

Denne filen er lastet ned fra Høgskolen i Innlandets åpne arkiv, <http://brage.bibsys.no/inn/>

Artikkelen er fagfellevurdert, men inneholder ikke nødvendigvis tidsskriftets endelige layout, sidetall og rettelser.

Den publiserte versjonen av artikkelen finner du her:
Gran, L., & Gloppen, B. H. (2023). Prøvenemnders tolkningsfellesskap og vurdering av fag- og svenneprøven. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(2), 166–178. <https://doi.org/10.18261/npt.107.2.6>

Prøvenemnders tolkningsfelleskap og vurdering av fag- og svenneprøven

Lillian Gran

Førsteamanuensis

Høgskolen i Innlandet

lillian.gran@inn.no

Björg Herberg Gloppen

Førstelektor

Høgskolen i Innlandet

bjorg.gloppen@inn.no

Sammendrag

Denne studien retter oppmerksomheten mot hvordan prøvenemndene kan utvikle et tolkningsfelleskap når kandidatene skal vurderes faglig. Begrepet tolkningsfelleskap tar utgangspunkt i Wengers *Communities of practice* (1998, 2016), og denne artikkelen viser at det fortsatt er behov for kompetanseheving i prøvenemndene med vekt på faglig og relasjonell trygghet og forutsigbarhet for kandidatene. Bidraget i denne artikkelen er et rammeverk for arbeid med tolkningsfelleskap i prøvenemnder tilpasset etter Lave og Wengers (1991, 2003) teori for læringsfelleskap.

Nøkkelord: Prøvenemnd, fagprøve, tolkningsfelleskap, kompetanse, vurderingspraksis, yrkesfaglærerløftet, kvalitet, profesjonelle læringsfelleskap

Abstract

This study elaborates on how the examination boards can develop a community of practice when the candidates are being assessed academically. The concept of community of practice is based on Wenger's Conceptualization of learning communities (1998, 2016), and the article finds that there is a need for competence enhancement in the examination boards, a focus on professional and relational security and predictability for the candidates. The contribution in this article is a framework for competence development of communities of practice or professional learning communities in the examination boards adapted from Lave & Wenger's (1991,2003) theory about learning communities.

Keywords: Examination board, professional examination, community of interpretation, competence, assessment practice, vocational teacher's promise, quality, professional learning communities

Introduksjon

Artikkelen plasseres inn i diskusjonen om et helhetlig system for kompetanse og kvalitet i fag- og yrkesopplæring (NOU 2022: 13). Sammenhengen mellom kvaliteten på kandidatens fag- og svenneprøve og prøvenemndenes arbeid, er vist i en undersøkelse gjort av Rafoss og Witsø (2014). Et av forslagene de kom med, var at prøvenemndene kunne samles og diskutere regelverk for så å oversette dette til fagspesifikke vurderingskriterier. Denne artikkelens bidrag er basert på observasjoner og intervju av prøvenemnder under avvikling av fag- og svenneprøver i renholdsoperatørfaget og ambulanséfaget. Kunnskapsbidraget kobles til Rafoss og Witsø (2014) sitt argument om at det er lite forskningsbasert kunnskap om prøvenemndenes virksomhet. Her benyttes to fag for å kunne si noe om vurderingspraksis og tolkningsfellesskapet i prøvenemnder. Effekten av gode tilbakemeldinger og målrettet kommunikasjon som benyttes i vurderingen, er funnet å være viktig for læringsutbyttet (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998, 2005), og det samme gjelder vurdering som læring (Boud, 2022; Engh & Gran, 2021). Kompetansemodellen i opplæringen i norsk opplæringssystem har ikke stimulert til kollektiv utvikling i prøvenemndene. Derimot har modellen bidratt til økt henvendelse til fylkeskommunen med spørsmål og deltakelse på kurs om fagfornyelsen fra prøvenemnder (Andresen et al., 2022).

I tidsrommet 2007–2022 har Høgskolen i Innlandet utviklet og gjennomført en rekke kompetansehevingskurs for både instruktører i lærebedrifter og prøvenemnder i samarbeid med både Hedmark og Telemark Fylkeskommuner. Nærmere 600 personer har fått skoloring innenfor kommunikasjon, observasjon, veiledning og vurdering (Ørvik, 2016). Sentralt for prøvenemndenes arbeid er at de skal gi en så god vurdering av kandidatene som mulig. Utvikling av vurderingskriterier ut fra læreplanens mål og felles forståelse og fortolkningen av disse, er vesentlig (Haaland, 2018). Tidligere undersøkelser viser at kunnskap og kompetanse ikke deles av deltakere i fag- og yrkesopplæringen (Morud & Rokkones, 2020). Relevansen for denne studien kan også ses i lys av Strategi for kompetanseheving av yrkesfaglærere i Norge som omfatter en styrking av prøvenemndenes vurderingskompetanse. Ett av hovedpunktene i den nasjonale strategien er en felles vurderingspraksis for prøvenemnder (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 18). Denne artikkelen tar for seg en av flere faktorer som berøres i det ovenfornevnte, nemlig tolkningsfellesskapet i prøvenemndene. På bakgrunn av disse perspektivene er artikkelens problemstilling: *Hvordan kan tolkningsfellesskap utvikles i prøvenemnder?*

Teoretisk er denne artikkelen forankret i forskning om situert eller situasjonsbestemt læring og praksisfellesskap (Wenger, 1998, 2016), med inspirasjon fra et sosiokulturelt perspektiv på læring (Vygotskij & Kozulin, 2001). Utgangspunktet for undersøkelsene i denne studien er prøvenemndas dialogiske praksis som danner grunnlaget for utvikling av kunnskap og forståelse.

I en litteraturgjennomgang på feltet fremheves prøvenemndenes ansvar for kvalitet på kandidatenes fag- og svenneprøve (Rafoss & Witsø, 2014). Dette tydeliggjør også prøvenemndenes rolle i det norske utdanningssystemet og i yrkeslivet. Likevel er det fortsatt mangel på forskning relatert til prøvenemnders virksomhet. Opplæringslovas krav og prøvenemndenes tolkning av disse, er vektlagt i utviklingen av prøvenemnders vurderingskompetanse (Rafoss & Witsø, 2014). Fagkunnskap basert på taus kunnskap er funnet å stå i et motsetningsforhold til et formelt regelverk (Rafoss & Witsø, 2014). Taus kunnskap er et velkjent begrep i mange praktiske yrker hvor bevissthet om selve yrkesutøvelsen kan bli «automatisert», slik at man ikke lenger er bevisst sine handlinger (Polanyi, 1966). En undersøkelse av kvalitet i fag- og yrkesopplæring fra 2015, viste at det er ulike dilemmaer knyttet til styring av kollektive fagopplæringssystemer som vanskeliggjør en sammenligning og en overføring innad i fagopplæringen. Det problematiseres i rapporten at det må være rom for særegenheter og et frihetsrom for at bedriftene skal være villige til å være lærebedrifter. Høst (2015) understreker at det i prøvenemndene er faglige eksperter som representerer arbeidsgivere og arbeidstakere som er opptatt av å opprettholde sitt fags plass i samfunnet, samtidig som de skal følge utdanningssystemets regelverk for avsluttende vurdering (Høst, 2015, s. 20). Variasjonen i type oppgaver kandidatene får i prøver, spenner fra spesifiserte arbeidsoppdrag via case-oppgaver til åpne og komplekse oppgaver (Høst, 2015). På tross av stor variasjon i prøvene, trekkes det likevel frem at prøvenemndene arbeider systematisk med vurderingskriterier. Høst (2015) påpeker at prøvenemndene fortsatt bruker kriterie- og skåringskjemaer der forskjellighet både i utforming av skjemaer og bruken av dem, preges av faglig skjønn hos prøvenemndene. Sammenhengen mellom prøvenemnders praksis og opplæringslovas krav viser en spenning mellom den tause og den eksplisitte kunnskapen hos prøvenemndene. Læreres undervisning i fag- og yrkesopplæring er evaluert ved å benytte kunstig intelligens og nettverks teori i en annen studie basert på en ekstensiv forskning på kunstig neuro-nettverks algoritmer (Ni & Wang, 2022). Ni og Wang (2022) introduserer med dette en ny måte å måle kvaliteten på fag- og yrkesopplæring. Det er funnet dokumentasjon på at man ved å bruke neurologisk forskning og kunstig intelligens, kan evaluere undervisningen og si noe om kvaliteten på opplæringen i fag- og yrkesopplæring.

Teoretisk rammeverk

Et tolkningsfellesskap kan forstås som et rom der folk lærer og utvikler delt praksis, mens de engasjerer seg i en felles virksomhet over tid (Lave & Wenger, 1991, 1998). Dette innebærer både taus og artikulert kunnskap (Polanyi, 1966, s. 4). Taus kunnskap kan assosieres med Argyris og Schöns (1996) begreper forfektet teori og bruksteori. Rammeverket som benyttes her, deler tolkningsfellesskap inn i fire komponenter (Lave & Wenger, 1991):

Læringsmiljø og muligheter for læring omhandler individer som i fellesskap reflekterer over, og utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Hargreaves & Fullan, 2012). Begrepet tolkningsfellesskap (Lave & Wenger, 1991) kommuniserer med opplæringslovens målsetting om et reflekterende fellesskap. En inspirasjon fra et sosiokulturelt syn på læring innebærer i denne studien å ha en vid forståelse av læring, og at læring er avhengig av relasjoner, samspill og kontekst (Hellne-Halvorsen, 2021; Dysthe, 2001, s. 33). I dette perspektivet blir det *å kunne* nært knyttet til deltakelse i læringsfellesskap og individets evne til å delta i disse. **Gjensidig forpliktelse og sosial læring** dreier seg om at et tolkningsfellesskap er bygd rundt tre former for tilhørighet (Lave & Wenger, 2003). Gruppen må for det første ha et interesseområde som gjensidig engasjerer, de må dernest ha et fellesskap og til slutt en praksis. Gjensidig engasjement oppstår når medlemmene i praksisfellesskapet handler sammen og bygger relasjoner. I tillegg må de ha et felles prosjekt der medlemmer utvikler delt repertoar eller en ordbank (Cutsforth Kaschak & Letwinsky, 2015, s. 150–151). Situert læring beskrives som en dynamisk prosess som forutsetter samspill i et tolkningsfellesskap, og at den enkelte forandres gjennom deltakelsen i fellesskapet (Lave & Wenger i Kvale et al., 1999). Det sosiokulturelle perspektivet framheves ofte i en sammenheng mellom tenkning og kommunikasjon (Säljö, 2001, s. 117). Samtidig påpekes det at tenkning og språklig kommunikasjon ikke er identiske. Det vi sier, er ikke noe direkte speilbilde av det vi tenker, og det vi tenker, er ikke nødvendigvis det vi sier. I situasjonsbestemt læring er søkelyset på sosialt engasjement fremfor de kognitive prosessene (Lave & Wenger, 2003). **Bevissthet rundt hvilke verktøy og språk man bruker i vurderingen**, er den tredje delen av det teoretiske rammeverket og handler om hvordan man kommuniserer rutiner, ledelse, felles forpliktelser og rammer. Videre dreier det seg om hvilke hendelser og interaksjoner som preger fellesskapet, og hva som utvikler tillit. Et siste perspektiv er om det foregår forhandlinger om forpliktelser eller om prøvenemnda er omforent i viktige premisser før de går inn til en fag- og svenneprøve. **Yrkes stolthet** eller faglig selvbevissthet og forståelse av yrket, brukes her om hvordan prøvenemnda har delt erfaringer og mulighetene de har for samhandling. Språket nemnda benytter og hvilke fagtermer de bruker, vil også være relevant når det gjelder deres yrkes stolthet. Dersom kandidaten involveres i vurderingsprosessen, vil kobling mellom teori og praksis kunne bidra til refleksjon og at læring faktisk skjer (Lave & Wenger, 1991).

Metode

Observasjon og intervju er forskningsmetoden og begrunnes med menneskelig forståelse av samhandling mellom prøvenemndsmedlemmer og kandidater i fag- og svenneprøven (Alvesson & Sköldberg, 2008; Cohen et al., 2015). Det ble gjennomført observasjoner av to prøvenemnder under avvikling av tre fagprøver i ambulansefaget og tre fagprøver i renholdsoperatørfaget.

Observasjonene kan være preget av feilkilder: at forskerne ikke har kjennskap til deltakernes livsverden og kontekst og deres forforståelse (Gjørund & Huseby, 2003). Observerbare data styrker ellers forskningen ved at man i tillegg til informantenes selvrapportering, også får et eksternt blikk (Mælan, 2018). Dataene i intervjuene ble hentet frem fra intervjupersonenes erfaringer og opplevelser med fag- og svenneprøve (Kvale & Brinkmann, 2015; Alvesson & Sköldberg, 2008). Informantene var deltakere på kompetansehevingskurs for fylkeskommunen i Hedmark. Både prøvenemndsmedlemmer og kandidater som var oppe til prøve, ga skriftlig informert samtykke til å bli observert. Det er i studien garantert for deres anonymitet. Ved å få informert samtykke ble det etablert en trygg relasjon til forskere som behandlet data fra informantene med forsiktighet (Cohen et al., 2015). Ethiske vurderinger ble gjort både i henhold til kandidatene og prøvenemndsmedlemmene. Fokus for observasjonen var på prøvenemndsmedlemmenes roller, og ikke kandidatens faglige prestasjoner, noe kandidatene også ble informert om. For å skape et komparativt grunnlag for analyse ble det utarbeidet observasjons- og intervjuguide. Guiden var knyttet til 1. beskrivelse av læringsarenaen, 2. vurderings- eller læringsøkt 3. tolkningsfellesskap (herunder forforståelse, begrepsbruk, deltakelse, læreplanens rolle i vurderingen) og 4. refleksjon. Forskerne observerte prøvenemndene og gjennomførte et gruppeintervju med hver av prøvenemndene i etterkant.

Analyse og presentasjon av funn

Renholderfaget har autentiske oppgaver alle dagene i prøven, mens ambulansefaget har en dag inne på teststasjon med simulerte øvelser og en dag i ambulansen. Funn fra observasjoner og intervju er presentert her ved hjelp av de tre kategoriene som kan benyttes til å beskrive et tolkningsfellesskap (Lave & Wenger, 2003).

Læringsmiljø og muligheter for læring

I ambulansefaget bestod prøvenemnda av to medlemmer, begge med paramedic-utdanning, den ene med 5 års erfaring i prøvenemnd og den andre var ny. Alle tre prøve kandidatene hadde bak seg to praktiske prøvedager. Dag 1 var på prøvestasjon rettet mot livreddende tiltak. Dag 2 var på ambulansen der de ikke visste hva som ventet dem. Nemnda brukte god tid på å snakke seg igjennom resultatene for de tre kandidatene, før disse fikk komme inn til vurderingssamtale (dag 3). Nemnda var enige om at en kandidat måtte strykes. Bakgrunnen for det var «feil av grunnleggende karakter». Kandidaten hadde både gjort grove forsømmelser under den praktiske prøven på prøvestasjonen og var passiv på dag 2. Nemndsmedlemmene uttrykte bekymring for hvordan kandidaten ville reagere på beskjeden om stryk. De to øvrige kandidatene hadde bestått de to forgående dagene, og nemndas medlemmer var enige om at de har muligheter til å «snakke seg opp». Det ene nemndsmedlemmet sa at den mest erfarne burde føre ordet.

Først fikk kandidatene mulighet til å evaluere seg selv. Kandidatene fikk spørsmål som gjorde at de fikk muligheter til å rette opp et noe svakt eller uklart inntrykk. Begge nemndsmedlemmene deltok, men den mest erfarne stilte flest spørsmål. De to kandidatene som hadde bestått de to foregående dagene, mottok vurderinger der nemndsmedlemmene brukte fagspråk, og kandidatene fikk spørsmål der det var forventet at de svarte kunnskapsbasert. Kandidaten som hadde strøket, fikk mye tid til å snakke om sitt resultat. Den ene kandidaten som bestod prøven, fikk en framovermelding: «skrive journalen tydeligere og være mer nøyaktig» (Hartberg et al., 2012). Den andre kandidaten som bestod, var en nemndsmedlemmene antok kunne vurderes til «bestått meget godt». Vedkommende fikk detaljerte, medisinske spørsmål. Ikke alle spørsmål ble riktig besvart. Denne kandidaten fikk den beste karakteren.

Nemndsmedlemmene i renholdsoperatørfaget avtalte et formøte med folk på prøvestedet og med kandidatene to uker før prøven. I formøtet ga nemndsmedlemmene uttrykk for at de ville bli kjent med kandidatene og ufarliggjøre møtet med nemnda. Prøvenemndsmedlemmene fortalte at de av og til dukker opp litt overraskende i rommet der kandidatene jobber. Stort sett observerer de og er synlige, men de kunne også stå litt på avstand. Prøvenemnda tok mange bilder og brukte dette som dokumentasjon. Tre ulike kandidater gjennomførte prøven samtidig. To hadde et annet morsmål enn norsk. Den ene oppgaven gikk ut på å vaske et hotellrom. Da måtte kandidatene forhøre seg med resepsjonen om hvilket klokkeslett de skulle begynne arbeidet. Deretter skulle kandidatene utføre en periodisk oppgave som innebar en full vask av badet. I vurderingen ble det benyttet like vurderingsskjemaer i gjennomføringen av prøven. Vurderingsskjemaet som beskrev måloppnåelse, hadde de tidligere laget sammen på kurs. Nemnda hadde ikke hatt mange klager i faget og forklarte dette med at de har en god samtale med kandidaten for å skape forståelse for karaktersettingen. Prøvenemnda fortalte at karakteren ble gitt til slutt, nemnda snakket sammen om prøven og om hvordan gjennomføringen gikk, før de formidlet karakteren. Ved mulig stryk, sa prøvenemnda at «de lar det gå» og at de istedenfor bare å stryke kandidaten, gir vedkommende mulighet til å vise sin kunnskap på en annen måte. Nemnda er opptatt av at det er viktig å anerkjenne kandidatene og det arbeidet de gjør; derfor roser de det som er bra, og uttrykker at kandidaten må prøve sitt beste.

Gjensidig forpliktelse og sosial læring

Arenaen for samtalen med kandidaten i ambulansefaget var lys og trivelig. Prøvenemndsmedlemmene satt på den ene siden av et bord og kandidaten på den andre. Nemnda var bevisste på at kandidaten skulle slappe av og yte sitt beste. Det var enighet om at den første kandidaten måtte underkjennes. Kandidaten skulle likevel få mulighet til å beskrive sin egen oppfatning av de to foregående dagene, fordi de var opptatt av kunnskapsformidling og mulig læring.

Nemnda møtte kandidaten åpent og positivt. Begge var opptatt av at kandidaten ikke måtte stoppe opp i utdanningen, men heller lære av feilene og prøve på nytt. Før kandidaten kom inn, hadde de blitt enige om: «Nærmeste leder må kontaktes og informeres om at det er en stryk, og at hun derfor måtte tas godt imot». Samtalen mellom prøvenemndsmedlemmene bar preg av konsensus, men det var den med lengst fartstid som fikk det siste ordet. Dette ble tydelig i vurderingene av den andre og tredje kandidaten. På forhånd snakket nemndsmedlemmene om at den andre kandidaten var en «bestått»-kandidat, mens den tredje kandidaten kunne være aktuell for «bestått meget godt». Under eksaminasjonen besvarte den tredje kandidaten flere spørsmål. Ett av spørsmålene var: «Hva ligger oppe til venstre i buken?» Kandidaten svarte «leveren», men det er milten som er korrekt. Kandidaten fikk likevel karakteren «bestått meget godt». Her var det usikkerhet å spore hos den minst erfarne i prøvenemnda. Det kunne synes som om den med lengst fartstid hadde bestemt seg på forhånd, og det avgjørende argumentet var følgende: «Kandidaten bør få «bestått meget godt» fordi dette er absolutt en jeg kunne sendt til min mor, dersom hun hadde behov for ambulanse».

Kandidatene i renholdsoperatørfaget skulle jobbe sammen mens de fullførte den pålagte oppgaven og hadde planlagt hva behovet var og lagt en tidsplan. Prøvenemnda fortalte at de byttet på hvem av dem som snakket under prøven. På spørsmål om hva som kunne gjøres i nemnda for å utvikle et enda bedre tolkningsfellesskap, svarte medlemmene at de trengte mer kunnskap på visse områder, slik som renhold av basseng. Ved gjennomgang av hva kandidatene hadde gjort, beskrev nemnda det som «storveis arbeid» og sa at kandidatene virkelig hadde gjort et løft med stedet. Prøvenemnda sa om sitt eget vurderingsarbeid at «vi snakker med hverandre, veileder hverandre og er støttende mot hverandre.» Medlemmene i prøvenemnda møttes av og til på fritiden for å kunne snakke om erfaringer og oppståtte episoder. I oppstarten så prøvenemnda på utstyr og på at alle flasker er markert med surhetsgrad og at dette er begrunnet i planleggingen. Noen kandidater har svak planleggingsdel, og det er forventet at de skal beherske norsk språk. Da bruker prøvenemnda dag to til å snakke grundig med kandidatene under den praktiske delen. Nemnda hadde ellers ingen felles arena der de kunne diskutere. Lederen i nemnda har dobbelt stemme når det gjelder den endelige karakteren. «Vi har brukt den en gang, da ville det ene prøvenemndsmedlemmet ha en annen karakter», fortalte nemndsmedlemmene.

Yrkesstolthet

Begge nemndsmedlemmene i ambulansefaget ga uttrykk for at de likte og var stolte av yrket sitt. De fortalte om bakgrunnen for at de ønsket å være i yrket, og begge hadde lang fartstid (over ti år). Begge nevnte utfordringene de møtte i vurderingssituasjonen, blant annet var de opptatt av «rettferdig bedømming». Nemnda mente det hadde vært enklere og mer rettferdig om man bare brukte «ikke bestått» og «bestått» under vurderingen.

På spørsmål om hvordan de fikk oversikt over kandidatens kompetanse, svarte de at de brukte en form for taksonomi. Det var graderinger som avgjorde om det ble «bestått» eller «bestått meget godt». Manglende kriterier for når en kandidat skulle strykes, ble også nevnt. Man hadde bare læreplanen og «magefølelsen». «Behandlingstida for en klageprosess etter stryk kan ta opptil et år og da er mye kunnskap gått tapt». En annen utfordring var at kandidatene ble tildelt makkere som de kanskje ikke samarbeidet så godt med. Det kunne føre til at de ikke fikk vist alt de kunne. Ved denne prøva opplevde begge nemndmedlemmene stor grad av konsensus, og begge understreket at det var viktig at de ikke var sensorer for «egne» kandidater. På spørsmål om hvorfor de var villige til å sitte i prøvenemnd, svarte de: «Det er viktig fordi det er en kvalitetssikring av de folka som skal jobbe med dette framover». «Det er kjempeutfordrende, givende og interessant, men egentlig har jeg tenkt at dette er siste året».

Prøvenemnda i renholdsoperatørfaget benyttet læreplanen og viste til at det er den kandidaten skal prøves i, der de hadde utviklet et skjema over hva de forventet at kandidaten skulle kunne. Dette skjemaet fikk kandidaten. Ved spørsmål fra kandidatene underveis svarte nemnda på konkrete forespørsler. En kandidat fikk problemer med å starte maskinen, «så da startet vi den sammen med henne». Prøvenemnda sa de oppfordret kandidatene til å skrive litt om seg selv i egenvurderingen og gi uttrykk for hvordan de opplevde å være sammen med prøvenemnda. Prøvenemnda fortalte at de av og til opplevde kandidater som ble veldig glade: «Det er mye følelser for kandidaten, men det håndterer vi fint». På spørsmål om fagintegritet, fortalte nemndmedlemmene om faglig stolthet ved at kandidater gjennomfører og får fagbrev. De var også opptatt av at selve gjennomføringen av fagprøven skulle gi noe tilbake til bedriften. Den endelige karakteren ga prøvenemnda til slutt, etter at de har gått igjennom hva som var gjort og etter at de hadde gitt tilbakemeldinger til kandidaten. Nemnda beskrev arbeidet slik:

.. ..ved ikke bestått, har utstyret mye å si. Det kan være maskiner kandidatene ikke behersker eller at kandidatene ikke klarer å vurdere det de skal gjøre. (..) En faglig god kandidat er en som kan jobben, viser arbeids glede og kunnskaper om kjemi, hygiene og HMS. Når det gjelder den beste karakteren meget godt bestått, er det viktig at planleggingen er helt perfekt og at kandidatene klarer å jobbe etter den.

Inspirert av Lave & Wenger (1991, 2003) er det i tabellen utviklet et rammeverk som fylkeskommuner, UH-miljøer, opplæringskontor, videregående skoler og andre kan benytte i arbeid med kompetanseheving innenfor vurdering basert på data fra observasjoner og intervjuer i de to fagene.

	Læringsmiljø og muligheter for læring	Gjensidig forpliktelse og sosial læring	Yrkes stolthet
Drøftingsforum	<ul style="list-style-type: none"> Diskusjon av kandidatens faglige nivå Diskusjon av kompetansen kandidaten viser Ydmyk måte å ta imot og responderer på evalueringer fra kandidatene 	<ul style="list-style-type: none"> Utarbeidelse av felles kriterier og kjennetegn på måloppnåelse Enighet rundt de ulike vurderingsskalaene Enighet om hva passivitet fra lærlingen vil si for kompetansen 	<ul style="list-style-type: none"> Bevissthet rundt egen rolle og fremtoning i møte med kandidatene Diskusjon om hvordan prøvenemnda kan kommunisere med kandidaten underveis i prøven og i hvilken grad de kan tillate seg å rettleder i arbeidet
Antagelser og tauskunnskap	<ul style="list-style-type: none"> Formøte eller dialog med kandidaten i forkant av fag- og svenneprøve Etablere en trygg relasjon og kommunikasjonsform med kandidaten 	<ul style="list-style-type: none"> Dokumentasjon av avvik i arbeidet som er utført. Dialog om hvordan karakteren skal formidles på en relasjonell måte Gjennomfører det de sier de skal gjøre Prøvenemnda alternerer hvem som stiller spørsmål i den siste vurderingsdialogen 	<ul style="list-style-type: none"> Diskusjon om hvordan prøvenemnda kan kommunisere med kandidaten underveis i prøven og i hvilken grad de kan tillate seg å rettleder i arbeidet Bevissthet rundt at kandidatene kan gjøre feil og på et senere tidspunkt få muligheten til å vise sin kunnskap på en annen måte
Tilslutninger og justeringer	<ul style="list-style-type: none"> Kandidaten kan få karakteren meget godt bestått selv om det er faglige spørsmål i den siste vurderingsdialogen han ikke evner å svare på Bevissthet om hvilke spørsmål de bruker og vekt på å skape et godt og trygt miljø for kandidatene 	<ul style="list-style-type: none"> Kandidater som ligger an til bestått kan benytte siste samtale til å <i>snakke seg opp</i> og med dette muligens heve karakteren fra det som var tenkt i første omgang fra prøvenemnda 	<ul style="list-style-type: none"> Tillatelse av avvik fra planlagt gjennomføring av fag- og svenneprøve hvor kandidatens tilpasninger underveis i prøven blir vurdert

Tabell: Rammeverk for tolkningsfellesskap i prøvenemnder

Drøfting av funn

Prøvenemndsmedlemmene har fordelt roller der en er leder av nemnda og har et koordinerende ansvar, uten ekstra ressurser til å følge opp det profesjonelle fellesskapet eller vurderingspraksisen. Dette kan bedres dersom det opprettes fora for drøfting av vurderingskriterier og utveksling av begrepsforståelse jf. Lave og Wenger (1991). Utveksling av erfaringer på tvers av nemndene ble gjort på eget initiativ hvor de møttes for å utarbeide vurderingskriterier. Innenfor et tolkningsfellesskap må det være rammer rundt hvordan man kommuniserer, det må være tydelige forpliktelser og rutiner samt at fellesskapet ledes (Wenger, 2000; Farnsworth, Kleanthouse & Wenger-Trayner, 2016). Nemnda diskuterte underveis i prøva hvordan de kommuniserte med kandidaten, og i hvilken grad de kunne tillate seg å veilede i arbeidet. Ambulansearbeiderne brukte «lang tid» på å snakke om kandidatens prestasjoner og drøftet resultatene før kandidaten kom inn, slik at kandidaten skulle få anledning til å «heve kompetansen» i løpet av samtalen. Tolkningsfellesskapet utvikles med utgangspunkt i at deltakerne har et felles utgangspunkt for sine drøftinger, noe som bidrar til et begrepsmessig verktøy for en felles oppfatning av situasjonen (Wenger, 1998; Farnsworth, Kleanthous & Wenger-Trayner, 2016, s. 141).

Felles begrepsapparat og et felles engasjement oppnås i prøvenemnda ved at de for eksempel på forhånd har blitt enige om hva de vil ta opp med kandidaten etter prøva. Samtidig kan det være en begrensende faktor ved at det blir meninger og oppfatninger som blir førende for den kommende dialogen med kandidaten. Slik sett kan makt og identitet hos den med mest erfaring bli styrende for tolkningsfellesskapet (Wenger, 1998). Ved å være bevisst disse fenomenene, og ved en stående oppfordring til artikulering av taut kunnskap, vil vi hevde at det legges til rette for et utviklende tolkningsfellesskap. Nonaka og Takeuchi (1995) har hevdet at kunnskapen kan endre karakter, fra å være artikulert og eksplisitt i en fase hvor læring foregår, til å internaliseres og bli taut under praktiseringen av kunnskapen. Kunnskap kan nemlig veksle mellom å være eksplisitt og taut (Polanyi, 2000). Dette kommer også tydelig til uttrykk når Kvale skriver om forholdet mellom mester og svenn. Svennen imiterer mesteren uten helt å vite hvorfor han gjør det han gjør, og bevisstheten kommer først gjennom evalueringen av praksis (Kvale et al., 1999). Det var et anliggende for prøvenemnda i ambulansefaget å få kandidatene til å beskrive *hva* de gjorde og *hvorfor* i den aktuelle prøvesituasjonen. På den måten ble kandidaten utfordret til å artikulere kunnskap og vise at de gjorde det de hadde teoretisk kunnskap om. En forfektet teori kan dermed omsettes i praksis (Argyris & Schön, 1996).

Faglig og relasjonell utrygghet kan oppstå mellom medlemmene (Lave & Wenger, 1991). Prøvenemndsmedlemmene i ambulansefaget kjente hverandre fra før, men den med kortest erfaring i nemnda var klar på at det var den andre som burde «føre ordet». Medlemmene i et tolkningsfellesskap må ha samme mål (Lave & Wenger, 1991), og et felles språk er en forutsetning for et tolkningsfellesskap. I begge prøvenemdene var det et felles prosjekt i å vurdere kandidaten på best mulig måte, men språklig uttrykte de behov for å lære mer. Yrkesstolthet og bevissthet om den kompetansen en ambulansarbeider må besitte, kom til syne i ambulansenemndas personlige innlevelse i vurderingssamtalen med kandidaten. En viss usikkerhet kunne spores hos det ene prøvenemndsmedlemmet da den ene kandidaten fikk «bestått meget godt» på tross av et galt svar. Disse observasjonene leder til tenkning over maktbalansen i en prøvenemnd. Wenger (1991) var opptatt av at medlemmene i et tolkningsfellesskap må virke justerende inn på hverandre, og dette mener vi også å kunne spore i våre funn.

Avslutning

Denne studien har undersøkt hvordan tolkningsfellesskap kan utvikles i prøvenemnder. Behovet for å skaffe kunnskap på feltet er dokumentert i tidligere forskning (Rafoss & Witsø, 2014) og evalueringer (Andresen et al., 2022). I datamaterialet utkrystalliseres flere områder som kan være av betydning: f.eks. et forum der det er satt av tid til å møtes for å bli kjent med hverandre og på den måten utvikle faglig trygghet. Mellom prøvenemndsmedlemmene må det være en gjensidig forpliktelse og sosial læring der både taus kunnskap og faglig argumentasjon blir tatt høyde for i det drøftingsforumet. Videre må medlemmene kunne drøfte oppfatninger og tilkjennegi faglig ståsted med utgangspunkt i de begrepene som brukes i vurdering av fag- og svenneprøven. Prøvenemndsmedlemmene bør drøfte vurderingskriteriene i forkant av prøven, og disse må kommuniseres og deles mellom medlemmene i fellesskapet. Det bør være kriterier for vurdering opp mot målene i læreplanen. Medlemmene må komme frem til en felles forståelse av begrepene som brukes, og det kan oppstå sosial læring. En vurdering må kunne fortelle om resultatet her og nå og gjøre det klart hva kandidatene kan jobbe videre med. I tolkningsfellesskapet må en ha anledning til å drøfte gjennomføringen av prøva og evaluere prøvesituasjonen. Denne kunnskapen må kommuniseres til andre prøvenemnder. Dette fører til en oppgradering og utvikling av yrkesstoltheten og den faglige kvaliteten i de respektive framtidige yrkene.

Takksigelser:

Det er en ære å kunne presentere denne artikkelen fra observasjon av to dyktige prøvenemnder: Vi vil takke informantene våre hjerteligst for deres bidrag. Videre vil vi takke gamle Hedmark fylkeskommune og fag- og yrkesavdelingen for samarbeidet spesielt til Simon Rostgaard og Turid Borud. Vi vil også rette en stor takk til vår kollega Stig Eriksen som sammen med Bjørg Herberg Gloppen har jobbet med fag- og yrkesopplæring siden 2007.

Litteratur

- Alvesson, M. & K. Sköldbberg (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund.
- Andresen, Borg, E., Nyen, T. & Hagen Tønder, A. (2022). *Evaluering av ny kompetansemodell. Delrapport 2: Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen (AFI-rapport)*. Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet – storbyuniversitetet.
- Argyris, C. & D. A. Schön (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Black, P. & D. Wiliam. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *The Phi Delta Kappan* 80(2), s.139–148.
- Black, P. & D. Wiliam (2005). *Changing teaching through formative assessment: research and practice. The King's Medway Oxfordshire Formative Assessment Project*. OECD Ceri. <https://www.oecd.org/education/ceri/34260938.pdf>
- Boud, D. (2022). *Assessment as learning for the development of students' evaluative judgement Assessment as Learning Maximising Opportunities for Student Learning and Achievement*. L. Y. Zi Yan. Routledge Taylor & Francis Group.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Bell, R., Stewart, M., McCulloch, G. & O'Sullivan, C. (2015). *Research methods in Education* (7 ed.). Routledge.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig og demokratisk læringskultur*. Cappelen Damm.
- Farnsworth ,V. Kleanthous, I, & Wenger-Trayner, E. (2016): Practices Communities as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Forskrift til Opplæringslova. (2009). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/kap3>
- Gjøvsund, P. & R. Huseby (2003). *I fokus: observasjonsarbeid i skolen*, N.W.Damm & Søn.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hartberg, E. W. et al. (2012). *Feedback i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2021) Kontekstbegrepet i sosiokulturell forskning på literacy. *Scandinavian Journal of vocations in development*, 6(1), 18–36 <https://doi.org/10.7577/sjvd.4310>
- Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: sluttrapport*. Nifu. <https://www.nifu.no/publications/1244802/>.
- Haaland, G. (2018). *Vurdering i yrkesfag – helhetlig yrkeskompetanse*. Pedlex.

- Kaschak, J. C. & Letwinsky, K. M. (2015). Service-Learning and Emergent Communities of Practice: A Teacher Education Case Study. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88, 150–154.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfaglærerløftet: strategi for fremtidens fagarbeider*. https://www.regjeringen.no/contentassets/18b2675273024ad3aeae27ecc4159edc/kd_yrkesfaglarerloftet_web_01.10.pdf
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring- og andre tekster*. Hans Reitzels forlag.
- Morud, E. B. & Rokkones, K. L. (2020). Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfaglærerløftet. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 5(1), 129–144. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3776>.
- Mælan, E. N. (2018). *Læreres praksis og elevers psykiske helse: en eksplorerende studie i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. HINN.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge- Creating Company – how Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, Oxford, Oxford University Press.
- NOU 2022: 13 (2022). *Med videre betydning — Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Ni, Z. & Wang, F. (2022). Quality assessment of vocational education teaching reform based on deep learning. *Computational and mathematical methods in medicine*, 2022(11) <https://doi.org/10.1155/2022/1499420>
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus forlag AS.
- Rafoss, T. W. & Witsø, H. (2014). Fagenes krav og lovens bokstav: en kvantitativ undersøkelse av prøvenemndene på Agder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2). 78–92. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-0>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Telemark Fylkeskommune (2015). *Evaluerings skjema til "Modul 1" og "Ledermodul" for prøvenemnder på Skagerak Arena*. Oktober–november 2015. (Haukedal, T. 2021, mail)
- Vygotskij, L.S. & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. New York.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>

Rafoss, & Witsø, H. (2014). Fagenes krav og lovens bokstav – En kvantitativ undersøkelse av prøvenemndene på Agder. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(2), s. 78–92.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-03>

Ørvik, E. L. (2016). Prosjekt prøvenemnd: prosjektrapport 2013-2014 T. fylkeskommune. Telemark, Telemark fylkeskommune.