

Sammedrag

Realkompetansevurdering ble innført som en rettighet i forbindelse med Kompetansereformen, St.meld.nr.42 (1997-1998) og retten til videregående opplæring for voksne. Denne retten er regulert Opplæringsloven, §4A-3, og tilhørende forskrifter. Formålet med realkompetansevurdering er å identifisere, vurdere og verdsette en persons kompetanse uavhengig av hvordan kompetansen er ervervet. Denne kompetansen vurderes så opp mot læreplanen i ønsket fag. Slik skal den voksne kunne få vurdert sin kompetanse uten å måtte gå veien om tradisjonelle prøveordninger. Denne verdsettingen av kompetanse kan gi grunnlag for opptak til utdanningsinstitusjoner på videregående eller høyere nivå i utdanningssystemet. Vurderingen kan også gi grunnlag for et tilpasset og/ eller avkortet utdanningsløp. Realkompetansevurdering vil ha betydning for personers adgang til utdannings og bidra til effektiv utnyttelse av ressurser og tid i utdanningssystemet og samfunnet.

Realkompetansevurdering har ulike målsettinger, blant annet å bidra til integrering av innvandrere, utnyttelse av kompetanse og mobilitet i arbeidsmarkedet. Det siste kan bli ytterligere aktualisert gjennom de endringene som koronaepidemien har medført i arbeidsmarkedet.

Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående skole har som formål å bidra til god kvalitet i realkompetansevurderingen, lik praksis i fylkeskommunene, å ivareta rettsikkerheten til den voksne og å øke tilliten og legitimiteten til ordningen. Retningslinjene gir føringer for fagpersoners kompetanse, gir anbefalinger for vurdering og metoder, samt beskriver at vurdering av realkompetanse er basert på faglig skjønn utført av kompetente fagpersoner.

I denne studien har jeg ønsket å finne ut mere om hvordan det faglige skjønnet påvirker målsettingen i retningslinjene om lik praksis. For å finne noen mulige svar på dette, har jeg undersøkt hvordan fagkonsulenter gjennomfører realkompetansevurdering i Helsearbeiderfag. Jeg har gjennomført fire semistrukturerte intervjuer blant fagkonsulenter som gjennomfører realkompetansevurdering i helsearbeiderfag tilhørende hver sin vurderingsenhet innen samme forvaltningsområde i Norge. Studien vil ikke være representativ, men kunne vise hvordan noen fagkonsulenter gjennomfører sin vurdering. Resultatene viser ulik praksis både i forhold til bruk av retningslinjene og gjennomføringsprosessen. «Top-down» prinsippet benyttes i til en viss grad. Undersøkelsen viser også ulikheter i vurdering og verdsetting, og det stilles spørsmål om rommet for skjønnsutøvelse er for stort.

Bruk av tolkningsfellesskap, der to eller flere fagpersoner vurderer den voksnes kompetanse, er varierende. Dette kan trolig til en viss grad tilskrives geografiske forhold og størrelsen på fagmiljø.

Utfordringer knyttet til realkompetansevurdering av kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse kom opp som et eget tema i løpet av intervjuene. Dårlig språkkompetanse gjør yrkesprøving vanskelig. Informantene opplever også at det er utfordrende å finne metoder som kan identifisere kunnskap dersom kandidaten ikke har språkferdigheter som gjør kunnskapen tilgjengelig for vurdering og verdsetting.

Med utgangspunkt i De nasjonale retningslinjenes formål om lik praksis i fylkeskommunene, tyder resultatene fra studien på at retningslinjene ikke fungerer optimalt i forhold til målsettingen, og at «top-down» prinsippet benyttes på ulike måter og i ulik grad.

Abstract

Assessment of competence from real life was introduced as a right in connection with the Competence Reform, St.meld.nr.42 (1997-1998), at the same time as the introduction of the right to further education for adults. This right is based on the Education Law and similar administrative regulations.

The aim of the assessment of real life competence is to identify, evaluate and assess the competence of a person without taking into account how it is acquired. This competence is then evaluated against the curriculum of the subject in question. In this way the competence of a grown-up can be evaluated without doing the traditional exams. This assessment of a person's competence can then form the basis for admission to further-educational institutions or higher up in the educational system. The assessment can also be the basis for an adapted or a shortened educational course. Thus assessment of real life competence can be vital for people's admission into further education and an effective use of resources and time within the educational system and in society.

Assessment of real life competence has different aims, among other things to contribute to integration of immigrants, exploitation of competence and mobility within the work force. The last aspect has been actualized lately through the changes the Corona Pandemic has introduced in the work market.

National guidelines for real life competence for adults in high school seeks to contribute to high quality in the assessment of real life competence, similar practice within the counties and to take care of the legal rights of the adults and increase the trust and legitimacy of the system. The guidelines contain rules for a person's competence and suggestions for assessment and methods. But the assessment and implementation will always be influenced by judgement.

This study is about how consultants carry through real life assessment for employees in the health area. It is carried through by means of semi-structured interviews with a strategic selection of subject consultants, who carry out such real life assessments. I have done four interviews with subject consultants within the same area in Norway. The study will not be representative, but it shows variations within comparable fields. There is a variation in how much the subject consultants take part in the assessment procedure. The results show different practice when it comes to how the guidelines are used. Real life assessment according to "top-down" principle is used to a certain degree. Assessment after a conversation, professional rehearsal and reflection are methods used by all informants. They also declare that they have a good cooperation with the practice area. The use of common interpretation varies. This can probably be explained to a certain degree by geographical conditions and different size in the specialist environment. The study also shows difference in assessment and evaluation. One question is if the room for personal judgement is too big, especially when it comes to assessment and evaluation.

Challenges in connection with real life assessment of candidates with poor skills of Norwegian were raised as a special theme during the interviews. Poor skills in Norwegian makes it difficult to assess professional competence. It is also challenging to find methods to identify the professional competence if the candidate does not have an appropriate way of expressing his/her knowledge.

The purpose of the National guidelines is to have similar practice within each County. This study suggests that the guidelines have not had this effect.

Forord

En lang, krevende og lærerik reise er over når denne oppgaven leveres. Jeg sitter igjen med nye kunnskaper og mye større innsikt og forståelse som vil få betydning for min yrkesutøvelse. Samtidig er gleden over å kunne ta tilbake en normal hverdag stor.

Det er mange som skal takkes for at jeg omsider kom i mål med dette prosjektet.

Informantene mine. Tusen takk for at dere så raust delte egne erfaringer og refleksjoner med meg! Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig.

Min veileder, Christin Tønset. Med den største tålmodighet, raushet og vennlighet har du veiledet meg. Dine faglige innspill og oppmuntrende tilbakemeldinger har fått meg til å fortsette også i de stundene jeg ønsket å gi opp.

Mine gode kolleger Mariann, Jeanne, Ingunn og Britt som har vist stor interesse for prosjektet og gitt meg inspirasjon og faglige innspill til arbeidet underveis.

Bjørn, Tormod og Marit for viktige bidrag i innspurten av prosjektet.

Familien min. Dere har vist stor forståelse for min manglende tilstedeværelse og oppmerksomhet i denne perioden. Jeg skal prøve å ta igjen det forsømte!

Min ektefelle og aller beste venn, Erling. Du er klippen i livet mitt som tar ansvar for at hverdagen fungerer for oss uten min oppmerksomhet og tilstedeværelse. Tusen takk for ditt engasjement og for at du har gitt meg troen på at jeg ville lykkes med dette prosjektet.

Trondheim, juli 2020.

Toril Aastad Tronshart

Innhold

Sammedrag	v
1 Innledning.	11
1.1 Aktualisering	11
1.2 Bakgrunn for valg av tema	11
1.3 Presentasjon av problemstilling	12
1.4 Oppbygging av oppgaven	13
2 Tidligere forskning og Nasjonale retningslinjer	14
2.1 Nasjonale retningslinjer og metoder	14
2.2 Tidligere forskning	15
3 Sentrale begreper og teori	19
3.1 Kompetansebegrepet	19
3.2 Personlig Kunnskap	20
3.3 Vurderingsbar kunnskap	20
3.4 Formell læring og kompetanse	21
3.5 Uformell læring, kunnskap og kompetanse	22
3.6 Kunnskapens ulike former	24
3.7 Taus kunnskap	25
3.8 Identifisering og vurdering av kunnskap og kompetanse.	26
3.9 Makt og skjønn	28
4 Metode	30
4.1 Bakgrunn for valg av metode	30
4.2 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming	30
4.3 Valg av metode	30
4.4 Kvalitative intervju	31
4.5 Intervjuguide	31
4.6 Semistrukturet intervju	31
4.7 Valg av informanter	32
4.8 Praktisk gjennomføring av intervjuene	33
4.9 Transkribering av intervjuene	34
4.10 Etiske vurderinger	34
4.11 Analyse og tolkningsarbeid	36
4.12 Studiens kvalitet	37
4.12.1 Gyldighet	37
4.12.2 Pålitelighet	37
4.12.3 Overførbarhet	38

5	Analyse	39
5.1	Fagkonsulentenes og kandidatenes bakgrunn og forutsetninger.	39
5.1.1	Fagkonsulentenes bakgrunn.	39
5.1.2	Kandidatenes bakgrunn	40
5.2	Gjennomføringsprosessen	41
5.2.1	Deltakelse i de ulike fasene av realkompetansevurderingen.	41
5.2.2	Bruk av retningslinjer	42
5.2.3	Benytter «top-down» framgangsmåte.....	43
5.2.4	Ulike metoder	45
5.2.5	Vurdering av kompetanse.....	48
5.2.6	Utfordringer knyttet til vurdering av kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse.	50
5.2.7	Tolkningsfelleskap	52
5.2.8	Opplevelse av ulik praksis	53
5.3	Skjønnsutøvelse og opplevelse av makt	54
5.3.1	Bruk av skjønn	54
5.3.2	Opplevelse av makt.	54
6	Drøfting	57
6.1	Fagkonsulentenes og kandidatenes bakgrunn og forutsetninger	57
6.1.1	Fagkonsulentenes bakgrunn	57
6.1.2	Kandidatenes bakgrunn	58
6.2	Gjennomføringsprosessen	58
6.2.1	Bruk av retningslinjer	59
6.2.2	«Top-down» prinsippet	60
6.2.3	Vurderingssamtale	60
6.2.4	Yrkesprøving og refleksjon	61
6.2.5	Vurdering av kompetanse.....	62
6.3	Utfordringer knyttet til realkompetansevurdering av kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse	64
6.4	Opplevelse av makt og skjønnsutøvelse	66
6.5	Opplevelse av ulik praksis	67
7	Oppsummering og anbefalinger	69
7.1	Oppsummering	69
7.2	Videre anbefalinger	70
	Referanser.....	73
	Vedlegg	78
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene.....	78

Vedlegg 2: Intervjuguide	81
Vedlegg 3: NSD godkjenning av prosjektet	82

1 Innledning.

1.1 Aktualisering

Realkompetansevurdering ble innført som en rettighet i forbindelse med Kompetansereformen i 2000. Målet med reformen og med realkompetansevurdering som et tiltak var å bidra til å motvirke kunnskapskløften mellom de som har lav og høy utdanning (Olsen, Bubikova-Moan, Aamodt, Skjelbred, Elken, Waagene & Hellan Larsen, 2018, s.13).

Realkompetansevurdering har siden vært et tema i ulike Stortingsmeldinger og NOUer. Vektlagte målsettinger med realkompetansevurdering har vært integrering av innvandrere, utnyttelse av kompetanse og mobilitet i arbeidsmarkedet. Ulike ordninger for dokumentasjon av realkompetansen har blitt iverksatt. Ordningene har blitt ytterligere aktualisert gjennom anbefalinger fra EU om verdsetting av ikke-formell og uformell læring. Anbefalingen har vært en del av EØS avtalen siden 2014, der målsettingen har vært at alle land skal ha en ordning for slik verdsetting innen utgangen av 2018 (Olsen et al., 2018, s.13).

I Stortingsmelding 14, *Kompetansereformen-Lære hele livet* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 63) beskrives realkompetansevurdering som en rettighet i forbindelse med opptak til eller avkorting av studier ved utdanningsinstitusjoner på videregående og høyere nivå i utdanningssystemet. Her framheves den betydningen realkompetansevurdering har for å kunne personer adgang til utdanning, og til et tilpasset og avkortet utdanningsløp gjennom verdsetting og vurdering av allerede ervervet kompetanse og kunnskap. Det vises videre til at ordningen reguleres av ulike sektors lovverk og at det finnes ulike veiledere for realkompetansevurdering innenfor de ulike nivåene i utdanningssystemet.

Jeg finner det hensiktsmessig å innledningsvis redegjøre for hva som ligger i det formelle begrepet realkompetansevurdering.

Realkompetansevurdering: å vurdere den enkeltes realkompetanse opp mot fastsatte kriterier, for eksempel et kompetansemål i en læreplan/studieplan eller kompetansekriterier i et arbeidsforhold. Vurderingen kan føre til avkortet opplæring, opptak til studier, fritak fra deler av et studium, ny jobb eller høyere lønn. Innenfor det formelle utdanningssystemet utføres realkompetansevurdering av kommuner, fylkeskommuner, fagskoler, universiteter og høyskoler (NOU 2019:12, s. 12).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for mitt forskningsprosjekt er egne erfaringer med realkompetansevurdering. I mitt arbeide som lærer i videregående skole, er en av mine arbeidsoppgaver å foreta realkompetansevurdering av personer som ønsker opplæring og vurdering av kompetanse i forhold til læreplanens krav for fagbrev i Helsearbeiderfaget. Jeg har gjennomført realkompetansevurderinger i forhold til læreplanenes mål innenfor helse- og oppvekstfag siden 2007. Praksis for realkompetansevurdering på dette utdanningsnivået har vært vekslende, med til dels manglende skriftlige retningslinjer.

Slik det står beskrevet i *Kompetansereformen- Lære hele livet* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 63), foreligger det nå Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014, 2020). Formålet med de nasjonale retningslinjene beskrives blant annet med sikring av lik praksis i Fylkeskommunene og god kvalitet på vurderingen (Udir, 2020, s.4) Videre beskrives det at «En vurdering av realkompetansen er basert på faglig skjønn utført av kompetente fagpersoner» (Udir, 2020. s. 6). Realkompetansevurderingens innhold tar utgangspunkt i Læreplanen for Kunnskapsløftets prinsipper om innholds- og metodefrihet. Dette medfører at den voksne kan vise kompetanse på ulike måter, og at det skal gjøres en helhetlig vurdering av den samlede kompetansen, og likeverdighet i forhold til læreplanens mål. Det er utarbeidet en liste over aktuelle metoder for kartlegging, men fagkonsulenten gis stor valgfrihet og krav til skjønnsutøvelse i valg av metoder, vurdering og verdsetting (Udir,2020).

Med utgangspunkt i disse retningslinjene har jeg erfart at arbeidet med realkompetansevurderingene gir meg en retning, men den store valgfriheten og skjønnsutøvelsen innebærer også at det blir mye opp til meg som fagkonsulent å velge metode og omfang. Dette er selvfølgelig en fordel med tanke på at hver enkelt kandidat som søker vurdering, er ulike og med ulik bakgrunn. Allikevel opplever jeg en usikkerhet knyttet til hvor omfattende vurderingen bør være for at denne gir et tilstrekkelig grunnlag for å godkjenne eller ikke godkjenne kompetanse som likeverdig med målene i læreplanen. Realkompetansevurderingen i forhold til Helsearbeiderfaget skal i henhold til Veilederen ta utgangspunkt i ønsket sluttkompetanse, «top-down» prinsippet. Dette betyr at en realkompetansevurdering som regel tar utgangspunkt i kandidatens ønskede sluttkompetanse, og har som formål å kartlegge kandidatens behov for restopplæring for å oppnå denne kompetansen. Vurderingen gjennomføres av læreplanenes mål på vg3, vg2 og veg 1 nivå i denne rekkefølgen, dette omtales som «top-down-prinsipp.» (Udir, 2020, s. 8). Dette innebærer i praksis at det er kompetanse tilsvarende 4 års formell utdanning som skal prøves. Min opplevelse av at regler og retningslinjer oppleves som uklare og til dels utilstrekkelige bekreftes av funn i ulike offentlige utredninger som har undersøkt Realkompetansevurdering som en vurderingsordning. I Stortingsmelding 14 (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.63) refereres det til NOU 2019:12, der Ekspertutvalget for Etter- og videreutdanning blant annet har gjort vurderinger av problemstillinger knyttet til realkompetansevurderingsordningen. I denne utredningen konkluderes det med at ordningen med realkompetansevurdering framstår som fragmentert, underutviklet og ikke som et helhetlig system (NOU 2019:12, s. 25). Min målsetting er derfor å finne ut hvordan andre fagkonsulenter gjennomfører realkompetansevurdering av kandidater som har Helsefagarbeiderfaget som ønsket sluttkompetanse. Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å få innsikt i hvordan ulike fagkonsulenter gjennomfører denne vurderingen, og hvordan deres praksis er forenlig med de Nasjonale retningslinjene. Videre ønsker jeg å få kunnskaper om hvordan fagkonsulenten opplever maktrelasjonen mellom fagkonsulent og kandidat og hvordan formelle krav og retningslinjer gir føringer for bruk av skjønn, og hvilken rolle skjønnsutøvelsen har i vurderingen.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen min vil være:

«Hvordan gjennomfører fagkonsulentene realkompetansevurdering etter «top-down» prinsippet for kandidater i Helsearbeiderfaget.»

Problemstillingen min er vid, men jeg mener at det er hensiktsmessig på bakgrunn av mitt ønske om å finne så mye informasjon som mulig uten at problemstillingen begrenser informasjonsinnhenting.

For å avgrense problemstillingen har jeg valgt å bruke de nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring som utgangspunkt for informasjonsinnhenting (Udir,2020). På bakgrunn av disse retningslinjene har jeg valgt tre fokusområder:

- Fagkonsulentenes og kandidatenes bakgrunn
- Gjennomføringsprosessen
- Opplevelse av makt og skjønn

Ved å fokusere disse tre områdene mener jeg at jeg kan belyse hvordan fagkonsulentene gjennomfører realkompetansevurdering etter «top-down» prinsippet, og hvilke valg og refleksjoner som ligger bak den enkelte fagkonsulents praksis.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1 har presentert en aktualisering av temaet realkompetansevurdering og hvordan realkompetansevurdering som tiltak har blitt omhandlet i styrende dokumenter i et historisk perspektiv. Videre har jeg vist til definisjoner av begrepet realkompetansevurdering. Etterfulgt av en redegjørelse av bakgrunnen for min interesse for temaet. Problemstillingen og forskningsområdene for å belyse denne presenteres avslutningsvis i kapittel 1. Kapittel 2 beskriver Nasjonale retningslinjer og veiledere og tidligere forskning relatert til realkompetansevurdering i videregående skole. I kapittel 3 redegjøres det for relevant litteratur som belyser ulike begreper knyttet til kunnskap og undersøkelser der begrepene er studert. Kapittel 4 beskriver valg av metode, utforming av undersøkelsen og de refleksjonene som er gjort rundt valg av metode og etiske vurderinger. Kapittel 5 viser analysen og funn knyttet til de tre fokusområdene, kapittel 6 inneholder drøfting av funn sett i sammenheng med de teoretiske perspektivene og tidligere forskning som er presentert i kapittel 2 og 3. Kapittel 7 inneholder en oppsummering av funn og konklusjoner i forhold til problemstillingen. Vider hentyder jeg muligheter for videre forskning inne temaet og implikasjoner som min forskning kan ha.

2 Tidligere forskning og Nasjonale retningslinjer

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning på temaet realkompetansevurdering som jeg mener er relevant for videregående opplæring og helsearbeiderfaget. Jeg presenterer deretter innhold fra de nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring som jeg vurderer er relevant for oppgavens tema. Jeg viser deretter til et hefte om metodebruk for «top-down» realkompetansevurdering» som er utarbeidet på bakgrunn av de nasjonale retningslinjene.

Den som søker å få vurdert sin kunnskap, omtales som kandidat. Den som skal vurdere, omtales om fagkonsulent eller fagperson i oppgaven videre.

2.1 Nasjonale retningslinjer og metoder

De Nasjonale Retningslinjene for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring ble utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2014. Fra 1. januar 2020 ble det tilført en ny bestemmelse som gir kommunene og fylkeskommunene muligheter til å gjennomføre realkompetansevurdering på andre språk enn norsk og samisk. Dette innebærer at realkompetansevurdering også kan gjennomføres med tolk. Det er opp til kommunene eller fylkeskommunene å vurdere om det er mulig å gjennomføre realkompetansevurdering på det språket kandidaten ønsker (Udir, 2020). Det foreligger nå en revidert utgave av de nasjonale retningslinjene med endringsdato 26.02.2020. Disse retningslinjene er tilsvarende utgaven fra 2014, men er tilført endringer i henhold til bestemmelsen om muligheter for realkompetansevurdering på andre språk enn norsk og samisk, realkompetansevurdering kan foregå på alle språk. Det presiseres i retningslinjene at dette ikke er en individuell rettighet. Dersom fylkeskommuner finner det aktuelt å realkompetansevurdere på annet språk enn norsk og samisk eller benytte tolk, vil fylkeskommunen ha ansvaret for at vurderingen blir utført på forsvarlig grunnlag uten ugrunnet opphold. Fagpersonene som gjennomfører realkompetansevurderingen, må beherske fagets terminologi både på norsk eller samisk og på det aktuelle fremmedspråket. Det åpnes for muligheter til å benytte tolk (Udir, 2020).

De nasjonale retningslinjene av voksne i videregående opplæring har som formål å bidra til god kvalitet og lik praksis i Fylkeskommunen når det gjelder realkompetansevurdering. Retningslinjene er utarbeidet på grunnlag av gjeldende regelverk og skal bidra til å øke tilliten og legitimiteten til ordningen samt sikre at kandidatene får oppfylt sine rettigheter. Retningslinjene hevder å tydeliggjøre hvordan realkompetansevurderingen skal gjennomføres (Udir, 2020). Retningslinjene er laget med utgangspunkt i alle fag innenfor videregående opplæring. Her defineres realkompetanse oppsummert som alt den voksne kan. Det presiseres også at det er denne kunnskapen som skal identifiseres, og ikke hva kandidaten ikke kan. Prinsippet om likeverdig og ikke lik kompetanse er vesentlig, men med unntak i de tilfellene det er krav til bestemte teknikker i fagkompetansen. Gjennom denne kartleggingen vil behovet for restopplæring bli synliggjort, og dermed også kandidatens mangler i forhold til fagkompetanse. Videre gis det retningslinjer for hvordan denne formelle, ikke-formelle og uformelle kompetansen kan være ervervet og hvordan

denne kan vurderes på et generelt grunnlag. Det skilles mellom studiespesialiserende fag og yrkesfaglig kompetanse med tanke på metoder og vurdering i retningslinjene. Allikevel blir retningslinjene generelle med tanke på den store variasjonen av yrkesfag og det enkelte fags særegenheter. Det åpnes derfor for stor metodefrihet, men det gis eksempler på aktuelle metoder: Vurdering av skriftlig dokumentasjon, samtale, caseoppgave, muntlig prøving, yrkesprøving, praktisk prøving, selvevaluering (Udir, 2020, s.34). For kandidater som søker realkompetansevurdering av yrkeskompetanse, skal denne vurderingen gjennomføres med utgangspunkt i læreplanen på øverste nivå, det vil si vg3, så vg2 og vg1. Dette kalles «top-down» prinsippet (Udir, 2020, s. 8). Realkompetansevurderingen beskrives som en prosess som skal gjennomføres trinnvis gjennom fire trinn: 1. veiledning og avklaring, 2. kartlegging, 3 vurdering og verdsetting, 4. dokumentasjon. Det beskrives anbefalte kvalifikasjoner til fagkonsulenten i de ulike fasene. Av retningslinjene framgår det at det ikke er fastsatte krav til kompetanse hos de som skal gjennomføre realkompetanse, bare anbefalinger, men at det er Fylkeskommunens ansvar å sikre at fagpersonene har nødvendig kompetanse til at vurderingen gjennomføres på en forsvarlig måte. Kunnskap om lov- og regelverk, videregående opplæring og realkompetansevurdering framheves som viktige. Kompetanse innen veiledning, læreplan og vurdering er antatt å være vesentlig. Likedan fagkompetanse og kjennskap til praksisfeltet som kandidaten ønsker vurdering i forhold til. Det fremheves også at vurdering av realkompetanse er utført av kompetente fagpersoner og basert på faglig skjønn (Udir, 2020). Follestad og Molthe van Doorn (2016) har utarbeidet et hefte på bakgrunn av de Nasjonale retningslinjene og egne erfaringer rundt veiledning, opplæring og vurdering av voksnes realkompetanse. De viser spesielt til erfaringer rundt det nasjonale prosjektet «Fagbrev på jobb». Del 1 omhandler realkompetanse i yrkesfag og del 2 beskriver en modell for vurdering av realkompetanse i Helsearbeiderfag etter «Top-down»prinsippet. Modellen tar utgangspunkt i de fire fasene som den Nasjonale veilederen angir. Fase 2 og 3 overlapper hverandre og presenteres derfor sammen. Metodene som presenteres for fase 1 er individuell veiledningssamtale, for fase 2-3 gruppemøter og yrkesprøving med individuell refleksjonssamtale og innlevering av faglogg i etterkant. For fase 4 vises det et forslag til utforming av vedtak.

2.2 Tidligere forskning

Flere ulike forskningsprosjekter har blitt gjennomført for å belyse ulike sider ved realkompetansevurdering (Olsen, Bubikova-Moan, Aamodt, Skjelbred, Elken, Waagene, & Larsen, 2018). Jeg velger her å fokusere på de forskningsprosjektene jeg vurderer som relevante i forhold til realkompetansevurdering på videregående skoles nivå, og noen spesifikt i forhold til helse- og oppvekstfag.

Et av forskningsprosjektene som tok sikte på å belyse sider både ved realkompetanse ervervet gjennom arbeidsliv og tilpasninger av disse inn i utdanningssystemets rammer dokumenteres i FAFO-rapport 2000:8. Her belyses behov, erfaringer og utfordringer i kommunesektoren i forhold til ordninger for dokumentasjon av realkompetanse. Det stilles spørsmål ved muligheter for å lage et system for dokumentasjon som er tilpasset behovene for kommuner og fylkeskommuner, og oppfylle behovene både for arbeidsgivere og skoleeiere. Rapporten viser til funn som indikerer at arbeidsplassen er en viktig arena for læring, men at det bør utvikles et system der den kompetansen som erverves gjennom arbeid kan vurderes og verdsettes i samme rammer som kunnskap og

kompetanse ervervet gjennom det formelle utdanningssystemet (Andersen, Hagen & Skule, 2000).

Olsen et. al. (2018:10) viser i sin rapport til det nasjonale realkompetanseprosjektet (1999-2002), som ble iverksatt i forbindelse med den lovfestede retten voksne fikk til grunnskole- og videregående opplæring i 2002. Denne rettigheten inkluderer også retten til dokumentasjon og vurdering av realkompetanse. Målet med det nasjonale realkompetanseprosjektet var å utvikle nasjonale systemer for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse med legitimitet både i arbeidsliv og utdanningssystem. Sluttrapporten av dette prosjektet kom med flere anbefalinger av det videre arbeidet. Blant annet fastsettelse av retningslinjer for vurdering og dokumentasjon av realkompetanse (Olsen et. al., 2018:10).

I Fafo-rapport 388 som omhandler dokumentasjon av realkompetanse gjennom yrkesprøving som kompetansedokumentasjon for flyktninger og innvandrere vises det til at språklige utfordringer vanskeliggjør vurdering av kompetanse gjennom skriftlige vurderingsformer. Her viser man til undersøkelser og eksempler på at praktisk yrkesprøving er en velegnet metode for kandidater til å få vist sin kompetanse, og at dårlig norskspråklig kompetanse kan være et hinder for å gjøre taus kunnskap eksplisitt og uttrykt på en måte som gjør den vurderingsbar. Denne undersøkelsen viser også til utfordringer rundt forståelse av innholdet i begrepet likeverdig kompetanse (Hagen, Svendsen og Folkenborg, 2002).

Senere statusrapporter viser at det er utviklet en rekke metoder og verktøy for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse i de ulike fylkeskommunene i forhold til videregående opplæring. En definisjon av begrepet likeverdig kompetanse og stort opplæringsbehov av fagpersoner identifiseres som behov. Dialogbasert kartlegging, mappevurdering og yrkesprøving beskrives som metoder og verktøy for realkompetansevurdering i forhold til læreplanverkets krav. Yrkesprøving som metode beskrives som egnet til å vise udokumentert kompetanse uavhengig av etnisitet. Metoden beskrives også som egnet uavhengig av lærevansker og språkproblemer. Muligheter for yrkesprøving krever samarbeid mellom ulike sektorer (OECD, Nasjonal bakgrunnsrapport, 2006).

Statusrapporten kompetansereformen og livslang læring viser til at lokale tilpasninger og ulik tolkning av lover og forskrifter fører til store ulikheter i hvordan realkompetanse dokumenteres og vurderes. Det er derfor ikke grunnlag for å hevde at det er utviklet en enhetlig, nasjonal praksis. Imidlertid har om lag halvparten av voksne deltakere i videregående opplæring innen helse- og sosialfagene fått avkortet utdanningen som følge av realkompetansevurdering. Reformen har også bidratt til ytterligere bevisstgjøring rundt arbeidsplassen som læringsarena, og betydningen av dette i forhold til systemer for vurdering og verdsetting av realkompetanse (Hagen og Skule, 2008). I St.meld. 44, Utdanningslinja (2008-2009) vises det til dokumenterte forskjeller av ulik praksis i forhold til realkompetansevurdering i fylkeskommunene.

Realkompetansevurdering av voksne med til dels svært ulik bakgrunn må i stor grad baseres på skjønn. Det er derfor ikke ønskelig med regelverk som er så detaljstyrt at mulighetene for skjønnsutøvelse fjernes, men det må sikres at kandidater med lik bakgrunn og forutsetninger får likeverdig vurdering. Det vises videre til undersøkelser i fylkeskommunen der det kommer til uttrykk at det er ønskelig med nasjonale kriterier og opplæringsmateriell for fagkonsulenter for å kvalitetssikre ordningen.

Senere statusrapport fra VOX viser at viser til store variasjoner av vurderingspraksis i ulike fylkeskommuner. Funn i undersøkelsen kan tyde på at voksne ikke har fått lik behandling på grunn av manglende skolering av fagkonsulenter, svake faglige nettverk og ulike forståelse av begrepet likeverdig kompetanse i forhold til læreplanverkets mål.

Rapporten anbefaler ytterligere styrking av fagkonsulentenes vurderingskompetanse og kvalitetssikring av fagkonsulentene. Rapporten anbefaler også en mer aktiv innsats fra nasjonale myndigheter i forhold til fylkeskommunene for å sikre kompetanse og lik praksis. Rapporten peker også på utfordringer rundt vurdering av voksne, minoritetsspråklige fra grunnskole og inn i videregående skole. En realkompetansevurdering forutsetter språkkompetanse. Dette kan være en utfordring for minoritetsspråklige (Alfsen & Hernes, 2013).

De Nasjonale Retningslinjene for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring ble første gang utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2014. Disse retningslinjene har, som tidligere beskrevet, som formål å bidra til god kvalitet og lik praksis i Fylkeskommunen når det gjelder realkompetansevurdering, øke tilliten og legitimiteten tilordningen samt sikre likeverdig behandling av kandidatene (Udir, 2014, 2020). Publikasjonen Kompass (2017) viser til OECD (2014), som hevder at det er en viktig utfordring i norsk kompetansepolitikk å ta i bruk innvandreres kompetanse på en bedre måte. Relatert til min oppgave er det viktig å merke seg myndighetenes krav til norskspråklig kompetanse. For å få autorisasjon som helsefagarbeider, er det krav om norskspråklig kompetanse muntlig og skriftlig på nivå B2. Rapporten anbefaler realkompetansevurdering som en metode for å synliggjøre innvandreres kompetanse. Muligheter for yrkespraksis kombinert med arbeidsrettet norskopplæring anbefales som en strategi i forhold til innvandrere og arbeidstilknytning (Sønnesyn & Jensen, 2017). NIFU har på oppdrag fra Kompetanse Norge gjennomført en studie av systemet for vurdering av realkompetanse i utdanning og arbeidsliv (Olsen et. al, 2018:10). Som et av grunnlagene for dette studiet, er det foretatt flere casestudier fra utvalgte miljøer på alle nivå i utdanningssystemet (Olsen, Bubikova-Moan & Elken, 2018). Jeg velger her å forholde meg til de casestudiene som omfatter videregående opplæring og metodebruk. Studiene viser at realkompetansevurdering på VG1 og Vg2 nivå er mest benyttet, og at dialogbasert samtale er den mest brukte metoden. Realkompetansevurdering etter «top-down» prinsippet er i liten grad benyttet. I de tilfellene denne formen for vurdering velges, er yrkesprøving en vanlig benyttet metode i tillegg til dialogbasert samtale. Begrunnelsene for den begrensede bruken av yrkesprøving i forbindelse med realkompetansevurdering sies blant annet å være språkutfordringer hos kandidaten og manglende ressurser. I noen tilfeller refereres det til at praksis i «top-down» vurderingen benyttes flere fagpersoner i vurderingsfasen for å kvalitetssikre vurderingen, og at dette er ressurskrevende. På vg1 og vg2 nivå vil kompetansen være av en mere teoretisk karakter, og kan lettere vurderes gjennom dialog. Av kvalitetssikringsverktøy som benyttes refereres det til Nasjonale retningslinjer og lokale erfaringsbaserte rutiner som brukes parallelt. En egen case i undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i innvandrere. Her er språklige utfordringer og krav til skriftlig og muntlig formidlingsevne et særskilt tema. Casestudien viser noe ulike oppfatning blant informantene om hvordan norskkunnskaper bør inkluderes og kreves som en del av vurderingsgrunnlaget. Det vises også til særlige utfordringer med å finne metoder som er egnet til å vurdere realkompetanse hos kandidater med lav norskspråklig kompetanse. I alle casene oppgis undervisningserfaring, vurderingskompetanse og god fagkompetanse som avgjørende for en god realkompetansevurderingsprosess. Det presiseres i rapporten at denne ikke er representativ, men valgt ut for å vise en bredde i informantenes erfaringer og refleksjoner rundt ordningen (Olsen et al., 2018:11). Jeg mener allikevel at denne rapporten vil kunne gi en retning som kan benyttes som sammenligningsgrunnlag for resultatene av min undersøkelse.

I *Kompetansereformen – Lære hele livet* anbefales det en utredning for hvordan systemet med realkompetansevurdering kan forbedres. Det vises til ulik praksis i

fylkeskommunene og det pekes på behov for utvikling av felles digitale verktøy som kan benyttes i vurderingen. Det anbefales videre arbeid med utvikling av modulbasert opplæring for voksne med utgangspunkt i vurdering av den enkeltes realkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Denne gjennomgangen av tidligere forskning viser at behovet for et enhetlig system for å sikre lik praksis er et gjennomgående tema. Dette innbefatter også behovet for en felles forståelse av begrepet likeverdig kompetanse (Andersen, Hagen & Skule, 2000; Olsen et al., 2018:10; Hagen, Svendsen og Folkenborg, 2002; OECD, Nasjonal bakgrunnsrapport, 2006; Hagen og Skule, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2009; Alfsen & Hernes, 2013; Olsen et al., 2018:11; Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette er forskning fra tidsrom både før og etter utgivelse av de nasjonale retningslinjene i 2014. Det kan derfor tyde på at retningslinjene ikke har hatt den ønskede effekten av lik praksis. De reviderte retningslinjene fra 2020 er likelydende som 2014 utgaven bortsett fra mulighetene for språktilpasninger i gjennomføringen.

Behov for og anbefalinger om opplæring og skolering av fagkonsulenter finner man i flere av forskningsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2009; Alfsen & Hernes, 2013; Olsen et al., 2018:11).

Utfordringer rundt kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse omhandles i flere av undersøkelsene. Yrkesprøving som metode omtales som egnet for å vise kompetanse uten at språklige utfordringer er en hindring i noen undersøkelser (Hagen, Svendsen og Folkenborg, 2002; OECD, Nasjonal bakgrunnsrapport, 2006). Det motsatte beskrives i andre, nettopp at yrkesprøving som metode er vanskelig på grunn av språkproblemer (Alfsen & Hernes, 2013; Olsen et al., 2018:11).

De reviderte nasjonale retningslinjene gir muligheter for å gjennomføre realkompetansevurdering på alle språk som en mulig løsning der språkkompetanse er en utfordring (Udir, 2020).

For helsearbeidere er det spesifikke språkkrav for å få autorisasjon. Det kan være en mulig løsning for noen kandidater at norskopplæringen yrkesrettes i større grad, og at dette knyttes opp mot relevant opplæring gjennom yrkespraksis (Sønnesyn & Jensen, 2017). I *Kompetansereformen – Lære hele livet* anbefales det ytterligere tilrettelegging av et modulbasert restopplæringstilbud for å sikre kandidatene et tilpasset opplæringstilbud med bakgrunn i realkompetansevurdering (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Raufoss og Witsø (2014) har gjennomført en kvalitativ studie av prøvenemdene i Agder. Denne undersøkelsen vurderer jeg å være svært relevant og sammenlignbar med fagkonsulentenes situasjon i realkompetansevurdering, da det i begge tilfeller handler om å vurdere kompetanse i forhold til læreplanens krav og mål inne yrkesfaglig utdanningsprogram. Dette studiet viser til utfordringer knyttet til forholdet til fylkeskommunene som en byråkratisk institusjon og de formelle regler og krav som styrere denne organisasjonen i møte med de vurderingene og verdsettingene som fagopplæringsnemdene må foreta både i forhold til taus og eksplisitt kunnskap basert på faglig skjønn.

3 Sentrale begreper og teori

Som beskrevet i innledningen, er målsettingen for mitt forskningsprosjekt å finne kunnskaper om hvordan fagkonsulenter gjennomfører av kandidater som har Helsefagarbeiderfaget som ønsket sluttkompetanse. Jeg ønsker også å få en forståelse av hvordan ulike fagkonsulenter opplever sin rolle i forhold til maktutøvelse, hvordan formelle krav og retningslinjer gir føringer for bruk av skjønn, og hvilken rolle skjønnsutøvelsen har i vurderingen.

I denne delen av oppgaven velger jeg derfor å først å presentere teoretiske perspektiver som jeg vurderer er relevant for å belyse hvordan kompetansen dannes, hvordan den kan identifiseres og hvordan den kan tilpasses et uttrykk som lar seg vurdere opp mot formelle krav og mål i en læreplan.

Jeg har valgt å fokusere på ulike former og uttrykk for kunnskap og kompetanse som kan finnes hos mennesker som søker å få vurdert sin kompetanse gjennom realkompetansevurdering. Vanligvis defineres begreper i sammenheng med problemstillingen for en oppgave. I denne oppgaven vurderer jeg imidlertid at realkompetanse er kjernen av oppgaven, og at begrepene rundt dette er teoretisk fundert. Jeg velger derfor å løfte begrepsdefinisjonene i teoridelen av oppgaven. Teori og empiri står i et vekslende forhold til hverandre. Teori bygger på empiri, og teori er utgangspunkt for empirisk forskning (Gudmundsen og Hagen, 2011).

Jeg har benyttet teoretiske modeller, mellomteorier og empirinær teori som både omhandlet de ulike delene av kompetansebegrepet i henhold til definisjonen under, og kompetansebegrepet som en helhet.

Videre vil jeg presentere teoretiske perspektiver som omhandler skjønnsutøvelse og maktrelasjoner som kan være relevante for problemstillingen.

3.1 Kompetansebegrepet

Kvalifikasjonsbegrepet har i de senere år blitt erstattet av kompetansebegrepet. Dette kan relateres til endringene i kunnskapssamfunnet mot en helhetsorientert læring. Kompetansebegrepet rommer i tillegg til kvalifikasjoner også elementer av allmennkunnskaper. Kompetansebegrepet gis dermed et helhetlig innhold som integrerer alle elementer som kreves for å mestre gitte situasjoner eller sammenhenger, både kjente, ukjente og uforutsigbare (Håland, 2011; Illeris, 2012). Kompetansebegrepet kan kobles til mange områder både innen forvaltning, organisasjonsutvikling og individ. Kompetanse kan betraktes som egenskaper hos et individ, men også som interaksjonell prosess i individ, organisasjon eller samfunn (Håland, 2011). I utdanningsammenheng er kompetansebegrepet knyttet til individet. Her fungerer kompetansedefinisjonene som et styringsverktøy for læringsprosess og vurdering (Illeris, 2012). Det finnes ulike forståelser av kompetansebegrepet i ulike sammenhenger, og forståelsen gir retning for hvordan det tilrettelegges og arbeides med kompetanseutvikling (Håland, 2011).

Kompetansebegrepet er omfattende, og det foreligger ulike definisjoner (NOU 2018:2). «*Kompetanse defineres som en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter og holdninger tilpasset et aktuelt område (realkompetanse)*» (NOU 2007:11, s. 11).

Sluttrapporten for realkompetanseprosjektet definerer kompetanse slik: «*Individets samlede erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og kvalifikasjoner*» (Alfsen & Hernes, 2013).

Senere dokumenter inkluderer også at de ulike komponentene i kompetansen i tillegg må kunne benyttes i et samspill og være anvendbar i en spesiell kontekst eller utøvelse av et yrke (Alfsen & Hernes, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2016; OECD, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020).

I de nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering (Udir, 2020) vises det til definisjonen av kompetansebegrepet som benyttes i Læreplanen for Kunnskapsløftet der kompetanse beskrives som: «*evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer*» (s. 23). Denne kompetansen synliggjøres gjennom å kunne anvende kunnskapsbaserte ferdigheter i løsning av konkrete oppgaver. Kompetanse skal være anvendbar i komplekse situasjoner og overførbart til andre (Udir, 2020).

Gjennomgangen ovenfor viser at kompetansebegrepet defineres og operasjonaliseres forskjellig av ulike aktører, og at kompetansebegrepet gjennom tid også har blitt ytterligere presisert gjennom at kunnskap, ferdigheter og holdninger til sammen skal utgjøre en kompetanse som kan anvendes i praktisk, jobbrelatert oppgaveløsning.

I de nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering (Udir, 2020) framheves betydningen av forståelse for innholdet i kompetansebegrepet. Jeg mener derfor at det vil være mest korrekt å forholde seg til de nasjonale retningslinjenes definisjon av kompetanse i denne oppgaven.

I den teoretiske gjennomgangen vil derfor begrepet kunnskap og identifisering av kunnskap hense på noe som er en del av en kompetanse, eller som kan lede til kompetanse i kombinasjon med ferdigheter og/eller holdninger.

3.2 Personlig Kunnskap

Personlig kunnskap defineres av Eraut (2000) som de kognitive ressursene et menneske bringer inn i en situasjon for å tenke og handle. Dette inkluderer formell kompetanse i personlig form, prosedyre- og prosesskunnskap, erfaringskunnskap og inntrykk i episodisk minne. Ferdigheter vil være en del av den personlige kunnskapen og gir kunnskapen et uttrykk. Ferdigheter og hensiktsmessige handlinger er tett forbundet. Den personlige kunnskapen kan være uttrykt eller taus (s.114). Den personlige kunnskapen inneholder med andre ord en rekke ulike former for kunnskap. Og kunnskapens form synes å være tett forbundet med tilegnelsesmetode, intensjoner og bevissthet rundt lærings situasjoner (nesh

, 2004; Eraut, 2000). Dette samsvarer etter min oppfatning med det som Illeris (2012) beskriver ved at læring omfatter to ulike prosesser. Den ene prosessen skjer i samspill mellom individet og omgivelsene, den andre prosessen er en indre prosess der mental bearbeidelse og tilegnelse foregår. Videre vises det til at læring alltid omfatter både innhold og drivkraft og består av tre dimensjoner. Innholdsdimensjonen handler om kunnskaper, forståelse og ferdigheter som grunnlag for å fungere hensiktsmessig i gitte situasjoner. Drivkraftsdimensjonen aktiverer motivasjon, følelser og vilje til å opprettholde mental og fysisk balanse. Samspillsdimensjonen omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid der målsettingen er sosial og samfunnsmessig integrasjon.

3.3 Vurderingsbar kunnskap.

Kunnskap er et resultat av en læringsprosess. Læring og kunnskap som fenomener vil være tett sammenknyttet, det ene leder til det andre. Forståelse av læringen som kunnskapen opprinnelse framstår derfor for svært viktig i arbeidet med å identifisere kunnskap og kompetanse (Eraut 2000; Molander, 2004; Johannessen, 2013).

Kunnskapen kan framstå som eksplisitt, men uten nødvendige uttrykksformer. Det vil da være fagkonsulentens oppgave å tolke disse uttrykkene på en måte som gir dem innpass i fagets terminologi og mulighet for tilpasning inn i de formelle rammene for vurdering (Måseide, 2014; Eraut, 2000; Haugsgjerd, 2015). Taus kunnskap vil ha en vesentlig betydning i identifisering av kunnskap. Det ligger store utfordringer i å finne metoder for å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt (Gourlay, 2006; Koskinen, 2003; Eraut, 2000; Johannessen, 2013; Molander, 2004. Polanyi, 2000).

Utgangspunktet for en realkompetansevurdering av et menneskes totale kunnskaper og kompetanse innebærer at denne realkompetansen må identifiseres og vurderes opp mot de formelle kravene som ligger i læreplanverkets mål og vurderinger av måloppnåelse. I praksis innebærer dette at alle former for kunnskap og kompetanse, også den tause kunnskapen, må kunne identifiseres og tolkes slik at kunnskapen framstår i en form som kan sammenlignes og likestilles med den kompetansen som man oppnår gjennom et formalisert opplæringsløp for gitte sluttkompetanse.

Johannessen beskriver to nødvendige vilkår som må oppfylles i dette tradisjonelle kunnskapssynet:

- » a) Det må kunne artikuleres i verbalspråklig eller i annen konkret uttrykksform form. b) Det må kunne belegges på erfaringsmessig grunnlag eller bevises formalt» (Johannessen, 2013, s.145).

Legitim kunnskap beskrives som påstandskunnskap, det vil si kunnskap som uttrykkes gjennom beskrivelse av et fenomen, og vurderes som et produkt i en språklig uttrykksform som er intersubjektivt tilgjengelig, kontekstuavhengig og etterprøvbart (Johannessen, 2013, s.145).

Johannessen sin artikkel er ment som en kritisk analyse av det «ensidige og begrensende paradigmet som råder i tradisjonell filosofisk epistemologi» (Johannessen, 2013, s.144). Jeg vurderer allikevel at beskrivelsene av dette tradisjonelle kunnskapssynet er relevante for min drøfting i denne oppgaven. Man kan stille seg kritisk til dette tradisjonelle kunnskapssynet, men like fullt er det dette som legger grunnlaget for vurderinger i norsk skole i dag. All kunnskap som skal vurderes inn i de formelle rammene må kunne ha en uttrykksform som gjør den tilgjengelig for vurdering. Derfor vil det være nødvendig å finne vurderingsformer for realkompetansen på en slik måte at de kan passe inn i rammene for formell vurdering og kvalifikasjon. Slik jeg tolker rammene og retningslinjene for realkompetansevurdering i fagene for videregående opplæring, handler det om å finne uttrykksformer som synliggjør det enkelte menneskets personlige kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.4 Formell læring og kompetanse

Formell læring har som målsetting å lede til formell kompetanse. Denne læringen foregår i formaliserte rammer som organiserte læringsarenaer og læringsaktiviteter med formaliserte mål, godkjente lærerkrefter, formalisert vurdering og sluttresultat. Imidlertid vil ikke formell kompetanse automatisk innebære handlingskompetanse, men kanskje inneholde elementer av anbefalinger for handling. Adekvat handlingskompetanse i en gitt situasjon vil like gjerne erverves gjennom uformelle læringssituasjoner (Eraut, 2000, s. 115; Rønsen, 2013, s.30). Som utgangspunkt for en vurdering av realkompetanse, kartlegges alltid den formelle kompetansen først. Denne kompetansen synliggjøres gjennom tidligere formaliserte opplæringstiltak og standardiserte vurderinger, slik som vitnemål, kursbekreftelser og andre bevis på gjennomgått formell opplæring samt relevant praksis. Dette gir grunnlag for vurdering av kandidatens rettigheter,

forutsetninger for realkompetansevurdering, og også mulig fritak fra fag. Disse formelle dokumentasjonene gir bekreftelse av en fastsatt kompetanse på et gitt tidspunkt, men ikke den ønskede sluttkompetansen. Gjennom realkompetansevurderingen er målsettingen å kartlegge kandidatens nåværende kunnskap og kompetanse som er av en slik karakter at den kan verdsettes som kompetanse opp mot kravene i læreplanen. Vurdering og validering av den formelle kunnskapen framstår som regelbundet og ukomplisert (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg velger derfor å ikke vie dette noe videre oppmerksomhet.

3.5 Uformell læring, kunnskap og kompetanse

Det som i praksis framstår som betydelig mere utfordrende og komplisert er identifisering, vurdering og validering av kandidatenes uformelle kunnskap og kompetanse. De nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring (Udir, 2020), beskriver uformell kompetanse slik:

Uformell kompetanse: Kunnskap og ferdigheter gjennom arbeid, organisasjonsarbeid, annet frivillig arbeid eller erfaring fra andre steder der læring ikke er det primære formålet. Uformell læring er ikke organisert eller strukturert med hensyn til mål, tid eller læringsstøtte, og den er i de fleste tilfeller utilsiktet fra «elevens» side (s. 6).

Som tidligere nevnt, kan det synes som om kunnskapens karakter og måten den er tilegnet på vil være sammenfallende med formen for kunnskapsuttrykk. Dette beskrives av Wackerhausen (2015) som en av flere typer problematiske erfaringsrom. I det problematiske erfaringsrommet dominerer etablering, fastholdelse og videreføring av erfaringsbåren kunnskap. Forutsetninger for kunnskapsbasert refleksjon kan være fraværende, og med dette også muligheter for endringer eller korreksjoner i retning av kunnskapsbasert praksis (Illeris, 2012). Flere erfaringer av samme type, kan tvert imot forsterke feil og uheldige handlingsvalg ved at de samme handlingene gjentas rutinemessig uten ytterligere faglig forankring eller vurdering. Motstand mot endring av etablerte forestillinger kan også i noen tilfeller tilskrives ubevisste, psykiske forsvarsmekanismer i de tilfellene endring av kunnskap kan true den mentale balansen (Illeris, 2012). De kandidatene som skal realkompetansevurderes, har ikke tilstrekkelig formell kompetanse for sluttvurdering opp mot fagbrev. For de som har erfaring fra praksisfeltet vil kunnskapsgrunnlaget ofte være tilegnet gjennom deltagende observasjon av fagperson og noe veiledning av egen utøvelse. Etter gjennomført opplæring, blir personen satt til selvstendig arbeid i ulike deler av helsevesenet. Det vil kunne innebære at yrkesutøveren er alene med bruker og utøver sitt arbeid uten særlig samhandling med andre fagpersoner i de situasjonene der uformell læring skjer.

Den uformelle kunnskapen og kompetansen et menneske besitter vil kunne ha sitt opphav i nær sagt alle opplevelser et menneske har gjennomlevd. Illeris (2012) beskriver dette som hverdagslæring. Hverdagslæring foregår på hverdagslivets ulike arenaer, uten at man er nødvendigvis er bevisst på at læring foregår. Den uformelle kompetansen kan også erverves gjennom interessestyrte og frivillige aktiviteter. Kunnskap og kompetanse ervervet gjennom slike aktiviteter vurderes og verdsettes gjerne som realkompetanse (Illeris, 2012). Rønsen (2015) viser til ulike studier og kilder som har ulikt syn på hvilke situasjoner som kan definere uformell læring. Men når det gjelder uformell læring av vesentlig betydning for yrkesutøvelse, er det naturlig å tenke at denne kunnskapen har blitt ervervet i situasjoner og relasjoner forbundet med arbeidslivet. Merriam og Bierma

referer til Lindeman om voksnes læring: «*Voksnes læring bygges rundt behov og interesser som framkommer i situasjoner den voksne opplever, arbeidsliv, fritid, familieliv, samfunnsliv...*» (Merriam og Bierma, 2014, s. 45). Det er heller ikke slik at læring alltid tar utgangspunkt i verbalt uttrykte teoretiske kunnskaper. Mye læring skjer gjennom non-verbal kommunikasjon i form av imitasjon, ved tilbakemeldinger fra andre på egne handlinger og andres forslag til endringer (Toom, 2012).

Eraut (2011) viser til resultater av undersøkelser på arbeidsplasser med det formål å avdekke betydningen av ulike former for uformell læring på arbeidsplasser. Disse undersøkelsene avdekket at de mest betydningsfulle uformelle lærings situasjonene i arbeidslivet er læring som skjer direkte knyttet til løsning av arbeidsoppgaver og læring som skjer fra og i samarbeid med andre mennesker. Et mindretall finner nytte i manualer og prosedyrebeskrivelser, majoriteten greier ikke å nyttiggjøre seg dette. Rønsen (2015) viser til Hoekstra, Brekelmans, Beijaard og Korthagen (2009), som framhever særlig fire situasjoner som synes å være viktig for den uformelle læringen: Læring gjennom prøving og feiling, forskning på egen praksis, refleksjoner sammen med kollegaer og praksiserfaringer. Uformell læring kan også forekomme som aktiviteter som søker å løse et problem uten at dette blir betraktet som læring. Læring oppstår når erfaringer fra dette tas i bruk senere. Uformell læring har varierende grad av bevissthet knyttet til læring. Høyest bevissthet vil det være i forbindelse med de organiserte læringsaktivitetene der både tid og innhold er spesielt tilrettelagt for læring. De ulike formene for læring og aktiviteter vil også kunne framstå som bevisste læringsaktiviteter og gir bevissthet i forhold til læring. En av utfordringene rundt læring i arbeidslivet, er arbeidslivets målsettinger. De overordnede målsettingene er gjerne produksjon av tjenester og produkter, og ikke produksjon av læring. Dette innebærer at tilrettelegging for strukturerte læringsaktiviteter ofte må vike til fordel for produksjonsaktiviteter. Læring vil derfor skje i sammenheng med direkte utførelse av arbeidsoppgaver, og preges av å være snever, teoriløs og gjerne ha liten overføringsverdi til andre situasjoner (Illeris, 2012).

Ut fra beskrivelsene av kandidatens bakgrunn og opplærings situasjoner, er det naturlig å tenke at mye av læringsaktiviteten er selvstyrt. Selvstyrt læring er en aktivitet som kjennetegner mye av den læringen som skjer hos voksne, der den voksne selv tar kontroll over sin lærings situasjon, og bestemmer hva som skal læres og hvordan (Merriam og Bierma, 2014, s. 62). De komplekse arbeidsoppgavene og det begrensede kunnskapsgrunnlaget kandidaten har å møte utfordringer og krav med, vil naturlig føre til opplevd behov for mere kunnskaper og flere handlingsalternativer. Det er flere alternative kunnskapskilder. De mest nærliggende vil være å søke veiledning fra kollegaer, internett og annen faglitteratur vil også kunne være en kunnskapskilde for noen. I de situasjonene der kunnskapskilder ikke er tilgjengelige, vil det være naturlig å tenke at prøving og feiling eller handlingsvalg på bakgrunn av tidligere erfaringer er sannsynlige løsninger. Mere organiserte læringsaktiviteter som for eksempel kortere kurs og internopplæring er aktuelle opplæringsarenaer, men det forutsetter at dette er tilgjengelig på et aktuelt tidspunkt og oppleves som relevant for personen (Eraut, 2011). Graden av selvstyrt læring som en metode for kunnskapsinnhenting og kilde til økt kompetanse vil være avhengig av arbeidstakerens selvstendighet, selvinnsikt i egen kompetanse og arbeidsplassens kultur for kunnskapsdeling og tradisjoner for faglige refleksjoner i og over arbeidsoppgaver og utfordringer. Kunnskapens kvaliteter vil også være avhengig av kunnskapskildens troverdighet og kvalitet (Merriam og Bierma, 2014). Hvilken form for læring disse overnevnte situasjonene gir, vil avhenge av personens forutsetninger og kunnskapsgrunnlag. Er personen usikker og har lite erfaringer, vil ny kunnskap gjerne innhentes i form av instruksjoner og utføres på en prosedyremessig

måte uten videre refleksjoner over handlingsvalg og metode. En annen form for læring vil kunne forekomme dersom personen tar initiativ til eller oppfordres til å stille spørsmål ved ulike handlingsalternativer. En slik kritisk refleksjon vil kunne lede til et utvidet kunnskapsgrunnlag, utfordre allerede eksisterende handlingsvalg og føre til økt faglig kompetanse gjennom transformativ læring (Merriam og Bierma, 2014). Merriam og Bierma refererer til Peter Jarvis` teori for praksislæring som kan benyttes for å forklare dette. Praksis er viktig i denne modellen som søker å forklare læring som transformasjon av erfaring til kunnskap, ferdigheter og holdninger. Denne modellen skisserer ni ulike former for læring delt i tre ulike kategorier. En kategori beskriver ikke-læring, der erfaringer enten tilpasses allerede etablert kunnskap eller man avstår eller motsetter seg fra å se mulighetene for ny læring. Den andre kategorien beskriver læring i form av reproduksjon av kunnskap uten refleksjon. Den tredje kategorien beskrives som refleksiv læring der man tar inn ny kunnskap, vurderer denne og aksepterer denne eller avviser den (Merriam og Bierma, 2014). Reaktiv læring forklares som en form for kunnskap som vil kunne oppfattes som bevisst, men uplanlagt foregår i de tilfellene der det oppstår en plutselig eller uventet situasjon om krever umiddelbar handling. En slik handling kan være vanskelig å sette ord på dersom det ikke gis rom for refleksjon rundt hendelsen i etterkant. Implisitt læring foregår ubevisst uten at personen har noen hensikter om å lære, og kan heller ikke gjøre rede for at han har lært i etterkant av situasjonen (Eraut, 2000).

3.6 Kunnskapens ulike former

Denne teoretiske gjennomgangen viser at læring skjer på ulike måter, i ulike sammenhenger og resultatet vil være kunnskap for yrkesutøvelse i ulike former. I realkompetansevurderingen er det kandidatens totale kompetanse som skal verdsettes og vurderes. Det er ikke mulig å gi en vurdering ut fra hva et menneske ikke kan, men hva det kan. Derfor vil det være av størst mulig betydning å kunne finne kunnskapen i de ulike formene denne kan forekomme.

Kunnskapen kan i denne sammenhengen deles inn i to hovedkategorier, eksplisitt kunnskap og taus kunnskap. I videregående opplæring er disse to kunnskapsformene et møte mellom to kulturer, arbeidslivets og bokskolens (Raufoss og Witsø, 2014).

Johannessen`s definisjon av påstandskunnskap er beskrevet tidligere i oppgaven. Han illustrerer denne kunnskapsformen med uttrykket «vet man noe, så må man også kunne si hva men vet. Ellers er det neppe verd å vite.» (Johannessen, 2013, s.145).

Johannessen framstiller denne formen for kunnskap som en forenklet form for kunnskap, og at yrkeskunnskapen er noe mere enn dette. Slik jeg tolker begrepet vil teoretisk kunnskap være en form for påstandskunnskap. I realkompetansevurderingen vil teoretisk kunnskap være en del av vurderingsgrunnlaget. For eksempel kunnskaper om kroppens anatomi og fysiologi, kunnskaper om lover og forskrifter, alderstypiske utviklingstrekk og annen faktakunnskap, teorier om ulike kommunikasjonsformer, teorier om helsefremmende og forebyggende tiltak og en rekke andre teoretiske tilnærminger til fagkunnskap. Denne teoretiske kunnskapen er et viktig grunnlag for utvikling av kompetanse og en kunnskapsbasert praksis. «I disipliner som forutsetter kunnskap, må kompetanse kunne føres tilbake til sanne påstander» (Måseide, 2014, s. 225).

Molander beskriver teorier som generelle formuleringer som kan brukes som utgangspunkt for eksperimentering og skaper forestillinger om hva som kan skapes. Erfaringer rundt dette danner utgangspunktet for kunnskap-i-handling (2004, s.148). Ferdighetskunnskap er kunnskaper uttrykt gjennom ferdigheter til å utføre praktiske

oppgaver. Fortrolighetskunnskap er uttrykk for en personlig utviklet kunnskap knyttet til et fenomen (Molander, 2004, s.40). Ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap vil i stor grad kunne inneholde aspekter av taus kunnskap.

3.7 Taus kunnskap

Retningslinjene for realkompetansevurdering (Udir, 2020) henviser til at noe av den voksnes kompetanse kan være taus, og at det er et mål for vurderingen å kunne avdekke også denne tause kompetansen.

Taus kunnskap tilegnes i ulike situasjoner og sammenhenger gjennom livet. Taus kunnskap er basert på personlige erfaringer, og er vanskelig å uttrykke verbalt. Den tause kunnskapen kommer gjerne til uttrykk gjennom handlinger, vurderinger, holdninger, synspunkter, interesser og motivasjon. Synliggjøring av taus kunnskap forutsetter gjerne uttrykksformer som ikke er direkte verbalt beskrivende. Eksplisitt kunnskap har potensiale til å forklare hvordan ting virker. Undervisning og læring i skolen oppstår gjennom kommunikasjon og assimilasjon av eksplisitt kunnskap (Koskinen, 2003, s.68). Disse beskrivelsene indikerer at også denne tradisjonelle læringsformen leder til ulike former for taus kunnskap, da assimilasjon er en kognitiv aktivitet som vil ha innslag av personlig, taus kunnskap.

Michael Polanyi regnes som en av de første til å omtale begrepet taus kunnskap. «Vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 2000, s.16).

Det eksisterer en rekke ulike påstander rundt begrepet taus kunnskap, hvor den finnes og om den kan gjøres eksplisitt, eller i hvilken grad taus kunnskap kan gjøres eksplisitt (Gourlay, 2006; Koskinen, 2003; Eraut, 2000; Johannessen, 2013; Molander, 2004; Polanyi, 2000). Vurdering og verdsetting av den tause kunnskapen utfordrer det tradisjonelle kunnskapssynet som råder i store deler av samfunnet, også i skoleverket og den pedagogiske praksisen (Johannessen, 2013). Dette tradisjonelle kunnskapssynet tar utgangspunkt i at kunnskap må kunne komme til uttrykk i en form som kan tolkes og forstås av andre.

Jeg vil hevde at Molander (2004) gir en redegjørelse som kan være dekkende for en mulig beskrivelse av den tause kunnskapens tilstedeværelse. De tidligere kategoriene av kunnskap: påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap kan vurderes som ulike typer kunnskap, og da er det mulig å si at påstandskunnskap er eksplisitt kunnskap mens ferdighets- og fortrolighetskunnskap kan beskrives som tause kunnskaper. Molander (2004) mener derimot at dersom man betrakter disse tre begrepene som ulike aspekter av kunnskap vil man kunne argumentere for at ingen kunnskap er helt taus og at all kunnskap er taus. Kunnskap om begrepers betydning som språklig uttrykk og innhold krever en annen kunnskap en ren eksplisitt språklig reproduksjon av begrepet, det krever en forståelse som gjerne kan være taus, og som gir begrepet mening. På denne måten slutter påstandskunnskap å være en ren eksplisitt kunnskap fordi denne kunnskapen forutsetter en kjerne av taus kunnskap. Molander hevder videre at ingen kunnskap er helt taus. Utgangspunktet for denne påstanden er at å vite noe, som en statisk tilstand, innebærer noe annet enn å kunne noe, som uttrykker kunnskapens aktive side. Molander henviser her til Polanyi, som betrakter kunnskap som dynamisk og i bevegelse. Bare kunnskap i bruk er kunnskap (Molander, 2004). Pozzali (2008) hevder at vi mangler en klar definisjon og kategorisering av taus kunnskap. Dette kan ha en mulig forklaring i at man søker å lete etter taus kunnskap som et produkt, og ikke som en prosess. For videre vurdering av begrepet taus kunnskap velger jeg å forholde meg til påstanden om at taus kunnskap kan gjøres eksplisitt. Jeg mener ikke å

påstå at all kunnskap av taus karakter kan synliggjøres. Men den kunnskapen som ikke blir synlig, vil ikke ha noen verdi i realkompetansevurdering, da det kun er den kunnskapen som gjøres tilgjengelig som gir grunnlag for vurdering.

3.8 Identifisering og vurdering av kunnskap og kompetanse.

Kunnskap er et resultat av en læringsprosess. Disse to fenomenene vil være så tette sammenknyttet, det ene leder til det andre. Forståelse av læringen som kunnskapen opprinnelse framstår derfor for svært viktig i arbeidet med å identifisere kunnskap og kompetanse (Eraut 2000; Molander, 2004; Johannessen, 2013). Kunnskapen kan framstå som eksplisitt, men uten nødvendige uttrykksformer. Det vil da være fagkonsulentens oppgave å tolke disse uttrykkene på en måte som gir dem innpass i fagets terminologi og mulighet for tilpasning inn i de formell rammene for vurdering (Måseide, 2014; Eraut, 2000; Haugsgjerd, 2015). Taus kunnskap vil ha en vesentlig betydning i identifisering av personlig kunnskap. Det ligger store utfordringer i å finne metoder for å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt (Gourlay, 2006; Koskinen, 2003; Eraut, 2000; Johannessen, 2013; Molander; 2004. Polanyi, 2000). Dette leder videre til å utforske hvordan kunnskapen kan komme til uttrykk på en slik måte at den kan identifiseres og vurderes. Polanyi (2000) sier at vi vet mer enn vi kan si. Men at ulike situasjoner tyder på at vi likevel kan kommunisere vår kunnskap om et fenomen dersom vi får tilstrekkelige uttrykksmidler (s.16). Johannesen (2013) beskriver noen særtrekk ved yrkeskunnskapen som vil være viktige ledetråder når det gjelder tilrettelegging for kunnskapsinnhentingen. Han hevder at noe av det særegne ved yrkeskunnskapen er kontekstavhengighet, da den er tilvirket i gitte situasjoner, og personlig da kunnskapens uttrykk er et resultat av personens kompetanse. I praksis vil dette innebære at kunnskapsinnhentingen til bruk i realkompetansevurderingen må relateres til praksisnære situasjoner og fenomener. Videre må kandidaten besitte uttrykksformer som kan benyttes til å skape forståelse av handlinger og hensikter i disse situasjonene. For at uttrykkene skal speile fagets særegenheter og gi praksiskunnskapen et kunnskapsbasert uttrykk for fagkompetanse, vil begrepsdannelse og begrepsforståelse stå sentralt i vurderingsarbeidet. Identiteten og særegenheten til et fag ligger i begrepene faget hviler på og forholdet mellom begrepene. Begreper er viktige for faglig tenkning og handlemåter, og gjør faget tilgjengelig for forståelse, bevisst handling og vurdering. Dersom vi ikke kan oppfatte det som skjer gjennom begrepsapparat kan vi heller ikke ha en relevant forståelse av det som foregår. Tilegnelse av begrepskompetanse er forutsetninger for at aktørene forstår hverandre (Måseide, 2014; Eraut, 2000). Språket og ordene har en helt spesiell betydning for vår forståelse av andre og oss selv. Samtidig er forholdet mellom det vi sier og det som foregår i sinnet komplisert. Noen ganger får vi ikke sagt det vi vil, andre ganger velger vi å si noe annet enn det vi mener (Haugsgjerd, 2015, s. 153) Eraut (2000) beskriver om funn fra intervjubaserte undersøkelser at intervjuobjektene forutsetninger for og kapasitet til å formidle sine kunnskaper ble bedret ved å benytte hjelpemidler som bilder, tegninger, modeller eller lignende som kunne brukes som utgangspunkt for demonstrasjoner eller refleksjoner. Likedan en tilrettelagt samtaleform som bar preg av likeverdighet mellom deltakerne. Veiledningssituasjoner, uformelle fagdiskusjoner, og praksissituasjoner som krevde umiddelbare, uplanlagte handlinger beskrives også som viktige arenaer for synliggjøring av kunnskap (s.120). En annen hensiktsmessig innfallsvinkel for identifisering av kunnskap og kompetanse vil være tidsaspektet for synliggjøring. Tidligere erfaringer og kunnskap og hvordan denne har kommet til uttrykk i praktisk anvendelse, hvordan

situasjoner i øyeblikket blir løst ved hjelp av kunnskaper, og hvordan kandidaten ser for seg at tenkte situasjoner kan løses dersom eller når de oppstår i framtiden (Eraut, 2000, s.116).

I realkompetansevurderingen der ulike former for praksiskunnskap ervervet gjennom uformell læring skal omdannes til faglig formell kompetanse. Det er ikke naturlig å forvente at kandidaten har de nødvendige begreper tilgjengelige for at kunnskapen som presenteres umiddelbart skal passe inn i formelle rammer, læringsmål og kriterier for måloppnåelse. Det vil være fagkonsulenten som besitter kunnskaper om fagbegreper og innhold. Utfordringen her vil være å oppfatte og identifiserer de ulike formene for uformell kunnskap, for så å innpasse disse i fagbegreper og vurdere kunnskapsinnholdet i disse. I Retningslinjene for realkompetansevurdering er det listet opp fler ulike former for vurdering som kan være aktuelle, men prinsippet med innholds- og metodefrihet presiseres. Denne veilederen er utarbeidet på generelt grunnlag og er ment å være dekkende for alle fag i Videregående opplæring. Målet er å avdekke så mye av kandidatens kompetanse som mulig, og det innebærer at metodene i stor grad må tilpasses i hvert enkelt tilfelle, men kravet til forsvarlighet, bredde, gyldighet og pålitelighet understrekes (Udir, 2020). På bakgrunn av dette og egne erfaringer ser jeg at ulike metoder kan være egnet for å identifisere og vurdere kandidatens personlige kompetanse i forhold til relevant fagkunnskap og læreplanens mål.

Samtalen mellom fagkonsulent og kandidat bør ha en sentral plass i realkompetansevurderingen, enten individuelt eller i grupper. Det er naturlig å tenke at samtalen tar utgangspunkt i kandidatens egen praksiserfaring, for eksempel beskrivelse av en arbeidsdag. Gjennom denne samtalen vil de framgå hvilke arbeidsoppgaver kandidaten har utført og hvordan de er løst. Fagkonsulenten kan underveis stille spørsmål for mere utdypende svar. Som for eksempel «*hvorfor gjorde du det?*», «*Forklar litt mere detaljert hvordan du gjorde det.*» eller «*Hva tenkte du da?*». Denne samtalen med oppfølgende spørsmål vil kunne lede til faglige refleksjoner og synliggjøring av fagkunnskaper som fagkonsulenten kan vurdere opp mot målene i læreplanen (Eraut, 2000, s. 116).

Jansen (2008) beskriver narrative praksisfortellinger som en metode. Dette er en retrospektiv fortelling som framstiller handlinger i en strukturert rekkefølge, slik at det som skjer først gir retning til det som skjer etterpå. Denne metoden bidrar til konstruksjon av yrkeskunnskap gjennom analyse og tankekonstruksjon. Refleksjon over egen praksis vil være en mulig framgangsmåte her. Det samme vil også kunne oppnås dersom man gir kandidaten en case med utgangspunkt i en praksisnær situasjon. Dette mener jeg kan svare til det Eraut (2000) beskriver som målrettet læring gjennom systematisk refleksjon (s. 116).

Eraut (2000) beskriver det jeg velger å tolke som yrkesprøving som en metode egnet for kunnskapsidentifisering (s.116). Yrkesprøving av kandidaten på arbeidsplassen vil gjøre det mulig å observere kandidaten i utførelse av de ordinære arbeidsoppgavene. Her synliggjøres hvilket håndlag kandidaten har, hvordan kommunikasjon foregår, og også hvordan prosedyrer og rutiner utføres i praksis.

«I disipliner som forutsetter kunnskap, må kompetanse kunne føres tilbake til sanne påstander» (Måseide, 2014, s. 225). Dette utsagnet bringer også en annen viktig faktor inn i vurdering av realkompetanse, nemlig kunnskapskildene til kandidaten. I dagens informasjonssamfunn er kildekritikk og vurdering av innholdet i kilder en viktig del av grunnopplæringen i norsk skole. Kandidatene for realkompetansevurdering har ikke nødvendigvis tilstrekkelig kompetanse for vurdering av kunnskapskilder. Kvaliteten av kunnskap ervervet gjennom praksisutøvelse vil også være avhengig av troverdigheten av kunnskapene til de som har formidlet og lært bort. Dette innebærer at ikke all personlig

kunnskap hos kandidaten er sann eller korrekt kunnskap (Wackerhausen, 2015). Dette er det også viktig å søke å avdekke gjennom realkompetansevurderingen.

3.9 Makt og skjønn

Realkompetansevurderingen utføres i et handlingsrom mellom ulike systemer. Kandidatens kompetanse skal vurderes med bakgrunn i styrende dokumenter nedfelt i lover og læreplanverk samtidig som fagkonsulentens skjønn og fagkunnskaper danner grunnlaget for vurderingen av kandidatens samlede kompetanse. Fylkeskommunene er delegert ansvaret for Videregående opplæring, og med dette også ansvaret for realkompetansevurdering i Helsearbeiderfaget. En Fylkeskommune er en del av det norske byråkratiet. Byråkratiske organisasjoner har faste kompetanseområder for utøvelse av myndighet. Denne myndighetsutøvelsen reguleres etter formelt fastsatte og nedskrevne regler (Weber, overs. 2019, s. 97). Handlingsrommet til fagkonsulenten befinner seg mellom formelle regler, faglig skjønn og vurdering av kunnskap som krever identifisering før det er mulig å vurdere. Denne komplekse konteksten vil kunne medføre at det oppstår spenninger i praksisfeltet for realkompetansevurderinger. Fagkonsulenten er delegert ansvar for den offentlige forvaltningen i et system som både er preget av kontroll og tillit. Kontroll i form av at det kreves formell dokumentasjon over gjennomføring og vurdering i forhold til veiledende retningslinjer for gjennomføring og vurdering av kompetanse i forhold til læreplanens mål, og tillit gjennom autonomi i form av skjønnsutøvelse og praktiske vurderingsformer for identifisering og verdsetting av kunnskap og kompetanse.

I Fossetøl (2005) sin kritiske analyse av norsk velferdsforvaltning beskrives et velferdsbyråkrati der individer blir gitt rettigheter til velferd på bakgrunn av gitte kriterier. Det beskrives også rett til å vurdere behovet for ulike tjenester med utgangspunkt i bestemte samfunnsmessige mål. Denne formen for vurderinger krever en skjønnsutøvelse av profesjonelle byråkrater med fagkompetanse (s.23). De profesjonelle velferdsyrkene kjennetegnes også av ansikt-til-ansiktforhold til tjenstemottakerne. I denne relasjonen oppstår det et maktforhold mellom profesjonell byråkrat og klient både med hensyn til klientens handlingsalternativer og til den rapporteringen som byråkraten formidler videre i systemet. Dette er forhold som vanskelig lar seg kontrollere på grunn av denne en- til-en relasjonen og fravær av overordnede i situasjonen (Jessen, 2007, s.247; Fossetøl, 2005). Denne dobbeltsidigheten og forutsetningene om skjønnsutøvelse kan i noen tilfeller føre til at det blir produsert lokale regler og retningslinjer som kan få konsekvenser for både tildeling av goder og selve møtet med klientene (Fossetøl, 2005). Profesjonelt arbeid innebærer å benytte fagkunnskaper for å løse menneskelige utfordringer for enkeltmennesker eller grupper. Typisk for denne formen for velferdsforvaltning er at yrkesutøveren både kartlegger behov, tar avgjørelser og behandler saken. Dette innebærer en stor grad av skjønnsutøvelse for å finne hensiktsmessige metoder, vurderinger og tiltak som vil føre til måloppnåelse (Jessen, 2007, s. 248). Bærøe (2011) beskriver dette som et strukturelt skjønn. Denne formen for skjønnsutøvelse skjer i handlingsrommet som befinner seg innenfor formaliserte og regelstyrte rammer. Dersom skjønnsutøvelsen skal kunne oppleves som tillitsvekkende og pålitelig må denne kunne oppfattes som rimelig også for andre enn den som utøver skjønnet (s.24-25).

Dersom jeg drar paralleller fra dette til min problemstilling, kan dette gi seg uttrykk i den lovfestede retten til videregående opplæring og retten til realkompetansevurdering som følge av dette. Realkompetansevurdering foregår i sammenhenger som i stor grad

kjennetegnes av et ansikt-til-ansikt- forhold mellom fagkonsulent og kandidat. I denne konteksten vil dette gi fagkonsulenten en maktrelasjon til kandidaten. Denne makten kontrollerer både kandidatens muligheter for å vise sin kompetanse, og den informasjonen fagkonsulenten formidler videre om kandidaten i det formelle systemet. Fagkonsulentens bruk av faglig skjønn vil derfor være avgjørende i gjennomføring av realkompetansevurdering og som følge av dette hvilke muligheter kandidaten får for å nå målsettingen om et fagbrev i Helsearbeiderfaget, og på hvilken måte målsettingen kan oppfylles. Et av formålene med de Nasjonale retningslinjene er å bidra til økt tillit og legitimitet av realkompetansevurdering som en kvalifikasjonsordning (Udir, 2020). Det vil da være avgjørende for denne målsettingen at den strukturelle skjønnsutøvelsen oppfattes som rimelig for andre enn fagkonsulenten.

4 Metode

4.1 Bakgrunn for valg av metode

Min problemstilling omhandler realkompetansevurdering innenfor et fag i videregående opplæring.

Det har vært viktig å velge en forskningsmetode som synliggjør den enkelte fagkonsulent sine erfaringer, refleksjoner, valg og vurderinger i dette arbeidet.

4.2 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Kunnskap som utvikles gjennom kvalitativ forskning er et resultat av interaksjon mellom informant og forsker (Thornquist, 2008, s.197). Thornquist (2008) beskriver Fenomenologi som læren om det som kommer til syne og viser seg, det som kommer til syne for noen i bevisstheten. Thornquist (2008) referer til Spielberg som hevder at fenomenologien yter respekt for det konkrete som konkret gjennom at tilnærmingen legger vekt på fyldige, erfaringsnære og kontekstualiserte beskrivelser. Det er avgjørende å møte fenomenene med åpenhet slik at det som erfares ikke tilpasses forhåndsdefinerte kategorier.

For at de fenomener som studeres i kvalitativ forskning skal gi forståelse, må informasjonen som innhentes fortolkes. Til dette må det benyttes en fortolkende teoretisk tilnærming. Denne fortolkende bakgrunnen danner grunnlaget for forskerens forståelse av fenomenene som studeres (Thagaard, 2009, s. 14). Fenomenologisk metode forklares som en metode der hensikten er å beskrive enkeltpersoners subjektive opplevelser og nøyaktig som mulig mens hermeneutisk tilnærming til fenomener søker å fortolke gjennom å finne et meningsinnhold som ikke tilgjengelig uten at beskrivelsene fortolkes. En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming innebærer også at de fenomener som undersøkes er kontekststavige (Thagaard, 2009). Min hensikt med intervjuene har vært å få et innblikk i informantens livsverden, og deres refleksjoner i forbindelse med et spesifikt fenomen. En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming gir meg både innsikt i informantens subjektive opplevelser og mulighetene til å finne fortolkningene gjennom refleksjoner.

4.3 Valg av metode

Det vil være forskningsspørsmål og problemstillinger som avgjør hva som er hensiktsmessig forskningsmetode (Tjora, 2019. s.12; Silverman, 2014. s.45). Dette innebærer at det må være samsvar mellom problemstilling, datainnsamling og analyseteknikk (Larsson, 2005).

Mitt forskningsprosjekt tar sikte på å få en mer inngående forståelse av informantens opplevelser og erfaringer rundt fenomenet realkompetansevurdering etter «top-down» prinsippet i forhold til helsearbeiderfaget. Dette vil innebære at jeg søker å finne informantens subjektive erfaringer rundt et fagområde som jeg har egen kjennskap til. Det foreligger lite tidligere forskning av dette fenomenet, det vil derfor være nødvendig

for meg å innhente informasjon med stor åpenhet. Med dette som bakgrunn finner jeg at kvalitativ metode vil være den beste for innhenting av data i mitt forskningsprosjekt. Gjennom en kvalitativ metode vil jeg kunne innhente den informasjonen jeg søker med informasjonsinnhenting som avspeiler informantenes subjektive opplevelser og refleksjoner (Thagaard, 2009, s. 11- 12). Denne metoden har en fortolkende tilnærming med utgangspunkt i informantenes opplevelser og meningsdannelser. Kvalitativ forskning kan i tillegg være avgrenset i forhold til miljø, informanter og fenomener (Tjora, 2019, side 12-13).

4.4 Kvalitative intervju

Intervju som metode er velegnet når målet er å finne personers subjektive opplevelser og refleksjoner (Thagaard, 2009). Denne beskrivelsen finner jeg samsvarende med mitt mål for forskningsprosjektet. Derfor har jeg valgt intervju som metode for prosjektet. Målet mitt med intervjuene vil være å skaffe så mye kunnskaper som mulig med utgangspunkt i de løse sentralgitte retningslinjene som er fastlagt for realkompetansevurderingen. Det vil derfor være avgjørende at metoden jeg velger for informasjonsinnhenting ikke er for fastlåst og hindrer at informasjon kommer fram. For mye struktur vil påvirke situasjonen, og kunne føre til at intervjusituasjonen får et mekanisk preg. Det vil også kunne påvirke likeverdigheten i relasjonen mellom informant og intervjuer på en slik måte at informanten får opplevelsen av å ikke kunne påvirke samhandlingen i situasjonen (Ryen, 2017, s. 97). Samtidig må jeg ha en metode som sikrer at den informasjonen jeg innhenter er relevant og pålitelig innenfor de rammene jeg har tilgjengelig for bruk av tid og tilgang til ressurser. I dette ligger også en metode som kan hindre at man samler inn mye unødig informasjon (Ryen, 2017, s. 97).

4.5 Intervjuguide

I litteraturen finnes anbefalinger om bruk av intervjuguide, men i ulik grad av strukturering. Også her vil undersøkelsens karakter være avgjørende for valg (Ryen, 2017; Thagaard, 2009). Et lite strukturert intervju vil framstå som en samtale mellom intervjuer og informant med utgangspunkt i et forhåndsbestemt hovedtema. Informanten kan gjennom samtalen trekke inn tema som forskeren kan ta utgangspunkt i og stille utdypende spørsmål om fortløpende i samtalen. Dette kan gi forskeren innblikk i problemstillinger knyttet til et tema som ikke har vært synlige på forhånd. I motsatt retning kan intervjuet være styrt av en detaljert og fast intervjuguide, der spørsmålene er tydelig formulerte og har en fast rekkefølge. Denne framgangsmåten vil gjøre svarene lett sammenlignbare, men samtidig begrense tilgangen til informasjon som kan ha betydning og som ikke har vært synlig for forskeren i arbeidet med intervjuguide. Den mest brukte metoden i kvalitative forskningsintervju har en delvis strukturert tilnærming. Ved denne metoden er temaene fastlagt på forhånd, men rekkefølgen avgjøres i løpende gjennom intervjuet (Thagaard, 2009).

4.6 Semistrukturert intervju

I mitt forskningsprosjekt vil jeg ha behov for en viss struktur i kunnskapsinnhenting for å finne informasjon som kan samsvare med innholdet i retningslinjene for Realkompetansevurdering (Udir, 2020) og annen relevant teori. Denne kunnskapen gir meg muligheter for å se sammenhenger mellom informantenes praksis, retningslinjer og

relevant teori. Samtidig ønsker jeg å få så mye kunnskaper som mulig fra informantene om prosessen og de subjektive erfaringene og refleksjonene informantene har rundt denne. Derfor finner jeg det hensiktsmessig å velge semistrukturerte intervju som metode for innhenting av data. Dette vil gi meg muligheten til å få innblikk i informantens verden gjennom informantens frie fortelling, men samtidig stille spørsmål som gjør at informanten gir svar på de fastlagte temaene (Thagaard, 2009; Tjora, 2017, Silverman, 2014). Tjora (2017) beskriver dette som dypdeintervjuer. Det vil også gi meg muligheten til å fange opp erfaringer og refleksjoner som informanten har, og som jeg ikke har hatt i tankene på forhånd. Problemstillingene og spørsmålene i intervjuguiden er utformet med utgangspunkt i mine kunnskaper og min for forståelse av temaet (Vedlegg 3). Men gjennom forskningsprosjektet er det viktig at jeg greier å fange opp kunnskap som for meg er ny og ukjent. I Ryen (2017) anbefales det at man gjennomfører intervjuet mest mulig som en naturlig samtale. Utgangspunktet her vil være tanken om at den informasjonen man søker å finne, eksisterer i informanten. Forskerens oppgave vil være å hente denne informasjonen uten å påvirke eller skade den (s. 100). Intervju som metode forutsetter verbal interaksjon. Dersom denne verbale samhandlingen skal ha en hensikt, må man ha en kommunikasjonsform som begge parter forstår (Ryen, 2017). Jeg har faglig bakgrunn og erfaring som kan sammenlignes med informantene. Vi vil derfor beherske det samme begrepsapparatet når informasjonen skal utveksles. Dette vil også gjøre det mulig for meg å stille mere utdypende spørsmål.

4.7 Valg av informanter

Det er flere forhold å ta hensyn til når man skal finne et utvalg informanter. Ikke bare er informantenes kvaliteter avgjørende, men også velge miljøet det er mulig og hensiktsmessig å forske i (Ryen, 2017, s.81). I mitt forskningsprosjekt kan det være flere alternativer å velge mellom. Jeg har derfor måttet ta noen vurderinger og valg i forhold til dette.

Ansvar for Videregående opplæring ligger hos Fylkeskommunene som forvaltningsområde. Jeg har selv erfaring fra videregående opplæring i flere fylkeskommuner, og er slik kjent med at det kan være noe varierende praksis i hvordan man velger å tolke regelverk og legge til rette for praksis i de ulike Fylkeskommunene innenfor rammene av styrende dokumenter. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i et forvaltningsområde der jeg kjenner retningslinjer og rutiner for realkompetansevurdering. Bakgrunnen for dette er at jeg har kunnskaper om dette forvaltningsorganet og de retningslinjene som foreligger, og kan forutsette at retningslinjene fra dette regionale forvaltningsorganet vil være det samme for alle innen samme forvaltningsområde. Ansvar for realkompetansevurderinger er tillagt vurderingsenheter ved noen av de videregående skolene i fylkene. Ifølge Trost (referert i Ryen, 2017, s. 85) anbefales det å finne informanter som kan vise variasjoner og ulikheter innenfor et utvalg som kjennetegnes av en viss likhet. Ut fra dette konkluderer jeg at en fagkonsulent tilhørende hvert av vurderingsenhetene innenfor dette aktuelle forvaltningsområdet kan gi et utvalg som viser variasjoner innenfor problemstillingen (Ryen, 2017, s.87). I praksis vil dette innebære fire informanter.

For å få en oversikt over aktuelle informanter, valgte jeg å ta kontakt med den ansatte som har ansvaret for denne delen av Videregående opplæring i et av forvaltningsområdene. Fra denne kontaktpersonen, fikk jeg informasjon om fagkonsulenter som har gjennomført «top-down» realkompetansevurdering i helsearbeiderfag og oppfylte kravene i utvalgskriteriene mine.

Jeg tok deretter direkte kontakt med den enkelte fagkonsulent pr. telefon med forespørsel om å delta i min undersøkelse. Alle de forespurte fagkonsulentene svarte positivt på henvendelsen min.

Dette kan beskrives som et strategisk utvalg. Disse informantene ble valgt ut på bakgrunn av sine kvalifikasjoner som fagkonsulenter, og ut fra dette inneha egenskaper som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009, s.55). Tjora (2017) beskriver dette som kriterieutvalg.

Informantene ble tilgjengelige for meg ved at de ga samtykke og sa seg villige til å dele informasjon med meg. I følge Thagaard (2009) representerer gjerne slike utvalg personer som er fortrolig med forskning, har høyere utdanning og er fortrolige med å reflektere over egen livssituasjon. Denne beskrivelse faller godt inn i vurdering av mine informanter. Disse beskrivelsene vil også samsvare med kvalifikasjonene ligger også til grunn for utvalgsriteriene (s.57).

4.8 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Etter at jeg hadde fått samtykke fra informantene muntlig på telefon, sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema pr. e-post til alle deltakerne. I samme e-post ba jeg informantene om et tidspunkt for intervju som kunne passe for dem, og hvilken metode de ønsket for gjennomføring av intervju.

I utgangspunktet var jeg åpen for å reise ut og foreta intervju på informantens arbeidssted. På grunn av lange avstander og mye reisetid, foreslo informant nr1 at intervjuet kunne foregå via digital plattform. I dette tilfellet Teams, som er en av de plattformene arbeidsgiver benytter til live digital kommunikasjon. Det første intervjuet ble gjennomført på Teams, og dette fungerte veldig bra. Informanten hadde gode kunnskaper og mye erfaring med kommunikasjon via dette mediet.

De nasjonale smittereglene satte en stopper for muligheten til å dra ut og foreta intervju ved fysiske oppmøter etter dette. De andre informantene fikk derfor muligheten til å velge intervjumetode innenfor de tekniske og digitale mulighetene som var tilgjengelig. Tjora (2017) framhever betydningen av at informantene skal føle seg trygge i situasjonen for å få en situasjon som er best mulig tilrettelagt for en god samtale, og at det kan være hensiktsmessig å la informantene få velge sted for samtale selv. Jeg mener at jeg la til rette for valgfrihet i forhold til dette så godt det lot seg gjøre innenfor rammene av nasjonale smittevernregler. I bruk av de nevnte digitale løsningene, spiller det ingen rolle hvor deltakerne i samtalen fysisk befinner seg med forutsetninger om at de tekniske løsningene er tilgjengelige. Jeg forutsetter derfor at de valgte tid og sted for intervjuene ut fra sine egne preferanser.

Informant 2 ønsket intervju pr. telefon. Informant 3 ønsket intervju via Teams. Her oppsto det en del tekniske problemer på grunn av stor belastning i forbindelse med mye nettbasert undervisning og dårlig kapasitet i systemene ved oppstart av nasjonale smitteregler. Intervju 3 ble derfor gjennomført pr. telefon. Jeg oppfattet ikke at dette ble opplevd som noe hemmende i forhold til denne informanten. Intervju 4 ble gjennomført på Teams.

Denne intervjuformen vil ikke være lik den situasjonen man oppnår der informant og forsker er fysisk til stede i samme rom. Mine personlige erfaringer tilsier at alle informantene har en profesjonell rolle som innebærer kunnskaper og ferdigheter knyttet til bruk av digitale verktøy, gode muntlige kommunikasjonsferdigheter og den evne til fleksibilitet som arbeidet med mennesker krever. Min vurdering er at intervjuene var

preget av tillit mellom meg og informantene, og at de ga meg tilgang til den informasjonen jeg søkte.

Innledningsvis i samtalen gjentok jeg deler av innholdet i informasjonsbrevet om min bakgrunn og rolle. Jeg fikk bekreftelse fra informanten om at det var greit å gjøre opptak av samtalen. Jeg minnet også om at det var greit å velge å ikke svare på enkelte av spørsmålene, og at det var fritt fram for informanten å trekke seg fra intervjuet underveis i samtalen dersom vedkommende ønsket dette.

Etter at dette formelle var formidlet, startet jeg intervjuet med å be informanten om å fortelle hvilken bakgrunn vedkommende har som medfører at realkompetansevurdering er en av arbeidsoppgavene. Videre stilte jeg et åpent spørsmål om hva gjør de når de får meldt en kandidat til realkompetansevurdering. Dette spørsmålet ga i alle intervjuene et utgangspunkt for mye informasjonsformidling og intervjuene ble etter dette spørsmålet preget av veldig liten struktur. Jeg brukte intervjuguiden som et støttedokument der jeg krysset av på underveis i samtalen etter hvert som de ulike momentene ble omtalt. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der jeg følte at jeg hadde behov for mere kunnskap, eller fortolkende spørsmål der jeg hadde behov for informantens bekreftelse på at jeg hadde oppfattet budskapet riktig (Thaagard, 2009). Jeg opplevde også at informantene tilførte momenter i forhold til problemstillingen som jeg ikke hadde vurdert på forhånd.

Intervjuene varighet var mellom 50 minutter og 1,5 time.

4.9 Transkribering av intervjuene

Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av lydopptaker og transkribert fortløpende etter hvert intervju. Jeg foretok transkriberingen selv, og opplevde dette som svært nyttig. Jeg fikk muligheten til å høre intervjuet og informantens uttalelser i sin helhet på nytt med søkelys på det som ble sagt. Det finnes ingen universelle regler for hvordan man skal transkribere kvalitative intervju eller hva som er en korrekt transkripsjon, men det er noen valg som må gjøres. Målet med intervjuet vil være avgjørende for valgene, hvor mye detaljer er nødvendige for å hente nødvendig informasjon ut av teksten (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg valgte å transkribere alle intervjuene fullt ut. Alle mine informanter snakker dialekt av ulike typer. Jeg valgte å transkribere på bokmål, men brukte spesielle dialektuttrykk i teksten der disse ikke naturlig kunne erstattes med bokmålsord. Dette er også anbefalt av Tjora (2017). Ved å transkribere på bokmål erfarte jeg at det ble enklere for meg å lese teksten og kategorisere innholdet. En slik ensartet skriftlig transkribering av intervjuene vil også bidra til ytterligere til anonymisering av informantene (Tjora, 2017). Jeg valgte også å utelate stedsnavn og andre kjennetegn som kunne gjøre individene identifiserbare. Jeg vurderte at disse utsagnene ikke hadde noen betydning for analyse av innholdet senere.

Både opptakene og de transkriberte intervjuene er lagret i henhold til krav for sikker lagring og vil bli slettet etter at oppgaven er levert og bestått.

4.10 Etske vurderinger

Etske hensyn og vurderinger må tas gjennom alle fasene i et forskningsarbeid. Informasjonsinnhentingen i et kvalitativt intervju skjer i samspillet mellom forsker og informant og er basert på et tillitsforhold mellom disse. Forskeren har ansvar for å behandle opplysningene på en måte som ivaretar informantens rettigheter og integritet, og sørge for at informanten ikke skal komme til skade. Det foreligger forskningsetiske retningslinjer som har som formål å fremme kunnskaper om forskningsetisk skjønn,

refleksjon, god vitenskapelig praksis og avklaring rundt etiske dilemma NESH (2016). Kvale og Brinkmann (2009) viser til fire usikkerhetsområder som forskeren må reflektere over gjennom hele forskningsprosessen. Disse områdene er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg har vurdert min undersøkelse i forhold til disse tre usikkerhetsområdene.

Alle informantene i undersøkelsen ble gitt muntlig og skriftlig informasjon (vedlegg 1) om formål med prosjektet, bakgrunnen for at de ble forspurt, hva det ville innebære å delta i undersøkelsen og at deltakelsen var frivillig. Det ble også informert om retten til å trekke seg etter at samtykket var gitt. Det ble mottatt skriftlig samtykke fra alle informantene der de bekreftet at informasjon var mottatt og forstått, og at de hadde fått anledning til å stille spørsmål. Innledningsvis i intervjuet ble retten til å trekke seg fra intervjuet og retten til å avstå fra å svare på spørsmål underveis i undersøkelsen presisert. Det ble også avklart innledningsvis i intervjuet at informanten samtykket til opptak av samtalen. Dersom prosjektet endrer seg gjennom forskningsprosessen, vil dette kunne få betydninger for samtykket i forhold til den informasjonen som er gitt (Kvale og Brinkmann, 2009, s.89). Prosjektet har forløpt slik som planlagt, og informasjonen som ble gitt til informantene vil derfor være gyldig når prosjektet avsluttes. Jeg mener derfor at kravene til informert samtykke og refleksjoner i forhold til etiske problemstillinger er ivarett.

I dette forskningsprosjektet har jeg unngått å skrive stedsangivelser i innledningskapittelet. Jeg beskriver geografisk tilhørighet som et forvaltningsområde, denne beskrivelsen har mange mulige lokalisasjoner. I transkriberte intervju har jeg valgt å omtale informantene med nummer 1-4, uten kjønnsangivelse. I de transkriberte intervjuene har jeg valgt å bruke norsk bokmål for å unngå å avdekke dialekter og med dette mulig identifisering. I transkripsjonene har jeg også unnlatt å bruke stedsnavn og andre konkrete beskrivelser som kan bidra til å avsløre informantenes identitet. Slik mener jeg at informantenes konfidensialitet er ivarett (Silverman, 2014). Det kan ikke utelukkes at informantene kan identifisere enkelte av beskrivelsene på bakgrunn av ulik praksis og tidligere kunnskaper om hvordan praksis er ved de ulike stedene i undersøkelsen, men denne informasjonen vil knyttes til sted og ikke person. Jeg har vurdert at dette ikke er mulig å unngå, da undersøkelsens formål nettopp er å finne likheter og ulikheter i gjeldende praksis. Undersøkelsens formål er tydelig formulert i prosjektets beskrivelse, og informantene har skriftlig bekreftet at de har fått denne informasjonen. Jeg vurderer at de med sin deltakelse i dette prosjektet har vurdert formålet som interessant. Dette framkommer også gjennom intervjuene slik som det framgår i analysedelen av prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 91). I de tilfellene konkrete gjengivelser av sted eller andre identifiserende opplysninger av informantenes identitet kunne ha bidratt til med å tilføre forskningsprosjektet informasjon av betydning, har jeg valgt konfidensialitet foran informasjon (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 91). I informasjonsskrivet til informantene framgår det tydelig hvem som skal ha tilgang til opplysningene og om sletting av opptak og transkriberte intervjuer ved prosjektets slutt. Prosjektet er vurdert og godkjent av NSD. Dette innebærer at prosjektets behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (Se vedlegg 3).

Informantene i undersøkelsen var godt kjent med min faglige bakgrunn og erfaring gjennom den samtalen jeg hadde med hver av dem da jeg spurte om deltakelse i prosjektet. Denne informasjonen ble også gitt skriftlig i informasjonsbrevet til informantene (vedlegg 1). Gjennom dette har jeg forsøkt å formidle min forforståelse, og at mitt utgangspunkt i disse intervjuene er å få informasjon fra informantene i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009). Hensikten min har vært å få en oversikt over

informantenes subjektive erfaringer og refleksjoner uten at det har vært med tanke på en evaluering og vurdering av kvaliteten av den enkeltes praksis. Min kunnskap fra praksisfeltet gjør at jeg kan identifisere meg med informantene, og dette gir meg en forståelse av hvilke hensyn jeg må ta når informasjonen skal analyseres og resultatene publiseres for å ivareta den enkelte informants integritet og unngå at informantene utsettes for ubehag eller skade (Brunovski, 2015). Hensikten med prosjektet er å avdekke likheter og ulikheter i praksis og erfaringer. Det vil derfor være en målsetting for meg å få presentert resultatene som variasjoner innenfor en gruppe, og ikke variasjoner som kan identifiseres til enkeltindivider som uheldig eller uønsket praksis. Utgangspunktet for min interesse rund problemstillingen i undersøkelsen formidler mine kunnskaper og erfaringer. I dette ligger også min opplevelse av hvordan jeg erfarer min egen situasjon i forhold til problemstillingen. Gjennom intervjuene måtte jeg være åpen for at informantene hadde andre oppfatninger enn meg selv. Metodevalget med semistrukturerte intervju og åpne spørsmål ga meg muligheten til å få informantenes synspunkt og refleksjoner uten at jeg la føringer for svarene. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der jeg var usikker på om jeg forsto utsagnene riktig, eller om jeg tolket betydningen på bakgrunn av min forforståelse. I noen tilfeller i løpet av intervjuene tilkjennega jeg at mine erfaringer og refleksjoner samsvarte med det informanten ga uttrykk for (Tjora, 2017, s. 235).

4.11 Analyse og tolkningsarbeid

Analyse og tolkning av kvalitative data innebærer å finne mening i innsamlede data med utgangspunkt de fenomen jeg ønsker å undersøke. Jeg har innhentet data gjennom semistrukturerte intervju. Intervjuene hadde fokus på tema, men ga informanten stor åpenhet til å formidle sine tanker og refleksjoner. Dette ga også informasjon om tema som jeg ikke hadde forutsett, men som jeg valgte å stille oppfølgende spørsmål om fordi jeg fattet interesse for fenomenet. Utgangspunktet for videre analyse og tolkningsarbeid tar utgangspunkt i ca. 50 sider transkriberte intervju. I tillegg vil jeg også ha med meg de refleksjonene jeg gjorde meg underveis i intervjuene.

Det finnes ingen standard metode for å analysere transkriberte intervju. Men det finnes noen retningslinjer for hvilke metoder som er egnet til ulike formål. Mulige metoder kan synliggjøres ved å stille spørsmål om hva som skal undersøkes og hvorfor (Kvale og Brinkmann, 2009). Med utgangspunkt i formålet med min studie valgte jeg å benytte temasentrert analytisk tilnærming som analysemetode. Dette er en metode som er temafokusert, der informasjon om tema fra de ulike informantene sammenlignes. Slik kan man oppnå en mer inngående forståelse av hvert tema og gir grunnlag for sammenligning av informantene. Utfordringene ved denne metoden ligger i at man kan fjerne utsnitt fra teksten fra den naturlige sammenhengen (Tagaard, 2009).

Tema for analysen var de fire fasene i en realkompetansevurdering som er fastsatt i de nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering (Udir, 2020).

Jeg begynte analysen ved å lese gjennom alle de transkriberte intervjuene og identifiserte kategorier innenfor de ulike tema. Kategoriene ble merket med ulik farge i teksten. Disse ble så satt inn i en tabell, der kategoriene ble plassert i kolonner og informantenes utsagn ble satt i celler under. Jeg har vært bevisst på å ikke bruke utsagn løsrevet fra den naturlige sammenhengen.

Jeg identifiserte kategorier underveis i analysen som jeg ikke har benyttet i denne oppgaven på bakgrunn av problemstillingen. Jeg vurderer at er dette kategorier som er

svært aktuelle i forhold til tematikken, og jeg vil derfor anbefale dette som utgangspunkt for videre forskning:

Ulike veier til fagbrev, krav til sluttvurdering og strukturerte tilbud for restopplæring.

4.12 Studiens kvalitet

Det er ulikt syn på hvilke begreper og kriterier som kan anvendes i vurdering av kvalitet på kvalitativ forskning (Larsson, 2005; Thagaard, 2009; Tjora, 2017; Kvale og Brinkmann, 2009). Begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet er begreper som kan benyttes som kvalitetskriterier i kvalitativ forskning (Tjora, 2017; Kvale og Brinkmann, 2009). Begrepet troverdighet i kvalitativ forskning inneholder gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Dragset og Ellingsen, 2010, s.334). Med bakgrunn i dette, velger jeg å bruke disse tre begrepene som kvalitetskriterier for min undersøkelse.

4.12.1 Gyldighet

Gyldighet i en undersøkelse krever at det er en sammenheng mellom prosjektets problemstillinger og resultatet av analyserte data. At man har undersøkt de fenomenene man hadde planlagt. Gyldigheten må også vurderes i forhold til gjennomføring av intervju og reproduksjon av informasjon på en måte som gir korrekt gjengivelse. Ved å synliggjøre og dokumentere disse forholdene forskningsprosessen, kan gyldigheten av forskningsprosessen vurderes av leseren (Drageset og Ellingsen, 2010, s.334). Tolkning av resultater må også relateres til den sosiale sammenhengen der forskningsprosessen har funnet sted (Larsson, 2005).

Jeg benyttet semistrukturerte intervju som metode for informasjonsinnhenting. Gjennom intervjuene fikk jeg bekreftet at jeg hadde forstått informantens erfaringer og refleksjoner gjennom å stille kontrollspørsmål. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert i sin helhet av meg. Gyldigheten kan ytterligere underbygges ved å sammenligne data fra andre undersøkelser om samme fenomen (Drageset og Ellingsen, 2010). Jeg har sammenlignet data fra undersøkelsen med data fra tidligere sammenlignbar forskning.

4.12.2 Pålitelighet

Reliabilitet knyttes til forskningsprosessen og om denne kan vurderes som pålitelig. Dette innebærer at det må kunne gjøres rede for hvordan data har blitt utviklet. Dette krever at forskeren redegjør for sin egen posisjon. (Ryen, 2017). Forforståelsen påvirker forskerens forståelse av innsamlede data. En synliggjøring av denne forforståelsen i forhold til undersøkelsens problemstillinger er avgjørende for undersøkelsens kvalitet.

Dersom forskeren har personlige erfaringer rundt de fenomen som skal undersøkes, vil det også være viktig å synliggjøre dette. Forskeren må være bevisst sin forforståelse for å være bevisst på hvordan dette kan påvirke tolkningen av innsamlede data (Larsson, 2005). Påliteligheten styrkes ytterligere ved at praktiske forhold rundt databehandlingen er vurdert og dokumenterbart. (Drageset og Ellingsen, 2010).

Jeg mener at jeg gjennom metoddelen i oppgaven har redegjort for min forforståelse og mulig påvirkning av resultatene. Jeg har også gjort rede for hvordan deltakerne i undersøkelsen har blitt gjort kjent med min bakgrunn og intensjon med forskningsprosjektet. Jeg redegjør i metoddelen av oppgaven for hvordan data blir behandlet og hvilke metoder som brukes for analyse og tolking av data. Jeg benyttet en

semistrukturert intervjuguide i gjennomføringen av intervjuene. Slik vurderer jeg at hensynet til forholdet mellom pålitelighet og kreativitet er ivaretatt. Jeg benyttet lydopptaker under intervjuene, og lydkvaliteten på opptakene hadde svært god kvalitet. Jeg vurderer at intervjuene ble foretatt under tilnærmet like forhold, og at de ulikhetene som kan finnes her, ikke vil ha noen betydning for kvaliteten av informasjonen.

4.12.3 Overførbarhet

Overførbarhet henviser til hvordan tolkningsresultatet fra en studie kan ha gyldighet i andre sammenhenger. Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse ved at personer som har erfaringer med de fenomener som studeres, kan assosiere seg med de tolkningene som framkommer i undersøkelsen (Ryen, 2017).

Undersøkelsen er foretatt med en liten gruppe informanter som gjennomfører realkompetansevurdering etter «top-down» prinsippet i helsearbeiderfag. Dette er en ordning som er hjemlet og lov og forskrift. Derfor vil metoden benyttes som en nasjonal ordning. Dette innebærer at det kan være mulig for lesere med kunnskaper om denne ordningen å gjenkjenne innholdet i undersøkelsen. Dette er ikke nødvendigvis likheter med egen praksis, men kan like gjerne være forskjeller fra egen praksis innenfor denne metoden for realkompetansevurdering.

5 Analyse

I dette kapitlet blir det først presentert en analyse av datamaterialet. Deretter drøfter jeg funnene fra analysen med utgangspunkt i relevant teori og tidligere forskning som beskrevet i kapittel 2 og 3.

Analysen er delt i følgende tema:

- Fagkonsulentenes og kandidatenes bakgrunn og forutsetninger
- Gjennomføringsprosessen
- Opplevelse av makt og skjønn

Jeg vurderer at disse temaene vil kunne er egnet for å belyse min problemstilling og gi meg et sammenligningsgrunnlag som er tilpasset funnene i tidligere forskning og de nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering.

5.1 Fagkonsulentenes og kandidatenes bakgrunn og forutsetninger.

Det er ikke fastsatte krav i regelverket til hvilken kompetanse fagpersoner skal ha for å kunne gjennomføre realkompetansevurdering. Det er fylkeskommunen sitt ansvar å sørge for at de som gjennomfører realkompetansevurderingen har tilstrekkelig kompetanse til at vurderingen blir gjennomført på en forsvarlig måte. Retningslinjene gir føringer for at en realkompetansevurdering bør gjennomføres av personer med ulik kompetanse for at vurderingen skal gjennomføres på et forsvarlig grunnlag, og gir anbefalinger for kompetanser hos fagpersonen i de ulike fasene av realkompetansevurderingsprosessen (Udir, 2020). Målsettingen for realkompetansevurderingen er å kartlegge og vurdere den voksnes kompetanse og likeverdighet i forhold til læreplanens mål. For en mest mulig reell vurdering av kompetanse, forutsetter dette at fagpersonen har tilstrekkelig kompetanse på flere områder, slik det framgår av retningslinjene.

Jeg mener derfor det vil være av betydning for min oppgave å kartlegge hvilke kompetanse fagkonsulentene har og som de opplever som relevante for gjennomføring av realkompetansevurdering. I og med at det ikke finnes standardiserte krav til kompetanse for å kunne gjennomføre realkompetansevurdering, men anbefalinger, kan det være naturlig å tenke at informantene har noe ulik bakgrunn. Erfaring med realkompetansevurdering vil også ha betydning for fagkonsulentenes kompetanse. Kandidatenes bakgrunn vil ha betydning for vurderinger og valg når det gjelder å finne hensiktsmessige metoder for kartlegging av kompetanse.

5.1.1 Fagkonsulentenes bakgrunn.

Informantene gir en oversikt over og vurderer hvilken kompetanse de har som de anser som relevant i forhold til realkompetansevurderingen. Det betyr at dette ikke gir noen fullstendig oversikt over den enkelte fagkonsulents kompetanse, da oversikten er knyttet til informantenes subjektive vurdering i forholdet mellom oppgaver og relevans. Jeg mener denne subjektive vurderingen kan gi et reelt sammenligningsgrunnlag i forhold til retningslinjenes anbefalinger.

Alle informantene har grunnutdanning som sykepleiere. Dette vil tilsa at de har gode fagkunnskaper i forhold til helsefagarbeiderens kompetanseområder. Alle informantene har pedagogisk utdanning som fører til undervisningskompetanse i videregående skole. Denne utdanningen tilsier at informantene blant annet har vurderingskompetanse. En av informantene oppgir å ha videreutdanning innenfor ledelse. En av informantene oppgir å ha videreutdanning i karriereveiledning, dette vil særlig være relevant kompetanse i fase 1 av realkompetansevurderingen. To av informantene har utdanning på masternivå i henholdsvis yrkespedagogikk og helsevitenskap. To av informantene har deltatt på videreutdanning i realkompetansevurdering i regi av Utdanningsdirektoratet, et 15 studiepoengsfag. Alle informantene har yrkeserfaring fra ulike deler av helsevesenet og videregående skole. Alle informantene gir uttrykk for at yrkeserfaring fra praksisfeltet oppleves som særlig viktig for å kunne gjennomføre realkompetansevurdering. To av informantene oppgir å ha erfaring fra arbeid med utarbeidelse og sensurering av den tverrfaglige vg3 eksamen i Helsearbeiderfag. Informantene oppgir å ha jobbet med realkompetansevurdering fra ca 4 år til 20 år. Omfang og frekvens av vurderinger er veldig varierende. En av informantene oppgir at det kan være 10 hver måned mens en av informantene oppgir at det kan være omtrent 10 hvert halvår. En informant oppgir omtrent 10-12 vurderinger i året. Variasjon i antall vurderinger kan ha sammenheng med geografiske og befolkningsmessige forhold i de ulike delene av denne regionen. En annen medvirkende årsak kan muligens tilskrives at to av informantene opplyser at de har realkompetansevurdering som en del av sin ordinære beskjeftigelse, mens to av informantene opplyser at dette er en arbeidsoppgave de utføre i tillegg til sin ordinære stilling. Slik jeg vurderer dette, viser alle informantene at de har bred og relevant kompetanse, og erfaring av et betydelig omfang for arbeidet med realkompetansevurderinger i forhold til helsearbeiderfag.

Disse utsagnene fra informant 2 og 3 mener jeg kan være dekkende for dette temaet:

«Men etter hvert som du ser det store bildet og du har erfaring fra, jeg synes jo at det å ha erfaring fra et praktisk yrke, slik som jeg. Og vet hva, ja hvis det er noen som har vært et år på sykehjemsavdeling som tilkallingsvikar så vet jeg hva de har gjort. Jeg vet hva det innebærer. Samtidig som jeg har kompetanse i faget, i det teoretiske og læreplanmålene.»

«Jeg har i hvert fall både sagt og tenkt i mange sammenhenger at jeg er veldig glad for at jeg har en fot i begge leirer og føler at jeg har god oversikt over praksisfeltet. Hvis ikke så tror jeg ikke at jeg kunne ha realkompetansevurdert.»

5.1.2 Kandidatenes bakgrunn

Alle informantene oppga å ha hatt kandidater med bakgrunn som assistenter med praksis fra helsetjenesten og kandidater med avbrutt videregående opplæring. En av informantene oppgir å ha hatt kandidater som ønsket omskolering. To av informantene oppgir å ha hatt kandidater med avbrutt sykepleierutdanning som bakgrunn. En av informantene oppgir å ha hatt kandidater fra andre nordiske land som ikke får godkjent fagbrev fra hjemlandet. Alle informantene oppgir å ha hatt kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse.

Informasjonen jeg fikk viser at det er stor variasjon i bakgrunn blant kandidatene som ønsker realkompetansevurdering i forhold til helsearbeiderfaget. Noen har delvis utdanning fra videregående skole, altså noe kompetanse i forhold til fagbrev. Noen har

relevant praksis i ulikt omfang, men mangler sannsynligvis teoretiske kunnskap. Andre igjen har blandet yrkeserfaring, men kanskje ikke relevant teoretisk kunnskap i noen særlig grad. De som allerede har et fagbrev fra et annet land, kan man vurdere har en ganske relevant kompetanse, både teoretisk og praktisk. Kandidater med avbrutt sykepleieutdanning vil sannsynlig vis ha en bra teoretisk forankring, men i varierende grad har praksiskunnskap. Dårlig norskspråklig kompetanse hos noen av kandidatene utfordrer kommunikasjonen og vurderingssituasjonene. Alle informantene viser til den generelle delen av læreplanen der det stilles krav til grunnleggende språkferdigheter. Dette viser at kandidatenes bakgrunn vil ha stor betydning for realkompetansevurderingsprosessen, valg av metoder og hvordan informantene vurderer mulighetene for å vurdere og verdsette realkompetanse gjennomføre en slik prosess. Sitatene fra informant 1 og 3 beskriver kandidater med helt ulike forutsetninger, som viser noe av variasjonene i bakgrunn hos kandidatene:

«Vi har mange som har sluttet sykepleierutdanning fordi de syntes det ble for mye.»

«En utfordring, faglig utfordring er helt klart at det er forholdsvis mange med en annen kulturbakgrunn og språklig bakgrunn enn norsk. (...) Og tar vi utgangspunkt i læreplanen så er jo grunnleggende ferdigheter og språket ganske avgjørende. Og dette er en utfordring som vi ser både i forhold til realkompetanse og i forhold til opplæringsløpet at mange ikke har språkferdigheter gode nok til å komme gjennom den femtimers sentralgitte eksamen.»

5.2 Gjennomføringsprosessen

Gjennomføringen av en realkompetansevurdering i henhold til de nasjonale retningslinjene deles i fire faser fra den voksne tar kontakt med fylkeskommunen til hun eller han får skrevet ut dokumentasjon. Det åpnes for individuelle vurderinger i forhold til om samme fagperson som gjennomfører fase 1, veiledning og avklaring, også kan gjennomføre andre faser i vurderingsprosessen, eller om andre fagpersoner skal involveres (Udir, 2014).

Jeg ønsker derfor å finne ut i hvilke faser av vurderingsprosessen mine informanter deltar i.

5.2.1 Deltakelse i de ulike fasene av realkompetansevurderingen.

Informantene viser til ulik praksis, særlig i fase 1 av vurderingsprosessen.

Informant 1 beskriver sin deltakelse slik:

«Jeg kan møte de i alle de fire fasene veiledning, kartlegging av kompetanse, vurdering av det de kan ute i bedrift og fatte dokumentasjon og enkeltvedtak.»

Informant 3 forklarer dette:

«Også er det ikke jeg som kartlegger og innhenter den skriftlige dokumentasjonen og informasjonen. Det er det hun som driver med papirene som gjør. Men jeg tett samarbeid med henne i forhold til å få oversikt. Så jeg pleier å være oppdatert før jeg møter kandidaten.»

Informant 4 beskriver at fase 1 gjennomføres av en annen fagperson. Denne informanten gir heller ikke opplysninger som jeg kan tolke dithen at det er noen

strukturert informasjonsoverføring fra fagpersonen som gjennomfører fase 1 til min informant. Jeg tolker også dette dithen at denne informanten gjerne kunne ha tenkt seg mere informasjon fra fase 1:

«Det er det ikke jeg som har den første samtalen med kandidaten. Det er det en person som sitter på senter for voksnes læring som gjør. Dit kontakter man jo. (...) Jeg kan gå inn på vigoweb, men jeg opplever at det som står der, det står ingen tidligere cv og sånt, det er ingen ting der som jeg kan bruke.»

Her viser informantene at to av dem gjennomfører fase 1 av vurderingen, veiledning og avklaring. Dette vil innebære at de skaffer seg informasjon om kandidatene her, og er aktivt deltakende i vurderingen av om søkeren er en egnet kandidat for realkompetansevurdering. To av informantene deltar ikke i fase1. De får meldt kandidaten etter at den første fasen er foretatt og klarert som aktuell for realkompetansevurdering. En av disse formidler at kunnskapsoverføringen fra kartleggingen i fase 1 er god. Den andre gir uttrykk for liten grad av informasjonsoverføring fra fase1, og at kunnskapsgrunnlaget denne fagkonsulenten har for videre gjennomføring av vurderingen oppleves som mangelfull. Begrenset informasjon fra fase 1 vil kunne gi et dårligere grunnlag både for vurdering av kompetanse og valg av hensiktsmessige metoder for kompetansekartlegging. Alle informantene gjennomfører fase 2 og 3.

To av informantene gjennomfører også fase 4, dokumentasjon, som innebærer å fatte enkeltvedtak på bakgrunn av realkompetansevurderingen. Ulikhetene i deltakelse i fase 4 kan knyttes til ulike ansettelsesforhold og arbeidsoppgaver knyttet til funksjon. Jeg vurderer at dette ikke vil ha noen betydning for min problemstilling, og velger derfor ikke å utdype dette nærmere.

Jeg velger i den videre analysen å søke etter informasjon som kan belyse bruk av ulike metoder, gjennomføring og refleksjoner i fase 2 og 3. Disse fasene går over i hverandre, og jeg finner det ikke hensiktsmessig å forsøke å skille disse spesielt.

5.2.2 Bruk av retningslinjer

De nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring har som formål å bidra til god kvalitet på realkompetansevurderingene og sikre lik praksis i fylkeskommunene for voksne med som ønsker videregående opplæring. Retningslinjene gir føringer for gjennomføring av realkompetansevurderingen, men gir samtidig stort rom for metodefrihet og bruk av skjønn (Udir, 2020). Med bakgrunn i problemstillingen for oppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan informantene forholder seg til disse retningslinjene, og om de har andre førende retningslinjer eller rutiner som støtte i vurderingen.

Det informant 1 forklarer samsvarer med utsagnene fra informant 2:

«Når det gjelder realkompetansevurderingen så er det læreplanmålene som er gjeldende. Så de kompetansemålene sammen med retningslinjene fra kompetanse Norge sammen med dette heftet som er utarbeidet. (Viser til hefte av Follestad og Molthe van Doorn).»

Informant 3 viser i at vedkommende kjenner innholdet i de nasjonale retningslinjene og forholder seg til dem. I tillegg til læreplanen har denne informanten i samarbeid med en kollega fra en annen skole utarbeidet en intern skriftlig rutine for gjennomføring av realkompetansevurdering på Vg 3 nivå.

«Ja. Av og til så ser jeg på dem (de nasjonale retningslinjene). (...) Jeg har jobbet mye med kompetansen opp mot kompetansemålene. (...) Jeg og en annen kollega har utarbeidet et hefte i felleskap for gjennomføring av vg3 realkompetansevurdering.»

Informant 4 forklarer:

«Jeg bruker veldig nøye læreplanen. (...) Jeg har satt meg i dem (De nasjonale retningslinjene), men jeg sitter ikke med dem sånn bokstavelig. (...)»

På et annet sted i intervjuet kommer informant 4 med et utsagn som jeg tolker dithen at vedkommende også er kjent med heftet til Follestad og Molthe van Doorn.

Slik jeg tolker utsagnene, blir læreplanen benyttet av alle informantene som retningslinjer i de direkte møtene og vurderingssituasjonene med kandidatene. To av informantene gir uttrykk for at de benytter de nasjonale retningslinjene direkte i forbindelse med realkompetansevurderingene, mens to av informantene gir inntrykk av at de kjenner innholdet, men ikke benytter disse i noen særlig grad. To av informantene benytter også heftet til Follestad og Molthe van Doorn. Dette heftet tar utgangspunkt i de nasjonale retningslinjene og gir praktiske anbefalinger for gjennomføring av vurderingsprosessen. En av informantene viser til dette heftet i en annen sammenheng i intervjuet, og jeg tolker beskrivelsen som at informanten kjenner innholdet, men benytter ikke dette som en veileder til handlingsvalg på en direkte måte. En av informantene nevner ikke dette heftet i det hele tatt. Her får jeg kunnskap om at det har blitt produsert lokale retningslinjer som benyttes i forbindelse med realkompetansevurdering på vg3 nivå. Dette betyr at bruken av de nasjonale retningslinjene er ulik, og at dette igjen kan gi grunnlag for ulik praksis i gjennomføring av realkompetansevurdering.

5.2.3 Benytter «top-down» framgangsmåte.

Retningslinjene for realkompetansevurdering sier at vurdering av yrkeskompetanse skal foregå etter «top-down» prinsippet (Udir, 2020). Dette prinsippet tar utgangspunkt i at programfagene bygger på hverandre i ulik grad på de ulike trinnene, vg1, vg2 og vg3. Det vil derfor være en vurderingssak om måloppnåelse på vg3 nivå automatisk innebærer godkjent måloppnåelse på vg1 og vg2 nivå, om godkjenning på vg3 nivå forutsetter godkjent måloppnåelse på vg1 og vg2 nivå, eller om vg3 nivå kan godkjennes til tross for at det blir kartlagt ytterligere opplæringsbehov på vg1 og vg2 nivå for å bli klar til å avlegge fagprøve. Jeg ønsker å finne ut i hvilken grad informantene selv mener at de bruker «top-down» prinsippet i sin vurderingspraksis, og hvordan de vurderer sammenhengen mellom kompetansen på vg1, vg2 og vg3 nivå.

Informant 1 forklarer at alle realkompetansevurderes etter «top-down» prinsippet. Imidlertid forutsetter informanten at det er mulig å gjøre en vurdering i praksisfeltet. Denne informanten formidler også at vedkommende kan godkjenne vg3 nivå selv om vg2 og vg1 nivå ikke kan godkjennes. Her blir behovet for restopplæring kartlagt, og opplæring må gjennomføres for kandidaten kan meldes opp til tverrfaglig eksamen eller fagprøve:

«Det gjør vi for alle. Det gjør vi topdown. Skal vi kartlegge restopplæring så mener vi ved vår skole at vi må gjøre kartlegging vg3 vg2 vg1.(....) Men jeg kan

ikke gjøre en realkompetansevurdering dersom jeg ikke kan gjøre det i en bedrift der hun kan vise sin kompetanse.(...)» Så da må jeg si at de faktisk er veldig god i å gjøre vg3 mål. Men kanskje de mangler litt på vg1 mål om forståelsen av hvorfor de gjør som de gjør (...) Og så fyller vi på med det som mangler på vg1 og vg2.»

Informant 2 forklarer at det ligger grundige vurderinger bak valg eller bortvalg av «top-down»n vurdering. Her vektlegges også kandidatens egenvurdering og medbestemmelse. Jeg kan også tolke utsagnet slik at dersom ikke kandidaten kan redegjøre for å ha fått praktisk kompetanse gjennom praktisk arbeid som er relevant for målene i læreplanen, vurderes det at «top-down» vurdering ikke er aktuelt:

«...eller jeg vurderer nøye over om det er en kandidat for realkompetansevurdering eller ikke. (...) Beslutning om det er aktuelt med «top-down» vurdering fattes i form av kartlegging av praktisk og levd liv. Hva du har og så gir jeg de alltid læreplanen selv og lærebøkene så foretar de en egenvurdering. Det er jo deres avgjørelse til syvende og sist og ikke min.(...) Hvis de ikke har noe praksis så er det ihverfall ikke anbefalt i helsefag å realkompetansevurdere dem i vg3 da målene her er gjøremål som går på at du har utført eller gjort»

Informant 3 formidler en oppfatning av å ikke benytte «top-down» prinsippet i noen særlig grad. Vedkommende har flere begrunnelser for dette, både formelle krav, utdatert kunnskap og kandidatens forutsetninger for mestringsopplevelse. Denne informanten gir uttrykk for at sammenhengen mellom de ulike nivåene er viktig og foretar realkompetansevurdering fra laveste trinn dersom forutsetningene for å få bestått på høyere nivå ikke vurderes å være til stede:

«Det er vel ikke helt sikkert at vi bruker fullt ut bruker følger retningslinjene i forhold til å starte på toppen og jobber oss nedover. (...) Og hvis det slik at det er ved kommende har veldig lite praksis og har kanskje fullført et grunnkurs i fra langt tilbake, mange år tilbake, så er vi enige om at vedkommende starter realkompetansevurdering på vg 1.(...) Hvis vi begynner på vg3 nivå, så holder det ikke å sitte å prate, for det er jo ferdigheter du skal ha. Dette må foregå ute i praksisfeltet. (...) Så er det noe med å ikke utsette kandidater som det er vanskelig å se for seg faktisk skal klare å komme i mål med det. Det handling om å skape mestringsituasjoner.»

Informant 4 beskriver at «top-down» har vært praktisert i de siste årene. Slik jeg tolker dette innebærer det at andre tilnærminger har vært benyttet tidligere. Prosjektet informanten viser til er ordningen med «Fagbrev på jobb». Dette er en ordning som innebærer at kandidaten har et ansettelsesforhold i pleie- og omsorgstjenester og skal få kartlagt eventuelle restopplæringsbehov i forhold til fullført fagutdanning. Informanten beskriver en sammenhengende vurdering av vg2 og vg3 nivå, og påfølgende vurdering av vg1:

«(...) Og nå i de siste åra har det vært «top-down», kanskje tre fire år. (...) Men så er det slik at for det som er fagbrev på jobb som er aktuelt for meg nå, der er liksom litt mer sånn prosjekt.» «Men for meg er det slik at jeg legger merke til kommandoordet da. På vg3 står det skal kunne utføre ting. Også er det de samme tingene på vg2, men der er det å gjøre rede for. (...) Også går jeg ned på vg1, og jeg har enda ikke møtt en som ikke har bestått alt på vg1. (...) Men på vg1 nivå

syns jeg det er vanskelig å tenke at en voksen person ikke kan noe opp til karakteren 2 nivå.»

En av informantene hevder at «top-down» prinsippet alltid benyttes, men under forutsetning av at det er muligheter for vurdering i praksis. Denne informanten forteller også at kandidater uten praksistilknytning blir oppfordret til å skaffe seg en praksisplass dersom de ønsker en yrkesprøving og vurdering av måloppnåelse på vg3-nivå. En informant opplyser at det benyttes «top-down», og gir ikke noen ytterligere begrunnelser for dette. Dette kan muligens tilskrives at denne informanten ikke gjennomfører fase 1 i prosessen, og at kandidatene er i ordningen fagbrev på jobb. De to andre informantene viser tydelig vurderinger i forhold til «top-down», og om dette er en egnet framgangsmåte. Tre av informantene, slik jeg tolker det, knytter denne framgangsmåten til yrkesprøving og hvilke forutsetninger og muligheter som finnes for dette hos den enkelte kandidat. Jeg gjør meg her noen refleksjoner rundt dette som skjer når man har vurdert at yrkesprøving ikke er et alternativ. Et bortvalg innebærer også en vurdering. Her vil man kanskje kunne si at vurderingen er «top-down» men at det ikke er grunnlag for å vurdere måloppnåelse på vg3- nivå på grunn av manglende erfaring fra praksisfeltet.

Når det gjelder vurderingspraksis i forhold til sammenhengen mellom de ulike nivåene i læreplanen, kan det synes som om informantene har noe ulik praksis. To av informantene formidler at vg3 kan vurderes dersom det er mulig å vurdere kandidaten i praksis, og at dette trinnet kan godkjennes uavhengig av måloppnåelse på vg2 og vg1 nivå. En av informantene vurderer vg3 og vg2 som en helhet, og jeg tolker dette dithen at vg3 ikke godkjennes dersom vg2 målene ikke kan godkjennes. Den siste informanten beskriver en praksis der måloppnåelse på vg1 og vg2 nivå er nødvendig dersom vg3 skal kunne vurderes og godkjennes. Alle informantene viser at realkompetansevurdering blir gjennomført på alle nivå, ingen godkjenner vg1 og vg2 på bakgrunn av godkjent måloppnåelse på vg3 nivå.

5.2.4 Ulike metoder

Metodene må vurdere den voksnes kompetanse mot den samlede kompetansen. Direktoratet anbefaler vurderingssamtale alltid bør innlede vurderings- og verdsettingsfasen. I tillegg til dette anbefaler de nasjonale retningslinjene ulike metoder, men det vil være den enkelte fagkonsulent som avgjør hvilke metoder som hensiktsmessige vurderingsformer for den enkelte kandidat for at resultatene skal være valide. Metodene må også være egnet for å få fram den tause kunnskapen (Udir, 2014). Jeg ønsker å få en oversikt over hvilke metoder mine informanter benytter i fase 2-3 i vurderingsprosessen.

Gjennom intervjuene er det gjennomgående likt for alle informantene at de benytter samtale, yrkesprøving og refleksjon som metoder i fase 2-3.

- **Kartleggingssamtale**

Alle informantene forteller at de innledningsvis i fase 2-3 av realkompetansevurderingen har samtaler med kandidaten.

Informant 1 bruker kartleggingssamtalen til å formidle målene i læreplanen, kartlegge kandidatens kompetanse og forberede yrkesprøving. Kandidaten blir bedt om å ta med seg noe som kan formidle tidligere praksis og erfaring. Kandidaten kartlegger også sin egen kompetanse:

«Når vi har de inne til samtale i kartlegging av kompetanse, driver vi og planlegger praksisbesøk ute i bedrift. (...) Og vi forteller at vi jobber ut fra vg3 vg2 vg1 målet. og vi er ute etter å se hva kandidaten kan. (...) Så ber jeg dem om å ta med seg noe som kan brukes til å vurdere deres kompetanse. Har du et bilde fra familien din eller fra noen eldre eller noe du er god på. Og da kan de ta med seg et bilde fra familien eller et sykehjem eller de kan fortelle litt, hente fram kompetansen uten å bruke papirer eller de kan skrive ned litt om det de kan. (...) Jeg sender kanskje med de kompetansemålene slik at de kan se litt på dem.»

Informant 2 bruker case som hjelpemiddel i tillegg til læreplanene for å få kandidaten til å vise sin kompetanse. Her foretar også kandidaten en egenvurdering:

«Jeg gir de alltid læreplanen selv og så foretar de en egenvurdering. (...) ,og får dem til å skrive litt selv på hvilke arenaer har du på en måte fått kompetansen. Eller noen av de tingene vi syns kan være aktuelt. (...) Vi lager et case da som på en måte knytter og blir litt praktisk i forhold til målene og da får du kartlagt mye, og av og til kan jeg vise dem case som de kan forberede seg på selv.»

Informant 3 bruker samtalen til kartlegging av kandidatens kompetanse og ønsker. Slik jeg tolker dette benyttes læreplanene som utgangspunkt for kartleggingen. Jeg tolker også utsagnene dithen at kandidaten foretar en kartlegging av sin egen kompetanse i denne samtalen. Denne informantene viser også til at kandidaten kan medvirke i valg av metoder for kartlegging:

«Vi har lagt opp til fysiske møter. (...) det er noe med å ikke gjøre dette til en muntlig eksamenssituasjon. Så veldig ofte så spør jeg hva kandidaten ønsker eller ser for seg. Jeg er ganske bevisst på når de kommer, og jeg opplever at flere er tydelig på at jeg trenger å lære mere.»

Informant 4 ut læreplanmålene på forhånd. I kartleggings samtalen blir læreplanmålene gjennomgått, og kandidaten har gjort sine egne vurderinger. Videre får kandidaten informasjon om yrkesprøvingen i denne samtalen. Denne informantene bruker ingen hjelpemidler bortsett fra læreplanen i denne samtalen. Kandidaten levere ikke noe skriftlig:

«Jeg deler ut læreplanene på forhånd. På samtalen så går vi gjennom dem sånn, det er dette jeg skal prøve å finne ut av. (...). Og så har jeg fortalt at jeg ønsker å ha en arbeidssituasjon. (...) Og jeg tenker at de tingene jeg får vite på et innledende møte det er sånn at jeg ut fra det kan hake av en rekke mål.»

Alle informantene kartlegger kompetanse i denne samtalen, og benytter læreplanverket aktivt i denne kartleggingen. En av informantene ber kandidaten ta med seg noe som kan gi grunnlag for vurdering av tidligere erfaringer. Dette kan gi kandidaten muligheter for å vise kompetanse der verbal uttrykksform er vanskelig eller annen dokumentasjon mangler. Et bilde som viser kandidaten i utførelse av omsorgsoppgaver eller andre fagrelaterte oppgaver, vil kunne være med på å gi et vurderingsgrunnlag. En av informantene bruker case som utgangspunkt for vurdering. Dette vil gi kandidaten muligheter for å formidle kompetansen direkte knyttet til yrkesrelaterte situasjoner. Noen av informantene viser at de gir kandidatene muligheter for å påvirke metodene for vurdering. Dette kan bidra til at kandidatene får vist sine kunnskaper i lignende situasjoner som kunnskapen er ervervet. Alle informantene tilrettelegger for kandidatens egenvurdering i samtalen. Denne egenvurderingen vil være viktig for å kunne tilrettelegge for videre vurdering, og også for kandidatens behov for restopplæring.

Informantene viser noe ulik praksis her. Muligheter for å benytte støttemateriell, bilder o.l. i vurderingen, og også muligheter for medbestemmelse i forhold til valg av metoder videre i vurderingsprosessen blir ikke benyttet av alle informantene.

- **Yrkesprøving og refleksjon**

Informantene beskriver yrkesprøving som en metode for å prøve kunnskapene i vg3 målene, og alle informantene stiller krav om at kandidaten må kunne vise sin kompetanse gjennom yrkesprøving dersom noen av målene på vg3 skal kunne godkjennes.

Informant 1 beskriver to ulike modeller for yrkesprøving. Den ene blir i sin helhet gjennomført av informanten og innebærer planlegging, gjennomføring og evalueringssamtaler og bruk av refleksjonslogg. Evalueringssamtalene blir gjerne gjennomført i grupper. Den andre modellen beskriver yrkesprøving som gjøres av praksisfeltet i det at kandidaten jobber som assistent og er vurdert av sykepleiere som jobber der. Slik jeg tolker dette, kartlegger informanten behovet for restopplæring gjennom samtale med kandidaten og fagpersoner fra praksisplassen:

«Når vi kommer ut på besøk så ønsker vi det at de skal forberede seg med utgangspunkt i en pasient.(....) Så vil vi det at de skal ha en refleksjon rundt planlegging, gjennomføring og evaluering av et morgenstell. Etterpå skal de skrive en liten refleksjon over hvordan de opplevde at planlegging, gjennomføringen og evalueringen gikk. (....) Vi med dem i en morgensituasjon og gjerne frokostsituasjon. (....). Etterpå setter vi oss på et grupperom og går gjennom det jeg har sett. (....) Og så vil vi gjerne at de leverer inn refleksjonslogg. Men har du en med dysleksi, som strever med å skrive, så kan vi dokumentere på en litt annen måte.(....) Så det er en litt sånn kortere vei. For der har avdelingsleder gjort en form for realkompetansevurdering fordi de anbefaler et samarbeid med denne kandidaten og så kommer kandidaten for en samtale med meg.»

Informant 2 benytter fagpersoner i praksisfeltet til yrkesprøving og vurdering av praksisferdigheter. Dette er fagpersoner som kunnskaper til læreplanverket gjennom lærlingeordningen. Informanten gjennomfører samarbeidsmøte med kandidat og praksisfelt for å kartlegge restopplæringsbehov. I de tilfellene der det kartlegges at kandidaten ikke har behov for ytterligere opplæring, men kan meldes direkte opp til fagprøven, gjennomfører informanten yrkesprøvingen selv.

«Men dersom de har en praksistilknytning så bruker jeg ofte å dele på realkompetansevurderinga med praksis. (....) Og de vil jo gjerne samarbeide og kjenner kandidaten mye bedre enn jeg. Jeg kan ta et besøk der vi har et trekantmøte med dem der vi planlegger opplæring. (....) De er sykepleiere. Og mange er lærlingeansvarlige i bedriften. De kjenner læreplanmålene og kan se litt på dem sammen med kandidaten. (....) Om det er en realkompetansevurdering «top-down» med oppmelding direkte til fagprøven er jeg alltid i praksis og vurdert dem»

Informant 3 beskriver yrkesprøvingen som en minifagprøve der det benyttes en lokal prosedyre. Informanten deltar aktivt i samhandling med kandidaten, og kandidaten må produsere skriftlig dokumentasjon og refleksjon i etterkant av yrkesprøvingen:

« Vg3 realkompetansevurdering som ei praktisk prøve eller demonstrasjon ute i feltet, egentlig som en minifagprøve. (...) Du skal gjennomføre et morgenstell, så får vi muligheten til både å sjekke det faglige nivået og ikke minst ferdigheter.»

Informant 4 beskriver yrkesprøving og refleksjon slik jeg tolker det, på en måte som ligner en minifagprøve. Denne informanten krever ikke noe skriftlig refleksjon av kandidaten i etterkant.

Informantenes utsagn viser at yrkesprøving gjennomføres på ulike måter. Noen informanter gjennomfører yrkesprøving selv, mens andre overlater til fagpersoner ved den aktuelle institusjonen å gjennomføre vurderingen.

Ved å benytte andre fagpersoner i yrkesprøvingen, vil tolkningsfelleskapet bli større og fungere som en kvalitetssikring under forutsetning av at fagpersonene har lik forståelse av læreplanens krav og likeverdig kompetanse. Jeg vurderer at dette i en viss grad kan ha en sammenheng med kandidatens praksistilknytning og hvilken ordning av realkompetansevurdering denne er deltaker i. Alle informantene benytter refleksjon i etterkant av yrkesprøvingen. Her er det noe forskjeller i om dette skriftliggjøres eller om det kun er en muntlig refleksjon. En skriftlig refleksjon vil kunne få kandidatene bedre tid til å finne svar og begrunnelser for praksis på den ene siden, men skriftlig dokumentasjon vil stille krav til skriftlige ferdigheter. En av informantene viser at det tilrettelegges i forhold til dette. En av informantene forteller også om at refleksjonssamtalene kan foregå i grupper, mens en av de andre informantene gir uttrykk for at gruppesamtaler er helt uaktuelt. En gruppesamtale vil gi en situasjon der deltakerne kan spille på hverandre, komme med innspill i en dialog og trolig ha en mere uformell form enn en til en samtale. Utfordringen med gruppesamtaler kan være å gi alle muligheter for å vise sine refleksjoner, og at den enkelte kandidat skal vurderes opp mot målene i læreplanen uten å sammenlignes med andre kandidater. En til en- samtalen vil kunne ha mere form av en prøvesituasjon og være mere krevende for kandidaten, men samtidig gi fagkonsulenten muligheter til å gå mere i dybden for å finne kompetanse hos kandidaten enn i gruppesamtalene. I de situasjonene informantene gjennomfører yrkesprøvingen selv, beskriver de tilnærmet like områder som vil være gjenstand for vurderingen, morgenstell og måltid. Ut fra dette viser informantene at morgenstell og måltid vurderes som situasjoner der kandidatene kan få vist kompetanse innen hovedområdene i helsearbeiderfaget. Oppgaver relatert til hygiene, kommunikasjon og samspill, brukermedvirkning, kost og ernæring, observasjoner og tiltak i forbindelse med funksjonsnedsettelse og sykdom synes viktig sammen med situasjoner som gir sammensatte oppgaver og oppgaver der kandidaten møter flere utfordringer.

5.2.5 Vurdering av kompetanse

For å få godkjent et fag gjennom en realkompetansevurdering må fagkonsulenten vurdere hvilken kompetanse kandidaten har som er likeverdig med læreplanens mål. Denne kompetansen må tilsvare minst laveste beståtte karakter. Jeg ønsker å finne ut hva informantene legger til grunn for sin vurdering over om kompetanse er godkjent eller ikke.

Informant 1 er tydelig på at vurderingen foretas med utgangspunkt i kompetansemålene fra læreplanen, og at det skiller mellom kompetansen på ulike nivå i læreplanverket, men informanten viser også at de ulike nivåene blir sett i sammenheng:

«Jeg ser etter kunnskap. (...) De har ofte en kunnskap om hygiene, men de har ofte ikke noen forståelse av hvorfor. Så da må jeg si at de faktisk er veldig god i å

gjøre vg3 mål. Men kanskje de mangler litt på vg1 mål om forståelsen av hvorfor de gjør som de gjør. (...) Hvis de ikke kan kompetansemålene som er styrende så det, da er det ikke godkjent. (...) jeg kan kanskje godkjenne vg1 og vg 2 men jeg kan ikke godkjenne vg3.(...) Dersom kandidatene består målene vg3, vg2, vg1 så må vi melde kandidaten opp til fagprøven.»

Informant 2 forholder seg til karakteren 2 som godkjent. Jeg tolker også det som blir sagt slik at informanten tar en helhetsvurdering av de enkelte nivåene i læreplanen, og at måloppnåelse på vg3 nivå utelukkes dersom kandidaten ikke kan dokumentere relevant praksis:

«En realkompetansevurdering er jo et godkjent år. Det tilsvarer karakteren 2.(...) Og realkompetansevurdering er jo ikke et tegn på godkjent i alle mål i en læreplan. I en helhetsvurdering så vil den jo egentlig tilsvare at du har gått et år på skole. Hvis de ikke har noe praksis så er det i hvertfall ikke anbefalt i helsefag å realkompetansevurdere dem i vg3 da målene her er gjøremål som går på at du har utført eller gjort.»

Informant 3 legger vekt på helhetsforståelse og evne til å se sammenhengen mellom teori og praksis. Slik jeg tolker dette vil ikke informanten godkjenne praktiske ferdigheter uten at kandidaten kan begrunne handlingsvalget. Det forventes ikke at kandidaten kan fagbegreper, men ha forståelse for innholdet i begrepene. Denne informanten peker på noen fagområder som spesielt viktige.

«Med tanke på den helhetlige kompetansen så legger jeg nok vekt på den når jeg realkompetansevurderer. Det er mere interessant enn enkeltmål. (...) Jeg ser på fag som går igjen som det er behov for, det er hygiene, etikk og sykdomslære og mer sykepleieprosessen(...) Det er jo ikke nødvendig å pugge ting. Men det er noe med forståelsen. Sammenhengen pasienten som helhet, det pasientsentrerte. (...) Så er det der de praktiske ferdighetene helt klart er til stede og der kandidaten har kunnskapene i hendene, men ikke kan klare å synliggjøre begrunnelser, eller har noen tanker om begrunnelser for hva gjør jeg i praksis. (...) Jeg tenker at det teoretiske er en del av realkompetansen som skal vurderes. Ikke det å kunne fagbegreper, men ha litt denne forståelsen.»

Informant 4 legger vekt på helhetsforståelse, og krever noe mer enn minimum bestått for å godkjenne innenfor noen emner som vurderes som spesielt viktige:

For det er ikke mulig i helse og gå gjennom alle mål så det går på en helhetsforståelse. (...) Noen ganger skriver jeg kanskje ikke godkjent på noe som er egentlig bedre enn to. fordi at jeg syns at det er såpass viktig emne at jeg syns du trenger opplæring i det. Selv om jeg mener at du kanskje kan få to, men jeg syns ikke at 2 er godt nok. (...) For eksempel hygiene. Hvis kandidaten gjennomfører et stell med bare hansker, setter på seg hansker når vedkommende kommer inn i leiligheten, tar ikke av hanskene i løpet av besøket. (...) Og i forhold til sykepleietiltak, at folk kan de viktigste tiltakene. Hvis du ser noen vaske en mann nedentil men det ikke er noe som ligner på hygienetiltak i forhold til inngangsporter. (...) så tror jeg ikke at du har strøket på det på skolen til en praktisk eksamen kanskje, men det er jo ikke godt nok. Du må jo forstå litt mere.»

Informantenes opplysninger kan gi inntrykk av noe ulik vurderingspraksis. Dette kan trolig relateres ulik metode i forhold til «top-down» prinsippet og hvor tydelige skiller det

er i vurderingen mellom de ulike nivåene. Alle informantene viser at de vektlegger en helhetsforståelse og at kandidatens evne til å se sammenheng mellom teori og praksis er viktig i vurderingen. Informantene nevner noen områder spesielt som de vektlegger som viktige kunnskapsområder, og disse områdene er samsvarende for alle informantene. I disse kunnskapsområdene finner man også prosedyrer og tiltak som veilederen for realkompetansevurdering omtaler som områder der det er krav til bestemte teknikker, og at kandidaten må vise kunnskaper om aktuelle metoder for å få godkjent (Udir, 2020, s.29). Det betyr at her er det ikke tilstrekkelig å ha tilsvarende kompetanse, men kandidaten må vise at vedkommende har kunnskaper om spesielle prosedyrer, for eksempel i hygiene og bruk av hansker som informant 4 beskriver. Bruk av hansker er et tiltak for å forebygge smitte, men hanskebruk vil ikke ha denne effekten dersom man ikke har nødvendige fagkunnskaper for å vurdere hvordan og når hansker skal brukes. Sykepleieprosessen som informant 3 nevner, er grunnlaget for all omsorg og pleie, der tiltak er et resultat av problecidentifisering, målsettinger og faglige begrunnelser. Uten kunnskaper om de ulike delene av denne prosessen, vil ikke tiltakene, det som utføres av praktiske handlinger, være kunnskapsbasert praksis. En av informantene krever mer enn minimum måloppnåelse for å godkjenne mål innenfor enkelte områder i læreplanen. Dette skiller seg fra det de andre informantene beskriver, og vil kunne tilsa at kandidater som blir vurdert av denne fagkonsulenten får en strengere vurdering enn andre. Bortsett fra dette mener jeg at informantene har tilnærmet lik vurdering av hva som kreves for å få godkjent kompetanse og hva som vektlegges, selv om metodene for å identifisere denne kompetansen er noe ulik.

5.2.6 Utfordringer knyttet til vurdering av kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse.

Innledningsvis i analysen viser jeg til at alle informantene gir opplysninger om at en del av kandidatene som søker realkompetansevurdering har dårlig norskspråklig kompetanse. Jeg ønsker derfor å se om jeg kan finne noe informasjon om hvordan dårlig språkkompetanse påvirker vurderingsgrunnlaget og behovet for restopplæring.

Slik jeg tolker informant 1, blir det gjort en realkompetansevurdering med utgangspunkt i læreplanens mål i faget. Men at det som et resultat av dårlig språkkompetanse blir kartlagt et opplæringsbehov i forhold til kravet i læreplanen om grunnleggende skriftlige og muntlige ferdigheter:

«Fra 1. januar 2020 har alle rett til å ha med seg en tolk på realkompetansevurdering så vi er nødt til å forholde oss til. (...) Jeg kan mene at de må være gode i norsk om de skal jobbe på en institusjon, men nå har de har krav på tolk og da må vi legge til rette for det når vi skal gjøre en realkompetansevurdering. Men det har vi ikke gjort enda da. Nei, men det blir det. (...) Det står i kompetanse Norge sine retningslinjer at all kunnskap og ferdigheter en kandidat har tilegnet seg er det jeg skal se etter. Og da kan ikke jeg si at nei jeg kan ikke gjøre en realkompetansevurdering fordi at du ikke kan norsk. Men det vil komme automatisk fra min side etterpå at du må faktisk kunne norsk, det kommer i kartlegging av behov for restopplæringen etterpå. (...)

Slik jeg forstår informant 2, tilbyr ikke denne realkompetansevurdering i helsearbeiderfag til kandidater som ikke har praksiserfaring. Denne informanten vurderer at dersom

kandidaten har en praksistilknytning innebærer dette også at kandidaten har tilstrekkelig norskspråklig kompetanse. Dersom den språklige kompetansen ikke er god nok, blir ikke kandidaten vurdert som aktuell for realkompetansevurdering:

«Hvis de har vært i praksis så betyr det at de kan gjøre seg sånn rimelig forstått. Og de har måttet dokumentere, så skriftligheten deres er rimelig bra da. (...) Det er en grunnleggende ferdighet at du skal kunne prate og skrive norsk, så hvis norskkunnskapen er riktig ille, da får du deg ikke praksis. (...) Og så hvis du ikke har forutsetninger for å kunne gå en videregående utdanning så kan vi faktisk stoppe dem. Fordi de ikke har forutsetninger for å klare det. Men det er ikke aktuelt i dette som vi snakket om nå med realkompetansevurdering. For har de jobb som for eksempel tilkallingsvikar så må de kunne gjøre seg forstått.»

Informant 3 beskriver en praksis der dårlig norskspråklig kompetanse er grunnlag for fullt opplæringsløp. Jeg tolker også denne informanten slik at vedkommende opplever et dilemma ved på den ene siden ivareta opplæringsbehovet på den måten hun mener er nødvendig for å møte praksisfeltets forventninger og behov, og på den andre siden imøtekomme kandidatens ønske om et så avkortet opplæringsløp som mulig mot fagbrev:

«Det litt avhengig av hvor dårlig norsken er. Men hvis norsken ikke er slik at det går an å kommunisere slik at vi kan forstå hverandre, så er det å starte opplæring på vg1.(...) Undervisning på vg1 skreddersys veldig og mange bruker 2 år på pensum på vg1. Og dette blir en utfordring, for mange ønsker å bli fort ferdige og komme fort til fagbrevet. Og her syns jeg personlig at vi har ikke gode nok føringer for det. For jeg tenker jo som sykepleier så kan vi ikke slippe gjennom, vi må ha fokus på språkferdigheter. For det er jo språket og evnen til kommunikasjon som er hovedredskapet når vi jobber med omsorg. (...) Men dette er supervanskelig og vi har voksne elever inne som kan så dårlig norsk at de antagelig vis ikke vil bestå den vg3 femtimers sentralgitte eksamenen på grunn av manglende språkferdigheter, men jobber ute i eldreomsorg og pu. Men klarer ikke å gjøre seg forstått og jeg tenker at det er et dilemma som ikke bare er mitt, men det er på mange måter Norges dilemma, hvordan skal vi håndtere dette.»

Informant 4 beskriver om utfordringer i forhold til yrkesprøving for kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse. Slik jeg tolker dette opplever denne informanten dette som et dilemma mellom kandidatens forventninger til vurdering på den ene siden og praksisfeltets tilgjengelighet og hensyn til pasienter på den andre siden. Hun viser også til et praktisk eksempel der manglende norskspråklig kompetanse kan få potensielt store konsekvenser:

«Jeg hadde en kandidat for ei stund siden som måtte prøves på alle mål. Og når det kommer en person med et dårlig språk, og som ikke greier å fortelle hva vedkommende kan, og så må jeg måle hva denne personen kan på flere måter. (...) Og jeg kan ikke tenke meg ta med meg et menneske fra et fremmedspråklig land som aldri har stelt på et sykehjem før og ikke vært ansatt på et sted for å skulle stelle på et sykehjem. Pasienten ville ikke godta det og sykehjemmet ville ikke godta det. (...) Men jeg tror at det er for dårlig kommunisert til kandidatene at det står i læreplanen at grunnleggende ferdigheter skal legges inn i alle

*vurderinger, å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig og digitale ferdigheter. (...)
Hun sa til meg at pasienten er sår mellom fingrene, men hun mente tærne.»*

Her viser alle informantene til ulike erfaringer og utfordringer rundt kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse. To av informantene viser tydelig til rutiner når kandidaten har dårlig språkkompetanse, og at dette fører til krav om norskopplæring. En av informantene formidler at språk ikke er en stor utfordring i realkompetansevurderingen, da disse kandidatene har en praksistilknytning og derfor må kunne beherske språket på en hensiktsmessig måte. En av de andre informantene formidler motsatt erfaring, nemlig at kandidater som ikke har tilstrekkelige språkferdigheter til å gjøre seg forstått, har tilknytning til praksis. En av informantene formidler dilemma mellom kandidatens forventninger til realkompetansevurdering og yrkesprøving på den ene siden, og tilgang til praksisfeltet og hensyn til pasienter på den andre siden. Denne informanten stiller spørsmål ved om kandidatene er realitetsorientert i forhold til læreplanens krav til grunnleggende ferdigheter. Ulik praksis her fører til at mulighetene for realkompetansevurdering og gjennomføring av denne vil avhenge av hvor disse kandidatene henvender seg.

5.2.7 Tolkningsfellesskap

I Veilederen for realkompetansevurdering beskrives bruk tolkningsfellesskap som viktig for pålitelighet til resultatene og tillit til ordningen. Dersom to personer vurderer samme kandidat på to ulike tidspunkt, bør dette gi likt resultat. En metode for å oppnå dette er ifølge veilederen å etablere tolkningsfellesskap, der to eller flere fagpersoner vurderer den voksne. Man mener her at det i mange tilfeller er nødvendig at mer enn en fagperson gjennomfører vurderingen. Det vil derfor være av interesse å finne ut om mine informanter har muligheter for og praktiserer tolkningsfellesskap.

Følgende utsagn viser eksempler på hvilke muligheter og praksis de ulike kandidatene har i forhold til tolkningsfellesskap:

«. Vi har som policy at vi drøfter dette, at ikke jeg sitter med alene, at vi helst er to stykker ute når vi gjør en realkompetansevurdering. At vi er flere lærer inne i samme fase. (...) Så vi har ukentlige samtaler der vi diskuterer kandidater og reflekterer rundt vanskelige case og reflekterer rundt hvor mye vurderinger skal vi ha.»

«Hvis jeg er usikker, har jeg alltid noen jeg kan vurdere det sammen med. Og de har samme kompetanse som meg. Og noen ganger så er vi ikke enig. (...) Og så diskuterer vi dette litt. Så vi vurderer litt sammen ja, det gjør vi.»

«Men dersom de har en praksistilknytning så bruker jeg ofte å dele på realkompetansevurderinga med praksis. (...) De er jo sykepleiere. Og mange er lærlingeansvarlige i bedriften. De kjenner læreplanmålene og kan se på dem sammen med kandidaten.»

«Jeg står alene med å ta vurderinger i det store og det hele, men så blir det i noen saker det er behov for å drøfte. Og da har jeg heldigvis en kollega (...).»

Informantene viser ulike praksis rundt tolkningsfellesskap. Lite bruk av tolkningsfellesskap reduserer mulighetene for å kvalitetssikre vurderingsresultatet og kan bidra til svekket tillit til realkompetansevurdering som kvalifikasjonssystem. Noe av forklaringen på ulike

muligheter og bruk av tolkningsfellesskap kan trolig tilskrives geografiske forskjeller og størrelsen på fagmiljøene ved de ulike vurderingsenhetene.

5.2.8 Opplevelse av ulik praksis

Et av formålene med de nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering er å sikre lik praksis i fylkeskommunene. Analysen av prosessen viser noe ulik praksis hos informantene. Jeg finner det derfor interessant å undersøke om informantene selv har noen kunnskaper om ulik praksis i gjennomføring av realkompetansevurdering.

Her viser informanten at vedkommende har kunnskaper om ulik praksis i vurdering etter «top-down» prinsippet:

«Det vet jeg at en del skoler gjør. Så kjører de vg1 og så kjører de vg2 for de mener at de kan ikke vurdere vg3, vg2 og vg1.»

Dette utsagnet indikerer at informanten har inntrykk av ulik praksis, og at videreutdanning i realkompetansevurdering kan motvirke dette:

«Så jeg tror at det veldig fint at det har kommet en videreutdanning på realkompetansevurdering for jeg tror at det er veldig ulikt hvordan vi tar realkompetansevurdering.»

Denne informanten viser tydelig kunnskap om ulik praksis, og gir uttrykk for bekymring over hvordan dette kan medføre ulike krav og vurderingspraksis og hvilke konsekvenser dette kan føre til:

«Men jeg tenker også at det er ugreit at vi gjør det veldig forskjellig rundt omkring. Det synes jeg er en svakhet. (...) Og jeg tenker at vi har en litt slik (skole) modellen og så har vi (skole) modellen og så har vi sikkert (skole) modellen. Det har utviklet seg på hver enkelt skole. Jeg tror det er mye bra, men jeg kunne ha tenkt meg at vi hadde noen slike stolper som vi var enige om på en måte. Jeg tror det er grunnlag for å diskutere de sentrale retningslinjene nå. (...) Og jeg er fryktelig redd for at vi skal ende opp med a lag og b-lag der skillelinjene går på den samlede kompetansen for det er ikke nok å bare ha teoretisk kompetanse og det er heller ikke nok å ha bare realkompetanse. (...) Men hva er den samlede kompetansen, og der vil noen si at noen er strenge og noen er snille. Hvor legger vi lista. Og kanskje har vi for stor mulighet til å lage vårt eget skjønn, har jeg tenkt mange ganger.»

Her kommer det fram at også denne informanten kjenner til ulik praksis:

«Jeg vet at noen driver realkompetansevurdering i grupper, det gjør ikke jeg»

Alle mine informanter viser at de har kunnskaper om ulik praksis ved de ulike vurderingsenhetene. Jeg tolker utsagnene slik at det er ønskelig med en mer ensartet praksis. Særlig en av informantene forteller mye om dette, og farene for å få a og b lag. Ulik praksis kan føre til ulik vurdering av hva som er godkjent kompetanse. Dette vil kunne undergrave ordningen som et kvalifikasjonssystem for videre utdanning og arbeidsliv.

5.3 Skjønnsutøvelse og opplevelse av makt

5.3.1 Bruk av skjønn

Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering beskriver blant annet at realkompetansevurderingen skal baseres på faglig skjønn utøvd av kompetente fagpersoner (Udir, 2020). Jeg ønsker derfor å finne ut hvordan mine informanter opplever denne skjønnsutøvelsen.

Informant 1 tilkjenner at skjønn oppleves som vanskelig. Slik jeg tolker det, knytter denne informanten skjønnsutøvelsen mye til tolkning av ord. Som en kvalitetssikring av sin egen skjønnsutøvelse benyttes refleksjon med andre:

«Ja, og det er vanskelig. Det er mye skjønn. Og vi tolker og kommuniserer med ord. Men hva er ord? (...) Men skjønn og vurdering er kjempekrevede. Og jo lenger jeg jobber i dette gamet, jo mer ydmyk blir jeg for hva det betyr å diskutere med andre i gruppe betyr. Hva gjør vi her?»

Informant 2 opplever også at skjønn er vanskelig, og framhever at skjønn er personlig. Slik jeg tolker dette mener informanten i denne sammenhengen at skjønn ikke automatisk kan vurderes likt mellom ulike personer, men at dette må uttrykkes og sammenlignes. Denne informanten mener at gode kunnskaper gjør det lettere å bruke skjønn. Slik jeg tolker dette, kan det tyde på at informanten da opplever at rommet for skjønnsutøvelse blir mindre og fortolkningsgrunnlaget tydeligere.

«Bruk av skjønn er en utfordring. (...) For det er ikke til å komme unna at bruk av skjønn, og samtidig så er mitt skjønn så personlig som det bare kan være og det er andre sitt skjønn også. (...) Jeg tror at det er lettere å bruke skjønn når du kjenner læreplanen godt og er nøye med kartleggingen. Da er det også litt lettere med skjønn hvis du vet hvilken kandidat dette er, hvilken bakgrunn har denne. Hvilken skolegang har den, praksis. (...) Men skjønn er vanskelig, kjempevanskelig.»

Her oppfatter jeg at informant 3 knytter skjønnsutøvelsen til lik og rettferdig vurdering. Denne informanten reflekterer rundt skjønnsutøvelsen i forhold til rammene. Indirekte kan dette kanskje forstås slik at informanten mener at handlingsrommet er for stort og rammene for generelle eller utydelige:

«Men hva er den samlede kompetansen, og der vil noen si at noen er strenge og noen er snille. Hvor legger vi lista. Og kanskje har vi for stor mulighet til å lage vårt eget skjønn, har jeg tenkt mange ganger.»

Alle informantene gir uttrykk for at skjønnsutøvelsen oppleves som krevende, og at dette i hovedsak knyttes til vurdering og verdsetting. Jeg får ikke inntrykk av at noen av informantene opplever skjønnsutøvelsen som problematisk i forhold til ulike valg som må besluttes på bakgrunn av skjønn, slik som valg av vurderingsmetoder og om kandidatene har forutsetninger for å bli realkompetansevurdert. Stort rom for skjønnsutøvelse vil gi grunnlag for ulike vurderinger og ulik praksis.

5.3.2 Opplevelse av makt.

Realkompetansevurdering foregår i sammenhenger som i stor grad kjennetegnes av et ansikt-til-ansikt-forhold mellom fagkonsulent og kandidat. I denne konteksten vil dette gi fagkonsulenten en maktrelasjon til kandidaten. Denne makten kontrollerer både

kandidatens muligheter for å vise sin kompetanse, og den informasjonen fagkonsulentene formidler videre om kandidaten i det formelle systemet. Jeg ønsker derfor å finne informasjon som kan belyse hvilke opplevelser mine informanter har i forhold til sin maktposisjon i realkompetansevurderingen.

Informant 1 knytter makt til vurdering, og jeg tolker dette utsagnet slik at makten her er en konsekvens av skjønnsutøvelsen. Kandidaten bruker samarbeid og refleksjoner som en metode for å minske faren for at maktutøvelsen får uriktige konsekvenser:

«Jo mer jeg jobber med dette, jo mer ser jeg den makten vi sitter med. Og det er derfor jeg blir mere ydmyk. Hvis jeg skal si noe så er det at jeg har vært veldig streng. Jeg skulle ha meldt opp flere. Jeg har vært utrygg og tenkt at jeg kan ikke godkjenne vg3, vg2, vg1. men nå har jeg blitt sikrere og tenker at jo, jeg kan gjøre det når denne kandidaten kan kompetansemålene. (...) Så vi sitter med utrolig mye makt og vi opplever gang på gang at det at vi vurderer for strengt. (...) Når fagkonsulentene har vært ute i bedrift, og det er ofte ikke jeg, fordi jeg syns at det er viktig at vi er flere, spesielt med tanke på makt. At vi er flere inne så vi fordeler oppgavene. Med tanke på denne makten at vi er flere som reflekterer sammen.»

Her viser informant 2 refleksjoner rundt sin maktposisjon både overfor kandidaten i ansikt-til-ansikt forhold og i forhold til konsekvenser av vurderingen. I relasjonen forsøker informant 2 å skape trygghet og ufarliggjøre situasjonen. Makt i vurdering velger jeg å tolke som en konsekvens av skjønnsutøvelse:

«Ja. Det er jo absolutt. Hvis jeg skal være ærlig så tenker jeg kanskje ikke så mye på det i det hele. Men jeg tenker på det under kartlegginga og ser jeg ganske mange at de opplever at de skal opp til en eksamen. Når de kommer bruker jeg en del tid på at vi skal ha det litt trivelig rundt, at jeg kanskje koker litt kaffe, at vi kan ta en pause. (...) Jeg håper at det innbyr til at det skal være så trygt at de får vist den kompetansen de har. Hvis du er veldig engstelig å redd så er det en liten hemsko i hele prosessen. (...) Makt du har som gjør at du kan bestemme at du skal gå et år eller to år på skole.»

Dette utsagnet fra informant 3 forstår jeg som at makten både er et resultat av rommet for skjønnsutøvelse og tilrettelegging i forhold til kandidatens muligheter for å vise sin kompetanse:

«Det er vanskelig å kartlegge realkompetanse hvis det blir bare erfaringer. Jeg tenker at det er vanskelig. Og det tenker jeg at jeg er ydmyk overfor at man sitter med fryktelig mye makt når man realkompetansevurderer. (...) Det er noe med å ikke gjøre dette til en muntlig eksamenssituasjon. Så veldig ofte så spør jeg hva kandidaten ønsker eller ser for seg»

Informant 4 formidler opplevelser av makt i relasjonen mellom fagkonsulent og kandidat. Slik jeg tolker dette, forsøker informant 4 å dempe maktrelasjonen ved å gjøre seg til et redskap som skal hjelpe kandidaten til å nå målet:

«Jeg prøver å pulverisere, og jeg prøver å få dem til å forstå at jeg vil deg vel. Og jeg er her for å hjelpe deg slik at vi sammen kan finne ut hva du trenger opplæring i. (...) Og så prøver jeg å ufarliggjøre det.»

Alle informantene viser til opplevelser av makt og refleksjoner rundt dette. Slik jeg tolker dette, er makten i ansikt-til-ansikt-relasjonen med kandidaten betinget av situasjonen og

at informantene søker å dempe makten ved tilrettelegging av situasjonen. Maktopplevelsen i forhold til vurderinger er knyttet til skjønnsutøvelsen, det å bruke skjønn innebærer å bruke makt. Dette prøver informantene å dempe ved å involvere kandidaten i valg av metoder og framgangsmåte for vurderingsprosessen. Informantene har reflektert i etterkant over om de har vurdert for strengt. Dette kan indikere at opplevelsen av makt i forbindelse med skjønnsutøvelsen kan påvirke vurderingen.

6 Drøfting

Dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra analysen i sammenheng med relevant teori om læring og identifisering av kunnskap. Videre vil jeg se funnen i sammenheng med retningslinjer og anbefalinger gitt i veiledende dokumenter for realkompetansevurderingen. Jeg vil også drøfte funnene i sammenheng med tidligere forskning på området der dette er hensiktsmessig.

6.1 Fagkonsulentenes og kandidatenes bakgrunn og forutsetninger

6.1.1 Fagkonsulentenes bakgrunn

Fagkonsulentene oppgir den kompetansen som de anser som relevant i forhold til realkompetansevurdering. Alle konsulentene viser til en sammensatt faglig bakgrunn med formell kompetanse innen sykepleie og pedagogikk, yrkeserfaring fra helse og undervisning, noen har videreutdanning i realkompetansevurdering og noen har utdanning på masternivå innenfor relevante områder. Alle har jobbet med realkompetansevurdering over tid og i et omfang som har gitt dem et betydelig erfaringsgrunnlag. To av informantene opplyser også at de har erfaring knyttet til sensorarbeid i forbindelse med avsluttende eksamen på videregående nivå i helsefag. Denne oversikten over informantenes kompetanse og kvalifikasjoner samsvarer godt med veilederen for realkompetansevurdering sine anbefalinger og at informantene har nødvendige forutsetninger i form av kvalifikasjoner og erfaring for å identifisere, vurdere og verdsette kandidatenes kunnskap på en slik måte at realkompetansevurderingen gjennomføres på en forsvarlig måte (Udir, 2020). Den kompetansen informantene besitter vil være avgjørende for identifisering av kandidatenes kunnskap og kompetanse under realkompetansevurderingen. Kunnskap er et resultat av en eller annen form for læringsprosess. Denne kunnskapen kan ha ulike former, både taus og eksplisitt. Kompetanse om sammenhengen mellom læringsprosess og kunnskap vil være avgjørende for at kunnskap skal kunne identifiseres (Eraut 2000; Molander, 2004; Johannessen, 2013). Taus kunnskap må gjøres eksplisitt (Gourlay, 2006; Koskinen, 2003; Eraut, 2000; Johannessen, 2013; Molander; 2004. Polanyi, 2000), og eksplisitt kunnskap kan mangle nødvendige uttrykksformer. For at kompetansen skal kunne identifiseres, verdsettes og vurderes, må taus kunnskap få et uttrykk og all kunnskap må fortolkes og tilpasses fagets terminologi og inn i formelle rammer for vurdering (Måseide, 2014; Eraut, 2000; Haugsgjerd, 2015). I Olsen et al. (2018:11) finner man presentert at undervisningserfaring, vurderingskompetanse og god fagkompetanse vurderes som avgjørende for en god realkompetanseprosess. Dette samsvarer god med funnene jeg har gjort av fagkonsulentenes kompetanse og teoretiske betraktninger rundt tema taus og eksplisitt kunnskap, og identifisering, vurdering og verdsetting av denne. Informantenes pedagogiske kompetanse gir grunnlag for kunnskaper om læringsprosesser og ulike former for kunnskap. Gjennom praksiserfaring og kjennskap til fagets terminologi vil fagkonsulenten kunne identifisere ulike former for kunnskap og kompetanse hos kandidaten i yrkesrelaterte aktiviteter, slik som yrkesprøving og bruk av case fra praksisnære situasjoner. God kunnskap om fagets terminologi hos

fagkonsulentene vil gjøre det mulig å identifisere kunnskaper og kompetanse hos kandidatene som tilsvarer fagbegreper og fagrelaterte fenomener, men der kandidaten mangler verbal eller eksplisitt uttrykksform for dette.

6.1.2 Kandidatenes bakgrunn

Informantene viser at kandidatene som ønsker realkompetansevurdering ikke har en ensartet bakgrunn, men beskriver varierte bakgrunner og forutsetninger. Dette vil da være grunnlaget for kandidatens personlige kunnskap og kompetanse. Kandidatenes bakgrunn kan være avbrutt utdanning fra videregående skole, relevant praksis i ulikt omfang, fagbrev fra et annet land, avbrutt sykepleieutdanning, kandidater uten praksiskunnskap, men som noe relevant kunnskap på bakgrunn av private omsorgsoppgaver. Kandidater med ulik bakgrunn som har dårlig norskspråklig kompetanse, som kan ha mye relevant kunnskap ervervet på ulike måter, men mangler kommunikasjonsferdigheter som kan uttrykke realkompetansen.

Og det er denne kunnskapen og kompetansen som danner grunnlaget for realkompetansevurdering. Den personlige kompetansen defineres som de kognitive ressursene en person har og benytter i en situasjon som grunnlag for refleksjon og handlingsvalg (Eraut, 2000). I denne sammenhengen vil en kartlegging av kandidatens personlige kompetanse danne grunnlaget for valg av vurderingsformer og metoder. Vurdering av den formelle kompetansen er styrt av regler og framstår som ukomplisert. For å få vurdert sin personlige kompetanse vil imidlertid kandidaten også ha behov for å få vurdert sin uformelle kunnskap og kompetanse gjennom hensiktsmessige metoder, for eksempel praksisnære situasjoner dersom kunnskapen er tilegnet gjennom praktisk erfaring (Molander, 2004; Eraut, 2000; Illeris, 2012).

6.2 Gjennomføringsprosessen

I fase 1 foregår veiledning og kartlegging. I denne fasen er opplysning av rettigheter og avklaring av ønske sluttkompetanse vesentlig. Videre vil denne fasen gi en første kunnskap om hvilke kompetanse kandidaten har gjennom kartlegging av formell kompetanse, praksiserfaringer og annen relevant bakgrunn. Mine informanter viser ulik deltakelse i denne fasen. To informanter gjennomfører denne fasen, en av informantene deltar ikke selv i denne fasen, men opplever at informasjonsoverføringen fra fase 1 er god. En av de informantene som ikke deltar i fase 1 opplever manglende informasjonsoverføring.

Informasjonen som framkommer i fase 1 vil være veiledende i forhold til om realkompetansevurdering kan være et aktuelt tilbud for kandidaten. Videre vil kunnskapen fra fase 1 danne grunnlag for valg av metoder som kan være aktuelle i gjennomføring av realkompetansevurderingens fase 2 og 3. Derfor vil det være avgjørende for prosessens sømløshet at informasjonsoverføringen er god mellom fasene. Den personlige kompetansen vil bestå av formell kompetanse som kan dokumenteres i formalisert dokumentasjon sammen med prosedyre- og prosesskunnskap, erfaringskunnskap og inntrykk i episodisk minne. Ferdigheter er en del av den personlige kompetansen, og graden av hensiktsmessighet i ferdigheter vil være uttrykk for kompetansen som ligger til grunn for handlinger. Den personlige kunnskapen kan være eksplisitt eller taus (Eraut, 2000). Hvilken form kunnskapen har, vil være preget av tilegnelsesmetoder, hvilke situasjoner læringen har foregått og hvor bevisst personen er på at læring skjer (Illeris, 2012; Molander, 2004; Eraut, 2000). Med utgangspunkt i at kunnskap er et resultat av en læringsprosess, er det avgjørende at fagkonsulentene får

oversikt over hvilke læringsprosesser kandidaten kan ha hatt som utgangspunkt for tilegnelse av kunnskap og kompetanse (Eraut 2000; Molander, 2004; Johannessen, 2013; Illeris 2012). Dette vil da være utgangspunktet for valg av metoder for kunnskapsinnhenting for kartlegging av kandidatens kompetanse. Kandidatens kunnskaper må gjøres tilgjengelig for fagkonsulentene gjennom en uttrykksform som kan oppfattes og tolkes på en hensiktsmessig måte (Johannessen, 2013). Denne kunnskapen kan danne grunnlag for veilederens anbefalinger for kartlegging av kompetanse gjennom bruk av ulike metoder og kravene i læreplanen for den aktuelle sluttkompetansen (Udir, 2020). Gjennom analysen av utsagn fra informantene kan det tolkes dithen at denne informasjonsoverføring fra fagpersonene som gjennomfører fase 1 ikke er tilstrekkelig i alle tilfeller. Dette kan føre til at metodevalget ikke blir det mest hensiktsmessige, kunnskapsinnhenting blir ufullstendig og vurdering og verdsetting ikke gjenspeiler kandidatens faktiske kompetanse og eventuelt behov for restopplæring til å være kvalifisert for fagbrev.

6.2.1 Bruk av retningslinjer

De nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering har blant annet som formål å bidra til god kvalitet og lik praksis i fylkeskommunene. Gjennom dette ønsker man å oppnå økt tillit til ordningen, legitimiteten og sikre kandidatens rettssikkerhet. Retningslinjene åpner for stor metodefrihet, med beskriver også noen klare anbefalinger for gjennomføring og prinsipper. For at retningslinjene skal tjene formålet, betinger det at de blir brukt. Bruken av retningslinjene vil avhenge blant annet av implementeringen i praksis og om de oppleves som relevante og formålstjenlige. Av mine informanter var det to som oppga at de brukte disse retningslinjene direkte i vurderingsprosessen. I tillegg benyttet disse to informantene også metodeheftet til Follestad og Molte van Doorn (2016). De andre to informantene var kjent med innholdet i retningslinjene, men benyttet ikke disse direkte. Av disse to sistnevnte var den ene kjent med det aktuelle metodeheftet, den andre ga ikke uttrykk for å ha kjennskap til dette. Sistnevnte beskrev en skriftlig lokal prosedyre som ble fulgt for vurdering på vg3 nivå. Alle informantene opplyste at de brukte læreplanverket som overordnet veileder i realkompetansevurderingen. Denne varierende praksisen kan kanskje forklares med rollen fagkonsulenten har som velferdsbyråkrat. Kandidaten har rett til realkompetansevurdering på bakgrunn av gitte kriterier. Denne formen for vurderinger krever en skjønnsutøvelse av profesjonelle byråkrater med fagkompetanse der yrkesutøveren både kartlegger behov, tar avgjørelser og behandler saken (Fossestøl, 2005, s.23) Dette innebærer en stor grad av skjønnsutøvelse for å finne hensiktsmessige metoder, vurderinger og tiltak som vil føre til måloppnåelse (Jessen, 2007, s. 248). Denne skjønnsutøvelsen skjer i handlingsrommet innenfor formaliserte og regelstyrte rammer. De nasjonale retningslinjene vil her være en del av det formelle rammeverket. Men dersom retningslinjene ikke framstår som hensiktsmessige eller gir rom for mye skjønnsutøvelse vil de ikke ha tilstrekkelig funksjonen i rammeverket. På bakgrunn av mine funn, vil jeg hevde at retningslinjene er mangelfulle. Jeg mener at både metodeheftet til Follestad og Molte van Doorn og de lokale retningslinjene som en av informantene beskriver, kan tolkes til å være et uttrykk for tiltak som skal begrense rommet for strukturell skjønnsutøvelse (Fossestøl, 2005).

6.2.2 «Top-down» prinsippet

Undersøkelsen viser informantene har kunnskaper om «top-down» prinsippet, men at de har ulik forståelse av hva prinsippet innebærer. Felles for alle informantene er at de stiller krav om muligheter for yrkesprøving dersom det skal foretas vurdering av kompetanse på vg3 nivå. I de tilfellene der dette ikke er mulig, vurderer informantene at realkompetansevurderingen ikke følger «top-down» prinsippet fordi yrkesprøving ikke gjennomføres. Dette kan kanskje sees i sammenheng med at vg3 kompetansen uttrykkes i læreplanen som kunnskap i praksis gjennom å kunne utføre. Praksiskunnskap kan bare læres gjennom praksis (Wacherhausen, 2015). Den uformelle kunnskapen, i dette tilfellet praktiske ferdigheter, som har vesentlig betydning for yrkesutøvelse, blir ervervet i situasjoner og relasjoner som er knyttet til arbeidslivet (Merriam og Bierma, 2014). En av informantene viser også til at gode praksiskunnskaper uten forankring i teoretisk kunnskap heller ikke vil gi grunnlag for vurdering av kompetanse på vg3 nivå. Den teoretiske kunnskapen er grunnleggende i utvikling av kunnskapsbasert praksis (Måseide, 2014). Olsen et al. (2018:11) viser til lignende funn. Her konkluderes det med at realkompetansevurdering etter «top-down» prinsippet i liten grad er benyttet. I de tilfeller denne benyttes er yrkesprøving en vanlig benyttet metode. Begrunnelsene her er språkutfordringer hos kandidaten og manglende ressurser. På bakgrunn av dette tillater jeg meg å stille spørsmål om «top-down» prinsippet er avhengig av en yrkesprøving? Slik jeg vurderer det, er «top-down» et prinsipp for i hvilken rekkefølge de ulike nivåene i læreplanen skal vurderes, men at det fremdeles vil være fagkonsulentens skjønn som avgjør det metodiske innholdet for å identifisere og vurdere kunnskap hos kandidaten. Slik informantene beskriver sin praksis, vil jeg antyde at det kan være grunnlag for å si at de følger prinsippet for «top-down» vurdering. Men at de ved hjelp av dokumentasjon og kartlegging av tidligere praksis gjør vurderinger i forhold til måloppnåelse på vg3 nivå. Bevisste og begrunnede bortvalg av yrkesprøving vil også innebære en vurdering og verdsetting av kompetanse etter «top-down» prinsippet.

6.2.3 Vurderingssamtale

Alle informantene innleder fase 2-3 med en kartleggingsamtale. I denne samtalen brukes beskrivelser av egen kunnskapsbakgrunn og praksiserfaringer sammen med læreplanene som utgangspunkt for kandidatens egen kompetanse og refleksjoner rundt betydningen av de enkelte målene. Dette er en praksis i tråd med anbefalinger både i nasjonale retningslinjer og metodeheftet til Follestad og Molthe van Doorn (2016). Denne metoden kan bidra til at kandidatens kunnskaper får en muntlig fremstilling som gjør den tilgjengelig for vurdering (Johannessen, 2013). Ved å relatere egen praksis til betydningen av læreplanens målformuleringer vil dette kunne bidra til å identifisere kandidatens tause kunnskap. Gjennom denne samtalen vil de framgå hvilke arbeidsoppgaver kandidaten har utført og hvordan de er løst. Fagkonsulenten kan underveis stille spørsmål for mere utdypende svar. Som for eksempel «hvorfør gjorde du det?», «Forklar litt mere detaljert hvordan du gjorde det.» eller «Hva tenkte du da?». Denne samtalen med oppfølgende spørsmål vil kunne lede til faglige refleksjoner og synliggjøring av fagkunnskaper som fagkonsulenten kan vurdere opp mot målene i læreplanen (Eraut, 2000). I følge Polyani (2000) vet vi mer enn vi kan si. Men ved hensiktsmessig tilrettelegging kan denne tause kunnskapen få et uttrykk. Yrkeskunnskapen er personlig og kontekstavhengig (Illeris, 2012; Johannessen, 2013). Med dette som utgangspunkt vil refleksjoner over egen praksis kunne bidra til å synliggjøre kandidatens tause kunnskap på en måte som gjør den tilgjengelig for vurdering og verdsetting. Forskning viser også at forutsetningene for å formidle

kunnskap kan bedres ved bruk av hjelpemidler som for eksempel bilder (Eraut, 2000). En av informantene beskriver bruk av hjelpemidler som bilder og lignende i vurderingssamtaler som utgangspunkt for samtale om kandidatens tidligere erfaringer. Læreplanen beskriver ulike former for kompetanse ved bruk av begreper som er knyttet til yrkesutøvelsen. Gjennom en refleksjon over betydningen av de begreper som benyttes i læreplanen vil det kunne utvikles en kunnskap om begrepenes innhold. I realkompetansevurderingen der kandidaten skal synliggjøre sin uformelle og til dels tause kunnskap, vil det være fagkonsulentens oppgave å identifisere kunnskapen og gi den en begrepsmessig tilhørighet. Informantene viser at dette skjer gjennom kandidatens fortellinger fra egen praksis eller privatliv der elementer fra læreplanen kan identifiseres. Begreper speiler fagets særegenhet, er viktig for faglig tenkning, handlingsvalg og for å skape en felles forståelse mellom aktører. En av informantene forteller at bruk av case er en metode som benyttes i noen utstrekning. Dette kan relateres til det Jansen beskriver som narrative praksisfortellinger. Dette er en retrospektiv fortelling som framstiller handlinger i en strukturert rekkefølge, slik at det som skjer først gir retning til det som skjer etterpå. Denne metoden bidrar til konstruksjon av yrkeskunnskap gjennom analyse og tankekonstruksjon (2008). Dette mener jeg kan svare til det Eraut (2000) beskriver som målrettet læring gjennom systematisk refleksjon.

6.2.4 Yrkesprøving og refleksjon

Alle informantene beskrev utstrakt bruk av yrkesprøving som metode for realkompetansevurdering, dette anbefales også som metode i Follestad og Molthe van Doorn sitt metodehefte. Alle informantene forutsatte at kandidatene måtte ha en praksistilknytning dersom yrkesprøving skulle gjennomføres. Det framkommer noen ulikheter mellom de ulike informantene i gjennomføring av yrkesprøving og om krav til skriftlige planleggingsdokument og refleksjonsnotater. Det er også noen ulikheter i hvilke praksisplasser som benyttes til yrkesprøving. To av informantene stiller krav til arbeidsplassens oppgaver i forhold til grunnleggende stell og pleie. Gjennom yrkesprøving vil kandidatens ferdighetskompetanse kartlegges. Ferdigheter er en del av den personlige kompetansen, og ferdighetene bidrar til å uttrykke denne kompetansen (Eraut, 2000). Dette bekrefter at yrkesprøving er viktig for kartlegging av kandidatens kompetanse. Kunnskapens form har en sammenheng med læringssituasjonen den har etablert seg i (Illeris, 2012; Molander, 2004; Eraut, 2000). Dette samsvarer med kravet om en praksistilknytning som informantene krever. Uten at kandidaten kan dokumentere praksiserfaring, vil det heller ikke være grunnlag for yrkesprøving som metode for identifisering av kunnskap. De mest betydningsfulle uformelle læringssituasjonene i arbeidslivet er læring som skjer i tilknytning til løsning av arbeidsoppgaver og læring som skjer fra og i samarbeid med andre mennesker (Eraut, 2000). Denne beskrivelsen vil være sammenfallende med bakgrunnen for den uformelle praksiskunnskapen som søkes avdekket gjennom en yrkesprøving. Ufaglærte assistenter som har fått sin opplæring av kollegaer. Det kan også tenkes at noe av ferdighetskunnskapen har oppstått gjennom selvstyrt læring. Som ufaglært i praktisk arbeid vil det naturlig kunne oppstå situasjoner eller utfordringer som kunnskapsgrunlaget ikke er dekkende for. I slike tilfeller kan den voksne selv ta ansvar over læresituasjonen og hente ny kunnskap (Merriam og Bierma, 2014). «I disipliner som forutsetter kunnskap, må kompetanse kunne føres tilbake til sanne påstander» (Måseide, 2014, s. 225). Dette utsagnet retter oppmerksomheten mot kunnskapskildene til kandidaten. I dagens informasjonssamfunn er kilder til kunnskap tilnærmet uendelig, men ikke alle kilder kan brukes som utgangspunkt for

kunnskapsbasert praksis. Kandidatene vil ha behov for kompetanse i vurdering av kunnskapskilder. Kvaliteten av kunnskap ervervet gjennom praksisutøvelse vil også være avhengig av troverdigheten av kunnskapene til de som har formidlet og lært bort. Dette innebærer at ikke all personlig kunnskap hos kandidaten er sann eller korrekt kunnskap (Wackerhausen, 2015). Dette er det også viktig å søke å avdekke gjennom realkompetansevurderingen. Hvor stor betydning denne kunnskapsinnhentingen vil få for personens læring vil avhenge av personens selvstendighet, selvinnsett i egen kompetanse, arbeidsplassens kultur for kunnskapsdeling og tradisjoner for faglige refleksjoner over arbeidssituasjoner og utfordringer (Merriam og Bierma, 2014). Målene i læreplanen for vg3 stiller krav om en kunnskapsbasert praksis. En forutsetning for kunnskapsbasert praksis er teoretisk kunnskap (Måseide, 2014). Informantene forteller om yrkesprøving som metode med etterfølgende refleksjon over praksissituasjonen. En slik refleksjon vil avdekke kandidatens teoretiske forankring av sine praksisferdigheter gjennom begrunnelser for handlingsvalg, og dermed gi et grunnlag for vurdering av kompetanse og behov for restopplæring. Det teoretiske grunnlaget for den kunnskapsbaserte praksisen hører til på vg1 og vg2 nivå. Refleksjonen vil også kunne føre til et utvidet kunnskapsgrunnlag, utfordre allerede eksisterende handlingsvalg og føre til økt faglig kompetanse gjennom transformativ læring (Merriam og Bierma, 2014). De nasjonale retningslinjene presiserer at kompetansen til kandidaten kan vise sin kompetanse på mange ulike måter, og at den kan være likeverdig. Unntaket fra likeverdighetsprinsippet gjelder i de tilfellene det er krav til bestemte teknikker i kompetansemålene. Da må kandidaten vise kunnskaper i den aktuelle metoden for å få godkjent faget. Samtidig vises det til hensikten med realkompetansevurdering ved at den voksne skal få dokumentert sin kompetanse på andre måter enn ved tradisjonelle prøveordninger. Realkompetansevurderingen skal derfor ikke gjennomføres som en mini-fagprøve (Udir, 2020). En av mine informanter er tydelig på at yrkesprøvingen gjennomføres som en mini-fagprøve. En av de andre informantene beskriver også en metode som kan være sammenlignbar med en fagprøve. Umiddelbart kan man tenke at dette da vil være i strid med det som retningslinjene beskriver. På en annen side vil denne prøveformen være svært godt egnet til å finne kandidatens kompetanse i forhold til planlegging, gjennomføring, evaluering og dokumentasjon av tiltak. Dette kalles sykepleieprosessen, og denne prosessens elementer beskrives som mål i læreplanen for vg3 Helsearbeiderfag. Slik jeg vurderer det, vil denne prosessen kunne tilsvare en bestemt teknikk. Derfor mener jeg at denne formen for yrkesprøving som benyttes av informantene må kunne forsvares. To av mine informanter benytter ansatte i praksisfeltet til yrkesprøving i tilfellene at kandidatene har en praksistilknytning og deltar i ordningen Fagbrev på jobb eller tilsvarende. Kompetanse hos de som vurderer tilsvare det som anbefales i forhold til kunnskaper om læreplanverket og fagkompetanse. Denne praksisen kan bidra til å forbedre påliteligheten til vurderingen, gjennom at mer enn en fagperson gjennomfører realkompetansevurderingen (Udir, 2020).

6.2.5 Vurdering av kompetanse.

De nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering beskriver likeverdig kompetanse med læreplanens mål på de ulike nivåene som grunnlaget for vurdering. Vurderingsgrunnlaget hentes fra kartleggingsfasen, må ha tilstrekkelig bredde og være innhentet ved hjelp av metoder som viser relevans. En vurdering av likeverdighet krever en mere helhetlig tilnærming til læreplanens mål enn å vurdere de enkelte målene enkeltvis. Den helhetlige tilnærmingen skal ta utgangspunkt i kompetansemålene sett i forhold til fagets formål, grunnleggende ferdigheter og hovedområder. Dersom

kandidatens måloppnåelse tilfredsstillende, og kompetansen har et innhold og nivå som gir vedkommende forutsetninger for å følge neste trinn i opplæringen eller utføre yrket kan dette godkjennes. Det kan også godkjennes deler av fag opp mot de enkelte mål i læreplanen. Prinsippet om metodefrihet gjelder ikke i de tilfellene der det er krav til spesielle teknikker. Her må kandidaten kunne den aktuelle teknikken for å få godkjent. Godkjent forutsetter at kandidaten har kompetanse i faget som tilsvarer minst karakteren 2. Pålitelighet til vurderingen skal sikres gjennom klart definerte vurderingskriterier (Udir, 2020). Follestad og Molthe van Doorn (2016) viser til eksempler på vurderingskriterier laget på grunnlag av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Tolkningsfellesskap beskrives i de nasjonale retningslinjene som en metode for å sikre tillit til ordningen og pålitelige vurderinger. At dersom to personer vurderer samme kandidat på to ulike tidspunkt, bør komme til likt resultat. Et tolkningsfellesskap, der to eller flere fagpersoner vurderer den voksne kan bidra til dette. Man mener her at det i mange tilfeller er nødvendig at mer enn en fagperson gjennomfører vurderingen. Det vil derfor være av interesse å finne ut om mine informanter har muligheter for og praktiserer tolkningsfellesskap.

Alle informantene framhever helhetsvurderingen når de skal beskrive hva som skiller godkjent fra ikke-godkjent. Men informantene gir inntrykk av en noe ulik vurderingspraksis. Jeg vurderer at noe av dette kan tilskrives ulik praksis i forhold til «top-down» prinsippet for vurdering og hvor tydelige skiller det er mellom nivåene i vurderingen. En av informantene er tydelig på at hun kan godkjenne mål på vg3 nivå, som handler om utførelse. Men dersom kandidaten innenfor det samme området ikke kan gjøre rede for, som er et mål på vg2, så blir vg2 målet ikke godkjent. En av de andre informantene henviser til anbefalinger, og utelukker å godkjenne på vg3 nivå dersom kandidaten ikke har praksis. En av informantene tolker jeg dithen at ikke godkjenner praktiske ferdigheter dersom dette ikke kan begrunnes, eller dersom teoretisk kunnskap ikke kan omsettes i praksis. En av de andre informantene krever en måloppnåelse over minimum (karakteren 2) for å godkjenne spesielle områder. Ingen av informantene ga noen opplysninger i bruk av vurderingskriterier, men ut fra kunnskaper om informantenes bakgrunn vil det være naturlig å forutsette at dette er noe de har god kjennskap til. Vurderingskriterier produseres lokalt med utgangspunkt i læreplanens mål. En av informantene forteller om et etablert tolkningsfellesskap med etablerte rutiner i forbindelse med vurderinger. To av informantene har muligheter for å drøfte med kollegaer dersom det er behov, en av informantene har ingen praksis med samarbeid i forbindelse med vurdering. I de tilfeller at kartleggingen i fase 1 foretas av andre enn den fagkonsulenten som gjennomfører det resterende av realkompetansevurderingen, vil flere ha vært involvert i vurderingen. Kompetansen til den som kartlegger i fase 1 og graden av samhandling mellom fagpersonene vil være avgjørende for hvilke verdi denne samhandlingen har i vurdering og verdsetting. Mulighetene for et tolkningsfellesskap vil trolig være avhengig av geografiske forhold, størrelsen av fagmiljøer og muligheter for å benytte fagpersoner på praksisplasser til deler av realkompetansevurderingen. Et tolkningsfellesskap ville gi muligheter for kritisk refleksjon over egen praksis og handlingsvalg (Merriam og Bierma, 2014). I dette ligger også en kvalitetssikringsfunksjon som bidrar til å sikre kandidatens rettigheter på bakgrunn av en valid vurdering og å styrke legitimiteten til ordningen.

Jeg ser av denne gjennomgangen at det er til dels store variasjoner i vurderingspraksis. Jeg ønsker ikke å ta stilling til hva som er korrekt eller ikke. Dersom man ser denne praksisen i sammenheng med formålet for de nasjonale retningslinjene, vil jeg stille spørsmål til om målsettingen med lik praksis, økt tillit og legitimitet styrkes. Jeg trekker paralleller til min egen praksis, og vurderer om de ulikhetene som kommer fram her kan

tilskrives generelle retningslinjer og stort rom for skjønnsutøvelse. Realkompetansen skal vurderes med utgangspunkt i læreplanens mål, men samtidig skal fagkonsulenten bruke skjønn og fagkompetanse for å vurdere den samlede kompetansen og betydningen av likeverdig kompetanse (Raufoss og Witsø, 2014). Tidligere relevant forskning peker på et behov for å avklare betydningen av begrepet likeverdig kompetanse, et system for lik praksis og et helhetlig tilbud for opplæring av fagkonsulenter (Andersen, Hagen og Skule, 2000; Olsen et al., 2018:10; Hagen, Svendsen og Folkenborg, 2002; OECD, Nasjonal bakgrunnsrapport, 2006; Hagen og Skule, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2009; Alfsen og Hernes, 2013; Olsen et al., 2018:11; Kunnskapsdepartementet, 2020). Før kompetansen kan vurderes, vil det også være fagkonsulentens ansvar å kartlegge kompetanse. Fagkonsulenten er en del av byråkratiet, og i spenningsfeltet mellom kontroll og tillit. Kontroll i form av krav til dokumentasjon over metode og vurdering, tillit i form av skjønnsutøvelse i forhold til valg av metode og vurderingskriterier (Raufoss og Witsø, 2014).

6.3 utfordringer knyttet til realkompetansevurdering av kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse

Gjennom intervjuene fikk jeg kunnskaper om at dårlig norskspråklig kompetanse hos en del av kandidatene som søker realkompetansevurdering. Jeg valgte derfor å utforske dette fenomenet spesielt i analysen av intervjuene med tanke på å finne mere kunnskaper om hvordan dette oppleves og løses.

To av informantene har tydelige rutiner for tilrettelegging av realkompetansevurdering som er tilpasset disse kandidatene. En informant beskriver bruk av bilder og andre artefakter som kan bidra til å synliggjøre kunnskaper. Gjennom kartlegging vil behovet for norskkunnskaper i henhold til læreplanens mål komme fram som et opplæringsbehov. En av informantene viser til krav om praksistilknytning for realkompetanse etter «top-down» prinsippet. Konsekvensene av dette er at alle som realkompetansevurderes har språkkompetanse som er tilstrekkelig til å fungere i praksis, og da også til å gjennomføre en realkompetansevurdering. En av de andre informantene har motsatt erfaring, nemlig at mange med dårlig språkkompetanse jobber i omsorgstjenesten, men har ikke gode nok språkferdigheter til å få godkjent en realkompetansevurdering på øverste nivå. En av informantene formidler dilemma mellom kandidatens forventninger til realkompetansevurdering og avkortet opplæringsløp på den ene siden, og tilgang til praksisfeltet og hensynet til pasienten på den andre siden.

Kunnskap må kunne artikuleres i en verbal eller annen uttrykksform (Johannessen, 2013). All kunnskap som skal vurderes inn i de formelle rammene må kunne ha en uttrykksform som gjør dem tilgjengelig for vurdering. Dersom kandidaten ikke kan uttrykke kunnskapen sin på en måte som gjør den forståelig, er det heller ikke mulig å vurdere og verdsette kunnskapen. Praktiske kunnskaper kan synliggjøres gjennom handling, men norskspråklig kompetanse er en grunnleggende ferdighet i læreplanen på alle nivå. En vurdering og godkjenning av ferdighetsmål på vg3 nivå vil derfor ikke automatisk føre til et avkortet opplæringsløp. På grunn av manglende språkferdigheter, må kandidaten tilegne seg språkkompetanse tilsvarende kravene i den generelle delen av læreplanen før formelle vurderingssituasjoner kan gjennomføres. Teoretiske kunnskaper er et viktig grunnlag for utvikling av kunnskapsbasert praksis (Måseide, 2014). I dette ligger også begrepsdannelse og begrepsforståelse. Begreper gjør faget tilgjengelig for forståelse, handling og vurdering (Måseide, 2014; Eraut, 2000). Det å kunne tilegne seg og uttrykke teoretisk kunnskap vil derfor være avgjørende for å utvikle kunnskapsbasert

praksis. Med en dårlig språkkompetanse er dette utfordrende i norsk skole. Her forgår undervisning på Norsk. For å unngå å skape falske forhåpninger om en hurtig vei til utdanning og arbeid, ville tydelige krav til språkkompetanse og ensartet praksis i forhold til språkkompetanse kunne virke realitetsorienterende i forhold til dette. Flere av de tidligere forskningsprosjektene jeg har undersøkt, viser til utfordringer rundt kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse. I Noen av undersøkelsene anbefales yrkesprøving som en egnet metode i de tilfellene at språkkompetansen er lav (Hagen, Svendsen og Folkenborg, 2002; OECD, Nasjonal bakgrunnsrapport, 2006). Andre undersøkelser viser til motsatt kunnskap. Yrkesprøving er dårlig egnet som metode dersom norskspråklig kompetanse er lav (Alfsen og Hernes, 2013).

NIFU rapporten (Olsen et al., 2018:11) viser til sammenlignbar undersøkelse.

Informantene i denne studien vurderer helse og omsorg som språklig krevende yrker, og det vises til utfordringer med å finne hensiktsmessige vurderingsmetoder for kandidater med lav norskspråklig kompetanse. Dette er i samsvar med det noen av informantene i min studie formidler. Dårlig norskspråklig kompetanse gjør yrkesprøving til en dårlig egnet metode da dette gjør at kandidaten ikke greier å samhandle med pasienten på en forsvarlig og hensiktsmessig måte. I casestudie (Olsen et al., 2018:11) har virkemidler for et tilpasset opplæringsløp og/eller en kortest mulig vei mot et aktivt yrkesliv vært utgangspunkt for diskusjoner. På overordnet nivå ble følgende forhold vektlagt: kandidatens evne til å formidle kunnskap og kompetanse, fagpersoners romslighet i den begynnende kartleggingsfasen og fagpersoners fokus på å hjelpe kandidaten til å finne veien mot best mulig tilpasset opplæringsløp/ korteste vei mot et aktivt yrkesliv. Som metoder for å oppnå dette uttrykker noen fagpersoner at mer norskopplæring før praktisk prøving er riktig mens andre ønsket å se språk og yrkesopplæring som parallelle løp som oppfyller hverandre (Olsen et al., 2018:11, s. 37). I reviderte nasjonale retningslinjer utgitt i 2020, åpnes det for realkompetansevurdering på alle språk, og muligheter for å benytte tolk. En av mine informanter var kjent med denne muligheten, men hadde ikke benyttet den. Denne informanten beskrev da en vurdering der fagkompetanse ble vurdert separat, og at norskspråklig kompetanse ville bli vurdert som et restopplæringsbehov i etterkant. To av informantene vurderte bruk av tolk som uaktuelt. En av informantene så muligheten for yrkesprøving ved hjelp av øvingsdukke, men vurderte dette som uegnet. Begrunnelsene for å utelukke bruk av tolk eller øvingsdukke var viktigheten av kommunikasjon med pasienten. Her synes det som om mine informanter har ulik oppfatning av hvordan kravene i den generelle delen av læreplanen som omhandler norskspråklig kompetanse skal vurderes. Som en del av helheten eller som en kompetanse løsrevet fra fagkompetansen. De nasjonale tilpasningene i forhold til muligheter for realkompetansevurdering på alle språk og bruk av tolk. Dette kan indikere at myndighetene ser språkferdigheter og fagkunnskaper som separate kompetanseområder. Olsen et. al. (2018:10) viser til funn i casestudier. Her begrunnes valg av yrkesprøving som metode lite benyttet blant fremmedspråklige blant annet på grunn av den tette koblingen mellom språk og yrkeskompetanse. Her mener jeg at det vil være grunn for å vurdere de ulike yrkesfagene separat. At de omsorgsyrkene som innebærer en direkte pasient/ brukerrelasjon og det dette innebærer av kommunikasjonsbehov vil ha andre behov for norskspråklig kompetanse enn de yrkene som ikke har denne direkte menneske til menneske-relasjonen.

6.4 Opplevelse av makt og skjønnsutøvelse

Gjennom intervjuene viser informantene at de har reflektert rundt maktrelasjoner og skjønnsutøvelse. Skjønnsutøvelsen forbindes med makt både i forhold til valg av metoder for og i forhold til vurderinger som legger grunnlaget for videre for kandidatene i forhold til opplæring og fagbrev.

Med utgangspunkt i den teoretiske gjennomgangen i kapittel 3, kan forholdet mellom fagkonsulent og kandidat forstås slik at Fagkonsulenten er en del av byråkratiet (Fossestøl, 2005). Kandidater som søker realkompetansevurdering tildeles dette på bakgrunn av lovfestede rettigheter. Formålet med realkompetansevurderingen er et tilpasset opplæringstilbud, og foregår i sammenhenger som kan beskrives som ansikt-til-ansikt forhold mellom fagkonsulent og kandidat (Fossestøl, 2005; Jessen, 2007). Dette vil sette fagkonsulenten i en maktposisjon i forhold til kandidaten. Fagkonsulentens skjønnsutøvelse vil være avgjørende for både hvilke muligheter kandidaten blir tildelt for å vise sine kunnskaper og vurderingen som blir rapportert oppover i systemet og danner grunnlaget for videre muligheter i utdanningssystemet. Det er fagkonsulentens oppgaver både å kartlegge behov, ta avgjørelser og behandle saker. Det vil innebære stor grad av skjønnsutøvelse å finne hensiktsmessige metoder, vurderinger og tiltak som fører til måloppnåelse (Jessen, 2007). Denne formen for skjønn beskrives som strukturelt skjønn, og skjer i handlingsrommet mellom formaliserte og regelstyrte rammer (Bærøe, 2011).

Informantene beskriver opplevelse av makt i relasjon til kandidaten. Den ene søker å dempe denne maktrelasjonen for kandidaten ved å skape trygghet og ufarliggjøre situasjonen. Den andre informanten prøver å dempe maktrelasjonen til kandidaten ved å framstille seg som et redskap for at kandidaten skal oppnå målene sine, få tilpasset opplæring. Noen av informantene gir kandidatene medbestemmelsesmuligheter for valg av metoder og framgangsmåter i prosessen. Dette kan være en måte å dempe makten på i form av mere likeverdighet i forholdet mellom fagkonsulent og kandidat. Tre av informantene opplevde makt i forhold til rapportering oppover i systemet, og betraktet denne makten som et resultat av skjønnsutøvelse i forbindelse med vurdering av kompetanse. En av informantene viser til tolkningsfelleskap for å rettferdiggjøre og kvalitetssikre skjønnsutøvelsen. En annen peker på betydningen av kunnskaper om kandidaten og lovverket gjør det enklere å utøve skjønn. Disse utsagnene kan kanskje tolkes til å være et uttrykk for forsøk på å begrense handlingsrommet for skjønn. En av kandidatene reflekterer over ulike praksis i vurdering og stiller spørsmål ved om mulighetene for skjønnsutøvelse er for store. Gjennom intervjuene har jeg blitt kjent med at det eksisterer lokale, skriftlige rutiner for realkompetansevurdering. Det kan også kanskje vurderes som en metode for å minske rommet for skjønnsutøvelse. Makt utspiller seg i handlingsrommet for skjønnsutøvelse. Et usymmetrisk maktforhold i direkte samhandlingssituasjoner kan påvirke kandidatens evne til å uttrykke kunnskap. Fagkonsulenten rår over beslutningsmyndighet i forhold til valg av metoder for kunnskapsinnhenting. Dette vil prege kandidatens muligheter til å vise kunnskaper. Vurdering og verdsetting av likeverdig kompetanse inneholder store krav til skjønnsmessig refleksjon. Vurderingens resultat vil være utgangspunktet for kandidatens muligheter videre på veien mot ønsket sluttkompetanse. Tilbud om godkjenning av kompetanse i forhold til læreplanmål og tilbud om restopplæring vil avgjøre hvilke muligheter kandidaten tilbys for å nå målet om fagbrev i helsearbeiderfaget. En av informantene er tydelig på at vedkommende trolig har vurdert kandidater for strengt, og at dette har hatt sin bakgrunn i fagkonsulentens egen usikkerhet.

6.5 Opplevelse av ulik praksis

Gjennom analyse av intervjuene finner jeg utsagn fra alle informantene om at de har kunnskaper om ulik praksis ved de ulike vurderingsenhetene. Dette gjelder valg av «top-down» som metode. Her viser en av informantene kunnskap om at flere skoler velger vurdering av læreplanens mål i motsatt rekkefølge. Dette er samsvarende med det analysen av gjennomføringen viser i kapittel 5. Det uttrykkes også uro blant noen av informantene i forhold til ulik vektlegging av teoretisk og praktisk kompetanse i vurdering og verdsetting. To av informantene gir tydelig uttrykk for at det er ønskelig med en mer ensartet praksis. En av informantene snakker mye om dette i intervjuet og uttrykker bekymring over at det kanskje kan utvikle seg til a og b lag. Denne informanten forteller at det oppleves som en svakhet at praksis er forskjellig, at det hadde vært ønskelig med noen felles forankring og at det er grunnlag for å diskutere de nasjonale retningslinjene. Alle informantene etterlyser regionale samlingspunkt. Formålet med de nasjonale retningslinjene er nettopp dette å bidra til god kvalitet i realkompetansevurderingen og lik praksis i fylkeskommunene. Gjennom dette skal tilliten og legitimiteten til ordningen øke. Sett i sammenheng med mine funn i denne undersøkelsen, mener jeg å kunne antyde at retningslinjene ikke har hatt ønsket effekt i forhold til målsettingen. I denne sammenhengen er det viktig for meg å presisere at mitt grunnlag ikke er et representativt utvalg. Men det kan muligens gi noen antydninger. Mitt neste spørsmål er hvorfor retningslinjene ikke har hatt ønsket effekt for min gruppe av informanter. Første steg går tilbake til det forskningsspørsmålet som avdekket bruk av retningslinjer. Der oppga to av informantene at de benyttet disse retningslinjene i arbeidet med realkompetansevurdering. Disse to informantene brukte i tillegg metodeheftet til Follestad og Molthe van Doorn. Dette heftet er utarbeidet på bakgrunn av de nasjonale retningslinjene, og kan benyttes som en veileder i direkte utøvelse av realkompetansevurderingen. To av kandidatene var kjent med retningslinjene, men benyttet dem ikke direkte i arbeidet med realkompetansevurdering. Neste steg vil da være å spørre hvorfor de ikke benytter de Nasjonale retningslinjene. Jeg har dessverre ikke et intervjumateriale som kan gi meg svar på dette. Men med utgangspunkt i mine egne praksiserfaringer og informantenes refleksjoner tillater jeg meg å antyde at retningslinjene kan være for generelle til at alle fagkonsulentene greier å se nytten av dem. Retningslinjene er laget for å kunne omfatte alle fag og nivå i videregående opplæring. Kan hende det hadde vært hensiktsmessig med mer fagspesifikke retningslinjer for realkompetansevurdering med nasjonal forankring. Gjennomgangen av tidligere forskning i kapittel 2 viser at behov for enhetlige systemer og felles forståelse av begrepet likeverdig kompetanse for å sikre lik praksis har vært et gjennomgående tema. Første utgave av nasjonale retningslinjer ble utgitt i 2014. Det vil være naturlig å forvente at disse retningslinjene bidro til en mere enhetlig praksis. Imidlertid tyder funnene i ulike forskningsprosjekter på at dette ikke er tilfelle (Andersen, Hagen og Skule, 2000; Olsen et. al., 2018:10; Hagen, Svendsen og Folkenborg, 2002; OECD, Nasjonal bakgrunnsrapport, 2006; Hagen og Skule, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2009; Alfsen og Hernes, 2013; Olsen et al., 2018:11; Kunnskapsdepartementet, 2020; Udir, 2020). I de reviderte nasjonale retningslinjene finner jeg heller ingen endringer i forhold til gjennomføring med unntak av språktilpasninger (Udir, 2020). Tidligere forskning gir anbefalinger om opplæringstiltak for fagkonsulenter med nasjonale føringer for innhold som en metode for å sikre lik praksis (Kunnskapsdepartementet, 2009; Alfsen og Hernes, 2013; Olsen et al., 2018:11). To av mine informanter opplyser at de har deltatt på en videreutdanning i realkompetansevurdering. Dette er trolig et grunnkurs i realkompetansevurdering som ble tilbudt høsten 2019 i regi av

Utdanningsdirektoratet og OsloMet. Fra høsten 2020 tilbyr KompetanseNorge i samarbeid med OsloMet et 15 poengs studie i realkompetansevurdering på masternivå. Studiet er samlingsbasert og tilpasset studenter som er i arbeid. Søkere som tidligere har gjennomført grunnkurset kan søke om innpassning av fag. Jeg antar at dette er et ledd i arbeidet med å styrke ordningen og sikre lik praksis, slik som tidligere forskning og utredninger anbefaler (Kunnskapsdepartementet, 2009; Alfsen og Hernes, 2013; Olsen et al., 2018:11; Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette er et studietilbud som tilbys på frivillig basis lokalisert i Oslo. Spørsmålet mitt er om dette tilbudet er tilstrekkelig tilgjengelig for alle. Dersom man ønsker like kvalifikasjoner hos fagkonsulentene, stiller jeg spørsmål ved om utdanningen burde vært obligatorisk for fagkonsulenter og tilbudt i hver enkelt fylkeskommune.

7 Oppsummering og anbefalinger

7.1 Oppsummering

Realkompetansevurdering ble innført som en rettighet samtidig med retten til videregående opplæring. Denne rettigheten gir voksne rett til å få vurdert sin personlige kompetanse i forhold tillæreplanenes mål. Denne vurderingen kan gi grunnlag for et avkortet opplæringsløp eller opptak til høyere utdanning.

Det foreligger nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring.

Realkompetansevurderingen i forhold til Helsearbeiderfaget skal i henhold til Veilederen ta utgangspunkt i ønsket sluttkompetanse etter «top-down» prinsippet.

Problemstillingen min har vært:

«Hvordan gjennomfører fagkonsulentene realkompetansevurdering etter «top-down» prinsippet for kandidater i Helsearbeiderfaget.»

Forskningsområdene jeg har hatt som utgangspunkt for kunnskapsinnhenting og drøfting har vært:

- Fagkonsulentenes og kandidatenes bakgrunn
- Gjennomføringsprosessen
- Opplevelse av makt og skjønn

Studien er gjennomført med semistrukturerte intervju av et strategisk utvalg fagkonsulenter som gjennomfører denne typen realkompetansevurderinger.

Studien viser en ulik praksis i forhold til bruk av retningslinjene. Alle informantene kjenner retningslinjene, men det er forskjeller i hvor konkret man bruker retningslinjene. I henhold til nasjonale retningslinjer skal realkompetansevurderingen skal baseres på faglig skjønn. Studien viser at fagpersonene har kompetanse som oppfyller kravene for å kunne utøve skjønnet basert på relevante kvalifikasjoner både med tanke på pedagogiske prinsipper, yrkesfaglig kompetanse og praksiskunnskap. Retningslinjene beskriver at realkompetansevurderingsprosessen må være så gjennomsiktig, sømløs, forutsigbar og tilgjengelig som mulig slik at det er enkelt for den voksne å forholde seg til den, dette forutsetter blant annet gode rutiner for overføring av relevante opplysninger om kandidatene mellom fagpersonene som deltar i de ulike delene av prosessen. Fagkonsulentenes deltakelse i de ulike fasene av vurderingsprosessen varierer. Noen deltar i alle fire faser, i andre tilfeller gjennomføres fase 1 av andre. Kunnskaper fra den første kartleggingsfasen om kandidatenes bakgrunn og forutsetninger vil ha stor betydning for valg av metode med tanke på det komplekse innholdet i personlig kompetanse. Gode rutiner for informasjonsoverføring om kandidaten vil derfor ha stor betydning. Undersøkelsen viser at informasjonsoverføringen i noen tilfeller er mangelfull.

I undersøkelsen kom utfordringer knyttet til realkompetansevurdering av kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse opp som et eget tema. Dårlige språkferdigheter gjør yrkesprøving vanskelig. Det er også utfordrende å finne metoder som kan identifisere kunnskapen dersom kandidaten ikke har en hensiktsmessig måte å uttrykke kunnskapen

på. Nasjonale retningslinjer åpner for realkompetansevurdering på alle språk. Informantene i min undersøkelse viser ulik vurdering i forhold til hvordan kandidatens språkferdigheter i norsk skal påvirke realkompetansevurderingen. Noen av informantene vurderer fagkompetanse og språkkompetanse som to separate deler, mens noen av informantene ser norskspråklig kompetanse som en del av yrkeskompetansen. Tidligere forskning har også pekt på dette som et usikkerhetsområde.

Vurderingssamtale, yrkesprøving og refleksjon er metoder som benyttes av alle informantene. Dette er metoder som tilsier at kandidatene får gode muligheter for å vise sine kunnskaper og samlede kompetanse, også den tause kompetansen.

Informantene vurderer at de gjennomfører realkompetansevurdering etter «top-down» prinsippet i varierende grad. Informantene forutsetter muligheter for yrkesprøving dersom vg3 nivå skal vurderes. Noen av informantene gir uttrykk for at «Top-down» prinsippet bare benyttes i de tilfellene yrkesprøving kan gjennomføres. Det er grunn til å stille spørsmål ved om dette kan betraktes annerledes, at det å vurdere vg3 nivå som ikke bestått på bakgrunn av annen dokumentasjon også er «top-down» vurdering. Alle informantene opplyser å ha et godt samarbeid med praksisfeltet.

Bruk av tolkningsfelleskap er varierende. Dette kan trolig til en viss grad tilskrives geografiske forhold og størrelsen på fagmiljø, men også i hvor stor grad man benytter fagpersoner i praksisfeltet til deler av realkompetansevurderingen. Et tolkningsfelleskap vil være en kvalitetssikring i forhold til gyldigheten av realkompetansevurderingen. Undersøkelsen viser også ulikheter i vurdering og verdsetting, og det stilles spørsmål om rommet for skjønnsutøvelse er for stort i forhold til dette.

Informantene viser at de har kjennskap til ulik praksis i gjennomføringsprosessen av realkompetansevurdering, og beskriver dette som uheldig. Det uttrykkes ønske om mere samarbeid og felles retningslinjer.

Maktutøvelse i realkompetansevurderingsprosessen framtrer i fagkonsulentens handlingsrom for faglig skjønnsutøvelse. Den faglige skjønnsutøvelsen vil være grunnlaget for valg av metoder, vurdering av likeverdig kompetanse og verdsetting av kompetansen i forhold til læreplanens mål. Skjønnsutøvelsen vil derfor påvirke både kandidatens muligheter for å vise sin kompetanse og hvordan kompetansen vurderes og verdsettes. Fagkonsulenten besitter på bakgrunn av dette, makt til å avgjøre kandidatens muligheter for tilpasset opplæring og/eller avkortet opplæringsløp for å nå målsettingen om fagbrev.

Informantene i min undersøkelse viser stor faglig dyktighet og utstrakt refleksjon rundt gjennomføring av realkompetansevurdering og vurderingsprosessene tilpasses den enkelte kandidat. Informantene viser trygghet i det de gjør og har et bevisst forhold til hvordan de bruker skjønn og makt. Allikevel er dilemmaet: blir kompetansen vurdert likt?

7.2 Videre anbefalinger

På bakgrunn av funn i denne undersøkelsen vil jeg anbefale noen tiltak som kan bidra til at målsettingene med de nasjonale retningslinjene for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring oppfylles.

- Retningslinjene må tydeliggjøres.
- Det må legges til rette for systematisk erfaringsutveksling blant fagkonsulentene rundt gjeldende praksis.

- Det må etableres systemer som sikrer god informasjonsoverføring mellom de ulike fasene i prosessen.
- Det må legges til rette for systematisk bruk av tolkningsfellesskap.
- Utfordringer rundt kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse må synliggjøres for å skape felles praksis.
- Utfordringer rundt identifisering og verdsetting av taus kunnskap må konkretiseres for å skape felles praksis.
- Det må vurderes hvordan tilbud om videreutdanning i realkompetansevurdering kan tilrettelegges slik at dette blir et tiltak som fremmer lik praksis på nasjonalt plan.

Vi trenger enda mer kunnskap om hvordan dette kan gjøres i praksis for å bidra til bedre retningslinjer, rutiner og systemer. Det vil derfor være hensiktsmessig med videre forskning på ulike områder innen realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring.

Min studie gir ikke svar på hvorfor de nasjonale retningslinjene brukes i varierende grad. Kunnskaper om dette vil være viktig for å bedre praksis med tanke på retningslinjenes målsettinger.

Funn i denne studien indikerer at det bør vurderes om det vil være hensiktsmessig med mer fagspesifikke retningslinjer for realkompetansevurdering med nasjonal forankring. Mere fagspesifikke retningslinjer vil kunne gi mere detaljerte anbefalinger for prosess, metode, vurdering og veiledning, også i forhold til den tause kunnskapen. Samtidig må retningslinjene gi rom for fleksibilitet for tilpasning til den enkelte kandidat. Tydeligere retningslinjer vil innskrenke rommet for skjønnsutøvelse, og bidra til en mere ensartet praksis. Systematisk erfaringsutveksling mellom fagkonsulenter vil bidra til å avklare problemstillinger som oppstår i forbindelse med skjønnsutøvelse. Tilbud om standardisert, nasjonalt forankret og eventuelt obligatorisk opplæring alle fagkonsulenter kan også bidra til lik vurderingspraksis.

Gjennom tilrettelegging for systematisk bruk av tolkningsfellesskap vil vurderingsprosessen kvalitetssikres i større grad. Dette vil gi vurderingen og verdsettingen av realkompetanse en større grad av validitet og styrke ordningens legitimitet i forhold til utdanningssystem og arbeidsliv. Velfungerende systemer for informasjonsoverføring mellom de ulike fasene i vurderingsprosessen vil være avgjørende for at tolkningsfellesskap skal ha ønsket effekt, og vil være en viktig del av grunnlaget for hensiktsmessige valg og vurderinger underveis i vurderingsprosessen. Retningslinjer for vurdering av kandidater med dårlig norskspråklig kompetanse er avgjørende for lik vurderingspraksis, verdsetting av realkompetanse og kartlegging av opplæringsbehov for denne gruppen.

Videre forskning for å skaffe kunnskap om kandidatenes opplevelser i forbindelse med realkompetansevurdering vil kunne bidra til å belyse ordningens utforming i forhold til målsettingene. Særlig aktuelt vil det være å få informasjon om valg av metoder har vært hensiktsmessige for å avdekke kunnskap, opplevelse av sømløshet i prosessen, og hvordan resultatene fra realkompetansevurderingen har påvirket videre opplæringstilbud eller arbeidstilknytning.

Gjennom analysen av intervjuene fikk jeg kunnskap om kategorier som jeg ikke har benyttet i denne oppgaven på bakgrunn av problemstillingen. Men jeg mener at kategoriene er svært aktuelle i forhold til tematikken, og vil derfor anbefale disse som utgangspunkt for videre forskning:

Ulike veier til fagbrev, krav til sluttvurdering og strukturerte tilbud for restopplæring.

Det finnes mange veier til fagbrev for voksne. Hvilken vei som er den mest farbare, avhenger av mengde dokumentert praksis, dokumenterte kunnskaper fra tidligere opplæring i videregående skole, praksistilknytning og opplæringstilbud i samarbeid med praksisplass, og kompetanse kartlagt gjennom realkompetansevurdering. De ulike ordningene er tildels overlappende, og har ulike ordninger for sluttvurdering. Forskning på dette området vil kunne vurdere mulighetene for en mere oversiktlig tilbudsstruktur. I undersøkelsen min fikk jeg kunnskaper om tverrfaglig skriftlig eksamen som benyttes i tillegg til fagprøve for noen av de ulike ordningene i voksenopplæring. Noen av mine informanter hadde god kjennskap til denne eksamensformen. De opplevde at denne eksamensformen var lite hensiktsmessig og at det var grunnlag for å vurdere om denne eksamensformen var egnet til å måle kunnskaper i forhold til målene i læreplanen. Videre forskning kan bidra til å finne hensiktsmessige vurderingsformer. Videre vil forskning kunne gi anbefalinger i forhold til om det skal stilles like krav til sluttvurdering for alle uansett bakgrunn, eller om det er hensiktsmessig å ha ulike krav til innholdet i sluttvurderingen.

Gjennom realkompetansevurdering skal det kartlegges behov for restopplæring. Dersom denne kartleggingen skal bidra til avkortet og tilpasset opplæring, må kandidatenes tilbud om opplæring dekke den enkeltes behov. I undersøkelsen min kommer det fram at flere av informantene ønsker å kunne tilby kandidatene en mere tilpasset opplæringstilbud på grunnlag av kartlagte behov for restopplæring. Dette er også en anbefaling i *Kompetansereformen- lære hele livet* (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Referanser

- Alfsen, C. & Hernes, M.S. (2013). *Realkompetansevurdering- status og utfordringer 2011*. (VOX rapport). Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/Realkompetansevurdering--status-og-utfordringer-2011/>
- Andersen, B., Hagen, A., & Skule, S. (2000). *Dokumentasjon av realkompetanse: kommunesektoren som arbeidsgiver og skoleeier* (Fafu-rapport 363). Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011062106049
- Brunovski, A. (2015). Å legge til rette for godt skjønn. I Fossheim, H.J. & Ingierd, H. (Red.). (2015). *Etisk skjønn i forskning* (s.12-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bærøe, K. (2011). Mellom samfunnsstrukturer og profesjon; om avgrensning, kultivering og premisser for adekvat skjønnsetøvelse i legerollen. *Etikk I Praksis*, 5(2), 23-44. DOI: <https://doi.org/10.5324/eip.v5i2.1769>
- Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning (2018). *Norsk APA-manual. En nasjonal standard for norskspråklig APA-stil*. Trondheim: UNIT. Hentet fra: <https://www.unit.no/sites/default/files/media/filer/2019/01/APA-norsk.pdf>
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien Nett*, 5(4), 332-335. Hentet fra: <https://sykepleien.no/sites/default/files/electronic-issues/pdf/557475.pdf>
- Eraut, M. (2011). Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25(5), 8-12. <https://doi.org/10.1108/14777281111159375>
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Follestad, A. & Molthe van Doorn, J. (2016). *Realkompetansevurdering for livslang læring. En modell for vurdering etter «top-down»-prinsippet*. Oslo: Pedlex as.
- Fossestøl, K. (2005). *Regler og skjønn i norsk forvaltnings- og velferdsforskning - en kritisk analyse med særlig fokus å velferdsstatens rettighetsorientering*. (Norsk institutt for by- og regionsforskning, Notat 2005:106). Hentet fra: <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:16213/2005-106.pdf>
- Gourlay, S. (2006). Towards conceptual clarity for 'tacit knowledge': A review of empirical studies. *Knowledge Management Research & Practice*, 4(1), 60-69.

DOI: 10.1057/palgrave.kmrp.8500082

- Gourlay, S. (2006). Conceptualizing Knowledge Creation: A Critique of Nonaka's Theory. *Journal of Management Studies*, 43(7), 1415-1436.
Hentet fra:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-6486.2006.00637.x>
- Gudmundsen, A. & Hagen, R. (2011). Selvreferanse og refleksjon - Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 52(4), 459-489. Hentet fra: <https://www.idunn.no/file/pdf/51115304/art11.pdf>
- Hagen, A., & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring: status 2008*. (Fafu-rapport 2008:07). Hentet fra:
<http://www.fafu.no/pub/rapp/20049/20049.pdf>
- Hagen, A., Svensen, E., & Folkenborg, K. (2002). *Dokumentasjon av realkompetanse gjennom yrkesprøving*. (Fafu-rapport 388.) Hentet fra:
<https://www.fafu.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafu-rapporter/item/dokumentasjon-av-realkompetanse-gjennom-yrkesprøving>
- Haugsgjerd, S. (2015). Som natt og dag- om ordene som en spinkel bru fra ett sinn til et annet. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (151-176). Bergen: Fagbokforlaget.
- Håland, E. (2011). Mellom egenskap og prosess- ulike forståelser av kompetansebegrepet. I L.A.Aarsand, E.Håland, C.Tønset & S.Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s.56-80). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jansen, K. (2008). Narrativ og tekst. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (01), 27-39.
Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2008/01/narrativ_og_tekst
- Jessen, J.T. (2007). Mindre frihet og skjønn i forvaltning av velferd? *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 2007(4), 246-261. Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmllui/bitstream/handle/11250/267825/471434_FULLTEXT02.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Johannessen, K. (2013). Tause kunnskaper i nytt lys? -Viktige ansatser og nye bøker innenfor feltet. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 48(2), 144-185.
Hentet fra: https://www.idunn.no/nft/2013/02/tause_kunnskaper_i_nytt_lys_-_viktige_ansatser_og_nye_boeke
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 16-35. Hentet fra:
https://www.idunn.no/np/2005/01/om_kvalitet_i_kvalitative_studier
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Kompetansereformen*. (St.meld.nr. 42 (1997- 98)). St, Oslo. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>

- Koskinen, K. (2003). Evaluation of tacit knowledge utilization in work units. *Journal of Knowledge Management*, 7(5), 67-81.
doi: <http://dx.doi.org/10.1108/13673270310505395>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja*. (St.meld. nr. 44 (2008-2009)).
Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse — Samordnet innsats for voksnes læring*. (St. meld. 16 (2015–2016)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kompetansereformen- Lære hele livet*. (St.meld. 14 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Merriam, S.B. & Bierema, L.L. (2014). *Adult Learning. Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand. Kapittel 3,4,5,6,9.
- Molander, B. (2004). *Kunnskap i handling*. (2. opplag). Gøteborg: Bokforlaget Diadalos AB. Side 33-81.
- Måseide, A. (2014). Begrepsanalyse - vegen til danning? *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 49(3-4), 218-234. Hentet fra: https://www.idunn.no/nft/2014/03-04/begrepsanalyse__vegen_til_danning
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 8/5-20 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (2015). Guide til akademisk skriving.
Hentet fra:
<https://www.ntnu.no/documents/149997/0/Guide+til+akademisk+skrivning+IVR.pdf/86bf49d9-d59f-4502-ba5c-b55e4255b14e>
- NOU 2007: 11.(2007). *Studieforbund – læring for livet*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I— Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2019: 12.(2019). *Lærekraftig utvikling. Livslang Læring for omstilling og konkurranseevne*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2019: 25. (2019). *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- OECD. (2006). *Nytt OECD-prosjekt om realkompetansevurdering (RNFIL)*. (Nasjonal bakgrunnsrapport 2006. Norge). Hentet fra:
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41782299.pdf>

- OECD. (2017). *Getting Skills Right. Skills for Jobs Indicators*. OECD Publishing, Paris
DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264277878-en>
- Olsen, Bubikova-Moan, Aamodt, Skjelbred, Elken, Waagene, & Larsen. (2018). *Realkompetansevurdering: En Studie Av Systemet for Vurdering Av Realkompetanse I Utdanning Og Arbeidsliv*. (NIFU rapport 2018:10). Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2502219>
- Olsen, Bubikova-Moan, & Elken. (2018). *Realkompetansevurdering I Praksis: Erfaringer Fra Casestudier*. (NIFU rapport 2018:11) Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2502220>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. (Norsk utgave). Oslo: Spartacus forlag. Side 13-56, 101-108.
- Pozzali, A. (2008). Tacit knowledge, implicit learning and scientific reasoning. *Mind & Society*, 7(2), 227-237.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11299-007-0034-6>
- Rafoss, T. W, & Witsø, H. (2014). Fagenes krav og lovens bokstav – En kvantitativ undersøkelse av prøvenemndene på Agder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (02), 78-92. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2014/02/fagenes_kvav_og_lovens_bokstav_-_en_kvantitativ_undersokels
- Redaksjonen for Norsk APA-stil. (2019). *Norsk APA-manual: En nasjonal standard for Norskspråklig APA-stil (Versjon 3.2)*. Hentet fra: <https://www.unit.no/tjenester/norsk-apa-referansestil>. Hentedato: 5/5-20.
- Ryen, A. (2017). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. (5. opplag) Bergen: Fagbokforlaget
- Rønsen, A. (2015). *Vurdering Som Profesjonskompetanse: Refleksjonsbasert Utvikling Av Læreres Kompetanse I Formativ Vurdering*. (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen), 29-58. Hentet fra: <http://bora.uib.no/handle/1956/9298>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. (5. utgave). London: SAGE Publications Ltd.
- Sønnesyn, J. & Jensen, S.A. (2017). *Innvandrernes kompetanse*. (Kompass 2017). Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/kompass/>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2008). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. (3. opplag) Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Tjora, A. (2019). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. (2. opplag) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Toom, A. (2012). Considering the artistry and epistemology of tacit knowledge and knowing. *Educational Theory*, 62(6), 621-640.
Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/1313211216?accountid=12870>
- Utdanning.no. (u.å.). Realkompetanse. Hentet 5.mai 2020 fra:
https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/realkompetanse
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring*. Hentet 7/5-20 fra:
https://www.udir.no/contentassets/2d44dd1eca5f4449a314a4c541ae75e2/retningslinjer_realkomp_vgo.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring*. Hentet 1/6-20 fra:
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/realkompetansevurdering/nasjonale-retningslinjer-for-realkompetansevurdering-av-voksne-i-videregaende-opplaring/>.
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (81-100). Bergen: Fagbokforlaget.
- Weber, M. (overs.2019). *Makt og byråkrati*. (3. utg, 9.opplag, D.Østberg, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Realkompetansevurdering etter top-down prinsippet for kandidater i Helsearbeiderfaget ”

En kvalitativ studie av hvordan fagkonsulenter gjennomfører realkompetansevurderingen og identifiserer og vurderer kompetanse

Jeg heter Toril Aastad Tronshart og er masterstudent ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring.

Jeg ønsker med dette å spørre deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nærmere praksis rundt gjennomføring av realkompetansevurdering for kandidater som ønsker å ta fagbrev som Helsefagarbeidere.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterstudiet er å se hvordan denne formen for realkompetansevurdering kan gjennomføres, og hvordan fagkonsulenter tilpasser vurderingen til den enkelte kandidat. Jeg ønsker også å få et innblikk i hvordan kompetanse kan identifiseres og vurderes.

Videre ønsker jeg å få kunnskaper om hvordan fagkonsulenten opplever maktrelasjonen mellom fagkonsulent og kandidat og hvordan formelle krav og retningslinjer gir føringer for bruk av skjønn, og hvilken rolle skjønnsutøvelsen har i vurderingen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er masterstudent ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Førsteamanuensis Christin Tønset er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg med spørsmål om å delta i studiet fordi jeg har fått informasjon om at du er fagkonsulent og har gjennomført realkompetansevurderinger i helsearbeiderfaget etter top-down prinsippet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du sier deg villig til å delta i studiet, innebærer dette at du stiller til et intervju med meg. Intervjuet vil vare ca 1 time. Intervjuet blir gjennomført på et tidspunkt som tilpasses informant, og gjennomføres enten ved et sted som informant velger, eller via videokonferanse dersom dette er mulig og ønskelig. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker, og intervjuer vil gjøre noen notater underveis i intervjuet. Intervjuene vil deretter bli transkriberte av meg, Toril Aastad Tronshart. Spørsmålene vil dreie seg om realkompetansevurdering etter top-down prinsippet. Din bakgrunn som fagkonsulent, forberedelser, gjennomføring, identifisering og kartlegging av kompetanse, vurdering av kompetanse samt utfordringer og erfaringer du opplever i forhold til realkompetansevurderingen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke

tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan du gi beskjed om muntlig eller skriftlig til student eller veileder. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og min veileder ved NTNU, Christin Tønset, som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Lydopptakene blir gjort med lydopptaker som tilhører NTNU. De transkriberte intervjuene vil bli lagret i skytjeneste tilhørende NTNU med passordbeskyttelse.
- Det vil ikke være mulig å identifisere deltakere i publisert materiale.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2020. Lydopptak og transkriberte intervju vil bli slettet når prosjektet avsluttes

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Dersom du ønsker innsyn i opplysningene, eller ønsker retting eller sletting, kan du henvende deg skriftlig eller muntlig til student eller veileder.

På oppdrag fra NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Prosjektgjennomfører Toril Aastad Tronshart, tlf 932 83 219*
- *eller førsteamanuensis Christin Tønset (veileder)*

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Realkompetansevurdering etter top-down prinsippet for kandidater i Helsearbeiderfaget*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.12.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

- Innledning:
 - Hvilken kompetanse har du som er relevant for å kunne utføre realkompetansevurderinger?
 - Hva er bakgrunnen for at du har realkompetansevurderinger som en arbeidsoppgave?
 - Hvor lenge har du drevet med realkompetansevurderinger?
 - Hvor mange realkompetansevurderinger har du gjennomført?
 - Hvor ofte gjennomfører du realkompetansevurderinger?
- Planlegging:
 - Kan du beskrive hva du gjør når du får meldt en kandidat for realkompetansevurdering i helsearbeiderfag?
 - Benytter du noen spesielle retningslinjer?
 - Kan du beskrive hvilken bakgrunn som er vanlig for kandidater som søker realkompetansevurdering?
 - Hvordan beslutter du om det er aktuelt med en top-down realkompetansevurdering?
- Identifisering og kartlegging av kompetanse
 - Kan du beskrive hva du gjør i forhold til identifisering og kartlegging av kompetanse før du møter kandidaten? Benytter du noen spesielle retningslinjer?
 - Kan du beskrive hvilke former for samhandling du har med kandidatene. Samtaler, observasjoner og lignende? Benytter du spesielle hjelpemidler?
 - Kan du beskrive det som skjer i samhandling med kandidaten. Samtaler, observasjoner og lignende? Benytter du spesielle hjelpemidler?
 - Kan du beskrive hvordan kandidatene kartlegger egen kompetanse. Benytter du spesielle hjelpemidler?
 - Hvor mye tid bruker du på de ulike delene av realkompetansevurderingen?
 - Samarbeider du eller henter du råd fra andre fagpersoner?
- Vurdering av kompetanse
 - Kan du med utgangspunkt i læreplanens beskrivelse av formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål beskrive hvordan du vurderer kandidatens kompetanse?
 - Kan du beskrive hva som skiller godkjent og ikke godkjent med utgangspunkt i målsettinger og praktiske eksempler.
 - Opplever du at det kan være problematisk å vurdere om kompetansen er godkjent eller ikke?
 - Hvordan opplever du forholdet mellom styrende retningslinjer og bruk av skjønn i vurderingsprosessen?
 - Hvordan dokumenterer du kompetansen?
- utfordringer og erfaringer.
 - Hva opplever du er utfordringene i arbeidet med realkompetansevurderingen
 - Hva kunne du tenkt deg mere av (hjelp, retningslinjer eller annet)?
 - Opplever du at du mangler kunnskaper på noe område i denne sammenhengen?
 - Hva har du lært / erfart som har vært nyttig for deg?
 - Hvordan opplever du maktrelasjonen mellom fagkonsulent og kandidat? Er dette noe du opplever som problematisk?
 - Hvordan opplever du handlingsrommet til fagkonsulenten?

Vedlegg 3: NSD godkjenning av prosjektet

8.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"Realkompetansevurdering etter top-down prinsippet for kandidater i Helsearbeiderfaget"

Referansenummer

609715

Registrert

22.11.2019 av Toril Aastad Tronshart - toril.a.tronshart@ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Christin Tønset, christin.tonseth@ntnu.no, tlf: 73592872

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Toril Aastad Tronshart, toril.tronshart@roros.net, tlf: 93283219

Prosjektperiode

01.12.2019 - 31.12.2020

Status

09.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

09.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.12.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.12.2020.

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.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

NSD 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!