å ha en tidligere lærer til dette formålet. De mente dette valget av pasient hadde gjort dem ubekvem i eksamenssituasjonen.

«Det er mange som syns det var ubehagelig første gangen, når vi skulle ha den. Eh... læreren ... litt ekkelt å skulle pleie en lærer. De har brukt å lei inn en. En gammel lærer som ikke jobber her. Ehh, men andre gang gikk det sånn høvelig greit». (Elevgruppe 1)

«Du kjenner noen av dem fra før, men må late som om dette er en pasient du har som helsefagarbeider. Det er litt vanskelig å få til». (Elevgruppe 3)

Under eksamen skal det være to sensorer, der den ene er ekstern. Det er mulig at ekstern sensor kan være pedagog, fagarbeider eller være en fagperson med lang yrkeserfaring (Utdanningsdirektoratet, 2020a, §3-28). Lærerne fortalte at de under eksamen hadde hatt sensorer fra andre skoler og fra bedrift, men at erfaringene var delte. Det å få gode sensorer kunne til tider være utfordrende både på ambulansesfag og helsearbeiderfaget. En av informantene fra ambulansesfag etterlyste et tettere samarbeid mellom fylkene. Da kunne det bli enklere å hente inn kvalifiserte sensorer. Informanten fryktet at dette manglende samarbeidet mellom fylkene hadde bakgrunn i økonomi.

«Ideelt sett så skulle kanskje de tre nordligste fylkene ha vært sensor for hverandre for å få nye innspill. Vi har for få eksterne sensorer». (Lærer 1)

«Selv om det kan være utfordrende å få ekstern sensor er faglærerne samlet om at tverrfaglig praktisk eksamen er en god eksamen. Der eksamen bidrar til at elevene «skjerper seg» og at det er til fordel for elevene.» (Lærer 5)

«Det er nå lokal gitt og det er nå lokal gitt. Du kan risikere veldig ulike måter både hvordan eksamen gjennomføres, blir forberedt og... De skal jo ut i samme yrke og samme funksjonene og da...ulik kompetanse, kanskje for det gjøres ulikt». (Lærer 5)

Elevene hadde ulike tanker om eksamen. De ga uttrykk for at eksamen var relevant for yrket, men samtidig så mente de at eksamen kunne bidra til at den enkelte ikke fikk vist frem sin egen kompetanse. Her utrykte de ulike årsaker. En av årsakene kunne være at eleven hadde en dårlig dag, en annen årsak kunne være ønske om en individuell eksamen, eller at fordelingen internt i gruppa hadde vært ujevn. Alle elevgruppene var tydelige på at eksamen var viktig, og at resultatet på eksamen hadde stor betydning. En av ambulansesfagelevne utrykte at en god eller en dårlig eksamen kan være avgjørende for om og hvor eleven får lærlingeplass. Derfor var ikke alle elever fornøyde med at de kun kunne klage på formelle feil. I tillegg utrykte noen av elevene at de ikke hadde blitt opplyst om hva de kunne klage på i henhold til eksamen.

«Hun jeg var på gruppa med, vi byttet slik at hun tok stell mens jeg reide seng og laget frokost. Da får ikke jeg vist frem mine stalleferdigheter og hun får ikke vist sine sengering og matferdigheter». (Elevgruppe 1)

«Jeg syns det er litt dårlig med tanke på at hvis du føler at du har gjort det veldig bra, men at det ikke i samsvar med karakteren. Så skal du kun få klage på formelle feil. Ikke at jeg har noen løsning på det». (Elevgruppe 2)

4.3 Vurdering

Lærerplan for det enkelte yrkesfaget er lagt opp slik at den først sier noe om faget generelt, herunder kjerneelementer, relevans og sentrale verdier, før den etter hvert kommer inn på kompetansemål og vurdering. Vurdering skal gi informasjon om kompetanse ved avslutning av opplæring i faget ifølge opplæringsloven. Våre funn viser at den tverrfaglige praktiske eksamen vurderes ulikt av ulike yrkesfaglærere, sensorer og eksterne sensorer. Lærerne sier gjennomgående at de ikke er helt bevisst på hvor stor del den praktiske delen skal telle i vurdering og karaktersettingen, og hvor mye den muntlige samtalen skal telle etterpå. Her varierte funnene av vektlegging av praktisk del fra 50 - 95 %. Svært mange av lærerne ville ikke anslå hvor stor del av den praktiske delen de vektla. De ga uttrykk for at det å fastsette det så tydelig, var vanskelig. De fleste lærerne sa at de brukte den muntlige delen- samtalen- til å se etter pluss og minus. Var de i tvil, så kunne den muntlige delen vippe karakteren opp.

«Den muntlige delen er med på å vippe karakteren opp eller kvalitetssikre den praktiske. Men har du strøket på det praktiske, så greier du ikke å dra deg oppover». (Lærer 1)

«Den muntlige delen bruker vi til å få begrunnelsen av det elevene har gjort, eventuelt at de har oppdaget noe de ville ha gjort annerledes». (Lærer 1)

«Det kan være at det kommer frem mye fagkunnskaper i samtalen etterpå, som gjør at eleven snakker seg opp etterpå. Fordi noen elever er veldig stresset og engstelig, men roer seg i samtalen som gjør at de klarer å vise og få frem mer». (Lærer 5)

Elevgruppene uttrykte mer hva de opplevde de fikk vist under selve samtalen etter at den praktiske delen var fremført. De så på det som positivt at de fikk sjanse til å vise seg mer frem, at de fikk synliggjort ytterligere kunnskap og at de dermed kunne få et bedre resultat karaktermessig.

«Det at man får beskrevet, begrunnet og forklart det man viste fram praktisk, er viktig.»
(Elevgruppe 2)

«Grillinga som vi kaller den muntlige delen, eller spørsmålene som kommer etter den praktiske fremføringen, er vi ikke så veldig glad i. Men samtalen hjelper oss veldig mye for da får vi vist til alle fasene, altså fra hele oppgaven.» (Elevgruppe 2)

Noen var ikke fullt så positiv til samtalen etter den praktiske fremføringen og uttrykte det slik:

«På et tidspunkt så sier det stopp fordi det er begrenset hvor lenge man kan snakke om ting.»
(Elevgruppe 2)

Alle lærere uttrykte at de aktivt brukte kompetansemål og vurderingskriterier ved karaktersetting. Det kom allikevel til uttrykk at de var usikre på om vurderingene var kvalitetssikret godt nok. Enkelte lærere hevdet at en holistisk tilnærming hvor menneskesynet blir vektlagt, og holdninger, respekt og åndelig tilnærming er vesentlig, bør vektlegges under vurdering. Andre var tydelige med at vurderingene må basere seg på at elevene får vist helhetlig yrkeskompetanse. Som eksempel på helhetlig yrkeskompetanse ble det uttrykt at det å dele opp fag og kompetansemål er unaturlig, alt henger sammen. En lærer begrunnet vurderingene sine med at under den praktiske eksamen så blir kommunikasjon vektlagt.

«Den praktiske eksamen blir vektlagt med kommunikasjon. Eleven må kunne kommunisere for å vise hva han kan, og hvordan samhandle med pasienten. Så det går i ett på en måte. Både det som blir utført og det som blir sagt.» (Lærer 2)

En lærer begrunnet egen usikkerhet under vurdering med følgende sitat;

«Er jeg usikker på om det er karakter fire eller fem, så om de gjør det bra, de kan begrunne og reflektere litt muntlig, så jobber de seg opp.» (Lærer 3)

Når vi ser på hva som kom til uttrykk fra lærere som utvikler og gjennomfører den lokalgitte praktiske eksamen, så kan det virke som om lærerne ikke skilte stort mellom den praktiske og den muntlige delen av eksamen. Dette til tross, alle informantene uttrykte at de vurderte delene under eksamen individuelt. Flere lærere uttrykte at de vektla den praktiske delen mest, men samtlige lærere bekreftet at de brukte samtalen etter den praktiske fremføringen til å løfte opp eller sette ned karakteren.

Funnene våre viste at det var et skille mellom hva enkelte lærere vurderte som viktig å vektlegge under eksamen. Her viste våre funn at det var forskjell på om lærerne underviste på

ambulanséfag- eller helsefagarbeiderlinjen. Dette skillet var ikke helt entydig, men det kan virke som om lærerne på ambulanséfag vektla samtalen mer enn lærerne på helsefagarbeiderlinjen under eksamen.

«Er det noe jeg ikke har sett godt nok så ber jeg de om å forklare det.» (Lærer 1)

«Av og til så kan en jo bli litt imponert på samtalen, og da kan det være godt at vi er to, for det viktigste er jo rollespillet og hva de får til, men om de kommer inn og uoppfordret snakker om noe de har glemt under det praktiske, eller noe de skulle ha gjort annerledes...» (Lærer 3)

«Om de står i vippen mellom to karakterer så kan den muntlige delen være avgjørende. Altså om de ikke kan begrunne hvorfor de har gjort det, at de bare har gjort det for at de har lært at det skal være slik, så trekker ikke det opp.» (Lærer 1)

I undersøkelsen vår valgte vi å starte intervjuguiden til lærerne med spørsmål om faglige bakgrunn, utdanning og erfaring hos den enkelte pedagog. Dette valget ble gjort av flere årsaker. Først og fremst for å åpne opp, få den enkelte pedagog til å fortelle litt fritt, bli litt tryggere i intervjusituasjonen, og fortelle litt om seg selv. Det ble også gjort i den hensikt å få et innblikk i om yrke, utdanning, og erfaring førte til ulikheter når sensorer vurderte eksamen. Funnene våre viser at nesten alle som jobber på ambulanséfaglinjen har høyere akuttmedisinsk utdanning og lang yrkesrelevant arbeidserfaring. Gjennomgående uttrykte de at de baserte egen vurderingskompetanse ikke bare på erfaring etter å ha jobbet i mange år på ambulanséfag, men også på vurderingserfaring fra tidligere arbeidsliv. På helsearbeiderfaget viste funnene våre at begge var utdannet sykepleiere med relevant yrkeserfaring og lang vurderingserfaring fra skole. Fire av fem hadde høyere utdanning. Til tross for dette skillet, felles for lærerne var at alle uttrykte at de vurderte elevene ut ifra det å vise helhetlig pasientomsorg. De uttrykte at elevene måtte se hele mennesket, og ikke bare sykdommen, de ville at elevene skulle vise praktisk håndlag og ha en egnet personlighet, og i tillegg måtte elevene vise evne til kommunikasjon og samhandling. Disse vurderingene og kravene mente lærerne de hadde tydeliggjort for elevene. På denne måten skulle den enkelte elev ha fått mulighet til å justere seg, få øvd på å vise kunnskap, og dermed fått større forståelse for faget.

4.4 Vektlegging

For at eksamen skal vektlegges riktig og likeverdig så er lærerplanen et viktig dokument. Funnene våre viste at lærerne planla, utviklet og gjennomførte eksamen etter føringer fra

lærerplanen og ut fra de retningslinjene fylkene formidlet til skolene. Elever som hadde vært oppe til eksamen fikk like etter gjennomføring vite hva som var vektlagt av sensor(ene) under eksamen, og hva som til slutt munnet ut i den gitte karakteren. Alle lærerne uttrykte at de var åpne og ærlige med elevene, de formidlet hva som hadde vært bra under eksamen og hva som eventuelt manglet, eller var årsak til at eleven ikke fikk toppkarakterer. Lærerne hevdet Fagfornyelsen ikke hadde endret måten de vurderte og vektla elevenes eksamen på. Men de uttrykte skuffelse over at den nye lærerplanen var blitt innført før ressurser i form av oppdaterte og nye lærebøker var tilgjengelig. Disse manglene hadde ført til mye ekstraarbeid for både lærere og elever. Fortsatt manglet samtlige av lærebøkene på ambulanséfaglinjen.

«Det er for kort tid siden lærerplan og fagfornyelsen ble vedtatt og til den ble satt i drift. Det er ikke kommet nye lærebøker ennå, og det at vi har ikke stort håp om å få tak i de nye bøkene til neste skoleår, det gjør at ting ikke henger sammen.» (Lærer 1)

«Det at vektleggingen skal skje ut fra læreplan og kompetansemål og at kompetansemålene er endret uten at det er kommet lærebøker hvor disse målene er vektlagt og tatt inn, gjør at vi ikke endrer noe til eksamen. Vi har kjørt på med den gamle formen. Fagfornyelsen burde vært utsatt i hvert fall et år. For det blir ikke god kvalitet når vi mangler lærebøker.» (Lærer 1)

Ressursmangelen til tross, alle lærerne mente de vektla det som var viktigst og riktigst for at elevene skulle være best mulig rustet til en eventuell lærlingetid. Mange uttrykte at deres egne erfaringer til krav fra arbeidslivet ble brukt når de laget vurderingskriterier og vektla måloppnåelse. De formidlet at egen vurderingskompetanse førte til at riktige og reelle karakterer ble gitt under den lokalgitt eksamen, og støttet seg til at ekstern sensor vurderte elevene karaktermessig likt.

Elevgruppene uttrykte at selv om de kjente til hvilke vurderingskriterier lærerne brukte under karaktersettingen, så var vektleggingen av eksamen noe de hadde grudd seg til. Flere uttrykte forståelse for læring i og av prosessen frem mot eksamen, men uttrykte at de ble stresset av å jobbe så intensivt før og under eksamen. Elevene var tydelige på at karakteren ikke alltid samsvarte med det de selv mente de fortjente.

«Har man ikke fått vist det man kan, så får man jo ta lærdom ut av det. Og det som er så bra er at kanskje karakteren ikke viser hvor mye du har lært, men de dagene og tidsrammen du har på deg presser deg til å jobbe slik at du lærer mye.» (Elevgruppe 2)

«Jeg synes det er litt dårlig at karakteren ikke er i samsvar med følelsen av å ha gjort det veldig bra. Og så kan du kun klage ved formelle feil.» (Elevgruppe 2)

4.5 Elevmedvirkning

Elevene skal bevisstgjøres eget ansvar og egen rolle i undervisning og læring frem mot eksamen. Denne bevisstgjøringen mener flere av lærerne skjer ved at elevene får være med på å bestemme undervisning, tilrettelegging, vektlegging og progresjon gjennom hele skoleåret. Dette til tross, flere lærere opplevde at elevene manglet innsikt, og at elevene ikke forsto at deres innspill var medvirkende til endring i undervisning og i eksamensforberedelser. Dermed trodde noen av lærerne at den enkelte elev ikke opplevde god nok veiledning eller følte seg trygget godt nok frem mot eksamen.

«Vi gir de framover meldinger når de har fått en slik type prøve på hva de må justere til neste gang. Så får de jobbet seg inn mot å kunne gjøre en god eksamen». (Lærer 4)

«Og så har vi lærere snakket om det med veiledning, at elevene ikke er så gode til å spørre om veiledning nå, slik de gjorde før. Kanskje må vi gå litt mer inn å kreve at de skal be oss om å se små snutter av rollespillet underveis, slik at vi kan gi de tilbakemelding». (Lærer 3)

Elevgruppene ga ikke like tydelig uttrykk for at de fikk medvirke med frem mot eksamen, men uttalte seg mer om hvordan de ble forberedt frem mot eksamen. De uttrykte at flere øvelser frem mot eksamen hadde trygget utførelsen og gjort at de dermed var bevist på hvilke krav som ble stilt til eksamen. Elevene mente de var blitt godt kjent med kompetansemål og vurderingskriterier i og med at de gjennomførte prøver som lignet eksamen og at de hadde prøvetentamener. Flere elever beskrev øving frem mot eksamen som slitsomt og stressende, men alle uttrykte at de hadde opplevd utvikling og lærdom i løpet av denne prosessen.

«Vi øver på eksamensoppgaver flere ganger. Det synes tydelig når vi har hatt det flere ganger. Du får en mestringsfølelse, for du klarer mye mer på det siste enn det første». (Elevgruppe 2)

«For meg var ikke dette så veldig nervepirrende, også med tanke på at det jo var våre egne lærere som satt der. Det ga meg trygghet, og jo flere ganger jeg har gjennomført jo bedre har det gått for hver gang». (Elevgruppe 4)

«Du tar med deg lærdommen du sitter igjen med til neste gang, for eksempel en annen eksamen eller samme type oppgave». (Elevgruppe 2)

4.6 Samhandling

Samspeillet og viktighet av samarbeid før og under eksamen, ble tydelig presisert av alle våre informanter. Lærerne ga uttrykk for at de brukte mye tid gjennom hele skoleåret på å lære og øve elevene på samhandling. De ønsket at elevene skulle se viktigheten av det å dele egne erfaringer og erfare det positive med å la medelever komme med innspill og forslag til løsninger. For å øve på slik samhandling viste våre funn at de fleste lærere i helse og oppvekstfagene jobbet med par- øvelser eller grupperelaterte øvelser. Lærerne beskrev at det som tok tid var å få alle elevene til å forstå at god samhandling kunne være helt avgjørende for å få til et vellykket pasientforløp. Spesielt ressurskrevende mente faglærerne det var å formidle samhandling til elevgrupper med mange individualister. Det å greie å endre elevens tanke sett og få til å dele og stole på medelevers ferdigheter. En av lærerne konkluderte med å si at selv om samhandling var vanskelig for enkelte, så var det noen som bare hadde det i seg. Her var nøkkelen gjentatte øvinger, rikelig med tid til gjennomgang og evaluering og det og bevist trykke den enkelte.

«Har du en person som er litt beskjeden, og så har du en som er litt mer «nasen», altså frempå, så er det ikke sikkert at den ene får vist seg godt nok frem». (Lærer 1)

«Vi prøver jo å fokusere på det de kan gjøre sammen. Ting som er bra selvfølgelig, og ting som de kan jobbe videre med til neste gang. De må se de store linjene, ikke bare utføre det tekniske. Se at etikk, person, omsorg og nærhet er viktig». (Lærer 4)

Elevgruppene ga mer konkret uttrykk for hvordan de opplevde det å samarbeide og samhandle frem mot og under selve eksamen. De fortalte at flere medelever hadde opplevd at enkelte grupper fungerte bedre enn andre grupper, og at de gruppene som ikke fungerte dermed ble mer opphengt i dårlig samspill og interne konflikter. Dermed kastet de bort tid de heller kunne ha brukt på oppgavene de skulle løse. De fleste elevene uttrykte dog forståelse av at det å dele ga muligheter til ulike løsninger, og flere av elevgruppene begrunnet det med at samhandling var avgjørende for gode løsninger under en eventuell fremtidig yrkeskarriere. En elev uttrykte at det å evne å jobbe med hvem som helst var viktig, mens to elever skilte seg mer ut med å uttrykke at de aller helst ville ha jobbet alene. Noen uttrykte at de ble tryggere av

å være sammen med medelever, og at det var positivt at de gjennom gruppedeltagelse ble presset til å yte mer og ta mer ansvar.

«Jeg liker å ha noen sammen med meg. Når jeg er alene så gjør jeg veldig mye feil, og jeg blir redd for det. Har jeg noen sammen med meg så får jeg det bedre til. Da tenker jeg ikke så mye på å gjøre feil». (Elevgruppe 1)

«Det er på en måte gruppa sitt ansvar at det vi lærer, at alle lærer og forstår det, og at man tør å si ifra hvis man ikke forstår. Det er en god måte å lære på, både selvstendig og i gruppa». (Elevgruppe 2)

«Det er relevant i yrket at vi må kunne jobbe med hvem som helst. Det skal vi da klare. Men selvfølgelig kan det ha noe å si på utfallet». (Elevgruppe 4)

«Jeg hadde et ønske om å være alene på gruppa. Da kunne jeg få vist alt jeg har lært». (Elevgruppe 1)

4.7 Oppsummering av funn

Funnene fra intervjuene våre viser at lærerne som skal utforme og gjennomføre tverrfaglig praktisk eksamen på vg2 ambulansesfag/helsearbeiderfag, alle tar utgangspunkt i sentrale og fylkeskommunale retningslinjer for eksamen. Funnene viser også at lærerne innenfor begge fagene jobber aktivt gjennom hele skoleåret med kompetansemålene fra det enkelte fag sin læreplan. Kompetansemålene brukes og formidles til elevene i undervisning av faget, ute i praksis og når eksamen skal utformes. Det som deretter skiller lærerne fra hverandre, er når den lokalgitte tverrfaglige praktiske eksamen skal utformes og utarbeides. Da kommer det frem at vurderingskriteriene er ulike og at den tverrfaglige praktiske eksamen planlegges og gjennomføres på ulike måter. Her tyder funnene på at det er store skiller selv innenfor samme fylket. Noen eksamener gjennomføres ved at to og to elever samarbeider, og noen velger å gjennomføre eksamen i grupper. I tillegg var noen åpne for at elevene kunne gjennomføre eksamen individuelt. Disse ulikhetene gjør at det er interessant å se på om selve gjennomføringen har noe å si på hvordan vurdering og vektlegging utføres. Lærerne argumenterer alle med at deres eksamen er en god eksamen. Funnene viser at de får ekstern sensor fra andre skoler i eget fylke eller at de henter sensor fra bedrift. Hva som avgjør

hvilken sensor som brukes, begrunnes av flere med økonomi. De hevder det er billigere å hente en eksternt sensor fra en naboskole, enn en sensor fra et annet fylke.

Hva som skiller valg av eksamensmetode og det å jobbe individuelt eller i par/ små grupper på eksamen, virker å være styrt av den enkelte faglærer. Elevene forberedes gjennom hele skoleåret etter hva den enkelte faglærer velger å foretrekke. Funnene gir i tillegg uttrykk for ulikheter i form av erfaring og kompetanse mellom faglærere som underviser på ambulansesfag og faglærere som underviser på helsearbeiderfag. Dette kan prege hvordan faglærerne velger å utforme og vektlegge eksamen. Elevmedvirkning og samhandling er noe alle vi intervjuet hadde synspunkter på. Funnene tydet på at det var ulike måter å forstå og vektlegge dette.

Elevgruppene vi intervjuet kom med uttalelser som at de ble forberedt frem mot tverrfaglig praktisk eksamen gjennom hele året, at de hadde forståelse for og var informert om hva de ville bli vurdert ut fra, og at de opplevde det som positivt og viktig å få trent på praktisk yrkesutøvelse. De uttrykte at egen læringskurve økte i form av større innsikt og forståelse av faget når de var utplassert i bedrift, og at dette inspirerte til økt innsats når de kom tilbake på skolen. Eksamensdelen som ikke var praktisk, hadde flere meninger om. Det å bli vurdert i form av en samtale eller som en muntlig høring etter den praktiske fremføringen under eksamen, var noe de fleste ytret var krevende. Dette til tross, enkelte elever hevdet at de fikk vist seg bedre frem under den muntlige høringen. De fikk begrunnet muntlig hvilke valg de hadde tatt under den praktiske eksamensdelen, og opplevde at begrunningene gjorde at egen prestasjon under eksamen ble løftet. Andre var mindre positiv til den muntlige delen av eksamen. De hevdet de ikke fikk frem egen kunnskap, at samtalen stresset de litt, og at de ikke greide å begrunne egne handlinger muntlig. Elevene hadde i tillegg synspunkter på om og hvordan de opplevde medvirkning til utforming av selve eksamen, og også internt i elevgruppene var det forskjeller på hva elevene syntes om samhandling med medelever og lærere.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet skal vi drøfte sentrale funn fra intervjuer med elevgrupper og faglærere. Disse funnene drøftes med utgangspunkt i problemstilling og forskerspørsmål. Funnene er systematisert ut fra hvilken kunnskap vi mener er aktuell, og drøftes opp mot oppgavens teoretiske referanseramme. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

5.1 Vurdering av eksamen

Vurdering av den tverrfaglig praktiske eksamen på vg2 ambulansesfag / helsearbeiderfag skal skje like etter at eksamen er avviklet (Nordland fylkeskommune, 2022; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 22). Denne vurderingen gjøres av faglærer som i tillegg er eksaminator, og av en ekstern sensor. Det at vurderingen er en sluttvurdering gjør at den kun skal si noe om hvilken kompetanse den enkelte elev får vist på eksamen. Elevene skal oppleve under eksamen at de vurderes rettferdig og at vurderingen skjer etter kjente vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Våre funn tyder på at lærerne mener de har tydelige vurderingskriterier og at lokalgitt eksamen utformes med utgangspunkt i overordnede dokumenter. Kunnskapsdepartementet har ansvar for å lage forskrift til opplæringsloven som igjen lager føring for eksamen. Fylket som skoleeier tilpasser forskriftene til eget fylke, med utgangspunkt i forskrift til Opplæringsloven og føringer fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Tilpasningen gjøres av skoleeier for at eksamen skal tilpasses de lokale forhold, og fordi skoleeier er ansvarlige for at eksamenskandidatene behandles likeverdig og at eksamen blir gjennomført. Endelig er utforming og gjennomføring av selve eksamen delegert til den enkelte skole. Her er det faglærerne som utformer, gjennomfører og vurderer en lokal gitt eksamen sammen med en ekstern sensor. Denne måten å tilpasse og delegere ansvaret nedover, skal gjøre at eksamen blir godt tilpasset for de som skal bli eksaminert.

Det er allikevel ikke før faglærer utformer eksamen at selve oppgaven blir synlig. Da er det faglæreren, gjerne sammen med en kollega, som planlegger og utformer selve eksamensoppgaven. Temamessig viser vår empiri at de fleste som lager eksamensoppgaver tar utgangspunkt i en tradisjonell oppgave, inspirert av det elevene opplever når de er ute i praksis. Dette er en måte som Lyngsnes og Rismark mener innebærer å se didaktikken i tett sammenheng med den situasjonen den inngår og utøves i (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 27). Dette ses også i Bakkens avhandling, der han med inspirasjon i den didaktiske

relasjonsmodellen lager ramme for aktuell teori for helhetlig vurdering og annen teori om og rundt vurdering (Bakken, 2020, s. 38). Hans avhandling er en bredere forskning på vurdering hvor ulike vurderingssystemer anvendes og er derfor ikke sammenlignbar med vår avgrensede studie, men gir oss inspirasjon til å forstå vurderingens kompleksitet. Det vi ser som mest sammenlignbart med Bakkens avhandling, er at han i likhet med oss, stiller spørsmål til de som skal vurdere, og om vurderernes egen faglig bakgrunn og kompetanse spiller inn i vurderingsarbeidet. Våre funn viser at vurderingene absolutt preges av faglærers faglige bakgrunn og kompetanse. Det kommer godt til uttrykk når faglærer forteller at under eksamen: «så vektlegger og vurderer vedkommende aktivt en holistisk tilnærming fra eleven, hvor eleven må vise et godt menneskesyn, gode holdninger, respekt og åndelig tilnærming til pasienten.» Dette i kontrast til en annen faglærer som uttrykker at den praktiske eksamen blir vektlagt med kommunikasjon. «Eleven må kommunisere for å vise hva han kan, og hvordan samhandle med pasienten. Det går i ett på en måte. Både det som blir utført og det som blir sagt.» Her kan det stilles spørsmål til om det under en eksamen er mulig å få vist slik ønsket kompetanse? Rammene rundt den tverrfaglige praktiske eksamen er begrenset til forberedelsestid, praktisk utførelse og samtale etterpå. Det som dermed kan være avgjørende er om den enkelte får vist seg frem slik faglærer/sensor ønsker, og hvordan faglærer tilkjenner disse vurderingskravene. Etter vår mening må dette skje gjennom øving frem mot eksamen i løpet av hele skoleåret. Da må faglærer i egen undervisning tilrettelegge for en likeverdig forståelse slik at alle elevene blir bevisst hvilke krav til vurdering faglærer stiller under eksamen.

Faglærer skal sammen med eller som eksaminator, favne bredt når eksamensoppgaven utarbeides, og skal lage en oppgave som skal være realistisk i forhold til eksamenstiden. Oppgaven skal ifølge retningslinjer til eksamen være så praktiske som mulig og av en slik art at den kan bygges videre på under selve eksamen. (Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 10) (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 2) Dette nødvendiggjør at den praktiske eksamen må følges opp med en muntlig del hvor elevene får mulighet til å utdype og begrunne det som blir vist praktisk. I retningslinjene for tverrfaglig praktisk eksamen er det beskrevet at en individuell samtale skal komme i tillegg til vurdering av den praktiske utøvelsen. Det blir beskrevet med at «samtalen kan skje før, under eller etter den praktiske utførelsen» (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 3; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 11). Våre informanter formidlet alle at de hadde individuell samtale med elevene først når den praktiske utøvelsen var gjennomført. Det ble sett på som kvalitetsmessig best,

fordi det ga mulighet for at elevene kunne begrunne egne valg og eventuelt rette opp i noe eleven syntes kom dårlig frem. Vurdering av eksamen vil dermed ikke være avsluttet før den muntlige samtalen er gjennomført. Alle lærerne utalte at de vektla det som kom frem under samtalen, men det ble særlig bekreftet av faglærerne på ambulansesfag. En av dem uttrykte at om elevene står på vippen mellom to karakterer, så kan den muntlige delen være avgjørende. Dette viser tydelig at kompetanse handler om det å vurdere hva elevene kan gjøre praktisk, og om den kunnskapen de viser er knyttet til det helhetlige faglige arbeidet. For å få frem det helhetlige må elevene kunne begrunne de valg som gjøres før og underveis i arbeidet, kunne reflektere over og vurdere valgte løsninger, vurdere kvalitet på eget arbeid og hva de eventuelt kan gjøre ande ledes neste gang (Haaland & Nilsen, 2020, s. 151).

Både ambulansesfag og helsearbeiderfaget er praktiske yrkesfag som vektlegger god pasientpleie og omsorg. Det som skiller mest mellom fagene er den akuttmedisinske behandlingen som ambulansearbeideren utfører prehospitalt. Akuttmedisinsk behandling krever god kompetanse innenfor akuttmedisin, og det er viktig at en ambulansearbeider har evne til å handle og kommunisere raskt i akutte og stressende situasjoner. I læreplanen til ambulansesfag er dette beskrevet som kjerneelementet dialog, relasjon og veiledning. Muntlig skal ambulansearbeideren kunne kommunisere og samhandle på mange plan, deriblant kunne ta ledelse på skadested, kommunisere også i stressende situasjoner, og kunne gi systematiske og relevante rapporter (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2). I læreplanen til helsearbeideren stilles det også krav til kommunikasjon og samhandling, men denne kommunikasjonen har ikke like strenge individuelle krav (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Vi tror at ulikhetene i kommunikasjon og fagets særegenhet kan være en viktig grunn til at lærerne på ambulansesfag vektlegger og vurderer den individuelle samtalen mer. Ambulansesfagelevne må vise en mer omfattende kunnskap om sykdomslære og skade, og under samtalen vil de bedre kunne utdype og begrunne egne valg av akuttmedisinsk behandling og transport. Denne kunnskapen er ikke nødvendigvis synlig under den praktiske fremføringen, selv om de utfører et oppdrag hvor de kommuniserer med både pasient og kollega/ makker.

For å bli tatt opp som lærling i ambulansesfaget kreves det en godt gjennomført eksamen. Den tverrfaglige praktiske eksamen kan dermed være helt avgjørende for om en elev blir innkalt til lærlingeopptak i ambulansetjenesten. Dette står i sterk kontrast til helsefagarbeideren som med en brukbar eksamen vil ha mange muligheter til lærlingeopptak uten å gå gjennom fysisk test, omfattende teoretisk prøve og intervju. Vi oppfatter derfor at ulikhetene og vektleggingen av den praktiske og muntlige delen av eksamen kan være berettiget. Strengere

krav gir en større konkurranse, og vil dermed være nødvendig for å skille ut de best kvalifiserte elevene. Vårt syn støttes av Lauvås som mener at konkurranse mellom eksamenskandidatene er et gjennomgående trekk ved eksamens- og vurderingstradisjonene. Han hevder eksamen har den funksjon at den tjener som det mest objektive grunnlaget for en samfunnsmessig differensiering (Lauvås, 2018, s. 72). En praktisk yrkesrettet oppgave kan vise god yrkesutøvelse og skille minimalt mellom elevene, mens samtalen etterpå kan åpne opp for et tydeligere kompetanseskillen mellom elevene. En slik vurdering skal selvfølgelig basere seg på kompetansemål og kjennetegn, og ikke på eksaminator/ ekstern sensors egen forståelse og profesjonelle skjønn. På denne måten vil eksamen kunne bli en rettfærdig konkurransearena, hvor det konkurreres med kjente spilleregler om å få de beste resultatene.

I retningslinjer for eksamen heter det at sensor skal lete etter hva eleven kan. Dette skal skje ved at eleven gis oppgaver som favner bredt og som er gode oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er opp til lærer å vurdere hva som er gode oppgaver, og hva som er å favne bredt. Det nærmeste en kommer føringer i retningslinjene, er at oppgavene skal dekke flere kompetansemål fra alle felles programfag (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 6; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 10). Ordlyden er for noen kompetansemål - det å kunne- det å møte, det å gjøre rede for, det å reflektere, det å ivareta, det å forklare. Disse kompetansemålene beskriver oppgaver som det forventes at elevene skal kunne utføre praktisk når de kommer ut som lærlinger. Som sensor ser og vurderer en hva elevene utfører i den praktiske delen av eksamen, og at den oppgaven de velger å utføre, er praktisk korrekt. Denne utførelsen skal dermed speile hva eleven har øvd på gjennom hele skoleåret. Vi mener derfor det ikke er samsvar mellom kompetansemålene og det som forventes på den tverrfaglige praktiske eksamen. For å kunne vise og demonstrere, må du kunne utføre og ikke bare gjøre rede for. Det å utføre oppgaver er noe elevene øver praktisk på gjennom hele skoleåret. Under utplassering er det forventet at elevene er villige til å utføre praktisk arbeid og at de tar i bruk utstyr som oftest ikke er tilgjengelig på skolen. De får under utplassering erfare ekte pasientbehandling, får demonstrert og øvd praktisk på utførelse, og får en større forståelse av at i et yrkesfag så vil teori og praksis gå hånd i hånd.

Eksamen kommer som en endelig sluttvurdering i yrkesfaget. Da vil eksamensoppgavene være tilnærmet lik oppgavene elevene har jobbet med og øvd på gjennom hele året. Alle skolene vi innhentet empiri fra, gjennomførte tentamen og prøve- eksamen. Det som alltid er annerledes under eksamen er at en ekstern sensor er til stede for å vurdere elevenes arbeid.

Ekstern sensor skal være en kompetent person som uhildet vurderer elevenes arbeid, og helst stiller uten kjennskap til eller noen nær relasjon til elevene. På noen skoler henter fylkene selv inn faglærere fra naboskolene til sensoroppdrag, mens det på andre skoler blir benyttet ekstern sensor fra bedrift. Denne forskjellen var noe flere av våre informanter undret seg over. I forskrift til opplæringsloven er det kun presisert at sensor skal ha en tilfredsstillende kompetanse i faget, og at en fagarbeider kan være sensor i programfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her mener vi at det burde vært mer presisert hva som er tilfredsstillende kompetanse, og vi stiller også spørsmål til om det er rett at fagarbeider uten for eksempel vurderingskompetanse, kan benyttes som sensor. Informantene våre hevdet at kvaliteten på ekstern sensor kunne variere, og enkelte hevdet sågar at ekstern sensor ikke nødvendigvis var spesielt godt kvalifisert til å sensurere og vurdere eksamen. Når ekstern sensor har siste ordet i karaktergivning, har dette betydning for eleven. Alle informantene hevdet de benyttet seg av veilederen med retningslinjer for eksamen i eget fylke, og at oppgave- og rollefordelingen under utarbeidelse og planlegging av eksamen, ble benyttet. Gjennom vår studie har vi oppdaget at det er forsket lite på de vurderinger sensor gjør i forbindelse med eksamen. Det kan virke som om det aldri har vært et stort tema, kanskje fordi det ved denne type eksamen ikke er klagerett til annet enn formelle feil. Rollefordelingen under eksamen er i tillegg tydelig, det er sensor som har den endelige avgjørelsen om eksaminator og sensor er uenig. Tydelige vurderingskriterier og kompetansemål kan være med å forhindre konflikter og uklarheter ved tvil, men det krever god kompetanse og god forståelse av egne roller.

5.2 Vektlegging

I vår søken etter kunnskap har vi sett at vektlegging av eksamen tar utgangspunkt i hvor mye og hva elevene får vist av praktisk kompetanse under selve eksamen. Avsluttende eksamen i ambulans- og helsearbeiderfag starter oftest med en praktisk del, hvor elevene skal løse en praksisnær oppgave. Oppgaven kan være en ambulansetrykning til en pasient med symptomer på alvorlig sykdom, eller det kan være at helsefagarbeideren må pleie og ivareta en pasient som er blitt alvorlig syk. Elevene bruker forberedelsesfasen til å finne løsning på hele eksamensoppgaven, men tidsmessig vil det kun være mulig å vise en liten del av praktisk kompetanse på eksamensdagen. Hvilken del av oppgaven som skal vises praktisk, avgjøres ved trekning under oppstart av eksamen eller ved at elevene selv utarbeider hva som skal være med. Selve vektleggingen skjer først etter at den muntlige delen av eksamen er

gjennomført, da i form av en karaktergradering. Dermed er det to eksamensdeler som skal vurderes, og her har ulike lærere gitt svært ulike svar på hvor mye de mener den praktiske delen skal vektlegges. Noen hevder de vektlegger den praktiske delen av eksamen likt med den muntlige, sånn at de teller halvt om halvt. Andre er tydelig på at de vektlegger den praktiske mest, mens en lærer hevdet at vedkommende vektla den praktiske delen hele 90 %! Endelig er det noen lærere som sier at det er helhetsinntrykket som avgjør til slutt, og dermed ikke delene hver for seg. Alle lærere hevder de bruker læreplan og kompetansemålene som grunnlag for vektleggingen. Våre funn viser at lærerne som vektla den praktiske delen aller mest, alle var helsepersonell med lang erfaring fra det å jobbe praksisnært. Motsatt så vi at de fleste som hadde en lengre akademisk utdanning valgte å vektlegge delene likt, eller med litt større vekt på samtaledelen. Dette kan tyde på at lærers yrkesbakgrunn og egen erfaring fra yrkeslivet, dannet grunnlaget for hvordan lokal gitt eksamen blir både utformet og vektlagt. Vi mener at hvis forventningene til elevenes kompetanse under eksamen er påvirket av lærers egen kompetanse, så kan vurdering og vektlegging bli svært ulikt gjennomført på de enkelte skolene. Dette kan igjen gi ulike muligheter for lærlingeløp og videre utdanning. Her kan vi se fellestrekk og sammenligne egne funn med resultater fra Nordslettens forskning på vurdering (Nordsletten, 2020, s. 71). Hun hevder i sin forskning at til tross for tydelig utarbeidet vurderingskriterier og sensorveiledninger, så oppfattes og brukes disse ulikt. Hun sier i likhet med oss, at yrkesbakgrunn og kompetanse legger føringer til vurdering og vektlegging, og dette igjen gir seg utslag i hvilke kvalitetskjenntegn den enkelte faglærer eller sensor har til eksamen.

Vi erfarte gjennom egen undersøkelse at vurdering og vektlegging var begreper som hang tett sammen, og vi så at begrepene ble koblet tett sammen når lærerne våre uttalte seg om hvordan de vurderte og vektla eksamen. Dette resulterte i at flere ikke skilte mellom det å vurdere og vektlegge, og at de kun beskrev selve vektleggingen ved karakterfastsettelse. Et annet begrep som gikk igjen hos flere informanter var faglig eller profesjonelt skjønn. Greta Marie Skau hevder det er viktig å kunne vurdere komplekse sammenhenger og utøve kvalifisert skjønn i yrker som har med menneskers helse, utvikling og sosiale velferd å gjøre (Skau, 2017, s. 157). Det å ha et faglig eller profesjonelt skjønn fritar derimot ikke den som skal vurdere og vektlegge eksamenskvalitet fra vurderingskriterier eller kompetansemål. Dette er vurderingskompetanse sensor skal ha kunnskap om og som og skal være retningsgivende for vurdering og vektlegging. I Nordslettens forskning viste funn at enkelte sensorer begrunnet vurderinger i det de mente var kjennetegn på kvalitet, og uttrykte at det

ikke nødvendigvis behøve å være forankret i kompetansemål eller kriterier. Dermed kan kandidatene fratas retten til å bli likt bedømt, og det er større fare for subjektiv bedømmelse (Nordsletten, 2020, s. 57). Selv om vi ser likheter mellom egen og Nordslettens studie i forhold til vurdering og vektlegging, bør det presiseres at hennes studie tar utgangspunkt i en avsluttende eksamen i høyere utdanning. Nordslettens eksamenskandidater ansettes direkte i aktiv polititjeneste etter gjennomført utdanning i motsetning til våre eksamenskandidater, som først skal inn i et lærlingeløp på to år, før de gradvis settes inn i selvstendig tjeneste.

Det at en person er personlig egnet, uttrykkes ofte i yrker hvor en bruker seg selv i yrkesutøvelsen. I vurdering og vektlegging av tverrfaglig praktisk eksamen, er det unaturlig å bruke personlig egnethets begrepet. Kompetansen elevene viser under eksamen er kompetanse de har ervervet seg fra undervisning i skole og fra utplassering i bedrift. Denne kompetansen er formell kompetanse tilegnet i en utdanningskontekst. Elevene utplasseres i løpet av skoleåret i yrker de håper å få lærlingeplass i. Etter utplassering er det ikke sjelden at de får muntlig eller skriftlig tilbakemelding på at de anses som personlig egnet. En slik vurdering kan senere brukes i forbindelse med ansettelse, og kan være det som skiller mellom to kandidater. Natland og Johannessens forskning på personlig egnethet viser at en slik uformell kompetanse er vanskelig å innholdsbestemme og konkretisere (Natland & Johannessen, 2020, s. 92). Dette til tross, vi hadde noen informanter som uttrykte at enkelte elever bare var bedre egnet enn andre til yrket de hadde valgt. Elevene ble av informantene beskrevet som at de hadde noe i seg eller med seg, som talte for at de var bedre skikket og kvalifisert. Dette kan forstås som at personlig egnethet refererer til den enkeltes personlighet. I en vurderingssituasjon er det ikke umulig at en eksaminator eller en sensor bevist eller ubevist vektlegger formell og uformell kompetanse i et komplekst samspill.

5.3 Elevenes stemme - vurdering og vektlegging

Vår forskning hadde som mål å få frem elevenes eget syn på hvordan de opplevde vurdering og vektlegging i forbindelse med den tverrfaglige praktiske eksamen. Elevperspektivet er et av mange aspekter ved den norske eksamen som ikke er godt nok dokumentert gjennom forskning (Hovdhaugen et al., 2022, s. 11). For å få en mest mulig autentisk situasjonsbeskrivelse valgte vi å intervjuer elevgruppene like etter at alle gruppe medlemmene hadde gjennomført eksamen. Vi hadde stor tro på at elevene da ville komme med en ekte og ærlige tilbakemeldinger på hvordan de oppfatter eksamensform, gjennomføring, vurdering og vektlegging. Elevene kom med uttalelser som uttrykte at de gjennom hele skoleåret opplevde

å bli forberedt frem mot eksamen. Dette gjennom å øve og vise frem praktiske oppgaver, og ved at de trente på muntlig samtale under både juletentamen og prøveeksamen. De største utfordringene de hadde opplevd under selve eksamen hadde vært at de var mer stresset fordi dette var en ekte eksamen og at de derfor måtte huske å få med seg tverrfagligheten i det de ville bli vurdert ut fra.

Selv om eksamen nylig var gjennomført, uttrykte flere elever læringsaspektet de opplevde underveis. Dette med å vektlegge effektivitet, foreta prioriteringer, tenke på struktur og øve til at ting sitter og har en fin flyt, var det mange elevgrupper som uttalte seg om. Her skilte det ikke mellom de ulike faglinjene. Vi stilte ingen spørsmål til elevene på hva som gjorde at de opplevde et stort læringsaspekt underveis, men i ettertid kan det virke som om de ikke hadde helt tydelig for seg hvilke forskjeller det er mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Her kunne det vært interessant å få elevene til å gi en beskrivelse av hvordan de hadde oppfattet underveisvurderingen, og om de hadde brukt vurderingen formålstjenlig frem mot eksamen. Her sier forskriften at underveisvurdering «skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Det å ta med seg læringsaspektet fra eksamen er allikevel ikke feil. Flere av elevene vil mest sannsynlig endre yrkesløp og retning senere i livet, og eksamenserfaring er erfaring som kan gjøre at de opptrer tryggere i lignende situasjoner. Den praktiske delen var allikevel ikke den som elevene opplevde som mest krevende. Den muntlige samtalen etterpå var den som gjorde de mest stresset. Den ble beskrevet som en grilling av kunnskap, men også som noe positivt hvor de fikk mulighet til å begrunne eller briljere med egen kunnskap.

Vi tolket elevenes egen beskrivelse av selve eksamensprosessen som at yrkesdidaktikken er godt forankret i eksamensutformingen på begge helse og oppvekst- linjene. Yrkesdidaktisk opplæring som grunnlag for læringsarbeid skal ta utgangspunkt i yrkesutøvelsen i det yrket som eleven utdanner seg til eller er interessert i (Haaland & Nilsen, 2020, s. 187-194).

Gjennom å høre elevenes stemme ser vi at de yrkespedagogiske prinsippene er tatt i bruk og at læreprosessen tar utgangspunkt i det praktiske og går mot det teoretiske. Denne arbeidsmåten er ifølge Haaland og Nilsen induktiv, og læreprosessen tar utgangspunkt i spesifikke, praktiske arbeidsoppgaver. Forfatterne viser til hvordan prinsippene er grunnlaget for at elevene gjennom undervisning får aktuell og oppdatert kunnskap om yrket, de øver seg på praktiske oppgaver, får erfaring og ansvar for å løse oppgavene, og må ta i bruk refleksjon gjennom alle prosessene. Dermed kan samtalen under eksamen bli refleksjon over handling og endelig en oppsummering av kunnskap knyttet til den praktiske delen. Det er ikke dermed

sagt at alle elevene opplevde den tverrfaglige eksamen som positiv. Noen elever hevdet at de ikke fikk vist praktisk det de ønsket, og at de heller ikke under samtalen fikk frem den kunnskapen de selv mente de besatte. Det å «falle ut» var det flere som beskrev, det å greie å holde på fokuset og få med seg alle de hundre tingene de burde. Noen tok opp at på eksamen er det å ha en dårlig dag ikke bra, og at eksamen er så endelig. I retningslinjene for eksamen har faglærer som oftest rollen som eksaminator (Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 22). Det hviler derfor et viktig ansvar på faglærer som eksaminator under eksamen.

Faglærer må ha evne til å skape trygghet for elevene som skal eksamineres, og i tillegg prøve å få frem alle elevenes kunnskap. Det aller viktigste for å få dette til, er at elevene opplever en kjent vurderingssituasjon, at elevene har fått øvd på praktiske oppgaver og muntlig eksaminasjon i løpet av skoleåret, og at vurderingskriteriene er kjente.

Elevmedvirkning er sentral i undervisning og dermed også i forberedelse til eksamen. Denne medvirkningen oppfattes nok ulikt av elever og faglærere. Intervjuene våre tydet på at ingen elever oppfattet at de hadde hatt påvirkning til utforming, vurdering og vektlegging av eksamen. Noen beskrev at de gjennom hele skoleåret hadde jobbet med felles forståelse og tolkning av kompetansemål og vurderingskriterier, men ingen oppfattet at denne jobben hadde noe å si for hvordan eksamen ble utformet. Enkelte fortalte at fremføring av praktisk del på eksamen kunne skje på mange ulike måter, de kunne fremføre med film, ha rollespill eller være på øvingsrom eller i klasserom. Hva de valgte var opp til elevene selv, men faglærer hjalp ofte til med å tilrettelegge eller avklare hva som var greit og hva som var vanskelig å få gjennomført i en eksamenssituasjon. Dette oppfattet de heller ikke som medvirkning, tilrettelegging eller samhandling. Dette stemmer helt overens med det faglærerne selv uttrykte. De hadde en oppfatning av at elevene selv ikke var bevist egen rolle og ansvar i undervisning og læring frem mot eksamen. Faglærerne mente elevene i løpet av skoleåret var med å bestemme undervisning, vektlegging og progresjon. Og at elevene selv fikk komme med ønsker i forkant av eksamen på undervisning eller øving de ville repetere og fokusere ekstra på.

5.4 Samarbeid

I skolen er samhandling og samarbeid kjerneelementer som handler om dialog, relasjon og veiledning. Gjennomgående brukes begrepene i læreplanene både på ambulanséfag- og helsearbeiderfag linjene, og beskriver fagenes relevans og sentrale verdier, grunnleggende ferdigheter innenfor fagene og ikke minst hvordan det å jobbe tett sammen med andre

mennesker krever god kommunikasjon. Kommunikativ kompetanse skal kvalitetssikres gjennom underveisvurdering, og ved hjelp av veiledning, tilpasning og refleksjon skal faglærer motivere elevene til økt lærelyst og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 6). Vi har forsket på hvordan samhandling ved hjelp av kommunikasjon praktiseres og oppleves i skolen, og valgte spesifikt å se på hvordan ambulanse - og helsearbeiderfag-elevne samhandler og forbereder seg frem mot avsluttende eksamen. For oss var det naturlig å ta i bruk det sosiokulturelle læringssynet, som bygger på Vygotskys tankegods. Vygotskys grunntanke er at språket er redskap for tenkning, og at tenkning og læring skjer i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 79). Elevene skal gjennom sin yrkesutdanning lære seg å kommunisere faglig, og ifølge Skau skal den som kommuniserer eller sender et budskap ha ansvaret for å kommunisere med best mulig kvalitet, klarhet og presisjon (Skau, 2017, s. 98). Denne kommunikative kompetansen kommer ikke av seg selv, men er noe som må læres, utvikles, videreutvikles og endres i samhandling med andre.

Under forberedelse frem mot avsluttende eksamen i programfagene har elevene vi forsket på, brukt ulike typer samhandlingsoppgaver. Disse samhandlingsoppgavene virket alle å være inspirert av konstruktivistiske arbeidsformer. Fellestrekkene for slike arbeidsformer er elevaktivitet, undersøkning, målrettethet og en viss grad elevstyring i valg av innhold og arbeidsform (Imsen, 2009, s. 325). Problembasert læring (PBL) blir ofte nevnt som en konstruktivistisk læringsmodell, selv om den for oss forstås mer som en sosiokulturell læringsmodell. Dette fordi vi ser på PBL som en metode hvor elevene i fellesskap løser en oppgave eller et problem. PBL er en arbeidsmåte som er nokså utbredt i helsefagene, og flere videregående skoler bruker den som eksamensform. På en av skolene vi innhentet kunnskap fra, brukte de PBL-metoden som arbeidsform gjennom skoleåret, og også som eksamensform. Vi foretok gruppeintervju med elever fra denne skolen, og elevene kom med synspunkter på hva som hadde vært bra, og hva som ikke hadde vært så bra med PBL-metoden. Gruppesamarbeidet var noe av det første de tok opp som en stor utfordring. En gruppeeksamen innebærer at elevene må samhandle med å løse oppgaven sammen og fordele arbeidsoppgaver seg imellom. Dette trenger nødvendigvis ikke å være lett. Her kom enkelte elever med uttalelser som at det var vanskelig å jobbe i grupper hvis du ikke kom overens med de som var på gruppa. Andre fortalte at fordelingen av den praktiske delen nesten alltid opplevdes som skjev, de hevdet enkelte elever fikk vist og dekket flere kompetansemål enn andre, noe som igjen gjorde at de som fikk vist mindre, ble sur og frustrert. Elevene i en gruppe kan være forskjellige, og det kan komme til uttrykk ved faglig forskjeller eller ved at

elevene har motstridende mål for eksamen. Det er heller ikke uvanlig at en gruppe består av noen utadvendte og noen mer beskjedne personer. Funnene våre tydet på samarbeidsproblemer, men samtidig ga elevene inntrykk av at de forsto at de lærte mye ved å jobbe i en gruppeprosess. Enkelte elever uttrykte endelig at det var hensiktsmessig å arbeide med konflikter innad i gruppen, fordi at i arbeidslivet vil den enkelte ikke kunne velge sin kollega. Dette mener vi gir inntrykk av at elevene evnet å reflektere over situasjonen og dermed bli motivert for å arbeide fremoverrettet med problematikken. Ikke alle elever er like reflektert i en slik situasjon, noen vil kanskje miste motivasjonen. Ifølge Sylte er samarbeidsevne en del av nøkkelkompetansen eleven skal ha. De skal kunne vise hensyn, samarbeide, sette seg inn i situasjoner, respektere og akseptere hverandre (Sylte, 2021, s. 33). Nøkkelkompetansen er ikke konkretisert i kompetansemålene, men inngår i yrkeskompetansen. Ifølge Sylte er nøkkelkompetansen i sin helhet ikke dekket av kompetansemålene, men ses mer i overordnede delen i læreplanen (Sylte, 2021, s. 33). Dette er noe vi kan si oss enige i. Haaland og Nilsen beskriver at det å samarbeide for å nå et mål kan være vanskelig for oss alle (Haaland & Nilsen, 2020, s. 143-144). De mener det for læringsprosessen sin del er viktig at konfliktene bearbeides, slik at de som jobber i faste grupper oppnår læring og øving av sosiale ferdigheter som igjen vil være positivt for yrkesopplæringen.

Å samarbeide med andre er en stor del av yrke innenfor både ambulanséfag og helsearbeiderfaget. For å kunne utføre arbeidet krever det at en er i stand til å samarbeide tverrfaglig med andre yrkesgrupper, kollegaer, pasienter og pårørende. Derfor er samarbeid en viktig del av opplæringen, noe som igjen gjenspeiler seg i våre funn. Elevene øver på samhandling gjennom hele skoleåret. De arbeider i par og/ eller gruppevis med ulike oppgaver, og forberedes frem mot eksamen. Opplæringen foregår i klasserom og i praksisrom som elevene benytter på skolen. Sosial kompetanse og samarbeidsevne er relevant. I tillegg krever arbeidslivet at en er i stand til å kommunisere for å få til et godt samarbeid (Haaland & Nilsen, 2023, s. 145). Det er allikevel ikke alle som ser verdien av slik samhandling. To informanter ønsket at eksamen skulle være individuell. En informant sa: «Jeg hadde et ønske om å være alene på gruppen, slik at jeg kunne få vist alt jeg har lært». Utsagnet betyr ikke nødvendigvis at eleven ikke er god til å samarbeide eller ikke ser nytteverdien av samhandling. Det kan like gjerne forstås som at eleven mener formen på eksamen minimerer muligheten til å vise tilstrekkelig kompetanse. At eksamen er viktig for elevene kommer tydelig frem av undersøkelsen og dermed er det ikke vanskelig å forstå hvorfor noen ønsker å

vise sin kompetanse på best mulig måte, enten det er alene eller sammen med andre. I retningslinjene står det at eksamen kan gjennomføres individuelt eller i gruppe, men at organiseringen skal være kjent for eleven (Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 10). Fordelene med individuell eksamen er at eleven får vist selvstendighet, og ikke behøver å være sammen med noen som oppleves vanskelig å samarbeide med. Dermed kan det være enklere å planlegge hva og hvordan eksamen skal gjennomføres uten å ta hensyn til en annen part. Det man mister ved å innføre individuell eksamen er sosialisering og samhandling mellom elever. I tillegg mister en mulighet til å lære av andre og opplevelsen av å arbeide mot et felles mål, som igjen har sammenheng med fagplanen og yrkesutøvelsen. Ulempene er at enkelte kompetansemål og mange av kjerneelementene som inngår i læreplanen kan bli vanskelig å inkludere i eksamensoppgaven. Eksempler på dette er det faglige og tverrfaglige samarbeidet, kommunikasjon og samspill for å kunne samhandle i team og med kollegaer. I tillegg vil eleven alene ikke oppnå læring slik Vygotsky fremstiller den. At vi lærer av hverandre ved å strekke oss etter kompetanse vi ikke har selv, men kan få av andre som kan mer. Og slik kan vi mestre senere (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Derfor kan man undres på om en individuell eksamen vil være dekkende for å få vist egen yrkeskompetanse? Hvis eksamen ikke er forankret i yrket, vil den da kunne være i tråd med læreplanen? I LK20 poengteres viktigheten av at opplæringen skal være relevant og fremtidsrettet for yrkesvalget. Uansett er det kompetansemålene i programfagene som vurderes på eksamen og alle kan ikke dekkes. Det er likevel et spennende utsagn, der informanten skaper undring om eksamen er eller oppleves rettferdig og for hvem? Gruppesammensetningen trenger ikke å føre til positivt resultat, men kanskje kan bevissthet rundt kompleksiteten av eksamen og gruppeprosesser bidra til at lærerne er påpasselig med å veilede gruppene underveis i opplæringen slik at elevene er klare til det som møter dem på eksamensdagen. Bevissthet om hvordan interaksjonen er mellom gruppemedlemmene er relevant for å at en gruppe skal fungere optimalt ifølge Sylte (Sylte, 2021, s. 198). Det bør nevnes at selv om enkelte informanter ønsket individuell eksamen, så var det ingen skoler fra vår undersøkelse som gjennomførte det. Vår egen tro på samhandling er nok grundig forankret i en sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk læringsteori, der vi lærer best i samhandling med hverandre (Sylte, 2021, s. 197).

I tillegg til elevenes samarbeidsutfordringer under eksamen, så ga gruppeintervjuene oss interessant empiri fra den praktiske delen av eksamen. Elevene vi intervjuet formidlet at enkelte skoler velger å leie inn elever eller tidligere lærere til rollespill under eksamen. Da

skal de innleide elevene eller tidligere lærerne spille pasienter med ulike lidelser eller behov. Her mener vi det er mange ting å diskutere, ikke minst det etiske. Yrkesetikk som begrep dreier seg om den grunnleggende holdningen lærere har til utøvelse av sin profesjon. Lyngsnes og Rismark hevder en lærer i skolen bør ha en forståelse over hva som er etisk og moralsk. De støtter seg til Bergem som mener yrkesetikk er evne til å oppdage og analysere de yrkesetiske utfordringene og problemene som kan oppstå i samspillet mellom de ulike partene i skolesamfunnet (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 167). Det som kan være positivt er at det muligens kan gjøre rollespillet mer levende, da den innleide personen ikke er med i planleggingsfasen og dermed vil spillet bestå i større grad av improvisasjon og mindre innøvd spill. På den måten kan gjennomgang av praktisk del bli god. «Den som spiller pasient, er obs på å si og gjøre likedan på best mulig måte til alle gruppene» (Lærer 5). Likevel må det stilles spørsmål til om det er riktig å la en fremmed lærer ta del i elevens praktiske eksamen. En eksamen som kan være avgjørende for videre muligheter til lærlingeplass eller jobb. Det er heller ikke umulig at tidligere lærer kan ha relasjon eller kjennskap til eleven, og dermed påvirke positivt eller negativt ved å være pasient. Og selv om læreren er helt ukjent, vil tidligere lærer kunne ha kunnskap om hva som vektlegges, og bevist eller ubevist kunne påvirke eksamen. Dette ved at lærer legger til rette slik at elevene får med det som er nødvendig, eller at lærer former spillet slik at elevene ikke får frem det de ønsker. Elevene vi intervjuet som opplevde å ha en lærer som pasient under eksamen, fortalte at det var vanskelig og ubehagelig. De følte seg ikke komfortable og ble utrygge i pasientpleie og stell. Enkelte i elevgruppene hevdet at dette bedret seg etter hvert som eksamen pågikk. Eksamen i seg selv er en situasjon som stresser de fleste. Da bør en vurdere om det er riktig å gi den som skal eksamineres økt stress. Vi spurte lærerne som hadde brukt tidligere lærerkollegaer som pasienter på eksamen om hvorfor de hadde valgt denne løsningen. Lærerne hevdet at det å ha en tidligere lærer i rollespillet kun var positivt. «Det er jo ikke et reelt bilde i forhold til ordentlig pasient, men er jo tilnærmet prøvd opp mot» (Lærer 5). De mente man på den måten kunne hjelpe elevene litt på vei. Dette stiller vi oss kritisk til. I henhold til retningslinjene er det ikke mulig å hjelpe elevene på eksamen. En eksamen skal fortelle hva elevene kan etter Vg2. Elevene får vurderingskriterier slik at de også vet hva som forventes av dem. På den måten er elevene kjent med hva som legges til grunn for vurdering. Men det i seg selv er ikke hjelp under eksamen. Det å ha et ønske om å hjelpe er forståelig for enhver pedagog som ønsker sine elever vel. Målet er at de skal mestre og lykkes, og opplæringen består i å etterstrebe dette ut ifra læreplanverket sine mål. Vi synes allikevel at faglærerne som brukte tidligere lærerkolleger som pasient på eksamen, mangler bevissthet

rundt det asymmetriske forholdet mellom lærer- elev. I relasjonskompetansen inngår relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etiske refleksjoner (Drugli, 2012). En tidligere lærer vil oppleves som en lærer, selv om vedkommende spiller pasient under eksamen. Elevene skal etter endt skolegang ut som lærlinger, og har fortsatt 2 år på å bli trygg på pasientbehandling og relasjoner. Eksamen på skolen er dermed ikke et fagbrev, hvor daglig øvelse i yrket skal testes ut. Valget på det å leie inn tidligere lærer til å spille pasient under eksamen, opplevdes problematisk for flere av informantene. En av elevene ga uttrykk for at det var unaturlig og støtende. Under et slikt rollespill hadde det vært mer naturlig å bruke en av gruppemedlemmene eller en øvingsdukke til pasient. Men her hevdet Kittelsrud i sin forskning at selv det å bruke medelever som statister under en tverrfaglig praktisk eksamen var krevende og opplevdes vanskelig for enkelte av elevene (Kittelsrud, 2018, s. 9). Vi mener det som kan være positivt med å bruke medelev er at medeleven er en person den som blir eksaminert har nære relasjoner til, en som eleven kan ha tillitt til og som eleven kan stole på. Dette gruppemedlemmet vil i tillegg være en de kan identifisere seg med, og som de kan avtale hvordan de skal forholde seg relasjonelt til. En øvingsdukke brukes ofte for å illustrere en fiktiv pasient. Det vil ikke være problem med intimsone eller nærhet når en bruker en dukke i et rollespill, men noen utfordringer er det. En dukke kan ikke reagere impulsivt, komme med klynk eller stønn, skrike av smerte eller gi tilbakemeldinger på hvordan stell eller pleie utføres.

5.5 Organisering

Våre elevinformanter opplevde at organiseringen av eksamen var bra. Funnene markerte at den lokalgitte tverrfaglige eksamen bidro til at elevene fikk utarbeidet et produkt som var realistisk, og som hadde sammenheng med yrket de skulle presentere. Her forstås det som at det er sammenheng mellom læreplanen og kompetansebegrepet. Kompetanse som handler om å lære kunnskaper og ferdigheter, for deretter å kunne anvende den (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig uttrykker informantene at til tross for at eksamen er relevant for yrkesutøvelsen, så er det utfordringer underveis de må arbeide seg gjennom. Å oppleve gruppesamarbeid som utfordrende er ikke nytt, men gjennom å arbeide seg gjennom utfordringene vil elevene gjennom refleksjon kunne lære noe av det. «Kunnskap oppstår gjennom aktivt engasjement og meningsskaping, kunnskap forandrer mennesker og utvikler

det intellektuelle repertoaret og de fysiske ferdighetene deres, og kunnskap har et transformativt element» (Säljö, 2016, s. 157-158).

En av elevene beskrev at «inne i gruppen så kan det være forskjellige erfaringer som er gjort og uenighet om hvordan det skal løses og da bruker man lenger tid på å finne ut av det». Hvis ikke eleven får denne utfordringen, så vil ikke kompetansebegrepet innhold komme til sin rett. For her skal elevene kunne «... mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Å arbeide med kjente og ukjente oppgaver gir erfaring og mulig progresjon for å kunne mestre. Bruner belyser læring med at gjennom interaksjon med hverandre bidrar den til stillasbygging, der elevene lærer av hverandre med å være en del av stillaset (Sylte, 2019, s. 156). Kanskje er det derfor flesteparten av informantene opplevde at gruppesamarbeid førte til god læring. En av elevinformantene får fram essensen når eleven forteller at under eksamen oppleves alt mye mer profesjonelt. Det kreves at den enkelte elev må prestere optimalt, og på den måten få vist all kunnskap eleven besitter.

5.6 Oppsummering av drøfting med funn

Et av hovedfunnene ved egen forskning har vært å oppdage at det å vurdere og vektlegge en tverrfaglig praktisk eksamen er en mer kompleks og utfordrende oppgave enn først antatt. Dette til tross for at lover, forskrifter og retningslinjer gir utfyllende beskrivelse til eksamen og eksamensavvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006; Nordland fylkeskommune, 2022; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Da Kunnskapsløftet innførte tverrfaglig praktisk eksamen i 2006, mente mange yrkesfaglærere at den nye eksamenssituasjonen i mye større grad fikk vist begynnende yrkeskompetanse og at den ble gjennomført mer på elevenes premisser. Erfaringene med eksamen viste etter hvert at det var utfordrende å utvikle lik vurderingspraksis (Hansen et al., 2015, s. 323).

Kompleksiteten ved eksamensformen beskrives av våre informanter ved at det er store variasjoner i egen tolkning og gjennomføring av eksamen. Ulik tolkning er ikke unikt, men det kan skape utfordringer under vurdering og vektlegging, og gi et feilaktig bilde av eksamensresultatene. Lærerne beskriver at egen arbeidshverdag ikke gir store muligheter eller rom for å drøfte ideer eller erfaringer. Innføring av LK20 har dermed vært positiv for flere skoler, siden det innebærer at skoleeier er ansvarlig og må sette av ressurser til lokalt arbeid med læreplanene for at opplæringen skal være i tråd med LK20 (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 160). Eksamen skal utformes i samsvar med kompetansemålene i

læreplanen. Det at kompetansemålene er blitt endret etter fagfornyelsen, er noe flere faglærere har meninger om. To lærere ga uttrykk for stor skepsis til om endringen var gunstig for yrkesopplæringen i skolen. Dette fordi kompetansemålene etter deres mening kom til uttrykk med vagere og mer teoretiske mål enn tidligere. I tillegg hevdet tre av informantene at det ble vanskeligere å vurdere og vektlegge eksamen.

Et av funnene som vi knytter nært opp til hovedfunnet, er hvordan faglærers eller sensors yrkesbakgrunn og erfaring er med på å utforme og prege eksamen. Tidligere forskning på vurdering viser til eksempler hvor faglærer eller sensor er så preget av egen bakgrunn, at de vurderer og vektlegger kandidatens besvarelse med ukjente kriterier eller begrunner egen vurdering ut fra eget faglig skjønn (Nordsletten, 2020, s. 71). Denne vurderings- og vektleggingsmetoden fører til at den som skal eksamineres fratras muligheten til å kunne forberede seg ut fra vurderingskriterier, og eksamen gjennomføres ikke i tråd med lovverk og retningslinjer. For å unngå slike uheldige hendelser er det viktig at skoleeier ikke bare delegerer gjennomføringen av lokalgitt eksamen til de enkelte skolene, men at skoleeier også tydeliggjør hvilke retningslinjer skolene må forholde seg til. Dette for at elevene under eksaminasjon behandles likeverdig gjennom et felles system og felles rammer for eksamen. (Nordland fylkeskommune, 2022, s. 1; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 4). Lærers bakgrunn fra yrkeslivet bør forstås som noe positivt inn i en yrkesfaglig utdanning. Arbeidserfaring lærer besitter, skal kunne hjelpe elevene å få en større forståelse av yrkesfagene, og undervisningen vil bli mer yrkesrelevant. Yrkesbakgrunn og erfaring fritar allikevel ikke læreren fra å måtte forholde seg til lover, retningslinjer, kompetansemål og vurderingskriterier. Dette er noe vi ser kan være en utfordring, og som bør kommuniseres tydelig ut. Følgen av å overse eller ikke gripe fatt i slike eksempler kan være at elevene ikke møter likeverdige forhold, og at eksamen ikke blir avholdt i samsvar med vurderingsforskriften.

Underveis i egen forskning har mye av vår forforståelse rundt eksamen blitt bekreftet. Dette gjennom funn som synliggjør og beskriver antakelser vi har hatt om det å vurdere og vektlegge eksamen. Vi har også sett at ulike rammefaktorer preger og styrer enkeltes gjennomføring av eksamen. Lærerne formidlet hvordan organisering av samarbeid og samhandling under eksamen ble gjort, det at elevene gikk opp i par eller grupper, og at ingen gjennomført eksamen individuelt. I helse og oppvekstyrker er samhandling sentralt. Kompetansemålene i læreplanene for ambulansesfag og helsearbeiderfag tar utgangspunkt i

kjerneelementer som dialog, relasjon og veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2021a, 2021b). Relasjon skal komme til uttrykk ved at elevene skal samhandle og kommunisere for å få til et best mulig pasientforløp, og ved utstrakt samhandling og god kommunikasjon med andre aktuelle samarbeidspartnere. Det er derfor betimelig å la elevene forberedes inn mot og under eksamen med å øve på å samarbeide og samhandle.

Flere interessante funn som kom til uttrykk, var forberedelsestiden elevene fikk inn mot eksamen. Forberedelsestiden er fastsatt i retningslinjene for eksamen til 48 timer. Denne tiden oppleves som viktig for elevene, og benyttes av elevene til å forberede seg inn mot den praktiske gjennomføringen og den muntlige samtalen under eksamen. Elevene uttrykte at de i løpet av forberedelsestiden samkjører og planlegger felles fremlegg, de leser og repeterer aktuell fagteori, og øver praktisk på selve fremføringen. Etter at vi gjennomførte vår undersøkelse, har forberedelsestiden endret seg i et av fylkene. Nå er tiden blitt redusert fra 48 timer til 24 timer. Ingen av skolene vi forsket på, ytret ønske om mindre tid til forberedelse. Reduksjonen vil bety at elever som skal opp til samme eksamen i ulike fylker, vil ha ulik forberedelsestid. Det kan dermed oppleves som urettferdig. Kanskje kan reduksjon av forberedelsestiden være begrunnet i økonomi? Kortere forberedelsestid vil kreve færre dager avsatt til eksamen.

Det vi opplevde som et etiske dilemma var funnet som fortalte oss at tidligere lærere ble leid inn som markører under eksamen. Elevene vi intervjuet fortalte om ubehag og utrygghet. De beskrev hvordan de selv opplevde ubehag ved det å ta i og foreta pasientpleie på en tidligere lærer. Her mener vi det bør vurderes om det å leie inn tidligere lærere som markører er gunstig. Ifølge retningslinjene så skal eksaminator skape en trygg atmosfære under eksamen (Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 22). Denne tryggheten vil være vanskelig å forsvare ut fra opplevelsene elevene beskriver. Manglende trygghet kan derimot gjøre at den praktiske delen av eksamen oppleves så utfordrende at eleven ikke gis mulighet til å få vist seg frem.

Ekstern sensor har en viktig rolle under eksamen. Retningslinjene gir tydelige føringer til at samarbeid og samhandling med faglærer skal skje minimum en uke før eksamen. Det er også krav at ekstern sensor setter seg inn i forskrifter, retningslinjer, læreplanmål og vurderingskriterier (Troms og Finnmark fylkeskommune, 2023, s. 24). Våre funn tydet på at lærerne i undersøkelsen vår hadde ulike opplevelser av kvaliteten på ekstern sensor. To av lærerne stilte spørsmål til ekstern sensors kompetanse, vurderingsevne, og om det var spesifikt

nok i retningslinjene å be om tilfredsstillende kompetanse hos ekstern sensor. En av lærerne var særdeles skeptisk til at fagarbeider kan være ekstern sensor, uten at det er krav om vurderingskompetanse. Her tror vi at skepsisen kan være betimelig, men vi tror at når retningslinjene skal omfavne alle yrkes faglinjer, så kan det gi seg utslag i ulike forventninger til kompetanse hos ekstern sensor.

I dette kapitlet har vi drøftet egne funn opp mot forskningslitteratur og aktuell fagteori. Det har hjulpet oss å systematisere egne funn, og vi har endelig tolket funnene og drøftet disse så bredt som mulig. For å vurdere og vektlegge praktisk del av eksamen må vi som pedagoger forholde oss til lover, retningslinjer, læreplaner, kompetansemål og vurderingskriterier. I tillegg skal vi tenke lokalt, yrkesfaglig, helhetlig og yrkesrelatert. Vi skal se, høre, støtte, oppmuntre, veilede og tilpasse underveis. I vår undersøkelse erfarte vi en gjennomgående positiv holdning til den lokalgitte tverrfaglige praktiske eksamen. Våre informanter, både lærere og elevgrupper, beskrev at eksamen var godt tilpasset de lokale forhold og dermed svært autentisk.

6.0 Veien videre

Hvordan vurderes og vektlegges den praktiske delen av tverrfaglig eksamen på vg2 ambulansesfag/helsearbeiderfag?

I oppgaven har vi sett på hvordan den praktiske delen av eksamen blir vurdert og vektlagt. Funnene tyder på at det å vurdere og vektlegge eksamen, ikke er en enkel prosess. Den oppleves kompleks, til tross for tydelige sentrale retningslinjer og læreplan med kompetansemål. Komplexiteten begrunnes i at vurdering av kompetanse alltid er subjektivt. Subjektivitet og skjønn blir i Nordslettens forskning beskrevet som noe som alltid vil gjøre seg gjeldene innen kompetansebasert og autentisk vurdering. (Nordsletten, 2020, s. 82) For å sikre god kvalitet på vurdering og vektlegging under tverrfaglig praktisk eksamen kan samarbeid på tvers av fylkeskommunene foreslås. Dette for å utvikle en bedre forståelse av kompleksiteten rundt vurderingen, og få et større fellesskap for utveksling av kunnskap og erfaring. Ikke minst kan det inspirere til nye måter å utforme, gjennomføre og vurdere lokal gitt eksamen på. Lærerne vi intervjuet formidlet et savn etter det å diskutere og reflektere over temaet vi tok opp. De følte seg lite sett, og hadde et ønske om at fylkeskommunene skulle se behovene, og stille nødvendige ressurser tilgjengelig. Kravene er ikke urealistisk, og vil kunne være en kvalitetssikring under vurderingsarbeidet for den enkelte lærer.

Lokal gitt eksamen på yrkesfaglinjene har ført til at eksamen er blitt mer yrkesrettet og så praktisk som mulig. Det er allikevel enkelte begrensninger som kommer til uttrykk i våre funn. Eksamen skal gjennomføres med forberedelsesdel slik at elevene kan gis mulighet gjennom aktuell teori, samhandle og øve og forberede seg frem mot eksamen. Denne forberedelsestiden har blitt endret fra 48 timer til 24 timer i enkelte fylker. Disse endringene mener vi lager ulikheter under eksamen mellom fylkene. Ulikhetene er relevante fordi eksamen ofte er avgjørende for et videre læringsløp.

Det å ta i bruk eksterne markører under eksamen er noe vi oppfattet som uheldig og uetisk. Dette gjelder spesielt i helserelaterte yrkesfag hvor det oftest er kroppslig nærhet og pleie. Det å skulle utøve slike aktiviteter på et ukjent menneske i forbindelse med egen praktisk eksamen, kan oppleves hemmende og dermed ødelegge for den praktiske fremvisningen. Eksaminator vil i tillegg få problemer med å skape en trygg atmosfære under eksamen. (Retningslinjer for eksamen, Troms og Finnmark s.22)

Under eksamen er ekstern sensor viktig. Våre funn viser at enkelte lærere stilte spørsmål til ekstern sensors kompetanse og vurderingsevne. Det å være usikker på sensors vurderinger under en eksamen er ikke heldig. Kanskje bør skoleeier ta mer ansvar og la eksterne sensorer kursers jevnlig, slik at de oppdateres for å være kompetente i møte med sensoroppdrag.

Vurdering og vektlegging er to viktige begreper under en eksamen. I tillegg kan begge være avgjørende for elevers videre karriere. Da må vi lærere som årlig utformer, gjennomfører og vurderer eksamen, sikre pålitelighet og kvalitet i vurderingsarbeidet.

Litteraturliste

- Bakken, R. (2020). *HELVYRD - Helhetlig vurdering i et yrkesdidaktisk perspektiv. En studie av vurderernes helhetlige vurderinger av siste års lærlinger i elektrikerfaget i ulike vurderingssystemer innen fag- og yrkesopplæringen* [OsloMet - Storbyuniversitetet].
- Bjørndal, B. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Cappelen akademisk forl.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Dysthe, O. (2006). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag as.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Furuset, G. (2015). *Lokalt gitte tverrfaglige eksamener for vg2 elenergi* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier . Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Høgskolen i Oslo og Akershus]. Oslo. <https://hdl.handle.net/10642/2612>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet- En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen akademiske forlag.
- Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenelig?* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode : menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Hovdhaugen, E., Flobakk-Sitter, F., Wollscheid, S., Fossum, L. W. & Korseberg, L. (2022). *Kartlegging av nordisk forskning på eksamen* (2022:18). NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/3028976>
- Høihilder, E. K. (2018). *Elevvurdering. Metoder for grunnskolen og videregående opplæring. E.K.Høihilder(Red)*. Pedlex.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis : en grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utgave. utg.). Pedlex.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2023). *Læring gjennom praksis : en grunnbok i yrkesdidaktikk* (3. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk(4.utg.)*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.
- Kittelsrud, T. (2018). *Relevant Yrkesopplæring for vg2 helsearbeiderfagelever* [Masteroppgave, OsloMet, OsloMet - storbyuniversitetet]. Oslo. <https://hdl.handle.net/10642/6184>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459&lang=nob>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Larsen, R. K. (2009). *Praktisk talt. Tverrfaglig praktisk eksamen på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole* [Masteroppgave, Høgskolen i Akershus]. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/793/Praktisktalt_ay_larsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meld. St 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Natland, S. & Johannessen, A. (2020). Det er noe med den personlige egnetheten. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 23(2), s. 86-99.
- Nilsen, S. E. & Haaland, G. (2018). *Læring gjennom praksis. Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Pedlex.
- Nordland fylkeskommune. (2022). *Lokale retningslinjer for praktisk og tverrfaglig eksamen for elever*. Nordland fylkeskommune. <https://kvalitet.nfk.no/docs/pub/dok14680.htm>
- Nordsletten, C. S. (2020). *Vurdering av muntlige eksamenspresentasjoner i høyere utdanning. En studie av interbedømmer reliabilitet ved eksamen i Etterforskning på Politihøgskolen*. [Masteroppgave OsloMet - storbyuniversitetet, Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for yrkesfaglærerutdanning]. Oslo. <https://hdl.handle.net/10642/8854>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser, personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm Akademiske, 5. utgave.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Spetalen, H. (2010). Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning. *Småskrift*, (2). https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/189/smaskrift_2_2010_spetalen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Spetalen, H. (2016). *Likt og ulikt. Om eksamensgjennomføring i utdanningsprogrammet restaurant - og matfag*. HiOA.
- Sunde, D. J. & Wille, T. S. (2017). *Fra lærerplan til klasserom. Kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Sylte, A. L. (2019). *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk : Relevant læring i praksis* (3. utgave. utg.). Gyldendal.
- Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.

- Tjora, A. (2018). *Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm AS.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Troms og Finnmark fylkeskommune. (2023). *Retningslinjer for eksamen for videregående opplæring i Troms og Finnmark fylkeskommune og på Svalbard*. Troms og Finnmark fylkeskommune., <https://ksysekstern.tromsfylke.no/docs/pub/dok03466.pdf>
- Tveit, S. (2003). Artikler om ulike sider ved elevvurdering i grunnopplæringen. I R. Falch (Red.), *Karakter - mer enn karakterer: debatt om elevvurdering i grunnopplæringen* (s. 37-55). Læringscenteret.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/api/PdfApi/PrintLargeDocumentAsPdfDocument/146906>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Individuell vurdering* (Udir-2-2020) [Rundskriv].
<https://www.udir.no/api/data/PrintPageAsPdf?url=/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/?depth=0&print=1&pageName=Individuell%20vurdering%20Udir-2-2020>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen. Hentet desember 10 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/#a189131>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Å lære å lære*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Læreplan i vg2 ambulansesfag (AMB02-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/AMB02-03.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Læreplan i vg2 helsearbeiderfag (HEA02-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/HEA02-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/>

Tabelliste

Tabell 1 Kompetansemål for ambulansesfag og helsefagarbeiderfag (Utdanningsdirektoratet, 2021a, 2021b).....	20
---	----

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene

Hei.

Først og fremst vil vi takke deg/dere for at du/dere vil delta på digital treff/intervju i forbindelse med vårt forskningsprosjekt: Lokalgitt tverrfaglig eksamen. Din/deres kompetanse og erfaring er av stor verdi for vårt prosjekt.

Vi, Elin Johanne Andersen og Stina Rasmussen, er ansatt som programfaglærere på Helse og oppvekstfag (HO) på henholdsvis vg2 ambulansefag og vg2 helsefagarbeiderfag. For tiden tar vi desentralisert masterstudiet i yrkespedagogikk ved Oslomet.

Tema for vårt forskningsprosjekt er lokalgitt tverrfaglig eksamen. Og selv om utfordringer i undervisningen under pandemien har ført til at eksamen våren 2022 er avlyst, så vet vi at det likevel vil gjennomføres prøve- eksamen/tentamen som er lik tverrfaglig lokalgitt eksamen. Vi ønsker i den forbindelse å undersøke hvordan det gjennomføres, og hva læringsutbytte er. Som informant til forskningsprosjektet vårt, deltar du i et intervju digitalt eller ved et fysisk møte der vi kommer til din skole. Vi ønsker også et gruppeintervju med elever på 4-6 stykker. Intervjuet gjennomføres kort tid etter gjennomført prøve- eksamen/ tentamen, da alt er friskt i minnet. Fint om du kan høre med elevene som er villig til å delta i prosjektet. Det er viktig at alle som deltar vet at opplysningene vil bli behandlet konfidensielt.

Avtale på tidspunkt: Gi oss tilbakemelding for når gjennomføringen av prøveeksamen/tentamen er og når det passer for intervju.

Samtykkeerklæring til intervjuet er lagt med. Den kan enten underskrives og returneres til oss i pr. Mail, eller gis oss i forkant av intervjuet.

Hvis det er noe du lurer på er det bare å ta kontakt 😊

Vi gleder oss til å høre fra deg.

Mvh

Elin Johanne Andersen og Stina Rasmussen

Vedlegg 2: Informasjon til respondenter og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskning om tverrfaglig praktisk eksamen på vg2?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i forskningsprosjektet av tverrfaglig praktisk eksamen for ambulanséfag og helsearbeiderfaget. Nedenfor vil du få informasjon om formålet og hva deltagelsen innebærer.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å få innsikt og forståelse om hvordan den praktiske utførelse blir vurdert og vektlagt i lokalgitt tverrfaglig praktisk eksamen. Gjennom intervju vil vi få en forståelse av hvordan lærere og elever opplever og erfarer vurderingsformens relevans, samt forberedelse mot eksamen (tentamen og praktisk arbeid).

Forskningsprosjektet er en masteroppgave på yrkesfaglærerutdanningen på Oslomet.

Ansvarlig for forskningsprosjektet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for yrkesfaglærerutdanning på Oslomet.

Vi ønsker å ha deg med fordi:

- Du er elev på yrkesfag vg2, ambulanséfaget eller helsearbeiderfaget og har avsluttende tverrfaglig praktisk eksamen.
- Du har det pedagogiske ansvaret for å utarbeide eksamen og er eksaminator ved tverrfaglig praktisk eksamen.

Hva skal du gjøre?

Du blir invitert til å delta på et intervju fysisk eller digitalt via zoom. I gruppe eller individuelt. Intervjuet varer ca.30 min. og det blir gjort et lydopptak av intervjuet.

Opplysningene du gir vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta

Du gir ditt samtykke ved å skrive under, men du kan når som helst kan trekke deg fra forskningen, uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negativ betydning for deg, og all data om deg blir slettet.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Forskningsprosjektet vil være registrert og vurdert av norsk senter for forskningsdata-NSD. Dine opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i tråd med personopplysningsloven. Det er bare veileder og studenter (se nedenfor) som vil ha tilgang til dine opplysninger. Innen mai 2024 vil prosjektet være ferdig. Det er strenge regler i forhold til personvern, og dermed bruker vi zoom og en sikker app - diktafon for dette formålet, som Oslomet har en datahandler avtale med. Dermed blir intervjuet kryptert. Du har rett til å få innsyn i opplysninger du gir, samt kopi av disse så lenge du kan identifiseres. Slik at hvis noe er misvisende får du gitt beskjed om det. Du rett til klage til datatilsynet hvis du mener at dataene om deg ikke blir behandlet på korrekt måte.

I etterkant vil vi ikke inneha noen data på deg, da opplysningene du gir vil bli slettet etter prosjektet er ferdigstilt.

Før mer informasjon

Kan du kontakte personene nedenfor, hvis du ønsker å vite mer om dine rettigheter eller forskningsprosjektet.

OsloMet- veileder: Steinar Karstensen (telefon 416 55094) Steinar.Karstensen@oslomet.no

OsloMet- student: Elin Johanne Andersen (telefon 452 76331) s329645@oslomet.no

OsloMet-student: Stina Rasmussen (telefon 984 08392) s329176@oslomet.no

Personvernombud ved OsloMet: ingrid.jacobsen@oslomet.no

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Mvh

OsloMet v/

Elin Johanne Andersen, Stina Rasmussen og Steinar Karstensen

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonene og ønsker å delta på forskningsprosjektet. Jeg samtykker til at alle opplysninger om meg kan lagres til prosjektslutt.

Dato og navn:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide (gruppeintervju med elever)

Du / dere har nå gjennomført en tverrfaglig praktisk eksamen.

Hva forstår du/ dere med tverrfaglig praktisk eksamen?

Hvordan opplevde du/ dere den? Utdyp.

Hva synes du/dere var bra med eksamensformen?

Er det noe du/ dere ikke likte ved eksamensformen?

Opplevde du/dere å få vist frem kunnskapen din/ deres på en god måte under eksamen? Om ikke, hvorfor fikk du/ dere ikke vist frem kunnskapen din?

Eksamensformen tverrfaglig praktisk eksamen er slik at den bare kan påklages ved formelle feil. Hva sys du/dere om det?

Hvordan har du/dere forberedt deg / dere til eksamen?

Hvordan har skolen forberedt dere?

Vet du hvordan du blir vurdert under eksamen? Kan du eventuelt fortelle noe mer om det?

Opplevde du/ dere at dere fikk en riktig vurdering? Om ikke, hva er årsaken til det?

Eksamen skal være yrkesrelevant, hva legger du i begrepet? Syntes du eksamen var yrkesrelevant?

Har du noe å tilføye, noen spørsmål vi ikke har stilt, ikke kommer inn på?

Intervjuguide med pedagoger

Hva er din yrkesfaglige bakgrunn for jobben du har i skolen? Hvilken utdanning har du?
Videreutdanning?

Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Hvilke erfaringer har du fra arbeidslivet?

Hva forstår du med tverrfaglig praktisk eksamen?

Kan du forklare hvordan lokalgitt tverrfaglig praktisk eksamen utformes og gjennomføres på din skole?

Planlegger du eksamen alene eller sammen med en kollega?

Hvem er ekstern sensor på eksamen?

Kan du fortelle hvordan du vektlegger den praktiske delen av eksamen?

Kan du fortelle hvordan du vektlegger den muntlige delen?
Vektlegges de likt?

Hva legger du i begrepet helhetlig yrkeskompetanse?

Får eleven vist helhetlig yrkeskompetanse under eksamen?

Hvilke tanker gjør du deg i forhold til fagfornyelsen og eksamen? Kompetansemål, likheter/
ulikheter?

Hvordan forbereder du/ dere elevene opp mot tverrfaglig praktisk eksamen? Kan du utdype
og gi eksempler på arbeidsmetoder, vurdering/tilbakemeldinger?

Har du noe du vil tilføye, noen spørsmål vi ikke har stilt, ikke kommer inn på?

Vedlegg 4: Meldeskjema



[Meldeskjema](#) / [Tverrfaglig praktisk eksamen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
701732

Vurderingstype
Standard

Dato
24.02.2022

Prosjekttittel
Tverrfaglig praktisk eksamen

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

Prosjektansvarlig
Steinar Karstensen

Student
Elin Johanne Andersen

Prosjektperiode
15.03.2022 - 01.05.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har en avtale med den institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandling av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet den 24.02.2022 med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!