

Til
Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Dokumenttype
Rapport

Dato
August 2017

EVALUERING AF PROJEKTER I PULJEN TIL VIDENSUNDERSTØTTELSE AF IMPLEMENTERING AF EUD-REFORMEN



IMPLEMENTERING AF EUD-REFORMEN

Rambøll
Hannemanns Allé 53
DK-2300 København S
T +45 5161 1000
F +45 5161 1001
www.ramboll.dk

INDHOLD

1.	INTRODUKTION	1
1.1	Baggrund – Erhvervsuddannelsesreformen og forsøgs- og udviklingsprogrammet	1
1.1.1	Evalueringens formål	3
1.2	Læsevejledning	4
1.3	Sammenfatning af evalueringens konklusioner	6
1.3.1	Konklusioner vedrørende det samlede forsøgs- og udviklingsprogram	6
1.3.2	Konklusioner vedrørende temaer og tiltag i forsøgs- og udviklingsprogrammet	8
2.	METODE OG DATAGRUNDLAG	10
2.1.1	Spørgeskemaundersøgelse	10
2.1.2	Kvalitative casebesøg	11
2.1.3	Supplerende telefoninterviews	12
2.1.4	Gennemgang af skolernes skriftlige materialer	12
2.1.5	Implementeringsstøtte og løbende procesevaluering	12
2.1.6	Kvaliteten af data	13
3.	PROGRAMBESKRIVELSE OG TVÆRGÅENDE ANALYSE	14
3.1	Forsøgs- og udviklingsprogrammets faser og proces	14
3.2	Udvikling og vidensbaseret arbejde	18
3.3	Oversættelse af tiltag	19
3.4	Implementering og implementeringsunderstøttelse	20
3.5	Resultater	22
3.5.1	Tiltag med potentiale for udbredelse	23
3.6	Implementering af erhvervsuddannelsesreformen	24
4.	TEMA 1: ERHVERVSRETTEDE LÆRINGSMILJØER FOR UNGE OG VOKSNE	27
4.1	Introduktion til temaet: Erhvervsrettede læringsmiljøer for unge og voksne	27
4.2	Tiltag 1: Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning	28
4.2.1	Kort om tiltaget <i>Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning</i>	29
4.2.2	Udvikling af tiltaget	29
4.2.3	Oversættelse af tiltaget	32
4.2.4	Implementering af tiltaget	34
4.2.5	Resultater af tiltaget	35
4.2.6	Forudsætninger for succes	37
4.3	Tiltag 2: Working on your skills	39
4.3.1	Kort om tiltaget <i>Working on your skills</i>	39
4.3.2	Udvikling af tiltaget	40
4.3.3	Oversættelse af tiltaget	42
4.3.4	Implementering af tiltaget	45
4.3.5	Resultater af tiltaget	46

4.3.6	Forudsætninger for succes	48
4.4	Opsummering af tema 1	49
5.	TEMA 2: KOBLING MELLEM SKOLE OG PRAKTIK	50
5.1	Introduktion til temaet: Kobling mellem skole og praktik	50
5.2	Tiltag 1: Plakat og signaturret	51
5.2.1	Kort om tiltaget <i>Plakat og signaturret</i>	52
5.2.2	Udvikling af tiltaget	53
5.2.3	Oversættelse af tiltaget	55
5.2.4	Implementering af tiltaget	57
5.2.5	Resultater af tiltaget	60
5.2.6	Forudsætninger for succes	62
5.3	Tiltag 2: Klar til praktik – et undervisningsforløb i syv moduler	63
5.3.1	Kort om tiltaget <i>Klar til praktik</i>	63
5.3.2	Udvikling af tiltaget	65
5.3.3	Oversættelse af tiltaget	66
5.3.4	Implementering af tiltaget	68
5.3.5	Resultater af tiltaget	69
5.3.6	Forudsætninger for succes	72
5.3.7	Opsummering af tema 2	73
6.	TEMA 3: BRUG AF REALKOMPETENCEVURDERING I TILRETTELÆGGELSE OG GENNEMFØRELSE AF ERHVERVSUDDANNELSE FOR VOKSNE	74
6.1	Introduktion til temaet: Brug af realkompetencevurdering i tilrettelæggelse og gennemførelse af erhvervsuddannelse for voksne	74
6.2	Tiltag 1: Dialogbaseret uddannelsesplanlægning	76
6.2.1	Kort om tiltaget <i>Dialogbaseret uddannelsesplanlægning</i>	77
6.2.2	Udvikling af tiltaget	77
6.2.3	Oversættelse af tiltaget	79
6.2.4	Implementering af tiltaget	80
6.2.5	Resultater af tiltaget	83
6.2.6	Forudsætninger for succes	85
6.3	Tiltag 2: Fleksibel undervisning baseret på RKV	86
6.3.1	Kort om tiltaget <i>Fleksibel undervisning baseret på RKV</i>	86
6.3.2	Udvikling af tiltaget	87
6.3.3	Oversættelse af tiltaget	89
6.3.4	Implementering af tiltaget	90
6.3.5	Resultater af tiltaget	92
6.3.6	Forudsætninger for succes	94
6.4	Tiltag 3: Omlægning af læringsrum	95
6.4.1	Kort om tiltaget <i>Omlægning af læringsrum</i>	96
6.4.2	Udvikling af tiltaget	96
6.4.3	Oversættelse af tiltaget	98
6.4.4	Implementering af tiltaget	99
6.4.5	Resultater af tiltaget	101
6.4.6	Forudsætninger for succes	103
6.5	Opsummering af tema 3	104

1. INTRODUKTION

På opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) har Rambøll Management Consulting (Rambøll) i samarbejde med VIA University College (VIA), Professionshøjskolen UCC og Nationalt Center for Erhvervspædagogik (Metropol) gennemført et forsøgs- og udviklingsprogram med fokus på udvalgte relevante temaer i relation til implementering af erhvervsuddannelsesreformen (EUD-reformen).

Formålet med forsøgs- og udviklingsprogrammet har været at udvikle konkrete tiltag med afsæt i eksisterende viden om, hvad der virker i forhold til at understøtte vigtige dele af EUD-reformen, der samlet set skal bidrage til at skabe bedre erhvervsuddannelser. Formålet har desuden været at afprøve disse tiltag, for derved at styrke viden om, hvad der virker. Nærværende rapport præsenterer en samlet evaluering af forsøgs- og udviklingsprogrammet.

1.1 Baggrund – Erhvervsuddannelsesreformen og forsøgs- og udviklingsprogrammet

Den 24. februar 2014 blev der indgået aftale om et politisk grundlag for en ny erhvervsuddannelsesreform. Den politiske hensigt med *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser* er at skabe et kvalitetsløft for erhvervsuddannelserne. Dette skal bidrage til, at flere unge vælger en erhvervsuddannelse, og at der i fremtidens Danmark er dygtige faglærte, der matcher erhvervslivets behov. Reformen søger at adressere en række udfordringer, fx vigende søgning til uddannelserne, problemer med for stort frafald samt et negativt omdømme for både uddannelser og ungdomsuddannelsesmiljø. Overordnet set skal reformen understøtte, at flere elever dels påbegynder, dels fuldføre en erhvervsuddannelse. Reformen taler således ind i et allerede eksisterende opmærksomhedspunkt hos skoler vedrørende rekruttering og fastholdelse.

Reformen har **fire klare mål**:¹

Boks 1-1: Erhvervsuddannelsesreformens fire klare mål

1. Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse.
2. Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse.
3. Erhvervsskolerne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
4. Tilliden og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes.

Reformen har særlig opmærksomhed på at fremme indsatser og initiativer baseret på international uddannelsesforskning om, hvad der kendetegner virkningsfuld undervisning, der udfordrer alle elever. Samtidig har reformen fokus på, at ny lovgivning skal implementeres med afsæt i den bedst tilgængelige viden. Derfor er det væsentligt, at denne viden er tilgængelig for skolerne, og at den formidles og omsættes så den opleves som relevant og anvendelig for skolernes ledere og undervisere. En realisering af de fire klare mål forudsætter således en systematisk implementeringsindsats.

I lyset af ovenstående igangsatte Undervisningsministeriets forsøgs- og udviklingsprogrammet *Udvikling af forskningsbaseret viden, der kan anvendes i implementeringen af EUD-reformen*. Programmet retter fokus mod **tre temaer**, inden for hvilke konkrete indsatser kan bidrage til at opnå de fire klare mål:

¹ Mål og resultatmål fremgår af Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser af 24. februar 2014.

Boks 1-2: Forsøgs- og udviklingsprogrammets tre udvalgte indsatsområder

Tema 1: Erhvervsrettede læringsmiljøer for unge og voksne

Tema 2: Kobling mellem skole- og praktikperioder

Tema 3: Brug af resultater af realkompetencevurderinger i tilrettelæggelse og gennemførelse af erhvervsuddannelse for voksne.

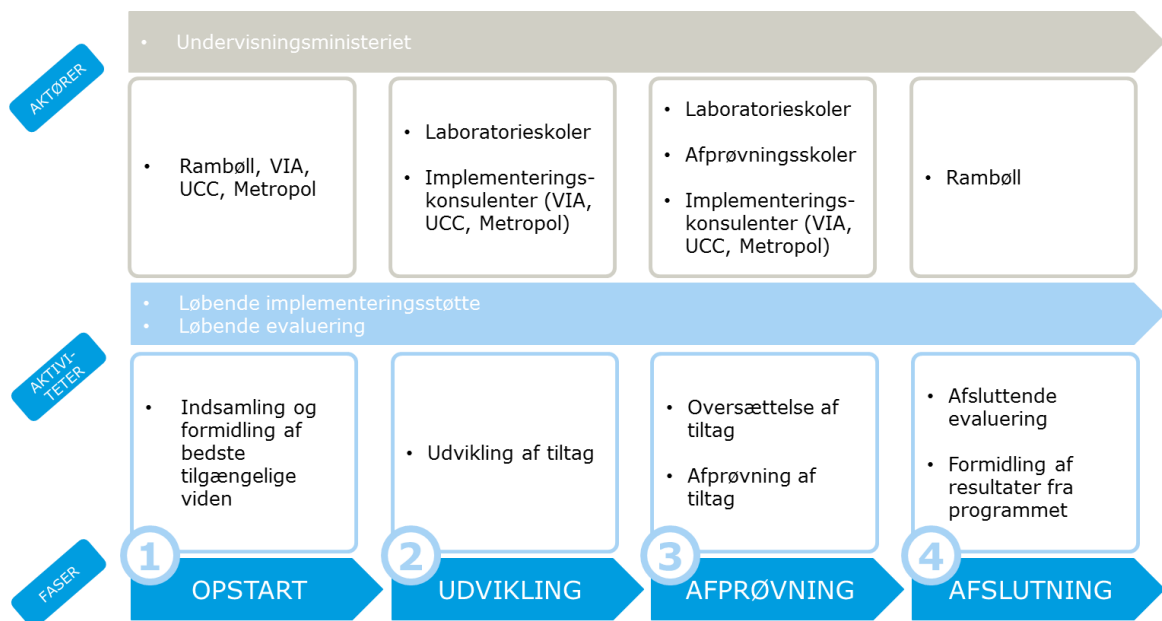
Programmet er nytænkende og adskiller sig på flere punkter fra tidligere forsøgs- og udviklingsprogrammer på erhvervsskoleområdet:

- For det første angiver Undervisningsministeriet tydeligt, på hvilke reformområder og hvordan, at skolerne skal arbejde med reformimplementering. Det er med andre ord intentionen at gennemføre et program, der er kendetegnet ved en velbeskrevet metode, der samtidig giver mulighed for en systematisk evaluering af programmets resultater.
- For det andet er det ambitionen, at programmet skal være forankret i bedste, aktuelle viden på feltet. Det er i en erhvervsskolekontekst relativt nyt, at der er en målsætning om at sikre en tæt kobling mellem forskningsviden og praksisudvikling.
- For det tredje er der i programmets design indtænkt en mulighed for en relativt hurtig udbredelse og opskalering. Programmet hviler således på en antagelse om, at skolerne besidder en vigtig praksisviden, som, når den udfoldes i en samskabende proces, kan bidrage til at sikre værdifuld udvikling af hele sektoren.

Forsøgs- og udviklingsprogrammet har været organiseret i fire faser og bygger på et princip om opskalering – fra udvikling i lille skala på programmets *laboratorieskoler* til afprøvning i større skala på både *laboratorieskoler* samt *afprøvningsskoler*. Alt sammen med afsæt i bedst tilgængelige viden på det pågældende område, som blev indsamlet og formidlet i programmets opstart. Løbende i programmet har de deltagende skoler fået sparring og støtte til deres respektive udvikling og afprøvning af tiltag fra programmets *implementeringskonsulenter*. Der er desuden foregået en løbende monitorering og evaluering af programmet, som sikrer, at vigtig viden om erhvervsskolernes kvalitetsarbejde deles både mellem skolerne og med Undervisningsministeriet som overordnet myndighed og opdragsgiver på forsøgs- og udviklingsprogrammet.

Figuren herunder viser programmets fire faser, de centrale aktiviteter i hver fase og de forskellige aktører, som har været involveret i og på tværs af faserne. I kapitel 3 findes en uddybende beskrivelse af det samlede program, herunder hver fase.

Figur 1-1: Forsøgs- og udviklingsprogrammets faser og aktiviteter



Nærværende rapport formidler resultaterne af evalueringen, som har fundet sted sideløbende samt afslutningsvis i programmet. I det følgende beskrives formålet med evalueringen.

1.1.1 Evalueringens formål

Formålet med evalueringen af forsøgs- og udviklingsprogrammet er dobbelt og afstedkommer to dele i den samlede evaluering:

1. Det er evalueringens formål at afdække om og i hvilken grad, **det samlede forsøgs- og udviklingsprogram** lykkes med at understøtte erhvervsskolerne med at implementere re-formen samt bidrager til større vidensbasering og lokal kapacitetsopbygning. Dette formål afstedkommer *programevalueringen (del 1)*.
2. Det er desuden formålet med evalueringen at tilvejebringe grundige **tema- og tiltagsspecifikke analyser**, der bidrager med viden om samt inspiration til, hvordan erhvervsskoler arbejder og kan arbejde med implementering af EUD-reformen gennem konkrete indsatser inden for de tre udvalgte temaer (jf. boks 1-2 ovenfor). Dette formål afstedkommer *den tema- og tiltagsspecifikke evaluering (del 2)*.

(1) Programevalueringens tværgående analyse har fokus på forsøgs- og udviklingsprogrammets samlede resultater samt de overordnede drivkræfter og udfordringer, der knytter sig til programmets hovedelementer i form af *udvikling, oversættelse og afprøvning* af de konkrete tiltag. Desuden analyserer denne del af evalueringen *implementering og implementeringsstøtte* på tværs af de deltagende skoler i programmet. Programevalueringen danner samlet set grundlag for at identificere vigtig viden og inputs til, hvordan både Undervisningsministeriet og erhvervsskoler fremadrettet kan arbejde med forsøgs- og udviklingsprogrammer.

(2) Den tema- og tiltagsfokuserede del af evalueringen beskriver, med afsæt i det vidensgrundlag, som er identificeret i relation til forsøgs- og udviklingsprogrammets tre temaer, de udviklede tiltag og arbejdet med dem. Arbejdet dækker over udviklings-, oversættelses- og implementeringsprocesser, og hvordan skolerne har grebet processerne an. Der vil være fokus på at afdække, hvilke drivkræfter og udfordringer skolerne oplever, og hvordan disse bidrager til at forklare de resultater, som på nuværende tidspunkt tegner sig i relation til tiltagene.

De to formål og dele af evalueringen spiller sammen, og evalueringen af de enkelte temaer og tiltag bidrager således med det informerede grundlag, hvorpå programevalueringen udfolder sig.

Den primære målgruppe for evalueringen er Undervisningsministeriet samt de deltagende erhvervsskoler. Derudover vurderes det, at den tema- og tiltagsspecifikke del af evalueringen vil være relevant for sektoren generelt, da den rummer ny anvendelsesorienteret viden, som kan inspirere ledere og undervisere til, hvordan de i egen praksis kan arbejde med reformimplementering og kvalitetsløft.

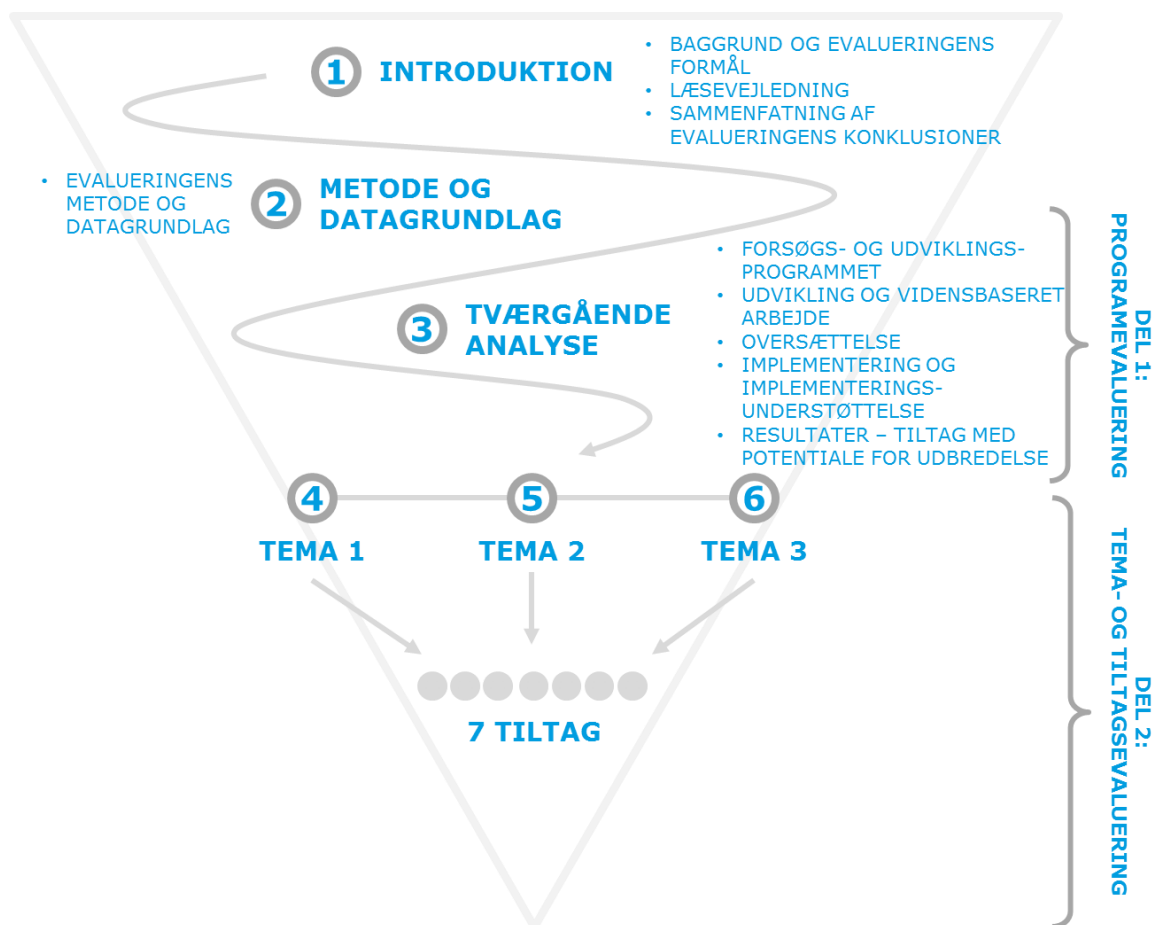
1.2 Læsevejledning

Evalueringsrapporten kan læses på flere måder afhængigt af interesse og formål. Den kan læses kronologisk for at opnå såvel viden på program- som tema- og tiltagsspecifikt niveau, eller den kan anvendes som et opslagsværk for mere specifik viden om enkelte tiltag eller resultater.

Uanset, hvordan evalueringsrapporten læses, anbefales det at besøge kapitel 2 for at få indblik i **evalueringens datagrundlag** og dermed de grundlæggende forudsætninger og forbehold, der knytter sig til evalueringens konklusioner.

Figuren nedenfor illustrerer evalueringsrapportens opbygning og forløb, herunder de to dele af evalueringen. Nedenfor er indholdet af de enkelte kapitler kort beskrevet.

Figur 1-2: Evalueringsrapportens opbygning



Rapporten består foruden nærværende kapitel (1) af fem kapitler:

- **Kapitel 2 om metode** præsenterer indledningsvist evalueringsrapportens genstandsfelt: Forsøgs- og udviklingsprogrammet om vidensbaseret implementering af erhvervsuddannelsesreformen, herunder programmets proces og metode. Derudover beskriver kapitlet evalueringens metode, kvaliteten af det samlede datagrundlag og de vigtige forbehold, som bør tages i relation til læsning af rapporten og forståelse samt fortolkning af de samlede konklusioner.
- **Kapitel 3** indeholder en **tværgående analyse** af forsøgs- og udviklingsprogrammet (evalueringens del 1). Som afsæt for analysen beskrives programmet og dets faser indledningsvist i kapitlet. Den tværgående analyse fokuserer derefter på de fire centrale aktiviteter i programmet: Udvikling, oversættelse, implementering og resultater. Kapitlet præsenterer med andre ord de indsigter i relation til programmet som helhed, der kan fremhæves på tværs af de tre temaer samt på tværs af de deltagende skoler i både udviklings- og afprøvningsfasen. Kapitlet udpeger afslutningsvist, hvilke tiltag evalueringen giver anledning til at pege på som havende et særligt potentiale for udbredelse til andre erhvervsskoler.
- **Kapitel 4, 5 og 6** stiller skarpt på forsøgs- og udviklingsprogrammets **tre temaer og i alt syv tiltag** (evalueringens del 2):

Tablet 1-1: Overblik over temaer og tiltag

KAPITEL 4	KAPITEL 5	KAPITEL 6
<p>TEMA 1: ERHVERVSRETTEDE LÆRINGSMILJØER FOR UNGE OG VOKSNE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiltag 1: Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning • Tiltag 2: Working on your skills 	<p>TEMA 2: KOBLING MELLEM SKOLE OG PRAKTIK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiltag 1: Plakat og signaturret • Tiltag 2: Klar til praktik 	<p>TEMA 3: BRUG AF REALKOMPETENCEVURDERINGER I UNDERVISNINGSFORLØB</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiltag 1: Dialogbaseret uddannelsesplanlægning • Tiltag 2: Fleksibel undervisning baseret på RKV • Tiltag 3: Omlægning af læringsrum

De tre kapitler er struktureret ens og tager afsæt i en introduktion til temaet. Introduktionen beskriver, hvad der virker i forhold til at skabe positive resultater i relation til temaet, samt hvilke udfordringer der knytter sig til temaet. Herefter beskrives og analyseres hvert enkelt tiltag gennem følgende afsnit:

- **Kort beskrivelse af tiltaget** præsenterer det væsentligste indhold i tiltaget.
- **Udvikling af tiltaget** beskriver laboratorieskolernes udviklingsproces med særligt fokus på drivkræfter og udfordringer. Disse kan både knytte sig til temaet, tiltagets form og indhold samt til forhold vedrørende laboratorieskolens proces og organisering.
- **Oversættelse af tiltaget** retter fokus mod afprøvningskolerne bearbejdning og tilpasning af det enkelte tiltag. Afsnittet indeholder ikke indholdsbeskrivelser af de oversatte tiltag, men fokuserer i stedet på skolernes proces frem mod selve afprøvningsen, med særlig opmærksomhed på tværgående drivkræfter og udfordringer.

- **Implementering af tiltaget** tager afsæt i en række tiltagsspecifikke minimumskrav til afprøvningsskolernes implementering af det udviklede tiltag. Disse er formuleret med afsæt i laboratorieskolernes udviklingsproces.
- **Resultater af tiltaget** er hovedsageligt baseret på indsigter fra den kvalitative evaluering. De forskellige målgruppers udsagn om oplevede virkninger af tiltagene holdes op imod forventede resultater af tiltagene i de forandringsteorier, som er udarbejdet i forbindelse med udvikling af tiltagene.
- **Forudsætninger for succes** opstiller i kort form de forhold, som på tværs af skoler inden for et tema synes særligt at have medvirket til at skabe positive resultater.

Bilagsmaterialet omfatter følgende:

- **Bilag 1** indeholder vidensnotater for de tre temaer.
- **Bilag 2** indeholder laboratorieskolernes forandringsteorier i figurform.
- **Bilag 3** indeholder en samlet oversigt over deltagende skoler.
- **Bilag 4** indeholder en samlet tabelrapport over spørgeskemaundersøgelsen.
- **Bilag 5** indeholder tiltagsbeskrivelser for hvert af de syv tiltag.
- **Bilag 6** illustrerer redskabet (A4-ark) tilhørende tiltaget *Working on your skills*.

1.3 Sammenfatning af evalueringens konklusioner

I det følgende præsenteres i kort form evalueringens hovedkonklusioner. Konklusionerne falder i to dele: konklusioner på programniveau samt konklusioner på tema- og tiltagsniveau. Desuden fremhæves løbende relevante opmærksomhedspunkter i forhold til fremtidigt kvalitetsarbejde på erhvervsskoleområdet. Opmærksomhedspunkterne retter sig mod erhvervsskolesektoren som helhed – fra politisk til praktisk niveau.

1.3.1 Konklusioner vedrørende det samlede forsøgs- og udviklingsprogram

I det følgende fremhæves konklusioner vedrørende fire tematikker i evalueringen af forsøgs- og udviklingsprogrammet: **Resultater, vidensbaseret arbejde, implementering og implementeringsstøtte**, samt **programmest udformning**.

RESULTATER

Reformtiltag og kvalitetsarbejde går hånd i hånd på erhvervsskolerne, men det er ikke altid en nem kombination at implementere i praksis. Ikke desto mindre er erfaringerne fra forsøgs- og udviklingsprogrammet overvejende positive. Undervisningsministeriet har som led i programmet inviteret skolerne til at arbejde fokuseret med udvalgte, reformrelevante temaer og har samtidig efterladt skolerne et mulighedsrum for selv at få indflydelse på de konkrete tiltag. Kombinationen af relevans og medindflydelse i form af udvikling, oversættelse og afprøvning har samlet set skabt en frugtbar ramme for programmets udfoldelse. Konkret er der udviklet en række anvendelige og realitetsafstemte tiltag. Der er i langt størstedelen af tilfældene tale om perspektivrige tiltag, hvad angår videreudviklingsmuligheder og/eller fortsat afprøvning med henblik på at skabe sikker viden om tiltagenes effekter på skolerne, så endnu flere skoler kan få glæde af tiltagene i deres praksis. For at understøtte dette kan der med fordel gøres en fortsat indsats for at formidle resultater og erfaringer fra programmet.

Forsøgs- og udviklingsprogrammet er nytænkende i den forstand, at det tager afsæt i den bedst tilgængelige forsknings- samt praksisbaserede viden om, hvad der virker i forhold til at skabe positive forandringer inden for programmets tre temaer. Det nytænkende element ligger ikke mindst i, at der har været et eksplicit fokus på denne viden, det vil sige, at skolerne selv har arbejdet med og taget stilling til vidensgrundlaget for deres konkrete tiltag.

Evalueringen giver anledning til for det første at understrege, at den tilgængelige viden på erhvervsskoleområdet som helhed, herunder i relation til de tre temaer i programmet, på nuværende tidspunkt er begrænset. Det spinkle vidensgrundlag har bl.a. medført, at skolerne i programmet har stillet spørgsmålstejn ved både relevans og nyhedsværdi af den viden, de skulle arbejde med afsæt i. Fremadrettet kan det være relevant at inddrage viden fra andre uddannelsesområder og/eller at understøtte vidensudvikling på erhvervsskoleområdet – eksempelvis gennem forsøgs- og udviklingsprogrammer som det nærværende.

For det andet er det et opmærksomhedspunkt, at vidensbaseret arbejde for mange erhvervsskoler er en ny dimension i kvalitetsarbejdet. Derfor kan der være behov for, som led i fx politiske initiativer, forsøgs- og udviklingsprogrammer og lignende, at arbejde aktivt med at understøtte skolernes kulturelle udvikling hen imod et større fokus på videnbaseret arbejde. Det handler eksempelvis om at gøre det synligt for skolerne, hvad fordelene ved at arbejde vidensbaseret er. Desuden er det vigtigt at understrege, at vidensbaseret arbejde ofte kan være i tråd med skolernes allerede eksisterende praksis og således blot kan nuancere og understøtte denne.

Implementering og implementeringsstøtte har været et centralt element gennem hele forsøgs- og udviklingsprogrammet, og erfaringerne med måden, implementeringen er drevet på, er positive. Det har været meningsfuldt og motiverende for både laboratorie- og afprøvningskoler at arbejde i faste interne teams med en tovholder i spidsen samt at følge den plan og de aktiviteter – skolevis og tværgående – som har været en del af programmet. Desuden har programmets implementeringsstøtte i form af skoletilknyttede implementeringskonsulenter været en drivkraft for skolerne. Evalueringen peger eksempelvis på, at den individuelle og kontinuerlige støtte gennem programmets forskellige faser har givet mulighed for at differentiere typen og graden af støtte til skolerne, hvilket vurderes positivt af både skoler og konsulenter. Evalueringen peger ydermere på, at det fremadrettet kan være frugtbart at formidle eksisterende viden om implementering til skolerne. Skolerne viser interesse for virkningsfulde implementeringsmekanismer og ønsker at udvikle sig, hvad angår lancering og gennemførelse af nye såvel som eksisterende kvalitetstiltag. Centrale indsigter fra implementeringsforskningen kan eksempelvis indgå i vidensgrundlag for fremtidige forsøgs- og udviklingsprogrammer frem for blot at danne afsæt for programmernes tilrettelæggelse.

Hvad angår forsøgs- og udviklingsprogrammets udformning – tilrettelæggelsen af programmet i form af faser og aktiviteter – er der en række væsentlige indsigter at hente i forhold til samarbejdet med skolerne som en grundlæggende forudsætning for det samlede program.

For det første er erfaringen fra programmet, at rekruttering af erhvervsskoler samt koordination med skolerne om elevernes deltagelse i forsøgs- og udviklingsprogrammer kan være forbundet med udfordringer. Årsagerne hertil kan være mange, men en grundlæggende forudsætning for at vække interesse og engagement hos skolerne vurderes at være, at skolerne kan se sig selv i det aktuelle projekt og at projektets formål, krav og forventninger kommunikeres klart og tydeligt. Det er således en væsentlig pointe at arbejde med både tidlig og målgruppeafstemt formidling. Dette være sig både inden for det enkelte forsøgs- og udviklingsprogram og på tværs af programmer, eksempelvis i form af formidling af resultater fra nærværende evaluering i relation til fremtidige forsøgs- og udviklingsprogrammer. Desuden er det væsentligt, at annoncering og rekrutteringen planlægges på en måde, der dels giver skolerne mulighed for at indtænke projektet i skolens øvrige udviklingsopgaver – og gerne en strategisk prioriteret opgave – dels giver skolerne mulighed for at reservere ressourcer hertil.

For det andet viser evalueringen, at elementet af opskalering gennem programmets forskellige faser har været meningsfuldt for skolerne – ikke mindst i lyset af skolernes forskellighed. Udviklingen af tiltag på få skoler, og den efterfølgende oversættelse og afprøvning på et større antal skoler, har således imødekommet skolernes varierende kapacitet og interesser i kvalitetsarbejdet. Evalueringen viser eksempelvis, at det at overtage et allerede udviklet tiltag har været afgørende for især mindre erhvervsskolars deltagelse i programmet.

For det tredje peger evalueringen på, at særligt de fælles skoleaktiviteter i form af opstarts- og midtvejsseminarer har gjort en positiv forskel for skolernes arbejde med tiltagene, herunder udvikling, oversættelse og implementering af tiltagene. Skolerne har således fundet stor værdi i at mødes på tværs og udveksle erfaringer og idéer.

Samlet set viser evalueringen, at forsøgs- og udviklingsprogrammet til understøttelse af vidensbaseret reformimplementering har indfriet formålet om at udvikle, tilpasse og afprøve konkrete tiltag af høj kvalitet med afsæt i den bedst tilgængelige viden på området. Tiltagene vurderes bredt set at kunne støtte skolerne i at nå erhvervsskolereformens målsætninger og desuden at besidde potentialer for videre udvikling – herunder også udvikling og understøttelse af viden, der virker.

1.3.2 Konklusioner vedrørende temaer og tiltag i forsøgs- og udviklingsprogrammet

Nedenfor fremhæves konklusioner på baggrund af den tema- og tiltagsfokuserede del af evalueringen. Konklusionerne vedrører **udvikling, oversættelse, afprøvning og resultater** af laboratorie- og afprøvningsskolars arbejde med de i alt syv udviklede tiltag inden for de tre temaer.

UDVIKLING

Laboratorieskolernes interesse og engagement i forsøgs- og udviklingsprogrammet har båret frugt i form af syv generelt set perspektivrige tiltag, som i større og mindre grad kan udbredes til andre skoler. Laboratorieskolernes individuelle udviklingsprocesser giver anledning til to opmærksomhedspunkter. For det første viser evalueringen, at tydelig ledelse – på skolen generelt og i form af den tilknyttede tovholder – er afgørende for at skabe fremdrift i udviklingsarbejdet. For det andet, og i relation til pointen om tydelig ledelse, er det af stor betydning, at der allokeres tilstrækkelige ressourcer til udviklingsarbejdet. Det være sig både i form af tid og de rette kompetencer blandt implementeringsteamet. Allokering af ressourcer handler ikke mindst om prioritering og arbejdsdeling, så alle involverede parter oplever, at deres indsats gør en forskel, og ved, hvad deres opgave består i.

OVERSÆTTELSE

Ovenstående pointer vedrørende udvikling gør sig i høj grad også gældende, når det kommer til både oversættelse og afprøvning af tiltag. Hvad angår oversættelse af tiltag peger evalueringen desuden på, at det har været en væsentlig drivkraft for mange skolers indledende tilslutning til forsøgs- og udviklingsprogrammet samt det efterfølgende arbejde med et tiltag, at tiltagene allerede var udviklet og var beskrevet i en form, så de relativt nemt kunne oversættes til eksempelvis en anden skolekontekst. Særligt mindre skoler har oplevet det som en afgørende forudsætning, at de *ikke* selv skulle udvikle et nyt tiltag fra bunden, men i stedet kunne trække både på eksisterende viden samt erfaringer fra laboratorieskolerne. Det at kunne deltage i forsøgs- og udviklingsprogrammet på forskellige præmisser har således været med til at skabe tilslutning til programmet på tværs af skoler og skoletyper.

Nogle tiltag har været nemmere at oversætte til andre skolekontekster end andre. Den gode oversættelsesproces er kendetegnet ved dels afprøvningsskolens egen organisering af og indsats i oversættelsen, dels det enkelte tiltags karakter. Hvad angår skolens interne oversættelsesproces peger evalueringen på, at bred involvering af undervisere skaber gode forudsætninger for en relevant og praksisnær oversættelse samt den efterfølgende indsats i forhold til afprøvning af tiltaget. I relation til tiltagets karakter har afgrænsede og konkrete tiltag, gerne med fysiske eller visuelle virkemidler og redskaber, overordnet set været nemmere at oversætte end mere fleksible tiltag med en større abstraktionsgrad. Det er desuden en tværgående pointe, at skoler har nemmere ved at arbejde med tiltag, der er udviklet i samme uddannelseskontekst, som de selv

arbejder med tiltaget i. Dette er ikke overraskende, idet tiltaget i disse tilfælde vil kræve en mindre oversættelses- og tilpasningsindsats.

AFPRØVNING

I relation til afprøvningen af tiltagene i programmet er det væsentligt at fremhæve, at det i flere tilfælde ikke har været muligt at gennemføre den fulde afprøvning inden for projektperioden. Det hænger sammen med, at flere af tiltagene er udviklet til at strække sig over eksempelvis en eller flere praktikperioder eller på tværs af skoleperioder. Ikke desto mindre har alle skoler i programmet i større eller mindre grad formået at afprøve tiltagene i praksis, og erfaringerne er på den baggrund overvejende positive. De udviklede og oversatte tiltag har med andre ord været mulige at implementere i skolernes konkrete kontekster og der er ikke opstået udfordringer, som har blokeret for afprøvningen af tiltagene. Ligesom evalueringen viser, at ledelse, tilstrækkelige ressourcer samt bred opbakning har været afgørende i udviklings- og oversættelsesfasen, har disse faktorer også været væsentlige drivkræfter i afprøvningsfasen.

Evalueringen viser overvejende positive resultater af tiltagene under de forskellige temaer. De overordnede resultater er sammenfattet i punktform for hvert tema nedenfor:

- **Tiltagene under tema 1** om erhvervsrettede læringsmiljøer for unge og voksne har bidraget til en klarere sammenhæng mellem undervisningsaktiviteter på skolerne og arbejdsopgaver, eleverne møder i deres kommende erhverv. Undervisningen er med andre ord blevet mere virkelighedsnær og opleves som overførbart til praksis. Det understøtter elevernes motivation og forståelse for undervisningen, og det erhvervsrettede læringsmiljø bidrager til en følelse af mestring i forhold til fremtidige opgaver og udfordringer. Generelt viser evalueringen, at elever såvel som undervisere oplever undervisningen mere meningsfuld og anvendelig, når den gennemføres med udgangspunkt i virkelighedsnære problemstillinger og med tæt kontakt til elevernes kommende erhverv.
- **Tiltagene under tema 2** om kobling mellem skole og praktik viser samlet set, at et øget fokus på kobling *skaber bedre* kobling. Det handler bl.a. om at sætte fokus på elevens rolle som elev og på gensidig forventningsafstemning mellem eleven, skolen og praktikstedet. Forventningsafstemning bidrager til at skabe tryghed omkring praktikken og overgangen mellem skole og praktik. Det bidrager ligeledes til større gensidig forståelse for, hvilke læringsmål eleven skal opnå og hvem, der har ansvar for at facilitere den nødvendige læring, så eleven kan nå målene.
- Arbejdet med **tiltagene under tema 3** om anvendelse af realkompetencer i undervisningen vidner om, at det er vanskeligt at skabe en tættere kobling mellem RKV'en og undervisningen, hvilket afspejler, at mange skoler ikke i tilstrækkeligt omfang arbejder systematisk med elevernes forudsætninger i undervisningen. Tiltagene i programmet peger dog i retning af, at et fokus på øget variation og fleksibilitet i undervisningen samt arbejdet med at nedbryde kompetencemål til specifikke læringsmål og læringsaktiviteter kan bidrage til, at elevernes realkompetencer bliver bragt i spil i undervisningen.

Boks 3. Tre tiltag med særligt stort potentiale for udbredelse

Hovedparten af de afprøvede tiltag vurderes at være perspektivrige i form af muligheder for videre udvikling og oversættelse. Særligt tre tiltag, et for hvert tema, kan imidlertid fremhæves som havende et særligt stort potentiale for udbredelse til andre erhvervsskoler. Disse tre tiltag er:

- Tema 1: **Working on your skills**
- Tema 2: **Plakat og signaturret**
- Tema 3: **Omlægning af læringsrum**

Opsamlende – og på tværs af de tre temaer – synes programmet som helhed at have skabt øget opmærksomhed på vigtige områder i EUD-reformen samt at have sat positive forandringsprocesser i gang på skolerne til gavn for såvel elever som undervisere.

2. METODE OG DATAGRUNDLAG

Evalueringen bygger på en kombination af kvalitative og kvantitative data samt den viden, der er indhentet blandt de implementeringskonsulenter, som har haft løbende dialog og samarbejde med alle skoler i programmet. Nedenstående tabel giver et overblik over evalueringsgrundlaget. Under tabellen beskrives datakilderne og der udpeges vigtige forbehold for anvendelsen af evalueringens data. Afslutningsvist i kapitlet foretages en samlet vurdering af datas kvalitet.

Tabel 2-1: Evalueringens datagrundlag

Indsamlingsmetode	Datakilde
Spørgeskemaundersøgelse	Før- og eftermåling blandt deltagende elever
	Eftermåling blandt deltagende undervisere
Kvalitative casebesøg	Kvalitative casebesøg på 15 udvalgte skoler For hvert casebesøg er der afholdt interviews med: <ul style="list-style-type: none">• Programmets tovholder/tovholdere• Undervisere, som har deltaget i programmet• Undervisere, som ikke har deltaget i programmet (kontrolgruppe)• Elever, som har deltaget i programmet• Elever, som ikke har deltaget i programmet (kontrolgruppe)
Supplerende telefoninterviews	I alt fire supplerende telefoninterviews med tovholdere på afprøvningskoler vedr. oversættelse af tiltag
Skriftlige materialer fra skolerne	Gennemgang af skolernes skriftlige materialer
Implementeringsstøtte inkl. løbende evaluering	Der er gjort løbende status på tiltagens fremdrift gennem planlagte workshops med implementeringskonsulenter

2.1.1 Spørgeskemaundersøgelse

Som led i evalueringen er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt elever og undervisere, som har deltaget i programmet. Spørgeskemaundersøgelserne har haft fokus på 1) at måle de oplevede resultater af tiltaget og 2) at måle, i hvilket omfang skolerne har arbejdet med de konkrete elementer i tiltaget (dvs. implementeringen af tiltaget).

Spørgeskemaet til eleverne er udformet som en før- og eftermåling, hvor fokus har været at måle udvikling i forhold til forventede resultater – dvs. om eleverne eksempelvis er blevet mere motiverede for at gå i skole, mere bevidste om praktikkens indhold, om de i højere grad kan se sammenhæng mellem skole og erhverv mv. Fokus har desuden været at opnå bred viden om tiltagets gennemførelse (kun eftermålingen).

Elever, der har deltaget i afprøvningen på en laboratorieskole, har ikke modtaget en førmåling, idet virkningerne af tiltaget allerede kan være indtruffet i udviklingsfasen. Fra laboratorieskolerne findes der således udelukkende eftermålinger. Derudover har ingen elever, der er deltaget under tema 3 vedr. *'Brug af resultater af realkompetencevurdering i tilrettelæggelse og gennemførelse af erhvervsuddannelse for voksne'*, modtaget en førmåling, idet eleverne ikke befinder sig på skolen inden, tiltaget forløber. Elever under tema 3 har således intet sammenligningsgrundlag og har derfor ikke modtaget nogen førmåling.

Spørgeskemaundersøgelsen til underviserne er alene gennemført som en eftermåling. Dette skyldes, at kvaliteten af data vurderes stærkere, når undervisere spørges direkte ind til egen vurdering af den gennemførte ændring og den effekt, dette har haft på elevernes læring. Underviserne er således spurgt ind til tiltagets gennemførelse samt de oplevede resultater af tiltaget.

Der har været en række forudsætninger forbundet med at gennemføre spørgeskemaundersøgelserne. For det første er deltagende skoler blevet bedt om at indsamle og videresende kontaktop-

lysninger til Rambøll på elever og undervisere, som har deltaget i programmet². For det andet har skolerne skullet informere Rambøll om, hvornår før- og eftermålingen skulle gennemføres, således at den kunne tilpasses det enkelte hold. For det tredje har det været vigtigt, at undervisere har samlet eleverne i hold og introduceret dem for spørgeskemaet samt sikret, at spørgeskemaet blev udfyldt. Særligt de sidste to forudsætninger – at informere om tidspunkt for afprøvning og samling af hold til udfyldelse af spørgeskemaerne – har været vanskelige for skolerne at efterleve.

Udfordringerne har resulteret i, at svarprocenten på spørgeskemaundersøgelserne er lav, ligesom flere elever ikke har modtaget en førmåling. Samtidig har udfordringerne betydet, at antallet af elever i før- og eftermålinger er forskelligt. I nogle tilfælde har det været vanskeligt at få elever til *både* at udfylde en før- og en eftermåling, mens elever på andre skoler kun har gennemført en eftermåling, fordi førmålingen ikke er foretaget tids nok. Det fremgår endvidere af data, at mange elever ikke har besvaret alle spørgsmål i spørgeskemaerne, hvormed deres besvarelser ikke er medtaget i det samlede anvendte datagrundlag (se bilag 4 for en samlet tabelrapport over spørgeskemaundersøgelsen).

2.1.2 Kvalitative casebesøg

Foruden spørgeskemaundersøgelsen bygger evalueringen på 15 kvalitative casebesøg. Formålet med casebesøgene har været at indsamle dybdegående viden om elevers, underviseres og tovholders oplevelser og erfaringer med tiltaget. For hvert casebesøg er der afholdt interviews med følgende:

- Programmets tovholder/tovholdere
- Undervisere, som har deltaget i programmet
- Undervisere, som ikke har deltaget i programmet (kontrolgruppe)
- Elever, som har deltaget i programmet
- Elever, som ikke har deltaget i programmet (kontrolgruppe).

Baggrunden for at interviewe undervisere og elever, der henholdsvis *har*, henholdsvis *ikke har* deltaget i programmet, har været at vurdere, om elever og undervisere, der *har* deltaget i programmet, beskriver en markant anderledes praksis end den, der beskrives af elever og undervisere, som *ikke har* deltaget i programmet. Dette er den bedste forudsætning for *kvalitativt* at vurdere, om de udviklede tiltag har haft en virkning på praksis og i så fald hvilken. Det skal i forbindelse hermed understreges, at særligt interviews med elever, som ikke har deltaget i programmet, har været udfordrende, idet eleverne har haft svært ved at forholde sig til noget ikke-konkret – eksempelvis læringsmiljøet på skolen. Af denne grund er der udelukkende gennemført kontrolinterviews i de tilfælde, hvor programmets tovholder har vurderet, at ikke-deltagende elever meningsfuldt har kunnet bidrage til evalueringen.

Nedenstående tabel giver et overblik over de skoler, som har deltaget i casebesøgene. Som det fremgår af tabellen, er ca. halvdelen af de deltagende skoler udvalgt til casebesøg, hvorfor der således ikke er tale om en heldækkende kvalitativ evaluering. Skolerne er inden for det enkelte tema udvalgt med afsæt i kriterier om geografisk spredning, skoletype og uddannelsesretning. På denne måde har det været muligt at teste, hvordan indsatserne har fungeret på forskellige typer af skole og på forskellige fagområder.

² Skolerne har endvidere haft mulighed for at indhente samtykkeerklæringer fra elever/elevers forældre på, at de har måttet videregive kontaktoplysninger. Det har været op til skolerne selv at vurdere, hvorvidt dette var nødvendigt.

Tabel 2-2: Skoler til casebesøg

Tema	Tiltag	Skole	Lab.skole	Afprøvnings-skole
Tema 1	Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning	Rybners Handelsskole	X	
		Uddannelsescenter Holstebro		X
Tema 2	Simulationsredskab	Silkeborg business College		X
		SOPU	X	
		EUC Nordvestsjælland		X
Tema 2	Plakat	Erhvervsskolen Nordsjælland	X	
		Mercantec		X
		EUC Nord		X
Tema 3	Klar til praktik	Kold College	X	
		Silkeborg Business College		X
		SOSU Esbjerg		X
		Roskilde Handelsskole	X	
		SOSU Nord		X
Tema 3	Omlægning af læringsrum	Roskilde Tekniske Skole	X	
		UC Holstebro		X
Tema 3	Dialogbaseret uddannelses-planlægning	UC Holstebro		X

2.1.3 Supplerende telefoninterviews

Som supplement til de kvalitative casebesøg er afprøvningskoler, der *ikke* har deltaget i casebesøgene, inviteret til at deltage i et telefoninterview. Der er i denne forbindelse gennemført fire telefoninterviews med tovholdere fra afprøvningskoler. Interviewene med tovholderne har haft til formål at dykke ned i skolernes oversættelsesarbejde og således bidraget til dybdegående viden om drivkræfter og udfordringer i relation til afprøvningskolernes oversættelse, afprøvning og implementering. Nedenstående tabel giver et overblik over de skoler, der er deltaget i den supplerende interviewrunde.

Tabel 2-3: Supplerende telefoninterviews

Tema	Tiltag	Skole	Afprøvnings-skole
Tema 1	Simulation	SOSU Sjælland	X
		SOSU Randers	X
Tema 2	Plakat	EUC Nord	X
Tema 3	Omlægning af læringsrum	Erhvervsskolen Nordsjælland	X

2.1.4 Gennemgang af skolernes skriftlige materialer

Af yderligere data er skolernes egne skriftlige materialer indsamlet og gennemgået. Skolerne er således bedt om at videresende diverse materialer med relevans for evalueringen med henblik på at give et dybere indblik i skolernes processer og resultater.

2.1.5 Implementeringsstøtte og løbende procesevaluering

Foruden den kvantitative og kvalitative data bygger evalueringen på den viden, implementeringskonsulenterne i programmet har indsamlet i forbindelse med deres besøg/workshops på de deltagende skoler. Her har formålet – foruden at hjælpe skolerne med udvikling og oversættelse – været at vurdere programmets implementering og resultater (fremskridt). Flertallet af de deltagende skoler har haft besøg af konsulenter af to omgange, mens andre har "konverteret" deres andet konsulentbesøg til en/flere telefonsamtaler. Dette har været på foranledning af skolerne, som enten har vurderet, at andet besøg ikke var nødvendigt eller at skolen ikke havde tilstrækkelige ressourcer til at gennemføre et besøg.

Det samlede programteam, som har bestået af evalueringskonsulenter fra Rambøll samt implementeringskonsulenter fra VIA og Metropol, har haft løbende statusmøder samt en afsluttende heldagssynteseworkshop, hvor tiltagens udvikling, oversættelse og implementering blev analyseret og vurderet med henblik på potentiale for udbredelse, samt med fokus på tværgående drivkræfter og udfordringer i arbejdet med tiltagene.

Implementeringsstøtten og den løbende evaluering bidrager således med viden om tiltagens proces, herunder skolernes arbejde med hhv. udvikling og oversættelse af tiltagene.

2.1.6 Kvaliteten af data

Samlet set, hviler evalueringen på et bredt datagrundlag etableret via en kombination af forskellige dataindsamlingsaktiviteter. Bredden styrker evalueringens udsigelseskraft, ligesom det anses som en styrke, at data er indsamlet løbende i programmet, hvilket har skabt mulighed for løbende tilpasning af selve dataindsamlingen (spørgeguides, udvælgelse af informanter mv.).

På trods af det i udgangspunktet gode datagrundlag knytter der sig vigtige forbehold til fortolkning og analyse af data og således også til læsning af evalueringsrapporten. Forbeholdene vedrører særligt den kvantitative data, som er fremkommet gennem spørgeskemaundersøgelserne med elever og undervisere. Som det fremhæves i afsnittet om spørgeskemaundersøgelserne, har det været udfordrende at indsamle konsistente data, især blandt eleverne, som har afprøvet tiltag inden for de tre temaer. Samlet set, har udfordringerne resulteret i et begrænset datagrundlag, som ikke bør lægges til grund for reelle målinger af tiltagenes virkning og effekt. Implikationerne af dette for evalueringen er, at data fra spørgeskemaundersøgelserne udelukkende er anvendt som supplement til indsigter fremkommet i den øvrige kvalitative evaluering. Der er med andre ord truffet principiel beslutning om ikke at lade hverken enkelte eller tværgående konklusioner i evalueringen bero udelukkende på data fra spørgeskemaundersøgelserne.

Når data fra spørgeskemaundersøgelserne anvendes i evalueringsrapporten er det konsekvent angivet, hvor mange (antal) respondenter der ligger bag den pågældende andel, som der refereres til. Dette for at understøtte læserens løbende opmærksomhed på de forbehold, der gælder for de kvantitative data. Derforuden er det angivet i de enkelte afsnit om implementering og resultater, når der bør tages yderligere forbehold for den anvendte data.

DEL 1: EVALUERING AF DET SAMLEDE FORSØGS- OG UDVIKLINGSPROGRAM

3. PROGRAMBESKRIVELSE OG TVÆRGÅENDE ANALYSE

Dette kapitel indeholder en **tværgående analyse** af drivkræfter og udfordringer i forhold til skolernes udvikling, oversættelse og implementering af konkrete tiltag. Derudover fremhæver kapitlet resultater på tværs af de syv tiltag og perspektiverer disse til implementeringen af erhvervsuddannelsesreformen. Kapitlet formidler således den samlede programevaluering med afsæt i forsøgs- og udviklingsprogrammets formål og temaer samt med viden fra den tema- og tiltagsspecifikke del af evalueringen (kapitel 4-6).

Kapitlet består af seks afsnit. Det første indeholder en detaljeret beskrivelse af **forsøgs- og udviklingsprogrammet**, og herefter følger fem analyseafsnit, som hver især behandler tværgående drivkræfter, tværgående barrierer og tværgående perspektiver i relation til afsnittets fokusområde:

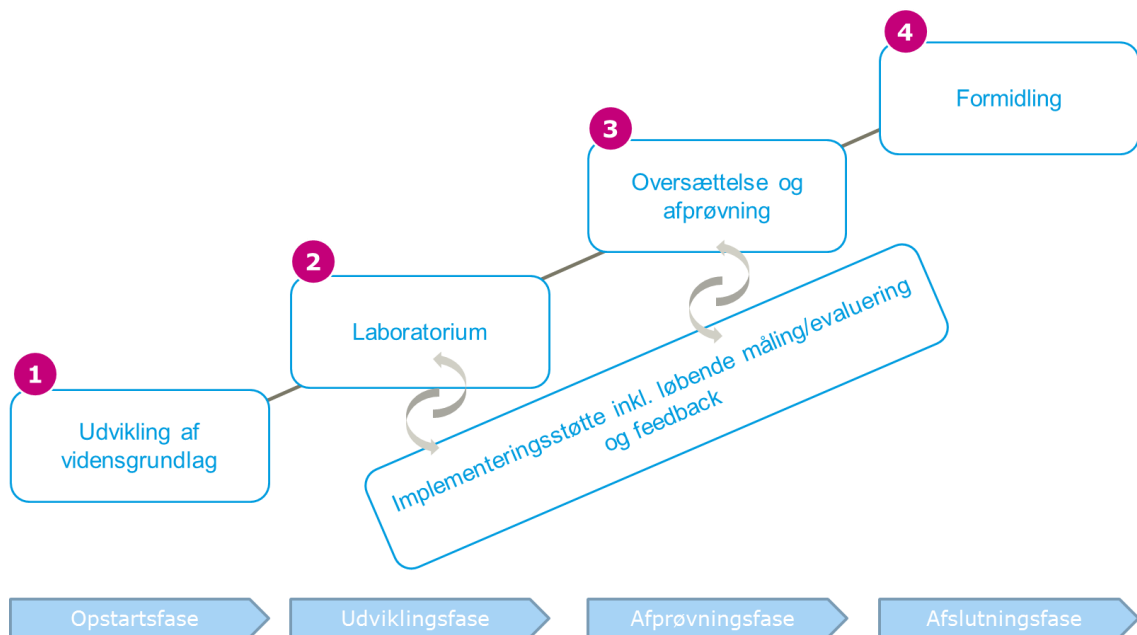
- Det første analyseafsnit har fokus på laboratorieskolernes **udvikling af tiltag**, herunder skolernes arbejde med vidensgrundlaget i forsøgs- og udviklingsprogrammet.
- Det andet afsnit præsenterer tværgående perspektiver vedrørende afprøvningskolernes **oversættelse af tiltagene**.
- Det tredje afsnit adresserer **skolernes implementeringsarbejde** med særligt fokus på implementeringsstøtten, skolerne i programmet har modtaget.
- I fjerde afsnit fremhæves de væsentligste **resultater inden for hvert af de tre temaer** på tværs af skoler, og tiltag med et særligt potentiale for udbredelse til andre skoler fremhæves ligeledes.
- Endelig afrundes kapitlet med en **perspektivering** af evalueringens konklusioner i relation til EUD-reformen.

Det skal bemærkes, at flere indsigter og konklusioner ikke kun knytter sig til enten udvikling, oversættelse eller implementering – og dermed ikke kun til enten laboratorie- eller afprøvningskolernes arbejde inden for programmet. Tvært imod tegner evalueringen et billede af, at mange drivkræfter og udfordringer er af en generel karakter, går på tværs af skoler og faser og således manifesterer sig løbende i et program som det nærværende. Den følgende analyse skal læses med dette for øje, ligesom det løbende påpeges, når der er tale om indsigter på tværs af udvikling, oversættelse og implementering.

3.1 Forsøgs- og udviklingsprogrammets faser og proces

Ambitionen med forsøgs- og udviklingsprogrammet har på et overordnet niveau været at udvikle god praksis på baggrund af eksisterende viden. Programmets formål har således været at udvikle konkrete tiltag på baggrund af eksisterende viden og afprøve disse på en række skoler, for derved at opnå øget viden om, hvad der virker særligt godt i relation til de tre udvalgte temaer. Hensigten har også været at afdække, hvilke konkrete indsatser der har potentiale for udbredelse på andre erhvervsskoler. Forsøgs- og udviklingsprogrammet er afviklet med udgangspunkt i nedenstående fasemodel.

Figur 3-1: Forsøgs- og udviklingsprogrammets faser



I det følgende beskrives formål, indhold og centrale aktiviteter i hver af de fire faser. Evalueringsaktiviteterne i forbindelse med programmet (indeholdt i figuren under *løbende måling/evaluering og feedback*) behandles i kapitel 2 om evalueringens metode.

AD 1: Opstartsfasen – Udvikling af vidensgrundlag

Inden for hvert af de tre temaer (indsatsområder) er der i programmets indledende fase udviklet et vidensnotat, der tager udgangspunkt i den bedst tilgængelige, eksisterende viden fra både forskning og praksis. Konkret er der inden for hvert tema udarbejdet et vidensnotat, der har fungeret som fundament for udviklingen af tiltag i programmets laboratoriefase.

Vidensnotaterne er udarbejdet via litteraturstudier gennemført som systematiske søgninger i forskningsdatabaser og suppleret af håndholdte søgninger. Herefter er abstracts screenet og relevante studier hentet, gennemlæst og kodet. Vidensnotaterne indeholder en tværgående analyse med fokus på temaet (indsatsområdet), herunder konkrete udfordringer, virkningsfulde greb samt konkrete tiltag og indsatser (se bilag 1 for de tre vidensnotater).

Det skal understreges, at de tre vidensnotater ikke er udarbejdet med samme systematik som litteraturstudier og forskningskortlægninger på eksempelvis folkeskoleområdet. Dette skyldes grundlæggende omfanget og kvaliteten af den eksisterende viden. For det første er erhvervsuddannelsesområdet et relativt umodent forskningsområde, hvor den eksisterende viden – særligt om de tre temaer i fokus for nærværende forsøgs- og udviklingsprogram – er begrænset. Af samme grund har de håndholdte søgninger været særdeles væsentlige og er udført med særligt fokus på litteratur identificeret af konsulenter fra VIA og Metropol.

For det andet er den indsamlede litteratur generelt kendetegnet ved kun i begrænset omfang at anvende undersøgelsesdesign, der placerer sig højest i evidenshierarkiet (fx randomiserede kontrollerede designs og kvasi-eksperimentelle designs). Hovedparten af studierne anvender kvalitative undersøgelsesdesign, der alene kan *sandsynliggøre*, om en indsats eller et tiltag er virkningsfuldt.

Der er således tale om et område, hvor der ikke i forvejen eksisterer bred viden om virkningsfulde tiltag. Med afsæt heri synes der netop at være behov for et forsøg- og udviklingsprogram, hvor viden skabes i samarbejde med erhvervsskolerne og hvor konkrete tiltag testes og afprøves af en række erhvervsskoler.

Som supplement til de tre vidensnotater er der udarbejdet en redskabspakke om implementering til brug for projektteamets konsulenter.

AD 2: Udviklingsfasen – Laboratorium

Programmets anden fase – udviklingsfasen – har haft til formål at udvikle konkrete tiltag i 'laboratorier' på 10 udvalgte skoler. De 10 udvalgte skoler fremgår af nedenstående oversigt.

Tablet 3-1: Skoler i laboratoriefasen

Tema / indsatsområde	Skole	Uddannelsesretning
Tema 1: Erhvervsrettede læringsmiljøer for unge og voksne	SOPU	SOSU-assistentuddannelse
	Rybners Handelsskole	Detailhandel
	Dalum Landbrugsskole	Landbrugsuddannelsen
Tema 2: Kobling mellem skole- og praktikperioder	Erhvervsskolen Nordsjælland	Gastronomuddannelse
	Kold College	Jordbrugslinjen
	EUC Syd	Tværgående
Tema 3: Brug af resultater af realkompetencevurdering i tilrettelæggelse og gennemførelse af erhvervsuddannelse for voksne	SOSU Fyn	SOSU-assistentuddannelse
	SOSU Randers	SOSU-assistentuddannelse
	Roskilde Handelsskole	Handel og kontor
	Roskilde Tekniske Skole	Snedkeruddannelse

Udviklingen af tiltagene i laboratorierne er foregået som en vekselvirkning mellem fælles workshops, lokale aktiviteter og inddragende processer på den enkelte skole. Aktiviteterne omfatter følgende:

- En indledende fælles opstartstutorial for hvert tema (alle laboratorieskoler).
- Gennemførelse af en lokal behovsanalyse (gennemført af skolerne selv med afsæt i procesredskaber udviklet af programteamet).
- En lokal tutorial med fokus på udvælgelse af tiltag (afholdt på den enkelte skole, faciliteret af programmets implementeringskonsulenter).
- Lokal videreudvikling og beskrivelse af tiltag (gennemført af skolerne selv med afsæt i workshopen).
- Lokale forandringsteoriworkshops (afholdt på den enkelte skole, faciliteret af Rambøll og programmets implementeringskonsulenter).

Som resultat af laboratorieforløbet har skolerne udviklet **konkrete tiltagsbeskrivelser** for hvert tiltag samt en **forandringsteori**, der opstiller præcise mål for tiltaget (se bilag 2). Derudover har programmets implementeringskonsulenter udformet en række **tiltagsspecifikke minimumskrav**. Minimumskravene er formuleret på baggrund af laboratorieskolens konkrete erfaringer med udviklingen af tiltaget. Minimumskravene vedrører både oversættelse, afprøvning og implementering. Kravene er formuleret med henblik på at sikre, at de enkelte oversættelser af tiltag samt afprøvningen af dem har forholdt sig aktivt til de tre temaer og har nyttiggjort den eksisterende viden – fra vidensgrundlaget såvel som fra udviklingsfasen, dog under hensynstagen til, at programmet har haft en eksplorativ karakter med behov for rum til differentiering og variation på tværs. Kravene har desuden forskellig karakter på tværs af de tre temaer og tiltag, hvilket udfoldes i de forskellige afsnit i evalueringsrapporten. I rapporten anvendes minimumskravene som afsæt for behandling af skolernes implementering af det enkelte tiltag.

AD 3: Afprøvningsfasen – Oversættelse og afprøvning af tiltag

I programmets tredje fase har 29 skoler³ videreudviklet og afprøvet de tiltag, som blev udviklet af laboratorieskolerne (se bilag 3 for samlet overblik over deltagende skoler). Skolerne har arbejdet med afsæt i de udformede tiltagsbeskrivelser, forandringsteorier samt de tiltagsspecifikke minimumskrav (se ovenfor). I afprøvningsfasen har skolerne først oversat og tilpasset, siden afprøvet, hvordan tiltagene fungerer i praksis på forskellige skoler med forskellige uddannelses-

³ Inklusivt laboratorieskoler samt skoler, der deltager i mere end ét tema. Fem skoler deltager i mere end ét tema.

retninger og varierende kapacitet. Afprøvningen af indsatser har på denne måde understøttet en grundig viden om anvendelighed og virkning af de udviklede tiltag inden for forskellige uddannelsesområder.

Afprøvningsfasen har omfattet følgende konkrete aktiviteter:

- En indledende fælles opstartworkshop for hvert tema.
- En behovsanalyse (gennemført af skolerne selv med afsæt i procesredskaber udviklet af programteamet).
- Udvalgelse af det konkrete tiltag (gennemført af skolerne selv på baggrund af workshop og behovsanalyse og med støtte fra programmets implementeringskonsulenter).
- Nedsættelse af et implementeringsteam i egen organisation og udarbejdelse af en detaljeret plan for gennemførelsen af programmet på skolen (gennemført af skolerne selv med afsæt i inspirationsmateriale fra laboratorierne).
- To heldagsbesøg med sparring fra programmets implementeringskonsulenter. Form og indhold er tilpasses behovet på den enkelte skole.
- En midtvejsworkshop for hvert tema.
- Løbende dialog og opfølgning internt på skolerne (med afsæt i redskabet for dialogbaserede statusmøder).

Af hensyn til skolernes oversættelse og afprøvning af tiltagene er selve afprøvningsfasen blevet forlænget, således at den, udover 4. kvartal af 2016 og 1. kvartal af 2017, også omfatter 2. kvartal af 2017. I forbindelse med forlængelsen af afprøvningsperioden blev det muligt at inkludere flere skoler i afprøvningen. Den forlængede afprøvningsfase har for det første skabt mulighed for at afprøve de udviklede tiltag på flere skoler end først antaget. For det andet har det givet de afprøvningsskoler, som var med fra begyndelsen af afprøvningsfasen, mulighed for at afprøve tiltagene over en længere periode. Skolerne har således haft mulighed for at afprøve tiltagene over hele grundforløb 1 og/eller grundforløb 2. I forbindelse med forlængelsen af afprøvningsfasen skulle både nye og "gamle" skoler ansøge om deltagelse. Skoler, som kom med i programmet i anden afprøvningsrunde, har modtaget samme implementeringsstøtte som de øvrige skoler, se nedenfor.

Løbende implementeringsstøtte til deltagende skoler

Et centralt element i programmet har været implementeringsstøtte: Støtte til udvikling af konkrete tiltag på laboratorieskolerne samt støtte til oversættelse og tilpasning af tiltagene på afprøvningsskolerne. Implementeringsstøtten har bestået i arbejdsredskaber og skabeloner til skolerne samt gennem individuel konsulentbistand fra programmets implementeringskonsulenter. Det har været en vigtig forudsætning for programmets fremdrift og resultater, at der er fulgt op på skolernes implementering, så skolerne hele tiden har kunnet drøfte tvivlsspørgsmål, prioriteringer og udfordringer med en konsulent med indblik i fagområdet. Konsulenterne har desuden haft en proaktiv rolle i forhold til skolerne i de tilfælde, hvor det har været nødvendigt at gøre skolerne opmærksomme på et behov for at ændre retning eller holde kursen.

AD. 4: Afslutningsfasen – Formidling

Forsøgs- og udviklingsprogrammet afsluttes af en formidlingsfase, som har til formål at dokumentere og sprede viden fra programmet til centrale aktører, herunder ikke mindst andre erhvervsskoler end de, som har deltaget i programmet. Formidlingsfasen består af tre elementer:

1. Nærværende evalueringsrapport, som indeholder en struktureret afrapportering og analyse af programmets proces og resultater (jf. afsnit 1.1.1. om evalueringens formål).

2. Formidling af centrale resultater på digitale platforme målrettet erhvervsskolerne (Undervisningsministeriets hjemmeside samt emu.dk).
3. Afholdelse af et afslutningsseminar for forsøgs- og udviklingsprogrammet den 6. september 2017.

3.2 Udvikling og vidensbaseret arbejde

Som led i forsøgs- og udviklingsprogrammet er der udviklet **syv konkrete tiltag**, der skal understøtte vidensbaseret implementering af EUD-reformen inden for tre centrale temaer. De udviklede tiltag varierer i forhold til omfang, indhold, varighed og konkretiseringsgrad. Nogle tiltag er således konkrete og håndgribelige, mens andre er mere abstrakte og fleksible. Tilsvarende er der tiltag, som dækker hele undervisningsforløb, mens andre tiltag kan gennemføres på én dag. Tiltagets karakter har betydning for såvel udvikling som oversættelse og implementering, hvilket vil blive adresseret løbende i kapitlet.

TYDELIG LEDELSE

Tværgående drivkræfter i udviklingsprocessen

Evalueringen viser for det første, at en **tydelig tovholder** er afgørende for en succesfuld udviklingsproces. Det fremhæves blandt deltagende undervisere, at tovholderen har bidraget til at skabe en sammenhængende proces med fokus på fastholdelse og forankring af viden frembragt i projektet. Samtidig understreges det af flere skoler, at tovholderen har været yderst central for projektets fremdrift, idet tovholderen har fulgt op på workshops, indkaldt til møder og generelt været en *go-to-person* i forhold til råd og tvivlsspørgsmål. Dette har sikret, at skolernes udviklingsteams har arbejdet effektivt inden for rammerne af projektet.

I forlængelse af ovenstående udgør det en særlig drivkraft i de tilfælde, hvor tovholderen selv udviser dedikation og engagement samt tydeligt viser et personligt ønske om at ville udvikle og styrke kvaliteten i uddannelserne. På den måde kan tovholderen ligeledes fremstå som en form for rollemodel, der motiverer resten af udviklingsteamet til at gøre en ekstra indsats. Tovholderens ledelse af projektet handler således både om at skabe en retning og om at skabe fremdrift i denne retning.

Det bidrager endvidere til både retning, motivation og engagement, når skolens **øverste ledelse støtter op om projektet**. Evalueringen finder således eksempler på flere skoler, hvor den øverste ledelse har forholdt sig aktivt til skolens deltagelse i forsøgs- og udviklingsprojektet, og hvor dette har været understøttende for udviklingsteamenes arbejde.

RESSOURCER, SÆRLIGT I FORM AF TID

Tværgående udfordringer i udviklingsprocessen

En generel udfordring for laboratorieskolerne har været **ressourcer**, særligt i form af (prioriteret) **tid** til udviklingsarbejdet. Både tovholdere og undervisere på tværs af laboratorieskolerne påpeger, at det at drive et udviklingsprojekt sideløbende med varetagelse af øvrige opgaver på skolen er særdeles krævende. Samtidig har en presset hverdag for flere skoler betydet, at udviklingsarbejdet er udført med mindre grundighed og systematisk, end skolerne egentlig ønskede. Dette har i høj grad frustreret undervisere, der ellers er motiverede for at arbejde med skolen og elevernes udvikling.

Begrænset tid til udviklingsarbejdet har ligeledes for flere skoler betydet, at de har haft vanskeligt ved at leve op til programmets krav om dokumentation i form af tiltagsbeskrivelse, tidsplan og implementeringsteam. Samtidig nævner skolerne, at omfanget og gennemførelsen af de obligatoriske dialogbaserede statusmøder har været begrænset. Samlet set, har dette bidraget til en følelse af utilstrækkelighed blandt de deltagende undervisere og tovholdere. I tilknytning hertil kan nævnes, at enkelte skoler i løbet af forsøgs- og udviklingsprogrammet har trukket sig fra programmet, idet de ikke oplevede at have de nødvendige ressourcer til at gennemføre projektet.

Spørgsmålet om tid og ressourcer handler ikke mindst om **prioritering**. Det bør fremhæves i relation til de påpegede drivkræfter i udviklingsarbejdet, at en tydelig tovholder samt involvering

af skolens øverste ledelse kan være med til at sikre den rette prioritering af ressourcer og dermed mest hensigtsmæssige brug af projektmidlerne.

Tværgående indsigter i forhold til vidensbaseret arbejde

Som det fremgår af kapitel 1 om projektets faser og proces, er skolernes udviklingsarbejde foretaget med udgangspunkt i tre vidensnotater. Vidensnotaterne præsenterer den bedst tilgængelige, eksisterende viden både fra forskning og praksis om de tre temaer i forsøgs- og udviklingsprogrammet. Det gør sig gældende på tværs af de tre temaer, at vidensgrundlaget er relativt umodent. Der mangler således generelt forskningsbaseret viden om effektive indsatser på erhvervsskoleområdet. Dette har både udfordret og skabt muligheder for skolerne i forhold til udvikling, oversættelse og afprøvning af konkrete tiltag.

VARIERENDE HOLDNINGER TIL VI- DENSNOTATER

Samlet set, viser evalueringen, at de udviklede tiltag i større eller mindre grad adresserer og arbejder med viden om både virkningsfulde mekanismer samt udfordringer påpeget i vidensnotaterne. Ikke desto mindre er der blandt skolerne – både laboratorieskoler og afprøvningsskoler – **varierende holdninger til, hvorvidt vidensnotaterne har været anvendelige** og således hjulpet skolerne i deres udviklings- eller oversættelsesarbejde.

Flere skoler har fundet det motiverende og lærerigt at udvikle eller oversætte et tiltag med udgangspunkt i forskningsbaseret viden, mens andre skoler har set den præsenterede viden som "gammel" viden, der således ikke har bidraget til øget indsigt eller nye pædagogiske praksisser. Enkelte skoler udtrykker et ønske om, at vidensnotaterne i højere grad var sat i spil løbende i processen, og dermed ikke udelukkende som et fundament for selve udviklingen og opstarten af tiltaget. Skolerne foreslår selv, at vidensnotatet ligeledes kunnet have formidlet god viden om implementering, eksempelvis med fokus på, hvordan man sikrer videndeling samt forankring af nye tiltag på den enkelte skole. Dette vidner om, at den udviklede redskabspakke om implementering med fordel kunne være bragt mere aktivt i spil i forhold til de skoler, der har haft interesse herfor.

Evalueringen peger på, at der kan være en generel og kulturelt betinget udfordring på erhvervsskolerne i forhold til at arbejde vidensbaseret. Det handler især om at skabe bred bevidsthed og forståelse for vigtigheden af det vidensbaserede arbejde, så både ledelse, kvalitetsmedarbejdere og undervisere bidrager til det vidensbaserede formål i deres respektive praksis. I nærværende sammenhæng er det tydeligt, at tovholdere på de deltagende skoler har haft det primære – og mange steder eneste – fokus på vidensgrundlaget i programmet, mens underviserne mange steder end ikke har forholdt sig til det. Det er således en vigtig pointe i forhold til fremadrettet at understøtte anvendelse af forskningsbaseret viden på erhvervsskolerne, at tovholdere og andre med særlig interesse i eller ansvar for vidensbaseret arbejde, ligeledes påtager sig ansvar for at videreformidle samt bringe viden i spil i den øvrige organisation.

3.3 Oversættelse af tiltag

De syv tiltag er med udgangspunkt i tiltagsspecifikke minimumskrav og med støtte fra programets implementeringskonsulenter oversat til andre uddannelsesområder. 29 afprøvningsskoler har således arbejdet med at oversætte og tilpasse de udviklede tiltag, så tiltagene meningsfuldt kunne implementeres på skolerne.

Tværgående drivkræfter i oversættelsesprocessen

Det har været en stor hjælp for afprøvningsskolerne at overtage **et allerede udviklet tiltag**, som bygger på forskningsbaseret viden. Desuden har det været en fordel for afprøvningsskolerne at kigge til laboratorieskolernes udviklingsproces og tage læring med herfra. At kunne lære sig op ad en anden skole og lære af dennes proces, har ifølge flere skoler været værdifuldt og hjulpet dem i oversættelsesprocessen. Desuden har det haft stor betydning, når afprøvningsskolerne har set en klar kobling mellem egne behov og udfordringer samt de løsninger, det enkelte tiltag tilbød. Relevansen og aktualiteten af de udviklede tiltag har således bidraget positivt til at igangsætte afprøvningsskolernes samlede arbejdsproces.

OVERTAGE ET UDVIKLET OG RELEVANT TILTAG

Det gode udgangspunkt for skolernes arbejde har sparet dem tid og givet dem et produktivt udgangspunkt for at generere idéer til egen tilpasning af tiltagene. Dette har samtidig gjort det muligt for mindre skoler, som ikke nødvendigvis har kapacitet til at gå ind i større udviklingsprojekter (eksempelvis som laboratorieskole i nærværende kontekst) at deltage i projektet. Tilgangen med at lade nogle skoler udvikle og andre skoler oversætte og afprøve tiltag giver således mulighed for, at flere typer af skoler kan deltage i udviklingsprogrammer som dette.

KONKRETE VS. KOMPLEKSE TILTAG

Derudover kan der fremhæves en tværgående pointe om, at **afgrænsede og konkrete tiltag** har været nemmere for afprøvningskolerne at oversætte og implementere. Skoler, som har arbejdet med denne type tiltag, eksempelvis *plakat og signaturret*, *working on your skills (A4-ark)* eller *dialogbaseret værktøj*, haft således haft markant nemmere ved at oversætte tiltaget til egen praksis og i overensstemmelse med minimumskravene, end skoler, der har oversat og tilpasset mere komplekse tiltag. Blandt de komplekse tiltag kan fx nævnes *undervisningsforløb med virksomhedstilknytning og klar til praktik*, som begge er undervisningsforløb med høj grad af fleksibilitet og fortolkningsmuligheder i forhold til bearbejdning og tilpasning. Komplexiteten består således i, at skolerne har skullet holde sig inden for nogle meget overordnede rammer, men har skullet gentænke både form, indhold og metoder, samt gøre tiltagene uddannelsesspecifikke.

Evalueringen peger på, at især tiltag med konkrete, fysiske/visuelle elementer og produkter gør oversættelse let og overskuelig, idet skolerne har et klart billede af både formålet med tiltaget og slutmålet for deres egen oversættelse.

Tværgående udfordringer i oversættelsesprocessen

BEGRÆNSET INDDRAGELSE AF UNDERVISERE

Varige forandringer og forbedringer i erhvervsskolernes læringsmiljø kræver opbakning på den enkelte skole, fordi dette ofte kræver, at skolerne adresserer deres egen samarbejds- samt læringskultur og i fællesskab definerer både mål og midler til at skabe forandringerne. Derfor har det været en vigtig del af forsøgs- og udviklingsprogrammet, at undervisere har deltaget i oversættelsen af de forskellige tiltag. Det varierer imidlertid, hvor aktivt underviserne har været involveret i selve oversættelsesarbejdet. På de skoler, hvor **underviserne enten ikke har været inddraget, eller hvor inddragelsen har været minimal**, tyder det på, at oversættelsesprocessen og den efterfølgende implementering har været mindre succesfuld. Det skyldes ifølge skolerne selv, at manglende involvering af de undervisere, som i sidste ende skal arbejde med det pågældende tiltag og således gennemføre forandringen, resulterer i manglende ejerskab og motivation, og dermed i mangelfuld implementering af tiltaget.

Det er endvidere en central pointe – på tværs af laboratorie- og afprøvningskoler – at flere undervisere bør involveres, for således at sikre den brede opbakning på skolen. Det er med andre ord ikke nok, at undervisere i praksisfagene eller ildsjæle inden for et område inddrages. Der kan derimod være en selvstændig pointe i at inddrage undervisere i grundfagene samt undervisere, der i udgangspunktet er skeptiske over for de kommende forandringer. Sidstnævnte gruppe af undervisere vil, alt andet lige, være mere tilbøjelige til at støtte op om tiltaget, når de selv har haft mulighed for indflydelse i oversættelsesarbejdet. Den brede inddragelse kan på den måde få positiv betydning for tiltagets efterfølgende implementering.

På enkelte skoler har der endvidere været modstand blandt undervisere af andre mulige årsager end manglende involvering, herunder holdninger om, at de udviklede tiltag manglede relevans, hvilket ligeledes har udfordret skolernes oversættelsesprocesser og blot understreger vigtigheden af at søge den brede opbakning.

3.4 Implementering og implementeringsunderstøttelse

Et centralt element i forsøgs- og udviklingsprogrammet har været skolernes – både laboratorie-skoler og afprøvningskolernes – implementering af de udviklede eller oversatte tiltag. Skolerne har modtaget materiale til hjælp i implementeringsarbejdet, ligesom skolerne har modtaget individuel konsulentbistand af en af programmets implementeringskonsulenter. I kraft af implementeringsstøttens centrale karakter behandles dette selvstændigt nedenfor.

Tværgående drivkræfter i skolernes implementering af tiltagene

Evalueringen viser, at skoler, som har videreudviklet og oversat tiltag til **samme skolekontekst, som tiltaget er udviklet i**, har haft betydeligt nemmere ved at implementere tiltaget og arbejde meningsfuldt med det. Det har således været lettere for en SOSU-skole at oversætte og videreudvikle et tiltag, som er udviklet af en anden SOSU-skole, ligesom det har været vanskeligere for en gartneruddannelse at arbejde med et tiltag udviklet på en gastronomuddannelse. Det kan endvidere have været en faktor med betydning for valg af tiltag på den enkelte afprøvnings-skole, hvor de forskellige tiltag er udviklet.

Ovenstående skal ikke tolkes derhen, at skoler ikke meningsfuldt kan videreudvikle og implementere tiltag udviklet i en anden skolekontekst, men oversættelsesarbejdet er mere krævende og vil i flere tilfælde resultere i en lavere grad af fidelitet.

Kapacitet – fx i form af viden, kompetencer, erfaringer eller en særlig interesse – er desuden en drivkraft i skolernes implementering af tiltag. Er skolen vant til at arbejde udviklingsorienteret – dvs. er både ledelse og undervisere optagede af og indstillede på at udvikle skolens undervisningspraksis – har skolen nemmere ved at videreudvikle og implementere et tiltag. Erfaringer med andre forsøgs- og udviklingsprojekter fremhæves ligeledes som en understøttende implementeringsfaktor.

Endelig har flere skoler både løbende og i forbindelse med evalueringen givet udtryk for, at de **fælles skoleaktiviteter** i form af opstarts- og midtvejsseminarer har gjort en positiv forskel for deres implementering. Det at møde andre skoler og udveksle erfaringer og idéer har hjulpet skolerne til at se deres eget tiltag i et større perspektiv, ikke mindst i forhold til de overordnede temaer. I forlængelse heraf giver flere skoler udtryk for, at denne sparring gerne måtte have fyldt mere i det samlede program.

Tværgående indsigter i forhold til skolernes implementeringsunderstøttelse

Alle deltagende skoler har deltaget i en række fælles aktiviteter, modtaget individuel konsulentstøtte og fået stillet procesredskaber til rådighed til brug i både udvikling, oversættelse og afprøvning (jf. afsnit 3.1 om proces og faser i projektet).

Evalueringen viser, at skolerne i overvejende grad har fundet de **implementeringsunderstøttende aktiviteter nyttige i deres arbejde**. Konkret fremhæver skolerne, at de tilknyttede konsulenter har bidraget positivt til skolernes motivation og engagement i projektet. Konsulenterne har stillet de rigtige spørgsmål, hjulpet skolerne med at prioritere og på den måde understøttet fremdrift i arbejdet. Desuden har skolerne oplevet det positivt, at konsulenterne har haft konkret viden om erhvervsskolernes kultur og de enkelte uddannelsesområder. Enkelte skoler fremhæver, at muligheden for at få løbende sparring med en konsulent i projektet har været en direkte medvirkende årsag til, at skolerne har meldt sig til projektet.

Det skal i forbindelse med ovenstående nævnes, at ikke alle skoler, som følge af en prioritering af tid og ressourcer, har ønsket at få besøg af konsulenter af flere omgange. I disse tilfælde er konsulentstøtten "konverteret" til eksempelvis telefonisk opfølgning. Evalueringen peger imidlertid på, at de skoler, hvor konsulenten har været til stede af flere omgange, har haft en mere succesfuld proces, idet konsulenten eksempelvis har kunnet sikre, at vigtig viden ikke er gået tabt, samt at centrale beslutninger er blevet truffet rettidigt.

Erfaringerne fra nærværende program peger på betydningen af, at den indledende forventningsafstemning mellem den enkelte skole og den tilknyttede konsulent – eksempelvis i form af en samarbejdskontrakt - prioriteres højt. Dette bidrager til en fælles forståelse af formålet med konsulentbistanden, hvilket bidrager til at motivere og skabe mening. Det kan overvejes, om der i forbindelse med den formelle ansøgningsprocedure, der knytter sig til skolernes ansøgning og

ministeriets godkendelse, kan kobles en aftale, der præciserer både skolens og ministeriets forventninger og mål.

3.5 Resultater

Nedenfor følger først tre temaspecifikke opsamlinger på programmets resultater og derefter en vurdering af, hvilke tiltag der har et særligt potentiale for udbredelse til flere erhvervsskoler. I forhold til de temaspecifikke resultater er det vigtigt at fremhæve, at evalueringen er foretaget relativt kort tid efter afprøvning og i nogle tilfælde inden, afprøvningen overhovedet er gennemført. Dette betyder, at resultater af tiltagene skal tolkes med forbehold, ligesom tiltagene givetvis fortsat vil have betydning for skolerne.

I forhold til **tema 1** – erhvervsrettede læringsmiljøer for unge og voksne – peger evalueringen på, at forsøgs- og udviklingsprogrammet har bidraget til en klarere kobling mellem undervisningsaktiviteter på skolen og de arbejdsopgaver, eleverne vil møde i deres kommende erhverv. Eleverne oplever, at undervisningen i forbindelse med tiltagene klæder dem på til at varetage et specifikt erhverv, ligesom de har fået en øget forståelse for, hvorfor de undervises i forskellige fagområder, samt hvad de kan forvente af et fremtidigt job.

Derudover viser evalueringen, at elevernes motivation for uddannelse er øget. Dette skyldes dels, at undervisningens indhold i højere grad er overførbart til og anvendelig i praksis, dels at undervisningen er gennemført i mere autentiske læringsmiljøer, fx hos konkrete virksomheder eller i simulationslab. Generelt vidner evalueringen om, at elever såvel som undervisere oplever undervisningen mere meningsfuld og anvendelig, når den gennemføres med udgangspunkt i virkelighedsnære problemstillinger og med tæt kontakt til elevernes kommende erhverv.

Evalueringen af tiltagene i **tema 2** om kobling mellem skole og praktik viser samlet set, at den øgede opmærksomhed, tiltagene har skabt på overgangen mellem de to læringskontekster, har forbedret oplevelsen af sammenhæng blandt både elever og undervisere på skolerne.

Tiltagene har bidraget til at styrke elevernes viden om deres roller som elever, og hvordan de bringer sig selv i spil i praktikvirksomhederne. Elevernes forventninger til både sig selv og deres kommende praktiksteder er blevet afstemt ved at arbejde undersøgende og med fokus på klare kompetencemål for deres respektive uddannelse. Dette har bidraget til at "afmystificere" praktiken, hvilket kan skabe både tryghed og motivation hos eleverne.

På skole- og underviserniveau har arbejdet med temaet bidraget til at øge systematikken i både det strategiske og pædagogiske arbejde med at skabe en klarere sammenhæng mellem skole og praktik.

Evalueringen viser, at konkrete og gerne synlige redskaber og opgaver, som går på tværs af skole og praktik og er meningsfulde for alle involverede parter i overgangen, er væsentlige elementer i tiltagene. De konkrete elementer bidrager til struktur, stilladsering og et sikkert grundlag for fælles dialog på tværs af skole og praktik.

Evalueringen af de tre tiltag under **tema 3** om anvendelse af realkompetencer i undervisningen viser samlet set, at skolerne har svært ved at skabe en tættere kobling mellem RKV'en og undervisningen. Det lykkes flere steder at tilrettelægge undervisningen, så det er muligt at tage højde for elevernes forskellige uddannelsesplaner, men på et indholdsmæssigt plan er det fortsat en stor udfordring for skolerne at inddrage RKV'en og elevernes erfaringer mv. direkte i undervisningen. Resultatet er, at der på mange skoler ikke i tilstrækkeligt omfang arbejdes systematisk med at tage højde for elevernes forudsætninger i undervisningen.

På baggrund af erfaringerne fra programmet synes skolernes arbejde med at skabe variation og fleksibilitet i undervisningen imidlertid at være meget perspektivrigt. Omlægningen fra traditionel undervisning til mere fleksible undervisningsformer synes at have både et praktisk og et pædagogisk sigte. Dels er det en måde at håndtere de praktiske udfordringer, som kobler sig til, at de

voksne elever skal lære nogle forskellige ting, i forskelligt omfang og på forskellige tidspunkter, og dels oplever skolerne, at den fleksible undervisningsform tilskynder eleverne til at tage større ansvar for egen læring. Flere skoler har således fået etableret meget fleksible læringsmiljøer eller deciderede åbne læringscentre og har rigtig gode erfaringer med at arbejde på denne måde. Erfaringerne herfra synes særligt perspektivrige i forhold til at styrke elevernes selvstændighed og understøtte dem i at tage ansvar for egen læring.

Evalueringen viser også, at mange skoler oplever det som givende for den pædagogiske praksis, når underviserne evt. i samarbejde med RKV-vejlederne nedbryder de faglige kompetencemål til mere specifikke læringsmål og kobler disse på konkrete læringsaktiviteter. Dette arbejde med de faglige mål synes særligt perspektivrigt i forhold til at skabe gennemsigtighed for eleverne om, hvad de skal lære, og det synes også at være en afgørende forudsætning for at kunne arbejde med at skabe en systematisk kobling af RKV'en til undervisningen.

Opsamlende – og på tværs af de tre temaer – synes programmet som helhed at have skabt øget opmærksomhed på vigtige områder i reformen samt at have sat positive forandringsprocesser i gang på skolerne til gavn for såvel elever som undervisere.

3.5.1 Tiltag med potentiale for udbredelse

Formålet med forsøgs- og udviklingsprogrammet har været at udvikle konkrete tiltag med afsæt i eksisterende viden samt at afprøve disse tiltag på en række skoler, for derved at opnå øget viden om, hvad der virker og har potentiale for udbredelse på andre erhvervsskoler. Nærværende afsnit indeholder en vurdering af, hvilke tiltag der både i forhold til proces og resultater synes at have et særligt potentiale for udbredelse til andre skole. Det skal understreges, at alle de udviklede tiltag er perspektivrige og således kan danne afsæt for videre udvikling og tilpasning på øvrige erhvervsskoler i relation til implementering af EUD-reformen.

Tre tiltag på tværs af de tre temaer vurderes at have særligt potentiale for udbredelse. Disse er:

- Tema 1: Working on your skills
- Tema 2: Plakat og signaturret
- Tema 3: Omlægning af læringsrum.

Ovenstående tiltag udpeges som havende særligt potentiale for udbredelse til andre skoler ud fra en tværgående vurdering af tiltagenes proces og resultater. Der er tale om tre meget forskellige tiltag, som dermed på hver deres måde opleves at afstedkomme positive forandringer blandt erhvervsskolerne. Under afsnittene om de enkelte tiltag uddybes det, hvordan og hvorfor tiltagene vurderes at besidde et særligt potentiale. Der kan imidlertid udpeges centrale kendetegn for henholdsvis tiltagets **indhold og form**, som gør sig gældende på tværs af tiltagene og derfor fremhæves nedenfor.

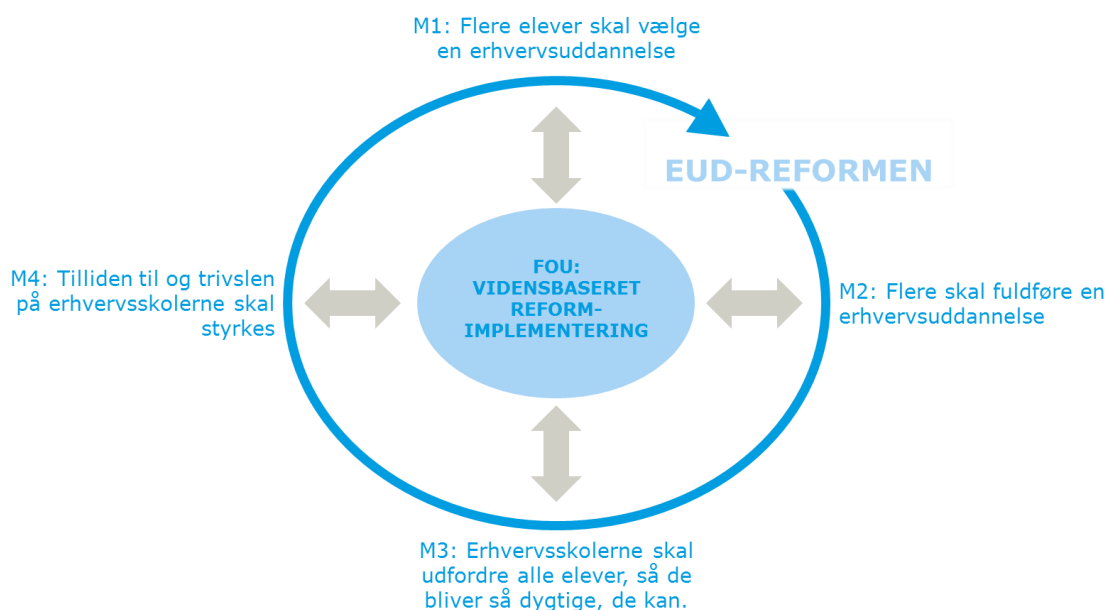
Tiltagene er **indholdsmæssigt** kendetegnet ved klare formål, tydelige beskrivelser af aktiviteter samt enkle virkemidler i form af eksempelvis visuelle produkter, afgrænsede metoder eller konkrete opgaver. På den ene side er tiltagenes indhold således klart og strukturerende for selve tiltagets gennemførelse. På den anden side er indholdet dog fleksibelt i forhold til at kunne tilpasses forskellige uddannelseskontekster – en vigtig forudsætning for at udbrede det enkelte tiltag på tværs af erhvervsskolerne.

Hvad angår **form** er alle tre tiltag konkrete og afgrænsede, men efterlader samtidig rum for lokal tilpasning, som viser sig, idet mange skoler har formået succesfuldt at oversætte og tilpasse tiltagene til andre skole- og uddannelseskontekster. Skoler, der arbejder med disse tiltag, har med andre ord haft den nødvendige grad af rammesætning for deres arbejde, uden at dette har været styrende eller forvridende for skolernes generelle undervisningspraksis.

3.6 Implementering af erhvervsuddannelsesreformen

Forsøgs- og udviklingsprogrammet er igangsat som led i implementeringen af EUD-reformen. Det er således væsentligt på baggrund af evalueringens indsigter at fremhæve, dels hvad reformen har betydet som en ramme om programmet, dels hvordan programmet har understøttet og fortsat kan understøtte reformens implementering. Desuden er det interessant specifikt at belyse, hvad forsøgs- og udviklingsprogrammets vidensbaserede fokus har betydet for skolernes arbejde samt på hvilken måde forsøgs- og udviklingsprogrammet bidrager til at udvikle skolernes kapacitet, når det gælder en mere systematisk tilgang til kvalitetsudvikling.

Figur 3-2: EUD-reformen som en ramme om forsøgs- og udviklingsprogrammet



Reformen som forsøgs- og udviklingsprogrammets ramme

EUD-reformens **fire klare mål** udgør den overordnede ramme og retning for alle erhvervsskolars arbejde med reformen. I forsøgs- og udviklingsprogrammet afspejler målene sig i programmets tre temaer og har således været i skolernes bevidsthed samt fungeret som en **motivation for at arbejde med netop de udvalgte temaer**. Reformen som en overordnet ramme har med andre ord gjort arbejdet i forsøgs- og udviklingsprogrammet aktuelt og meningsfuldt for de deltagende skoler.

Forsøgs- og udviklingsprogrammets bidrag til reformen

Samtidig med – og i kraft af – at EUD-reformen har skabt produktive rammebetingelser for forsøgs- og udviklingsprogrammet, har arbejdet med programmets tre temaer **bidraget til konkret at understøtte reformens målsætninger**. Nærværende evaluering giver mange eksempler på dette. Blandt andet fremhæves det, hvordan styrkede erhvervsrettede læringsmiljøer på skolerne motiverer eleverne og giver dem lyst til at lære. Udbredelse af viden om skolernes læringsmiljøer kan plausibelt være med til at understøtte, at flere, både unge og voksne, vælger at tage en erhvervsuddannelse. Derudover fremhæves det som en vigtig målsætning for arbejdet med kobling mellem skole og praktik, at eleverne støttes i at fuldføre deres uddannelser. At styrke kobling mellem skole og praktik er på den måde tæt forbundet med skolernes allerede eksisterende fokus på frafald og fastholdelse, og udgør, ifølge skolerne selv, et vigtigt indsatsområde i relation til denne udfordring. Evalueringen viser også, hvordan nogle skoler indfører meget fleksible undervisningsmiljøer og på den måde gør det muligt at udvikle en undervisningspraksis, som i højere grad tager udgangspunkt i de voksne elevers realkompetencer. Dette er et skridt på vejen til at skabe en tættere integration af de voksne elevers realkompetencevurderinger i det efterfølgende undervisningsforløb.

På tværs af temaer og tiltag fremhæver evalueringen, hvordan skolerne generelt anskuer deres deltagelse i forsøgs- og udviklingsprogrammet og de kvalitetsforbedringer, det har givet anledning til, som betydningsfulde elementer i det at **styrke erhvervsuddannelserne generelt**, herunder at øge trivsel og tillid samt ikke mindst søgning til skolerne.

Evalueringen af skolernes arbejde i forsøgs- og udviklingsprogrammet leverer desuden **kritisk og konstruktiv information og feedback** til implementeringen af EUD-reformen og til fremtidige forsøgs- og udviklingsprojekter, der skal tale ind i reformens kontekst og målsætninger. Her kan fremhæves indsigter vedrørende forskellige målgrupper på erhvervsskolerne samt pointer vedrørende kravet om at arbejde med afsæt i viden, der virker.

De højere adgangskrav til erhvervsuddannelserne, som blev indført i forbindelse med EUD-reformen, har ikke ændret på, at erhvervsskolerne fortsat rummer en **særdeles mangfoldig elevmålgruppe** – herunder både unge og voksne elever. For at imødekomme krav og målsætninger om tilrettelæggelse af undervisningen, så alle elever udvikler sig og bliver så dygtige, som de kan, er det **på den ene side** nødvendigt at differentiere mellem målgrupperne og desuden tage hensyn til den enkelte elevs forudsætninger og behov. **På den anden side** viser erfaringerne i nærværende sammenhæng, at mange elever – med forskellige forudsætninger og behov – kan have gavn af de samme tiltag og initiativer med fokus på at styrke kvaliteten i erhvervsuddannelserne. Dette ikke mindst, fordi elever med forskellige forudsætninger og behov kan opnå læring gennem deres indbyrdes samarbejde. Det er med andre ord ikke altid hverken nødvendigt eller hensigtsmæssigt at udforme tiltag til meget specifikke dele af den samlede elevmålgruppe⁴. Det kan eksempelvis nævnes, at både mere og mindre ressourcestærke elever kan have gavn af at arbejde simulationsbaseret eller med struktureret forberedelse til deres praktikperioder. Ligeledes kan det fremhæves, at både unge og voksne elever ofte har behov for *hele* uddannelsesforløb, og at voksne elever således ikke har haft glæde af den tidligere regel om 'tvungen merit'. Forsøgs- og udviklingsprogrammer kan således med fordel rumme muligheder for, at forskellige erhvervsskoler kan tilpasse konkrete initiativer til netop deres målgrupper, men at de samtidig kan skrue op og ned for differentiering mellem målgrupper.

Skridt i retning mod mere vidensbaseret reformimplementering

Hvad angår forsøgs- og udviklingsprogrammets grundlæggende målsætning om at understøtte **implementering af EUD-reformen med afsæt i viden**, der virker, er den overordnede konklusion på baggrund af evalueringen, at det er meningsfuldt for skolerne at arbejde vidensbaseret. Det skaber tro, tillid og motivation blandt ledelse og undervisere at igangsætte nye initiativer med afsæt i viden om, at initiativerne kan og vil skabe positive forandringer.

Det har imidlertid udfordret skolerne at skulle arbejde vidensbaseret på så **spinkelt et vidensgrundlag**, som gør sig gældende for erhvervsskoleområdet (i relation til de tre aktuelle temaer). Der er med andre ord stillet krav og forventninger til skolerne om at arbejde vidensbaseret, dog uden forudsætninger herfor, idet et fyldestgørende og relevant vidensgrundlag ikke har været til stede. Samtidig viser evalueringen, at det at arbejde med afsæt i forskningsbaseret viden **kræver en ændret indstilling** og et ændret fokus på mange skoler, og at erhvervsskolerne desuden er en særdeles heterogen målgruppe, når det kommer til at implementere vidensbaserede metoder og kultur.

Et første skridt på vejen mod at styrke vidensbaseret arbejde på erhvervsskolerne kan være at understøtte skolernes bevidsthed om, at den allerede eksisterende pædagogiske og didaktiske praksis kan finde opbakning og slå rødder i et vidensbaseret grundlag, men at det er nødvendigt at øge opmærksomheden på sammenhængene mellem *viden* og *praksis*, der virker. **Et andet skridt** kan være at øge skolernes opmærksomhed på, at de selv er med til at generere vigtig viden og dermed et mulighedsrum for fremtidens kvalitetsarbejde – herunder indflydelse på

⁴ Samme konklusion findes i evalueringen af FastholdelsesTaskforce (2017).

rammerne for dette arbejde. Forsøgs- og udviklingsprogrammer med et vidensbaseret fokus som det nærværende kan plausibelt være med til at skabe denne opmærksomhed og etablere disse sammenhænge. Det er imidlertid vigtigt, at programmerne kan rumme erhvervsskolernes forskellighed, herunder deres forskellige kapacitet og dermed forudsætninger for at arbejde vidensbaseret og ikke mindst skabe en ny kultur herfor.

Skolernes kapacitet til at arbejde systematisk med kvalitetsudvikling styrkes

Programmet har en central målsætning ift. at styrke skolernes kapacitet til at arbejde systematisk med at udvikle kvaliteten i egen praksis.

Det er evaluators overordnede vurdering, at skolerne generelt er åbne og interesserede i at udvikle kapacitet til at arbejde mere systematisk med skolens kvalitet. Der er en stor villighed til at lære og udvikle på tværs af skoler. Programmets afprøvningsfase giver således række eksempler på, hvordan skolerne sammen udvikler, forfiner og nuancerer de enkelte tiltag.

Det er imidlertid også værd at nævne, at der er store forskelle i skolernes kapacitet på dette felt. Et mindre antal skoler arbejder således meget professionelt og systematisk med egne kvalitetsprojekter. Indsatserne er velbeskrevne, der er aftalt en strategi for afprøvning og udbredelse samt løbende evaluering. Andre skoler er mindre erfarne og det er tydeligt, at de har oplevet det som udfordrende at arbejde med nogle af de grundredskaber, der knytter sig til udviklings- og forandringsprocesser: 1) At gennemføre inkluderende behovsanalyser før projektformuleringen, 2) at tage udgangspunkt i noget allerede eksisterende fremfor at opfinde noget nyt, samt 3) systematisk at anvende kollektiv refleksion og dialogbaserede statusmøder til opfølgning og tilpasning.

Disse forskelle er væsentlige at tage højde for i forsøgs- og udviklingssammenhænge for dermed at sikre, at alle skoler bliver mødt af passende udfordringer. Erfaringerne fra nærværende program er, at muligheder for deltagelse på forskellige præmisser og i forskelligt omfang som henholdsvis laboratorie- og afprøvningskole opleves positivt blandt skolerne. Desuden er det værd at understrege, at arbejdet med fleksibel og dialogbaseret implementeringsstøtte i form af implementeringskonsulenter giver muligheder for indledende tilpasning til og forventningsafstemning med den enkelte skole, ligesom støtten i løbet af programmet kan tilpasses skolens udvikling og oplevelse af konkrete udfordringer.

DEL 2: TEMA- OG TILTAGSEVALUERING

4. TEMA 1: ERHVERVSRETTEDE LÆRINGSMILJØER FOR UNGE OG VOKSNE

Dette kapitel behandler temaet om *erhvervsrettede læringsmiljøer for unge og voksne* og de to udviklede tiltag under dette tema. Kapitlet indleder med kort at **introducere temaet** og hvad vidensnotatet om temaet påpeger som virkningsfulde tiltag og særlige udfordringer. Derefter sætter kapitlet fokus på de to tiltag:

- Tiltag 1: Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning
- Tiltag 2: Working on your skills (simulationsredskab).

Hvert tiltag indledes med en kort beskrivelse af laboratorieskoler og afprøvningsskoler, samt hvilke uddannelser og hvor mange elever der har deltaget i afprøvningen. Dernæst beskrives **udviklingsprocessen** og således laboratorieskolernes arbejde med tiltaget. Fokus rettes herefter mod afprøvningsskolernes **oversættelsesarbejde** og **afprøvning** af tiltaget. Endelig følger en beskrivelse af skolernes **implementering** af tiltaget samt **resultater** heraf.

Afsnittene vil ikke indeholde en udtømmende gennemgang af de respektive skolars oversættelse, implementering og resultater, men vil fokusere på **tværgående drivkræfter** og **udfordringer**. Der henvises til kapitel 3 for et overblik over forsøgs- og udviklingsprogrammets generelle aktiviteter og således udgangspunktet for alle skolers arbejde i de forskellige faser.

De væsentligste pointer fra analysen af det enkelte tiltag er opsummeret i kort form i den afsluttende boks.

Afslutningsvist i kapitlet fremhæves centrale forudsætninger for at opnå succes med tiltagene under temaet.

4.1 Introduktion til temaet: Erhvervsrettede læringsmiljøer for unge og voksne

Tema 1 sætter fokus på, hvordan forskellige tiltag kan understøtte erhvervsrettede læringsmiljøer på erhvervsuddannelserne. Forskningen peger på, at der er flere faktorer, der har betydning for erhvervsrettede læringsmiljøer, herunder sammenhæng mellem uddannelse og erhverv, kontakt med den verden, der knytter sig til faget samt praksisorienteret undervisning. Nedenstående boks giver et kort overblik over faktorer og tiltag, der ifølge forskningen kan styrke et erhvervsrettet læringsmiljø. Det er med afsæt i disse faktorer, at skolerne under tema 1 har udviklet og afprøvet tiltag.

Boks 4-1: Viden om arbejdet med at skabe bedre kobling mellem skole og praktik

Hvad *virker* i forhold til at skabe erhvervsrettede læringsmiljøer? – Mulige indsatsområder

- At skabe sammenhæng mellem uddannelse og erhverv, således at eleverne kan relatere undervisningsaktiviteterne til det faglige arbejdsmarked
- Kontakt med 'den virkelige verden'. Kontakten kan blandt andet være i form af virksomhedsbesøg, oplægsholdere udefra eller mulighed for at samarbejde med virksomheder
- Praksisorienteret undervisning, hvor eleverne arbejder med noget håndgribeligt og noget sanseligt, som giver eleverne mulighed for at træne og blive bedre til deres fag
- At skabe nytte eller værdi for andre, fx ved at fremstille produkter eller levere services

- Gode fysiske og æstetiske rammer på uddannelses stedet, som iscenesætter de forskellige uddannelser og afspejler skolens og elevernes identitet
- Fagligt fællesskab, hvor eleverne kan dyrke og dygtiggøre sig i relation med andre, som har samme faglige interesser.

Vidensnotat om erhvervsrettede læringsmiljøer for unge og voksne (Rambøll 2016).



Eksempler på konkrete tiltag for erhvervsrettede læringsmiljøer

- Virksomhedspartnerskaber – at bygge bro til erhvervslivet
- Projektforløb med ekstern samarbejdspartner – praktikum
- Praksisinddragelse i skoleforløb: Learning to go
- Erhvervsrettet innovation som kompetence og metode
- Åbent værksted
- Rollespil/simulationslaboratorium

4.2 Tiltag 1: Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning

Tiltaget *Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning* er udviklet af detailhandelsuddannelsen på Rybners Handelsskole og er efterfølgende afprøvet på hhv. Silkeborg Business College, Learnmark Horsens og Uddannelsescenter Holstebro. Tiltaget er således udviklet inden for det merkantile område, ligesom tiltaget overvejende er afprøvet inden for samme, idet både Silkeborg Business College og Learnmark Horsens har afprøvet tiltaget inden for områderne butik og handel samt HG-Business. Uddannelsescenter Holstebro er den eneste af de fire deltagende skoler, der ikke har afprøvet tiltaget inden for det merkantile område, men derimod inden for uddannelserne smed, støberitekniker og industritekniker.

Figur 4-1: Udvikling og afprøvning af tiltaget *Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning*



Rybners Handelsskole har haft som formål at udvikle et undervisningsforløb, hvor undervisningen på skolen knyttes til konkrete virksomheder, og hvor eleverne får mulighed for at opleve ejerskab og ægthed i deres opgaver. Undervisningsforløbet skal hermed skabe et læringsmiljø, hvor eleverne ikke blot er passive modtagere af undervisning, men derimod på egen krop oplever, hvordan teori kan udføres i praksis. Samtidig skal forløbet bidrage til øget afklaring blandt eleverne, idet de gennem samarbejdet med virksomhederne får afprøvet, om de trives i og motiveres af deres kommende erhverv.

Den primære målgruppe for tiltaget er eleverne. Eleverne skal således i kraft af det tætte samarbejde med virksomhederne opleve et mere erhvervsrettet læringsmiljø. Foruden eleverne er tiltaget rettet mod underviserne på skolen, idet underviserne dels har en vigtig opgave i at hjælpe eleverne med at finde relevante virksomheder, dels en vigtig opgave i at stille opgaver, der kan løses med udgangspunkt i de konkrete virksomheder. Endelig spiller de lokale virksomheder en

afgørende rolle, idet forløbet kun kan gennemføres, hvis lokale virksomheder byder ind med tid og ressourcer.

4.2.1 Kort om tiltaget *Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning*

Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning varer i tre til fem uger og er placeret i slutningen af GF2-forløbet. Forløbet tager udgangspunkt i et overordnet tema, som fastlægges i det uddannelsesspecifikke fag. I grundfagene, som eksempelvis dansk, erhvervsøkonomi og it, undervises der i emner, der relaterer sig til det overordnede tema. På den måde bliver der skabt en rød tråd gennem hele forløbet. Forløbet afsluttes med en lokal konkurrence i Skills. Nedenstående figur giver over et overblik over undervisningsforløbet.

Figur 4-2: Overblik over undervisningsforløbet



Som det fremgår af ovenstående figur, skal samtlige elever i begyndelsen af undervisningsforløbet vælge en virksomhed, som de vil arbejde med igennem hele forløbet – dette kaldes en *fadervirksomhed*. Fadervirksomheden skal bidrage med oplysninger om virksomheden, give input til opgaver, udlåne materiale mv. Derudover skal virksomheden sørge for at give eleven feedback på opgaver og proces, da dette bidrager til autenticitet i læringsituationen.

I gennem hele forløbet sørger undervisere (både inden for de uddannelsesspecifikke fag og grundfagene) for at udforme opgaver, eleverne skal løse med udgangspunkt i den pågældende fadervirksomhed. Opgaver rapporteres i en portfolio, så undviserne kan holde styr på, hvad eleverne lærer.

Derudover skal eleverne deltage i et kortere praktikforløb (3-4 dage). Dette kan være i fadervirksomheden eller i en anden virksomhed med relevans for uddannelsesretningen. Forud for praktikforløbet skal eleverne lave research om virksomheden og skal desuden skrive en målrettet jobsøgning. Målet med det korte praktikforløb er, at eleverne får en grundlæggende fornemmelse af, hvad det vil sige at arbejde i en konkret virksomhed.

Eleverne bliver igennem forløbet introduceret for en række foredragsholdere som fx butikshefer eller tidligere elever, der kan fortælle om deres oplevelser med faget. Dette skal bidrage til øget motivation blandt eleverne samt styrke relationen mellem virksomheder og elever.

Som en afsluttende del af forløbet inddrages en lokal skills-konkurrence. Eleverne skal således afslutte undervisningsforløbet med et lokalt mesterskab, hvor de laver en præsentation af deres arbejde med virksomheden og får feedback fra undervisere og evt. virksomhedsledere, som inviteres til arrangementet.

4.2.2 Udvikling af tiltaget

Detailhandelsuddannelsen på Rybners Handelsskole giver adgang til job i forskellige typer af virksomheder inden for service, butik og handel. Uddannelsen retter sig primært mod elever, der

ønsker (hurtigt) at komme ud på arbejdsmarkedet og som motiveres af praksisorienteret undervisning. Af denne grund finder Rybners Handelsskole det problematisk, at store dele af grundforløbet – og således hele det første år af uddannelsen – til forveksling ligner den undervisning, eleverne har modtaget i grundskolen.

I modsætning til mange andre erhvervsuddannelser har detailhandelsuddannelsen ikke mulighed for at benytte værkstedsrum, hvor der kan skabes en tydelig kobling mellem teori og praksis. Rybners Handelsskole oplever således et behov for at skabe en klar kobling mellem skole og erhverv, herunder et behov for at etablere tydelige og meningsfulde tværfaglige projekter, hvor virksomheder i højere grad tænkes ind i undervisningen.

“Detaildelen skal ud. Meget af det, vi lærer eleverne på skolen, er bogligt. Vi kan ikke rigtig bygge en kunstig butik. Men i projektet får de lov til at bruge det, de har lært. Man kan fortælle om nok så meget i bogen, men det er meget bedre, at de ser i praksis, hvordan det skal gøres, fx at putte tøj på en mannequindukke, som de har lånt af virksomheden ”

Underviser (deltagende)

På baggrund af ovenstående har Rybners Handelsskole udviklet et undervisningsforløb, der på nye måder inddrager virksomheder i undervisningen og således skaber kobling og relationer til det omkringliggende erhvervsliv. Nedenstående boks giver en opsamling på de udfordringer og målsætninger, som skolen opstillede i forbindelse med den indledende behovsanalyse, og som har fungeret som fundament for udviklingen af tiltaget.

Boks 4-2: Laboratorieskolens behov og målsætninger

Rybners Handelsskole gennemførte en indledende behovsanalyse og definerede to centrale udfordringer:

- *Rybners er en handelsskole på en erhvervsuddannelse, men også en erhvervsrettet uddannelse uden værkstedsrum, hvor der kan skabes en kobling mellem teori og praksis. Derfor skal der tænkes i nye måder at inddrage virksomheder på og skabe relationer til det omkringliggende erhvervsliv.*
- *Lærergruppen på Rybners er opdelt i to grupperinger: Én gruppe af undervisere identificerer sig med ét specifikt fag og ønsker primært at arbejde med dette fag. Denne gruppe ser det som en udfordring at skabe et tværfagligt undervisningsmiljø, hvor virksomheder inddrages. Den anden gruppe af lærere finder det naturligt at inddrage virksomheder og brænder for at arbejde sammen med erhvervslivet.*

På baggrund af behovsanalysen formulerede skolen en række konkrete målsætninger, der samlet set skal bidrage til at nå formålet om *at skabe et erhvervsrettet læringsmiljø på skolen*:

- *Skabe et erhvervsrettet læringsmiljø, hvor koblingen mellem teori og praksis er tydelig*
- *Den enkelte elev skal udfordres tilpas og gennem processen skabe en professionsidentitet*
- *Eleverne skal kunne relatere undervisningsaktiviteterne til erhvervslivet, således de kan se en rød tråd til det erhverv, de kvalificerer sig til*
- *Eleverne skal gennem et erhvervsrettet læringsmiljø have en tæt kontakt til erhvervslivet, hvilket understøtter, at der inddrages cases, oplægsholdere og virksomhedspraktik mv.*

Drivkræfter i udviklingsarbejdet

Særligt to elementer har været afgørende for en udbytterig udviklingsproces for Rybners Handelsskole; dels har projektteamet oplevet en **gennemgående ledelsesmæssig opbakning**, dels har projektets **tovholdere** udvist dedikation og engagement.

Både tovholder og undervisere fremhæver, at de gennem hele forløbet har oplevet opbakning fra ledelsen. Afdelingschefen for grundforløb 1 og 2 har deltaget i opstartsmødet og i midtvejssemi-

naret og har ligeledes været involveret i selve udviklingsarbejdet og udarbejdelsen af den overordnede forandringsteori. På den måde har ledelsen signaleret vigtigheden af projektet, ligesom det har været tydeligt for underviserne, at projektet blev prioriteret. Undervisere fortæller i forlængelse heraf, at ledelsen nysgerrigt har spurgt ind til projektets fremgang og har stået til rådighed for opklarende spørgsmål og sparring i øvrigt. Derudover har ledelsen haft projektet på dagsordenen til samtlige møder, hvilket har bidraget til fremdrift i projektet.

Ifølge tovholder og undervisere har den ledelsesmæssige opbakning generelt medført, at det samlede projektteam har haft lyst til og mod på at engagere sig i projektet.

"Deres opbakning giver lyst og motivation. Der er stor interesse for projektet, og de ser det lidt som en naturlig ting, at vi gør det her, så der er fuld opbakning."

Underviser (deltagende)

Desuden fremhæver undervisere, at eleverne ligeledes har oplevet den ledelsesmæssige opbakning. Som eksempel nævnes, at eleverne i forbindelse med fremvisningen af deres stande til det lokale mesterskab i Skills har fået tilskud til konkurrencer og tilhørende præmier. Dette har ifølge underviserne bidraget til, at eleverne har ydet en ekstra indsats i forhold til at gøre deres stande og præsentationer virkelighedsnære, ligesom eleverne har oplevet, at ledelsen interesserer sig for deres arbejde og udvikling.

"Her er de ikke bange for at bruge penge. Hvis man skal lave en konkurrence, skal der også være finansiering til en præmie. Og det skal eleverne jo ikke betale for."

Underviser (deltagende)

DEDIKERET
TOVHOLDER
MED FAG-
FAGLIG FOR-
STÅELSE

Foruden den ledelsesmæssige opbakning har projektet haft tilknyttet to tovholdere, som har dedikeret sig til udviklingsarbejdet og som har holdt sammen på alle trådene, herunder indkaldt til møder i projektteamet, taget kontakt til virksomheder, indkaldt dommere til det lokale skillsmesterskab mv.

Det skal bemærkes, at tovholderfunktionen er skiftet ud halvvejs i projektet. På trods heraf nævner samtlige undervisere, at tovholderfunktionen har været værdifuld og bidraget til en smidig og god proces. Dette skyldes, ifølge underviserne, i høj grad, at både første og anden tovholder har været dedikeret og engageret i projektet.

I forbindelse hermed fremhæver underviserne, at tovholderen har haft en særlig styrke i tidligere at have arbejdet som sælger, hvorigennem hun har opnået kendskab til den virkelighed, eleverne skal møde, ligesom hun er indforstået med de krav og forudsætninger, virksomhederne har i forhold til at indgå samarbejde med skolen. Ifølge underviserne er det vigtigt, at tovholderen ikke blot brænder for udviklingsarbejdet, men ligeledes kender til projektets faglige- og indholdsmæssige problemstillinger. I tilknytning hertil fremhæver underviserne, at det har været problemfrit for eleverne at skaffe praktiksteder, ligesom rekrutteringen af dommere til konkurrence har været let. Dette tilskrives tovholderen, der på forhånd har informeret virksomheder om projektet og understøttet vigtigheden af deres deltagelse.

Udfordringer i udviklingsarbejdet

Udviklingsprocessen på Rybners Handelsskole har dog ikke udelukkende været let og ligetil. Udviklingsprocessen har været præget af **udskiftning i tovholder og projektteam**, samt en generel mangel på ressourcer, særligt i form af **tid**. Derudover har skolen oplevet en **modstand fra undervisere**, som ikke har været en del af projektteamet.

Som nævnt i ovenstående afsnit, har der i udviklingsprocessen været **to forskellige tovholdere** tilknyttet projektet. Samtidig har der været **udskiftning i projektteamets undervisere**. Med

UDSKIFTNING
I PROJEKT-
TEAM

andre ord har der ikke været én samlet gruppe af personer, der i fællesskab har drevet projektet fra start til slut. Dette har betydet, at enkelte undervisere ikke har følt ejerskab til projektet, ligesom kendskabet til de overordnede rammer og formål med projektet har været mangelfuld. Ifølge tovholder og undervisere hænger dette sammen med, at udskiftningen i både tovholderfunktion og projektteam har forårsaget videnstab. Samlet set, har dette medført, at projektet ikke er oversat og afprøvet efter den oprindelige hensigt – eleverne har eksempel kun i begrænset omfang besøgt andre virksomheder, ligesom kun ganske få virksomheder har holdt oplæg på skolen.

Derudover fremhæver både tovholder og undervisere, at særligt **tid har været en knap ressource** i projektet. Tovholderen giver udtryk for, at tid til koordination på tværs af fag har været begrænset, ligesom tid til at udfylde skabeloner og beskrivelser, som har været et krav i nærværende forsøgs- og udviklingsprogram, har været nærmest ikkeeksisterende. I tråd med tovholderen understreger underviserne, at der har været for lidt tid til planlægning af undervisningen i de enkelte fag ud fra det overordnede tema, ligesom tiden til at sammentænke de forskellige fag har været begrænset. Underviserne fremhæver, at undervisningsforløbet havde fremstået mere helhedsorienteret, hvis underviserne havde haft mere tid til at drøfte det overordnede tema og derefter planlægge undervisningen med udgangspunkt heri.

MODSTAND FRA UNDERVISERE

Endelig er der på tværs af tovholder og projektteam enighed om, at der blandt **ikke-deltagende undervisere har været modstand mod projektet**. Der er tale om en gruppe af undervisere, der i høj grad identificerer sig med en specifik fagprofession og som kun ønsker at undervise eleverne i det specifikke fag. Gruppen finder det grundlæggende ikke meningsfuldt at etablere et undervisningsforløb, hvor fagene taler ind i et overordnet tema, og hvor virksomheder inddrages som kerneelement i undervisningen. Derudover giver gruppen udtryk for, at projektet er spild af tid, og at eleverne ikke får den undervisning, der gør dem i stand til at gå til eksamen.

"Skolen vil mange nye ting, men der er ikke altid tid og penge til at gøre det ordentligt. Lærerne bliver stressede, og eleverne bliver forvirrede. Skolen har lidt for travlt med at være nytænkende hele tiden. Jeg har svært ved bare at nå kernestoffet og gøre eleverne klar til eksamen."

Underviser (ikke-deltagende)

Modstanden har gjort det vanskeligt for projektteamet at udbrede projektet til alle fag, hvorfor projektets fulde potentiale, ifølge projektteamet, ikke er indfriet. Denne udfordring optager både tovholder og deltagende undervisere – især i forankringsøjemed. Det skal tilføjes, at der samtidig er en gruppe undervisere foruden projektteamet, der finder det naturligt at inddrage virksomheder i undervisningen samt at arbejde på tværs af fagene ud fra et samlet tema, hvorfor tovholder og projektteam grundlæggende er optimistiske omkring projektets forankring.

4.2.3 Oversættelse af tiltaget

Tiltaget er oversat og afprøvet af tre andre erhvervsskoler: Silkeborg Business College, Learnmark Horsens og Undervisningscenter Holstebro. Silkeborg Business College og Learnmark Horsens har begge afprøvet tiltaget inden for det merkantile område, mens Uddannelsescenter Holstebro har afprøvet tiltaget inden for uddannelserne smed, støberitekniker og industritekniker.

Silkeborg Business College og Learnmark Horsens har haft relativt nemt ved at oversætte tiltaget til egen praksis. Dette hænger ifølge skolerne sammen med, at tiltaget er afprøvet inden for samme uddannelsesområde, som det er udviklet. Samtidig adresserer tiltaget flere af de udfordringer, som Silkeborg Business College og Learnmark Horsens oplever, eksempelvis manglende værkstedsrum og manglende kobling mellem teori og praksis. Af denne grund har tiltaget været oplagt og relevant for skolerne at arbejde videre med.

"Vi sad alle sammen inden kick-off og kom med ideer til, hvordan projektet skulle være. Rybners' tiltag var spændende, fordi det hele tiden koblede den praktiske vinkel på teori. Det tiltalte os. Vi videreudviklede på det. Fagene skulle ikke være siloorienterede, men vi skulle i stedet have et tema, som de forskellige fag kunne føde ind i."

Underviser (deltagende)

I modsætning til Silkeborg Business College og Learnmark Horsens har Uddannelsescenter Holstebro ikke oplevet udfordringer med at koble teori og praksis, idet store dele af undervisningen foregår i værksteder. Derimod har Uddannelsescenter Holstebro oplevet udfordringer med at koble undervisningen til det konkrete arbejdsmarked, herunder at skabe kendskab til og indsigt i forholdene på arbejdsmarkedet. Det er på den baggrund, at Uddannelsescenter Holstebro har kunnet identificere sig med tiltaget og fundet mening i oversættelsesprocessen.

På tværs af de tre afprøvningskoler har der således været stor interesse for at øge kendskabet og kontakten til det omkringliggende erhvervsliv. Det er dog forskelligt, hvordan de tre afprøvningskoler har arbejdet med virksomhedsinddragelsen og dermed også, hvilke dele af tiltaget skolerne har oversat og implementeret i egen kontekst. Silkeborg Business College og Uddannelsescenter Holstebro har været særligt optagede af at få eleverne i korte praktikforløb i forbindelse med undervisningsforløbet, mens Learnmark Horsens har haft fokus på at inddrage problemstillinger og opgaver fra lokale virksomheder. Ingen af de tre afprøvningskoler har haft virksomhedsoplæg eller besøgt virksomheder i lokalmiljøet.

Drivkræfter i oversættelsesprocessen

De tre afprøvningskoler har oversat og implementeret tiltaget i varierende grad og med varierende kvalitet, men en fælles drivkraft for de tre skoler er, at **undervisere har været inddraget** i oversættelsesarbejdet. Derudover har skolerne fundet værdi og mening i at **overtage et tiltag**, der er udviklet og afprøvet af en anden erhvervsskole.

INDDRAGELSE AF UNDERVISERE

På tværs af de tre afprøvningskoler har undervisere spillet en stor og aktiv rolle i både oversættelsen, tilrettelæggelsen og implementeringen af tiltaget. Tovholdere nævner i den forbindelse, at inddragelsen af undervisere har været altafgørende i forandringsprocessen, idet underviserne har det konkrete kendskab til indholdet af samt praktiske forhold omkring undervisningen. Derudover er det undervisere, der fremadrettet skal stå for implementeringen af forandringerne, hvorfor deres inddragelse er ganske central. Underviserne giver i forlængelse heraf udtryk for, at det at blive inddraget aktivt har givet dem motivation og engagement, ligesom de sætter pris på den tillid og anerkendelse, de har mødt igennem udviklingsfasen.

OVERTAGE ET UDVIKLET TILTAG

Derudover er der blandt de deltagende skoler enighed om, at det har været en stor hjælp at "overtage" et tiltag, som en anden erhvervsskole har udviklet og afprøvet – og som dermed er baseret på både forskningsbaseret viden og praktiske erfaringer. Skolerne nævner i den forbindelse, at overtagelsen har sparet dem for en del tid, ligesom det udviklede tiltag har bidraget til inspiration og mod på at eksperimentere med nye elementer i undervisningen, eksempelvis løbende praktik.

"Når man laver sådan noget her, skal det hvile på noget andet. Vi skal stå på skuldrene af nogen, som har prøvet noget lignende før. Det var som at læse en bageopskrift. Det har også været spændende at se sin egen skole ind i det perspektiv."

Tovholder

"Det er rart, at man i en travl hverdag har noget at læne sig op ad. Muligheden for et afsæt gør, at vi kommer hurtigere i gang. Når man begynder at se, hvordan vi selv skal bruge det, så er man allerede i gang med at lave sit eget. Vi har ikke kopieret det direkte ind. Vi har læst om de erfaringer, som Rybners har gjort sig, og så har vi udviklet på det. Det er ideen, vi har købt, og så har vi oversat den til egen skole."

Tovholder

I tilknytning hertil er der flere af de deltagende skoler, der fremhæver, at det har været interessant og lærerigt at arbejde ud fra et vidensgrundlag. Det fremhæves, at det forskningsmæssige grundlag har været centralt for udviklingen af et tilsyneladende virkningsfuldt tiltag, ligesom særligt underviserne giver udtryk for, at de har sat pris på at få genopfrisket deres teoretiske viden. Samtidig nævner flere af underviserne, at der er et stigende behov for at vide, om de tiltag, der arbejdes med skolerne, virker efter hensigten og således løser nogle af de udfordringer, skolerne står med. Her synes et vidensgrundlag at være et godt udgangspunkt.

"Vi har brugt vidensgrundlaget rigtig meget. Hele gruppen, der har arbejdet med tiltaget, har haft vidensgrundlaget tilgængeligt hele tiden. Inden vi tog til København, læste vi alle papirerne. Hvis man ikke gør det, så starter man jo på nul."

Tovholder

Udfordringer i oversættelsesprocessen

På trods af ovenstående drivkræfter har der på tværs af afprøvnings-skolerne vist sig at være en række forhold, som har givet anledning til udfordringer i oversættelsesprocessen. Den største udfordring, som også gør sig gældende for Rybners Handelsskole, vedrører **underviseres monofaglighed eller tilbageholdenhed i forhold til at arbejde tværfagligt**.

MONOFAGLIGHED

Med tiltaget følger, at underviserne i samarbejde skal nedbryde de udfordringer, der eksisterer imellem fagene, og invitere hinandens faglighed – og virksomhederne – ind i de forskellige fag. Dette har ikke mødt lige stor begejstring blandt underviserne. Flere af de deltagende skoler har således oplevet, at undervisere ikke har ønsket at tage del i projektet, enten fordi de er uenige i den pædagogiske praksis eller fordi de grundlæggende ikke tror på, at tiltaget støtter eleverne i deres faglige udvikling. Dette er begrundet med, at eleverne ikke modtager tilstrækkelig fagfaglig undervisning, at nogle fagområder nedprioriteres til fordel for det overoverende tema eller at det faglige indhold i praktikken ikke er højt nok.

"Underviserne har generelt gerne villet det. Vi har dog haft en, der er meget kassetænkende. For ham har det været svært at løsrive sig. Det er svært for ham at se udover pensum og fagplanen. Jeg har haft mange samtaler med ham omkring det."

Tovholder

Flere af de deltagende skoler har forsøgt at nedbryde monofagligheden gennem fælles forberedelse og løbende dialog og sparring omkring indhold og fremgang, hvilket i nogle tilfælde har bidraget til, at underviserne har kunnet se meningen med projektet.

4.2.4 Implementering af tiltaget

Som grundlag for afprøvnings-skolernes oversættelse af tiltaget ligger en række *minimumskrav*. Minimumskravene er formuleret på baggrund af Rybners' konkrete erfaringer med udvikling af tiltaget samt kravene til projekter under FoU-puljen. Minimumskravene vedrører både oversættelse og implementering af tiltaget og fremgår af nedenstående boks.

Boks 4-3: Minimumskrav til afprøvningsskoler i relation til tiltaget *Undervisningsforløb med virksomhedstilknævning*

For at sikre, at det udviklede tiltag blev oversat og afprøvet, blev afprøvningsskolerne stillet følgende *minimumskrav* i forbindelse med deres opstart i projektet:

4. Det er centralt for afprøvningen af dette tiltag, at en eller flere centrale kompetencer inden for erhvervet identificeres. Afprøvningen kræver med andre ord en oversættelse af tiltaget til en anden uddannelsesmæssig/faglig (fx social- og sundhedsfaglig eller teknisk) kontekst.
5. Tiltaget fokuserer på de første seks uger af GF2, hvorfor det er nødvendigt at tilrettelægge afprøvningen i første og andet kvartal af 2017⁵. Hvis ikke dette er muligt, skal tiltaget justeres og afprøves på et andet tidspunkt i løbet af et GF2 forløb. I så fald skal der redegøres for, hvorledes afprøvningen arbejder med at erhvervsrette læringsmiljøet gennem et længere projektforløb.
6. Eftersom det er en central del af tiltaget, at eleverne selv er i kontakt med en virksomhed, skal der indgås forhåndsftaler med en række virksomheder om, at eleverne kan komme på besøg og være i dialog med virksomheden gennem forløbet.
7. Afprøvningen skal forholde sig aktivt og konkret til arbejdsgrundlaget for tema 1, således at de gennemførte aktiviteter forholder sig til konkrete pointer i arbejdsgrundlaget.

I forhold til **minimumskrav 1** (oversættelse af tiltag til egen faglige kontekst) fremgår det af ovenstående afsnit, at der er stor variation i, hvor omfattende skolernes arbejde med selve oversættelsen har været. De to handelsskoler (Silkeborg Business College og Learnmark Horsens) har i overvejende grad kunnet implementere det allerede udviklede tiltag direkte og således uden de store behov for oversættelse. Dette har gjort det let for disse skoler at imødekomme minimumskravet. For UC Holstebro har oversættelsesarbejdet været mere omfattende og sværere for skolen, idet skolens undervisning er værkstedsbaseret og derfor ikke mangler kobling til praksis.

Minimumskrav 2 og 3 er de minimumskrav, der har været mindst i fokus for skolerne. Der er således ingen af de tre afprøvningsskoler, der har kørt forløbet som et seks ugers undervisningsforløb (**minimumskrav 2**). Skolerne har dog alle arbejdet med forløb af en varighed på mellem tre og 13 uger. Tilsvarende er der ingen af afprøvningsskolerne, der har lavet forhåndsftaler med virksomheder (**minimumskrav 3**). Afprøvningsskolerne har dog oplevet, at det omgivende erhvervsliv har taget positivt imod projektet og således bidraget med hhv. praktiksteder og/eller opgaver til undervisningen. Skolerne giver udtryk for, at det har været overraskende let at gennemføre projektet, idet virksomhederne har været behjælpelige og bakket op omkring projektet. I tillæg hertil fortæller skolerne, at det ikke har været nødvendigt at have forhåndsftaler, idet samtlige elever selv har formået at finde sig en praktikplads.

Minimumskrav 4 er ligeledes imødekommet på varierende vis blandt de tre afprøvningsskoler. De fleste skoler imødekommer kravet, idet både oversættelse og afprøvning har taget udgangspunkt i arbejdsgrundlaget, ligesom arbejdsgrundlaget er delt med deltagende undervisere. Én skole har inddraget arbejdsgrundlaget i meget begrænset omfang, idet skolen fandt arbejdsgrundlaget unødvendigt og overflødigt. Dette hænger ifølge skolen sammen med, at tiltaget (og tiltagsbeskrivelsen) i sig selv var tilstrækkeligt ift. at oversætte og afprøve tiltaget, således at arbejdsgrundlaget blev mindre nødvendigt.

4.2.5 Resultater af tiltaget

I dette afsnit rettes fokus mod resultaterne af tiltaget *Undervisningsforløb med virksomhedstilknævning*. Afsnittet inddrager resultater fra såvel laboratorieskoler som afprøvningsskoler og belyses via evalueringens kvalitative og kvantitative data. De kvalitative data dækker henholdsvis tovholderes, underviseres og elevers oplevelser af resultaterne, mens de kvantitative data, i kraft af den begrænsede kvalitet og dermed udsigelseskraft, anvendes supplerende og nuancerende til de oplevede resultater. Det skal understreges, at nedenstående kvantitative resultater udeluk-

⁵ Rybners Handelsskole ændrede dette i forbindelse med afprøvningen, således at undervisningsforløbet blev gennemført i de sidste tre uger af GF2-forløbet.

kende baserer sig på en **eftermåling** med en meget lav elevbesvarelse (seks elever i alt). Dette skyldes blandt andet, at laboratorieskolen ikke har modtaget en førmåling (jf. metodeafsnit) samt at afprøvningskolerne ikke har haft ressourcer til at gennemføre førmålingen, herunder oplyse Rambøll om tidspunkt for opstart af afprøvning.

Resultaterne analyseres med afsæt i de målsætninger (angivet med **fed** i de følgende afsnit), som fremgår af forandringsteorien for tiltaget (se bilag 2).

For det første oplever eleverne – i tråd med det overordnede formål med tiltaget – at læringsmiljøet på skolen er blevet mere **erhvervsrettet**. Dette skyldes blandt andet, at der som følge af tiltaget er sket en tydeligere kobling mellem det, eleverne undervises i på skolen, og de krav og opgaver, eleverne møder i en arbejdsmæssig sammenhæng. Spørgeskemaundersøgelsen viser i tilknytning hertil, at **67 pct.** (fire) af eleverne er helt eller delvist enige i, at undervisningen på skolen tager udgangspunkt i opgaver, som eleverne senere kan møde på en arbejdsplads. Tilsvarende er **83 pct.** (fem) af eleverne helt eller delvist enige i, at undervisningen på skolen giver et godt kendskab til det arbejde, som foregår ude i virksomhederne.

Undervisere fremhæver i den forbindelse, at eleverne gennem projektet har søgt know-how, råd, viden og information hos virksomhederne, som de bruger ind i undervisningen, samtidig med, at de løser konkrete opgaver med relevans for faget. På den måde har eleverne fået mere fokus på, hvordan undervisningen spiller ind i erhvervslivet. Det gælder både de uddannelsesspecifikke fag, men også fag som dansk og matematik.

”Jeg har altid hadet matematik i folkeskolen, men med projektet her kan jeg godt se, hvad jeg skal bruge det til. Uanset hvad inden for matematik, har jeg ikke kunnet se, hvad jeg skulle bruge det til. Det er først, når man kommer ud, at man finder ud af, hvor vigtigt det er.”

Elev (deltagende)

Til den klarere kobling mellem skole og erhvervsliv hører også, at elevernes **motivation for uddannelsen er øget**. Dette fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, hvor **83 pct.** af eleverne er helt eller delvist enige i, at de er motiverede for at gå i skole. Dette hænger ifølge elever og undervisere sammen med, at undervisningens indhold i højere grad er overførbart til og anvendelig i praksis, og fordi elevernes praktiske erfaringer fra virksomhederne er inddraget aktivt i undervisningen. Det har således været afgørende, at der er skabt et sammenhængende forløb, der bekræfter eleverne i, at undervisningen er meningsfuld og understøtter dem i deres faglige udvikling. Samtidig understreger både undervisere og elever, at tiltaget har bidraget til at give eleverne succesoplevelser, som understøtter deres **følelse af mestring**, hvilket har stor betydning for elevernes motivation for uddannelsesforløbet.

Tilsvarende fremhæver både tovholdere og underviserne, at eleverne gennem den korte praktik og kontakten til virksomhederne får nogle (praktiske) erfaringer, som skolen ikke på samme måde meningsfuldt kan tilbyde. Fordelen ved at koble virksomhederne til undervisningen er således også, at det relativt hurtigt i elevernes uddannelsesforløb bliver tydeligt, hvad de kan **forvente af et fremtidigt job**, samt hvordan undervisningen bidrager til at gøre eleverne parate til at varetage erhvervet.

”De har godt kunnet lide at være på arbejdspladsen. De får bare en erfaring, som vi ikke kan give dem på skolen. Vi kan godt lave simulerede salgssituationer, men det er bare ikke det samme. At vi flytter undervisningsrammen ud i virksomhederne gør forskellen.”

Tovholder

For det andet er flere af eleverne blevet **afklaret** i forhold til, om de har valgt den rigtige uddannelse. Både elever og undervisere tilkendegiver, at praktikken – og virksomhedsinddragelsen generelt – har styrket elevernes **kendskab til det faglige miljø på arbejdspladsen**, ligesom

eleverne har fået en større forståelse for, hvilke konkrete opgaver virksomheden varetager. Med afsæt heri er eleverne blevet mere afklarede i forhold til, om de har valgt den rigtige uddannelse, ligesom de har fået en fornemme af, hvad der skal til for at få en læreplads.

"Man bliver klar over, hvad man skal lave fremover. Og hvis man ikke kan lide det, vi har lavet i projektet, så har man nok valgt forkert."

Elev (deltagende)

I tilknytning til ovenstående påpeger både elever, undervisere og tovholdere, at der er en overvægt af de deltagende elever, der i kraft af deres praktik i undervisningsforløbet har fået en **læreplads til hovedforløbet**. Det fremhæves, at eleven bliver et kendt ansigt i butikken og får mulighed for at demonstrere sine kompetencer og gåpåmod, hvilket i mange tilfælde har resulteret i en læreplads. Flere tovholdere understreger, at dette er et vigtigt resultat, da underviserne har en særlig opgave i at sikre, at eleverne gennemfører uddannelsen, hvilket forudsætter en læreplads.

Ovenstående vidner om, at eleverne generelt har haft et stort udbytte af projektet og har oplevet et mere erhvervsrettet læringsmiljø på skolerne. Blandt de deltagende skoler hersker der dog tvivl om, hvorvidt projektet har bidraget til **øget faglighed blandt eleverne**. Det nævnes bl.a., at eleverne – i kraft af deres praktik – ikke modtager tilstrækkelig fagfaglig undervisning, hvorfor de ikke undervises i hele pensummet. Andre nævner, at praktikken ikke nødvendigvis styrker elevernes faglighed, idet indholdet af praktikken varierer fra sted til sted og således ikke altid bidrager med udfordringer til alle elever. Dette understøttes af en række elever, som generelt har ønsket mere udfordring og ansvar, men i stedet har fået tildelt almindelige "praktikant-opgaver" såsom at stille varer på hylderne og folde pap. Eleverne giver i den forbindelse udtryk for, at det er afgørende for deres motivation og tilfredshed med praktikforløbet, at de oplever at bidrage til virksomhedens produktion, og at de udfordres i opgaveløsningen for derved at udvikle deres faglige færdigheder.

4.2.6 Forudsætninger for succes

De deltagende skoler peger alle på en række centrale forudsætninger, som skal være opfyldt, hvis andre skoler skal have succes med at arbejde med tiltaget.

Samtlige skoler fremhæver vigtigheden af, at **skole og virksomhed får lavet en grundig forventningsafstemning**, således at den pågældende virksomhed er indforstået med, hvad det indebærer at være en "fadervirksomhed" – dvs. give informationer om arbejdsgange, låne materiale ud, sætte tid og ressourcer af til at hjælpe eleven med diverse opgaver mv. Dette for at imødekøbe risikoen for, at eleven får dårlige oplevelser i samarbejdet med virksomheden. Eleverne fremhæver selv, at de får flere positive oplevelser med virksomheden, når de er forberedt på de opgaver, der venter dem, samt ved, hvad der forventes af dem i virksomheden. Ligeledes kan en grundig forventningsafstemning bidrage til, at virksomheden allerede på forhånd ved, hvis der skal tages særlige hensyn eller hvis en elev har særligt brug for støtte.

I tilknytning til ovenstående fremhæver flere af de deltagende skoler, at det kan være en fordel, hvis skolen udvælger **en tovholder, som er ansvarlig for kontakten med virksomhederne**. Tovholderen skal blandt andet sikre, at relationen mellem virksomhed og elev er velfungerende, og at virksomheder bidrager med de oplysninger og hjælp, som de har forpligtet sig til. Tovholderfunktionen kan med fordel også indebære besøg hos de enkelte virksomheder, således at tovholderen får et konkret billede af, hvordan samarbejdet fungerer.

En tredje central forudsætning for tiltagets succes relaterer sig til **elevernes frihed og rum til at arbejde selvstændigt med opgaverne**. Det er således vigtigt, at eleverne får mulighed for at præge opgaverne selv – herunder særligt opgaverne i virksomheden og den efterfølgende

(potentielle) konkurrence – således at der etableres et ejerskab og en følelse af mestring blandt eleverne.

Boks 4-4: Centrale pointer fra evalueringen af *Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning*



Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning er et forløb på 3-6 uger (kan også være længere) der på forskellig vis – fx gennem praktik, virksomhedsbesøg, virksomhedsoplæg mv. – inddrager virksomheder i undervisningen.



Undervisningsforløbet skal bidrage til, at eleverne får et større kendskab til og en bedre forståelse for, hvilke konkrete opgaver de skal varetage, når de er færdige med deres uddannelse. Dette sker gennem tæt kontakt til lokale virksomheder.



Udviklingen af tiltaget er i høj grad drevet af en engageret tovholder, der foruden at brænde for udviklingsarbejdet besidder et stort kendskab til de lokale virksomheder og den virkelighed eleverne møder efter endt uddannelse.



Forud for tiltagets gennemførelse er det vigtigt, at skole og virksomhed får lavet en grundig forventningsafstemning, således at den pågældende virksomhed er indforstået med, hvad det indebærer at være del af projektet.



I overensstemmelse med tiltagets overordnede formål har eleverne i kraft af det tætte samarbejde med virksomhederne oplevet et mere erhvervsrettet læringsmiljø. Desuden er det blevet klarere for eleverne, hvad de kan forvente af et fremtidigt job, ligesom de er blevet afklarede i forhold til uddannelsesvalg.

4.3 Tiltag 2: Working on your skills

Tiltaget *Working on your skills* er udviklet af SOPU inden for uddannelserne social- og sundhedsassistent samt pædagogisk assistent. Tiltaget er efterfølgende afprøvet på SOSU Sjælland, SOSU Randers og EUC Nordvestsjælland. Erfaringer med tiltaget er således primært baseret på en SOSU-kontekst, om end tiltaget ligeledes er afprøvet inden for lager- og transportuddannelsen på EUC Nordvestsjælland.

Figur 4-3: Udvikling og afprøvning af tiltaget *Working on your skills*



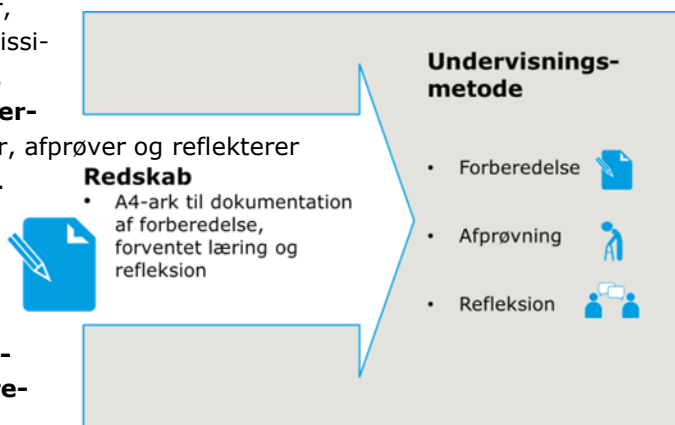
Det overordnede formål med *Working on your skills* er at understøtte en helheds- og anvendelsesorienteret undervisning. Hvor eleverne tidligere skulle *forstå og forklare* teoretisk viden, er der med erhvervsuddannelsesreformen kommet større fokus på, at eleverne skal kunne *anvende* denne viden. På den baggrund har SOPU udviklet et tiltag, der giver eleverne mulighed for at **tilegne sig og træne færdigheder**, der klæder dem på til at varetage deres fremtidige erhverv.

Den primære målgruppe for tiltaget er eleverne, idet tiltaget skal bidrage til, at eleverne oplever et mere erhvervsrettet læringsmiljø – dvs. et læringsmiljø, hvor koblingen mellem diverse undervisningsaktiviteter og elevernes fremtidige erhverv er tydelig. Tiltaget er sekundært målrettet undervisere på skolen, som skal implementere tiltaget i deres daglige undervisningspraksis.

4.3.1 Kort om tiltaget *Working on your skills*

Working on your skills er et **redskab** i form af et konkret A4-ark, hvor eleverne beskriver, tegner og reflekterer over specifikke praksissituationer, som de senere øver (simulerer). Samtidig er *Working on your skills* en **undervisningsmetode**, idet eleverne forbereder, afprøver og reflekterer over deres øvelser med praksissituationen. Undervisningsmetoden kan beskrives som en proces, der rammesætter øvelser styret af det konkrete A4-ark. Metoden kan anvendes fra én dag til et længevarende forløb og er opdelt i en **forberedende fase**, en **afprøvende fase** og en **reflekterende fase**.

Figur 4-4: Redskab og undervisningsmetode

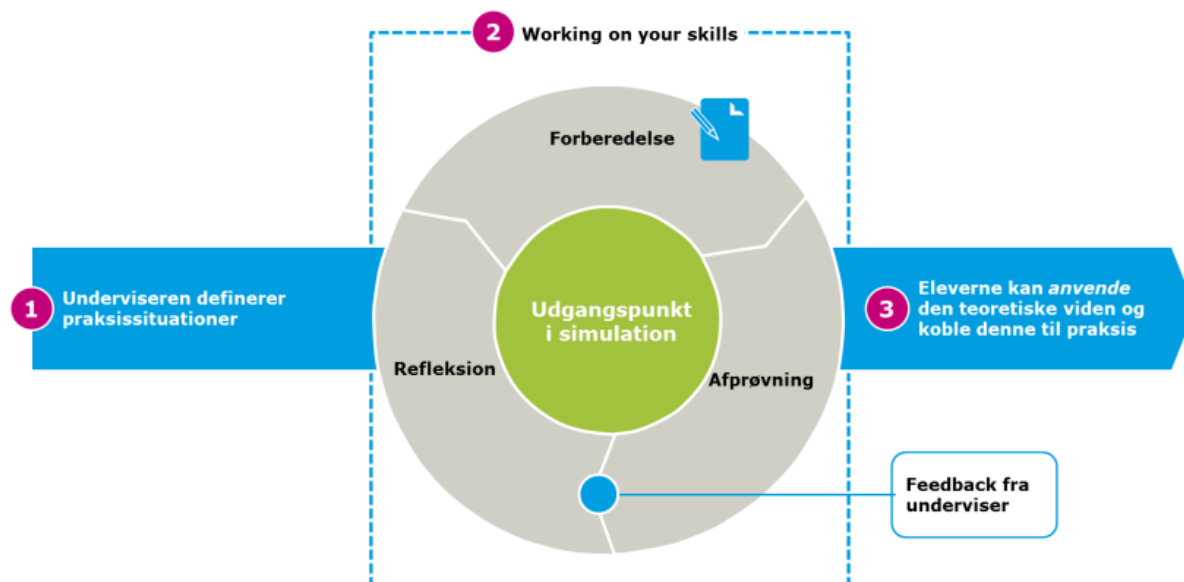


I **forberedelsesfasen** planlægger og gennemtænker eleverne den praksissituation, de skal simulere. Det kan eksempelvis være en situation, hvor en plejehjemsbeboer ikke vil indtage væske. Eleverne forbereder sig ved dels at dele situationen op i mindre sekvenser a la tegneserier (tid, sted, mennesker, handlinger), dels ved at fordele roller, hvor eleverne kan agere bestemte personer (assistent, borger, pårørende mv.) eller observatør. Eleverne formulerer på forhånd og med egne ord, hvad de vil lære af øvelserne med praksissituationen. Teoretiske overvejelser, tegninger og læringsmål noteres i A4-arket (se bilag 6).

I **afprøvningsfasen** simulerer eleverne den praksissituation, der er forberedt. Eleverne øver situationen flere gange og har mulighed for at skifte roller undervejs. Under øvelserne kan eleverne trække 'eventyrkortet', hvis øvelsen ikke længere er autentisk, de kan lave en timeout, hvis de har brug for at drøfte situationen eller de kan gøre brug af en livline og således spørge andre elever eller underviseren til råds. Underviserne besøger de forskellige grupper og sørger for at give situationsbestemt vejledning, så der skabes læringsituationer med udgangspunkt i elevernes opgaver. Sidste element i afprøvningsfasen er at fremlægge praksissituationen over for andre elever og underviseren.

Når eleverne har øvet (eller vist) praksissituationen, **reflekterer de deltagende elever over handlingen**. Eleverne drøfter eksempelvis, hvordan det var at afprøve praksissituationen, hvad der fungerede godt, hvad de lærte og hvordan situationen kunne laves anderledes. Efter den endelige fremlæggelse af praksissituationen får eleverne feedback fra underviseren. Nedenstående figur illustrerer, hvordan *Working on your skills* fungerer som redskab og arbejdsmetode.

Figur 4-5: Overblik over *Working on your skills*



4.3.2 Udvikling af tiltaget

Som det fremgår ovenfor, har SOPU haft som ambition at udvikle et tiltag, der skaber en tydelig sammenhæng mellem undervisningen på skolen og de opgaver, eleverne møder i praktikken og senere i deres arbejdsliv. Samtidig har det været centralt for SOPU at udvikle et tiltag, der sætter elevernes færdigheder i centrum, således at eleverne ikke blot tilegner sig viden, men også forstår at anvende denne. Med afsæt heri har SOPU udviklet et simulationsredskab og en metode, der skal bidrage til at styrke elevernes færdigheder og derigennem fremme transfer mellem skole, praksislæring og fremtidigt erhverv.

"Hvis ikke erhvervsretningen er tydelig, bliver det demotiverende for eleverne. Eleverne er ret eksplicitte omkring, at det er i den praktiske undervisning, at de lærer noget. Det er de praktiske færdigheder, der tæller. Derfor har vi udviklet Working on your skills."

Tovholder

Baggrunden for at deltage i nærværende forsøg- og udviklingsprogram har således været at fremme elevernes færdigheder (evne til at anvende teori) og således skabe en klarere kobling mellem undervisningen på skolen og elevernes fremtidige erhverv. Nedenstående boks samler op på skolens indledende behovsanalyse, herunder udfordringer og målsætninger.

Boks 4-4: Laboratorieskolens behov og målsætninger

I gennem den indledende behovsanalyse identificerede SOPU nedenstående tre udfordringer:

- *Der er behov for, at eleverne forstår at anvende det, de lærer*
- *Det er vigtigt at tilrettelægge læringsaktiviteter, som giver eleverne mulighed for at tilegne sig de rette færdigheder*
- *Tilegnelsen bør ske gennem en kropslig tilgang til teorien.*

På baggrund af behovsanalysen formulerede skolen en række konkrete målsætninger, der samlet set skal bidrage til at nå formålet om *at skabe et erhvervsrettet læringsmiljø på skolen*:

- *Øget kobling mellem teori og praksis*
- *Bedre feedback til eleverne*
- *Øget professionalitet*
- *Bedre ungemiljø*
- *Tydelig faglighed.*

Drivkræfter i udviklingsarbejdet

I SOPUs udviklingsarbejde kan særligt tre drivkræfter identificeres: For det første er **tiltaget udviklet af en række pædagogiske konsulenter**, som har et indgående kendskab til teorien bag simulation. For det andet – og delvist som resultat af første drivkraft – har der blandt skolens ledelse og undervisere været stor **intern opbakning** til udviklingen af tiltaget. Derudover har udviklingen af tiltaget været i gang over en længere periode, hvorfor **tiltaget er en videreudvikling af tidligere tanker og ideer**.

UDVIKLET AF PÆDAGOGISKE KONSULENTER MED DYB VIDEN OM METODEN

Working on your skills er udviklet af en række pædagogiske konsulenter samt et mindre antal undervisere på skolen. Flere af de pædagogiske konsulenter er uddannet på Dansk institut for Medicinsk Simulation (DIMS), hvorfor de ifølge tovholderen har et indgående kendskab til brugen af simulation som undervisningsmetode og dermed gode forudsætninger for at udvikle et solidt og virkningsfuldt simulationstiltag. Tovholderen tilføjer, at der blandt de pædagogiske konsulenter er et stærkt fagligt fællesskab samt en lyst og vilje til at fremme læring og udvikling hos eleverne. Disse faktorer – dyb viden, fagligt fællesskab og vilje – har tilsammen medvirket til, at SOPUs udviklingsproces har været smidig og præget af stort engagement.

INTERN OPBAKNING

Delvist i kraft af ovenstående har udviklingen af *Working on your skills* fået stor opbakning blandt ledelse og undervisere på skolen. Undervisere, der ikke har deltaget aktivt i udviklingsarbejdet, har således været overbeviste om, at de pædagogiske konsulenter kunne udvikle et virkningsfuldt og teoretisk funderet tiltag. Samtidig har SOPU gennem længere tid arbejdet med simulationsundervisning, hvorfor selve metoden er velkendt. Underviserne har dog oplevet, at metoden har manglet struktur og systematik, hvorfor en ensretning af metode og redskab har været velkomment. Tovholder og undervisere fremhæver i den forbindelse, at netop italesættelsen af tiltaget som værende en metode og redskab, der skaber struktur og systematik i undervisningen, har været en drivkraft i udviklingsarbejdet.

Både tovholder og undervisere betoner ligeledes vigtigheden af, at tiltaget ikke er forbundet med ekstraarbejde. *Working on your skills* er således ikke et redskab eller en metode, der skal lægges oveni underviserens "normale" arbejde, men derimod en tilgang, som skal erstatte dele af den eksisterende praksis. Betoningen af, at *Working on your skills* ikke skal supplere eksisterende praksisser, men snarere supplere dem, har medført, at underviserne har været positive overfor tiltaget og bakket op omkring udviklingen.

VIDEREUDVIKLING

Endelig skal det tilføjes, at SOPU over en længere periode har arbejdet med tiltaget *Working on your skills* – også inden skolen blev en del af nærværende forsøgs- og udviklingsprogram. SOPU har således haft mulighed for at videreudvikle, strukturere og implementere tiltaget i forbindelse

med programmet. Ifølge tovholderen har det været fremmende for (videre)udviklingsprocessen, at tankerne og ideerne ikke var helt nye.

Udfordringer i udviklingsarbejdet

Som det fremgår ovenfor, har SOPU generelt haft en vellykket udviklingsproces med et kompetent udviklingsteam, opbakning fra undervisere og ledelse samt et stærkt indledende idegrundlag. På trods af den stærke interne opbakning fremhæver særligt undervisere, at nogle undervisere har bedre forudsætninger for at arbejde med metoden end andre, ligesom **metoden ikke er velegnet til alle fag**. Det understreges eksempelvis, at undervisere i dansk og naturfag kan have vanskeligt ved at anvende metoden, idet deres fag ikke lægger op til praksissituationer. Problematikken er i nogle tilfælde løst ved, at undervisere har været fælles om undervisningen; dansklæreren har fokuseret på kommunikation, mens underviseren i det uddannelsesspecifikke fag har fokuseret på det praksisnære (fx løfteteknikker). Underviserne giver udtryk for, at denne tolærerordning har været givende, om end de er bevidste om dens økonomiske konsekvenser.

"Det kan være svært at bruge metoden, hvis der er tale om fx lovstof. Her er det svært at undervise med udgangspunkt i simulation, for hvordan skal eleverne vise det? Her kan der godt være nogle udfordringer med lærere, som ikke føler sig klædt på."

Underviser (deltagende)

At *Working on your skills* er mere velegnet til nogle fag fremfor andre har betydet, at ikke alle undervisere har været lige begejstrede for metoden, ligesom metoden er anvendt mere i nogle fag end andre. Underviserne fremhæver i den forbindelse, at denne udfordring potentielt kunne være løst, hvis flere undervisere (med forskellige fagretninger) havde været involveret i selve udviklingsprocessen.

4.3.3 Oversættelse af tiltaget

Tiltaget er afprøvet af tre erhvervsskoler: SOSU Randers, SOSU Sjælland⁶ og EUC Nordvestsjælland. EUC Nordvestsjælland er den eneste skole, der med lager- og transportuddannelsen har afprøvet tiltaget i en kontekst forskellig fra SOSU-området.

For de to SOSU-skoler har oversættelsesprocessen været relativt håndterbar og problemfri. Skolerne forklarer i relation hertil, at selve oversættelsen har været mindre omfattende i kraft af sammenfald i uddannelsesområde. SOSU-skolerne har således ikke skullet oversætte tiltaget til et andet uddannelsesområde, men har tilpasset tiltaget til egen kontekst – dvs. justeret op og ned på forskellige elementer af *Working on your skills*. Hvor den ene skole har valgt at fokusere meget på brugen af A4-arket, har den anden skole været optaget af øvelserne og det praksisnære. Til den lette oversættelsesproces hører også, at SOSU-skolerne har kunnet identificere sig med SOPUs behov og udfordringer, herunder særligt behovet for at strukturere simulationsundervisningen samt styrke koblingen mellem teori og praksis.

EUC Nordvestsjælland har i modsætning til SOSU Randers og SOSU Sjælland haft et større og mere omfattende arbejde med at oversætte tiltaget til egen praksis. Det skyldes dels, at fagets indhold er mindre egnet til simulationsøvelser (færre personer involveret, færre usete hændelser, mindre aktion), dels at flere elever på uddannelsen har erfaring med lignende former for arbejde og derfor i mindre grad har brug for at blive bekendte med praksissituationer.

"Tiltaget er jo fra en SOSU-skole. Vi havde svært ved at se, hvor vi var henne i det projekt. Så byggede vi noget sammen, som vi kunne arbejde med på vores skole med vores elever."

Underviser (deltagende)

⁶ SOSU Sjælland har deltaget med to afdelinger, hhv. afdeling Holbæk og afdeling Næstved. Evalueringen baserer sig udelukkende på afdeling Næstved, idet afdeling Holbæk hverken har deltaget i den kvantitative eller kvalitative del af evalueringen. Skolen har heller ikke modtaget implementeringsstøtte.

“Selve udgangspunktet skulle justeres, så det passede til vores skole. Vi beholdt essensen af tiltaget, som er gentagelse af praktiske øvelser. Kerneelementer fra tiltaget er medtaget, men drejet i en retning, der giver bedre mening for os.”

Tovholder

På trods af et omfattende arbejde med oversættelse af tiltaget har både undervisere og tovholdere på EUC Nordvestsjælland oplevet, at tiltaget var oplagt og relevant for skolen. Det skyldes for det første, at EUC Nordvestsjælland oplever et behov for en mere helhedsorienteret undervisning og for det andet en mere praksisnær undervisning, hvor eleverne får lov til at arbejde mere selvstændigt. EUC Nordvestsjælland har valgt at sætte fokus på gentagelserne i tiltaget og således den del, hvor eleverne øver sig på forskellige opgaver fra praksis. Eleverne har ikke arbejdet specifikt med A4-arket, men har rapporteret deres erfaringer skriftligt i mindre rapporter.

Drivkræfter i oversættelsesprocessen

Hvad angår drivkræfter, synes særligt tre drivkræfter at gå på tværs af de tre afprøvningskoler. Grundlæggende har de involverede tovholdere og undervisere på skolerne haft et **fælles ønske om at forbedre** den praksis, skolerne har haft i forhold til simulationsundervisning. Derudover har dels selve tiltaget – særligt i form af det **konkrete A4-ark – været simpelt at arbejde** videre med. Og endelig har skolerne haft stor glæde af den **konsulentbistand**, som de har modtaget i forbindelse med programmet.

En fælles drivkraft for afprøvningskolerne relaterer sig til et ønske om at forbedre simulationsundervisningen og generelt gøre undervisningen mere anvendelsesorienteret. Samtlige af de deltagende skoler har i større eller mindre omfang arbejdet med simulationsundervisning, men har oplevet, at undervisningen manglede struktur og systematik. Med *Working on your skills* har skolerne set en mulighed for, at deres undervisning kunne kvalificeres.

ØNSKE OM
FORBED-
RING

“Vi valgte at afprøve tiltaget, fordi det passer rigtig godt ind i vores kontekst. Vi arbejder i forvejen med simulation og ville derfor bruge Working on your skills til at kvalificere vores arbejde med simulation. Vores egen undervisning kunne godt bruge mere strukturering og det kunne redskabet bidrage til.”

Underviser (deltagende)

Med et fælles ønske om at forbedre undervisningen og gøre den mere anvendelsesorienteret har underviserne haft et godt udgangspunkt for oversættelse af tiltaget. Der har således blandt undervisere og tovholdere på skolerne været enighed om, at en oversættelse af SOPUs tiltag kunne styrke deres egen praksis.

I forlængelse af ovenstående kan selve A4-arket fremhæves som drivkraft for oversættelsen af tiltaget, da flere undervisere nævner, at A4-arket har været nemt at gå til, ligesom de har vurderet, at redskabet ville bidrage med struktur og systematik.

SIMPELT
REDSKAB

“Vi har lagt særlig vægt på A4-arket, som for os at se, var det vigtigste fra SOPU. Arket er godt til at opbygge undervisningen efter og så er det kompleksitetsreducerende. Det giver overblik at kunne forholde sig til del-elementer.”

Underviser (deltagende)

Arket er bygget op omkring før, under og efter simulationsøvelserne og giver således eleverne mulighed for at reflektere over teori, kommunikation, samarbejde mv. Dette er noget, der er centralt for alle erhvervsuddannelser, hvorfor A4-arket har virket relevant for skolerne uafhængigt af fagretning. Redskabets simple karakter og det meningsfulde i at reflektere over teori, samarbejde og kommunikation har således tilsammen medført, at der blandt de afprøvende skoler har været et stort engagement og gåpåmod i forhold til at oversætte tiltaget i egen praksis.

Flere af skolerne giver ligeledes udtryk for, at tiltagets forskningsmæssige grundlag har været en styrke i oversættelsesprocessen, fordi skolerne har haft en tro på, at tiltaget kunne løfte undervisningen yderligere. På lige fod med underviserne fra SOPU har flere deltagere fra afprøvnings-skolerne haft en tiltro til den bagvedliggende teori og metode, hvorfor der grundlæggende er stillet færre spørgsmål til formålet bag oversættelsen af tiltaget.

"Vi følte os klædt godt på til at arbejde med tiltaget. Især fordi tiltaget er videnskabsmæssigt godt funderet. Vi er slet ikke i tvivl om, det er det, der fungerer."

Underviser

IMPLEMENTERINGS- UNDERSTØTTELSE

Endelig fremhæver afprøvnings-skolerne, at de har haft stor glæde af implementeringsstøtten, hvor særligt den individuelle konsulentbistand har bidraget til en succesfuld oversættelse af tiltaget.

"Implementeringsstøtten har været med til at fastholde os i udviklingen. Der har været nogle deadlines, som ikke var mulige at skyde. Når vi har haft besøg, så får vi lige vendt tingene en gang mere. Så får vi talt om, hvad der virker og hvad der ikke virker. Det sikrer videndeling i projektet."

Tovholder

"Den understøttende del fungerede rigtig godt. Her var der fokus på, hvordan vi kunne gøre det anderledes. Vi fik hjælp til at beskrive, hvordan vi kunne tilrette undervisningen med udgangspunkt i før, under og efter."

Underviser (deltagende)

Som det fremgår af ovenstående, har konsulentbistanden for det første bidraget til, at der er sket en reel fremdrift i oversættelsen af tiltaget. Konsulentbesøgene har således forpligtet deltagerne til at udføre et stykke arbejde og har dermed sikret, at skolerne er kommet videre i processen. For det andet har konsulentbistanden bidraget til, at skolerne har udviklet et tiltag, der stemmer (nogenlunde) overens med det tiltag, SOPU har udviklet. Programmets implementeringskonsulenter har således formålet at hjælpe skolerne med at oversætte tiltaget fra én kontekst til en anden, men stadigvæk med en vis tro mod det oprindelige tiltag.

I tilknytning til ovenstående skal det fremhæves, at de skoler, der i mindre grad har været i kontakt med programmets implementeringskonsulenter – enten grundet tidspres på skolen eller manglende prioritering fra ledelsens side – har oplevet en mindre effektiv oversættelsesproces, ligesom selve oversættelsen er sket med flere afvigelser fra det oprindelige tiltag.

Udfordringer i oversættelsesprocessen

På tværs af afprøvnings-skolerne synes særligt to udfordringer at gå igen i oversættelsesfasen, dels har skolerne savnet **sparring fra andre deltagende skoler**, og dels har der hersket **tvivl om rammerne – herunder frihedsgraderne – for selve oversættelsesarbejdet**.

MANGLENDE SPARRING

Flere af afprøvnings-skolerne nævner, at sparring blandt deltagende skoler – både laboratorieskole og andre afprøvnings-skoler – har været begrænset. Skolerne forklarer den begrænsede sparring med, at skolerne har været vidt forskellige steder i oversættelsesprocessen, ligesom skolerne har arbejdet med forskellige dele af tiltaget. Nogle skoler har haft fokus på at øve og gentage praksissituationerne, mens andre har været mere optagede af at bruge A4-arket. Dette har medført, at flere af skolerne har oplevet oversættelsen som et soloprojekt.

I forlængelse heraf peger flere af skolerne på, at særligt midtvejsseminaret med fordel kunne have handlet mere om skolernes konkrete oversættelse, herunder hvor de var i processen, samt

hvilke (eventuelle) udfordringer skolerne stod overfor. Flere af skolerne pointerer således, at der i projektet ligger et uudnyttet potentiale for sparring blandt skolerne.

I relation til ovenstående giver flere afprøvningsskoler udtryk for, at der har manglet klarhed i forhold til tilpasning (eller oversættelse) af det udviklede tiltag. Afprøvningsskolerne har således haft vanskeligt ved at vurdere, om oversættelsen har været tilstrækkelig i overensstemmelse med det udviklede tiltag. Dette har i nogle tilfælde medført, at skolerne er gået i stå i deres udvikling, og har i andre tilfælde resulteret i, at skoler har oversat tiltaget til noget, der afviger markant fra det udviklede tiltag. Afprøvningsskolerne udtrykker således et ønske om, at der udover selve minimumskravene for arbejdet med tiltaget (afprøvning og implementering) var formuleret en række kriterier for, hvor vide rammerne for oversættelsen, der var.

4.3.4 Implementering af tiltaget

Nedenstående boks oplister de minimumskrav, som skolerne skulle opfylde i forbindelse med oversættelse, afprøvning og implementering af tiltaget.

Boks 4-5: Minimumskrav til afprøvningsskoler i relation til tiltaget *Working on your skills*

For at sikre, at det udviklede tiltag blev afprøvet, blev afprøvningsskolerne præsenteret for følgende minimumskrav i forbindelse med deres opstart i projektet:

1. Det er vigtigt, at der i afprøvningen tages højde for elevernes kendskab til og fortrolighed med skills som hhv. konkurrence og læringsredskab. Afprøvningen kræver med andre ord en grundig elevintroduktion til metoden.
2. Da der er stor variation i, hvorledes skills-konkurrencen tilrettelægges inden for forskellige erhverv, vil der også være forskel på, hvordan man kan tilrettelægge undervisningen med udgangspunkt i skills. Det er derfor nødvendigt at oversætte, hvad det vil sige at arbejde med skills (færdigheder) i den konkrete afprøvningskontekst.
3. Da der kan være forbehold over for metoden (fra lærer og elever), er det vigtigt, at metoden afprøves mere end en gang, så lærer og elever bliver fortrolige med formen.
4. Afprøvningen skal forholde sig aktivt og konkret til arbejdsgrundlaget for tema 1, således at de gennemførte aktiviteter forholder sig til konkrete pointer i arbejdsgrundlaget.

På tværs af skolerne synes der at være foretaget en grundig introduktion til *Working on your skills* som arbejdsredskab og metode (**minimumskrav 1**), således at eleverne ikke har forvekslet tiltaget med SkillsDenmark. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår, at **82 pct.** (50) af eleverne vurderer, at de ofte eller meget ofte er blevet grundigt introduceret for øvelserne. I forlængelse heraf skal det nævnes, at samtlige afprøvningsskoler har valgt at kalde tiltaget noget andet end *Working on your skills*, idet skolerne vurderede det u hensigtsmæssigt netop på grund af SkillsDenmark.

Minimumskravet vedr. oversættelse (**minimumskrav 2**) er i varierende grad blevet imødekommet. SOSU-skolerne har, som nævnt i ovenstående afsnit, haft et mindre oversættelsesarbejde, idet skolerne har arbejdet med tiltaget inden for samme uddannelsesområde, som det er udviklet. EUC Nordvestsjælland har haft et mere omfattende oversættelsesarbejde, idet skolen skulle oversætte tiltaget til smede- og industriteknikerkontekst, hvilket har betydet, at fokus mere er lagt på øvelserne og gentagelserne heraf.

I forhold til **minimumskrav 3** (antallet af afprøvning) synes flertallet af de deltagende skoler at have levet op til dette krav. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 70 pct. (43) af eleverne angiver, at mere end halvdelen af deres undervisning har taget udgangspunkt i *Working on your skills*.

Særligt for **minimumskrav 4** vedr. inddragelsen af vidensgrundlaget synes skolerne at variere i forhold til at indfri kravet. Skolerne varierer således fra at have arbejdet intensivt med videns-

grundlaget, herunder videndeling til samtlige undervisere på skolen, til at finde vidensgrundlaget mere eller mindre meningsløst. Vidensgrundlaget synes således at have bidraget til understøttelse og inspiration på nogle skoler, mens andre har fokuseret mere på det konkrete tiltag og arbejdet videre med dette (uden aktiv inddragelse af vidensgrundlaget).

4.3.5 Resultater af tiltaget

I dette afsnit præsenteres de foreløbige resultater og erfaringer, som skolerne har gjort sig i forbindelse med tiltaget *Working on your skills*. Afsnittet er baseret på resultater fra samtlige deltagende skoler – dvs. både laboratorieskole og afprøvnings-skolerne – og tager afsæt i såvel kvalitativ som kvantitativ data fra den gennemførte evaluering. De kvalitative data belyser henholdsvis tovholderes, underviseres og elevers oplevede resultater, mens de kvantitative data udelukkende anvendes som supplerende og nuancerende til disse oplevede resultater.

Resultaterne analyseres med afsæt i de målsætninger (angivet med **fed** i de følgende afsnit), som fremgår af forandringsteorien for tiltaget (se bilag 2).

For det første oplever både undervisere og elever, at **miljøet på skolen er blevet mere erhvervsrettet**, idet koblingen mellem aktiviteter i undervisningen og det konkrete erhverv er blevet klarere. Eleverne er således i højere grad bevidste om, hvordan det, de lærer i skolen, kan bruges i en arbejdsmæssig sammenhæng. Spørgeskemaundersøgelsen bakker op om dette, idet **86 pct.** (82) af eleverne før tiltaget svarer, at de er helt eller delvist enige i, at det, de lærer på skolen, er relevant for deres arbejde. Efter tiltaget er **92 pct.** (59) af eleverne helt eller delvist enige heri. Eleverne fremhæver, at de har fået en bedre forståelse for, hvorfor de undervises i forskellige fag og emner, ligesom de giver udtryk for, at de føler sig bedre rustet til at varetage deres kommende erhverv. Dette hænger ifølge eleverne sammen med, at de har øvet situationerne og ikke blot har læst og fået teorien forklaret. Spørgeskemaundersøgelsen viser i forlængelse heraf, at **22 pct.** (20) af eleverne før tiltaget var helt eller delvist enige i, at skolen nogle gange minder om en arbejdsplads, mens **40 pct.** (26) af eleverne efter tiltaget er helt eller delvist enige heri.

"Man bliver bedre klædt på. Man får lov til at prøve det af. Når man får en læreplads, så står man ikke som en grønskolling og ikke tør gøre noget."

Elev (deltagende)

"Det giver kropslig læring. En ting er at sidde og lytte, men når de skal gøre det, er det noget helt andet. De over sig mere, fordi de ved, at de skal fremlægge det."

Underviser (deltagende)

Undervisere og elever fremhæver, at særligt yngre elever profiterer af at opleve den tydelige kobling mellem skole og erhverv, fordi de ofte ikke har praksiserfaringer. Gennem simulationsøvelserne får eleverne nogle hands-on-erfaringer, hvormed det undgås, at de får et "praksis-chok", når de møder virkeligheden uden for skolen.

"Der er mange, som ingen erfaring har. De ved ikke, hvad de kommer ud til. Men når de har lavet øvelserne, bliver det ikke så skræmmende at komme ud. De har jo prøvet det før."

Elev (deltagende)

De ældre elever understreger dog, at de på trods af deres tidligere erfaringer får et stort udbytte af øvelserne, særligt fordi øvelserne træner elevernes evne til at samarbejde og kommunikere, hvilket de ikke på samme måde lærer gennem den mere traditionelle undervisning. Samtidig nævner eleverne (ældre som yngre), at *Working on your skills* har bidraget til, at eleverne får redskaber til at håndtere tilspidsede eller problematiske situationer i praktikken eller i deres

kommende erhverv, fordi de har øvet sig på mulige løsninger i simulationsøvelserne, som de kan trække på efter behov. Herved har eleverne fået bedre mulighed for at **sætte teorien i spil i praksis**. Samtidig indebærer brugen af *Working on your skills*, at elevernes nervøsitet omkring praktikken mindskes, hvilket understøtter, at læring bliver omdrejningspunktet for elevernes praktik.

Working on your skills kan for det andet ses som et redskab og en arbejdsmetode, der via etablering af et autentisk læringsmiljø **øger elevernes motivation og engagement**. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at **74 pct.** (71) af eleverne før tiltaget var helt eller delvist enige i, at de er motiverede for undervisningen. Efter tiltaget er **82 pct.** (52) af eleverne helt eller delvist enige heri. Samtidig viser spørgeskemaundersøgelsen, at **80 pct.** (76) af eleverne før tiltaget var helt eller delvist enige i, at de er glade for at gå i skole. Efter tiltaget er **85 pct.** (54) af eleverne helt eller delvist enige heri. Samme tendens findes i de kvalitative interviews, hvor flere elever giver udtryk for, at undervisningen er blevet både sjovere og mere lærerig.

"Det har været meget bedre end normalt. Særligt, at det har været skiftende mellem teori og øvelser. Det er hårdt at sidde stille en hel dag. Hvis man sidder ned fra kl 8-15, føler man ikke, at man lærer noget."

Elev (deltagende)

I forlængelse af elevernes øgede motivation beskriver flere undervisere, at eleverne i højere grad møder op til undervisningen samt udviser større begejstring for undervisningen, blandt andet ved at møde tidligere eller blive længere efter endt undervisningsdag. Underviserne vurderer det for tidligt at svare på, om tiltaget har bidraget til mindre fravær og frafald, men generelt oplever underviserne, at eleverne har været mere positive over for undervisningen og udvist større engagement.

Elevernes øgede motivation for undervisningen hænger ifølge elever og undervisere ligeledes sammen med, at eleverne får **mere og bedre feedback**. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår, at **74 pct.** (45) af eleverne svarer, at de meget ofte eller ofte har fået løbende feedback fra deres lærer, mens de lavede øvelserne. Samtidig viser spørgeskemaundersøgelsen, at **52 pct.** (50) af eleverne før tiltaget var helt eller delvist enige i, at lærerne gav god tilbagemelding på, hvad de gjorde godt, og hvad de skulle gøre bedre. Efter tiltaget er **63 pct.** (41) af eleverne helt eller delvist enige heri.

Tovholdere og undervisere fremhæver, at den tydeligere feedback bidrager til **øget engagement, faglig læring og fastholdelse**, fordi brugen af feedback er med til at synliggøre elevernes faglige progression samt er med til at klæde eleverne på til at løse den næste opgave endnu bedre. Når eleverne bliver opmærksomme på deres progression, stiger motivationen og den øgede faglighed. Samtidig kan den mere regelmæssige feedback om elevernes faglige præstationer bidrage til, at eleverne bliver mere bevidste om de områder, hvor de har behov for at udvikle sig.

Endelig giver skolerne generelt udtryk for, at tiltaget har bidraget til et mere positivt læringsmiljø – herunder også en **øget motivation blandt underviserne**, der oplever, at det er sjovere at lave praksisorienteret undervisning. Underviserne påpeger dog, at det er en mere krævende undervisningsform, men at det opvejes af, at det giver **mening og værdi for både elever og undervisere**. Der er således tale om en gensidig positiv påvirkning af hhv. elever og underviseres motivation og engagement.

“Det er blevet sjovere at undervise, men det er også blevet mere krævende. Det er dog ikke for meget, fordi det giver mening. Jeg ville elske, hvis vi bare kunne undervise i praksislab hele tiden. Det er den fedeste måde at undervise på.”

Underviser (deltagende)

Grundlæggende synes der på baggrund af evalueringen at være et potentiale i at tilrettelægge undervisningen, således at den integrerer praktiske (simulations)øvelser, da det hermed bliver tydeligere for eleverne, hvad de kan forvente af deres fremtidige erhverv, ligesom selve undervisningsmiljøet på skoler bliver mere erhvervsrettet.

4.3.6 Forudsætninger for succes

Et vellykket arbejde med *Working on your skills* afhænger blandt andet af en række centrale forudsætninger. Skolerne har således identificeret en række forudsætninger, der skal være til stede, hvis andre skolerne skal skabe en succesfuld forandring i form af *Working on your skills*.

For det første skal der **afsættes tid og ressourcer til, at undervisere kan tilrettelægge arbejdet** med *Working on your skills*, herunder definere praksissituationer og arbejde med tværfaglig udvikling af cases. Som det fremgår af evalueringen, er metoden særligt velegnet til praksisorienterede fag, hvorfor undervisere i grundfag har brug for grundig forberedelse, gerne i samarbejde med andre lærere.

Derudover er det afgørende, at eleverne får **god tid til at forberede og øve de forskellige praksissituationer**. Dette skyldes dels, at eleverne får øget udbytte af at gentage øvelserne og dermed lære af sine fejl, og dels at det kan tage tid for eleverne at blive fortrolige med metoden. Hvis eleverne skal have det maksimale ud af øvelserne, er det således afgørende, at de får mulighed for grundigt at forberede og gennemtænke handlinger, ligesom disse skal afprøves af flere omgange.

Endelig stiller *Working on your skills* krav til de **fysiske rammer** og fordrer noget andet end de mere traditionelle klasselokaler. Der er væsentligt, at skolens rammer er med til at fremme simuleringen af praksissituationerne og således bidrager til at gøre øvelserne mere autentiske. Særligt eleverne fremhæver, at de fysiske rammer har betydning for deres fordybelse i øvelserne og således deres udvikling og læring.

Boks 4-7: Centrale pointer fra evalueringen af *Working on your skills*



Working on your skills er et konkret arbejdsredskab og en metode, der igennem grundig forberedelse, simulationsøvelser og efterfølgende refleksion gør eleverne i stand til at varetage et specifikt erhverv.



Working on your skills skal bidrage til at skabe en klarere sammenhæng mellem undervisningsaktiviteter på skolen og arbejdsopgaver, eleverne vil møde i deres kommende erhverv.



Tiltaget er udviklet af en række pædagogiske konsulenter med indgående kendskab til brugen af simulation som undervisningsmetode. Der har på den baggrund været gode forudsætninger for at udvikle et solidt og virkningsfuldt tiltag.



Kerneelementet i *Working on your skills* – simulationsøvelserne – synes at være mere relevante for nogle uddannelsesområder end andre. Tiltaget synes særligt relevant for uddannelser, der i mindre grad er værkstedsbaserede.



På tværs af laboratorie- og afprøvningskoler synes tiltaget at have bidraget til positive resultater i form af mere erhvervsrettede læringsmiljøer. Elever er generelt af den opfattelse, at undervisningens indhold i kraft af tiltaget i højere grad er overførbart til og anvendelig i praksis.

4.4 Opsummering af tema 1

Som fremhævet i vidensnotatet (jf. ovenfor) kan der i forbindelse med etableringen af erhvervsrettede læringsmiljøer identificeres såvel *virkningsfulde greb* samt *udfordringer*. Skolerne har med udviklingen og oversættelsen af de konkrete tiltag arbejdet med begge dele. Nærværende afsnit vil med udgangspunkt i evalueringen præsentere erfaringer og indsigter i relation til disse greb og udfordringer og vil således supplere og/eller nuancere den eksisterende viden på området.

De to laboratorieskoler har begge udviklet tiltag, der på forskellig vis **tydeliggør koblingen mellem uddannelse og erhverv**, øger elevernes **kendskab og kontakt til den virkelige verden** samt indeholder elementer af **praksisorienteret undervisning**, hvor eleverne prøver kræfter med opgaver, de senere kan møde i en arbejdssammenhæng. Begge tiltag synes således på overordnet niveau – og i overensstemmelse med temaets formål – at styrke det erhvervsrettede læringsmiljø på skolerne. I tiltaget *Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning* er eleverne introduceret for opgaver og problemstillinger, som de kan møde i deres kommende erhverv, ligesom deres netværk og kendskab til lokale virksomheder er øget i kraft af praktik og ægte virksomhedscases. Sidstnævnte har ligeledes bidraget til, at eleverne har oplevet at skabe **nytte eller værdi for andre**. *Working on your skills* kobler undervisningen med konkrete arbejdsopgaver, idet eleverne skal forberede og øve situationer, som de kan blive stillet overfor på en arbejdsplads. *Working on your skills* bidrager ligeledes til, at eleverne får etableret et **fagligt fællesskab**, fordi eleverne er fælles om at forberede, øve og reflektere over øvelserne.

I forhold til udfordringerne påpeget i vidensnotatet, synes tiltagene overvejende at adressere udfordringen vedr. manglende kobling til erhvervslivet. Begge tiltag synes således at tydeliggøre koblingen mellem de konkrete undervisningsaktiviteter og det arbejdsmarked eller fag, som eleverne senere bliver en del af. Derudover har begge tiltag arbejdet bevidst med at afvige fra de mere **traditionelle skolefag**, og således arbejdet mere fokuseret på at bringe det konkrete erhverv ind i undervisningen. *Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning* har forsøgt at minimere den klassiske tavleundervisning med mere tværfaglig undervisning, virksomhedsinddragelse og selvstændig læring gennem praktik og virksomhedscases. Tilsvarende har *Working on your skills* bidraget til at sætte mere bevægelse og aktivitet i undervisningen, idet eleverne ikke i samme grad passivt modtager undervisning, men derimod træner deres færdigheder gennem øvelser.

Samlet bekræfter både *Undervisningsforløb med virksomhedstilknytning* og *Working on your skills* de virkningsfulde greb, som er identificeret i litteraturen, ligesom begge tiltag kan være med til at overkomme nogle af de udfordringer, der typisk gør sig gældende i etableringen og sikringen af erhvervsrettede læringsmiljøer. Særligt *Working on your skills* kan dog på baggrund af evalueringen fremhæves som et tiltag med potentiale for udbredelse til andre erhvervsskoler, hvilket udfoldes i kapitel 3.

5. TEMA 2: KOBLING MELLEM SKOLE OG PRAKTIK

Dette kapitel handler om tiltag under temaet *Kobling mellem skole og praktik*. Kapitlet indleder med kort at **introducere temaet** og hvad vidensnotatet om temaet påpeger som virkningsfulde tiltag og særlige udfordringer. Derefter sætter kapitlet fokus på de to tiltag, som er udviklet under temaet:

- Tiltag 1: Plakat og signaturret
- Tiltag 2: Klar til praktik.

For hvert tiltag beskrives indledningsvist tiltaget og laboratorieskolens **udvikling** af det. Dernæst rettes fokus mod afprøvning af tiltaget på tværs af afprøvningskoler i programmet. Både **oversættelse** og **implementering** af tiltaget gøres til genstand for analyse, hvilket indebærer at se på såvel de tiltagsspecifikke elementer og aktiviteter som på skolernes implementering af tiltaget. Afsnittene om udvikling, oversættelse og implementering vil ikke indeholde en udtømmende gennemgang af hver enkelt skoles arbejde og proces, men vil i stedet fremhæve centrale **drivkræfter** og **udfordringer**. Der henvises til kapitel 3 for et overblik over forsøgs- og udviklingsprogrammets generelle aktiviteter og således udgangspunktet for alle skolers arbejde i de forskellige faser.

Afslutningsvis for hvert tiltag beskrives og analyseres de opnåede **resultater** med inddragelse af såvel kvalitativ data samt resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, der er gennemført som led i evalueringen. Herefter fremhæves enkelte centrale **forudsætninger for succes** med tiltaget.

De væsentligste pointer fra analysen af det enkelte tiltag er opsummeret i kort form i en aboks.

Kapitlet afsluttes med en kort opsummering, hvor arbejdet i programmet relateres til temaets vidensgrundlag.

5.1 Introduktion til temaet: Kobling mellem skole og praktik

Erhvervsuddannelsernes grundlæggende vekseldannelsesprincip gør temaet om kobling mellem skole og praktik særdeles relevant. Erhvervsskolereformen 2015 sætter desuden særligt fokus på frafald og arbejdet for at mindske samme; en problemstilling, der ofte bringes i spil i forbindelse med elevernes overgange mellem skole og praktik.

Eksisterende viden bekræfter relevansen af at arbejde med sammenhængen mellem skole og praktik. Forskningen påpeger således, at det er muligt for den enkelte skole at påvirke og forbedre overgange mellem skole og praktik, og at dette kan have **positiv betydning** for elevernes motivation, opfattelse af deres samlede uddannelsesforløb, fastholdelse og understøttelse i at opnå fastsatte læringsmål (Vidensnotat om kobling mellem skole og praktik, Rambøll 2016).

Forskningen udpeger imidlertid også en række **udfordringer** i forhold til at skabe god kobling mellem skole og praktik. Disse udgør centrale opmærksomhedspunkter i forbindelse med nærværende FoU-programs adressering af temaet.

Den første udfordring relaterer sig til erhvervsskolernes arbejde med **praktikerklæringer**, som skal sikre kontinuitet og overlevering af viden fra praktikstedet til skolen om elevens faglige udvikling i praktikperioden. Ofte anvendes praktikerklæringerne ikke efter hensigten og bidrager dermed ikke til at skabe tværgående sammenhæng. En anden udfordring består i, at **praktikstederne ikke har tilstrækkelig viden** om erhvervsskoleelevernes samlede uddannelsesforløb, herunder især den del af uddannelsen, som foregår på skolen. For det tredje er det en udfordring for mange skoler at **integre aktiviteter og indsatser**, der skal sikre en god kobling mellem skole og praktik, i det fælles didaktiske grundlag på skolen. Fokusset på kobling bliver dermed ikke tydeligt og gennemgående i elevernes uddannelsesforløb.

Boks 5-1: Viden om arbejdet med at skabe bedre kobling mellem skole og praktik

Hvad *virker* i forhold til at skabe *god kobling*? – Mulige indsatsområder

- Kommunikation med praktikvirksomheder om elevernes faglige udvikling.
- At ruste eleverne til at tale med den oplæringsansvarlige i praktikvirksomheden om deres uddannelse og sammenhængen mellem skole og praktik.
- At udarbejde små tiltag, der konkretiserer mål for praktikken og skolens teorimål.
- Etablering af fagligt samarbejde mellem praktikvejledere og undervisere med henblik på at integrere virkeligheden i virksomhederne i den skolebaserede undervisning.
- At sikre, at eleverne har klare forventninger til og forståelse af praktikken.
- Grundig forberedelse af eleverne på skolen, så de kan udføre teoretisk baseret arbejde i praktikken.



Eksempler på konkrete tiltag for bedre kobling mellem skole og praktik

- Bedre udformning og anvendelse af praktikerklæringer
- Praktikperiodens elevarbejde inddrages i skoleforløbet – praktikum
- Understøttelse af elevernes mulighed for at bære information mellem skole og praktikplads
- Planlægning af den skolebaserede undervisning med udgangspunkt i elevernes praktik

Vidensnotat om kobling mellem skole og praktik (Rambøll 2016)

5.2 Tiltag 1: Plakat og signaturret

Tiltaget *Plakat og signaturret* er udviklet på Erhvervsskolen Nordsjælland (ES Nord) med afsæt i gastronomuddannelsen og er derefter afprøvet på fem erhvervsskoler dækkende en række forskellige uddannelsesretninger. Tiltaget er således henholdsvis udviklet og afprøvet i varierende kontekster, der samlet set kan være med til at kvalificere tiltaget og belyse drivkræfter og udfordringer i relation til specifikke skoletyper, uddannelsesområder og målgrupper involveret i tiltaget.

Figur 5-1: Udvikling og afprøvning af tiltaget *Plakat og signaturret*



ES Nord har udviklet *Plakat og signaturret* med det formål at styrke elevernes oplevelse af deres uddannelse som et samlet hele – på tværs af teori og praksis. Tiltaget har tre målgrupper, som alle spiller en rolle i forhold til at opnå den gode kobling:

- *Eleverne* (fra og med GF2) er den målgruppe, for hvem tiltaget skal skabe forandringer og forbedringer i form af styrket sammenhæng mellem skole og praktikforløb.
- Skolens *undervisere* skal introducere eleverne og lærepladserne for plakaten og bruge konceptet omkring signaturretten som afsæt for deres undervisning og vejledning af eleverne.

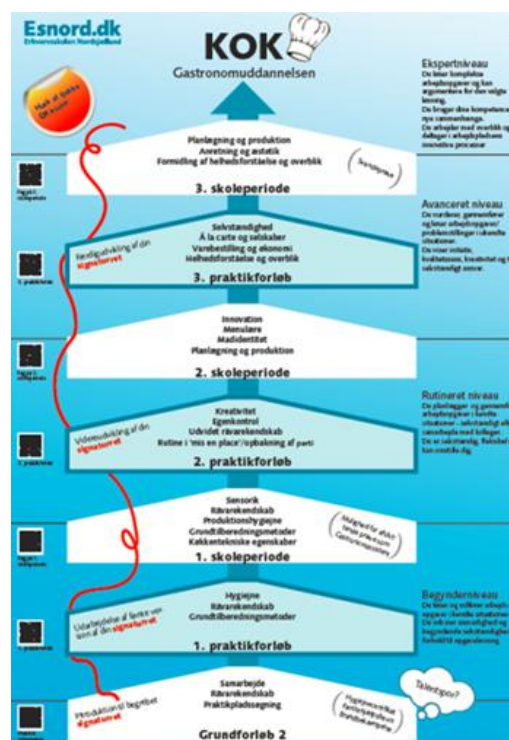
- Elevernes *lærepladser* (særligt stedets praktikansvarlige) skal via plakaten og de opgaver, der knytter sig til plakaten, bidrage til at skabe kobling mellem skole og praktik samt til at understøtte elevens læring i praktikperioden.

Nedenfor beskrives kort selve indholdet i tiltaget *Plakat og signaturret*, hvorefter blikket rettes mod ES Nord's udvikling af tiltaget.

5.2.1 Kort om tiltaget *Plakat og signaturret*

Plakat og signaturret består, som titlen på tiltaget indikerer, af to elementer:

1. **Plakaten** er et fælles redskab mellem de tre målgrupper i tiltaget (elev, underviser og læreplads), som viser elevens uddannelsesforløb fra GF2 gennem de tre praktikforløb samt skoleperioder. For hver periode er angivet faglige fokusområder/fag og kompetencemål, som underviser, elever og lærepladser kan lade være afsæt for dialogen om elevens udvikling. Derudover linker plakaten, via QR-koder, til konkrete opgaver, som eleven skal blive i stand til at løse under de forskellige dele af sin uddannelse. Opgaverne kan opdateres løbende, uden at plakaten forældes.
2. **Signaturretten** er en ret, eleven løbende gennem sin uddannelse skal arbejde med og udvikle på. Retten består af elementer, som eleven eksperimenterer med på forskellige måder, og som bliver genstand for, at eleven kan vise sin viden og færdigheder som kok. Eleven samarbejder med lærepladsen om at udvikle signaturretten, så færdigheder i relation til retten løbende afprøves i praksis. Signaturretten indgår i plakaten som *den røde tråd* gennem undervisningsforløbet.



En drejebog forklarer arbejdet med plakaten og signaturretten. Drejebogen findes i en version til hver af de tre målgrupper; elever, undervisere og lærepladser. Her er tiltagets formål beskrevet, og det forklares, hvordan man arbejder med og omsætter de to elementer i praksis. Til lærepladserne har drejebogen karakter af en *mestertpakke*, som består af plakaten og en kort introduktion til, hvordan lærepladsen kan bruge plakaten som afsæt for det kommende samarbejde med eleven. Mestertpakken indeholder desuden en badge med teksten "Har du talt med din elev i dag?". Badgen fungerer som en påmindelse om løbende dialog mellem lærepladsen og eleven.

Plakaten og signaturretten følger eleven gennem **hele uddannelsesforløbet**:

- ➔ På GF2 introducerer underviserne eleverne for plakaten. Eleverne begynder desuden at arbejde med grundlæggende elementer, der senere skal indgå i signaturretten.
- ➔ Så snart den enkelte elev har indgået en uddannelsesaftale, besøger elevens underviser lærepladsen, afleverer 'mestertpakken' og forklarer om koblingen mellem skole og praktik.
- ➔ På H1 vælger eleven, i samarbejde med lærepladsen, sin signaturret.
- ➔ I de efterfølgende skoleperioder og praktikperioder arbejder eleven, dels selvstændigt, dels i samarbejde med skolen og lærepladsen, videre med at udvikle signaturretten, der afslutningsvist kan bruges som konkret forberedelse til svendeprøven. På plakaten kan eleven hele tiden følge med i, hvilke kompetencemål der skal være opnået inden for de forskellige perioder og hvad udviklingen i signaturretten dermed skal holdes op mod.

5.2.2 Udvikling af tiltaget

Forud for, at ES Nord meldte sig til at deltage i programmet som laboratorieskole, oplevede skolen en problematik vedrørende praktikstedernes anerkendelse af elevernes skoleaktiviteter. Der herskede således en opfattelse blandt praktikstederne af, at elevernes skoleforløb var nærmest unødvendige – en slags "ferie" fra den virkelige verden. Det resulterede i, at eleverne ofte 'kom i klemme' mellem skolens og praktikstedets forventninger, og havde vanskeligt ved at navigere samt profitere af vekselvirkningen mellem skole og praktik. Dette bidrog samlet set til, at mange elever *ikke* oplevede en kobling mellem skole- og praktikperioder.

"Eleverne har svært ved at forstå, hvad de skal på skolen. Der er en opgave for os som undervisere at gøre det praksisnært. Men eleverne skal også være åbne for, at de skal have teori og kan lære noget på skolen."

Tovholder

Skolens eget bud på en forklaring af den udbredte holdning blandt praktikstederne var dels en særlig kultur og omgangstone i restaurationsbranchen, dels praktikstedernes manglende viden om erhvervsskoleelevers samlede uddannelsesforløb. Skolen søsatte derfor udviklingen af tiltaget med det formål at styrke samarbejde, dialog og vidensudveksling mellem skolen, den enkelte elev og praktikstedet. Således tager ES Nord's udviklingsproces afsæt i flere af de udfordringer og behov, der påpeges i temaets vidensgrundlag.

Boks 5-2: ES Nord behovsanalyse

ES Nord gennemførte en indledende behovsanalyse og definerede følgende udfordringer:

- *Skolen er ikke god nok til at synliggøre over for eleverne, hvordan det, der undervises i, kan bruges i praktiken.*
- *Praktikstederne deltager ikke tilstrækkeligt i at koble praktiken til skoleundervisningen og har ikke fokus nok på sammenhængen mellem praktik- og skolemål i forhold til undervisning af eleven.*

På baggrund af udfordringerne beskrev skolen succeskriterierne for det kommende tiltag som følger:

- *Eleverne skal opfatte uddannelsen som et samlet hele og ikke to adskilte verdener. Der skal ske en synlig kobling mellem det, de lærer på skolen, og det, de lærer i praktiken. Eleverne skal have kendskab til kompetencemålene i såvel praktikdelen som skoledelen.*
- *Der skal udvikles et redskab, der kan skabe kobling mellem praktik og skole. Redskabet skal udbredes til praktikstederne, så disse og eleverne får mulighed for at få ejerskab til det og hele processen omkring det.*

Drivkræfter i udviklingsarbejdet

I evalueringen af ES Nord's udviklingsarbejde kan der identificeres drivkræfter i relation til en række forskellige faktorer. I det følgende beskrives centrale drivkræfter knyttende sig til skolens **organisering** af udviklingsarbejdet, tilrettelæggelse af og aktiviteter i **udviklingsprocessen** samt selve udformningen af **tiltaget**.

ORGANISERING

ES Nord har haft en stabil organisering gennem udviklingsperioden, hvilket i sig selv vurderes at være en fordel i forhold til at skabe en sammenhængende proces, herunder fastholdelse og forankring af viden frembragt i programmet. Projektorganisationen har været ledt af to tovholdere. Den delte ledelse har krævet en særlig opmærksomhed på videndeling og intern koordination, men vurderes af såvel tovholdere som undervisere at have været en stor fordel i forhold til ressourcer og arbejdsdeling. Tovholderne har været tæt på selve udviklingsarbejdet gennem hele skolens deltagelse i programmet.

"Vi havde ikke kunnet lave det samme stykke arbejde uden at have været to. Det har betydet rigtig meget, at vi har kunnet aflaste hinanden i travle perioder."

Tovholder

Foruden de to tovholdere har hele undervisningsteamet tilknyttet gastronomuddannelsen, det vil sige tre undervisere, deltaget i udviklingsarbejdet. I kraft af undervisernes delte ansvarsområder for uddannelsen i det daglige har repræsentanter fra alle dele af uddannelsen (GF, H1, H2 og H3) været med til at udforme plakaten og konceptet omkring signaturretten. Dette har sikret en i skolens øjne nødvendig sammenhæng mellem de mål, der er formuleret til hver skole- og praktikperiode. Med andre ord har det været positivt og betydningsfuldt i udformningen af tiltaget at sikre den røde tråd illustreret ved signaturretten *internt på skolen* for i øvrigt at kunne tilvejebringe en mulighed for at skabe en rød tråd *mellem skole og praktik*.

Undervisernes repræsentation af kokkefagets faglighed i udviklingen af tiltaget vurderes endvidere at have stor betydning for, hvordan plakaten er udformet, og hvilken grad af legitimitet den præsenterer sig med i praksis. Udviklingsteamet vægter således organiseringen af udviklingsarbejdet i direkte relation til tiltagets implementeringspotentiale.

En tredje organisatorisk drivkraft for udviklingsarbejdet består i, at skolens øvrige funktioner – administrativt personale samt praktikkonsulenter – har været involveret og på forskellig vis har bidraget til udvikling af tiltaget, om end mere indirekte. Praktikconsulenter har stået til rådighed for sparring, mens administrativt personale har varetaget al koordination af møder i projektmødet. Der tegner sig altså et billede af bred involvering i udviklingsarbejdet på ES Nord, hvilket skolen samlet set oplever som en stor fordel.

"Hele teamet omkring gastronomuddannelsen har været med. Det har givet en god proces. Vi har talt samme sag og er vant til at arbejde sammen som team. Der har været god opbakning."

Tovholder

PROCES

Hvad angår ES Nords udviklingsproces, har skolen fulgt retningslinjerne inden for programmet, hvilket vurderes af tovholderne at have skabt udmærkede rammebetingelser samt et fokus på fremdrift i udviklingen. Tovholderne vurderer, at den præsenterede viden for det første var kendt stof og for det andet korresponderede med skolens behov og målsætninger. Af samme årsager fandt tovholderne det unødvendigt at involvere underviserne i vidensgrundlaget.

I nærværende sammenhæng skal tilføjes to øvrige drivkræfter i form af konkrete aktiviteter i relation til skolens udviklingsproces.

For det første har ES Nord inddraget to praktiksteder i udviklingsfasen. Repræsentanter fra de to virksomheder fik mulighed for at kommentere på et udkast til plakaten samt at give respons på forklaringen af signaturretten. Dette var med til at kvalificere det endelige tiltag og har givet vis højnet sandsynligheden for, at plakaten vil blive taget godt imod og anvendt i praksis.

For det andet har ES Nord, i kraft af at være laboratorieskole, skullet samle op på erfaringer med tiltaget undervejs i det samlede program, for derved at kunne videreformidle tiltaget til øvrige skoler. I den forbindelse blev skolen bevidst om, at en vejledning eller drejebog for, hvordan man konkret anvender plakaten og hvordan den spiller sammen med signaturretten, var nødvendig for de tre målgrupper; elever, praktiksteder og undervisere. I første omgang udviklede skolen *Mesterpakken* – en vejledning til praktikstedet – og havde i anden afprøvningsrunde ekstra opmærksomhed på vejledning målrettet de involverede undervisere samt eleverne. Den løbende erfaringsopsamling i processen har således givet anledning til konstruktive tilføjelser til selve tiltaget og understreger vigtigheden af løbende justering og tilpasning.

TILTAGET

Desuden kan det centrale produkt i tiltaget – plakaten – fremhæves som drivkraft for det samlede tiltag. Plakaten er for det første bygget op efter selve gastronomuddannelsens struktur og tager således afsæt i noget for målgrupperne genkendeligt. ES Nord har derudover haft særligt fokus på at forenkle og skære 'støj' væk fra plakaten, dvs. at holde den så simpel som overhovedet muligt. Dette har resulteret i, at læringsmålene i form af skole- og praktikmål fremstår centrale og klare, mens den røde tråd i bogstavelig forstand binder uddannelsens elementer og mål sammen og illustrerer taksonomien.

Udfordringer i udviklingsarbejdet

ES Nord har også oplevet udfordringer undervejs i udviklingsprocessen. Skolen fremhæver selv **ressourcespørgsmålet**, herunder særligt tiden til at drive udviklingsarbejdet samt tiltagets **kontekst** i form af restaurationsbranchen.

RESSOURCER

Både tovholdere og undervisere påpeger, at det at drive et udviklingsprojekt sideløbende med varetagelse af øvrige opgaver på skolen er særdeles krævende. Udviklingsteamet har til tider oplevet, at de ikke har kunnet arbejde med den ønskede grad af grundighed og systematik og tovholderne oplever at have brugt mere tid på programmet end forventet. Desuden påpeger skolens undervisere, at arbejdet med plakaten også på sigt vil afkræve dem tid, i og med at det er en del af tiltaget at besøge alle elever, mens de er i praktik. De løbende overvejelser om, hvad det færdigudviklede tiltag ville medføre af krav og forventninger til underviserne kan have været en udfordring i udviklingsarbejdet i det omfang, underviserne har set andre forpligtelser i relation til undervisningen som en "bremse" for tiltaget.

KONTEKST

Foruden resourcespørgsmålet står det klart, at en af de centrale problemstillinger, skolen ønskede at adressere med tiltaget, samtidig har udgjort en væsentlig udfordring i selve udviklingen af tiltaget. Der er tale om implementeringskonteksten i form af restaurationsbranchen og denne branches særlige kultur; stor udskiftning i personale/køkkenchefer på restauranterne, sæsonbettinget travlhed og deraf følgende behov for arbejdskraft, et syn på elever som billig arbejdskraft samt en generelt 'hård tone', der kan udfordre nogle elever i forhold til at stille krav til praktikstedet om læring og faglig udvikling under praktikopholdet.

"En køkkenchef holder i gennemsnit et halvt år. Hvordan vil du lave et langsigtet projekt, når de stopper? Det er en anderledes branche end mange andre. 10 pct. af nye restauranter overlever det første år."

Underviser (deltagende)

Desuden påpeges mange praktiksteder at have en grundlæggende manglende interesse i, hvad der foregår på skolen. Disse kontekstuelle forhold har stillet krav til tiltaget om enkelhed og overskuelighed, men samtidig om at vække en interesse hos praktikstederne for, hvad eleverne laver i deres skoleperioder. Eksempelvis inviteres praktikstederne til at samarbejde med eleverne om udvikling af signaturretten i relation til stedets eget madkoncept.

"Når vi har lavet noget her på skolen, kan de bringe det videre til mester. De kan sætte ord på noget, de har lært i skoleperioderne. Hvis de ikke kan det, er det klart, at mester tænker, at skolen er spild af tid."

Underviser (deltagende)

5.2.3 Oversættelse af tiltaget

Fem skoler, foruden laboratorieskolen selv, har arbejdet med tiltaget *Plakat og signaturret*. Ingen af skolerne har oversat og afprøvet tiltaget inden for samme uddannelsesområde, som det er udviklet til (gastronomuddannelsen), og den indledende oversættelsesproces har derfor været helt central.

Det varierer på tværs af afprøvningskolerne, hvilke primære målgrupper plakaten er tiltænkt, herunder hvor aktiv en rolle *elev*erne har i relation til plakaten. På nogle skoler er laboratorieskolens formål om aktiv inddragelse af de tre målgrupper – elever, undervisere og praktiksteder – videreført. Andre skoler har i højere grad fokuseret på styrkelse af samarbejdet mellem skolen og praktikstedet.

Afprøvningskolerne giver udtryk for, at plakats primære elementer (se dog nedenfor vedr. signaturretten) har været relativt nemme at oversætte til de forskellige uddannelseskontekster.

“Plakaten var nem at forstå og talte godt sammen med noget, vi tidligere har gjort os erfaringer med [en folder til praktikstederne om elevernes uddannelsesforløb, red.], så det var til at gå til.”

Tovholder

Oversættelsen har for nogle skoler blot handlet om at udskifte kompetencemålene – skole- samt praktikmål – og desuden formulere dem på en for målgruppen tilgængelig måde. Derudover har skolerne i forskelligt omfang valgt at arbejde med det interaktive element i form af QR-koder, ligesom de opgaver til eleverne, som knytter sig til plakaten (og i nogle tilfælde ligger bagved QR-koderne), er udformet forskelligt.

Tiltagets format i form af plakaten er hovedsageligt videreført på afprøvningskolerne. Der er dog også et eksempel på, at formatet har måttet tilpasses. Det har således været en udfordring på SOSU-assistentuddannelsen at skabe et konkret ‘rum’ for plakaten. Mange SOSU-assistentelever har elevpladser i hjemmeplejen, hvor de hele tiden er på farten og hvor plakaten ikke i form af sit visuelle udtryk har mulighed for at give anledning til løbende refleksion. I stedet har skolen derfor arbejdet med plakaten som et *levende dokument*, eleverne selv skal udforme. Eleverne samler lærte teorier i en portfolio under hvert skoleforløb, som efterfølgende aktiveres via QR-koderne på plakaten, når eleven skal bruge teorierne til at løse de opgaver, skolen stiller i løbet af praktikken.

Drivkræfter i oversættelsesprocessen

I det følgende fremhæves tre drivkræfter, der tegner sig som tværgående for afprøvningskolerne oversættelsesprocesser. Grundlæggende har de involverede tovholdere og undervisere på skolerne haft en **fælles forståelse** af den grundlæggende problemstilling vedrørende kobling mellem skole og praktik. Derudover har dels **tiltagsbeskrivelsen** og selve **tiltag**et i sin form af plakaten på forskellig vis understøttet oversættelsesprocessen.

FÆLLES FORSTÅELSE

Temaet om og udfordringerne med kobling mellem skole og praktik er genkendeligt blandt erhvervsskolerne, dvs. dialog og samarbejde mellem skole, elev og praktik skal styrkes med det formål at bevidstgøre alle parter om elevens *samlede* uddannelsesforløb. Den grundlæggende bevidsthed og enighed om denne udfordring har således skabt et produktivt udgangspunkt for afprøvningskolerne generelle arbejde med temaet og dermed også med oversættelsen af tiltaget. Både tema og tiltag har med andre ord talt ind i skolernes behov.

TILTAGS-BESKRIVELSE

Desuden har det bidraget positivt, at tiltaget var velbeskrevet på såvel proces- som indholdssiden fra start. Laboratorieskolens bidrag i form af videoformidling om deres erfaringer med tiltaget fra udviklingsfasen opleves i den sammenhæng også positivt blandt afprøvningskolerne.

“Det var rart at komme ind i et projekt, hvor der var klare rammer og linjer for, hvad projektet gik ud på og hvor det skulle hen. Vi har forholdt os til de rammer, som laboratorieskolen har arbejdet indenfor.”

Tovholder

TILTAGET

Plakaten som centralt produkt fremhæves også som en drivkraft i form af sit afgrænsede udtryk og håndgribelighed. En skole nævner eksempelvis, at det at have et fysisk produkt at forholde sig til i oversættelsesprocessen – et visuelt eksempel på, hvor man skal hen – har været særdeles hjælpsomt. Denne pointe vækker genklang i laboratorieskolens pointering af drivkræfter i udvik-

lingsarbejdet og synes således at pege på, at konkretisering og operationalisering af vidensbase-rede tiltag er befordrende for arbejdet.

Udfordringer i oversættelsesprocessen

Der kan også identificeres udfordringer i relation til afprøvningskolernes oversættelsesprocesser. Den tydeligste udfordring handler om oversættelse af **signaturretten**. Derudover varierer det i hvor høj grad skolernes undervisere har været **inddraget** i oversættelsen (og projektet generelt). Endvidere kan skolernes egne **erfaringer** udfordre princippet om oversættelse af en anden skoles allerede udviklede tiltag.

SIGNATUR- RETTEN

Begrebet om *signaturretten* har udfordret afprøvningskolerne. Det har været vanskeligt for skolerne at skabe en pendant til *signaturretten*, som er oplagt på gastronomuddannelsen og som, ligesom plakaten, har et konkret, fysisk udtryk i relation til denne uddannelsesretning. En måde at arbejde med denne udfordring på har for flere skoler været at knytte signaturbegrebet til skolens eller uddannelsens kernebegreber eller værdier. Eksempler på dette er en SOSU-skoles formulering af signaturen i tiltaget som *hverdagsliv* og en anden SOSU-skoles arbejde med *borgere* i fokus. Her ses således eksempler på, at skolerne arbejder aktivt med tiltaget med afsæt i det fælles didaktiske grundlag og på den måde arbejder med at integrere arbejdet med god kobling i dette. En anden måde at arbejde med signaturen har været at afsøge gennemgående elementer i den pågældende uddannelse, som har kunnet bruges til at illustrere progression. Eksempler på dette er en plante eller en bygningskonstruktion.

INDDRAGELSE

Den anden udfordring i oversættelsesarbejdet relaterer sig til et tids-, ressource- og prioriteringsspørgsmål, der ligeledes var en aktuell udfordring for laboratorieskolen. Afprøvningskolerne har i meget varierende grad inddraget undervisere aktivt i oversættelsesprocessen, hvilket påpeges at have smittet af på skolernes efterfølgende implementering af tiltaget og forankringen af det i undervisningen. Jo større involvering i oversættelsen, jo større kendskab og ejerskab til tiltaget og jo større sandsynlighed for, at det implementeres i undervisningen.

"Jeg har ikke spillet en stor rolle i udarbejdelsen. Jeg har mest bare været én, man kunne spørge om, hvad der foregår i undervisningen. Vores tovholder har skrevet al teksten til plakaten og så har vi som undervisere kvalificeret det i forhold til, hvad vi laver i undervisningen."

Underviser (deltagende)

EGNE ERFARIN- GER

Den tredje tematik i form af skolernes erfaringer kan manifestere sig som en drivkraft såvel som en udfordring, men bør under alle omstændigheder fremhæves som et opmærksomhedspunkt i relation til tiltaget. Flere afprøvningskoler giver udtryk for, at plakattiltaget korresponderer med tidligere erfaringer med lignende tiltag og/eller med aktuelle behov for at arbejde med kobling mellem skole og praktik samt forestillinger om, hvordan dette bedst gøres. Disse erfaringer og forestillinger har udfordret nogle skoler i forhold til at *holde sig inden for tiltaget* og oversætte det med tilstrækkelig resonans i laboratorieskolens tiltagsbeskrivelse. Tidligere erfaringer har med andre ord til tider været mere styrende for oversættelsen end selve tiltaget, der skulle oversættes. Især udfordringen vedrørende oversættelsen af signaturretten kan have bidraget til dette. Således har det at 'knække koden' i forhold til signaturen omvendt også hjulpet skolerne til at blive inden for tiltagets koncept i deres respektive oversættelser.

5.2.4 Implementering af tiltaget

Som afsæt for arbejdet med tiltaget blev alle afprøvningskoler informeret om nedenstående tiltagsspecifikke *minimumskrav* i projektet. Minimumskravene er formuleret på baggrund af laboratorieskolens konkrete erfaringer med udvikling af tiltaget samt kravene til projekter under FoU-puljen generelt. Minimumskravene danner afsæt for nærværende afsnits analyse af skolernes implementering. Kravene relaterer sig til både oversættelse og afprøvning af tiltaget og nærværende afsnit skal således ses i tæt relation til foregående afsnit omhandlende skolernes oversættelse.

Der gøres opmærksom på, at indholdet af afsnittet er udtryk for en evaluering af analyse og vurdering og at skolerne ikke som led i evalueringen er blevet bedt om eksplicit at forholde sig til egen indfrielse af kravene.

Boks 5-3: Minimumskrav til afprøvningsskoler i relation til tiltaget *Plakat og signaturret*

For at sikre, at det udviklede tiltag blev afprøvet, blev afprøvningsskolerne præsenteret for følgende *minimumskrav* i forbindelse med deres opstart i projektet:

1. Der skal afsættes tid/ressourcer til at **bearbejde og oversætte** tiltaget til den kontekst/skole/uddannelse, hvori tiltaget skal afprøves. Eksempel: Oversættelse af signaturret til en social- og sundhedsfaglig eller teknisk kontekst.
2. Der skal udarbejdes en plakat i tilknytning til **minimum to teorifag og en praktikperiode**.
3. Plakaten skal aktivt inddrages i **dialog på praktikstedet** i relation til opnåelse af **praktikmål**.
4. Plakaten skal aktivt inddrages i **undervisningen** i relation til opnåelse af **skolemål**.
5. Der skal være mulighed for **besøg/opsøgende arbejde** i forhold til involverede praktiksteder.
6. Tiltaget er tænkt som et forløb fra GF2 til afslutningen af 2. hovedforløb. Der skal tænkes over **tilrettelæggelse** af afprøvning i forhold til længden på henholdsvis skole- og praktikforløb på konkrete uddannelser.

I forhold til **minimumskrav 1 og 2** imødekommer alle skoler kravet, idet der er udviklet en plakat (eller deslige) tilpasset de respektive skolers kontekster. Alle plakater rummer endvidere flere fag samt praktikperioder og afbilleder for de fleste skolers vedkommende hele uddannelsesforløbet. De fleste skoler har udformet en plakat, mens en enkelt skole har konverteret plakaten til en arbejdsmappe, eleverne har med sig i praktikken.

Alle skoler har endvidere afsat tid og ressourcer til at deltage i projektets aktiviteter i form af møder og konferencer. Der er dog forskel på, hvor meget tid og ressourcer der er afsat til oversættelse og bearbejdning af tiltaget på tværs af skolerne. Mens arbejdet med tiltaget på nogle skoler synes at fremstå som en prioriteret kerneaktivitet i udviklingsarbejdet, har ansvaret for og arbejdet med tiltaget på andre skoler været særdeles koncentreret omkring tovholderfunktionen. Dette betyder ikke dermed, at tiltaget er oversat med utilstrækkelig kvalitet, men dog, at forudsætningerne for implementering af tiltaget ikke har været lige så gunstige som på skoler, hvor en bredere kreds af undervisere eksempelvis har haft viden om tiltaget allerede inden, afprøvningen gik i gang. Således vurderes *måden*, hvorpå tid og ressourcer i relation til oversættelsesarbejdet er fordelt – bredt eller smalt – at have haft betydning på tværs af skoler. Den brede fordeling og dermed involvering af undervisere er at foretrække i henhold til at skabe gode forudsætninger for implementering.

Minimumskrav 3 og 4 handler begge om introduktion af tiltaget til to af dets centrale målgrupper - praktikstederne og eleverne. Den indledende introduktion, rammesætning og forklaring af formålet med tiltaget vurderes at have været særdeles vigtig i relation til netop dette tiltag, fordi succes med plakaten og signaturretten i høj grad beror på målgruppernes aktive deltagelse og engagement – at plakaten får et selvstændigt liv *uden for skolen*.

Hvad angår **minimumskrav 3** skal det indledningsvist bemærkes, at flere skoler har oplevet udfordringer i forhold til at etablere bevidsthed om samt tilslutning til formålet med plakaten hos praktikstederne. Dette handler om, hvordan plakaten skal bruges og spille sammen med øvrige aktiviteter i elevernes praktik. Udfordringen knytter sig således til den centrale implementeringsaktivitet i form af formidling af tiltaget på en måde, der skaber ejerskab og engagement omkring tiltaget, også når skolen ikke selv kan sætte det på dagsordenen.

Skolernes tilgang til at imødekomme kravet om dialog med praktikstederne varierer. På nogle skoler har de involverede undervisere selv besøgt praktikstederne med det specifikke formål at introducere til plakaten. På andre skoler har denne opgave ligget hos skolens praktikkonsulent,

der således har været 'mellemed' mellem skole og praktiksted. Der kan på baggrund af evalueringen ikke foretages en sammenligning af måder at introducere praktikstederne til tiltaget på, men det bemærkes, at undervisernes aktive rolle i denne sammenhæng alt andet lige understøtter minimumskravet om, at tiltaget skal inddrages aktivt i undervisningen. Desuden kræver imødekomme af kravet, hvis der samarbejdes med en praktikkonsulent, at vedkommende har indgående viden om tiltaget, samt at den interne videndeling mellem undervisere og praktikkonsulent prioriteres.

Minimumskrav 4 er ligeledes imødekommet på forskellige måder og i forskellig grad. De fleste skoler imødekommer kravet, mens der enkelte steder synes at mangle bevidsthed blandt den relevante elevgruppe om tiltagets formål og endda eksistens. Sidstnævnte vidner om, at der ikke i tilstrækkeligt omfang er skabt fokus på plakaten, bl.a. i undervisningen.

I forbindelse med den kvalitative evaluering er der fremhævet en pointe om, at det kan være vanskeligt at forankre tiltaget i undervisningen. For det første kan det være vanskeligt, at få underviserne til overhovedet at bruge plakaten. For det andet kan der være stor variation i underviserens måde at arbejde med tiltaget på i forskellige fag og forløb. Sidstnævnte er problematisk, idet variationen i underviserens håndtering af tiltaget overskygger den røde tråd i tiltaget og dermed en del af tiltagets formål. Ligesom til elever og praktiksteder, foreslog laboratoriskolen at udarbejde interne retningslinjer for arbejdet med plakaten til skolens undervisere. Også nogle af afprøvningskolerne har arbejdet med formidling af vejledning og retningslinjer til undervisere, der skulle afprøve tiltaget. Desuden påpeges ledelsens rolle som væsentlig for at skabe intern *alignment*. Fraværet af en klar ledelsesudmelding om, at alle undervisere bør afprøve tiltaget som tiltænkt og i henhold til retningslinjerne, har således vanskeliggjort implementeringen på enkelte skoler, ligesom en tydelig og i tiltaget engageret ledelse på andre skoler tegner til at have understøttet implementeringen.

I forhold til **minimumskrav 5** fortæller alle skoler, at muligheden for underviserens besøg på praktikstederne altid er til stede, men at det ofte er et ressourcspørgsmål, om besøgene gennemføres. Ikke alle skoler har valgt at prioritere tid til sådanne besøg i relation til dette tiltag. De skoler, der har, har endvidere gennemført besøgsaktiviteten forskelligt. Nogle har rammesat besøget som en uformel dialog om trivsel og læring med det formål at skabe gensidig forståelse omkring skole- og praktikforløb. En skole har derimod benyttet besøgene til at gennemføre en kvalitativ interviewundersøgelse med praktikstedernes ledere med henblik på at evaluere tiltaget. Evalueringen blandt elever, som har deltaget i afprøvnningen, kan desuden være med til at nuancere anbefalingen om underviserbesøg i praktikken. Således giver en elev eksempelvis udtryk for, at han opfatter underviserens besøg som kontrol af sig selv og sit praktiksted snarere end en aktivitet med fokus på bedre kobling. Dette bør være et opmærksomhedspunkt i forhold til rammesætning af besøgsaktiviteten.

Det har været en naturlig del af arbejdet med projektet for afprøvningskolerne at overveje tidspunktet for introduktionen af tiltaget i takt med udvikling henholdsvis oversættelse af tiltaget, og **minimumskrav 6** vurderes således at være imødekommet bredt. Dette ikke mindst, fordi tiltaget beror på elevernes viden om plakat og signaturret *forud for*, at eleverne er i praktik. Introduktionen til plakaten skal på den måde times i forhold til elevens uddannelsesforløb.

Samlet set, vurderes alle afprøvningskoler at have imødekommet hovedparten af minimumskravene. På trods af dette er der tale om meget forskellige, konkrete tiltag på tværs af skolerne, hvilket kan ses som et resultat i overensstemmelse med forsøgs- og udviklingsprojektets eksplorative karakter. Enkelte skoler synes desuden ikke at have arbejdet systematisk med introduktion af plakaten for eleverne i undervisningen, hvilket kan have betydning for denne centrale målgruppes ejerskab til tiltaget og således sandsynlighed for at få gavn af tiltagets potentielle virkninger.

5.2.5 Resultater af tiltaget

Det gælder for alle skoler, som har arbejdet med *Plakat og signaturret*, at tiltaget ikke er endeligt afsluttet inden for projektperioden, idet der er tale om et tiltag, som strækker sig over fulde uddannelsesforløb. Endvidere er det kun få skoler, hvorpå eleverne har nået at starte og afslutte ét praktikforløb, dvs. ét af flere 'koblingsrelevante' forløb i den samlede uddannelse. Derfor bør nedenstående afsnit om resultater af tiltaget udelukkende forstås som *indikationer* af tiltagets betydning i praksis. Desuden bør resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen læses med forbehold, jf. kapitel 2 om evalueringens metode⁷. De kvalitative indsigter bidrager med den primære viden om oplevede resultater på tidspunktet for evalueringen, mens resultater af spørgeskemaundersøgelsen anvendes supplerende hertil.

Resultaterne analyseres med afsæt i de målsætninger (angivet med **fed** i de følgende afsnit), som fremgår af forandringsteorien for tiltaget (se bilag 2).

Generelt er de deltagende skoler, som har arbejdet med *Plakat og signaturret*, positive omkring tiltaget og forventer alle at forankre det efter projektets afslutning. Dette både fordi processen i tiltaget hænger godt sammen med uddannelsernes generelle opbygning, og fordi skolerne allerede nu oplever positive resultater af tiltaget i form af **bedre kobling mellem skole og praktik**.

Spørgeskemaundersøgelsen viser eksempelvis, at **60 pct.** (6) af undervisere og tovholdere i projektet, som har besvaret spørgeskemaet, er helt eller delvist enige i, at tiltaget har bidraget til, at eleverne har fået et bedre overblik over uddannelsens samlede forløb, herunder mål, indhold og krav til uddannelsens dele. **50 pct.** (5) svarer ligeledes, at tiltaget har skabt en bedre sammenhæng mellem skole og praktikforløb. **86 pct.** (21) af eleverne er efter tiltaget helt eller delvist enige i, at de kan se en sammenhæng mellem det, de lærer på skolen, og det, de skal kunne i praktikken. Til sammenligning var kun 76 pct. (16) helt eller delvist enige i dette før tiltaget.

Skolernes undervisere og tovholdere vurderer, at tiltaget især kan skabe resultater, hvis det introduceres for eleverne så tidligt i uddannelsesforløbet som muligt og som en integreret del af selve uddannelsen. Plakaten kan være et godt redskab til at skabe overblik over hele uddannelsesforløbet – ikke kun koblingen mellem skole og praktik. Det gør samlet set, at eleverne ikke "glemmer" hverken skole eller praktik, når de befinder sig i de to respektive kontekster – en grundlæggende forudsætning for selve den gode kobling.

Flere forhold bidrager til at skabe den overordnede bedre kobling mellem skole og praktik. For det første fremstår plakaten og dens visualisering af både elevernes uddannelsesforløb og progressionen i kompetencer som et kerneelement i den gode kobling. Plakaten er således med til at **gøre koblingen synlig**, fordi det bliver klart for eleverne, hvor de befinder sig og hvad det næste skridt i vedkommendes læring er.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at **54 pct.** (11) af eleverne var før tiltaget helt eller delvist enige i, at de havde et godt overblik over uddannelsens samlede forløb. Efter tiltaget er **82 pct.** (18) af eleverne helt eller delvist enige heri. **43 pct.** (11) af eleverne var før tiltaget helt eller delvist enige i, at de havde et godt overblik over, hvad de skulle lære i løbet af uddannelsen. Efter tiltaget er **72 pct.** (16) af eleverne helt eller delvist enige heri.

Kombinationen mellem plakaten og signaturretten er desuden med til at skabe **billeder på den teoretiske del af uddannelsen** i form af noget håndgribeligt – for gastronomuddannelsens vedkommende; konkrete råvareelementer, der efterhånden udvikler sig og bliver omdrejningspunktet for en hel ret. Signaturretten er med andre ord også et vigtigt element i relation til synlig læring og anskueliggørelse af elevernes progression, om end oversættelsen af den har udfordret nogle afprøvningskoler.

⁷ Udvalgte resultater fra spørgeskemaundersøgelsen er medtaget her. De samlede resultater fremgår af tabelrapporten i bilag 4.

"Vi er blevet bedre til at tydeliggøre, hvad de har lært og hvad de skal bringe videre."

Underviser (deltagende)

For det andet giver både tovholdere, undervisere og elever udtryk for, at **arbejdet med kompetencemålene**, både på skolen og i praktikken, er kommet mere i fokus. Målene bliver eksempelvis et udgangspunkt for samtalen mellem eleven og praktikstedet om elevens læring.

"Det bliver nemmere at vide, hvad vi skal træne. Min mester og jeg snakker lidt om, hvad vi skal lave. Snakker om, hvorfor vi gør, som vi gør. Det er meget rart, at man kan sige til mesteren, hvad man skal have lært."

Elev

Spørgeskemaundersøgelsen støtter op om, at kompetencemålene er blevet en mere central del af elevens uddannelsesforløb: **72 pct.** (15) af eleverne var før tiltaget helt eller delvist enige i, at undervisningen på skolen tog udgangspunkt i de mål, der er for uddannelsen. **Alle elever** (21) er efter tiltaget helt eller delvist enige heri. **62 pct.** (13) af eleverne var før tiltaget helt eller delvist enige i, undervisningen i praktikken tog udgangspunkt i de mål, der er for uddannelsen. **96 pct.** (21) er efter tiltaget helt eller delvist enige heri.

Det fremhæves desuden, hvordan signaturen er med til at skabe et **bedre samarbejde mellem eleven og praktikstedet**, fordi de kan mødes om noget fælles. En elev på gastronomuddannelsen giver et eksempel på, hvordan han har samarbejdet med sit praktiksted om at vælge sin signaturret. Retten er på den måde i overensstemmelse med menukonceptet på restauranten, og personalet på restauranten har af samme grund en særlig interesse i elevens signaturret.

Foruden resultater, som kan anskueliggøres i relation til tiltagets forandringsteori og som primært knytter sig til eleverne, påpeger flere skole yderligere **positive resultater af tiltaget for henholdsvis underviserne og skolen som helhed**.

"Arbejdet med plakaten har været en god måde for os til virkelig at sætte os ned og tale sammen om, hvordan vi laver undervisning. Vi har fået en bedre sammenhæng mellem de forskellige forløb."

Underviser (deltagende)

"Nu har vi fundet ud af, at en del af ansvaret ligger hos os. Før smed vi den hen til praktikstedet – nu er vi blevet bedre til at gribe i egen barm og være mere kritiske over for egen praksis."

Tovholder

Særligt de skoler, hvor arbejdet omkring tiltaget har involveret både tovholder og flere undervisere på den pågældende uddannelse, har oplevet, at tiltaget har haft positiv betydning for tilrettelæggelse af undervisningen. Tiltaget har med andre ord leveret vigtig viden til undervisere og tovholdere om måden at lave uddannelse på, herunder måden at arbejde produktivt med erhvervsuddannelsernes vekselvirkningsprincip og sammenhængen på tværs af de enkelte fag. I relation til den i forskningen påpegede udfordring i form af manglende integration af konkrete tiltag i erhvervsskolernes generelle fælles didaktiske grundlag, synes *Plakat og signaturret* altså alt andet lige at have styrket det integrerende og tværgående samarbejde.

En anden positiv vurdering blandt skolerne handler om tiltagets potentiale for dels at styrke samarbejdet med praktikvirksomheder, dels – og i forlængelse heraf – at tiltrække flere elever til uddannelserne. Igen er det tiltagets synlighed, der fremhæves som den afgørende faktor; det at have et konkret udgangspunkt for at gå i dialog med praktikvirksomheder samt det at kunne visualisere for kommende elever, hvordan uddannelsen hænger sammen. **40 pct.** (4) af undervi-

serne og tovholderne, som har besvaret spørgeskemaet, er helt eller delvist enige i, at deres samarbejde med elevernes praktiksteder er blevet bedre i forbindelse med tiltaget.

5.2.6 Forudsætninger for succes

På tværs af skoler og på tværs af analyserne af skolernes arbejde med udvikling, oversættelse og implementering af tiltaget kan en række centrale forudsætninger for at arbejde med tiltaget fremhæves.

For det første er det centralt, at alle tiltagets **målgrupper aktiveres** gennem viden om og ansvar for arbejdet med plakaten og signaturretten. Dette kræver først og fremmest underviserens engagement i tiltaget, idet underviserne skal bruge plakaten aktivt i undervisningen med eleverne og fordi underviserne bør indgå i direkte dialog med praktikstederne for at styrke samarbejdet mellem skole og praktik.

For det andet er det væsentligt, at plakaten **tydeligt formidler** uddannelsens elementer, overgange og målsætninger. Formidlingen til elever og praktiksteder styrkes, når plakaten fremstår enkel og intuitiv at arbejde med og/eller ledsages af grundig vejledning i brugen af den.

For det tredje har det betydning for det samlede tiltag, at der arbejdes med at etablere en klar **sammenhæng mellem tiltagets to elementer**, nemlig plakat og signaturret. Det kræver eksempelvis, at den enkelte uddannelses oversættelse af *signaturen* korresponderer med uddannelsens kerneelementer, som både undervisere, elever og praktiksteder genkender og finder relevante.

Boks 5-4: Centrale pointer fra evalueringen af Plakat og signaturret



Plakat og signaturret er et tiltag, som kan sættes i gang allerede på elevens grundforløb og fortsætte gennem hele det videre uddannelsesforløb – **på tværs af skole og praktik**.



Plakaten er et godt og brugbart redskab i dialogen mellem skolen, eleven og praktikstedet. Plakatens **visuelle karakter** gør det let for alle parter at se en sammenhæng mellem skole og praktik i elevens samlede uddannelsesforløb.



Tiltaget er udviklet under stor **ledelsesmæssig opbakning** og med tilslutning fra en **bred underviserskare**. Det har sikret motivation og faglig relevans af tiltaget.



Det kan være udfordrende at oversætte **signaturretten** til andre skolekontekster. En mulighed er at forstå signaturretten som den enkelte uddannelses *gennemgående kerneelement*.



Tiltaget peger i retning af **positive forandringer** for eleverne, underviserne og praktikstederne i form af mere fokus på at skabe sammenhæng mellem skole og praktik, hvilket styrker oplevelsen af en **god kobling**.

5.3 Tiltag 2: Klar til praktik – et undervisningsforløb i syv moduler

Tiltaget *Klar til praktik* er et undervisningsforløb udviklet af Kold College til skolens GF2-elever på jordbrugslinjen. Tiltaget er afprøvet på jordbrugslinjen på Kold College og efterfølgende på levnedsmiddellinjen og er derforuden afprøvet på EUC Nordvestsjælland, Silkeborg Business College og UC Holstebro. Tiltaget er henholdsvis udviklet og afprøvet i varierende kontekster, der samlet set kan være med til at kvalificere tiltaget og belyse drivkræfter og udfordringer i relation til specifikke skoletyper, uddannelsesområder og målgrupper involveret i tiltaget.

Figur 5-2: Udvikling og afprøvning af tiltaget *Klar til praktik*



Kold College har udviklet *Klar til praktik* med afsæt i en overbevisning om, at den gode kobling mellem skole og praktik starter længe inden praktikken og således ikke er det samme som selve *overgangen* mellem skole og praktik. Den gode kobling starter derimod med, at eleverne bevidstgøres om dem selv og de krav og forventninger, der møder dem, når de kommer i praktik. Det hjælper eleverne til både at forberede sig på og at være i praktik.

Det følgende afsnit beskriver kort indholdet af tiltaget *Klar til praktik*, hvorefter udviklingsprocessen på Kold College sættes i fokus.

5.3.1 Kort om tiltaget *Klar til praktik*

Klar til praktik er et undervisningsforløb i syv moduler af 95 minutters varighed kombineret med en uges virksomhedsforlagt undervisning (VFU). Forløbet kan gennemføres som en del af den forberedende undervisning og/eller som en del af fagundervisningen. De syv moduler føder ind i hinanden og skaber progression gennem hele undervisningsforløbet.

Det er karakteristisk for tiltaget, at det er udviklet til grundforløb 2. På dette tidspunkt i elevens uddannelsesforløb har vedkommende ikke nødvendigvis en uddannelsesaftale endnu og skal således heller ikke i reel *praktik*. Derimod kan eleverne komme i virksomhedsforlagt undervisning, hvor skolen efter aftale med en virksomhed forlægger skoleundervisning til en virksomhed, og hvor det således fortsat er skolen, der har ansvaret for elevens læring. Klar til praktik handler således ikke om selve koblingen mellem skole og praktik, men snarere om at forberede eleverne på det videre uddannelsesforløb. Tabellen nedenfor beskriver forskellen mellem praktik og virksomhedspraktik (VFU).

Tabel 5-1: Virksomhedspraktik og praktik – hvad er forskellen?

	Virksomhedspraktik	Praktik
Tidspunkt i uddannelsesforløbet	Grundforløb 1 og/eller 2	Hovedforløb 1, 2 og 3 – Når eleven har indgået en uddannelsesaftale med en virksomhed
Ansvar for læring	Skolen	Virksomheden, eleven har indgået uddannelsesaftale med
Læringsmål	Skolemål gennem virksomhedsforlagt undervisning	Praktikmål
Aftalegrundlag	Skriftlig aftale mellem skole og virksomhed	Uddannelsesaftale mellem elev og virksomhed

Figur 5-3: Illustration af de syv moduler i *Klar til praktik* på Kold College

MODUL INDHOLD

1	Introduktion til forløbet og fokus på virksomhedskultur
2	Besøg af skolens praktikpladskonsulent – viden om praktikpladssøgning
3	”Hvordan er din drømmepraktikplads?” – forberedelse af virksomhedsbesøg
4	”Detektiv på din egen virkelighed” – virksomhedsbesøg
5	Efterbehandling af virksomhedsbesøg – klar til virksomhedsforlagt undervisning (VFU)
VFU	VFU med individuelle opgaver
6	Præsentation af opgaver fra VFU
7	”Afmystificering af praktikken” – besøg af hovedforløbselever og mestre

→ **KLAR TIL PRAKTIK**

1. På **modul 1** introducerer faglæreren hele undervisningsforløbet og dets formål. Derudover sættes fokus på centrale opmærksomhedspunkter i forhold til det at skulle i praktik: virksomhedernes kultur, elevernes rolle som kommende professionelle medarbejdere samt forventninger til eleverne, hvad angår eksempelvis arbejdstid og fleksibilitet.
2. Afslutningsvis på modul 1 får eleverne tid til at forberede konkrete spørgsmål til skolens praktikkonsulent, som gæster holdet på **modul 2**. Formålet med modulet er, at eleverne får viden om praktikpladssøgning ved, at de selv interviewer praktikkonsulenten om, hvad der er vigtigt at tænke på, når man skriver ansøgninger og besøger mulige praktikvirksomheder. Eleverne skal være aktive og opsøgende for at få svar på vigtige spørgsmål. Fra dette tidspunkt begynder eleverne selv at tage kontakt til virksomheder, de kan komme i virksomhedspraktik hos.
3. **Modul 3** begynder med en øvelse, hvor eleverne hver især skal tænke over og skrive stikord ned om, hvordan deres drømmepraktikplads er. I grupper arbejder de derefter med at udvælge tre vigtige emner, de vil undersøge på det kommende virksomhedsbesøg. Grupperne udarbejder i fællesskab en plan for, hvordan de gennem konkrete spørgsmål og observationer kan undersøge deres emner. På den måde forpligter de sig til at indhente central viden om virksomheden.
4. På **modul 4** er hele holdet samlet af sted på virksomhedsbesøg. Eleverne er ”detektiver på deres egen virkelighed” og har ansvar for at få svar på de ting, de arbejdede med på modul 3. Faglæreren er med som facilitator.
5. **Modul 5** foregår på skolen og har for det første til formål, at eleverne efterbehandler virksomhedsbesøget på modul 4, fx ved at interviewe hinanden om, hvilke svar de fik på deres spørgsmål. For det andet skal eleverne forberedes på virksomhedspraktikken mellem modul 5 og 6, der foregår som virksomhedsforlagt undervisning (VFU).
 - Mellem modul 5 og 6 har eleverne en uges virksomhedspraktik tilrettelagt som VFU. Eleverne kan enten være af sted enkeltvis eller parvis. Skolen har ansvar for at indgå aftaler med virksomheder om virksomhedspraktik.
 - Faglæreren udformer en opgave til hver elev, som tager udgangspunkt i udvalgte kompetencemål for uddannelsen og har til formål, at eleven reflekterer over skole kontra praktik. Eleven kan bruge skrift, billeder og video til at svare på sin opgave.

6. På **modul 6** fremlægger eleverne for hinanden, hvad de har undersøgt i deres virksomhedspraktik. Modulet kan strække sig over flere undervisningsgange, så eleverne får god tid til at fortælle og stille hinanden spørgsmål.
7. *Klar til praktik* afsluttes med **modul 7**, hvor hovedforløbselever og mestre kommer og fortæller om deres erfaringer fra praksis. Eleverne får mulighed for at stille 'afmystificerende' spørgsmål om det at komme og være i praktik. Afslutningsvis sidder eleverne i grupper og drøfter deres konkrete planer for den videre praktikpladssøgning og -forberedelse. Elever uden praktiksted lister minimum tre virksomheder, de påtænker at søge praktikplads hos.

5.3.2 Udvikling af tiltaget

Kold College fandt motivation til at melde sig til FoU-projektet under temaet *Kobling mellem skole og praktik* som følge af et ønske om at forbedre skolens måde at arbejde med forberedelse til praktik på. Skolen oplevede, at sammenhængen mellem skole og praktik egentlig var udmærket og synlig for eleverne, men at den kunne blive endnu bedre.

Boks 5-4: Kold College's behovsanalyse

Kold College gennemførte en indledende behovsanalyse og definerede følgende udfordringer:

- *En del elever får ikke søgt praktik.*
- *Nogle elever er ikke mentalt klar til at søge praktik.*
- *Nogle elever mangler et virkeligt og detaljeret billede af praktikken.*
- *Nogle elever kan ikke leve op til arbejdspladsens forventninger – kulturelt (sprog), fagligt (produktionslogik) og praktisk (slår ikke til fysisk).*

På baggrund af behovsanalysen formulerede skolen en række konkrete målsætninger, der samlet set skal bidrage til at nå formålet om *at skabe kobling mellem skole og praktik ved at ruste eleverne til praktikken*:

- *Eleverne skal tage ejerskab for, at de skaffer sig en praktikplads. De skal forstå, at en praktikplads er en central del af deres uddannelse.*
- *Eleverne skal have en forståelse for, hvad en virksomhed er.*
- *Eleverne skal lære at se virksomhedskulturen og blive en del af den.*
- *Eleverne skal se en kobling mellem skole og virksomhed.*
- *Skolen skal lukke virksomheden ind i undervisningen.*

Formålet med tiltaget er at arbejde med elevernes forudsætninger for at komme i praktik. Dog spiller tiltaget i høj grad sammen med skolens øvrige praktikrelaterede aktiviteter, der i særlig grad fokuserer på, at eleverne skal have en uddannelsesaftale og således overhovedet *kan* komme i praktik. Skolens tovholder beskriver, hvordan den formelle adskillelse af tiltaget fra øvrige aktiviteter på skolen i princippet er irrelevant for eleverne. Eleverne skal snarere opleve deres samlede uddannelsesforløb som understøttende for sammenhængen mellem skole og praktik.

"Selve strukturen i det her er jo mere noget for os lærere og koordinatore. Det er ikke noget for eleverne. De skal have slutresultatet med. Ansøgningsprocessen er i mine øjne en del af forløbet på en måde. Det bliver sammentænkt i praksis."

Tovholder

Drivkræfter i udviklingsarbejdet

Billedet af Kold College's proces med udvikling af tiltaget fremstår generelt positiv som følge af stor **intern opbakning** blandt de involverede undervisere samt en fælles overordnet målsætning om at styrke **systematikken** i arbejdet med koblingen til elevernes praktikperioder og -steder.

INTERN OPBAKNING

Kold College organiserede udviklingsarbejdet i overensstemmelse med kravene i projektet og nedsatte en overordnet tovholder. Vedkommendes rolle og grad af aktiv deltagelse i udviklingen var ikke fastlagt fra start, men det blev hurtigt klart, at de involverede undervisere i overvejende grad formåede at drive udviklingen af tiltaget selv. Tiltagets tydelige anknytning til undervisernes allerede eksisterende praksis har således virket som en drivkraft i udviklingsarbejdet.

"Jeg har lagt arbejdet meget ud til faglærerne, der både synes, at det er vigtigt og spændende. Mange af lærerne gjorde jo disse ting i forvejen, og derfor ville de gerne selv være med."

Tovholder

SYSTEMATIK

En af de primære årsager til den store opbakning var, at underviserne kunne se en pointe i at arbejde mere systematisk med kobling mellem skole og praktik, end de hidtil havde gjort. Den interne italesættelse af tiltaget som noget, der via beskrivelse, systematisering og strukturering skulle styrke det, underviserne *allerede gjorde rigtig godt*, blev en drivkraft i arbejdet. Også undervisere, som ikke har deltaget i tiltaget, ser det som en *forbedring* af skolens praksis.

Udfordringer i udviklingsarbejdet

MANGLENDE NYHEDSVÆRDI

At tiltaget i udpræget grad vedrører en praksis, underviserne allerede havde før, man gik i gang, har imidlertid også udfordringer knyttet til sig i form af en **manglende nyhedsværdi** i arbejdet. Skolens undervisere påpeger således, at det til at begynde med skabte frustration, at tiltaget ikke fremstod som noget *andet*, end man altid havde gjort. For at undgå, at frustrationen altså blev til en reel barriere for udviklingen af tiltaget, peger underviseren på, at man var nødt til at granske skolens praksis med kritiske briller for at opnå erkendelse af forbedringspotentialerne.

"I starten havde vi den frustration, at vi følte, at der ikke var nogen forskel på tiltaget, og det vi altid har gjort. Men så sad vi sammen og kom med hver vores inputs til at få sat noget struktur på. Vi var alle enige om, at der var et "missing link" i den her proces. (...) Det handler om at finde ud af, hvad der ikke har virket gennem tiden."

Underviser (deltagende)

5.3.3 Oversættelse af tiltaget

Oversættelsen af *klar til praktik* varierer på tværs af laboratorie- og afprøvningskolerne og desuden mellem afprøvningskolerne. Ingen af skolerne har således overført undervisningsforløbets struktur fuldstændigt til egen kontekst. Eksempelvis varierer det, hvor mange moduler skolerne lader tiltaget strække sig over, ligesom modulernes placering på grundforløbet er forskellig. Desuden er tiltaget også afprøvet på en EUX-linje, hvor mulighederne for virksomhedsforlagt undervisning er begrænsede. Her har man i stedet tilrettelagt undervisningsforløbet omkring en række enkelte virksomhedsbesøg, der har født praksiserfaringer ind til den skolebaserede undervisning.

De deltagende afprøvningskoler har også organiseret sig forskelligt. Nogle skoler har nedsat et team blandt underviserne, som fik ansvar for skolens deltagelse i programmet, herunder oversættelsen af tiltaget. To skoler har imidlertid deltaget under flere temaer i det samlede program, hvilket har haft særlig betydning for deres organisering. Den ene skole har haft én tværgående tovholder for alle temaer. Dette har betydet en større grad af delegering af ansvar til underviserne, hvilket har fungeret godt i skolens tilfælde. Den anden skole har haft forskellige tovholdere og projektteams på hvert tema, som har arbejdet tæt sammen om at integrere de forskellige, konkrete tiltag. Der kan ikke umiddelbart peges på, hvilken organisering der skaber de bedste oversættelses- og afprøvningsforudsætninger, men på tværs af skolerne fremhæves kontinuitet og tæt samarbejde – uanset typen af organisering – som kerneforudsætninger.

Drivkræfter i oversættelsesprocessen

To drivkræfter tegner sig som tværgående i forhold til oversættelse af tiltaget. For det første har det, at tiltaget allerede var udviklet, velbeskrevet og dermed **klar til brug**, gjort det både indby-

dende og nemt at gå i gang med at oversætte til egen kontekst. For det andet har både **tiltagets form og indhold** spillet ind i skolernes eksisterende praksis og 'talt skolernes sprog'.

KLAR TIL BRUG

Flere skoler fremhæver, at det har været en klar fordel for dem, at der lå et allerede udviklet og velbeskrevet tiltag at tage udgangspunkt i. Skolerne har haft nemt ved at se tiltaget for sig i deres egne kontekster, fordi det forelå i en færdig og enkel udgave. En skole fremhæver desuden, at det allerede udviklede tiltag var selve det, der gjorde det muligt for skolen at melde sig til FoU-programmet, idet der er tale om en mindre skole, som ikke har kapacitet til at gå ind i større udviklingsprojekter (eksempelvis som laboratorieskole i nærværende kontekst), men som trods alt ønsker at arbejde med udvikling og at styrke deres vidensbaserede praksis.

"Vi er en relativt lille skole. Vores bedste mulighed for at lave udvikling er ved at deltage i projekter som det her. Projekter, hvor der fx er et tiltag at gå i gang med, frem for at vi skal starte helt fra scratch."

Tovholder

FORM OG INDHOLD

Tiltagets form og indhold har desuden været særdeles relevant for skolerne at arbejde med. Flere skoler beskriver, at modulopbygningen i tiltaget passer godt ind i måden at tilrettelægge undervisningsforløb på. Der har på den måde ikke været behov for at bryde med kontinuiteten i undervisningen eller opdelingen mellem fag. Der er både eksempler på, at *Klar til praktik* er integreret i fagundervisningen og i den forberedende undervisning samt timer til lektiecafé. En skole har desuden haft gode erfaringer med at lade *Klar til praktik* spille sammen med et allerede eksisterende tiltag med fokus på praktikforberedelse. Her har tiltaget bidraget til at skabe bedre struktur og mere relevant og sammenhængende indhold i skolens aktiviteter.

"Tiltaget passede fuldstændigt til os. Det var nemt at tage til os."

Underviser (deltagende)

På indholdssiden fremhæver flere skoler, at det er særdeles relevant at tænke kobling mellem skole og praktik *bredere* end selve overgangen, idet flere oplever udfordringer angående manglende 'praktikparathed' blandt eleverne. Den gode kobling starter således forud for selve praktikken og med afsæt i, at eleverne mentalt spores ind på denne del af deres uddannelse. Afhængig af den enkelte elevs behov kan tiltaget tilpasses, fx i form af opgaver, som løbende skal løses, og kan således også være relevant for elever, som i udgangspunktet er godt rustede til at komme i praktik.

En skole fortæller ydermere, at indholdet af tiltaget har imødekommet denne skoles stærke fokus på at skabe helhedsorienteret undervisning, idet tiltaget har været et godt udgangspunkt for at koble forskellige fags kompetencemål til hinanden. Dette er konkret gjort ved at udarbejde et ugentligt opgavesæt til eleverne med spørgsmål fra de tre aktuelle fag på uddannelsens GF2.

Udfordringer i oversættelsesprocessen

Fælles for afprøvningskolernes oversættelsesrelaterede udfordringer er, at de ikke knytter sig til *Klar til praktik* som konkret tiltag, men snarere til det generelle arbejde inden for programmet og temaet om kobling mellem skole og praktik. To eksempler på konkrete udfordringer, der således ikke nødvendigvis har gjort sig gældende på tværs af skolerne, udfoldes nedenfor; **manglende ledelsesopbakning** samt **manglende intern videndeling**.

MANGLENDE LEDELSES-OPBAKNING

På en skole har det været vanskeligt at 'lande' en endelig oversættelse af *Klar til praktik*, fordi en uddannelsesleder ikke fandt tiltaget relevant og nyskabende. Vedkommende havde en opfattelse af, at skolen allerede opfyldte formålet med *Klar til praktik* og desuden havde en allerede udmærket måde at arbejde på. På samme skole var den øverste ledelse ikke aktivt involveret i programmet og kunne således heller ikke udstikke en tydelig retning for projektteamets arbejde og beslutningskompetencer vedrørende oversættelsen af tiltaget.

En anden skole har oplevet, hvordan pludselig udskiftning i tovholderfunktionen samt generel diskontinuitet i projektteamet har medvirket til manglende videndeling i programmets forløb. Skolen kom bagud allerede i oversættelsesfasen, fordi den første tovholder ikke havde levet op til interne aftaler og tidsplanen for programmet, hvilket det resterende projektteam først blev bevidst om, da tovholderen opsagde sin stilling på skolen uden varsel. Denne projektstart fik konsekvenser for oversættelsen af tiltaget, der vurderes af skolen selv at være mangelfuld.

5.3.4 Implementering af tiltaget

Som afsæt for arbejdet med tiltaget blev alle afprøvningsskoler informeret om nedenstående tiltagsspecifikke *minimumskrav* i programmet. Minimumskravene er formuleret på baggrund af laboratorieskolens konkrete erfaringer med udvikling af tiltaget samt kravene til projekter under FoU-programmet. Minimumskravene danner afsæt for nærværende afsnits analyse af skolernes implementering. Kravene relaterer sig til både oversættelse og konkret afprøvning af tiltaget og nærværende afsnit skal således ses i tæt relation til foregående afsnit omhandlende skolernes oversættelse.

Der gøres opmærksom på, at indholdet af afsnittet er udtryk for en evalueringssaglig analyse og vurdering og at skolerne ikke som led i evalueringen er blevet bedt om eksplicit at forholde sig til egen indfrielse af kravene.

Boks 5-5: Minimumskrav til afprøvningsskoler i relation til tiltaget *Klar til praktik*

For at sikre, at det udviklede tiltag blev afprøvet, blev afprøvningsskolerne præsenteret for følgende *minimumskrav* i forbindelse med deres opstart i programmet:

1. Der skal udvikles et sammenhængende **undervisningsforløb** over i alt **syv moduler**.
2. Der skal udvikles **redskaber/metoder**, der støtter elever i at arbejde undersøgende i mindst et **undervisningsforløb**.
3. Der skal udvikles **redskaber/metoder**, der støtter eleverne i arbejde undersøgende som del af mindst et ophold i en **virksomhed**.
4. Undervisning skal konkret bidrage til, at elever opnår **forståelse af arbejdsliv** og **arbejdspladskultur**.
5. Tiltaget involverer VFU og skal overholde gældende **lovgivning** herom. Det er særligt nødvendigt at være opmærksom på nødvendige forhåndsftaler.

I lyset af den store variation i måden at arbejde med *Klar til praktik* på, på tværs af skolerne, kan **minimumskrav 1**, såfremt dette anskues med afsæt i laboratorieskolens tiltagsbeskrivelse, ikke konkluderes at være indfriet på alle skoler. Således svarer kun 63 pct. (5) af underviserne bekræftende på dette i spørgeskemaundersøgelsen. Flere af afprøvningsskolerne har således ikke udformet et reelt undervisningsforløb over syv moduler, men har i stedet arbejdet med *Klar til praktik* som et element i øvrige undervisningsforløb. Det er fælles for disse skoler, at virksomhedsbesøg eller -ophold snarere er blevet den eller de centrale aktiviteter i *Klar til praktik*, og at forberedelse og efterbehandling af disse besøg eller ophold har udgjort den del af undervisningen, som er tilskrevet tiltaget. Det skal i den forbindelse fremhæves som en vigtig forudsætning for elevernes oplevelse af, at de deltager i et sammenhængende forløb/tiltag, at tiltagets aktiviteter tydeligt forholder sig til hinanden. En elev fortæller eksempelvis, at vedkommende ikke oplever *Klar til praktik* som et reelt forløb, fordi modulerne har været meget spredt.

Hvad angår **minimumskrav 2 og 3** har alle skoler udviklet redskaber/metoder med henblik på at understøtte eleverne i at arbejde undersøgende i forhold til det at skulle i praktik. Dette være sig i form af opgaver og opgavesæt, som eleverne har skullet løse i forbindelse med besøg eller ophold i virksomheder. Opgaverne knytter sig således primært til undersøgende aktiviteter uden for undervisningen på skolen (minimumskrav 3). Dog giver skolerne udtryk for, at eleverne har foretaget undersøgende arbejde – fx research om virksomheden, de skulle besøge – som led i

undervisningen, og at praktikopgaverne ligeledes er udformet på en måde, så eleverne skal inddrage viden fra undervisningen (minimumskrav 2). Udformningen af opgaver og opgavesæt – nogle steder på tværs af fag – vurderes således at imødekomme begge minimumskrav.

I henhold til **minimumskrav 4** har fokuset på arbejdsliv og arbejdspladskultur været mere eller mindre eksplicit i skolernes undervisning. I laboratorieskolens tiltag er dette et selvstændigt tema i undervisningsforløbet, mens det på andre skoler ansues som en naturlig og ikke nødvendigvis italesat læring i forbindelse med besøg eller ophold i virksomheder. I disse tilfælde kan minimumskravet således ikke konkluderes indfriet på trods af, at størstedelen af eleverne, **86 pct.**, (30) ifølge spørgeskemaundersøgelsen tilkendegiver, at undervisningen i forløbet har øget deres viden om arbejdsliv og arbejdspladskultur.

Alle skoler imødekommer **minimumskrav 6** om overholdelse af gældende lovgivning om virksomhedsforlagt undervisning.

Set på tværs, har afprøvningskolerne arbejdet meget forskelligt med oversættelse og implementering af tiltaget. Alle skoler udtrykker tilfredshed med deres konkrete måde at implementere tiltaget på, men der bør tages forbehold for den store variation i konkrete tiltag i det følgende afsnit vedrørende resultater.

5.3.5 Resultater af tiltaget

I dette afsnit rettes fokus mod resultaterne af tiltaget *Klar til praktik*. Både laboratorieskolens og afprøvningskolernes resultater inddrages. Resultaterne belyses via såvel kvalitativt som kvantitativt data fra den gennemførte evaluering. De kvalitative data er udtryk for henholdsvis tovholderes, underviseres og elevers oplevelser af resultaterne, tiltaget har ført med sig, mens de kvantitative data fra den gennemførte spørgeskemaundersøgelse, i kraft af den begrænsede kvalitet og dermed udsigelseskraft, anvendes supplerende og nuancerende til disse oplevede resultater⁸.

Resultaterne analyseres med afsæt i de målsætninger (angivet med **fed** i de følgende afsnit), som fremgår af forandringsteorien for tiltaget (se bilag 2). Det skal imidlertid nævnes, at skolerne tilsyneladende ikke har haft samme opfattelse af succeskriterierne for tiltaget. Således giver en skole udtryk for, at succeskriteriet for deres arbejde med tiltaget var, at eleverne gennem et halvt år med en ugentlig dag i virksomhedspraktik fik en uddannelsesaftale. Denne skole har således brugt *Klar til praktik* som en integreret del af arbejdet med elevernes praktikpladssøgning.

Hvad angår det helt overordnede formål med tiltaget – at gøre eleverne klar til at komme i praktik – tegner der sig i lyset af både den kvalitative evaluering og spørgeskemaundersøgelsen et generelt billede af, at tiltaget har bidraget til at skabe positive forandringer. Flere konkrete forhold spiller sammen og er med til at afstedkomme de positive forandringer.

Den styrkede kobling kommer på elevniveau til udtryk ved, at eleverne er blevet klædt på til at **imødekomme krav og forventninger**, de møder i praktikken. En tovholder beskriver, at tiltaget giver eleverne en god *ballast*, som de kan bygge videre på. Udsagn fra elever og undervisere på tværs af skolerne støtter op om dette. En elev fortæller eksempelvis, at *Klar til praktik* har gjort vedkommende meget mere sikker på, hvad det vil sige at skulle i praktik. Til sammenligning fortæller en elev fra samme uddannelsesområde, som ikke har deltaget i tiltaget, at vedkommende mangler viden om, hvad der fx er godt at tænke på, når man tager kontakt til en virksomhed, og at dette skaber usikkerhed hos mange.

⁸ Udvalgte resultater fra spørgeskemaundersøgelsen er medtaget her. De samlede resultater fremgår af tabelbilaget.

Evalueringen peger ydermere på, at tiltaget kan have medvirket til, at underviserne har fået større fokus på at italesætte krav og forventninger til eleverne i undervisningen. Undervisere, som har været med i programmet, fortæller således, hvordan de har fået større fokus på at arbejde med elevernes *parathed* i forhold til praktikken. Til sammenligning har undervisere, der ikke har været en del af tiltaget, i højere grad fokus på selve det at få en praktikplads. Disse undervisere refererer til, at de henviser eleverne til skolens praktikkonsulenter, når elever kommer med spørgsmål, og/eller at de trækker på deres egne personlige erfaringer med at være i lære. De fremhævede forskelle peger i retning af, at undervisningsforløbet har skabt et rum for at adressere nogle af de udfordringer forbundet med praktikken, som ikke *kun* handler om at *komme ud i praktik*, men som også handler om at *blive klar til praktik*.

Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at eleverne efter tiltaget er mere bevidste om, hvad der kræves af dem i praktikken. I alt **48 pct.** (18) svarer før tiltaget, at de er helt eller delvist enige i, at de ved, hvad de har brug for at lære for at blive klar til praktik. Til sammenligning svarer i alt **74 pct.** (26) bekræftende på dette efter tiltaget. Blandt underviserne vurderer i alt **75 pct.** (6), at tiltaget har bidraget til, at eleverne i højere grad kan leve op til krav og forventninger til dem, når de kommer i praktik.

Som følge af et større fokus på krav og forventninger i praktikken, hvilket eleverne efterspørger viden om, ser tiltaget således ud til at imødekomme relevante behov blandt eleverne. I overensstemmelse med forandringsteorien tyder dette endvidere på at afstedkomme interesse og **motivation** blandt eleverne for at gøre en indsats for at blive klar til praktik. Også undervisere og tovholdere mærker, at eleverne er mere motiverede for at komme i praktik efter forløbet.

"Det er rykket fra en ydre motivation til en indre motivation. Der er ikke længere en påduttet motivation fra vores side."

Tovholder

Spørgeskemaundersøgelsen viser i overensstemmelse med ovenstående, at **76 pct.** (6) af undervisere og tovholdere, som har besvaret spørgeskemaet, er helt eller delvist enige i, at tiltaget har bidraget til, at eleverne er blevet mere motiverede for at søge praktik.

Både elever, undervisere og tovholdere giver på tværs af skolerne udtryk for, at det øgede fokus på praktik, som en del af undervisningen på GF2, har givet eleverne både **viden og afsæt for refleksion** om deres fortsatte uddannelsesforløb. Dette gælder uanset, om *Klar til praktik* er implementeret som et selvstændigt forløb eller som en ny måde at arbejde med et allerede eksisterende fokus på praktik. Det centrale er, ifølge en underviser, at sætte fokus på praktik, så eleverne hele tiden bliver mindet om, at det er en del af uddannelsen.

Den øgede viden og refleksion har bl.a. medvirket til, at nogle elever er blevet mere afklarede ift. deres uddannelse. En elev fortæller eksempelvis, at hun gennem forløbet fandt ud af, at hun havde behov for at tage et andet grundforløb og gå en anden vej end den, hun troede hun skulle. Både eleven og underviserne giver udtryk for, at denne type afklaring er en meget vigtig og helt grundlæggende del af *Klar til praktik*, om end det ikke indgår som et eksplicit led i forandringsteorien. Afklaringen kan siges at spille tæt sammen med den **realistiske indsigt i** samt **afmystificering** af praktikken, som udgør målsætninger i tiltaget.

"Praktikken er blevet afmystificeret i ret høj grad. Mange elever er blevet mere afklarede med deres fremtid. Det betyder rigtig meget. Nogen falder fra, men så er det et bevidst valg, fordi man har fundet ud af, at man ikke kunne holde til arbejdet eller lignende. Det synes jeg er rigtig fint – det er også et led i processen."

Underviser (deltagende)

"Der bliver lagt lidt mere pres på en. Man skal faktisk nå noget ude på en arbejdsplads, da der bliver stillet nogle krav til én. Herinde på skolen kan man godt gå rundt og slappe lidt meget af."

Elev (deltagende)

Spørgeskemaundersøgelsen viser ligeledes, at elevernes viden om praktikken er øget efter tiltaget. **57 pct.** (21) var helt eller delvist enige i, at de før tiltaget havde god viden om, hvad de skal lære i praktikken. Efter tiltaget svarer i alt **77 pct.** (27), at dette er tilfældet for dem.

Afmystificeringen af praktikken er desuden med til at skabe en **bedre sammenhæng** mellem det, eleverne lærer på skolen, og det, de skal lave i praktikken. Praktikken bliver med andre ord koblet til den forståelsesramme, eleverne har opbygget gennem deres grundforløb på skolen. Dette gavner både elevernes kompetencer i forhold til at komme i praktik og deres faglige kompetencer i undervisningssammenhæng. Således fortæller en tovholder om, at *Klar til praktik – og især den øgede berøringsflade med virksomhederne* – har øget kvaliteten af undervisningen, fordi eleverne har fået større fagfaglig indsigt.

"Eleverne har fået en forståelse for, hvorfor vi underviser dem i de forskellige ting. (...) Det er også blevet nemmere for lærerne på den måde. Det har været godt. Hvis man taler med lærerne omkring effekten på fagfagligheden, så tror jeg faktisk, at lærerne oplever, at eleverne er blevet bekendt med noget branchesnak og en fagfaglighed, der måske kan være ændret."

Tovholder

Hvad angår målsætningen om, at tiltaget på lang sigt skal skabe *bedre mestre*, nævnes dette ikke eksplicit som et aktuelt resultat i den kvalitative evaluering. Dog fremhæver flere tovholdere og undervisere, at skolernes samarbejde med virksomhederne er forbedret gennem tiltaget, hvilket plausibelt kan medvirke til at styrke mestrenes kompetencer som 'læringsagenter' for eleverne, når de er i praktik. Spørgeskemaundersøgelsen støtter op om dette, idet i alt 51 pct. (4) af underviserne og tovholderne svarer, at tiltaget har bidraget til at styrke deres eget/skolens samarbejde med elevernes praktiksteder.

"Vi har fået et bredere samarbejde. Det halve år, eleverne er ude i praktik en dag om ugen, kan bruges som et springbræt for vores erhvervskonsulenter."

Tovholder

Desuden er nogle elever selv blevet mere bevidste om, hvilke forventninger de kan og bør have til deres mestre. En elev reflekterer således over, at:

"De [praktikstederne red.] er også nødt til at være åbne overfor de metoder, vi har lært på skolen. Også selvom det ikke lige passer til deres praksis. Så skal vi selv træffe valget om, hvordan vi vil løse en eller anden opgave. På deres [praktikstedets red.] måde eller sådan som vi har lært på skolen."

Elev (deltagende)

Foruden de altovervejende positive resultater af tiltaget, som knytter an til den opstillede forandringsteori, har tiltaget også givet anledning til yderligere positive forandringer internt på nogle skoler. Det handler især om, at deltagelsen i programmet – udvikling, oversættelse og afprøvning – har været et produktivt afsæt for samarbejde mellem de involverede ledere og medarbejdere. Desuden fremhæver en skole, at den øgede berøringsflade med virksomhederne, som følge af fokuset på virksomhedspraktik, allerede på GF2 har medført, at skolen generelt har genbesøgt sin strategi for virksomhedssamarbejde med henblik på at optimere denne. Deltagelse i programmet og arbejdet med *Klar til praktik* har på den måde været en produktiv faktor i skolens generelle udviklingsarbejde.

“Det tætte parløb med mine fagkolleger har været godt. Ikke forstået sådan, at vi ikke har haft et godt parløb sammen, men der er flere muligheder og anledninger til at samarbejde nu. Vi kan tale om, hvad vi oplevede til undervisningen. Vi samarbejder om eleverne, og det kan være rart at være to lærere, der er på. Og det har været godt at være med i processen fra start.”

Underviser (deltagende)

“Vi har været nødt til at træffe nogle strategiske beslutninger i forhold til samarbejdet med virksomhederne. Vi er blevet nødt til at tale mere sammen som skole og koordinere, hvordan man kan kontakte brancherne på forskellige måder. Det er meget forskellige brancher, og det er vi som skole blevet nødt til at have en dialog om, hvordan vi får virksomhederne inddraget forskelligt.”

Tovholder

5.3.6 Forudsætninger for succes

I og med, at skolerne har arbejdet meget forskelligt med *Klar til praktik* og at tiltaget således er implementeret forskelligt, påpeger alle skoler aktuelle eller potentielle fremtidige positive resultater af at arbejde med tiltaget. I det følgende er tre tværgående pointer for skolernes varierende arbejde med tiltaget søgt fremhævet.

For det første er en forudsætning for at etablere et **større fokus på og struktur omkring forberedelse til praktik**, at skolens ledelse og medarbejdere åbner op for at gentænke den 'klassiske' tilgang til praktikforberedelse, der mange gange handler om ansøgning og uddannelsesaftale. Skolerne kan i højere grad anskue elevernes praktik i faser som før/under/efter eller forberedelse/gennemførelse/efterbehandling.

For det andet, og i forlængelse af ovenstående, har det dog været en drivkraft for skolernes succes med tiltaget, når de har formået at **integre tiltaget i undervisningen**, gerne på tværs af fag, og trukket på gode erfaringer samt øvrige aktiviteter i relation til praktikforberedelse. Det kan fx være ved at invitere praktikkonsulenter til at holde oplæg og svare på spørgsmål. En skole fortæller i den forbindelse, at tiltaget har været det, der har skabt sammenhæng i skolens praktikrettede fokus.

For det tredje er det en forudsætning – og en vigtig del af selve tiltaget – at **eleverne bevidstgøres** om, at forløbet frem mod praktikken handler om andet og mere end blot at søge praktikplads. Forløbet handler i mindst lige så høj grad om *på det personlige plan* at blive bevidst om egne styrker og udfordringer i relation til både den faglige og kulturelle kontekst, der venter i praktikken. Formålet med tiltaget skal altså være klart for eleverne.

Boks 6: Centrale pointer fra evalueringen af *Klar til praktik*



Klar til praktik er et **undervisningsforløb i syv moduler** tilrettelagt som en del af grundforløb 2.



Tiltaget er brugbart og meningsfuldt for mange skoler, fordi det **handler om at sandsynliggøre, at en god kobling mellem skole og praktik kan finde sted** senere i elevens uddannelsesforløb.



Skolerne i programmet har **oversat tiltaget varierende** og har eksempelvis arbejdet med elementet af virksomhedsforlagt undervisning i større og mindre grad.



Tiltaget tager udgangspunkt i, at eleverne, allerede før de får en uddannelsesaftale, kan have gavn af at få **større fokus på, hvad det vil sige at skulle i praktik**. Tiltaget handler således ikke om *selve koblingen* mellem skole og praktik, fordi eleverne på grundforløbet endnu ikke har en uddannelsesaftale, men snarere om at forberede eleverne på det videre uddannelsesforløb.



Ved at arbejde med en større systematik omkring forberedelse til praktikken oplever både undervisere og elever, at **den forberedende indsats forbedres**.

5.3.7 Opsummering af tema 2

Anskues indsigterne fra evalueringen af tiltagene under tema 2 i relation til henholdsvis, *hvad der virker* samt *udfordringer* påpeget i temaets vidensgrundlag (jf. bilag 1), kan en række pointer fremhæves og være med til at sætte skolernes arbejde samt de umiddelbare resultater i perspektiv.

De to laboratorieskoler har begge udviklet tiltag, der på forskellig vis indeholder elementer af **kommunikation** med praktikvirksomheder, konkrete opgaver med **fokus på kompetencemål** (skole- og praktikmål) **og** samarbejde med skolernes **praktikkonsulenter** – samt generelt bredt samarbejde på skolerne. Skolerne synes desuden meget aktivt at have arbejdet med elevernes **forberedelse** og **forventninger** til praktikken. Dette vurderes for begge tiltags vedkommende at have skabt et bedre grundlag for at **ruste eleverne** til at komme og være i praktik. I tiltaget *Plakat og signaturret* udgør selve plakaten en konkret støtte for eleven på tværs af skole- og praktikkonteksten. *Klar til praktik* ruster derimod eleverne gennem processen, hvor der arbejdes med at afsøge egne styrker og udfordringer samt virksomhedernes faglige og kulturelle kontekster.

Hvad angår de udfordringer, som påpeges inden for vidensgrundlaget om kobling mellem skole og praktik, har de to tiltag hovedsageligt arbejdet aktivt med at **styrke viden hos praktikstederne** om elevernes uddannelsesforløb og sammenhængen mellem skole og praktik. Dette gælder især for *Plakat og signaturret*, hvor praktikstederne udgør en central målgruppe i tiltaget. Det skal desuden fremhæves, at tiltagene har potentiale for at styrke praktikstedernes viden ved at klæde *eleverne* bedre på til *selv* at indgå i dialog med praktikstederne om deres uddannelse. Begge tiltag indeholder således et centralt element af kapacitetsopbygning hos den enkelte elev, så vedkommende selv kan bidrage til den gode kobling mellem skole og praktik.

På baggrund af evalueringen kan begge tiltag under tema 2 fremhæves som perspektivrige og med potentiale for udbredelse til andre erhvervsskoler. Dette uddybes i kapitel 3.

6. TEMA 3: BRUG AF REALKOMPETENCEVURDERING I TILRETTELÆGGELSE OG GENNEMFØRELSE AF ERHVERVSUDDANNELSE FOR VOKSNE

Nærværende kapitel handler om tiltag under temaet *Brug af realkompetencevurdering i tilrettelæggelse og gennemførelse af erhvervsuddannelse for voksne*. Kapitlet indleder med kort at **introducere temaet** og hvad vidensnotatet om temaet påpeger som virkningsfulde tiltag og særlige udfordringer. Derefter sætter kapitlet fokus på de tre tiltag, som er udviklet:

- Tiltag 1: Dialogbaseret uddannelsesplanlægning
- Tiltag 2: Fleksibel undervisning baseret på RKV
- Tiltag 2: Omlægning af læringsrum.

For hvert tiltag beskrives indledningsvist tiltaget og laboratorieskolens **udvikling** af det. Dernæst rettes fokus mod afprøvning af tiltaget på tværs af afprøvningsskoler i programmet. Både **oversættelse** og **implementering** af tiltaget gøres til genstand for analyse, hvilket indebærer at se på såvel de tiltagsspecifikke elementer og aktiviteter, som på skolernes implementering af tiltaget. Afsnittene om udvikling, oversættelse og implementering vil ikke indeholde en udtømmende gennemgang af hver enkelt skolers arbejde og proces, men vil i stedet fremhæve centrale **drivkræfter** og **udfordringer**. Der henvises til kapitel 3 for et overblik over forsøgs- og udviklingsprogrammets generelle aktiviteter og således udgangspunktet for alle skolers arbejde i de forskellige faser.

Afslutningsvis for hvert tiltag beskrives og analyseres de opnåede **resultater** med inddragelse af såvel kvalitativ data samt resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, der er gennemført som led i evalueringen. Herefter fremhæves enkelte centrale **forudsætninger for succes** med tiltaget.

De væsentligste pointer fra analysen af det enkelte tiltag er opsummeret i kort form i den afsluttende boks.

Kapitlet afrundes desuden af en **opsummering** af de tre tiltag under tema 3. Opsummeringen ser på tværs af tiltagene og søger at udpege centrale karakteristika med sandsynlighed for at skabe positive forandringer i relation til at kunne bruge resultater af realkompetencevurdering til tilrettelæggelse og gennemførelse af erhvervsuddannelse for voksne.

I forhold til evalueringen af tiltagene er det en generel pointe, at antallet af elever, som har indgået i afprøvningen af tiltagene, er relativt begrænset. På flere uddannelser er antallet af EUV-elever således begrænset og på enkelte skoler har antallet været så lavt, at det har skabt vanskeligheder at finde elever, som har kunnet indgå i afprøvningen. Det begrænsede antal elever i afprøvningen afspejler sig bl.a. konkret i et relativt lavt antal respondenter i den kvantitative spørgeskemaundersøgelse. På et mere overordnet plan betyder det også, at erfarings- og vidensgrundlaget for afprøvningen af tiltagene og de opnåede resultater er relativt spinkelt.

6.1 Introduktion til temaet: Brug af realkompetencevurdering i tilrettelæggelse og gennemførelse af erhvervsuddannelse for voksne

Med erhvervsskolereformen blev realkompetencevurderingen (RKV) et centralt element i erhvervsuddannelserne for voksne. For at undgå dobbeltuddannelse skal alle voksne elever (over 25 år) realkompetencevurderes for at afdække, hvilke elever der kan få forkortet deres uddannelse på baggrund af tidligere erfaringer. Samtidig skal RKV'en levere input til elevens personlige uddannelsesplan og sikre, at viden, færdigheder og kompetencer, som vedkommende har med fra tidligere uddannelser eller erhverv, bringes i spil og anvendes i tilrettelæggelsen af uddannelsesforløbet. Det gælder både i forhold til den overordnede uddannelsesplan og den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen.

Dette tema fokuserer ikke på udarbejdelsen af selve RKV'en, men derimod på den måde, RKV'en anvendes til efterfølgende at tilrettelægge og gennemføre undervisning, der tager udgangspunkt i den voksne elevs forudsætninger og erfaringer.

Boks 6-1: Realkompetencer og RKV

Elevens realkompetencer

Betegnelsen 'realkompetence' dækker over den samlede viden, færdigheder og kompetencer, som den voksne elev bringer med sig – uanset hvor og hvordan realkompetencerne er erhvervet.

Realkompetencevurderingen

Realkompetencevurderingen foretages i forbindelse med den voksne elevs optagelse på erhvervsuddannelsen og gennemføres af den enkelte erhvervsskole. Den udgør den indledende del af EUV. Realkompetencevurderingen gennemføres ofte via en eller flere af følgende metoder:

- Vurdering af skriftlig dokumentation (ansøgning, karakterer fra folkeskolen, uddannelsesplan fra folkeskolen, dokumentation af anden uddannelse, dokumentation af erhvervsarbejde mv.)
- Samtaler
- Test
- Afprøvning af færdigheder
- Observation.

På baggrund af RKV'en udarbejder skolen en individuel uddannelsesplan for eleven.

Både de praktiske erfaringer og den tilgængelige forskning på området peger på en række udfordringer, når skolerne i praksis skal anvende RKV'en som en integreret del af de erhvervsrettede uddannelser. Det er således ofte vanskeligt i praksis at gennemføre undervisning, som formår at inddrage, bearbejde og videreudvikle deltagerens kompetencer ud fra en skolebaseret viden.

En af de konkrete udfordringer, der peges på, er, at det kan være vanskeligt at skabe en god kobling mellem praksis og teori forstået som det at 'oversætte' elevernes praksiserfaringer til et ofte mere teoretisk pensum på uddannelserne. Herudover peges der på en grundlæggende udfordring i at forene ambitionen om et individuelt tilrettelagt uddannelsesforløb, der tager afsæt i den enkelte elevs realkompetencer, med behovet for at udvikle elevens viden, færdigheder og kompetencer i et fællesskab med andre. En del af udfordringen består således i at tilrettelægge og gennemføre en undervisning, der kan rumme og tage højde for, at der kan være store forskelle i elevernes behov og forudsætninger.

Forskningen peger imidlertid også på en række faktorer, der kan styrke arbejdet med at inddrage RKV'en i undervisningen. I nedenstående boks er nogle af disse faktorer kort opridset.

Boks 6-2: Viden om arbejdet med at anvende RKV'en i undervisningen

Faktorer, som kan styrke voksne elevers læring og bringe deres realkompetencer i spil i undervisningen

- Tilrettelæggelse af læreprocesser, som fokuserer på erfaringsudveksling, videnstilknytning og perspektivering
- At skabe tryghed og motivation blandt de voksne elever
- At sikre relevans og anvendelighed i den nye viden, som eleverne skal tilegne sig
- Tydelige mål for undervisningen samt forventninger til den enkelte elev
- Kobling af ny viden med elevernes eksisterende viden og erfaringer



Eksempler på konkrete tiltag for anvendelse af RKV i undervisningen

- Kvalificering af vurderingen af realkompetencer
- Tættere integration af RKV og undervisning
- Kobling af de individuelle læringsbehov og det fælles læringsrum
- Variation i undervisningen via brug af forskellige læringsrum

Vidensnotat: Brug af resultater af realkompetencevurdering i tilrettelæggelse og gennemførelse af erhvervsuddannelse for voksne (Rambøll 2016).

6.2 Tiltag 1: Dialogbaseret uddannelsesplanlægning

Tiltaget om dialogbaseret uddannelsesplanlægning er udviklet af Roskilde Tekniske skole på grundforløbet (GF2) på snedkeruddannelsen. Tiltaget er efter laboratoriefasen afprøvet på tre andre skoler og på en bred vifte af uddannelser. Tiltaget er således afprøvet i en række meget forskellige kontekster og på en række forskellige uddannelsesområder.

Figur 6-1: Udvikling af afprøvning af tiltaget *Dialogbaseret uddannelsesplanlægning*



Det overordnede formål med tiltaget *Dialogbaseret uddannelsesplanlægning* er at inddrage og engagere eleven i sin egen læring ved at tydeliggøre læringsmål, læringsbehov og den viden og kunnen, eleven allerede besidder. Konkret udvikler tiltaget et dialogbaseret værktøj, der bruges både i RKV'en og efterfølgende gennem uddannelsesforløbet. Dette skal ske i en tæt kobling mellem RKV-forløbet og uddannelsesforløbet. Samtidig konkretiseres og beskrives vurderingskriterierne for uddannelsens kompetence- og læringsmål og der udvikles nye forbedrede og differentierede opgaver, som kan tilgodese de voksne elevers forskellige læringsbehov og faglige forudsætninger.

Tiltaget har to primære målgrupper; *voksne elever* og *det faglige team af undervisere*. De voksne elever er den målgruppe, tiltaget skal skabe forandringer og forbedringer for. Det *faglige team af undervisere* skal udvikle og anvende et værktøj til at styrke dialogen med den enkelte elev og på baggrund af denne dialog og elevens RKV løbende justere og tilpasse undervisningen med afsæt i elevernes forskellige forudsætninger og erfaringer.

6.2.1 Kort om tiltaget *Dialogbaseret uddannelsesplanlægning*

Dialogbaseret uddannelsesplanlægning omfatter flere konkrete elementer:

1. Et **dialogbaseret værktøj** (fx kompetencespind eller spørgeskema), som bruges i dialogen både i RKV'en og i det efterfølgende EUV-forløb. Værktøjet spørger ind til elevens både personlige og faglige kompetencer inden for faget.
2. Konkrete og beskrevne **vurderingskriterier for uddannelsens kompetence- og læringsmål**, der skal skabe klarhed og forståelse blandt eleverne for de faglige kundskaber, de skal tilegne sig i løbet af undervisningsforløbet. Vurderingskriterierne skal også lette dialogen mellem underviserne internt og i dialogen mellem underviser og elev.
3. En række på forhånd udarbejdede konkrete **differentierede opgaver**, der har tydelige læringsmål og bedømmelseskriterier og som kan løses på flere forskellige faglige niveauer (sværhedsgrader) og som dermed tager højde for de voksne elevs forskellige forudsætninger.

Som en del af tiltaget er der en række elementer, der skal være på plads **forud for elevernes uddannelsesforløb**:

- ➔ Det faglige team konkretiserer og beskriver vurderingskriterierne for uddannelsens kompetencemål.
- ➔ Det faglige team formulerer konkrete læringsmål og udarbejder konkrete opgaver, der er velegnede til at afdække elevernes faglige niveau i relation til de enkelte læringsmål.
- ➔ Det faglige team udarbejder i samarbejde med UE-vejledere og evt. RKV-vejleder et dialogværktøj (fx et kompetencespind), som omfatter de relevante kompetencemål eller kompetenceområder.
- ➔ Dialogværktøjet afprøves i praksis i samarbejde med elever og tilpasses på baggrund af tilbagemeldingerne fra eleverne og lærernes oplevelser af samtalerne forløb.
- ➔ Der udarbejdes en 'lærervejledning' til brugen af værktøjet for at sikre en fælles forståelse og ensartet brug af værktøjet.

I forbindelse med **selve undervisningsforløbet** gennemføres den dialogbaserede uddannelsesplanlægning via følgende centrale aktiviteter:

- ➔ Der afholdes indledningsvist i RKV-forløbet et dialogmøde mellem UE-vejleder og eleven, hvor man anvender dialogværktøjet til at afklare den voksne elevs faglige og personlige kompetencer. Mødet skaber ramme for en indledende dialog om elevens tidligere erfaringer og ønsker i forhold til det kommende uddannelsesforløb.
- ➔ Eleven mødes efterfølgende med den relevante lærer til opfølgende evalueringssamtaler, hvor dialogværktøjet anvendes, opdateres og sammenlignes med tidligere vurderinger og man indgår i en dialog omkring elevens faglige progression.

I nedenstående underafsnit beskrives processen med at udvikle og efterfølgende afprøve tiltaget. Indledningsvis beskrives Roskilde Tekniske Skoles arbejde i laboratoriefasen med at udvikle tiltaget. Det efterfølges af en tværgående beskrivelse af afprøvningskolernes arbejde med at oversætte og afprøve tiltaget i deres lokale kontekst. Fokus i disse afsnit vil være på tværgående drivkræfter og udfordringer, som har henholdsvis fremmet eller vanskeliggjort oversættelsen og implementeringen af tiltaget på skolerne. Afslutningsvis beskrives og analyseres de foreløbige resultater, som skolerne har opnået ved at anvende tiltaget.

6.2.2 Udvikling af tiltaget

Afsættet for Roskilde Tekniske skoles udvikling af tiltaget *Dialogbaseret uddannelsesplanlægning* er erhvervsskolereformens krav om hurtig afklaring af elevernes kompetencer samt kravet om at give merit, hvis eleverne allerede har erfaring eller uddannelse inden for området.

Skolens motivation for at udvikle et tiltag under dette tema var en oplevelse af, at skolens hidtidige RKV-praksis ikke var tilstrækkeligt kvalificeret samt en oplevelse af manglende sammen-

hæng mellem RKV-afklaringen og det efterfølgende undervisningsforløb. RKV'en fungerede således primært som en administrativ afklaring fokuseret på de formelle krav om merit og inddrog ikke elevens personlige kompetencer eller andre relevante forhold med betydning for elevens efterfølgende uddannelsesforløb.

"Vi havde en oplevelse af, at vi måtte kunne gennemføre kompetencevurderingen mere kvalificeret og som en del af undervisningen. Det fyldte meget, at vi skulle forkorte på hovedforløbet og vi var i tvivl om, hvordan vi kunne gøre det på en fornuftig måde."

Tovholder

I forbindelse med opstarten af projektet blev der gennemført en behovsanalyse i projektteamet som afdækkede følgende konkrete behov:

Boks 6-3: Roskilde Tekniske Skoles behovsanalyse

Behovsanalysen identificerede følgende behov:

- *Behov for at øge dialogen med og inddragelsen af eleverne ift. deres EUV-forløb og uddannelsesplan*
- *Behov for at 'oversætte' og tydeliggøre de faglige bedømmelseskriterier på grundforløbet og inddrage dem i dialog om RKV-forløb samt i de konkrete opgaver, der anvendes i undervisningen*
- *Behov for at videreudvikle konkrete differentierede opgaver, der inddrager voksenpædagogiske elementer*
- *Behov for at lette informationsflow og overlevering mellem UE-vejledere og undervisere.*

Med afsæt i disse udfordringer opstillede skolen en række mål for tiltaget. De centrale målsætninger var:

- *Højere grad af involvering af elevernes egen viden og forståelse for uddannelsesforløbet i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af EUV-forløbene*
- *Mere involverede og motiverede elever*
- *Gennem dialogværktøj og differentierede opgavebeskrivelser at 'sætte den tavse viden i spil' ved at ekspliciterer forventninger, vurderingskriterier og styrke dialogen mellem elever og lærere.*

Drivkræfter i udviklingsarbejdet

I relation til udviklingen af tiltaget kan der identificeres flere faktorer med betydning for den samlede proces. Disse *drivkræfter* og tilsvarende *udfordringer* beskrives i det følgende.

En væsentlig drivkraft i udviklingen af tiltaget har været et **velfungerende og fasttømret teamsamarbejde** i lærerteamet omkring skolens snedkeruddannelse. Det tætte samarbejde har bl.a. betydet, at der har været en bred videndeling mellem medlemmerne i lærerteamet i forbindelse med gennemførelsen af de forskellige aktiviteter som blev afholdt som en del af udviklingsprocessen. Den brede involvering af næsten alle undervisere har betydet, at alle har kendskab til tiltaget og ved, hvordan både dialogværktøj og opgaver skal anvendes, og at der er etableret en relativt ens praksis for anvendelse og bedømmelseskriterier.

En anden væsentlig faktor, som har understøttet udviklingen af tiltaget, har været, at der er blevet **afsat reel udviklingstid** i teamet til at arbejde med tiltaget.

"Det har været fint at se, at både underviserne har afsat tid, og at ledelsen har lagt nogle blokke ind i skemaet, så der har været noget reel udviklingstid. Det, blev vi hurtigt klar over, var nødvendigt, for at det ikke skulle drukne."

Tovholder

Det er oplevelsen, at muligheden for at afsætte sammenhængende tid til bl.a. at mødes i teamet har været afgørende for, at man har kunnet tage de nødvendige faglige drøftelser omkring udredningen af de faglige mål for uddannelsen, udviklingen af en brugbar form for de differentierede opgaver og for udvælgelsen af relevante parametre og spørgsmål til dialogværktøjet.

Endelig har det kendetegnet udviklingen af tiltaget, at der har været et **stort ledelsesmæssigt fokus** på skolens deltagelse i programmet. Dette viser sig bl.a. ved, at den pædagogiske udviklingschef på skolen har fungeret som tovholder på projektet og at også uddannelseschefen har haft en meget aktiv rolle i forløbet. Projektteamet har altså haft en god og bred sammensætning af både undervisere og ledere, og har desuden haft et strategisk sigte, fordi skolen påtænker at udbrede metoden til andre uddannelser på skolen.

Udfordringer i udviklingsarbejdet

Generelt har udviklingsarbejdet ikke været præget af de store udfordringer. Det fremhæves imidlertid, at det har været en **udfordring at finde frem til den rette 'form' for de differentierede opgaver** og at det har krævet et større arbejde end forudset. Det har på den ene side betydet at antallet af udviklede opgaver ikke er så stort som forventet, men omvendt vurderer skolen at man nu har fundet en struktur og en metode for at udvikle de differentierede opgaver som kan fungere som en slags skabelon for udviklingen af flere opgaver.

6.2.3 Oversættelse af tiltaget

Foruden Roskilde Tekniske Skole har Skive Tekniske Skole, UC Holstebro og EUC Nord deltaget i afprøvningen af tiltaget. Fælles for de tre sidstnævnte skoler er, at de har afprøvet tiltaget i en anden uddannelsesmæssig kontekst end snedkeruddannelsen, hvor tiltaget er udviklet. Det har betydet, at de har skullet oversætte tiltaget til deres lokale kontekst og rammer. Konkret er tiltaget blevet afprøvet på Serviceassistentuddannelsen, Ernæringsassistentuddannelsen samt maler- og tømreruddannelsen.

Oversættelsen af et dialogværktøjs form varierer på tværs af afprøvningsskolerne, idet man nogle steder anvender en form for spørgeskema, mens man andre steder har udformet dialogværktøjet som et 'kompetencespind'. Fælles er dog, at eleverne kan bruge værktøjet til på en række parametre at angive deres vurdering af eget kompetenceniveau og at denne vurdering kan danne grundlag for dialogen med en underviser om elevens kompetencer og faglige udvikling.

Et andet element, som har fyldt meget i afprøvningsskolernes indledende arbejde, har været oversættelsen af de overordnede kompetencemål for de respektive fag. Skolerne har således arbejdet målrettet med, via drøftelser i projektgruppen, at konkretisere og omformulere de faglige mål for uddannelsen, så de blev mere tilgængelige og forståelige for både undervisere og elever. Samtidig har det været en væsentlig opgave at fastlægge de bedømmelseskriterier, som elevernes præstationer skal vurderes ud fra ift. de faglige mål. Dette både for at skabe et fælles billede mellem lærerne af de faglige krav, men også for at kunne skabe tydelighed hos eleverne om, hvad der lægges vægt på, når deres faglige præstationer bliver vurderet.

Drivkræfter i oversættelsesprocessen

Generelt er der blandt afprøvningsskolerne en oplevelse af, at de udfordringer og behov, som tiltaget forsøger at adressere, er relevante og nærværende for dem i dagligdagen. De ser med andre ord et behov for tiltaget og oplever det som **relevant** for dem at arbejde med fremadrettet. Det har gjort det let for afprøvningsskolerne at 'koble' sig på tiltaget og gøre det til deres eget.

Skolerne ser det som en fordel og en hjælp, at man ikke har skullet udvikle et nyt tiltag fra bunden, men i stedet har kunnet læne sig op ad arbejdet og erfaringerne fra laboratorieskolen. Samtidig synes det at have haft en positiv betydning, at afprøvningsskolerne har haft et helt konkret redskab (dialogværktøjet) at forholde sig til. Det har gjort det nemmere at gennemskue tankegangen bag tiltaget og forstå anvendelsen af redskabet. Det har således været relativt nemt for afprøvningsskolerne at få inspiration til, hvilken form deres eget dialogværktøj kunne antage.

Oversættelsen af tiltaget til skolernes lokale praksis og egne uddannelsesområder er også blevet lettet af, at man har oplevet, at **metodikken**, og ikke fagfagligheden, var det centrale og det interessante i tiltaget, og at metoden i princippet er uafhængig af det fagområde, tiltaget er udviklet i.

Endelig fremhæves det som en drivkraft, at **dokumentationskravene** i forbindelse med afprøvnings- og forsøgs- og udviklingsprogrammet generelt har været mindre end, hvad man kender fra andre udviklingsprojekter. Dette opleves som en stor fordel, fordi det har betydet, at skolerne har kunnet koncentrere sig om at arbejde med tiltaget og ikke har skullet bruge så meget tid på dokumentation og afrapportering.

Udfordringer i oversættelsesprocessen

Erfaringerne fra oversættelsesprocessen viser imidlertid også, at der kan knytte sig flere udfordringer til at overføre et tiltag fra én kontekst til en anden. En af de udfordringer, som skolerne peger på, er, at forudsætningerne for at arbejde med EUV-elever er forskellige på tværs af skoler. Nogle skoler oplever et 'volumen-problem', fordi man kun har ganske få EUV-elever og derfor organiserer undervisningen med **blandede hold** bestående af både EUD- og EUV-elever. Et lille antal EUV-elever svækker på den ene side det erfaringsgrundlag, man har kunnet opbygge i løbet af afprøvningsfasen, men brugen af blandede hold på nogle uddannelser gør det også vanskeliggøre at overføre erfaringerne direkte fra sted til sted.

Flere fremhæver dog, at dialogværktøjet også med fordel kan anvendes på de yngre elever, da det ikke kun er eleverne over 25 år, som kommer med relevante erfaringer og viden, der kan bringes i spil i undervisningen. Det fremhæves dog også, at det ikke vil være hensigtsmæssigt at anvende *det samme* redskab, da nogle af 'dimensionerne' vil skulle tilpasses målgruppen for at kunne fungere. Disse erfaringer peger med andre ord på, at det vil være nødvendigt at tage højde for, hvilken målgruppe dialogværktøjet er udviklet for, før det overføres til såvel et andet fagområde som en anden elevsammensætning.

På tilsvarende vis peges der på, at det kan være en udfordring at anvende dialogredskabet på hold med mange elever, da det her bliver meget tidskrævende at afholde individuelle samtaler med alle eleverne. Mulighederne for at anvende redskabet og hyppigheden, hvormed man kan anvende det, afhænger med andre ord i et vist omfang af holdets størrelse.

Et af de centrale elementer i tiltaget er **oversættelsen af de overordnede faglige mål** for uddannelsen samt synliggørelsen af de relaterede kriterier for bedømmelsen af elevernes præstationer. Skolernes erfaringer med dette arbejde varierer, og man er gået til opgaven fra forskellige vinkler. Mens en skole har koblet bekendtgørelsens faglige mål for fagene meget direkte til konkrete udpluk af pensum, har en anden skole valgt at oversætte de samme mål til nogle letforståelige mål for eleverne. Begge steder oplever man dog, at oversættelsen ikke fungerer optimalt. Skolerens forskellige erfaringer peger på, at der er behov for, at man laver en oversættelse af de faglige mål, som på den ene side formulerer nogle mål, der er lette for eleverne at forstå, men at man samtidig kobler disse mål meget tæt til de konkrete aktiviteter i undervisningen og også italesætter sammenhængen mellem de konkrete aktiviteter og de faglige mål.

Endelig kan det konstateres, at det har været forskelligt, hvor bredt skolerne har ønsket at **udbrede tiltaget**, mens nogle skoler har afprøvet det på en enkelte uddannelse. Fx har UC Holstebro afprøvet det på alle fire uddannelser under Fødevarer og Ernæring. Erfaringerne er, at mens det kan give god mening at arbejde med tiltaget på tværs af uddannelser, kan det også i en implementerings- og afprøvningsfase være vanskeligt at fastholde fokus og samle erfaringer på tværs af flere uddannelser.

6.2.4 Implementering af tiltaget

Dette afsnit fokuserer på, hvordan både laboratorieskole og afprøvningskolerne har implementeret tiltaget på deres skole. For at sikre faste rammer for afprøvningsfasen af tiltaget har afprøvnings-

skolerne skuldet indfri en række minimumskrav til deres oversættelse og implementering af tiltaget. Minimumskravene har skuldet sikre, at der på trods af lokale tilpasninger reelt er en fælles kerne i det tiltag, der afprøves på tværs af skolerne.

Boks 6-4: Minimumskrav til afprøvningsskoler i relation til tiltaget *Dialogbaseret uddannelsesplanlægning*

For at sikre en reel afprøvning af det udviklede tiltag blev der formuleret følgende minimumskrav, som skolerne i afprøvningsfasen forpligtede sig til at leve op til ifm. deres afprøvning af tiltaget:

1. Der er udviklet et **dialogbaseret værktøj** (fx kompetencespind), som bruges i dialogen, både i RKV'en og i det efterfølgende EUV-forløb.
2. Det faglige team har i fællesskab **konkretiseret og beskrevet vurderingskriterierne for uddannelsens kompetence- og læringsmål**.
3. Det faglige team bruger de konkrete mål i deres undervisning og giver **tydelig feedback** i deres dialog med de voksne elever om deres målopfyldelse.
4. Det faglige team har udviklet **en kommunikations- og samarbejdsform, der i det daglige understøtter den dialogbaserede undervisning**.
5. Der er udviklet **differentierede opgaver**, som lærerne bruger for at tilgodese de voksnes elevers forskellige læringsbehov.

Generelt er det kendetegnende for implementeringen af tiltaget, at den har været mere eller mindre mangelfuld på de deltagende skoler⁹. Mens skolerne typisk har udviklet et dialogværktøj og i flere tilfælde også afprøvet det i praksis, er der ingen af skolerne, der endnu har etableret en praksis for at inddrage elevernes RKV og deres input fra dialogmøderne i tilrettelæggelsen af undervisningen. I det følgende beskrives det, i hvilket omfang skolerne har indfriet de enkelte minimumskrav, og der peges på en række af de udfordringer, skolerne er stødt på i deres implementeringsproces.

Jævnfør ovenstående har alle skolerne indfriet **minimums krav 1** om at udvikle et dialogbaseret værktøj og bruger dem også typisk i forbindelse med RKV'en. Derimod er det ikke alle skoler, som anvender viden fra dialogerne efterfølgende. En af de faktorer, skolerne fremhæver som væsentlig i relation til implementeringen af tiltaget, er således, at afholdelsen af dialogerne med eleverne i højere grad prioriteres og planlægges i god tid, og at der sættes reel tid af til dem i undervisningen eller skemaet. Det gælder ikke mindst på større hold.

På flere skoler har det også været udfordrende at sikre en overdragelse af viden fra RKV-forløbet til underviserne og ydermere at sikre, at denne viden bliver bragt i spil i undervisningen. Samtidig har det vist sig vanskeligt at lade dialogværktøjet indgå som en rød tråd fra RKV-afklaringen og gennem undervisningsforløbet som en fortsat dialog mellem elever og undervisere.

"Det er et udmærket værktøj til merit, men så skal det også bare bruges. Det giver mening i RKV-sammenhæng, men det har ikke været sat i spil i dialogsammenhæng."

Elev

I relation til problematikken om at sikre en overdragelse fra RKV til undervisere viser erfaringerne, at en af de betydningsfulde faktorer er uddannelsens størrelse. På mindre skoler synes overdragelsen at være lettet af, at underviserne nogle gange er involveret i selve RKV-forløbet, mens der på de større skoler/uddannelser ofte er en organisering, hvor RKV-funktionen er mere adskilt fra undervisningen. Dermed kræver det ofte en særlig indsats og systematik på de større skoler

⁹ I relation til implementeringen af tiltaget skal det bemærkes, at EUC Nord grundet en sen opstart af projektet og et fravær af EUV-elever på de udvalgte uddannelser ikke haft lejlighed til at afprøve tiltaget i praksis på elever inden for projektperioden. Afprøvningen vil i stedet finde sted i andet halvår af 2017.

for at sikre en god overdragelse mellem RKV-vejleder og undervisere og dermed skabe en kobling mellem RKV og undervisning.

I forhold til **minimums krav 2** kan det konstateres, at flere af skolerne har arbejdet med at konkretisere kompetence- og læringsmålene og opstille konkrete vurderingskriterier. Erfaringen er, at det er en vanskelig, men også meget givende øvelse, og underviserne understreger, at det er væsentligt, at man tager disse faglige drøftelser i fællesskab, da det er med til at skabe en fælles tilgang til implementeringen af tiltaget.

I relation til **minimumskrav 3** om tydelig feedback er det kendetegnende, at skolerne kun i meget begrænset omfang har implementeret tiltaget på en måde, der understøtter en tydelig og ikke mindst systematisk feedback til eleverne. Både undervisere og elever understreger betydningen af den løbende feedback i dagligdagen, men samtidig peger tilbagemeldingerne fra både elever og lærere på, at afprøvningen af tiltaget ikke har understøttet denne type feedback.

På samme måde som det i forhold til minimumskrav 1 viste sig vanskeligt for skolerne at sikre overdragelse og dialog mellem RKV og undervisere, viser afprøvningen af tiltaget også, at det kan være vanskeligt for skolerne at etablere en samarbejdsform, der understøtter en dialogbaseret undervisning (**minimumskrav 4**). På flere skoler er der et godt samarbejde og en god kommunikation mellem underviserne, men tiltaget synes ikke at have bidraget til at udvikle dette samarbejde yderligere.

På mange skoler er samarbejdet i teamet primært baseret på mundtlig formidling og mens det fremhæves som en styrke i udviklingsfasen, kan det være en ulempe ift. implementering af tiltaget, at der ikke også er etableret en praksis for eller redskab til skriftlig overlevering. Dette bliver særligt en mangel i forbindelse med elevernes overgang fra grundforløb til hovedforløb og risikerer at betyde manglende kobling mellem brugen af værktøjet og den enkelte elevs uddannelsesplan.

"Vi mangler en struktureret opsamling på samtalerne, så det kan videregives til hovedforløbet og for at gøre det mere synligt for eleverne."

Underviser (deltagende)

Erfaringerne viser også, at det på uddannelser med mange undervisere kan være en udfordring at få overført viden omkring redskabet til de undervisere, der ikke har været involveret i udviklingen eller oversættelsen af tiltaget. Erfaringen er således, at implementeringen af tiltaget forløber nemmere for de involverede undervisere i udvikling eller oversættelse.

Minimumskrav 5 om at udvikle differentierede opgaver, som tager højde for, at eleverne har forskellige forudsætninger, er ikke indfriet i særlig høj grad på nogen skoler. Kun én skole har arbejdet målrettet med at udarbejde differentierede opgaver. Her er erfaringerne, at det er en svær opgave, men at man nu har fundet en form, som kan anvendes mere generelt på de opgaver, som eleverne bliver stillet overfor i løbet af uddannelsesforløbet. Erfaringerne peger med andre ord på, at det er muligt at udvikle en velfungerende form på opgaverne, som efterfølgende kan fungere på tværs af det faglige indhold i opgaverne.

Andre faktorer med betydning for implementeringen af tiltaget

Et særligt opmærksomhedspunkt i relation til implementering af tiltaget er, at det kan være en udfordring, såfremt undervisningen foregår på hold med både unge og voksne elever. Oplevelsen er, at der på de 'blandede hold' kan være en tendens til, at de yngre elever tager meget af underviserens opmærksomhed. I disse tilfælde vanskeliggøres underviserens opgave bestående i at differentiere og tage højde for også de voksne elevers forskelligheder, erfaringer og viden, og at anvende disse faktorer aktivt i undervisningen.

6.2.5 Resultater af tiltaget

I dette afsnit beskrives de foreløbige resultater og erfaringer med afprøvningen af tiltaget. Afsnittet er baseret på såvel kvalitative som kvantitative data fra den gennemførte evaluering. De kvalitative data belyser henholdsvis tovholderes, underviseres og elevers oplevede resultater, mens de kvantitative data udelukkende anvendes som supplerende og nuancerende til de oplevede resultater. Resultaterne analyseres med afsæt i de centrale målsætninger (angivet med fed i de følgende afsnit), som fremgår af forandringsteorien for tiltaget (se bilag 2).

Som beskrevet i implementeringsafsnittet udestår en del af implementeringen af tiltaget fortsat på skolerne, hvilket naturligt også har en betydning for i hvor høj grad, det er muligt at identificere mulige resultater af tiltaget. Det er med andre ord væsentligt, at de i dette afsnit præsenterede resultater ses i sammenhæng med den mangelfulde implementering og dermed ikke læses som udtryk for de mulige resultater, en fuld implementering af tiltaget evt. kunne levere af resultater.

Som nævnt tidligere er det målsætningen med tiltaget at sætte tavs viden i spil og involvere eleverne mere i deres eget uddannelsesforløb, for på den måde at sikre mere involverede og motiverede elever.

I forhold til elevernes egne oplevelser af tiltaget er det ikke vurderingen, at tiltaget har indfriet målet om at **sikre elevernes involvering i dialogen om eget uddannelsesforløb**. Generelt tilkendegiver eleverne, at de er opmærksomme på, at de har været involveret i afprøvningen af et nyt tiltag, men den mangelfulde implementering har betydet, at de ikke oplever, at tiltaget er slået igennem i hverdagen og der er kun ganske få eksempler på, at tiltaget har ført til reelle ændringer i undervisningen.

Et af de konkrete elementer af tiltaget, som eleverne imidlertid oplever som positivt, er afholdelsen af **elevsamtaler med afsæt i et udviklet dialogværktøj**. Både undervisere og elever giver udtryk for, at den personlige samtale mellem eleven og underviseren har en værdi i sig selv og at værktøjet skaber en god ramme for dialogen.

"Det er et godt værktøj til at involvere sig i eleven 'one-on-one' - det er svært ude på værkstedet. Så det er en god måde at få et indblik i eleven."

Underviser (deltagende)

Flere elever peger også på, at samtalen giver et indtryk af, at skolerne tager dem seriøst og de ser samtalerne som en kærkommen mulighed for at få generel feedback på deres indsats og faglige kunnen.

Mens der altså er en generel tilfredshed med selve samtalen, er der blandt eleverne blandede tilbagemeldinger på anvendelsen af dialogværktøjet i forbindelse med afholdelse af samtalerne. Flere elever finder, at dialogredskabet hjælper dem til at forberede sig på samtalen og at det giver en god struktur for selve samtalen. Enkelte vil dog foretrække at samtalen ikke tager afsæt i en fast 'spørgeramme', men i stedet tog udgangspunkt i nogle opmærksomhedspunkter, som læreren eller eleven havde opstillet på forhånd. Dette skulle gøre samtalen mere målrettet mod de forhold, som har størst individuel relevans for den enkelte elev.

Selvom eleverne er overvejende tilfredse med selve samtalen og anvendelsen af dialogværktøjet, oplever de imidlertid ikke, at samtale og værktøj i væsentlig grad anvendes af lærerne til efterfølgende at tilrettelægge undervisningen eller til at tage højde for og evt. inddrage de voksne elevers erfaringer i undervisningen. Samtidig tilkendegiver eleverne, at de heller ikke selv anvender dialogværktøjet til at følge deres faglige udvikling over tid eller fra samtale til samtale.

"Jeg ville helt klart ønske redskabet mere ind. Det ville give fokus. Det er en meget fin ide med, at man selv kunne sidde med sedlen og se, hvor man mangler at forbedre sig. Men det indgår ikke i vores portfolio."

Elev

Der synes også at herske en vis form for uklarhed blandt eleverne om, hvad formålet med samtalen og anvendelsen af værktøjet er. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at eleverne på flere skoler ikke er klar over, om dialogværktøjet er et redskab kun målrettet underviserne, eller om det ligeledes retter sig mod dem selv som elever.

Som det fremgår af ovenstående synes skolerne at have svært ved at tage det 'næste skridt' og anvende RKV'en og dialogværktøjet direkte i tilrettelæggelsen af undervisningen. Der er således kun ganske få konkrete eksempler på at dette sker og selv i disse tilfælde er der primært tale om en påvirkning af undervisningen på et kollektivt og ikke et individuelt niveau. På baggrund af de foreløbige erfaringer med tiltaget er der således ikke noget, der indikerer, at brugen af dialogværktøjet har ført til en højere grad af differentiering eller målretning af undervisningen til den enkelte elev eller at underviserne bruger dialogværktøjet til at bringe elevernes erfaringer og viden i spil i undervisningen.

Samlet set, tegner afprøvningen af tiltaget et billede af, at dialogværktøjet primært fungerer som et redskab til forberedelse og strukturering af de individuelle samtaler med eleverne. Koblingen til undervisningen og kontinuiteten i afholdelsen af samtalerne mangler dog stadig og særligt tilbagemeldingerne fra eleverne tegner et billede af, at samtalerne mere har karakter af 'nedslag' end elementer af en gennemgående dialog omkring elevens faglige progression.

Som nævnt var en af målsætningerne med tiltaget at sikre **større synlighed omkring de forventninger og faglige krav**, som knytter sig til en uddannelse. I relation til dette indikerer tilbagemeldingerne fra eleverne, at skolerne i et vist omfang er lykkedes med at skabe større gennemsigtighed om, hvad der kræves af eleverne – både i forhold til uddannelsen som helhed og i forhold til de enkelte opgaver i undervisningen.

"Opgaverne fungerer fint. Jeg synes, det er overskueligt og der ikke nogen ting, der ikke er klare. Formål og delmål fremgår, men det kunne være fint med en lidt tættere opfølgning fra læreren."

Elev

I relation til opgaverne tilkendegiver eleverne, at de differentierede opgaver med tilknyttede læringsmål støtter dem i deres læringsproces, men understreger imidlertid også vigtigheden af, at læreren italesætter formål og delmål. De kvantitative data understøtter indtrykket af, at tiltaget hjælper eleverne til at få et indblik i forholdet mellem de krav og forventningerne der stilles til dem på uddannelsen og de kompetencer og den viden de besidder. Samtlige elever **100 pct.** (31) fra spørgeskemaundersøgelsen tilkendegiver således, at de har et godt overblik over, hvad de kan og hvad de skal blive bedre til. På samme måde siger **77 pct.** (25) af eleverne, at lærerne har et godt overblik over, hvad eleven kan og hvad han eller hun skal blive bedre til.

Endelig er det værd at bemærke, at arbejdet med at udvikle og anvende dialogværktøjet har haft **en afledt effekt på skolernes RKV-praksis**. Dialogværktøjet indgår således direkte i de indledende samtaler i forbindelse med afholdelsen af RKV'en og nogle skoler har i forlængelse af arbejdet med tiltaget identificeret et behov for at justere deres eksisterende RKV-praksis. En skole har ligefrem oplevet, at det har været nødvendigt helt at omlægge deres RKV-praksis, inden de kunne arbejde videre med at implementere tiltaget. Resultatet har været, at skolen endnu ikke har implementeret tiltaget fuldt ud.

6.2.6 Forudsætninger for succes

Med afsæt i erfaringerne fra afprøvningen af tiltaget synes det at være en central forudsætning for, at tiltaget opnår en virkning, at **dialogværktøjet anvendes regelmæssigt, at der er en form for opsamling, som er synlig for eleven, og at der laves en direkte kobling til undervisningen**. Her peger erfaringen fra afprøvningen på, at det er væsentligt, at den dialog, som værktøjet skal understøtte, foregår mellem eleven og den/de undervisere, som efterfølgende kan handle på resultatet af dialogen, bl.a. i tilrettelæggelsen af undervisningen.

En anden central pointe er, at der synes at være et stort behov for at **rammesætte dialogredskabet og de udviklede opgaver**, så det står klart for eleverne, at formålet med disse er at understøtte eleverne i at tage ansvar for egen læring.

Boks 6-5: Centrale pointer fra evalueringen af *Dialogbaseret undervisningsplanlægning*



Dialogbaseret undervisningsplanlægning er et tiltag, som via et dialogværktøj og differentierede opgaver tydeliggør læringsmål, læringsbehov og den viden og kunnen, den voksne elev allerede besidder.



Tiltaget kan **styrke dialogen** mellem elever og lærere og tydeliggøre de forventninger og faglige krav, som stilles til eleverne.



Det er relativt nemt for skolerne at udvikle et velfungerende dialogværktøj, men det er mere udfordrende at udvikle en velfungerende praksis for anvendelsen af dialogværktøjet i dialogen med eleverne.



Formålet med at anvende dialogværktøjet skal stå klart for eleverne og værktøjet skal **anvendes løbende** gennem uddannelsesforløbet for at kunne understøtte eleverne i deres læringsproces.



En systematisk anvendelse af et dialogværktøj skaber systematik og gennemsigtighed i dialogen mellem elev og lærer og det giver læreren en god **indsigt i elevens forudsætninger og kompetencer**. En indsigt, som giver mulighed for en mere målrettet og differentieret undervisning.

6.3 Tiltag 2: Fleksibel undervisning baseret på RKV

Tiltaget *Fleksibel undervisning baseret på RKV* er udviklet på Roskilde Handelsskole. Tiltaget er udviklet med udgangspunkt i delemnet kommunikation, der indgår i det uddannelsesspecifikke fag på kontorområdet.

Figur 6-2: Udvikling og afprøvning af tiltaget *Fleksibel undervisning baseret på RKV*



Det overordnede formål med tiltaget *Fleksibel undervisning baseret på RKV* er at styrke den individuelle realkompetencevurdering af eleverne og skabe et fleksibelt digitalt læringsmiljø med henblik på at gennemføre fleksible undervisningsforløb, som tager højde for de voksne elevers forskellige forudsætninger, erfaringer og læringsmål. Konkret er det et mål med tiltaget at udvikle et meritskema der gør det muligt i højere grad at tage højde for elevens eksisterende delkompetencer inden for et fag, så man på baggrund af RKV'en kan give merit for dele af fagene.

Tiltaget har tre målgrupper, som alle er centrale i udviklingen og implementeringen af tiltaget:

1. *De voksne elever* er den målgruppe, tiltaget skal skabe forandringer og forbedringer for. De voksne elever skal introduceres til og trænes i at modtage undervisning i et fleksibelt, digitalt læringsmiljø.
2. Skolens *undervisere* skal trænes i at tilrettelægge og levere undervisning i et fleksibelt undervisningsmiljø og med afsæt i elevernes RKV tage højde for elevernes forskellige forudsætninger og erfaringer.
3. Skolens *RKV-vejleder* skal tilrettelægge og gennemføre et introduktionsforløb, som kan introducere eleverne og klæde dem på til det fleksible undervisningsforløb. Vejlederen skal også tilrettelægge og gennemføre en realkompetencevurdering, som kan skabe overblik (en individuel undervisningsplan/meritskema) for elever og undervisere over, hvilke fag og emner den enkelte elev skal igennem som en del af uddannelsen.

6.3.1 Kort om tiltaget *Fleksibel undervisning baseret på RKV*

Tiltaget *Fleksibel undervisning baseret på RKV* omfatter flere konkrete elementer:

- Et **kombineret introduktions- og realkompetencevurderingsforløb**, der skal sikre en grundig realkompetencevurdering af hver enkelt elev. Herudover sikrer introforløbet, at de voksne elever dels bliver introduceret til uddannelsen (fagligt indhold, faglige mål mv.), dels til undervisningsformen, så de er forberedt og klædt på til at kunne tage hånd om egen læring i et relativt åbent og fleksibelt læringsmiljø.
- Et **meritskema/individuel undervisningsplan**, der skal skabe overblik for elever og undervisere ift., hvilke fag og emner den enkelte elev skal deltage i, og hvilke elementer vedkommende kan undlade at deltage i, fordi han eller hun allerede kan stoffet.
- Et **fleksibelt læringsmiljø** baseret på blended learning og med en digital læringsplatform, der fungerer som et centralt element i undervisningen.

For at tiltaget skal blive en succes, kræver det, at skolen gennemfører en række aktiviteter **inden eleverne starter** på deres uddannelsesforløb:

- Faget opdeles i konkrete delområder/-emner og læringsmålene konkretiseres og kobles til et konkret pensum (konkrete tekster i digitale læremidler, læringsaktiviteter og opgaver eller cases).
- Der etableres en digital læringsplatform, hvor det relevante undervisningsmateriale er samlet og tilgængeligt for både undervisere og elever.
- Der udvikles en skabelon til et merit-skema (individuel undervisningsplan), der skal støtte eleven i det efterfølgende uddannelsesforløb.
- Der etableres et fleksibelt læringsmiljø, som både omfatter undervisning i udvalgte temaer samt blended learning, hvor eleven selvstændigt arbejder med stoffet via den digitale læringsplatform, idet underviseren er til rådighed for vejledning og on-the-spot-undervisning.
- De involverede undervisere (et tværfaglig team) oplæres i at kunne indgå i det fleksible blandede læringsmiljø.

I forbindelse med **selve undervisningsforløbet** gennemføres følgende centrale aktiviteter:

- Forud for undervisningsforløbet gennemføres et introduktionsforløb, som også omfatter den obligatoriske realkompetencevurderingen. Introforløbet gennemføres over flere dage og bruges bl.a. til at gøre det klart for eleverne, at de forventes at tage ansvar for egen læring, fordi undervisningen i vid udstrækning er blended learning.
- I forbindelse med realkompetencevurderingen gives (med afsæt i det udviklede merit-skema) merit i forhold til de enkelte delområder/-emner inden for det enkelte fag.
- RKV-vejlederen orienterer underviserne om resultatet af RKV'en, og underviseren udvikler en individuel undervisningsplan for hver elev med afsæt i merit-skemaet.
- Undervisningen i de uddannelsesspecifikke fag planlægges og gennemføres med udstrakt brug af den digitale platform og som blended learning.
- Der afholdes løbende statusamtaler om læring og udfordringer med hver enkelt elev
- Eleverne afslutter deres uddannelsesforløb med en prøve, når de har gennemført deres individuelle undervisningsplan.

6.3.2 Udvikling af tiltaget

Baggrunden for, at Roskilde Handelsskole valgte at udvikle tiltaget om Flexibel undervisning baseret på RKV, er, at man oplevede, at det var vanskeligt at gennemføre en RKV, som fik en reel betydning for elevernes undervisningsforløb og som ikke blot var fokuseret på at tildele merit. Samtidig havde skolen oprettet et 'voksenspor' med 'rene' EUV-kurser, hvilket gav særlig mulighed for at anlægge en voksenpædagogisk tilgang på forløbene. Dette stillede imidlertid også større krav om at inddrage de voksne elevers erfaringer og kompetencer og dermed også forfine RKV-forløbet og den efterfølgende anvendelse af RKV'en. I en indledende analyse af skolens forudsætninger og behov på området er en række konkrete behov blevet identificeret.

Boks 6-3: Roskilde Handelsskoles behovsanalyse

De væsentligste behov, som blev identificeret i den indledende behovsanalyse, var:

- *Behov for at styre overleveringen mellem vejleder og undervisere.*
- *Behov for, at RKV'en i højere grad ikke blot anvendes til at tildele merit, men også anvendes i den konkrete undervisningsplanlægning*
- *Behov for at finde nye og mere fleksible undervisningsformer, som kan håndtere voksne elever, selvom de har forskellige læringsmål og forudsætninger.*
- *Behov for at ændre den eksisterende praksis, hvor RKV blev gennemført for hele fag uden hensyntagen til elevens delkompetencer inden for faget og hvor undervisningen blev gennemført fra "scratch".*
- *Behov for at kunne træne og motivere de voksne elever til at kunne indgå i undervisning baseret på blended learning, til trods for at kommer med en forventning om at modtage traditionel undervisning.*

På baggrund af behovsanalysen formulerede skolen en række konkrete målsætninger, som man ønskede at indfri gennem en implementering af tiltaget:

- Der skal udvikles et velfungerende meritskema eller individuel undervisningsplan for den enkelte elev
- Eleverne skal opleve undervisningen som fleksibel og individuelt tilpasset
- Eleverne skal tage ansvar for egen læring
- Eleverne skal opleve bedre læring og dermed bedre faglige resultater.

Udviklingsforløbet er gennemført af en meget snæver projektgruppe, bestående af en tovholder, der til daglig fungerer som både RKV-ansvarlig og underviser suppleret af uddannelseslederen og uddannelseschefen.

Drivkræfter i udviklingsprocessen

I forhold til at sikre fremdrift og retning på udviklingen af tiltaget peger skolen på, at det både er nødvendigt og fremmede for udviklingsprocessen, at der tilknyttes **implementeringsfokuserede konsulentkræfter** til denne type af udviklingsprojekter.

KONSULENTBI-
STAND

“Det er nødvendigt med procesunderstøttelse, for det har man ikke længere på skolerne. Det havde man tidligere, men ikke længere. Uden understøttelse udefra er det svært at få noget ud af udviklingsprojekter.”

Uddannelseschef

TOVHOLDER

En anden betydende faktor for udviklingen af tiltaget har været, at **tovholderen** på projektet både er ansvarlig for RKV-processen og underviser i de uddannelsesspecifikke fag på kontoruddannelsen, som tiltaget er blevet udviklet omkring. Dette har betydet, at der i udviklingsforløbet har været en indgående viden omkring begge elementer og det har dermed været muligt at tage højde for begge dele og søge at skabe en rød tråd i tiltaget, der sikrer muligheden for at skabe en tæt sammenhæng mellem RKV'en og undervisningen.

PLANLÆGNINGS-
KOMPETENCER

Erfaringerne fra udviklingsprojektet peger på, at der knytter sig en relativt kompleks logistisk opgave i at skabe et meritskema og en undervisningsplanlægning, som tager højde for elevernes forskellige undervisningsplaner. Konkret er dette sket i et omfattende regneark. Denne opgave kræver **gode planlægningskompetencer** og erfaring og er blevet løst af tovholderen, der i kraft af sin funktion som RKV-ansvarlig har været vant til at sidde med denne form for opgaver. Det har således haft stor betydning for udviklingen af tiltaget, at man har haft en tovholder med disse kompetencer, som har kunnet løse opgaven og samtidig har haft en forståelse for, hvordan meritskemaet skal kunne bruges af underviserne i hverdagen.

MODSTAND BLANDT
LÆRERE

Udfordringer i udviklingsprocessen

En af de største udfordringer for udviklingen og afprøvningen af tiltaget er, at den mere fleksible undervisningsform, som tiltaget lægger op til, kræver en højere grad af tværfaglighed hos underviserne. Hvor man tidligere kun underviste i sit 'eget' fag, kræver tiltagets fleksible undervisningsform en omlægning af underviserrollen. Som lærer skal man kunne hjælpe eleverne på andre fagområder end det, man er vant til at undervise i. Det er en stor omstilling for nogle lærere og kan skabe modstand mod at implementere tiltaget.

“Det har været en af de største udfordringer. Vi beder dem om at gøre noget andet end det, de er vant til. Det har været svært for dem at tage det til sig.”

Tovholder

MANGLENDE
INVOLVERING I
PROCESSEN

Generelt peger skolens erfaringer på, at det er vigtigt, at en større del af organisationen involveres i udviklingsprojektet. **Manglende involvering af de undervisere**, som i sidste ende skal levere en anden form for undervisning, synes at føre til manglende ejerskab og i sidste ende til mangelfuld implementering af tiltaget. Det kan i den forbindelse være en pointe, at det ikke kun skal være ildsjælene, der skal være med i udviklingen, men at man også inddrager de mere

modstræbende lærere i udviklingsprocessen, da det har betydning for den efterfølgende implementering.

6.3.3 Oversættelse af tiltaget

To skoler, udover Roskilde Handelsskole, har deltaget i afprøvningen af tiltaget. Det drejer sig om SOSU Nord, som har arbejdet med tiltaget på deres uddannelse for pædagogiske assistenter og Silkeborg Business College, som har deltaget med deres kontoruddannelse. Udgangspunktet for de to afprøvningsskoler har på denne måde være forskellige, idet skolen i Silkeborg har skullet tilpasse en uddannelse, som ligger inden for samme fagområde, som tiltaget blev udviklet indenfor, men SOSU Nord har skullet tilpasse tiltaget til en meget anderledes faglig kontekst.

Udover, at de to afprøvningsskoler har skullet oversætte tiltaget til hver sit fagområde, har de også haft forskelligt fokus i oversættelsen og i den efterfølgende afprøvning. Silkeborg Business College har således haft særligt fokus på at oversætte de overordnede faglige mål til mere konkrete læringsmål og på at udvælge en velfungerende digital platform, som kunne danne grundlaget for etableringen af et blended læringsmiljø. På SOSU Nord har man haft et andet afsæt for arbejdet med tiltaget fordi man siden 2014 har arbejdet med en digital platform og flipped classroom. Derfor har fokus her primært været at justere og forbedre de allerede eksisterende opgaver samt udvikle et redskab til at synliggøre levernes merit og individuelle undervisningsforløb.

Drivkræfter i oversættelsesprocessen

Ser man på afprøvningsskolernes erfaringer fra oversættelsesprocessen, fremhæver de, at det har været en væsentlig drivkraft i både oversættelses- og afprøvningssprocessen, at **tiltaget har koblet sig tæt til en udvikling, skolen enten allerede var i gang med** eller som man arbejdede strategisk med at udvikle bredt på skolen. Man er ikke startet 'scratch', men har set det som et mulighed for at videreudvikle det, man allerede var i gang med. Der er tale om en ny måde at tilrettelægge og gennemføre undervisningen på og på SOSU Nord oplever man det som en stor fordel, at man har været vant til at arbejde på denne måde og dermed også selv har gjort sig nogle erfaringer, som man kan bygge videre på og koble med elementerne i tiltaget.

En anden faktor, som kan være fremmede for oversættelsen af tiltaget, er, hvis den sker i **et lille team og medlemmerne både fungerer som undervisere og RKV-ansvarlige**. På en skole fremhæver man det som en stor fordel, at man har haft et lille team bestående af de to involverede undervisere, som også har fungeret som de ansvarlige for RKV-processen. Det har således lettet udviklingsarbejdet, at projektdeltagerne få forhånd har haft kendskab til at arbejde med fleksible læringsrum og at samarbejdet har været præget af en overbevisning om, at der knytter sig positive perspektiver i at videreudvikle denne tilgang. Samtidig har det lille projektteam gjort det nemt og fleksibelt at arbejde med oversættelsen, idet man ikke har behøvet at inddrage andre. Det har gjort det muligt at gøre projektføløbet meget smidigt. Samtidig har det været en stor fordel, at projektdeltagerne har haft viden om og erfaring med både RKV og undervisning.

Skolerne fremhæver også muligheden for at få **hjælp fra implementeringskonsulenterne** som en faktor der har haft en positiv betydning for oversættelsesprocessen. En skole fremhæver således, at muligheden for at få ekstern sparring fra en implementeringskonsulent både har været en central del af motivationen for at deltage i projektet, men også har haft fungeret som en drivkraft i oversættelsen af tiltaget til den lokale kontekst på skolen og i at sikre en rød tråd i forhold til det forudgående arbejde, som allerede har fundet sted ift. at etablere en ny praksis omkring udviklingen og implementeringen af et mere fleksibelt læringsmiljø på pædagogisk assistentuddannelsen.

Udfordringer i oversættelsesprocessen

Det er kendetegnende for begge afprøvningsskoler, at den ledelsesmæssige involvering i projektgruppen har været relativt begrænset. Dette har ikke nødvendigvis været en udfordring, og på en af skolerne understreger tovholderne også, at man ikke har haft svært ved at sikre sig ledel-

TÆT KOBLING TIL
IGANVÆRENDE
SATSNINGER

FLEKSIBELT PRO-
JEKTTEAM

KONSULENTBI-
STAND

BEGRÆNSET
LEDELSESMÆSSIG
INVOLVERING

sesmæssig opbakning til de beslutninger, man har truffet i projektgruppen. Den manglende tilstedeværelse af ledelsesmæssig beslutningskompetence fremstår dog som en potentiel udfordring, da der typisk knytter sig en række beslutninger i relation til oversættelsen af tiltaget, som kræver en ledelsesmæssig stillingtagen. Særligt hvis der er tale om indførelsen af noget nyt (fx omlægning af undervisningen eller valg af digital læringsplatform) eller man ønsker at indføre tiltaget mere bredt på skolen.

6.3.4 Implementering af tiltaget

I forlængelse af projektets laboratoriefase blev der på baggrund af laboratorieskolernes arbejde og beskrivelse af de enkelte tiltag opstillet en række minimumskrav, som afprøvningsskolerne skulle efterleve i deres oversættelse og efterfølgende implementering af tiltagene. Minimumskravene kan siges at præcisere de helt centrale elementer i tiltaget og skal sikre en vis grad af fidelitet i implementeringen af tiltaget på de forskellige skoler. Det er med andre ord en måde at sikre, at der reelt er tale om det samme tiltag, som afprøves på tværs af skolerne.

I dette afsnit redegøres der for, i hvilken grad skolerne i deres afprøvning af tiltaget har formået at implementere tiltaget i overensstemmelse med minimumskravene. De konkrete minimumskrav fremgår af nedenstående boks.

Boks 6-4: Minimumskrav til afprøvningsskoler i relation til tiltaget *Fleksibel undervisning baseret på RKV*

For at sikre en reel afprøvning af det udviklede tiltag blev der formuleret følgende minimumskrav, som skolerne i afprøvningsfasen forpligtede sig til at leve op til ifm. deres afprøvning af tiltaget:

1. Der er for minimum ét erhvervsrettet fag foretaget en analyse og konkretisering (oversættelse) af kompetence- og læringsmålene, så de står klare for lærer og elever.
2. Lærings- og kompetencemålene er blevet koblet til forskellige læringsaktiviteter.
3. Der er udviklet en digital læringsplatform, der giver de voksne elever mulighed for at finde læringsaktiviteter/opgaver, der tilgodeser deres læringsbehov.
4. Der er udviklet et fleksibelt og blended læringsmiljø, der giver mulighed for forskellige organiseringsformer og indholdsmæssige forskellige læringsaktiviteter.
5. Det tværfaglige team er trænet i at indgå i det fleksible og blendede læringsmiljø.
6. Der er udviklet et introduktionsforløb, som klæder de voksne elever på til at lære i det fleksible og blendede læringsmiljø.

Generelt tegner der sig et billede af, at implementeringen af tiltaget er meget varieret på tværs af skolerne. På nogle skoler er man meget langt, mens det andre steder er mere begrænset og hvor særligt elementet omkring indførelsen af et fleksibelt og digitalt undervisningsmiljø udestår. I forhold til **minimumskrav 1 og 2** om oversættelsen af kompetence- og læringsmål og koblingen af disse til konkrete læringsaktiviteter er der på nogle skoler sket en reel 'nedbrydning' af de overordnede mål til mere konkrete læringsmål og identificeret konkret pensum og udviklet opgaver, som afdækker elevernes kunnen ift. disse mål. Dette understøttes af de kvantitative data, hvor **80 pct.** (36) af eleverne tilkendegiver, at der er blevet opstillet klare og forståelige mål for, hvad de skulle lære. På tilsvarende vis svarer **82 pct.** (37), at skolen har udviklet konkrete opgaver, hvor det klar fremgår, hvilke kompetencer opgaverne skulle træne.

Alle tre skoler kan siges at have indfriet kravet om implementeringen af en digital platform (**minimumskrav 3**). Mens denne har været på plads på både Roskilde Handelsskole og SOSU Nord forud for dette projekt, har man på Silkeborg Business College i forbindelse med projektet identificeret en platform, som man vil anvende fremadrettet.

Ser man på skolernes erfaring med implementeringen af den digitale platform, peger flere undervisere på, at det er en lettelse for dem at arbejde med de digitale læremidler. Brugen af de digitale læremidler og den tætte kobling mellem undervisningsplanen og pensum gør det nemt for

underviserne, idet de ikke behøver at bruge tid på at sammensætte og fremskaffe undervisningsmaterialer mv.

"Jeg slipper for alt det der med materialerne. Det hele er der, og jeg slipper for at tage ansvar for bøgerne. Det er befriende bare at kunne sige: 'Det er kapitel sådan og sådan'."

Underviser (deltagende)

Implementeringen af en digital læringsplatform fordrer imidlertid, at brugene har de fornødne kompetencer til at anvende dem og samtidig med, at nogle lærere altså oplever det som en fordel, er der også andre lærere, som føler sig udfordret af overgangen fra analoge til digitale læremidler. Flere lærere peger på, at der ikke har været afsat tilstrækkeligt tid til, at lære den nye digitale platform og de digitale læremidler at kende. En effektiv implementering af tiltaget forudsætter med andre ord, at underviserne har de fornødne it-tekniske og it-didaktiske kompetencer til at kunne anvende de digitale læremidler på en hensigtsmæssig måde.

På samme måde kan manglende it-færdigheder blandt eleverne også være en faktor, som vanskeliggør en vellykket implementering af tiltaget. På en skole er man fx gået væk fra at give merit i it, fordi man oplevede for mange elever, der til trods for at de havde fået merit i it reelt ikke havde de fornødne kompetencer til fx at anvende iPads, der fungerer som et helt centralt redskab i undervisningen. Det førte til, at man ændrede praksis og gjorde it til et obligatorisk fag for at sikre, at alle elever havde de fornødne it-kompetencer til at kunne begå sig i løbet af undervisningsforløbet.

Minimumskrav 4 og 5 omkring etableringen af et fleksibelt læringsmiljø og et tværfagligt team af undervisere er to af de centrale krav i implementeringen af tiltaget og også de krav, som har været mest udfordrende for skolerne at indfri. Samlet set, er der på skolerne kun i begrænset omfang etableret et fleksibelt læringsmiljø og tværfaglige teams, som understøtter dette arbejde. En af årsagerne til dette synes helt naturligt at være, at projektperioden på flere skoler har været ganske kort, og at det tager tid at udvikle og implementere et nyt læringsmiljø. På baggrund af skolernes erfaringer står det dog også klart, at det ikke blot er tidsfaktoren, som udfordrer skolernes implementering af disse krav.

Særligt har omlægningen til en mere fleksibel undervisningsform været udfordrende for mange lærere og erfaringen fra skolerne er, at den reelle ændring i undervisningen er meget afhængig af, at lærerne kan se sig selv i den nye rolle, og at de tager den nye form til sig og praktiserer den i praksis. Det betyder i praksis også, at eleverne oplever stor variation i undervisningen alt efter, hvilken lærer der forestår den. Mens nogle lærere lægger deres undervisning om, er der også en del, der kører videre som tidligere. Dette bekræftes også af lærerne, hvor nogle tilkendegiver, at tiltaget ikke har medført væsentlige ændringer i deres undervisningspraksis.

Erfaringerne fra afprøvningen af tiltaget viser, at det har en afgørende betydning for implementeringen af tiltaget, at de undervisere, som skal gennemføre forandringerne i undervisningspraksis, også er involverede i udviklingen eller oversættelsen af tiltaget. Inddragelsen af lærerne i den indledende proces kan være med til at sikre, at de får det nødvendige kendskab til tiltaget, og det skaber et ejerskab til den forandringsproces, som implementeringen af tiltaget bliver en del af.

Skolerne peger også på, at de fysiske rammer på skolen kan fungere som en udfordring for implementeringen af de åbne læringsrum. Underviserne understreger således væsentligheden af, at de forskellige undervisnings- eller læringsrum fysisk er placeret i umiddelbar forbindelse med hinanden. Det er med andre ord et opmærksomhedspunkt ifm. implementeringen af tiltaget at sikre, at de fysiske rammer understøtter en mere fleksibel og varieret undervisning – herunder fx at indrette praksisrum, grupperum, rum til individuel fordybelse el.lign.

Kravet om, at uddannelsesforløbet indledes med et introduktionsforløb (**minimumskrav 6**), er fuldt implementeret på flere skoler. Særligt på en enkelt skole fremhæver eleverne introforløbet som meget velfungerende og vigtigt ift. at introducere eleverne til både de indholdsmæssige elementer i uddannelsen og til det fleksible undervisningsmiljø og de krav, det stiller til den enkelte elev at kunne begå sig i dette.

"Jeg synes, det var rart med introforløbet. Det kunne godt have været kortere, men man fik meget ud af det. Jeg kunne godt lide, at man brugte tid på, hvad der skulle ske og hvad det vil sige at gå her."

Elev

RKV'en indgår typisk som en integreret del af introduktionsforløbet og hjælper dermed eleverne til både at danne sig et overblik over deres individuelle uddannelsesforløb, men også mere generelt som en introduktion til skolen og undervisningsmiljøet. Flere elever fremhæver også, at introduktionsforløbet spiller en rolle ift. at etablere et godt socialt fællesskab på holdet, hvilket er vigtigt for det videre forløb, da gruppearbejde fylder meget i undervisningsforløbene.

Som det fremgår af ovenstående, er der en række faktorer, som enten har understøttet eller vanskeliggjort implementering af tiltaget på skolerne. Foruden de faktorer, som knytter sig til de opstillede minimumskriterier, viser evalueringen imidlertid, at der også er andre faktorer - særligt på de administrative område - som synes at have en væsentlig betydning for implementeringen af tiltaget. På tværs af skolerne oplever man således en række udfordringer af administrativ karakter, idet de etablerede **administrative systemer** har vanskeligt ved at håndtere, at elever får tildelt merit og hvor hver elev reelt har sin egen uddannelsesplan eller individuelle skema. Erfaringerne fra implementeringen er, at der er en række systemer (fx til skemalægning, fraværsregistrering, eksamensplanlægning), som er vanskelige at anvende på de fleksible hold. Typisk er de administrative systemer således udviklet til at håndtere hele klasser og har vanskeligt ved at håndtere langt mere fleksible individuelle forløb for den enkelte elev.

"Systemerne understøtter ikke den her måde at arbejde på - helt ned på meget lavpraktiske ting som fx fravær, hvor elever, som har merit i et fag, risikerer at få fravær. Det skaber utroligt meget bøvl og det er noget, vi bruger meget tid på."

Tovholder

Disse problemer giver dels en del ekstra administrativt arbejde, men det påvirker også eleverne ved, at de fx risikerer at få registreret fravær for fag, de har fået merit i og derfor ikke skal deltage i.

6.3.5 Resultater af tiltaget

I dette afsnit beskrives de foreløbige resultater og erfaringer, som skolerne har høstet ifm. afprøvningen af tiltaget. Afsnittet er baseret på såvel kvalitative som kvantitative data fra den gennemførte evaluering. De kvalitative data belyser henholdsvis tovholderes, underviseres og elevers oplevede resultater, mens de kvantitative data udelukkende anvendes som supplerende og nuancerende til de oplevede resultater. Resultaterne analyseres med afsæt i de centrale målsætninger (angivet med **fed** i de følgende afsnit), som fremgår af forandringsteorien for tiltaget (se bilag 2).

Arbejdet med **et velfungerende meritskema** bidrager til at skabe overblik for både lærere og elever. Skolerne oplever, at det hjælper lærerne til at skabe overblik over, hvor de enkelte elever er i deres forløb, og hvad de skal have fokus på fremadrettet. På en afprøvnings-skole arbejder man med at gøre dette overblik meget synligt for både lærere og elever. I praksis sker det via en stor oversigt på en tavle, hvor alle elever på holdet optræder, og hvor det fremgår, hvilke delfor-

løb de skal have, og hvilke de har fået godskrevet på baggrund af deres RKV. Oversigten opdateres løbende. På den måde kan både lærere og elever følge med i, hvor langt eleverne er. Lærerne bruger skemaet til den løbende opfølgning med eleverne og eleverne bruger det til at finde sammen i grupper, når de skal have et bestemt delforløb eller tema. Enkelte elever påpeger dog også, at det kan være stressende, hvis man kommer bagud, fordi det bliver meget tydeligt for alle. I den forbindelse fremhæver de væsentligheden af, at læreren følger op og understreger, at de ikke skal sammenligne sig med de andre men fokusere på deres eget forløb.

Eleverne oplever også, at undervisningsplanen hjælper dem til at skabe overblik og **87 pct.** (25) af de adspurgte elever erklærer sig helt eller delvist enige i, at de har fået et godt overblik over, hvad de allerede kan og hvad de skal blive bedre til. Eleverne oplever imidlertid ikke i samme grad, at lærerne i samme grad har et godt overblik over deres kompetencer. Kun **55 pct.** (16) tilkendegiver¹⁰, at lærerne har et godt overblik over, hvad eleverne kan og hvad de skal forbedre.

Elevernes tilfredshed med undervisningsplanen/meritskemaet afspejler sig også i de kvalitative interviews:

"Jeg er meget glad for den [undervisningsplanen]. Jeg bruger den til at følge med i, hvad jeg skal lave og hvad jeg ikke skal lave. Jeg skal fx kun have 2/3 af et fag – der er nogle kapitler og opgaver, jeg skal springe over. Det er godt, at det er let at bruge. Det jo bare et skema, hvor der står, hvad jeg ikke skal lave, men det fungerer godt."

Elev

Det er dog en pointe, at dette overblik primært synes at fungere som en hjælp til på et overordnet plan at strukturere undervisningen. Overblikket bidrager derimod ikke nødvendigvis i samme grad til at tilpasse den mere indholdsmæssige del af undervisningen til de enkelte elevers forudsætninger eller behov.

I forhold til at introducere eleverne til en **mere fleksibel undervisningsform** synes introforløbet at have en væsentlig betydning for de opnåede resultater. Det er vigtigt, at eleverne introduceres til den mere fleksible undervisningsform og at det bliver tydeliggjort for dem, at det kræver, at de i høj grad tager ansvar for egen læring. Introforløbet rummer også et væsentligt praktisk element, idet det typisk er her eleverne lærer at finde og anvende de digitale undervisningsmidler, materialer, opgaver mv.

Brugen af digitale medier som iPads mv. i undervisningen giver eleverne brede muligheder for at lave afleveringer og besvare opgaver gennem video, lydoptagelser, oplæg mv. Der er en høj grad af metodefrihed og underviserne fremhæver, at det hjælper elever, som har det svært med den mere traditionelle skriftlige formidlingsform. Samtidig er brugen af video mv. med til at synliggøre de praktiske elementer i fagene, idet eleverne kan vise og illustrere praktiske færdigheder bedre end på skrift. På denne måde kan brugen af digitale og visuelle medier forbedre de skriftligt svage elevers mulighed for at vise deres praktiske kompetencer og viden.

Skolerne oplever, at tiltaget bidrager til, at eleverne i højere grad tager **ansvar for egen læring**. Det understreges også af flere skoler, at det er noget man har meget fokus på og italesætter gennem hele forløbet. Det er også noget man lægger stor vægt på at indprente eleverne allerede på introforløbet, hvor man søger at klæde eleverne på til at arbejde selvstændigt – både individuelt og i grupper.

¹⁰ Svarene 'helt enig' eller 'delvist enig' på spørgsmålet: I hvilket omfang er du enig i følgende: Jeg oplevede, at lærerne havde et godt overblik over, hvad jeg allerede kunne og hvad jeg skulle blive bedre til.

“De elever, som profiterer mest af undervisningsformen, er dem, som er med i introforløbet og som forstår deres eget ansvar – de lykkedes bedst med det. Vi gør dem medansvarlige. Det kan vi, fordi de er ældre.”

Tovholder

Enkelte undervisere peger også på, at undervisningsformen betyder, at eleverne ikke kun tager ansvar for egen læring, men også for de andre elever på holdet. Eleverne arbejder meget i grupper og tilskyndes til at bruge hinanden, hvis der er noget, de er i tvivl om.

Inden for rammerne af denne evaluering er det ikke muligt at sige noget definitivt om, hvorvidt tiltaget sikrer **eleverne bedre læring**. På en skole oplever man dog konkret, at eleverne har et højt fagligt niveau ved afslutningen af forløbet, hvilket også bemærkes af sensorerne til den afsluttende eksamen. Der peges bl.a. på, at en af grundene til, at de klarer sig godt, er, at de er gode til at drage paralleller og koble teori og praksis. Noget man i tiltaget netop har arbejdet med i den fleksible undervisningsform.

6.3.6 Forudsætninger for succes

Ser man på tværs af skolernes arbejde med tiltaget, tegner der sig et billede af, at det er en central forudsætning for at arbejde med tiltaget, at man som skole har **adgang til digitale læremidler, som er tæt koblet til pensum i undervisningen**, så det er nemt for eleverne at finde frem til det relevante pensum og opgaver. En skole har fx over tid opbygget et 'kartotek' af opgaver. Disse opgaver indgår som et centralt element i undervisningen, da det er besvarelsen af disse opgaver, som gør det muligt for lærerne at følge elevens faglige progression. En velfungerende digital læringsplatform synes således at være en forudsætning for, at man som skole kan profitere af tiltaget.

Som det fremgik af tidligere afsnit, har afprøvningen af tiltaget fundet sted både på skoler med blandede hold og på skoler med **rene 'voksenhold'**. Der er dog ikke helt enighed mellem skolerne om, hvorvidt det er en forudsætning for at indføre tiltaget, at der er tale om et rent voksenhold. En skole fremhæver det således som meget væsentligt for udviklingen af tiltaget og for at gennemføre den form for blended learning, som er en del af tiltaget. Her oplever man, at det har stor betydning for tiltaget, at det implementeres i et voksenpædagogisk læringsmiljø. Omvendt har man på en anden skole succes med at implementere tiltaget på blandede hold. Erfaringerne er med andre ord ikke entydige på dette punkt, men der tegner sig et billede af, at det giver nogle særligt gunstige muligheder at indføre tiltaget på rene voksenhold, bl.a. fordi de voksne elever typisk er lidt mere motiverede og selvkørende end nogle af de yngre elever.

Boks 6-5: Centrale pointer fra evalueringen af *Fleksibel undervisning baseret på RKV*



Fleksibel undervisning baseret på RKV er et tiltag, som kombinerer et introduktions-/realkompetenceforløb, individuelle undervisningsplaner og etableringen af et digitalt blended læringsmiljø på uddannelsen.



Tiltaget bidrager til at give lærere og elever et overblik over den enkelte elevs **individuelle undervisningsforløb** og som grundlag for **etableringen af et fleksibelt læringsmiljø**.



Tiltaget er oversat og implementeret på afprøvningsskolerne med varierende **inddragelse af de berørte undervisere**. Manglende involvering af underviserne hindrer en fuld implementering af tiltaget.



Det er en central forudsætning for at implementere tiltaget, at skolen anvender **en digital læringsplatform**, som kan fungere som omdrejningspunktet for etableringen af det digitale blendede læringsmiljø.



Ved at synliggøre elevernes individuelle undervisningsplaner og etablere et fleksibelt undervisningsmiljø tilskyndes eleverne til at tage ansvar for egen læring og elever og undervisere oplever, at det styrker elevernes **selvstændighed og faglige udvikling**.

6.4 Tiltag 3: Omlægning af læringsrum

Tiltaget *Omlægning af læringsrum* er udviklet af Social og Sundhedsskolen Fyn (SOSU Fyn) på hovedforløbet for pædagogiske assistenter. Tiltaget er efterfølgende blevet afprøvet på Mercantecs uddannelse for Data og kommunikation, EUC Nordvestsjælland's tømreruddannelse, Social- og sundhedsassistentuddannelserne på henholdsvis SOSU Nord og SOSU Esbjerg samt Social- og sundhedshjælperuddannelse på SOSU Esbjerg. Som følge af en større tilpasning af uddannelsens dimensionering og deraf følgende udskiftning i personalegruppen valgte SOSU Fyn ikke at deltage i afprøvningsfasen, hvorfor de som den eneste laboratorieskole kun har deltaget i udviklingen af deres tiltag og ikke den efterfølgende afprøvning.

Figur 6-3: Udvikling og afprøvning af tiltaget *Omlægning af læringsrum*



SOSU Fyn ønsker med udviklingen af tiltaget at sikre, at den enkelte elevs kompetencer og erfaringer bliver centrale i den daglige undervisning og at eleven dermed oplever undervisningen som meningsfuld og tilegner sig ny viden på en måde, der er målrettet ham eller hende. Skolens afsæt for at udvikle tiltaget er en oplevelse af, at det er nødvendigt at gennemføre en ændring af læringsrummet, de anvendte metoder og af underviserrollen for at kunne gennemføre denne form for elevcentreret og fleksibel undervisning.

Konkret har skolen gjort sig konkrete erfaringer med på denne måde at omlægge undervisningen, idet man på grundforløbet på pædagogisk assistentuddannelsen allerede har etableret et åbent læringscenter. Herfra har skolen erfaret, at man med etableringen af et åbent læringscenter i højere grad er lykket med at inddrage elevernes erhvervede viden og kompetencer i undervisningen end på et traditionelt tilrettelagt forløb. Det er de positive erfaringer herfra, man ønsker at videreudvikle og implementere på hovedforløbet på pædagogisk assistentuddannelsen.

Formålet med tiltaget er med andre ord at etablere et åbent læringscenter, der skal danne rammen for nye og mere fleksible undervisningsformer og som kan håndtere gruppe af voksne elever, som kommer med forskellige erfaringer og forudsætninger og som derfor skal lære noget forskelligt og skal lære det på forskellige tidspunkter.

Tiltaget er målrettet flere målgrupper. Først og fremmest er *de voksne elever* den direkte målgruppe for tiltaget, da de skal gennemføre deres uddannelsesforløb i det åbne læringscenter, som tiltaget etablerer. Den anden og helt centrale målgruppe er *underviserne* på uddannelsesforløbet, da det er dem, der forestår etableringen af det åbne læringscenter og som skal foretage de stør-

ste forandringer af deres undervisningspraksis. Herudover optræder *uddannelsesvejledere og faglige koordinatore* også som målgrupper for tiltaget, da de skal indgå i et tæt samarbejde om at strukturere, organisere og koordinere tilrettelæggelsen af RKV'en, undervisningsforløbet og det åbne læringscenter.

6.4.1 Kort om tiltaget *Omlægning af læringsrum*

Det centrale element i tiltaget *Omlægning af læringsrum* er etableringen af et åbent læringscenter. **Etableringen af det åbne læringscenter** omfatter en lang række elementer og forhold, som skal være på plads, før det åbne læringscenter er etableret og kan danne rammen for det konkrete undervisningsforløb. Blandt disse elementer er:

- Et fleksibelt læringsmiljø/læringsrum, som muliggør differentierede undervisnings- og læringsformer mht. indhold, niveau og læringsform. Konkret etableres forskellige læringsrum, som er målrettet forskellige læringsformer (fx praktisk afprøvning, læsning, refleksion mv.).
- En fælles forståelse blandt undervisere og koordinatore for den didaktiske og metodiske tilgang til den tværfaglige undervisning.
- En synlig skemastruktur for undervisningen, som kan tilgodese de mange individuelle forløb med tilhørende læringsmål og forskellige læringsrum.
- Et koncept for et introforløb, som klæder eleverne på til at agere i det åbne læringscenter.
- En systematik for overlevering af resultaterne fra realkompetencevurderingen til underviserne på forløbet.
- En logbog kaldet 'Min uddannelse', som støtter eleven i dennes refleksion over egen læring og progression. Udover elevens realkompetencevurdering, læringsmål og personlige data, vil logbogen skulle indeholde dokumentation/en portfolio af elevens opnåede læringsmål/kompetencer.
- Et samtaleredskab, der kan bruges allerede ved udformningen af realkompetence vurderingen og efterfølgende på forskellig vis igennem hele uddannelsen, bl.a. i forbindelse med refleksion i teoribaseret læring.
- Der udarbejdes rolle- og ansvarsbeskrivelser for facilitator- og tovholderrollerne om anvendelsen af RKV i læringscentret.

Når det åbne læringscenter er etableret og selve **undervisningsforløbet** gennemføres, sker det med fokus på følgende elementer og aktiviteter:

- ➔ Der afholdes et **introforløb** eller introcamp, som gennemføres allerførst på uddannelsesforløbet og som introducerer eleverne til det 'lærings-mindset', som knytter sig til et åbent læringscenter og de forventninger, der er til, at eleverne tager ansvar for egen læring.
- ➔ **Samtaleredskabet** introduceres som en del af RKV'en og anvendes løbende gennem hele forløbet til dialog og refleksion.
- ➔ Eleverne udarbejder og vedligeholder løbende en **logbog** 'Min uddannelse'.
- ➔ Der etableres **lærings- eller refleksionsgrupper** og der afsættes refleksionstid til, at eleverne kan reflektere over egen læring – enten i dialog med andre elever eller med de faglige koordinatore.

6.4.2 Udvikling af tiltaget¹¹

Baggrunden for SOSU Fyns ønske om at udvikle tiltaget er en ambition om at udbrede arbejdet med det åbne læringscenter til hovedforløbet på pædagogisk assistentuddannelsen og samtidig sikre en tydelig og velfungerende overlevering af elevernes realkompetencevurdering fra GF2 til hovedforløbet. Dette skal være med til at sikre, at eleverne i stigende grad oplever en rød tråd gennem hele uddannelsesforløbet.

¹¹ Da SOSU Fyn ikke længere var en del af programmet, da dataindsamlingen til denne evaluering blev gennemført, har det ikke været muligt at indsamle data, som i detaljer belyser skolens erfaringer med udviklingen af tiltaget. Afsnittet er således udelukkende baseret på de skriftlige materialer, som Rambøll har ligget inde med fra workshops mv.. som blev afholdt ifm. afprøvningen.

I en indledende analyse af skolens forudsætninger og behov på området blev en række konkrete behov identificeret.

Boks 6-5: SOSU Fyns behovsanalyse

De væsentligste behov, som blev identificeret i den indledende behovsanalyse, var:

- *Behov for, at RKV'en i højere grad anvendes til andet og mere end blot at tildele merit.*
- *Behov for at finde nye og mere fleksible undervisningsformer, som kan håndtere elever, som skal lære noget forskelligt, som har forskellige forudsætninger og som skal lære det på forskellige tidspunkter.*
- *Behov for at skabe struktur og rammer for at etablere læringsrum, hvor alle elevers kompetencer og erfaringer inddrages*
- *Behov for overlevering af realkompetencevurdering fra grundforløb2 til hovedforløb og anvende det i undervisningen.*

På baggrund af behovsanalysen formulerede skolen en række konkrete målsætninger, der samlet set skal bidrage til indfrielsen af målsætningen om at sikre, at eleverne oplever sammenhæng fra realkompetencevurdering til endt uddannelsesforløb:

- *Højere kvalitet i sammenhæng mellem individuelle RKV'er og undervisningstilbud*
- *Øget indsigt i indsatsens udbytte via kvantificering af spørgeskemaundersøgelse*
- *At den enkelte elev med et større kendskab til sig selv, sin egen læring og egne ressourcer vil kunne tage aktivt ejerskab mht. fremtidige uddannelse og job*
- *At logbogen bliver anvendt som styringsredskab uddannelsen igennem og bidrager til at skabe en meningsfuld sammenhæng mellem elevens RKV og uddannelsesforløb samt mellem uddannelse og praksis.*

Drivkræfter i udviklingsarbejdet

For SOSU Fyn har den primære drivkraft i udviklingsarbejdet været, at skolen allerede har gjort sig erfaringer med at arbejde med elementer af et fleksibelt læringscenter, hvor eleven selv i høj grad er ansvarlig for egen læring og hvor lærerne fortrinsvist indtager en faciliterende undervisningsrolle. Disse erfaringer har haft afgørende betydning for skolens muligheder for at udvikle tiltaget, da det har skabt et solidt grundlag for udviklingsarbejdet.

De **forudgående erfaringer** har betydet, at skolen meget direkte har kunnet trække på en række elementer, som allerede var afprøvet på grunduddannelsen. Blandt de væsentligste peger skolen på et koncept for afholdelsen af en introcamp, der har til formål at ryste eleverne sammen og give dem et 'lærings-mindset', der skal hjælpe til at klæde dem på til at kunne begå sig i det åbne læringscenter. Det, at skolen i den grad har kunnet trække erfaringer og koncepter direkte ind i udviklingen af tiltaget, har gjort, at man har kunnet udvikle et relativt omfangsrigt og ambitiøst tiltag.

I forhold til at skabe motivation og ejerskab blandt underviserne synes det også at have haft betydning, at lærerne på hovedforløbet har oplevet at 'modtage' elever fra grundforløbet, der har været vant til at modtage undervisning i åbent læringscenter. De har oplevet nogle meget selvstændige elever, der har efterspurgt en højere grad af fleksibilitet og selvstændighed i undervisningen end den mere traditionelle klasseundervisning, de har mødt på overbygningen. Eleverne har med andre ord oplevet overgangen fra grundforløbet til overbygningen som et tilbageskridt, fordi de efter at have vænnet sig til at være i åbent læringscenter i forbindelse med overgangen oplever at skulle gå tilbage til en traditionel undervisningsform. Lærerne har altså oplevet dels et pres fra eleverne for at introducere et åbent læringscenter på hovedforløbet og har samtidig oplevet, at det åbne læringscenter har kunnet bidrage positivt til elevernes læringsparathed og faglige udvikling.

Udfordringer i udviklingsarbejdet

Erfaringerne fra etableringen af det åbne læringscenter på grunduddannelsen og udviklingsarbejdet med tiltaget viser, at **omlægningen af lærerrollen** er helt central og potentielt kan være en stor udfordring. For nogle undervisere kan det skabe stor modstand at skulle bedrive undervisning på en helt anden måde og i højere grad indtage en facilitatorrolle frem for at fungere i en rolle som mere traditionel underviser. Af samme grund beskriver skolen det som en væsentlig forudsætning for at arbejde med tiltaget, at skolen og underviserne på forhånd gør sig klart og aktivt forholder sig til, at denne for undervisningsform kræver et markant skifte i underviserrolle ift. traditionel undervisning. Erfaringen er således, at det er væsentligt at arbejde med de involverede læreres selvforståelse og arbejde med at sikre opbakning til at indføre den nye undervisningsform.

Et andet forhold, som har været problematisk i udviklingsarbejdet, har været at finde et format for **elevernes log-bog**. Her har det været en udfordring at finde en digital løsning, som har haft den ønskede fleksibilitet ift. at kunne opbevare elevernes produkter, opgaver mv. og fungere som dialogredskab mellem lærer og elev.

6.4.3 Oversættelse af tiltaget

Tiltaget er oversat og afprøvet af fire andre erhvervsskoler: Mercantec, EUC Nordvestsjælland, SOSU Nord og SOSU Esbjerg. Tiltaget er således afprøvet inden for en relativ bred vifte af uddannelsesområder, hvoraf størstedelen dog har været forankret på SOSU-skoler.

Oversættelsesarbejdet for de to SOSU-skoler har dermed været relativt begrænset og de tilkendegiver da også, at der har været tale om mindre justeringer ift. opdraget fra SOSU Fyn. Omvendt har Mercantec og EUC Nordvestsjælland i højere grad skullet oversætte tiltaget til en ny faglig kontekst – tømmerfaget og data/kommunikation.

Drivkræfter i oversættelsesprocessen

Skolerne peger på, at særligt fire faktorer har haft en positiv indflydelse på oversættelsesprocessen: Den ledelsesmæssige opbakning, forudgående erfaringer med elementer af tiltaget, muligheden for at lave lokale tilpasninger og inddragelsen af implementeringskonsulenter.

Skolerne peger på, at **den ledelsesmæssige opbakning** har været afgørende for fremdriften i oversættelsesprocessen. Generelt har ledelsen ikke direkte været den drivende kraft i oversættelsesprocessen eller været direkte involveret i det konkrete oversættelsesarbejde, men har bidraget med at skabe de nødvendige rammer for forløbet og bidraget med sparring og ledelsesmæssig opbakning, når det har været nødvendigt.

“Ledelsen har været med i sparringen hele vejen igennem og har taget det med ud til vores samarbejdspartnere og informeret dem om, at det er en anderledes læringsform. De har været med til at brede det meget ud.”

Tovholder

Den ledelsesmæssige opbakning har også spillet en rolle i forhold til at fastlægge rollebeskrivelser og nye funktioner ifm. etableringen af det åbne læringscenter. Her har man fx på en skole lavet en strukturændring i arbejdsforholdene for de undervisere, der indgår i det åbne læringscenter. Dette indebærer bl.a., at underviserne nu befinder sig fuld tid i læringscentret og dermed ikke behøver at afsætte tid til forberedelse.

En anden væsentlig drivkraft for oversættelsen af tiltaget har for nogle skoler været, at man allerede på forhånd havde erfaringer med at arbejde med nogle af elementerne fra tiltaget. De **forudgående erfaringer** fra egen praksis på skolen vurderes at have gjort det meget nemmere at sætte sig ind i og forstå, hvad tiltaget indebærer af forandringer, og de har dermed gjort det lettere for skolerne at tage tiltaget til sig og tilpasse det til de lokale forhold.

Netop muligheden for – inden for nogle givne rammer – at lave en **lokal tilpasning af tiltaget** fremhæves også af skolerne som en betydende faktor i oversættelsen af tiltaget. Muligheden for at kunne tilpasse og lave lokale justering vurderes at have været afgørende for, at man er lykkedes med at udvikle og implementere et velfungerende tiltag.

”Der er mange steder, hvor vi har tænkt; ’nej sådan vil vi altså ikke gøre, for det passer ikke til vores skole og det passer ikke til den måde, vi tænker læring på’, men vi så har haft mulighed for at udvikle vores egne små skud af de der blomster, så på en eller anden måde er det jo på den fælles rod, der er bygget videre, men jeg oplever bestemt også, at vi har fundet vores eget koncept. Og jeg tror, at hvis det her skal lykkes, så er værdien i det, at det er vores eget koncept, der bliver det bærende... I og med vi selv får lov til at bygge videre på noget, sådan at vi kan sige: ’hvordan kan vi få det til at fungere her hos os med de muligheder og ressourcer, vi har i huset?’, det tror jeg faktisk, bliver det, der gør, at det kan blive en succes.”

Tovholder

Der peges også på, at den lokale tilpasning giver mulighed for at lade tiltaget spille sammen med andre tiltag og initiativer, som er i gang på skolen, fx lektiecafeer, it-understøttelse mv.

Endelig fremhæver nogle af skolerne muligheden for at kunne trække på programmets implementeringskonsulenter i oversættelses- og implementeringsprocessen som en drivkraft og brugbar ressource i forløbet. Man fremhæver værdien af at få koblet noget teoretisk viden på de mere erfaringsbaserede og praksisorienterede tanker, man som skole gør sig omkring udviklingen af tiltaget. Konkret har en af skolerne også haft stor gavn af at lade konsulenten holde et oplæg for medarbejdergruppen omkring ’underviseren som facilitator’ for på den måde at blive lidt skarpere på, hvad der ligger i den rolle. Endelig har implementeringskonsulenterne også kunnet bidrage med brugbar viden og erfaringer fra andre skoler, som arbejder med noget tilsvarende.

Udfordringer i oversættelsesprocessen

Den primære udfordring, som skolerne peger på i relation til oversættelsesprocessen, er at finde den fornødne tid til at udvikle og afprøve de enkelte elementer i tiltaget. Som nævnt, er der tale om et ganske omfangsrigt tiltag og det følger heraf, at skolerne har været nødsaget til at afsætte en del tid og ressourcer, hvis de har skullet formå at omsætte tiltaget til en lokal kontekst.

6.4.4 Implementering af tiltaget

Som grundlag for afprøvningsskolernes oversættelse og implementering af tiltaget *Omlægning af læringsrum* ligger en række *minimumskrav*. Disse minimumskrav er opstillet med afsæt i SOSU Fyns tiltagsbeskrivelse og erfaringerne med at udvikle tiltaget.

Boks 6-6: Minimumskrav til afprøvningsskoler i relation til tiltaget *Omlægning af læringsrum*

For at sikre en reel afprøvning af det udviklede tiltag blev der formuleret følgende minimumskrav, som skolerne i afprøvningsfasen forpligtede sig til at leve op til ifm. deres afprøvning af tiltaget:

1. Der er udviklet en **systematik for overlevering af RKV-resultater** fra RKV til undervisere.
2. Der er udarbejdet **rolle- og ansvarsbeskrivelser for facilitator- og tovholderrollerne** om anvendelsen af RKV i læringscentret.
3. Der er **udviklet en logbog**, ”Min Uddannelse”, som støtter eleven i dennes refleksion over udvikling og progression fra RKV til uddannelsens afslutning.
4. Der er udviklet et **fleksibelt læringsmiljø**, som med differentierede undervisnings- og læringsformer inddrager den enkelte elevs RKV og understøtter elevens læringsbehov mht. indhold, niveau og læringsform.
5. Der er udarbejdet en **systematik for kvalitativ og kvantitativ effektmåling** af elevernes oplevelse af RKV og læring i undervisningen.

Ser man generelt på implementeringen af tiltaget, er der meget stor spredning på, i hvor høj grad skolerne har implementeret tiltaget. Mens enkelte skoler er langt i implementeringen, er der også skoler, som kun i meget begrænset omfang har implementeret tiltaget i den beskrevne form.

Minimumskrav 1 og 2 er et af de områder, hvor der er stor variation blandt skolerne ift., hvor langt de er med implementeringen af tiltaget. Mens kravene ikke er indfriet på nogle skoler, er man på andre skoler meget langt. Det viser sig bl.a. ved, at man har gennemført en inkluderende proces med RKV-vejlederne, hvor man har klarlagt, hvilke oplysninger der er vigtige for underviserne at få afdækket i RKV'en, så de har det nødvendige afsæt for at kunne tilrettelægge undervisningen for eleverne. Nedenstående citat beskriver, hvordan processen er forløbet på en af skolerne.

"Vi startede med at få udviklet en målliste, hvorpå vi kunne få lavet et samarbejde med vores studievejledere. Vi begyndte med at få kigget på kompetencemålene, fik det delt ud i de her læringsmål og fik koblet læringselementerne på. Der begyndte vi at arbejde med at være meget mere målstyrede.

Vi trak nogle nøgleord frem, som vi kunne give til vores studievejleder, så vores studievejleder fik et materiale, hun kunne arbejde efter og som vi også kunne bruge, så snart de kom over til os, fordi det første, vi gør, når de kommer over til os, det er se på, 'hvad har du med dig', for det kan vi jo se ud fra papirerne. Vi kan se, 'jamen du har jo allerede haft noget om ergonomi, hvor har du lært det henne, hvad er det for en erfaring, du har' og så har vi allerede dialogen om, hvad de har med sig ind i det næste forløb."

Tovholder

Kravet om, at der skal være udviklet en logbog (**minimumskrav 3**), er indfriet på de fleste skoler, men der er stor variation i, hvor velfungerende og omfangsrig logbogen er. På flere skoler arbejder man med digitale logbøger eller en portfolio. Logbogen skaber et grundlag for, at både lærer og elev kan følge med i elevens faglige progression og den kan dermed danne ramme for en dialog og refleksion over elevens progression. Samtidig sikrer den gode logbog også en kobling tilbage til elevens RKV og dermed tidligere erhvervede erfaringer og kompetencer. En skole anvender en logbog eller portfolio i OneNote.

Brugen af en digital portfolio frem for de fysiske mapper, man tidligere har anvendt på flere skoler, giver eleverne en langt større metodefrihed ift. at løse deres opgaver og det gør det muligt for dem at bruge video eller lydmateriale frem for kun at lave skriftlige produkter. Det har en stor betydning og gør det nemmere især for de elever, der har vanskeligt ved at udtrykke sig skriftligt.

Kravet om, at der er udviklet et fleksibelt læringsmiljø (**minimumskrav 4**), som med differentierede undervisnings- og læringsformer inddrager den enkelte elevs RKV og understøtter elevens læringsbehov mht. indhold, niveau og læringsform, er ikke implementeret på alle skoler. Igen er man på nogle skoler langt og har allerede etableret et fleksibelt læringsmiljø, både ift. de fysiske rammer og tilrettelæggelsen af undervisningen. På andre skoler er man ikke så langt i implementeringen af tiltaget.

En af måderne skolerne arbejder med at øge fleksibiliteten i læringsmiljøet er ved at lade eleverne selv finde frem til de relevante opgaver og give dem mulighed for at gå videre med nye opgaver og søge yderligere information, hvis de klarer sig godt. For at understøtte dette har man fx på en af skolerne udarbejdet en digital værktøjskasse, hvor man har placeret en række videoer.

“Det er et redskab, som har udviklet sig, fordi vi nu har fået sådan noget som ‘værktøjskassen’ ind. Der ligger vi de filmklip, som, vi ved, er gode at se, når man fx arbejder med konflikthåndtering eller tekster, der er gode, når man skal arbejde med et eller andet. De materialer har vi lagt ind i en værktøjskasse og på den måde har vi også givet eleverne mulighed for selv at gå ind og finde noget materiale, som vi ellers altid ville komme løbende med. Det betyder, at de elever, der kører rigtigt godt, de kan komme rigtigt langt selv også. Det betyder ikke, at de ikke skal have os, men det betyder, at de har alt materialet tilgængeligt, sådan at de også kan sidde derhjemme og lige gøre sig klar på noget.”

Tovholder

Minimumskrav 5 om, at der skal være udarbejdet en systematik for kvalitativ og kvantitativ effektmåling af elevernes oplevelse af RKV og læring i undervisningen, er det krav, som skolerne har haft mindst fokus på og der er endnu ingen af skolerne, som har indført en systematisk praksis for dette.

6.4.5 Resultater af tiltaget

Dette afsnit sætter fokus på de resultater, som skolerne har opnået ved at afprøve og implementere tiltaget *Omlægning af læringsrum*. Som det fremgår af ovenstående, er der stor forskel på, i hvilket omfang tiltaget er implementeret på skolerne og da omlægningen af læringsrum indbefatter væsentlige forandringer på skolen, er det endnu for tidligt at tale om egentlige resultater eller effekter af tiltagene. Derfor bør nedenstående afsnit om resultater af tiltaget udelukkende forstås som *indikationer* af tiltagets betydning i praksis fx gennem de oplevede effekter, som de involverede kan identificere. Enkelte steder inddrages også resultater fra den gennemførte spørgeskemaundersøgelse. Disse resultater bør dog læses med forbehold, da de kun omfatter svar fra en enkelt skole (se i øvrigt kapitel 2 om evalueringens metode¹²). De kvalitative indsigter bidrager med den primære viden om oplevede resultater på tidspunktet for evalueringen, mens resultater af spørgeskemaundersøgelsen anvendes til at supplere disse.

Resultaterne analyseres med afsæt i nogle af de mest centrale målsætninger (angivet med **fed** i de følgende afsnit), som fremgår af forandringsteorien for tiltaget (se bilag 2).

På et overordnet plan er der på de skoler, hvor man er langt i implementeringen af tiltaget, stor tilfredshed med de resultater, som man har opnået.

“Jeg synes faktisk, at vores koncept begynder at tage den form, jeg havde håbet på. For når det begynder at få den form hvor eleverne begynder at tage ansvar og vi kan se, at eleverne faktisk bliver rigtigt dygtige til eksamen. Når vi ser, at de laver de der refleksioner og de viser handlekompetencer, så synes jeg, vi begynder at nærme os noget, der er rigtigt, rigtigt godt.”

Tovholder

Et af de resultater, som skolerne i særlig grad oplever, er, at der sker en **udvikling af elevernes kendskab til egne kompetencer og ressourcer og til tage ansvar for egen læring**. Skolerne understreger, at man arbejder målrettet med at indprente eleverne, at de skal tage ansvar for egen læring og det bliver understøttet af en undervisningsform, hvor eleverne i høj grad selv skal være opsøgende og finde materialer og svar på opgaver og lignende.

“Vi fik fra starten at vide, at vi var lidt herre over egen læring og det, synes jeg egentligt, lød lidt tiltalende. Det med, at man ikke kan give andre skylden men selv bestemmer, om man vil lære eller ej [...] Jeg kunne godt lide, at det ikke var så meget tavleundervisning. Jeg kan godt lide at styre min egen læring.”

Elev

¹² Udvalgte resultater fra spørgeskemaundersøgelsen er medtaget her. De samlede resultater fremgår af tabelrapport (se bilag 4).

Et andet resultat af tiltaget er, at det åbne læringscenter **bidrager til at skabe en meningsfuld sammenhæng mellem uddannelse og praksis**. Eleverne peger bl.a. på, at den fysiske indretning af det åbne læringscenter understøtter denne integration mellem teori og praksis og at dette har en positiv effekt på deres læringsudbytte. På en skole har man indrettet lokaler som fiktive borgeres hjem, som man så bruger i undervisningen til at øve hverdagsituationer i mødet med borgerne.

"Jeg har rigtigt godt kunnet lide den fysiske indretning, for selv om vi ikke har haft nogle borgere som sådan, så har vi alligevel kunnet få det praktiske koblet på teorien med det samme. [...] For mig har det betydet, at jeg forstod tingene hurtigere. Jeg var helt grøn, da jeg kom, så jeg kunne rigtigt godt lide, at det var blandet på den her måde og jeg kunne få praksis ind over med det samme for bedre at få det til at sidde fast. Jeg lærte det meget hurtigere, synes jeg."

Elev

At brugen af forskellige læringsrum er et gennemgående træk ved undervisningen i det åbne læringscenter, understøttes af de kvantitative data, som viser, at samtlige elever, som har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, tilkendegiver, at de i undervisningen anvender forskellige lokaler til forskellige formål (fx rum til praktiske øvelser eller til gruppearbejde).

Ovenstående citat illustrerer også, at man på nogle skoler oplever, at anvendelsen af forskellige læringsrum og den tætte kobling mellem teori og praksis skaber en **øget motivation blandt eleverne**. På nogle skoler, hvor der er etableret et åbent læringscenter, oplever eleverne at skulle skifte fra det åbne læringscenter til en mere traditionel undervisningsform længere henne på deres uddannelsesforløb. Her peger de på, at det kan være vanskeligt at omstille sig til en mere traditionel undervisningsform og at skiftet tilbage til 'tavleundervisning' var demotiverende.

En anden målsætning med tiltaget var at skabe **bedre sammenhæng mellem RKV'en og undervisning**. Evalueringen viser, at det er meget forskelligt, i hvilken grad skolerne er lykkedes med at lave denne sammenhæng og overlevere brugbare informationer fra RKV'en til underviserne. På nogle skoler oplever underviserne således, at tiltaget har bidraget til en klar forbedring af deres praksis på dette område og eleverne oplever også, at lærerne har et indblik i, hvem de er og hvad de kommer med.

"Tidligere vidste vi ikke helt, hvad eleverne kom med. Vores viden omkring eleverne fik vi drypvis og i kontakt med eleven, det vil sige, når vi var nysgerrige og spurgte ind til eleven eller kunne høre, at de havde noget erfaring fra praksis, så var det vi fik vores viden. Nu får vi det på forhånd og meget mere systematisk."

Tovholder

Omvendt har man på andre skoler ikke opnået samme resultater. Dette illustreres også af de kvantitative data, idet kun **17 pct.** (4) af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen erklærer sig helt eller delvist enige i, at lærerne havde et godt overblik over, hvad eleven kunne og hvad vedkommende skulle blive bedre til.

Endelig fremhæver nogle af skolerne, at både det åbne læringsrum og brugen af en portfolio styrker en **tydelig feedback til eleverne**.

"Det med feedback er noget, der virker rigtigt godt i det åbne læringscenter i forhold til de ordinære forløb, hvor det er rigtigt svært at give de enkelte elever feedback. I åbent læringscenter går vi rundt blandt eleverne og er tilgængelige og de bruger os mere."

“Når vi evaluerer de ordinære forløb, så er der et område, som altid ligger højt i tilbagemeldingen fra eleverne og det er, at de efterspørger mere tydelige feedback. Det hører vi aldrig herovre [red. i det åbne læringscenter].”

Tovholder/underviser

I forhold til feedback fremhæves det, at en portfolio spiller en central rolle i feedbacken, fordi den samler de produkter, besvarelser mv., som eleverne laver, og dermed kommer til at fungere som et centralt fokuspunkt for dialogen og feedbacken mellem lærer og elev.

Grundlæggende synes der på baggrund af evalueringen at være et stort potentiale i at arbejde med en sådan alternativ organisering af undervisningen i det åbne læringsrum. Samtidig viser evalueringen også, at det er en stor omvæltning eller forandring at overgå fra en mere traditionel undervisningsform til et åbent læringscenter og at det tager tid at implementere og tilpasse dette, før det kan komme eleverne til gode.

6.4.6 Forudsætninger for succes

Skolernes erfaringer peger på, at et vellykket arbejde med *Omlægning af læringsrum* er afhængigt af, at en række centrale forudsætninger er på plads på skolen.

En af forudsætningerne er, at man på skolen, i et vist omfang, allerede har gjort sig **erfaringer med at arbejde med elementer af et fleksibelt læringscenter**, hvor eleven selv i høj grad er ansvarlig for egen læring og hvor lærerne fortrinsvist indtager en faciliterende underviserrolle. Samtidig peger skolerne på, at det kan være gavnligt at søge inspiration og konkrete inputs fra andre skoler, som har arbejdet med at etablere et åbent læringscenter.

En anden og helt central forudsætning for, at man som skole kan lykkes med implementering af et åbent læringscenter, er, at både ledelse og undervisere på forhånd gør sig klart og **forholder sig aktivt til, at denne undervisningsform kræver et markant skifte i underviserrolle** ift. traditionel undervisning. Det er med andre ord afgørende, at man sikrer opbakning blandt de involverede til denne måde at arbejde på, da opbakningen og engagementet fra undervisernes side er afgørende for, om det fx lykkes at skabe en læringskultur, som i højere grad er fleksibel og understøtter eleverne til at tage ansvar for egen læring.

Boks 6-7: Centrale pointer fra evalueringen af *Omlægning af læringsrum*



Tiltaget Omlægning af læringsrum er centreret omkring etableringen af et **åbent læringscenter**, der kan danne rammen for nye og mere fleksible undervisningsformer.



Formålet med tiltaget er at skabe et **læringsmiljø**, der kan rumme elever, som skal lære noget forskelligt, som har forskellige forudsætninger og som skal lære det på forskellige tidspunkter.



Skolerne har **koblet tiltaget til en allerede igangsat proces** på den enkelte skole og har brugt erfaringerne fra laboratoriefasen til at styrke og kvalificere den igangværende proces på skolen.



Tiltaget indebærer en væsentlig **omlægning af underviserrollen** og det kræver stor opbakning fra de involverede undervisere at gennemføre de nødvendige forandringer i undervisernes praksis.



Gennem etableringen af et fleksibelt læringsrum bidrager tiltaget til udviklingen af elevernes kendskab til egne kompetencer og ressourcer og til tage **ansvar for egen læring**. Omlægningen af læringsrummet bidrager også til at skabe en meningsfuld **sammenhæng mellem teori og praksis**.

6.5 Opsummering af tema 3

Som nævnt indledningsvist, beskriver vidensnotatet (jf. afsnit 3.1) en række faktorer og konkrete tiltag, der kan styrke arbejdet med at inddrage RKV'en i undervisningen. Skolerne har med udviklingen af de konkrete tiltag arbejdet med flere af disse faktorer og tiltag og i dette afsnit vil erfaringer og indsigter i relation til disse faktorer blive præsenteret med henblik på at se, i hvilket omfang afprøvningen af de udviklede tiltag kan supplere eller nuancere den eksisterende viden på området.

På baggrund af erfaringerne fra programmet synes skolernes arbejde med at **skabe variation og fleksibilitet i undervisningen** både at have et praktisk og et pædagogisk formål. Dels er det en måde at håndtere de praktiske udfordringer, som kobler sig til, at eleverne skal lære nogle forskellige ting, i forskelligt omfang og på forskellige tidspunkter. Samtidig er det en undervisningsform, som skolerne vælger at anvende, fordi den tilskynder eleverne til at tage større ansvar for egen læring.

Overordnet viser erfaringerne fra arbejdet under tema 3, at det kan lade sig gøre at organisere en helt anden form for læringsrum og undervisningsforløb end den traditionelle klasseundervisning. Tiltaget om åbent læringsrum arbejder målrettet med dette, men også flere af de skoler, der har arbejdet med tiltaget om undervisning baseret på baggrund af RKV, har arbejdet med elementer om fleksible læringsrum. Fælles for dette er, at det fordrer **en markant anden rolle for læreren**. Man går fra at være 'tavleunderviser' til i højere grad at være vejleder og 'læringsfacilitator'. På samme måde har det betydning for eleverne, idet denne form på den ene side både fordrer, men også tilskynder eleverne til at tage **ansvar for egen læring**. Flere elever fremhæver, at de i høj grad bruger hinandens erfaringer og viden fra tidligere jobs eller uddannelser i det gruppearbejde, som ofte er en del af det åbne læringsrum.

De fleksible eller åbne læringsrum stiller også krav til de fysiske rammer og fordrer noget andet end de mere traditionelle klasselokaler. Flere skoler arbejder med praksisværksteder, grupperum mv. for på den måde at skabe forskellige læringsrum, som eleverne kan søge hen i, alt efter hvad de skal lave.

Ser man på både de voksne elevs egne udtalelser og skolernes oplevelse, så påvirker flere af de udviklede tiltag **elevernes motivation**. De voksne elever er generelt meget motiverede og også mere motiverede end de yngre EUD-elever. Dette bliver særligt tydeligt på de blandede hold, hvor mange voksne elever oplever de yngre som meget forstyrrende. Flere skoler fremhæver det således for særligt fordrende for de voksne elevs motivation og trivsel, at de går på 'rene' voksenhold, selvom nogle skoler har gode erfaringer med at blande unge og voksne elever på holdene.

Det har været en gennemgående ambition for alle de udviklede tiltag, at man har ønsket at skabe mere **tydelighed om de faglige mål og forventningerne til eleverne** – både i forhold til deres faglige præstationer og i forhold til at deres ageren ift. at tage ansvar for egen læring. Tiltaget *Dialogbaseret uddannelsesplanlægning* adresserer meget direkte dette behov, idet tiltaget netop søger at skabe tydelighed i den løbende dialog mellem underviser og elev om målene for undervisningen og om den enkelte elevs faglige progression ift. disse mål. På samme måde arbejder flere skoler på tværs af tiltagene med en form for logbog (fx uddannelsesbog, portfolio mv.), som kan hjælpe eleven til at 'logge' sin udvikling og/eller fungere som afsæt for den løbende dialog med underviserne.

På tværs af tiltagene har flere skoler også rigtig gode erfaringer med at gennemføre forskellige former for *introforløb*, som skal sikre, at eleverne er bekendte med uddannelsen og ikke mindst undervisningsformen og i den forbindelse forberede de voksne elever på, at de kommer til at indgå i et forløb, hvor eleverne kommer med forskellige forudsætninger og derfor skal gennem forskellige forløb.

En af de centrale udfordringer ifm. anvendelsen af RKV'en i undervisningen er, at det generelt er svært for skolerne at lave **koblingen mellem ny viden og elevernes tidligere erhvervede erfaringer**, både ift. afkortninger og ift. at inddrage de enkelte elevers praktiske erfaringer og eksisterende viden. Interviewene med eleverne peger således i retning af, at inddragelsen af deres erfaringer ikke foregår systematisk eller 'lærerstyret', men at erfaringer primært bliver bragt i spil i gruppearbejde med de andre elever. Enkelte fortæller dog om, at de får en særlig rolle ift. at hjælpe de andre elever, hvis de har en forudgående viden om et tema og andre steder søger man gennem differentierede opgaver at give mulighed for, at eleverne kan løse mere udfordrende opgaver, hvis de har et forudgående kendskab til området eller har et højt fagligt niveau.

På et overordnet plan fremstår det at skabe en **tættere kobling mellem RKV'en og undervisningen** som den helt store udfordring for skolerne. Det lykkes flere steder at tilrettelægge undervisningen, så det er muligt at tage højde for elevernes forskellige uddannelsesplaner, men på et mere indholdsmæssigt plan, er det fortsat en stor udfordring for skolerne at inddrage RKV'en og elevernes erfaringer mv. direkte i undervisningen. Inddragelsen af RKV'en stopper med andre ord typisk ved 'skemalægningen' eller fagfordelingen, men kommer ikke ind i selve undervisningssituationen og på mange skoler tages der slet ikke højde for elevernes forudsætninger, kompetencer eller erfaringer i undervisningen og hvis det sker, foregår det ikke systematisk, men som en del af den almindelige dagligdagsdialog i timerne.

I forlængelse af ovenstående er det værd at bemærke, at mange af de deltagende skoler har haft behov for at ændre eller gentænke deres RKV-praksis – typisk fordi der i høj grad har været tale om en administrativ øvelse, som ikke har været koblet til den efterfølgende undervisningspraksis. For at kunne etablere denne kobling mellem RKV og undervisning er det nødvendigt at 'regne baglæns' fra undervisningens pensum og læringsaktiviteter for at kunne tilrettelægge en RKV, som meget konkret kan afdække de konkrete færdigheder og kompetencer, som eleverne skal have. På denne måde har programmet ført til en justering af RKV-praksis på flere af skolerne.

Samtidig er det en central erfaring, at lærerne formår at komme tættere på eleverne og have et bedre afsæt for at gennemføre differentieret undervisning med afsæt i elevernes konkrete færdigheder og erfaringer, når de har været involveret i den indledende RKV eller introforløb. Omvendt oplever eleverne, at det er vanskeligt for de undervisere, som ikke har været en del af opstarten, at tage højde for deres viden og erfaringer. Dette peger også på, at det fortsat er en stor udfordring for skolerne at sikre en ordentlig **overlevering mellem RKV-ansvarlige og undervisere** de steder, hvor der ikke er personsammenfald mellem de to funktioner.