

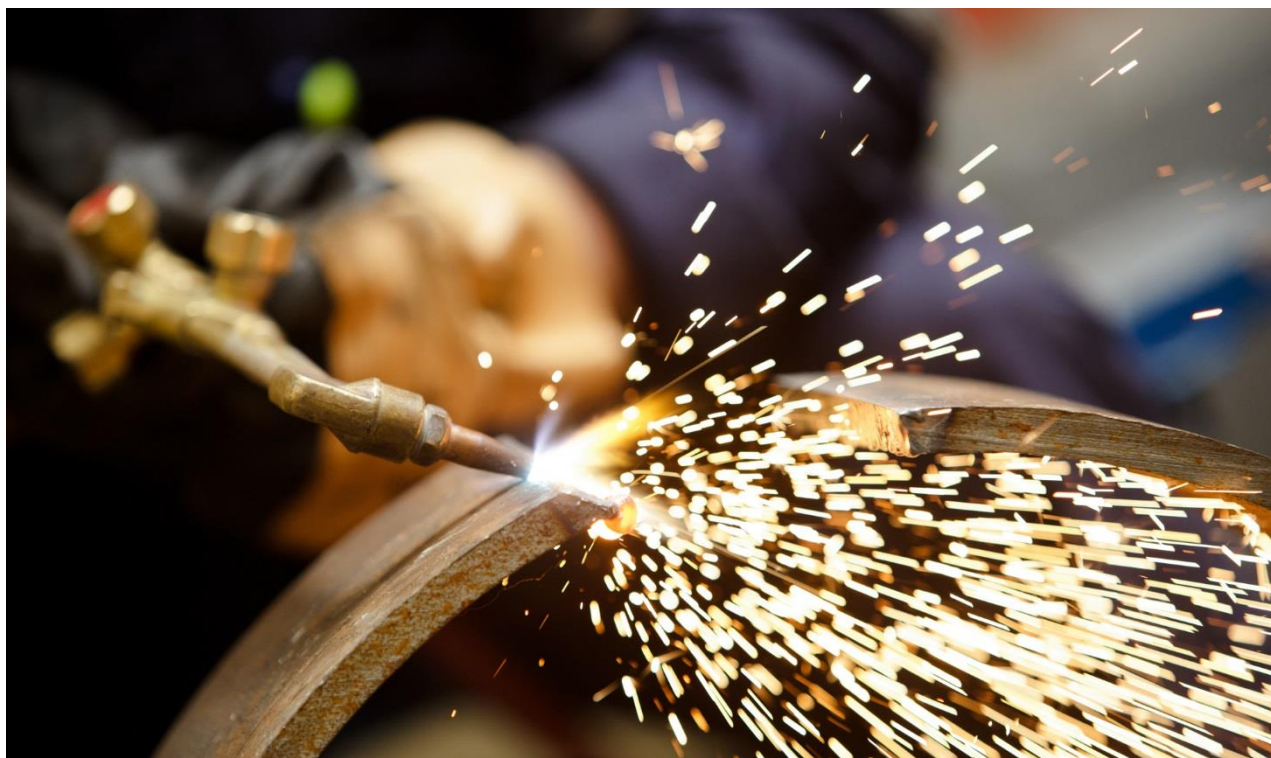
Til
Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Dokumenttype
Rapport

Date
September 2018

Evalueringsrapport

BEDØMMELSESKRITERIER OG -KULTUR SAMT TALENTSPOR OG FAG PÅ HØJERE NIVEAU



BEDØMMELSESKRITERIER OG -KULTUR SAMT TALENTSPOR OG FAG PÅ HØJERE NIVEAU

INDHOLD

1.1	Evalueringsrapport	1
2.	INTRODUKTION	1
2.1	Baggrund	1
2.2	Evalueringsens datagrundlag	2
2.3	Læsevejledning	2
3.	SAMMENFATNING	4
3.1	Overordnede konklusioner vedr. tematikker og indsatser	4
3.2	Perspektiverende bemærkninger til programmet	5
4.	TVÆRGÅENDE ANALYSE	7
4.1	Introduktion til forsøgs- og udviklingsprogrammet	7
4.2	Udvikling af indsatser	11
4.3	Tilpasning og afprøvning af indsatser	11
4.4	Opnåede resultater	13
4.5	Implementeringsfaktorer/betydende faktorer	14
4.6	Vidensbaseret udviklingsarbejde og understøttelse af erhvervsuddannelsesreformen	15
5.	TEMASPECIFIK ANALYSE: TEMA 1 – BEDØMMELSESKRITERIER OG -KULTUR	17
5.1	Om temaet	17
5.2	Temaspecifikke resultater	18
5.3	Indsats 1: Udvikling af bedømmelseskultur	20
5.3.1	Beskrivelse af indsatsen	20
5.3.2	Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst	21
5.3.3	Analyse af afprøvning	22
5.3.4	Oplevede resultater	22
5.4	Indsats 2: Tydelige mål og kriterier	23
5.4.1	Beskrivelse af indsatsen	23
5.4.2	Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst	24
5.4.3	Analyse af afprøvning	24
5.4.4	Oplevede resultater	26
5.5	Indsats 3: En styrket feedbackpraksis	27
5.5.1	Beskrivelse af indsatsen	27
5.5.2	Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst	28
5.5.3	Analyse af afprøvning	29
5.5.4	Oplevede resultater	30
5.6	Indsats 4: Praktisk grundforløbsprøve	31
5.6.1	Beskrivelse af indsatsen	31
5.6.2	Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst	32
5.6.3	Analyse af afprøvning	32
5.6.4	Oplevede resultater	33
5.7	Temaspecifikke opmærksomhedspunkter	34
6.	TEMASPECIFIK ANALYSE: TEMA 2 – TALENTSPOR OG FAG PÅ HØJERE NIVEAUER	36
6.1	Om temaet	36
6.2	Temaspecifikke resultater	37

6.3	Indsats 1: Undervisningsdifferentiering på grundforløb	38
6.3.1	Beskrivelse af indsatsen	38
6.3.2	Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst	39
6.3.3	Analyse af afprøvning	40
6.3.4	Oplevede resultater	41
6.4	Indsats 2: Fra målpinde til læringsmål	41
6.4.1	Beskrivelse af indsatsen	41
6.4.2	Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst	43
6.4.3	Analyse af afprøvning	43
6.4.4	Oplevede resultater	44
6.5	Indsats 3: Undervisningsdifferentiering på hovedforløb	45
6.5.1	Beskrivelse af indsatsen	45
6.5.2	Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst	46
6.5.3	Analyse af afprøvning	47
6.5.4	Oplevede resultater	48
6.6	Indsats 4: Dialog med praktikvirksomheder om talentspor og fag på højere niveauer	50
6.6.1	Beskrivelse af indsatsen	50
6.6.2	Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst	51
6.6.3	Analyse af afprøvning	51
6.6.4	Oplevede resultater	52
6.7	Temaspecifikke opmærksomhedspunkter - betydende faktorer for indsatsernes resultater og implementerbarhed	53

BILAG

Bilag 1: Udviklingsnotat

Bilag 2: Metode og datagrundlag

2. INTRODUKTION

På opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) har Rambøll Management Consulting (Rambøll) i samarbejde med VIA University College og Københavns Professionshøjskole¹ gennemført et forsøgs- og udviklingsprogram med fokus på to temaer i relation til implementeringen af erhvervsuddannelsesreformen.

Boks 2-1: Forsøgs- og udviklingsprogrammets to hovedtemaer

Tema 1: Bedømmelseskriterier og -kultur

Tema 2: Talentspor og fag på højere niveauer

Forsøgs- og udviklingsprogrammet har haft til hensigt at udvikle og afprøve konkrete indsatser inden for temaerne bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer. Formålet med programmet har i den forbindelse været at øge viden om, hvad der virker i arbejdet med de to temaer. Dette skal på sigt bidrage til at udvikle og forbedre kvaliteten af undervisningen på erhvervsuddannelserne.

I forsøgs- og udviklingsprogrammet har 15 erhvervsskoler indledningsvist udviklet otte konkrete indsatser inden for de to temaer. Efterfølgende har 56 afdelinger på erhvervsskoler rundt i landet tilpasset og afprøvet indsatserne i deres lokale skolekontekst. Denne rapport evaluerer og samler op på de erfaringer, skolerne har gjort sig i forbindelse med *afprøvningen* af indsatserne².

Evalueringen viser overordnet, at de udviklede indsatser bidrager til at skabe et fælles udgangspunkt, en fælles retning og et fælles sprog i arbejdet med de to temaer. De skoler, som har arbejdet med *bedømmelseskriterier og -kultur*, udtrykker, at arbejdet har fremmet en fælles forståelse af bedømmelse på tværs af elever og lærere, og at lærerne har fået en mere ensartet bedømmelseskultur og -praksis. For skoler, som har arbejdet med *talentspor og fag på højere niveauer*, viser evalueringen, at arbejdet med indsatserne fremmer både lærernes og elevernes viden om muligheden for at vælge talentspor og fag på højere niveauer. I den forbindelse oplever skoler, som har arbejdet med at forberede og udbyde undervisning på forskellige niveauer, at arbejdet har skabt en mere systematisk tilgang til undervisningsdifferentiering og tydeliggjort, hvad der forventes af elever på hhv. ordinært og talentniveau.

Målgruppen for evalueringen er Undervisningsministeriet, faglige udvalg, relevante vidensinstitutioner og andre med interesse for området. Evalueringens resultater og erfaringer er desuden bragt i spil i to praksisorienterede håndbøger, som er målrettet erhvervsskolerne. Håndbøgerne kan inspirere ledere og lærere til, hvordan de i egen praksis kan arbejde med reformimplementering og kvalitetsløft med særligt fokus på bedømmelseskriterier og talentspor.

2.1 Baggrund

Med *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser* blev der i februar 2014 indgået en aftale om at løfte kvaliteten af erhvervsuddannelserne. Aftalen skal bidrage til, at flere unge vælger en erhvervsuddannelse, og at der i fremtidens Danmark er dygtige faglærte, der matcher erhvervslivets behov. Det er med afsæt i ovenstående politiske aftale, at udviklingsprogrammet *Udvikling af hhv. bedømmelseskriterier og -kultur, hhv. talentspor og højere niveauer i EUD*, er sat i gang af Undervisningsministeriet.

¹ Tidligere Metropol, Nationalt Center for Erhvervspædagogik.

² Den forudgående udviklingsfase er beskrevet og evalueret i et tidligere udarbejdet udviklingsnotat. Udviklingsnotatet er vedlagt som bilag.

Ambitionen med forsøgs- og udviklingsprogrammet er at udvikle god praksis på baggrund af eksisterende viden. Dette skal understøtte implementeringen af erhvervsuddannelsesreformen og særligt målsætningen om, at alle elever udfordres, så de bliver så dygtige, de kan (EUD-reformen, 2014). Ved at styrke erhvervsskolernes praksis inden for hhv. bedømmelses- og talentarbejde støttes der særligt op om reformens indsatsområde *Mere og bedre undervisning*.

2.2 Evalueringens datagrundlag

Evalueringen bygger dels på viden og materialer, der er indsamlet løbende i forbindelse med procesunderstøttelsen af skolerne i programmet, dels på kvalitative data indsamlet i forbindelse med programmets afslutning. De fire datakilder fremgår af nedenstående boks.

Boks 2-2: Evalueringens datagrundlag

- Casebesøg på 14 erhvervsskoler, hvor ledere, tovholder og lærere er interviewet. Enkelte steder er elever ligeledes interviewet.
- Telefoninterviews med tovholdere på skoler, som ikke er udvalgt til casebesøg (42 telefoninterviews i alt).
- Skriftligt materiale fra skolerne, herunder behovsanalyser og konkrete værktøjer, procesbeskrivelser og metoder.
- Data indsamlet i forbindelse med procesunderstøttelse, herunder erfaringsopsamlinger og opfølgende telefonsamtaler.

Se bilag 2 for en nærmere beskrivelse af evalueringens datagrundlag og dets kvalitet.

2.3 Læsevejledning

Evalueringsrapporten kan læses på flere måder afhængigt af interesse og formål. Den kan læses kronologisk for at opnå viden om de erfaringer, der er gjort på baggrund af det samlede forsøgs- og udviklingsprogram. Rapporten kan også bruges som opslagsværk for mere specifik viden om erfaringer og resultater af de enkelte temaer eller indsatser.

Rapporten består af følgende kapitler:

- **Kapitel 2** præsenterer en kort **sammenfatning** af programmets erfaringer og resultater på tema- og indsatsniveau.
- **Kapitel 3** indeholder en **tværgående analyse** af forsøgs- og udviklingsprogrammet. Formålet med kapitlet er at få indsigt i programmet som helhed, på tværs af temaer og indsatser. Kapitlet indeholder:
 - Beskrivelse af **programmet og dets faser**.
 - Præsentation af **skolernes arbejde** med at udvikle, oversætte og implementere indsatserne.
 - Tværgående **resultater og betydningsfulde faktorer** for en succesfuld implementering.
 - En **perspektivering til implementeringen** af erhvervsuddannelsesreformen.
- **Kapitel 4 og 5** fokuserer på de **to temaer og de dertilhørende indsatser**. Kapitlerne er bygget op efter samme struktur og indledes med en introduktion til det konkrete tema. Her beskrives det bagvedliggende vidensgrundlag og de problemstillinger, som indsatserne adresserer. I forlængelse heraf præsenteres temaspesifikke resultater. Herefter beskrives og analyseres hver indsats ud fra følgende afsnit:

- **Kort beskrivelse af indsatsen.**
- **Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst** beskriver, hvorledes afprøvningsskolerne har tilpasset og oversat laboratorieskolernes materialer til egen kontekst, herunder hvilke faktorer der har haft betydning for oversættelsen.
- **Analyse af afprøvningen** er baseret på den kvalitative dataindsamling og beskriver, i hvilken grad de enkelte skoler er lykkedes med at afprøve den konkrete indsats. I forlængelse heraf følger en uddybende analyse af afprøvningen med særligt fokus på fidelitet ift. de tidligere udarbejdede minimumskrav.
- **Oplevede resultater** bygger videre på indsigter fra den kvalitative dataindsamling og sætter fokus på de opnåede resultater særligt i forhold til de behov eller mål, som skolerne har haft med afprøvningen, samt de resultater, arbejdet med indsatsen har haft for eleverne.

For en yderligere uddybelse af den konkrete indsats og de udviklede redskaber henvises til *håndbogen for de to temaer*.

Bilagsmaterialet omfatter følgende:

Bilag 1: Udviklingsnotat

Bilag 2: Metode og datagrundlag

3. SAMMENFATNING

I det følgende præsenteres en kort sammenfatning og perspektivering af evalueringens hovedpointer.

3.1 Overordnede konklusioner vedr. tematikker og indsatser

Nedenfor fremhæves konklusioner, som går på tværs af de i alt otte udviklede indsatser inden for de to hovedtematikker; bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer.

- **Programmet har resulteret i udviklingen af otte indsatser i form af metoder, redskaber og procesbeskrivelser.** De otte indsatser er udviklet i samarbejde med 15 erhvervsskoler og fordeler sig ligeligt mellem de to temaer bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer. Indsatserne er efterfølgende afprøvet og kvalificeret på yderligere 56 afdelinger på erhvervsskoler rundt i landet. Samtlige af de udviklede indsatser er ifølge skolerne perspektivrige i den forstand, at de efterlader mulighed for videreudvikling og fortsat afprøvning med henblik på at løfte arbejdet inden for de to temaer. For at understøtte dette arbejde er der som led i programmet udviklet to praksisrettede håndbøger, som beskriver de udviklede indsatser og kommer med konkrete bud på, hvordan indsatserne kan gribes an.
- **Arbejdet med temaet bedømmelseskriterier og -kultur fremmer fælles forståelse på tværs af elever og lærere.** Skolerne, som har arbejdet med dette tema, beskriver, hvordan indsatserne har skabt rum til fælles refleksion og dialog om bedømmelseskriterier og feedback i lærerteamet. Den fælles refleksion har generelt bidraget til, at lærerne har fået en mere ensartet bedømmelseskultur og praksis. Lærerne oplever desuden, at den fælles praksis i sidste ende afspejler sig i den dialog, de har med eleverne om bedømmelseskriterier og feedback, således at elevernes forståelse for, hvad de skal lære og hvordan de bedømmes, ligeledes øges.
- **Indsatserne inden for temaet talentspor og fag på højere niveauer fremmer både lærernes og elevernes viden om denne mulighed.** På tværs af de deltagende skoler under dette tema er der en oplevelse af, at både lærere og elever har fået en bedre forståelse for, hvad det vil sige at vælge talentspor og fag på højere niveauer frem for ordinære forløb. Evalueringen viser desuden, at det dertilhørende arbejde med at differentiere undervisningen til forskellige niveauer er udfordrende og tidskrævende for lærerne, hvorfor de faglige og didaktiske drøftelser, som indsatserne fremmer, opleves som værdifulde og af stor betydning for den fremadrettede fælles praksis. Blandt de skoler, som har arbejdet med at planlægge en differentieret undervisning, beskrives det, hvordan indsatserne har bidraget til at skabe en struktur og systematik i arbejdet med at undervisningsdifferentiere. I sidste ende har det ledt til en bedre forståelse for, hvad der kræves af elever på forskellige niveauer.
- **Meningsfulde og reformrelevante temaer bidrager til motivation og engagement.** Samtlige af de deltagende skoler fremhæver, at de to overordnede tematikker for programmet har været aktuelle og relevante for skolernes daglige pædagogiske praksis. Skolerne understreger generelt, at temaerne retter sig direkte mod konkrete udfordringer og behov, hvorfor arbejdet opleves meningsfuldt for skolerne. Dette, kombineret med at skolerne gennem den indledende udvikling og efterfølgende tilpasning har haft indflydelse på de konkrete indsatser, har betydet, at hovedparten af skolerne har arbejdet med stor motivation og engagement. Temaernes relevans har dermed haft afgørende betydning for, at lærerne har haft lyst til at arbejde med indsatserne, ligesom samtlige skoler giver udtryk for, at de ønsker at fortsætte arbejdet med indsatserne.

- **Indsatser af metodisk og processuel karakter gør det lettere at oversætte indsatser til ny kontekst.** De otte udviklede indsatser er i høj grad karakteriseret af metoder eller processer, der ikke retter sig mod en specifik fagretning. Der er i stedet tale om skemaer, skabeloner og procesbeskrivelser, som kan anvendes i samtlige fag inden for erhvervsuddannelsesområdet. At indsatserne er metodiske og processuelle i deres udformning skyldes temaernes kompleksitet; både bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer er temaer, der rummer en høj grad af kompleksitet, hvorfor skolerne har haft et behov for at udvikle indsatser, der kan strukturere og systematisere arbejdet med temaerne. Indsatsernes generelle karakter har medført, at afprøvningskolerne i overvejende grad har kunne overtage indsatserne direkte og bruge dem i deres daglige pædagogiske praksis.
- **Indsatserne har bidraget til systematik og struktur i arbejdet med de to temaer.** Det konkrete arbejde med indsatserne – dvs. arbejdet med værktøjer, processer eller metoder – har skabt et fælles udgangspunkt, en fælles retning og et fælles sprog blandt lærerne. Evalueringen viser, at lærerne nu i mindre grad baserer deres praksis på egne private tilgange og faglige overbevisninger, men derimod arbejder ud fra fælles retningslinjer. Eleverne oplever denne styrkede systematik og struktur i en tydelig og mere ensartet praksis.
- **Fælles refleksion over eksisterende praksis sætter gang i en ny og bedre praksis.** Et væsentligt resultat på tværs af de deltagende skoler er, at indsatserne har skabt rum for fælles diskussioner og refleksioner over skolens praksis i forhold til de to temaer. Med forsøgs- og udviklingsprogrammet er skolerne blandt andet blevet opmærksomme på uoverensstemmelser i den eksisterende praksis, hvilket har givet anledning til grundlæggende og vigtige prioriteringer i arbejdet. Samtidig har de fælles refleksioner bidraget til at fremme lærernes forståelse for arbejdet frem mod et specifikt mål. De faglige diskussioner og det konkrete arbejde med indsatserne har samlet set bidraget til, at skolerne – i forskelligt tempo og med varierende succes – har styrket deres arbejde med hhv. bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer.
- **Programmet har i sin helhed bidraget til at løfte den pædagogiske praksis på erhvervsskolerne.** På trods af stor variation i de deltagende skolers afprøvning af de udviklede indsatser, bidrager programmet samlet set til at løfte erhvervsskolernes pædagogiske praksis. Det gælder både skolernes konkrete arbejde med bedømmelse, feedback, talentspor og fag på højere niveauer, samt skolernes generelle kvalitetsarbejde. Foruden at løfte de skoler og afdelinger, der har deltaget i programmet, bidrager programmet – og særligt de praksisrettede håndbøger – til udbredelse af viden om bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer, hvilket er med til at understøtte, at andre erhvervsskoler kan styrke deres pædagogiske praksis inden for de to områder. Alene det, at 56 afdelinger på erhvervsskoler rundt i landet har afprøvet indsatserne bidrager til, at erfaringer og viden om de to temaer spredes bredt i erhvervsuddannelsesområdet. Evalueringen peger dog også på, at der fortsat er behov for at sætte fokus på temaerne om bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer – fx som led i politiske initiativer, forsøgs- og udviklingsprogrammer og lignende – og på den måde aktivt understøtte skolernes kvalitetsarbejde.

3.2 Perspektiverende bemærkninger til programmet

I det følgende fremhæves en række bemærkninger, som relaterer sig til programmets overordnede design og gennemførelse.

- **Vidensgrundlaget har været relevant og anvendeligt for de deltagende skoler.** Hovedparten af de deltagende skoler har oplevet, at det udviklede vidensgrundlag³ har bidraget til en

³ Med afsæt i forskning og praksis afdækker de to vidensgrundlag eksisterende viden om temaerne, herunder hvordan man kan forstå de to temaer, samt hvad der udfordrer og fungerer i arbejdet med hhv. bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og højere niveauer.

fælles forståelse og fælles afsæt for arbejdet med de to temaer. Vidensgrundlaget har ifølge de deltagende skoler givet afklaring på en række centrale begreber, ligesom det har inspireret til arbejdet med konkrete indsatser.

- **Skolerne er generelt tilfredse for programmets princip om opskalering.** Det har generelt været meningsfuldt og motiverende for både laboratorie- og afprøvningskoler at arbejde ud fra en opskaleringsmodel, hvor der udvikles og afprøves i to faser. Laboratorieskolerne motiveres af at udvikle indsatser, der retter sig direkte mod konkrete og aktuelle udfordringer, mens afprøvningskolerne generelt sætter pris på at overtage indsatser, der (i de fleste tilfælde) er gennemarbejdede og har en høj kvalitet.
- **Tid og ressourcer har været en generel udfordring for de deltagende skoler.** Tovholdere og undervisere på tværs af laboratorieskolerne påpeger, at tidsrammen for udviklingsfasen har været for begrænset. Det har ifølge skolerne resulteret i mindre gennemarbejdede indsatser, ligesom afprøvning af indsatserne i laboratoriefasen kun er sket i begrænset omfang. Laboratorieskolerne fremhæver i den forbindelse, at det at drive et udviklingsarbejde sideløbende med varetagelse af øvrige opgaver på skolen er krævende. Tilsvarende fremhæver enkelte afprøvningskoler, at tidsrammen for afprøvningen har været for kort, idet skolerne ikke har nået at lave reelle afprøvningsindsatser. Dette hænger for nogle skoler sammen med, at programmet er faldet på et u hensigtsmæssigt tidspunkt, blandt andet på grund af manglende elever. Samlet set understreger de deltagende skoler vigtigheden af, at programmet giver tid til såvel udvikling som afprøvning af indsatserne.
- **Aktiviteter på tværs af deltagende skoler bidrager til inspiration og videndeling.** Blandt de deltagende skoler er der enighed om, at de fælles skoleaktiviteter – fx i form af procesmøder og refleksionsworkshop – har bidraget positivt til skolernes arbejde med indsatserne og til arbejdet med de to temaer generelt. Skolerne har således fundet stor værdi i at mødes på tværs og udveksle erfaringer og idéer, herunder konkrete redskaber og metoder til at arbejde med hhv. bedømmelse og talent. Dette gælder både på tværs af temaer og på tværs af indsatser.
- **Programmets design skaber rum for deltagelse af skoler med varierende kapacitet.** Med en laboratoriefase og en efterfølgende afprøvningsfase lægger programmet op til, at skoler med stor kapacitet såvel som skoler med en lille kapacitet kan deltage. Udviklingen af indsatser på få skoler, og en efterfølgende tilpasning og afprøvning på et større antal skoler, har imødekommet skolernes varierende udviklingskapacitet og interesser i kvalitetsarbejdet. Evalueringen peger på, at skoler med stor kapacitet er særligt egnede til laboratoriefasen, mens skoler med mindre kapacitet med fordel kan deltage i afprøvningsfasen. I tilknytning hertil giver programmets design mulighed for, at skoler kan arbejde i forskelligt tempo, og således opnå resultater på forskellige tidspunkter.

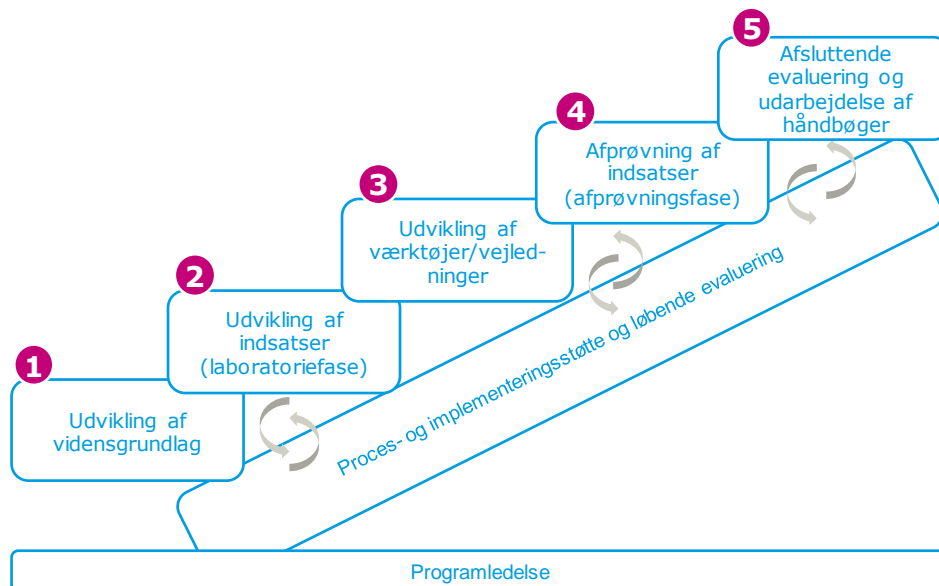
4. TVÆRGÅENDE ANALYSE

Dette kapitel indeholder en tværgående analyse af skolernes udvikling, tilpasning og udbytte af programmets indsatser.

4.1 Introduktion til forsøgs- og udviklingsprogrammet

Forsøgs- og udviklingsprogrammet er designet efter en fasemodel med fem faser.

Figur 4-1: Forsøgs- og udviklingsprogrammets faser



Fase 1: Udvikling af vidensgrundlag

Med afsæt i STUKs ambition om at styrke en vidensbaseret implementering af erhvervsuddannelsesreformen – og mere specifikt at styrke kvaliteten i praksis – har forsøgs- og udviklingsprogrammets første fase bestået i at udarbejde et vidensgrundlag for de to temaer. Vidensgrundlagene har haft til formål at danne et kvalificeret afsæt for den efterfølgende udvikling og afprøvning af indsatser.

Inden for begge temaer er der relativt begrænset forskning. Derfor bygger vidensgrundlagene på en bred forståelse af viden, hvilket betyder, at de foruden forskningsmæssig viden trækker på viden og erfaringer fra praksis samt på viden fra eksempelvis evalueringer, analyser og forsøgs- og udviklingsprogrammer. Udviklingen af vidensgrundlagene har derfor bestået af en indledende håndholdt søgning i forskningslitteraturen og i gråzonelitteraturen⁴ samt interviews med seks udvalgte erhvervsskoler med det formål at indsamle viden om eksisterende praksis.

Vidensgrundlagene præciserer på den baggrund, hvordan man kan forstå de to temaer, samt hvad der udfordrer og fungerer i arbejdet med hhv. bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og højere niveauer.

Fase 2: Udvikling af indsatser (laboratoriefase)

I laboratoriefasen har 15 udvalgte skoler udviklet – og i mindre omfang afprøvet – konkrete indsatser.

⁴ Gråzonelitteratur inkluderer evalueringer, erfaringsopsamlinger, handleplaner mv., hvor konklusionerne beror på en form for empiri.

Tabel 4-1: Skoler i laboratoriefasen

Tema 1: Bedømmelseskriterier og -kultur	Tema 2: Talentspor og fag på højere niveau
Jordbrugets UddannelsesCenter	TEC
AARHUS TECH	AARHUS TECH
Zeeland Business College	Viden Djurs
Roskilde Tekniske Skole	Svendborg Erhvervsskole
SOPU København og Nordsjælland	SOSU Østjylland
SOSU STV	Handelsfagskolen
Tradium	Mercantec
EUC Nord	

Udviklingen af indsatserne på de 15 skoler er foregået som en vekselvirkning mellem fælles workshops, lokale aktiviteter og understøttelse af projektstyringen på den enkelte skole. Aktiviteterne for laboratoriefasen har bestået af:



En indledende fælles opstartsworkshop for alle laboratorieskoler.



Et procesmøde med skolepar (2-3 skoler) faciliteret af Rambøll, VIA og KP⁵.



Individuel sparring (telefonisk) med Rambølls konsulenter ift. fremdrift og projektstyring af det lokale udviklingsprogram.



Individuel sparring (telefonisk eller på møde) med VIA/KPs konsulenter ift. udvikling af det pædagogisk/didaktiske indhold i indsatserne.



En afsluttende fælles refleksionsworkshop for alle laboratorieskoler.

I løbet af laboratoriefasen har et væsentligt og gennemgående element i skolernes arbejde og i den processuelle understøttelse af udviklingsarbejdet været skolernes udarbejdelse af en **behovsanalyse**. Behovsanalysen beskriver skolernes afsæt for at arbejde med indsatsen, de udfordringer, de aktuelt står med, de forandringer, de ønsker skal ske, samt de resultater, de ønsker at opnå med den beskrevne forandringsproces. Herudover har skolerne været sat sammen i par på procesmøder og refleksionsworkshops, for på den måde at skabe rum for sparring skolerne imellem.

Som resultat af pilotafprøvningen har laboratorieskolerne udviklet **otte konkrete indsatser** i form af værktøjer, skabeloner, modeller, metodebeskrivelser el.lign. De otte indsatser fordeler sig ligeledes på de to temaer, hvorfor der er fire konkrete og mere eller mindre afgrænsede indsatser inden for hvert tema. For nærmere beskrivelse af laboratoriefasen og skolernes erfaringer med udviklingen af indsatserne henvises til udviklingsnotatet i bilag 1.

Fase 3: Udvikling af værktøjer/vejledninger

Formålet med fase 3 har været at udvikle værktøjer og vejledninger til at arbejde med indsatserne, så afprøvningsskolerne efterfølgende har haft et solidt udgangspunkt for at afprøve dem. Med afsæt i de materialer og værktøjer, skolerne udviklede i laboratoriefasen, har konsulenter fra Rambøll, KP og VIA i samarbejde med laboratorieskolerne udviklet to kataloger – ét for hvert tema – hvor skolernes indsatser og erfaringer fra laboratoriefasen fremgår.

⁵I forhold til den gennemførte proces er det væsentligt at bemærke, at der i den oprindelige plan for gennemførelsen af processen var lagt op til, at der skulle afholdes to procesmøder med skolerne. Grundet en sen opstart på programmet var det imidlertid i praksis ikke muligt at fastholde gennemførelsen af to procesmøder, og de blev derfor reduceret til et enkelt møde med skolerne suppleret af en telefonisk opfølgning og sparring fra henholdsvis Rambølls og VIA/KPs konsulenter.

Laboratorieskolerne er blandt andet involveret i udarbejdelsen af katalogerne via en refleksionsworkshop, hvor de i samarbejde med andre laboratorieskoler har haft mulighed for at nuancere, konkretisere og uddybe indsatserne.

På baggrund af forløbet har konsulenter fra Rambøll, VIA og KP i samarbejde med skolerne formuleret indsats-specifikke **kerneelementer**⁶ til arbejdet med indsatsen i den efterfølgende afprøvningsfase. Kernelementerne er en række centrale elementer ved metoden/værktøjet, som afprøvnings-skolerne som minimum skal arbejde med, for at der med rimelighed er tale om en afprøvning af den pågældende indsats. Udarbejdelsen af kernelementerne har dermed haft til formål at sikre en vis grad af fidelitet⁷ i skolernes afprøvning af indsatserne i den kommende afprøvningsfase.

Fase 4: Afprøvning af indsatser (afprøvningsfase)

Formålet med fjerde fase har været at opskalere afprøvningen af indsatserne til et større antal erhvervsskoler. Dette har bidraget til at kvalificere og tilpasse de metoder og praksisser, som er udviklet i laboratoriefasen. 56 afdelinger på erhvervsskoler rundt om i landet har i den forbindelse tilpasset og afprøvet de indsatser, som blev udviklet af laboratorieskolerne. De 56 afdelinger fremgår nedenfor.

Tabel 4-2: Skoler/afdelinger i afprøvningsfasen

Tema 1: Bedømmelse	Tema 2: Talent
Erhvervsskolerne Aars: Kontor, handel og forretningsservice	Svendborg Erhvervsskole & Gymnasier: Bygge og anlæg
Jordbrugets UddannelsesCenter Aarhus	Campus Bornholm: Teknologi, Byggeri og Transport
ZBC: Merkantil	Jordbrugets UddannelsesCenter Aarhus
EUC Nordvestsjælland: Tømrerafdelingen	SOSU Østjylland: Social- og Sundhedsassistent
Business College Syd: EUD og EUX Business	Viden Djurs
Erhvervsskolerne Aars: Entreprenør og Landbrugsmaskinmesteruddannelsen	Business College Syd: Mommark Handelskostskole
EUC Nord: Pædagogisk udvikling	Institut for Odontologi og Oral Sundhed, Aarhus Universitet: Tandklinikassistentuddannelsen
EUC Nord: Smedeafdelingen	Mercantec (Byggetekniker)
Skive College: EUX og EUD Business	Nyborg Gymnasium: EUD og EUX - Kontor, handel og forretningsservice
SOPU: Social- og Sundhedsassistent, København	TEC: Skiltetekniker
SOPU: Social- og Sundhedsassistent, Hillerød	Tradium: Smedeuddannelsen
TEC: Skiltetekniker	EUC Nordvestsjælland: Processkolen
TEC: Smedeuddannelsen	Social- og Sundhedsuddannelserne, Fonden den Danske Diakonissestiftelse: Social- og Sundhedsassistent
Tradium: Business	Erhvervsskolerne Aars: Entreprenør og Landbrugsmaskinmesteruddannelsen
UddannelsesCenter Ringkøbing Skjern: Vindmølleoperatør	Erhvervsskolerne Aars: Kontor, handel og forretningsservice
UddannelsesCenter Ringkøbing Skjern: Smedeuddannelsen	Erhvervsskolerne Aars: Fødevarer, jordbrug og oplevelser
AARHUS TECH: Transport og logistik	Erhvervsskolerne Aars: Teknologi, Byggeri og Transport
Erhvervsskolerne Aars: Fødevarer, jordbrug og oplevelser	Learnmark Horsens
Erhvervsskolerne Aars: Teknologi, Byggeri og Transport	Mercantec: Industriteknik

⁶ Tidligere i projektet betegnet som minimumskrav.

⁷ Fidelitet skal forstås som graden af nøjagtighed, hvormed skolerne afprøver og implementerer indsatserne.

Tema 1: Bedømmelse	Tema 2: Talent
Mercantec: Auto	Randers Social- og Sundhedsskole
Social- og Sundhedsskolen Esbjerg: Social- og Sundhedsassistent	Social- og Sundhedsskolen Esbjerg
SOSU C: Social- og sundhedsassistent	Social- og Sundhedsskolen Syd
TiegenSkolen: Tietgen Business	SOSU C
EUC Nord: Mad og service	TEC: Smedeuuddannelsen
Mercantec: Hotel- og Restaurantskolen	Tradium: Personvogsmekaniker
-	Tradium: Tømrerafdelingen
-	UddannelsesCenter Ringkøbing Skjern: Smedeuuddannelsen
-	Uddannelsescenter Holstebro: Transport og Logistik
-	AARHUS TECH: Skolen for medie og service
-	Handelsfagskolen, Odder
-	Handelsfagskolen, Skåde

Afprøvningskolerne har arbejdet med udgangspunkt i de indsatsbeskrivelser og kernelementer, som laboratorieskolerne og programmets konsulenter i samarbejde har udarbejdet. I afprøvningsfasen har skolerne først oversat og tilpasset indsatsen til lokal praksis, uddannelsesretning og kapacitet og siden afprøvet indsatserne. Dermed har skolernes afprøvning skabt viden om, hvordan indsatserne kan anvendes og virker i forskellige erhvervsskolemæssige kontekster.

Afprøvningsfasen har omfattet:



En indledende fælles opstartworkshop for alle afprøvningskoler.



En behovsanalyse (gennemført af skolerne selv med afsæt i procesredskaber udviklet af programteamet).



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 inspirationsmaterialet fra laboratorieskolerne).



Et procesmøde med skoler i mindre grupper faciliteret af Rambøll, VIA og KP.



Individuel sparring (telefonisk) med Rambølls konsulenter ift. fremdrift og projektstyring af det lokale udviklingsprojekt.

Fase 5: Afsluttende evaluering og udarbejdelse af håndbøger

Forsøgs- og udviklingsprogrammets afsluttende fase består af en evaluerings- og formidlingsfase, som har til formål at dokumentere og sprede viden fra programmet. Fasen rummer tre elementer:

1. Nærværende evalueringsrapport, som indeholder analyse af programmets proces og resultater.
2. To temaspesifikke håndbøger, som har til formål at præsentere og formidle de udviklede indsats til erhvervsskolerne i en praksisrettet form.
3. Afholdelse af konference den 12. november 2018, hvor erhvervsskoler (både deltagende og ikke-deltagende skoler i programmet) får mulighed for at arbejde med de udviklede indsats.

4.2 Udvikling af indsatser

Dette afsnit samler kort op på tværgående opmærksomhedspunkter i laboratoriefasen, som har haft betydning for arbejdet med indsatserne i afprøvningsfasen. For en gennemgang af samtlige opmærksomhedspunkter fra laboratoriefasen henvises til udviklingsnotatet i bilag 1.

- Overvægten af laboratorieskolerne giver udtryk for, at **vidensgrundlagene har skabt afsæt for en fælles forståelse** af de centrale begreber inden for det tema, de har arbejdet med. Skolerne fremhæver, at vidensgrundlagene har bidraget til at åbne op for en faglig diskussion af skolens forståelse for begreber som talentspor og bedømmelseskultur. Dette har ifølge skolerne bidraget til, at indsatserne bygger på et vidensmæssigt fundament.
- I udviklingsprocessen har samtlige skoler peget på, at **tidsrammen for processen** har begrænset omfanget af indsatserne og mulighederne for at gennemføre småskalaafprøvningspraksis. Generelt har det været vanskeligt for skolerne med kort varsel at frigive særligt lærere til at indgå i udviklingsarbejdet grundet fastlagte undervisningsplaner. Samtidig har den relativt stramme tidsplan medført, at en håndfuld skoler reelt ikke har haft mulighed for at afprøve hele eller dele af indsatserne. Med andre ord har udviklingsprocessen ikke været så praksisnær som planlagt, da skolerne ikke har haft tid til at undersøge og afprøve mindre elementer eller konkrete værktøjer. Dette har betydet, at enkelte af indsatserne fremstår mindre gennemarbejdede og færdigudviklede end forventet.
- Tidsrammen har desuden medført, at **den faglige understøttelse** af laboratorieskolernes udviklingsarbejde har været begrænset. Med en afkortet laboratoriefase har det været nødvendigt at reducere antallet af procesmøder med laboratorieskolerne fra to til ét, hvilket har betydet, at det ikke har været muligt at levere en (ud fra det oprindelige projekt-design) optimal faglig understøttelse af laboratorieskolernes udviklingsarbejde. Det er samtidig oplevelsen, at skolerne særligt har savnet den gensidige erfaringsudveksling og sparring med hinanden undervejs. Særligt den begrænsede faglige understøttelse har betydet, at nogle af indsatserne ikke i tilstrækkelig grad er blevet konkretiseret.

4.3 Tilpasning og afprøvning af indsatser

Det følgende afsnit skitserer tværgående konklusioner i relation til tilpasning og afprøvning af de otte udviklede indsatser. Konklusionerne falder i tre dele: 1) Tilrettelæggelsen af programmet og afprøvningsfasen, 2) afprøvningsskolernes arbejde med indsatserne og 3) programmets styring og procesunderstøttelse.

Konklusioner i forhold til tilrettelæggelse af programmet

Samtlige af de deltagende skoler har understreget, at **temaerne for udviklingsprogrammet har været relevante og meningsfulde**. Både bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer er emner, som skolerne i forvejen er opmærksomme på og udfordrede af i deres daglige praksis. Af denne grund taler forsøgs- og udviklingsprogrammet direkte ind i skolerne behov, hvorfor temaerne opleves som særligt aktuelle og meningsfulde for skolerne. Skolerne giver i forlængelse heraf udtryk for, at temaernes aktualitet og relevans netop har bidraget til at højne motivationen og engagementet for programmet.

I forbindelse med ovenstående har der på tværs af skolerne været stor tilfredshed med, at skolerne **har haft mulighed for at arbejde med den indsats, de har ønsket**.⁸ Ved at arbejde med den indsats, som ifølge skolerne retter sig mod deres konkrete behov, stiger lærernes ejerskab og engagement for at arbejde med indsatsen. Når lærerne oplever, at der er en klar sammenhæng mellem behov, udfordringer og indsats, kommer der ifølge lærerne et bedre udbytte af arbejdet

⁸ Skolerne har ikke været garanteret en bestemt indsats, men har haft mulighed for at prioritere, hvilken indsats de gerne har villet arbejde med. Dette skyldes, at det har været vigtigt at sikre en vis spredning af skolerne i afprøvningen af indsatserne. Til skolerne held var fordelingen således, at alle fik opfyldt deres førstprioritet.

med indsatserne. På den baggrund fremhæver lærerne fordelene af, at der indbygges en vis form for fleksibilitet og åbenhed i forsøgs- og udviklingsprogrammets tildeling af indsatser.

Overvægten af de deltagende afprøvningskoler påpeger desuden, at det at kunne **'overtage' allerede udviklede indsatser** har været værdifuldt. Det har givet afprøvningskolerne mulighed for at bygge ovenpå laboratorieskolernes erfaringer og tage ved lære af deres udviklingsprocesser. Samtidig har skolerne ikke skulle opfinde 'fra bunden', men har i stedet kunne bruge materialet direkte fra laboratorieskolerne. Til trods for, at afprøvningskolerne har skulle tilpasse indsatserne til egne lokale forhold, har laboratorieskolernes arbejde alt andet lige skabt en 'genvej' og gjort det nemmere for skolerne at arbejde med hhv. bedømmelseskriterier og talentspor. Et flertal af afprøvningskolerne har således uopfordret italesat, at de har påskønnet programmets princip om opskalering. Det skal imidlertid nævnes, at enkelte af afprøvningskolerne i højere grad har anvendt de udviklede indsatsbeskrivelser som inspirationsmateriale, hvorfor der i visse tilfælde ikke er tale om en direkte genvej eller en en-til-en-afprøvning af indsatserne. Overordnet set er afprøvningskolerne dog tilfredse med at overtage udviklede indsatser, da det sparrer tid og giver mulighed for at arbejde med kvalificeret materiale.

Derudover har indsatserne i høj grad været karakteriseret af **metoder eller processer af generel karakter snarere end fagspecifikke indsatser**. Hovedparten af indsatserne er således generiske og ikke udviklet til en specifik erhvervsfaglig retning. Det har ifølge flertallet af afprøvningskolerne fremmet deres efterfølgende mulighed for at tilpasse indsatserne til deres lokale skolekontekst. Andre skoler – om end et mindre omfang – har omvendt oplevet, at den mere generelle karakter af indsatser har medført, at skolerne kun i begrænset omfang er blevet fagligt udfordret i deres anvendelse af metoderne og processerne. I indsatsernes generiske karakter ligger således overordnet en styrke, men også en svaghed; en generel styrke, idet skolerne har haft nemmere ved at bruge dem i deres specifikke skolekontekst, og en svaghed, fordi metoderne og processerne ikke nødvendigvis anvendes på den fagligt mest hensigtsmæssige måde.

Konklusioner vedr. afprøvningskolernes arbejde med indsatserne

De deltagende afprøvningskoler har overordnet set været karakteriseret af **varierende kapacitet og ressourcer til at drive arbejdet med at afprøve indsatser**. Hvor det på nogle skoler er en enkelt lærer, der på egen hånd har arbejdet med at oversætte indsatsen til den lokale kontekst, har det på andre skoler været et team bestående af flere lærere. Denne forskel i kapacitet har alt andet lige medført, at skolernes **tilpasnings- og afprøvningsarbejde har varieret**; de skoler, hvor kapaciteten har været stor, og hvor flere lærere har arbejdet med indsatsen, har afprøvningen fundet sted ad flere omgange. Omvendt har afprøvningen været begrænset de steder, hvor en enkelt lærer har siddet med opgaven alene. Det er således kendetegnende for de deltagende skoler, at der er stor variation i, hvor langt skolerne har rykket sig i afprøvningsfasen, hvilket i høj grad skyldes skolernes kapacitet og ressourcer.

Blandt de skoler, som har haft kapaciteten til at drive udviklingsarbejdet, er det en klar opfattelse, at det er givende at **starte afprøvningen i småskala**. Dette indebærer, at skolerne eksempelvis har startet afprøvningen inden for et enkelt fag eller en enkelt undervisningsdag frem for et helt forløb. Dette har medført, at forarbejdet med at tilpasse indsatsen til skolens fag eller undervisning har været mere overkommeligt for lærerne, og samtidig har det bidraget til, at afprøvningen nemmere kunne finde sted. Det er på den baggrund en gennemgående oplevelse blandt skolerne, at en snæver afprøvning er at foretrække frem for en bred afprøvning, da denne giver mulighed for at arbejde med alle elementer af processen omkring en indsats inden for et afgrænset område.

En anden afprøvningsmetode, som flere skoler har haft gavn af, er en **gentagende afprøvning af indsatserne**. Når skolerne har haft lejlighed til at afprøve en konkret indsats på et afgrænset område, har dette ikke blot givet mulighed for at blive mere fortrolig med den arbejdsgang, som ind-

satsen indebærer, men det har ligeledes givet mulighed for at tilpasse og behandle nogle af 'børnesygdommene' ved indsatsen. Samtidig har den gentagende afprøvning givet mulighed for, at skolerne har kunne få input og tilbagemeldinger på arbejdet fra eleverne, hvilket er særdeles værdifuldt i tilpasningen af indsatserne.

Konklusioner vedr. styring og procesunderstøttelse

Skolerne har generelt sat pris på, at **der har været en stram styring af processen og programmet**. Undervejs i programmet har der været løbende deadlines, og dette har ifølge skolerne sikret en fremdrift i deres arbejde. Heri ligger bl.a., at skolerne har følt sig forpligtede til at levere forskellige produkter inden for tidsrammen. Derudover har aktiviteter så som procesmøder og refleksionsworkshops bidraget til at holde dem til ilden, da det har fastholdt fokus på og interesse for programmet blandt lærerne.

I løbet af afprøvningsfasen har procesunderstøttelsen i form af **procesmøder været særligt værdifulde for skolerne**. Ifølge overvægten af de deltagende skoler har møderne skabt rum for viden- og erfaringsudveksling, ligesom skolerne er blevet inspireret til det videre arbejde. Procesmøderne har været grupperet på baggrund af geografi frem for indsats, hvilket der har været delte meninger om blandt skolerne. På den ene side har nogle skoler haft et større behov for at sparre med andre skoler om *indsatsspecifikke* udfordringer, hvilket den geografiske inddeling ikke har understøttet. På den anden side har flere skoler haft et ønske om i højere grad at lade sig inspirere af de øvrige skolers arbejde med andre indsatser og har generelt haft et ønske om og et behov for at videndele og lade sig inspirere af det generelle arbejde på skolerne.

I forlængelse af skolernes behov for og ønske om at erfaringsudveksle, har det været en udfordring, at flere **laboratorieskoler ikke er overgået fra laboratorie- til afprøvningsfasen**. Flere afprøvningsskoler har sat pris på at kunne tage kontakt til laboratorieskolen og spørge ind til den udviklede indsats. Dette har ikke været muligt i de tilfælde, hvor laboratorieskolen ikke er en del af afprøvningsfasen. Laboratorieskolernes fravær på opstartsseminaret var en særlig udfordring, idet afprøvningsskolerne ikke kunne søge gode råd om pågældende indsats. På den baggrund er erfaringen, at laboratorieskoler med fordel kan indgå i hele projektperioden.

4.4 Opnåede resultater

Nedenfor følger en præsentation af de opnåede resultater på tværs af temaer, indsatser og skoler.

Først og fremmest fremhæver samtlige skoler, at programmet har bidraget til at sætte de **to temaer på dagsordenen**. I en travl hverdag kan arbejdet med at genoverveje og nytænke egen undervisnings- og bedømmelsespraksis opfattes som omfattende og tidskrævende. Deltagelsen i programmet har ifølge skolerne bidraget til at fremhæve vigtigheden af at arbejde med temaerne og derigennem skabt motivation til at arbejde videre med dette.

En håndfuld af de deltagende skoler har i løbet af programmet erfaret, at det konkrete arbejde med indsatserne forudsætter, at der er grundlæggende elementer i den daglige praksis, som skal være på plads først. Eksempelvis har det været en forudsætning for arbejdet med at skabe et fælles sprog om bedømmelse, at bedømmelseskriterierne på skolen er drøftet. På samme måde har arbejdet med talentspor forudsat, at undervisningsbeskrivelser, opgaver og bedømmelseskriterier er på plads på ordinært niveau. På enkelte skoler har disse forudsætninger imidlertid ikke været til stede, hvorfor arbejdet med indsatserne har medført, at de har været **nødsaget til at gå et skridt tilbage i processen**, for først at blive enige om de grundlæggende begreber og procedurer omkring bedømmelseskriterier eller talentspor. Dette har i enkelte tilfælde betydet, at skolerne ikke har haft lejlighed til at afprøve den konkrete indsats, men derimod har haft vigtige grundlæggende faglige overvejelser omkring, hvordan den fælles tilgang til temaet har skullet være. Selvom dette arbejde ikke relaterer sig direkte til afprøvningen af indsatsen, har det været værdiskabende for skolerne.

I forlængelse heraf beskriver samtlige skoler, hvordan programmet har skabt en **fælles refleksion over eksisterende praksis** på skolen. På tværs af skolerne har programmet således bidraget til, at der er foretaget fælles diskussioner og refleksioner over skolens praksis i forhold til de to temaer. Enkelte skoler beskriver i den sammenhæng, at det med programmet er blevet tydeligt, at der ikke tidligere eksisterede én fælles praksis omkring arbejdet med temaerne. Dette er ikke blot blevet tydeligt via drøftelserne på egen skole, men er ligeledes kommet frem i de faglige drøftelser, som er opstået i processen med andre skoler på både procesmøder og refleksionsworkshops.

Både den førnævnte fælles refleksion over egen praksis og arbejdet med de udviklede indsatser har desuden bidraget til at skabe **systematik og struktur i arbejdet** med henholdsvis bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer. Diskussionerne af, hvordan de forskellige begreber skal forstås og det konkrete arbejde med værktøjerne, processerne eller metoderne, har bidraget til at systematisere arbejdet med de to temaer. På den måde har programmet skabt en fælles retning internt på skolerne. Lærerne beskriver således, hvordan de nu i mindre grad baserer deres praksis på egne private tilgange, men derimod i højere grad har udviklet en fælles tilgang til arbejdet på skolen. Et konkret eksempel på dette er indsats 4 i temaet vedr. bedømmelseskriterier og -kultur, hvor der igennem tydelige bedømmelseskriterier i den praktiske grundforløbsprøve er skabt et ensartet og systematisk bedømmelsesgrundlag, hvorudfra elevernes bedømmes.

Derudover beskriver enkelte skoler – særligt de skoler, der er kommet langt i afprøvningen – hvordan systematikken og strukturen i arbejdet med de to temaer ikke blot afspejler sig i deres tilgang til undervisningen, men også har bidraget til, at **eleverne er blevet mere bevidste om, hvad de bedømmes på**. Skoler, som har arbejdet med temaet talentspor og fag på højere niveauer, forklarer eksempelvis, hvordan eleverne har opnået viden om, hvad det vil sige at tage fag på talentspor, og hvordan man i det tilfælde bedømmes anderledes. Samtidig har skoler, der har arbejdet inden for temaet bedømmelseskriterier og -kultur, oplevet, at eleverne er blevet mere opmærksomme på de faglige mål og kriterier, der ligger til grund for bedømmelsen af dem.

Arbejdet med indsatserne har desuden medført, at flere skoler er blevet **skarpere på de faglige mål**, og hvad der konkret ligger i de mål, de skal efterleve. I og med, at flere af indsatserne relaterer sig direkte til arbejdet med at leve op til mål i bekendtgørelsen, har processen for flere skoler bestået i at skærpe opmærksomheden på de formelle krav. På den måde har programmet ikke blot medført, at skolerne er bedre rustet til at efterleve målene i bekendtgørelsen, da de nu har konkrete indsatser, de kan arbejde med, men det har ligeledes bidraget til at styrke deres fokus på, hvad de reelt er forpligtede til.

4.5 Implementeringsfaktorer/betydende faktorer

I implementeringen af indsatserne på skolerne har flere faktorer haft betydning for indsatsernes succes. I dette afsnit gennemgås de faktorer, som på tværs af skoler, indsatser og temaer er blevet fremhævet som særligt betydningsfulde.

- Først og fremmest har den **ledelsesmæssige opbakning** til programmet på skolerne betydning for, hvor omfattende og dybdegående arbejdet med indsatsen har været. På skoler, hvor den ledelsesmæssige opbakning har været entydig, har det været klart for lærerne, hvorfor den givne indsats er relevant og vigtig at arbejde med, og samtidig har der været afsat den nødvendige tid blandt lærerne til at arbejde med indsatsen. Ledelsesmæssig opbakning har således både ledt til øget engagement blandt de involverede i programmet, og samtidig bidraget til en grundigere bearbejdning og afprøvning af indsatserne.

- I forlængelse af ovenstående understreger alle skoler, hvordan **tid og ressourcer** til at arbejde med programmet har været afgørende for deres mulighed for at fordybe sig i, tilpasse og afprøve indsatserne på skolen. Samtidig italesætter skolerne, hvordan tidsrammen for programmet i sig selv har udgjort både en barriere og en drivkraft i forhold til at få afprøvet indsatsen. På den ene side har den begrænsede tid til programmet medført, at skolerne har været udfordret ift. at få programmet tilpasset de øvrige elementer i skoleåret. Dette har generelt været en frustration for de deltagende skoler. På den anden side giver overvægten af skolerne udtryk for, at den afgrænsede tidsperiode har medført, at skolerne har opfattet arbejdet som overskueligt, ligesom det har holdt skolerne på sporet.
- Arbejdet med indsatserne opleves af lærerne som mest overskueligt på de skoler, hvor det er blevet italesat som en **systematisering af eksisterende arbejde**. Enkelte lærere oplever arbejdet med indsatserne som en ekstraopgave, mens flertallet oplever, at det har været en lettelse. Sidstnævnte hænger sammen med, at lærerne oplever, at de blot skal omstrukturere noget af det arbejde, de i forvejen foretager sig. Dette er oftest noget, som er blevet understreget fra ledelsesmæssig side, og derfor handler det i høj grad om at anvende indsatserne som et kommunikativt greb i formidlingen til den bredere lærerkreds.
- I forhold til den fremadrettede implementering af indsatserne på skolerne er det en forudsætning, at **indsatsen forankres i den bredere lærerkreds**. På flertallet af afprøvnings-skolerne er det fortsat en relativt snæver gruppe af lærere, som har arbejdet med indsatsen. Det er vigtigt, at den motivation, viden og praksis, som er opstået i forbindelse med indsatsen, udvides til andre lærere. Som ovenstående punkter illustrerer, kræver dette både at ledelsen bruger energi på at formidle arbejdet med indsatserne til den bredere lærerkreds som en systematisering af eksisterende arbejde, og samtidig afsætter sammenhængende udviklingstid til arbejdet.

4.6 Vidensbaseret udviklingsarbejde og understøttelse af erhvervsuddannelsesreformen

Forsøgs- og udviklingsprogrammet er overordnet set igangsat med det formål at understøtte skolernes arbejde med implementeringen af erhvervsuddannelsesreformen. Derfor er det også væsentligt at perspektivere erfaringerne og resultaterne fra programmet, til det at drive skolernes arbejde med reformen og det generelle udviklingsarbejde på erhvervsskoleområdet.

Afgørende for skolernes motivation og engagement i programmet har været, at de **to temaer taler direkte ind i reformens 3. klare mål**: *Erhvervsskolerne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan*. En forudsætning for at dygtiggøre eleverne er bl.a., at eleverne ved, hvor de befinder sig fagligt, og hvad de skal gøre for at rykke sig fagligt. Det kræver, at eleverne modtager såvel formativ som summativ evaluering og feedback. For at kunne arbejde systematisk med den formative og summative evaluering, er det afgørende, at bedømmelseskriterierne er konkrete og synlige for eleverne, så de ved, hvad der forventes, og på hvilket grundlag bedømmelsen foretages. Dette har temaet omkring bedømmelseskriterier og -kultur sat fokus på, og skolerne har styrket deres systematik og praksis omkring arbejdet. Se i øvrigt kapitel 4, hvor resultaterne koblet til de specifikke indsatser fremhæves.

Talentspor og fag på højere niveauer kan ligeledes bidrage til at dygtiggøre eleverne. Det er erhvervsskolernes opgave at tolke, udvikle og implementere undervisnings- og læringsforløb inden for de definerede talentspor og fag på højere niveau og ikke mindst at bidrage til at motivere elever for sådanne forløb. Med forsøgs- og udviklingsprogrammet har erhvervsskolerne taget de første skridt i retningen af at udvikle en pædagogisk praksis omkring talentundervisning og undervisning i fag på højere niveau. Her henvises til kapital 5 for konkrete resultater relateret til indsatserne.

I forbindelse med ovenstående har en håndfuld skoler fundet det meningsfuldt at **arbejde med begge temaer** i programmet. Det skyldes i høj grad, at der har været et vist overlap mellem de to temaer. Eksempelvis har det været en forudsætning for at arbejde med talentspor, at der i forvejen er en fælles forståelse for og konsensus omkring bedømmelsen på de 'ordinære' forløb. Arbejdet med koblingen mellem de to temaer har dog hovedsageligt været begrænset til de skoler, som har haft kapaciteten og ressourcerne til at fordybe sig i udviklingsarbejdet.

Som tidligere nævnt har der generelt været en **stor variation i skolernes udgangspunkt** for at arbejde med indsatserne. Dette har betydning for, hvor bredt og dybt der er arbejdet med indsatserne – og dermed, hvor langt skolerne er kommet i realiseringen af mål 3. Særligt laboratorieskolernes kapacitet har betydning for det videre forløb, idet laboratorierne udvikler indsatserne og dermed sætter rammerne for afprøvningsskolernes arbejde. Det kan dermed overvejes, hvilke **skoler der rekrutteres til laboratoriefasen**. Eksempelvis kunne en overvejelse gå på, om skolerne har den kapacitet, der skal til for, at de kan afsætte den nødvendige tid og ressourcer til at være et 'laboratorie' og dermed udvikle indsats, som har en høj kvalitet og fagligt potentiale til at udbredes på andre skoler.

Samtidig kan det overvejes, hvor mange laboratorieskoler, der bør være i programmet. I indeværende program har der - grundet det relativt høje antal laboratorieskoler - været et stort materiale at vælge imellem for afprøvningsskolerne. Dette er på den ene side opfattet som værende positivt, idet afprøvningsskolerne har kunnet bruge materialet som inspirationsmateriale og har kunnet udvælge forskellige dele, som skolerne har fundet relevante. På den anden side har flere af indsatserne båret præg af ikke at være tilstrækkeligt gennemarbejdede og har dermed ikke kunnet stå alene som en indsats. Antallet af laboratorieskoler kan derfor siges at have betydning for de udviklede indsats - både hvad omgang og kvalitet angår.

Derudover har **timing af laboratoriefasen** som tidligere nævnt udfordret skolernes arbejde med programmet. Derfor kan man med fordel inddrage overvejelser om skoleårets cyklus, når et program som dette tilrettelægges, da det bidrager til at skabe bedre forudsætninger for, at skolerne i højere grad kan tilpasse og udvikle indsatserne og således nå deres mål om at udfordre eleverne, så de bliver så dygtige, som de kan.

Samlet understreger evalueringen af programmet, at temaerne bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer har været særdeles velvalgte, da de har talt ind i erhvervsskolernes eksisterende arbejde med at dygtiggøre eleverne. Udviklingsprogrammet har ikke blot sat emnerne på dagsordenen, men har også skabt rammerne for, at skolerne har kunnet udvikle og nytænke deres praksis i arbejdet med indsatserne. De efterfølgende to kapitler sætter fokus på, hvordan de deltagende skoler har rykket sig inden for de specifikke indsats.

5. TEMASPECIFIK ANALYSE: TEMA 1 – BEDØMMELSESKRITERIER OG -KULTUR

Dette kapitel præsenterer evalueringen af de udviklede indsatser under temaet *bedømmelseskriterier og -kultur*.

1. Først **introduceres temaet** og det **vidensgrundlag**, som indsatserne er udviklet på baggrund af.
2. Dernæst præsenteres de **resultater**, som skolerne har opnået i arbejdet med indsatserne.
3. Efterfølgende **evalueres de fire indsatser** under temaet.
4. Afslutningsvist præsenterer de **temaspecifikke opmærksomhedspunkter**, dvs. centrale pointer og karakteristika, der har betydning for mulighederne for at skabe positive forandringer i arbejdet med bedømmelseskriterier og -kultur.

5.1 Om temaet

En central målsætning i EUD-reformen er, at alle elever på erhvervsuddannelserne udfordres, så deres fulde potentiale realiseres, og de i sidste ende bliver så dygtige, de kan. For at eleverne får mulighed for dette – og at målsætningen indfries – er det vigtigt, at eleverne løbende modtager feedback på deres skolearbejde og dermed bliver opmærksomme på, hvorvidt og hvordan de rykker sig fagligt. Samtidig har det betydning, at de mødes af en bedømmelsespraksis, som fremstår ensrettet og konkret, så det står klart for dem, hvordan og på hvilket grundlag de bedømmes.

Arbejdet med at ensrette bedømmelseskriterier og -kultur på tværs af lærere er imidlertid udfordrende på flere måder. Som følge af lærernes forskelligartede uddannelsesbaggrunde opstår der blandt andet forskellige bedømmelsestraditioner, hvilket eksempelvis kan komme til udtryk ved, at både mål, kriterier, indhold samt processer og produkter vægtes forskelligt.

Samtidig øges kompleksiteten af den feedback, evaluering og bedømmelse, lærerne skal foretage, når eleverne indgår i helhedsorienterede og tværfaglige forløb. Det udfordrer yderligere lærerne i deres bedømmelses- og feedbackpraksis, når de skal holde øje med og følge op på mange elever grundet de store, meget heterogene undervisningshold. Endelig er der en udfordring forbundet med de forskellige præstationsstandarder, som ligger i hhv. EUV, EUX og EUD.

I vidensgrundlaget fremhæves flere måder, hvorigennem arbejdet med bedømmelseskriterier og -kultur kan understøttes. Blandt andet bidrager en drøftelse af bedømmelse, evaluering og feedback til, at lærergruppen bliver opmærksomme på uoverensstemmelser, mens en synliggørelse af koblingen mellem faglige mål, tegn på læring og aktiviteter både fremmer lærernes og elevernes forståelse for arbejdet frem mod et mål. I relation til arbejdet med at skabe en bedømmelses- og feedbackkultur skal det blandt andet italesættes klart over for eleverne, hvad feedback er, hvornår de kan forvente at få feedback, samt hvordan de kan indgå som aktive modtagere af feedback.

På baggrund af vidensgrundlaget blev der i den indledende laboratoriefase udviklet fire indsatser under temaet, som har til formål at imødekomme nogle af de udfordringer, som ligger i arbejdet med bedømmelseskriterier og -kultur. I boksen nedenfor oplistes de fire indsatser.

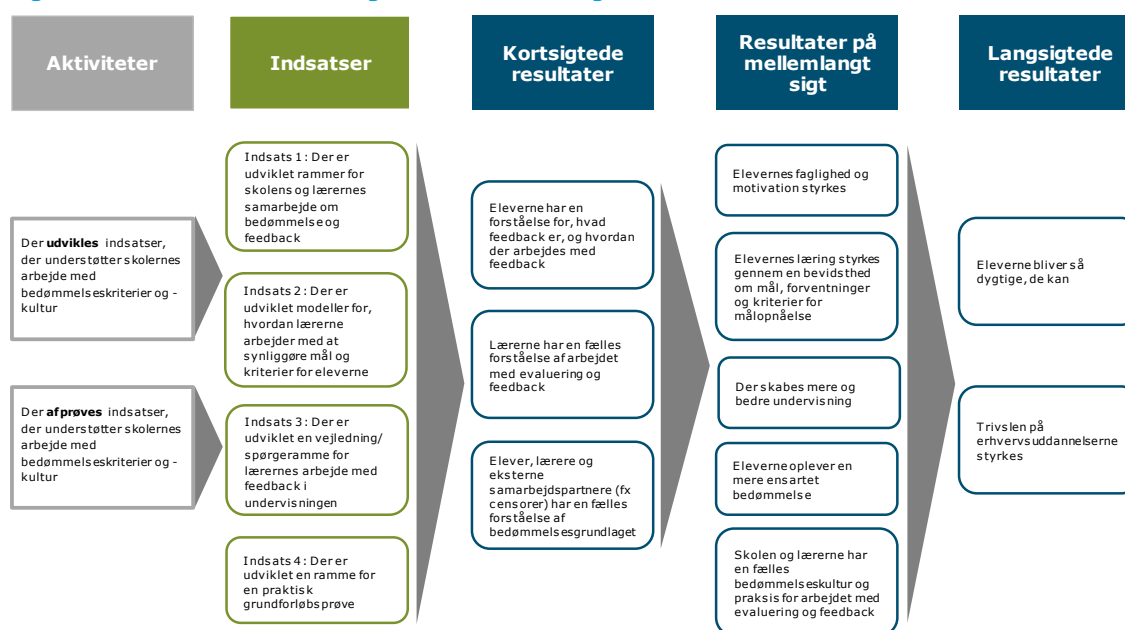
⁹ Nærværende kapitel fokuserer på de specifikke og tværgående evalueringsmæssige pointer, som knytter sig til indsatserne. En mere udførlig og handlingsorienteret beskrivelse af hver indsats kan findes i den håndbog for bedømmelseskriterier og -kultur, som er udarbejdet parallelt med evalueringen. På samme måde henvises der til udviklingsnotatet i bilag 1 for en nærmere beskrivelse af skolernes udvikling af indsatserne i udviklingsprogrammets indledende laboratoriefase.

Boks 5-1: Indsatser under temaet om bedømmelseskriterier og -kultur

- Indsats 1: Udvikling af bedømmelseskultur¹⁰
- Indsats 2: Tydelige mål og kriterier¹¹
- Indsats 3: En styrket feedbackpraksis¹²
- Indsats 4: Praktisk grundforløbsprøve

Af forandringsteorien nedenfor fremgår det, hvordan de enkelte indsatser har til hensigt at medføre resultater på kort og mellemlangt sigt, som til sammen bidrager til indfrielsen af de to langsigtede målsætninger for erhvervsuddannelserne: At eleverne bliver så dygtige, de kan, og at trivslen på erhvervsuddannelserne styrkes.

Figur 5-1: Overordnet forandringsteori for temaet og de dertilhørende indsatser



5.2 Temaspecifikke resultater

I følgende afsnit præsenteres de resultater, som relaterer sig til temaet bedømmelseskriterier og -kultur. Afsnittet er struktureret på baggrund af de forventede resultater på kort, mellemlangt og langt sigt, som fremgår af forandringsteorien ovenfor. Resultaterne går på tværs af alle fire indsatser under temaet og føder samtidig ind i den tværtematiske evaluering, som blev præsenteret i kapitel 3.

Resultater på kort sigt

En central målsætning for arbejdet med indsatserne på kort sigt har været at skabe en **fælles forståelse for arbejdet med evaluering og feedback blandt lærerne**. Den fælles forståelse har haft til formål at bidrage til at sikre en ensartet praksis omkring arbejdet med bedømmelse, feedback og evaluering. På baggrund af evalueringen står det klart, at alle indsatserne inden for temaet i større eller mindre grad har bidraget til at skabe rum for fælles refleksion og dialog om bedømmelseskriterierne for et specifikt fag, eller hvordan henholdsvis bedømmelse og feedback kan indarbejdes i undervisningen. Disse faglige dialoger og diskussioner har ifølge skolerne bidraget til at skabe opmærksomhed omkring de forskellige opfattelser og praksisser, der eksisterer på tværs af lærere, samtidig med at diskussionerne har bidraget til at danne en mere ensartet forståelse af

¹⁰ Tidligere i projektet betegnet som: Bedømmelseskultur, herunder rammer for samarbejde og videndeling mellem lærerne.

¹¹ Tidligere i projektet betegnet som: Bedømmelseskriterier og synliggørelse af mål og kriterier for elever.

¹² Tidligere i projektet betegnet som: Rammer og modeller for formativ evaluering og feedback (rubrick)

begreber eller feedback. I forlængelse heraf skal det påpeges, at den fælles dialog og forståelse hovedsageligt er opstået blandt de lærere, som har deltaget i arbejdet med indsatsen, hvorfor diskussionerne – og dermed også forståelsesrammen – ikke nødvendigvis er udbredt til den bredere lærergruppe.

I forlængelse heraf har det ligeledes været et mål på kort sigt, at indsatserne skulle **skabe en fælles bedømmelseskultur og praksis for arbejdet med evaluering og feedback**. Hovedparten af skolerne beskriver, hvordan arbejdet med indsatserne har hjulpet til at skabe en struktur og systematik i lærernes bedømmelsespraksis, eksempelvis gennem arbejdet med skemaer eller skabeloner. Strukturen bidrager ifølge lærerne til at tænke feedback og evaluering ind i undervisningsforløbet og på den måde skabe en mere ensartet praksis på tværs af både fag og lærere. På den baggrund vurderes det, at indsatserne til sammen skaber en mere ensartet bedømmelses- og feedbackkultur.

I relation til ovenstående har det været en selvstændig målsætning, at **eleverne har en forståelse for, hvad feedback er, og hvordan der arbejdes med feedback**. I den forbindelse udtrykker flere lærere, hvordan den øgede opmærksomhed på feedback i planlægningen af undervisningen også har medført, at de har taget en dialog med eleverne om, hvad feedback er. Denne dialog med eleverne vedr. feedback beskrives som noget, de ikke hidtil har benyttet sig af. Derfor er der også en forventning om, at den øgede fokus på feedback blandt lærerne vil have en afsmitende effekt på elevernes forståelse af begrebet og den praksis, der er omkring det.

Resultater på mellemlangt sigt

Strukturen omkring arbejdet med feedback og bedømmelseskultur – som indsatserne har bidraget til at fremme – har ifølge flertallet af skolerne ligeledes bidraget til at lette den opgave, der ligger i at give feedback til eleverne. En målsætning på mellemlangt sigt gik i den forbindelse ud på at skabe **mere og bedre undervisning**, hvilket struktureringen af arbejdet til dels opleves at have bidraget til. Flere skoler nævner, hvordan feedback og evaluering af eleverne tidligere er blevet opfattet som en 'ekstraopgave', men at skemaer og skabeloner har ledt til en fokusering i arbejdet med det faglige indhold i undervisningen. Med andre ord er der skabt mere plads til det fagfaglige indhold ved at strukturere arbejdet med bedømmelseskulturen. Det skal dog påpeges, at enkelte skoler ikke på samme måde har oplevet, at arbejdet med indsatserne har skabt en bedre undervisningspraksis. Blandt disse skoler nævnes det, at arbejdet med bedømmelseskriterier har været tidskrævende og omfattende, uden det nødvendigvis opleves at have styrket kvaliteten af undervisningen.

En af de øvrige centrale målsætninger på mellemlangt sigt gik på en styrkelse af **elevernes faglighed og motivation**. Evalueringen kan kun i begrænset omfang belyse dette, da der er stor variation i, hvor langt skolerne er kommet i afprøvningen af indsatsen. Blandt de skoler, som *har* haft lejlighed til at afprøve indsatserne på hold, har indsatserne – ifølge både lærere og eleverne selv – bidraget til at skabe motivation og engagement. Eleverne udtrykker blandt andet, at de sætter pris på den klare feedback, idet den bidrager til, at de tydeligt kan se, hvilke faglige fremskridt de gør sig, og blive opmærksomme på, hvor der er et forbedringspotentiale. På den baggrund fremstår det sandsynligt, at arbejdet med at systematisere – og generelt anvende feedback – vil styrke elevernes motivation for at udvikle sig fagligt, men som nævnt kan dette ikke afdækkes specifikt af nærværende evaluering.

I forlængelse heraf var et forventet resultat på mellemlangt sigt, at **elevernes læring styrkes gennem en øget bevidsthed om de faglige mål og de kriterier, der er for målopnåelsen**. Eleverne, som har deltaget i afprøvningen, giver udtryk for, at den øgede bevidsthed om de faglige mål – som flere af indsatserne har skabt – bidrager til at tydeliggøre, hvor de befinder sig i læringsforløbet, og hvad de kan gøre konkret for at rykke sig i et fag. Samtidig beskriver lærerne,

hvordan dét at skabe et klart og gennemsigtigt bedømmelsesgrundlag og en ensartet bedømmelsespraksis i flere tilfælde har medført, at eleverne har været mere velforberedte. Når de ved, hvad der forventes, og hvad de bedømmes på baggrund af – eksempelvis i en eksamenssituation – kan de også i højere grad foretage en målrettet forberedelse.

At sikre en **fælles forståelse af bedømmelsesgrundlaget på tværs af elever, lærere og eksterne censorer** har ligeledes været en målsætning på mellemlangt sigt. Som tidligere nævnt, har arbejdet med indsatsene i høj grad bidraget til at skabe en fælles forståelse på tværs af lærere. Samtidig har arbejdet med indsatsene – særligt indsats 4 – bidraget til skabe en fælles forståelse af bedømmelsesgrundlaget og -kriterierne blandt eleverne og censorer. I arbejdet med indsats 4 har et simpelt greb som en pjece, der beskriver eksamensformen og bedømmelsesgrundlaget, medført, at eleverne oplever bedømmelsesgrundlaget mere gennemsigtigt. Derudover har pjecen gjort det nemmere for udefrakommende censorer at sætte sig ind i den bedømmeskultur, der anvendes i et lærerteam eller på en skole. Et opmærksomhedspunkt er i den forbindelse, at resultaterne igen relaterer sig til den afgrænsede gruppe af elever/lærere/censorer, som har været en del af afprøvningen af indsatsen, hvorfor der fortsat er et større implementeringsarbejde forude.

Endelig har det været en målsætning på mellemlangt sigt, at den fælles forståelse af bedømmelsesgrundlaget på tværs af henholdsvis elever, lærere og eksempelvis censorer medfører, at **eleverne oplever at blive bedømt mere ensartet**. Evalueringen peger i den forbindelse ikke på nogle entydige resultater, hvilket hovedsageligt skyldes, at skolerne ikke er nået langt i afprøvningen af indsatsene. Resultaterne indikerer dog, at den udviklede praksis blandt lærerne med stor sandsynlighed kan medføre en bedømmeskultur, der af elevernes opleves som ensartet.

Resultater på langt sigt

I hvilken grad arbejdet med indsatsene på længere sigt bidrager til at indfri de langsigtede mål om, at **eleverne bliver så dygtige, de kan**, og at **trivselen på erhvervsskolerne styrkes**, er endnu for tidligt at konkludere på. Ovenstående resultater peger dog klart i retningen af, at et styrket arbejde med systematisk at inkorporere tydelige mål, kriterier, feedback og evalueringer i den daglige undervisningspraksis øger elevernes motivation for at arbejde mod nye faglige målsætninger. Samtidig peger resultaterne på, at et systematisk arbejde med bedømmeskriterier og feedback frigiver mere tid til, at både lærere og elever kan beskæftige sig mere med det faglige indhold i undervisningen.

5.3 Indsats 1: Udvikling af bedømmeskultur

5.3.1 Beskrivelse af indsatsen

Denne indsats har til formål at styrke erhvervsskolernes bedømmeskultur på en måde, hvor lærere i højere grad samarbejder og videndeler med hinanden, så der skabes enighed om, hvad eleverne konkret bedømmes på. Dette skal på sigt bidrage til en mere ensartet bedømmelsespraksis på skolerne. For at udvikle en fælles bedømmelsespraksis har arbejdet med denne indsats bestået i at skabe rammer og strukturer for lærernes bedømmelse- og feedbackarbejde.

Derudover har indsatsen haft til formål at gøre det klart over for eleverne, hvad de bedømmes på. Indsatsens primære målgruppe er derfor lærerne, som skaber en fælles bedømmeskultur.

”Vi har måske haft svært ved at sætte ord på, hvorfor vi giver de karakterer, vi giver. Det skal vi være bedre til at forklare.”

Leder

Indsatsen er udviklet af Jordbrugets UddannelsesCenter og afprøvet på tre forskellige erhvervsskoler. Figuren nedenfor viser et overblik over deltagende skoler i hhv. laboratorie- og afprøvningsfasen.

Figur 5-2: Afprøvning af indsatsen *Udvikling af bedømmelseskultur*

Under laboratoriefasen har Jordbrugets UddannelsesCenter udviklet et årshjul og en evalueringsdidaktisk model, som til sammen udgør indsatsen:

- **Årshjulet** har til formål at skabe en ramme for indsatsens aktiviteter og samarbejde. Årshjulet anvendes til at beskrive og skabe en mødestruktur for dialog omkring bedømmelse og feedback.
- **Den evalueringsdidaktiske model** er et værktøj til planlægning af et undervisningsforløb. Modellen er bygget op omkring fem trin, hvori mål fra bekendtgørelsen oversættes til bedømmelseskriterier. Kriterierne oversættes herefter til tegn på læring, og der udvælges feedbackmetoder og bedømmelsesformer ift. målet.

For en uddybning af indsatsen henvises til **håndbogen om bedømmelseskriterier og -kultur**, Indsats 1 – Udvikling af bedømmelseskultur.

5.3.2 Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst

Overordnet set, har evalueringsmodellen og årshjulet været ubesværet for afprøvningskolerne at overtage. Selvom ZBC udviklede eget materiale i laboratoriefasen, valgte skolen uden yderligere tilpasning at anvende evalueringsmodellen fra Jordbrugets UddannelsesCenter i afprøvningsfasen. Det skyldes, at modellens oversættelsestrin var mere meningsfulde for lærerne end den model, ZBC selv havde udviklet. Erhvervsskolerne Aars oplevede heller ikke behov for yderligere tilpasning af modellen.

”Hvorfor opfinde den dybe tallerken, når den er opfundet? Vi kan jo udvikle videre på den, hvis den ikke er selvforklarende – det siger flere lærere dog, at den er. Den passede lige som hånd i handske.”

Leder

Materialet har overordnet set karakter af procesbeskrivelser, hvorfor afprøvningskolerne behov for oversættelse har været begrænset. Afprøvningskolerne fremhæver det som en styrke, at indsatsen er generisk og har et bredt anvendelsespotentialer.

5.3.3 Analyse af afprøvning

De tre skoler, som har arbejdet med indsats 1, har i varierende omfang afprøvet indsatsen.

Tabel 5-1: I hvilken grad vurderer skolerne selv at være lykkedes med at afprøve indsatsen?

Skole	Implementeringsgrad
Jordbrugets UddannelsesCenter	
ZBC (Merkantile hovedforløb)	
Erhvervsskolerne Aars (Kontor, handel og forretningsservice)	

■ = I lav grad
 ■ = I nogen grad
 ■ = I høj grad

Som det fremgår ovenfor, vurderer Jordbrugets UddannelsesCenter, at de er kommet langt med afprøvningen. Dette hænger i høj grad sammen med, at skolen allerede i laboratoriefasen havde fælles drøftelser om bedømmelsesgrundlag, feedback og evalueringsmodellen. I afprøvningsfasen har skolen ligeledes afholdt fællesmøder, og fire lærere har arbejdet med evalueringsmodellen og implementeret den i deres undervisning. De fælles drøftelser er centrale for, at lærerne kan udvikle et fælles sprog omkring bedømmelse og feedback. Netop udviklingen af et fælles sprog er ifølge lærerne bl.a. sket på baggrund af vidensgrundlaget. Vidensgrundlaget anses således som en stor hjælp i det fælles arbejde med bedømmelseskriterier, da det giver et fælles grundlag for drøftelserne og en tydelighed omkring begreberne.

"Jeg anbefaler, at alle, der skal arbejde med det her, læser vidensnotatet. Vi snakker om, hvad der menes, når vi ikke forstår det. Til sidst kan alle godt følge, hvad det handler om."

Lærer

For de to afprøvningsskoler har afprøvningen ikke været ligeså omfattende. Dette skyldes blandt andet justeringer i elevhold og travlhed på skolerne. De to skoler giver udtryk for, at arbejdet med indsatsen har givet anledning til omfangsrige og vigtige drøftelser, som har medført, at evalueringsmodellen endnu ikke foreligger i en færdig version, tilpasset den lokale kontekst.

5.3.4 Oplevede resultater

Samtlige af de deltagende skoler vurderer, at indsatsen har indfriet de behov og udfordringer, som lå til grund for deres deltagelse i programmet jf. tabel 4-2.

Tabel 5-2: I hvilken grad vurderer skolerne selv, at indsatsen har dækket deres behov?

Skole	Grad af behovsdækning
Jordbrugets UddannelsesCenter	
Erhvervsskolerne Aars (Kontor, handel og forretningsservice)	
ZBC (Merkantile hovedforløb)	

■ = I lav grad
 ■ = I nogen grad
 ■ = I høj grad

Skolernes positive tilkendegivelser skyldes ifølge dem selv, at indsatsen har skabt rum for fælles refleksion og dialog omkring lærernes bedømmelsesgrundlag.

"Lærerne var ikke så bevidste om fx brug af formativ/summativ feedback, dvs. de kendte selvfølgelig forskellen, men det her med at planlægge, hvornår de ville gøre hvad, det haltede lidt. Det er der kommet fokus på nu og værktøjer til."

Leder

At opnå en fælles forståelse og at arbejde med et specifikt fokus på feedback og bedømmelseskriterier har derudover medført struktur og systematik i lærernes praksis. Især evalueringsmodellen betragtes som et brugbart værktøj til systematisk planlægning af bedømmelse og feedback i undervisningen.

I lyset af ovenstående er det således hovedsageligt lærerne, som har haft gavn af indsatsen. Redskaberne forventes dog også at have en gavnlige effekt på eleverne i kraft af en mere ensartet bedømmelsespraksis.

“Det er et lærerredskab, men med eleverne for øje. Det bliver mere synligt for dem, hvad de bliver vurderet på, og hvornår de bliver vurderet.”

Leder

På trods af, at to ud af tre skoler kun i nogen grad oplever at være lykkedes med afprøvningen, vurderer alle skoler, at indsatsen i høj grad har indfriet deres behov. Dette forklares primært med, at indsatsen har sat fokus på bedømmesarbejdet, samt at der er afsat tid til at diskutere, hvordan bedømmelse og feedback kan udmøntes i undervisningen. På den måde oplever skolerne, at indsatsen har dækket deres umiddelbare behov for at skabe et fælles grundlag for bedømmelse, selvom deres erfaringer med at arbejde med indsatsen er begrænsede på nuværende tidspunkt.

Alle skoler ser på den baggrund betydelige perspektiver i at arbejde videre med indsatsen, som forventes at gavne eleverne på sigt ved at bidrage til en mere tydelig og ensartet bedømmelses- og feedbackpraksis.

5.4 Indsats 2: Tydelige mål og kriterier

5.4.1 Beskrivelse af indsatsen

Flere skoler udfordres af, at eleverne ikke oplever at få feedback, til trods for, at lærerne oplever at give det. Samtidig er der et behov for at skabe en klar struktur omkring arbejdet med bedømmeskriterier, herunder at tydeliggøre sammenhængen mellem mål, aktiviteter, tegn på læring og feedback/bedømmelse for både lærere og elever.

Denne indsats har til formål at udvikle processer for, hvordan lærere på erhvervsskolerne kan formulere tydelige læringsmål og fælles bedømmeskriterier for et givent fag, og hvordan der skabes sammenhæng mellem læringsmål, bedømmeskriterier og aktiviteter i undervisningen. Samtidig har indsatsen til formål at synliggøre overfor eleverne, hvad de skal opnå, hvad de bliver bedømt ud fra og hvad de kan forvente at få løbende feedback på.

Indsatsen retter sig på den måde primært mod eleverne, som bedømmelse og feedback synliggøres for, og sekundært mod lærernes interne arbejde med undervisningens tilrettelæggelse. I laboratoriefasen var fire skoler med til at udvikle indsatsen, som senere er afprøvet på 14 afdelinger.

Figur 5-3: Afprøvning af indsatsen *Tydelige mål og kriterier*



De fire laboratorieskolers materialer kommer til udtryk på forskellige måder, men består overordnet af oversigtsskemaer, opgaveskabeloner, anvendelse af it og strukturer/processer.

- **Oversigtsskemaer** eller pædagogiske skemaer er et værktøj til lærerne, hvori de fx kan nedskrive tydelige mål, aktiviteter og tegn på læring, som kan udarbejdes for hver dags undervisning eller på ugebasis (SOPU, AARHUS TECH).
- **Opgaveskabelonerne** udgør eksempler på, hvordan man i specifikke opgaver kan tydeliggøre læringsmål og målpinde eller udarbejde selvrettende, elektroniske prøver (Roskilde Tekniske Skole, AARHUS TECH).
- **Anvendelse af it** beskrives i en del af skolernes materiale, hvor der er brugt forskellige it-systemer til at samle, arbejde med samt synliggøre mål og kompetencer, som opnås i undervisningsforløb til hjælp for både lærere og elever (AARHUS TECH, Tradium)
- **Strukturer og processer** for, hvordan man kan arbejde med tegn på læring som en del af de udviklede skemaer og skabeloner, indbygge daglig feedback i undervisningen, logbogsskrivning, omskrivning og synliggørelse af mål mm. (alle laboratorieskoler).

For en uddybning af indsatsen henvises til **håndbogen om bedømmelseskriterier og -kultur**, Indsats 2 – Tydelige mål og kriterier.

5.4.2 Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst

Indsatsen er generelt tilpasset på forskellig vis på tværs af afprøvningskolerne, og anvendelsen af laboratorieskolernes materiale svinger fra at blive direkte overtaget af nogle skoler til nærmere at udgøre inspirationsmateriale for andre. En generel tilpasning knytter sig dog særligt til synliggørelsen af mål for elever, hvor en del skoler har nedskaleret antallet af mål, som videreformidles, da eleverne blev forvirrede over for meget information.

På tværs af de fleste afprøvningskoler er der foregået en fagspecifik tilpasning, som gør, at materialet passer til de redskaber, lærerne i forvejen bruger, uddannelsens faglige område, undervisningsform- og opbygning samt elevgruppens særlige karakteristika. Skive College har eksempelvis udarbejdet et oversigtsskema på daglig såvel som ugentlig basis, da det gav mening i forhold til deres temaopdelte undervisning, samtidig med, at deres elever både efterspurgte et overordnet og et detaljeret overblik.

Generelt er oplevelsen, at den lokale tilpasning er med til at skabe ejerskab til indsatsen og de specifikke materialer blandt lærerne, da det gør indsatsens redskaber mere meningsfulde og anvendelige i den specifikke kontekst. Når tilpasningen sker i samarbejde mellem flere lærere, kan den ligeledes bidrage til øget fælles forståelse og sprog omkring bedømmelse og feedback, fordi lærerne bliver opmærksomme på deres subjektive forståelser af begreberne.

5.4.3 Analyse af afprøvning

Skolerne har i varierende grad afprøvet indsatsen, om end størstedelen af skolerne vurderer, at de i høj grad er lykkedes med afprøvningen jf. tabel 4-3.

Tabel 5-3: I hvilken grad vurderer skolerne selv at være lykkedes med at afprøve indsatsen?

Skole	Implementeringsgrad
EUC Nordvestsjælland (Tømrerafdelingen - grundforløb)	Grøn
Business College Syd (EUD og EUX Business)	Grøn
Erhvervsskolerne Aars (Entreprenør og Landbrugsmaskinmester)	Grøn
EUC Nord (Skibsmontørafdelingen)	Orange
EUC Nord (Smedeafdelingen)	Orange
Skive College (EUX og EUD Business)	Grøn

SOPU – København	
SOPU – Hillerød	
TEC (Skilleteknikker)	
TEC (Smedeuuddannelsen)	
Tradium (Business)	
UddannelsesCenter Ringkøbing Skjern (Vindmølleoperatør)	
UddannelsesCenter Ringkøbing Skjern (Smedeuuddannelsen)	
AARHUS TECH (Skolen for transport og logistik)	

= I lav grad
 = I nogen grad
 = I høj grad

Som tabellen illustrerer, vurderer otte ud af 14 skoler, at de i høj grad er lykkedes med indsatsen. Denne vurdering bygger generelt på skolernes oplevelse af, at der har været et højt engagement blandt lærerne ift. bedømmelsesarbejdet, at de overordnet set har arbejdet med kernelementerne eller har foretaget afprøvninger på flere hold/fag.

På tværs af skolerne gives der udtryk for, at en vigtig succesfaktor har været, at arbejdet med indsatsen ikke er gjort til en ekstraopgave for lærerne. En uddannelseschef fortæller bl.a.:

”Det er rigtig vigtigt, at det ikke er en ekstraopgave. Det er en opgave, som løses under planlægningen af et forløb. Det er en ny måde at gøre det på, ikke noget, man gør ”ekstra”. De skal ikke bruge ekstra tid på det, de skal bare gøre det samme, men anderledes.”

Leder

Indsatsen skal italesættes som en hjælp til at systematisere den planlægning og tilrettelæggelse, som lærerne i forvejen laver. Afprøvnings succes afhænger i høj grad af, om lærerne oplever indsatsen som understøttende for deres daglige arbejde og derfor prioriterer at udføre indsatsens aktiviteter. På den måde er lærernes engagement også en drivkraft for at lykkes med indsatsen. I forlængelse heraf er den ledelsesmæssige prioritering af tid til at arbejde med indsatsen afgørende for, at afprøvnningen kommer i hus.

Desuden har en del skoler oplevet, at det har været en fordel at starte afprøvnningen i det små, afprøve ad flere omgange og derefter foretage en opskalering. Her opleves det som en fordel at udvælge enkelte temaer, dage eller kortere forløb, som lærerne kan udarbejde skemaer og processer for.

”Vi startede på det overordnede, og det blev rigtig svært. Så vendte vi det om og startede med én dag i stedet. Da vi gik den vej rundt, hjalp det rigtig meget. Ellers kunne vi ikke se en ende på det. Når du har lavet skemaet for den dag, så er det lettere at udvide eller udbrede.”

Tovholder

Når en del skoler kun i nogen grad vurderer at være lykkedes med indsatsen, skyldes det hovedsageligt, at kommunikationen med eleverne fortsat kan forbedres. På Tradium oplevede man, at eleverne blev overvældede over al den information, de modtog fra lærerne, og at der derfor var brug for tilpasning af indsatsen. På SOPU vurderer lærerne, at synliggørelse af sammenhængen mellem mål, aktiviteter og tegn på læring over for eleverne kan forbedres, ligesom italesættelsen af, hvornår noget er henholdsvis *feedback* og *bedømmelse* også kan blive mere tydelig.




Enkelte skoler påpeger, at oversættelsen af mål til tegn på læring har taget længere tid end forventet, og at processen med at synliggøre målene for eleverne derfor ikke har været lang nok.

5.4.4 Oplevede resultater

Størstedelen af de deltagende skoler oplever, at indsatsen i høj grad har indfriet de behov, som lå til grund for deres arbejde med indsatsen.

Tabel 5-4: I hvilken grad vurderer skolerne selv, at indsatsen har dækket deres behov?

Skole	Grad af behovsdækning
EUC Nordvestsjælland (Tømrerafdelingen - grundforløb)	I høj grad
Business College Syd (EUD og EUX Business)	I nogen grad
Erhvervsskolerne Aars (Entreprenør og Landbrugsmaskinmester)	I nogen grad
EUC Nord (Skibsmontøraftdelingen)	I høj grad
EUC Nord (Smedeafdelingen)	I høj grad
Skive College (EUX og EUD Business)	I høj grad
SOPU – København	I høj grad
SOPU – Hillerød	I høj grad
TEC (Skilteteknikker)	I nogen grad
TEC (Smedeuddannelsen)	I nogen grad
Tradium (Business)	I høj grad
UddannelsesCenter Ringkøbing Skjern (Vindmølleoperatør)	I høj grad
UddannelsesCenter Ringkøbing Skjern (Smedeuddannelsen)	I nogen grad
AARHUS TECH (Skolen for Transport og logistik)	I nogen grad

 = I lav grad  = I nogen grad  = I høj grad

Igen vurderer otte ud af 14 skoler, at indsatsen i høj grad har imødekommet deres behov. Denne høje behovsindfrielse begrundes generelt med, at indsatsen har bidraget til at sætte bedømmelseskriterier og feedback på dagsordenen. Arbejdet med oversættelse af mål til tegn på læring har skabt et rum for fælles drøftelse og refleksion omkring bedømmelseskriterier og feedback blandt lærerne. Det har på en del af skolerne ført til at lærerne er blevet bevidste om, at de ser forskelligt på de samme begreber og har forskellig praksis.

"Vi ønskede jo netop at italesætte hele vores tilgang til bedømmelse og feedback og samtidig styrke samarbejdet mellem lærere. Det har været formålet, og det har indsatsen bidraget til."

Tovholder

Udarbejdelsen af tegn på læring fremhæves som et særligt godt redskab i planlægning og gennemførelse af undervisningen. Det skyldes, at tegn på læring gør lærerne mere bevidste om, hvad eleverne skal opnå, og hvad lærerne derfor skal være opmærksomme på i undervisningen.

"Når vi har lavet tegn på læring, så ved vi, hvad vi skal have ud af dagen. Målene bliver omsat, så vi forstår dem, og så er vi bedre til at holde øje med eleverne i undervisningen."

Lærer

Flere lærere oplever, at indsatsen har ført til mere systematik og faste rammer for bedømmelse og feedback. Denne systematiske tilgang til feedback opleves som noget, der kan skabe plads til at fokusere på netop det faglige indhold i undervisningen. Dette er med til at motivere lærerne til at give feedback og til at indtænkte dette som en integreret del af undervisningen

"Det tager faktisk ikke så lang tid at give feedback, når det er systematiseret."

Lærer

I forlængelse af ovenstående er det generelt skolernes oplevelse, at den øgede struktur og tydeliggørelse af forståelige undervisningsmål og bedømmelseskriterier har haft en positiv indvirkning på de elever, som indsatsen er afprøvet på. Fx oplever SOPU, at elevgruppen har udtrykt tilfredshed:

“De har været bevidste om manglende struktur. 10 af eleverne er kommet og sagt, at det er fedt, at der er styr på det. Tidligere padlede vi. Og det assistentforløb, vi startede på, de råbte og skreg på struktur. De var glade for tegn på læring, og de fik meget feedback på deres opførelse og måde at være i klassen. Der blev det tydeligt, når vi gav feedback.”

Lærer

Det er dog særligt på sigt, at der er en forventning om, at arbejdet med bedømmelseskriterier og feedback vil gavne eleverne. I tilknytning til denne forventning er det derfor også de fleste skolers intention at arbejde videre med indsatsen og udbrede den på tværs af uddannelser. For eksempel har SOPU indskrevet tegn på læring i deres pædagogiske skemaer.

Flere af de skoler, der vurderer, at indsatsen kun i nogen grad har imødekommet deres behov, begrundes dette med, at arbejdet med indsatsen er omfangsrigt og tidkrævende, uden at man nødvendigvis oplever den store forbedring. Flere skoler fremhæver desuden, at der stadig udestår et arbejde med indsatsens aktiviteter, før skolerne vil opleve, at deres behov er indfriet.

5.5 Indsats 3: En styrket feedbackpraksis

5.5.1 Beskrivelse af indsatsen

Indsatsen er udviklet med afsæt i et konkret behov for at styrke den generelle bevidsthed på skolerne om faglige mål og kriterier, der kan og bør gives feedback ud fra i undervisningen. Derudover var ønsket, at feedback ikke skal være et element, som afhænger af den enkelte lærers private praksis, men opfattes som en integreret del af tilrettelæggelsen af undervisningen.

Indsatsens overordnede formål er dermed at understøtte lærerne i at arbejde med formativ evaluering og feedback som en del af deres daglige undervisningspraksis. Læring og veje til læring skal på den baggrund tydeliggøres for eleverne gennem hele undervisningsforløbet ved at anvende aktiv feedback. Det er desuden hensigten, at indsatsen skal bidrage til at skabe en fælles forståelsesramme og systematik for det at give eleverne formativ feedback.

Indsatsens primære målgruppe er lærerne, hvis daglige praksis skal forandres for på længere sigt at påvirke den sekundære målgruppe – elevernes – faglige udbytte af undervisningen

Figur 5-4: Afprøvning af indsatsen *En styrket feedbackpraksis*



I laboratoriefasen har SOSU STV udviklet følgende:

- **En konkret model** for formativ evaluering og feedback – en *rubric*. En **rubric** er en model, som viser læringsmål og succeskriterier for målopfyldelse. En rubric består af et enkelt skema, der kan fungere som udgangspunkt for feedbackdialogen mellem lærer og elev, og som læreren desuden kan benytte i sin egen løbende evaluering samt afsluttende bedømmelse af den enkelte elevs læringsudbytte.
- **En procesbeskrivelse** for, hvordan man kan arbejde med at udforme en konkret rubric.

For en uddybning af indsatsen henvises til **håndbogen om bedømmelseskriterier og -kultur**, Indsats 3 – En styrket feedbackpraksis.

5.5.2 Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst

På tværs af skolerne i afprøvningen er der enighed om, at indsatsen med rubric'en er tiltalende, fordi den fremstår konkret. Tovholdere og lærere har således hurtigt og blot ved at se på rubric'en, fået en forståelse for, hvad dette skema skal bruges til, og hvilket formål det tjener: Sammenhængen mellem læringsmål, opgaver, tegn på læring og i sidste ende feedback og bedømmelse. Det primære behov for tilpasning af indsatsen på tværs af skole- og fagkontekster retter sig mod tilpasning af selve rubric-modellen, mens *processen* for udvikling af den konkrete rubric ikke er skole- og fagspecifik og således heller ikke har udgjort et særligt fokus i evalueringen af indsatsens afprøvning.

Afprøvningsskolerne har arbejdet med varierende grader af tilpasning af rubric'en. Mens SOSU Esbjerg og SOSU C har arbejdet med rubric'en 1:1 ud fra den udviklede model og således ikke har ændret på hverken taksonomi eller princip for opbygning af opgaver og tegn på læring, har Erhvervsskolerne Aars og TietgenSkolen haft behov for at tilpasse taksonomien til egen kontekst. En uddannelseschef beskriver tilpasningen på følgende måde:

"Vi har forskellige fagligheder i gruppen. Vi har taget udgangspunkt i ét læringsmål og oversat det hver især. Vores fag har forskellige taksonomier, så vi har brugt forskellige taksonomier i de forskellige læreplaner. Det har vi tilpasset i skemaerne (rubric, red.). I min rubric har jeg fx skrevet 'forstå, redegøre, analysere og diskutere, for det er min taksonomi."

Leder

Mercantec har desuden udviklet en generisk rubric, som kan anvendes på tværs af forskellige læringsmål. Det har skolen gjort ud fra en vurdering af, at udvikling af en rubric for hvert læringsmål var for omfattende en opgave. Skolen har desuden bygget videre på allerede igangværende initiativer med fokus på feedback, der tager afsæt i læringsmål, og har således i høj grad oversat indsatsen til egen kontekst for at skabe samspil mellem eksisterende og nye tiltag.

På tværs af skolerne har der i forbindelse med tilpasning af indsatsen generelt været overvejelser om den anvendte taksonomi. Flere af skolerne giver udtryk for, at det er nødvendigt at vælge den taksonomi, der er retningsgivende for den pågældende uddannelses tilgang til læring – måden at tænke læring og progression hos eleverne på. At lægge en anden taksonomi inden i rubric'en har ikke i sig selv været problematisk for skolerne, men det videre arbejde med at konkretisere læringsmål med afsæt i den pågældende taksonomi har dog været præget af stor kompleksitet og på flere skoler en længere dialog mellem de involverede på skolen om hele konceptet omkring feedback. En tovholder beskriver, hvordan denne dialog, selvom den har taget tid og i noget omfang fokus fra det konkrete arbejde med indsatsen, har været afgørende for at skabe ejerskab og opbakning:

"Hvis vi bare lukker ned for kritikken, så dræber vi også noget motivation, og så ville kritikken nok blive endnu større. Kritik er med til at give det liv og er med til at skabe ejerskab. Det er jo dygtige mennesker, som er kritiske over for ting. Vi var bl.a. nødt til at undersøge, hvor rubric'en kommer fra, fordi det ikke var noget, vi kendte i forvejen."

Tovholder

Skolerne fremhæver desuden, at det er en fordel, når lærerne har flere års didaktiske erfaringer og således er vant til at arbejde med at omsætte læring over en taksonomi. En uddannelseschef fremhæver i den forbindelse, at lærere med akademisk baggrund er bedre klædt på til at indgå i det komplekse arbejde:

"Dem med en akademisk baggrund har lettere ved arbejdet. En af vores lærere er ikke så god skriftligt, og der måtte jeg sige: Du skal ikke sidde med det selv. Det blev også en akademisk snak, vi havde om det, og det havde hun svært ved at se sig selv i."

Leder

På Erhvervsskolerne Aars har de involverede lærere modtaget kompetenceudvikling i feedback (10 ECTS-point), hvilket de selv vurderer har været med til at klæde dem på til at arbejde med indsatsen.

Mens rubric'en altså på den ene side har virket tiltalende på skolerne, fordi den umiddelbart er håndgribelig og enkel at forstå, har arbejdet med at udfylde den været udfordrende og særdeles tidskrævende. Af samme årsag har tilpasningen af rubric'en fyldt meget i selve afprøvningen af indsatsen, og det er i stort omfang arbejdet *forud* for selve feedbacken med eleverne, som skolerne refererer til i forbindelse med evalueringen af deres afprøvning.




5.5.3 Analyse af afprøvning

Fordi tilpasningen af indsatsen har været tidskrævende, har skolerne meget begrænsede erfaringer med at implementere, dvs. anvende rubric'en, i undervisningen.

På Erhvervsskolerne Aars har de erfaret, at arbejdet med at udfylde rubric'en er så omfattende, at en prioritering er nødvendig, og de har derfor valgt kun at fokusere på de læringsmål, som knytter sig til mundtlige præstationer. De øvrige skoler har ikke på samme måde valgt at afprøve rubric'en på en del af undervisningen, men har afprøvet på et afgrænset tema/forløb i første omgang, hvorefter planen er at udbrede arbejdet med rubric til flere temaer og fag.

Tabel 5-5: I hvilken grad vurderer skolerne selv at være lykkedes med at afprøve indsatsen?

Skole	Implementeringsgrad
Erhvervsskolerne Aars	
Mercantec	
Social- og Sundhedsskolen Esbjerg	
SOSU C	
TietgenSkolen	

 = I lav grad  = I nogen grad  = I høj grad

Som det fremgår af tabellen, varierer skolernes egne vurderinger af afprøvningen markant. Fælles for de skoler, som vurderer, at de *i nogen grad* er lykkedes med at afprøve indsatsen, er, at de ikke har nået at gennemføre hele indsatsen – dvs. kørt et helt undervisningsforløb – inden for projektperioden. Desuden fremhæver flere, at den første afprøvning af indsatsen har ført nye indsigter med sig, som vil kræve tilpasninger af indsatsen fremover, og at forventninger om resultater af indsatsen derfor også udskydes i tid.

5.5.4 Oplevede resultater

Skolerne vurderer overordnet, at indsatsen har bidraget til at sætte fokus på systematisk feedback og har givet lærerne nye og brugbare metoder til at praktisere og ikke mindst italesætte feedbacken i deres indbyrdes samarbejde og overfor eleverne. Flere lærere fremhæver, at feedback ikke er noget nyt, men at indsatsen bidrager/på sigt kan bidrage til at gøre det klart, især for eleverne, *hvornår* der er tale om feedback, og *hvordan* feedback kan bruges i et læringsforløb.

Tabel 5-6: I hvilken grad vurderer skolerne selv, at indsatsen har dækket deres behov?

Skole	Grad af behovsdækning
Erhvervsskolerne Aars	I nogen grad
Mercantec	I høj grad
Social- og Sundhedsskolen Esbjerg	I høj grad
SOSU C	I nogen grad
TietgenSkolen	I lav grad

= I lav grad
 = I nogen grad
 = I høj grad

SOSU Esbjerg oplever, at indsatsen i høj grad har imødekommet de behov, skolen havde i udgangspunktet. Arbejdet med rubric'en har således givet lærerne en fælles, systematisk praksis for, hvordan de skal foretage bedømmelser og give eleverne feedback.

"Jeg har fået en struktur i mine didaktiske overvejelser, som jeg ikke har haft før."

Lærer

Til trods for, at TietgenSkolen ikke oplever at have opnået markante resultater med indsatsen, primært fordi arbejdet har været præget af (for) høj kompleksitet, fremhæves det også her, at processen har været konstruktiv og har givet anledning til at sætte fokus på feedback. Skolen har således opnået at få større fælles opmærksomhed på den udfordring vedrørende systematisk og formativ evaluering, som i første omgang gav dem motivation til at deltage i programmet.

Lærerne på Erhvervsskolerne Aars oplever ikke, at indsatsen har bidraget med noget banebrydende nyt *indhold* i deres praksis, men fremhæver ligeledes, at der er kommet mere opmærksomhed på feedback, og at lærerne har fået en ny måde at arbejde med feedback på – ikke mindst i den direkte relation med eleverne.

"Vi tager os tiden til at snakke med eleverne om det. Det er det nye i det her. Vi har sammen sat ord på, hvilken vej vi skal gå."

Lærer

Elever på Erhvervsskolerne Aars bakker også op om indsatsen, selvom de ikke oplever, at den har fyldt meget i deres undervisningsforløb. Især påpeger eleverne, at rubric'en kan være med til at dygtiggøre dem, hvis den introduceres tidligt i uddannelsesforløbet og bruges til at forventningsafstemme mellem lærer og elev om læringsmålene, der skal indfris.

"Hvis man brugte den fra starten, så ville man kunne bruge den til noget mere. Før blev der ikke gjort så meget ud af at forventningsafstemme. Den her (rubric, red.) kan hjælpe til, at man bliver mere klar omkring, hvad der hjælper én selv. Når man bruger den, kan man se, hvor man er henne."

Elev

Eleverne er desuden enige om, at rubric'en bør holdes så enkel som mulig og uden for meget skrift i selve tabellen. En elev foreslår, at rubric'ens indhold evt. kan beskrives mere dybdegående i en tilhørende folder.

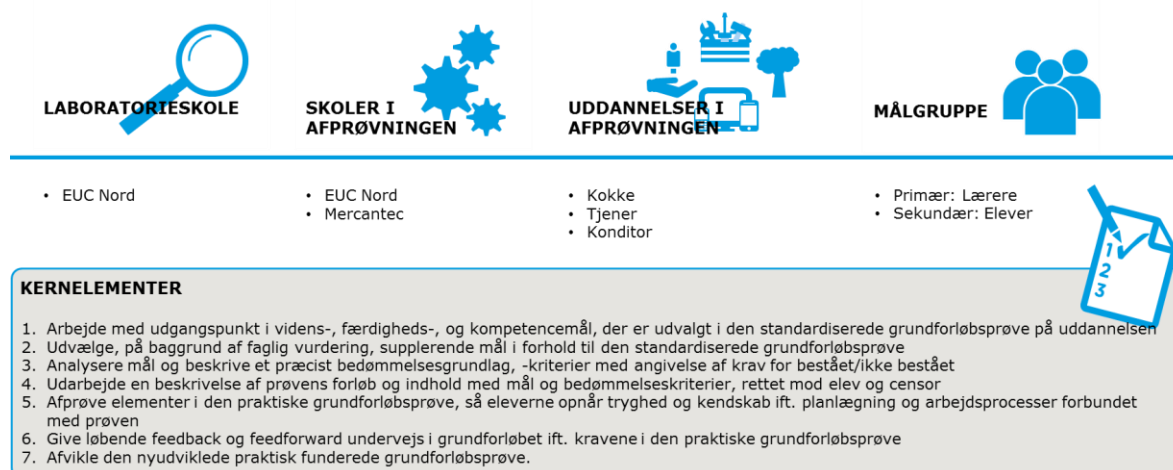
5.6 Indsats 4: Praktisk grundforløbsprøve

5.6.1 Beskrivelse af indsatsen

Den fjerde indsats retter sig mod grundforløbsprøven på grundforløb 2. Grundforløbsprøven har typisk karakter af en teoretisk prøve, hvor eleverne bedømmes ud fra andre mål og kriterier end de centrale *praktiske* færdigheder i grundforløbet. I nærværende indsats er det hensigten at gøre op med den klassiske teoretiske prøve og i stedet udvikle en ny praktisk grundforløbsprøve.

Formålet med indsatsen er således, at eleverne prøves i de centrale *praktiske* færdigheder og kompetencer, som er forbundet med uddannelsens grundforløb, og at der på den måde skabes en rød tråd gennem undervisningsforløb og eksamensform. Indsatsen er udviklet af EUC Nord, Mad og Service, og er efterfølgende afprøvet af EUC Nord og Mercantec.

Figur 5-5: Afprøvning af indsatsen *Praktisk grundforløbsprøve*



EUC Nord har som del af indsatsen udviklet følgende elementer:

- **Den praktiske grundforløbsprøve:** Grundforløbsprøven er tilrettelagt således, at eleven får en bunden opgave og en fri opgave. Eleven skal indledningsvist lave en arbejdsplan, som skal godkendes af censor og eksaminator, inden eleven herefter har to timer til at færdiggøre to retter. Eksaminator og censor er til stede i køkkenet, hvor de observerer eleverne og stiller forskellige spørgsmål og beder om uddybende forklaringer. Prøven sluttes af med, at eleverne præsenterer deres retter, hvorefter de får deres bedømmelse, som er bestået/ikke bestået.
- **Pjece:** Indeholder en beskrivelse af grundforløbsprøven, en uddybning af de mål (viden og færdigheder), som eleverne bliver testet i under prøven, og endelig en beskrivelse af prøvens bedømmelsesgrundlag.

For en uddybning af indsatsen henvises til **håndbogen om bedømmelseskriterier og -kultur**, Indsats 4 – Praktisk grundforløbsprøve.

Den primære årsag til, at EUC Nord ønskede at praksisgøre grundforløbsprøven var, at de ønskede at give eleverne mulighed for at vise det håndværk, de har lært i løbet af grundforløbet. Dermed var formålet også at skabe en større sammenhæng mellem aktiviteterne på grundforløbet og den afsluttende prøve.

“Vi kommer fra prøver med en mundtlig prøveform på 25 minutter, som baserer sig på billeder af mad, som eleverne tidligere har lavet. Vi har hele tiden syntes, det var synd, at de ikke kunne få lov til at vise deres håndværk. Derfor har vi faktisk i længere tid gerne villet det praktiske noget mere”.

Tovholder

Et andet centralt formål med indsatsen var at gøre det tydeligt for eleverne, hvad den afsluttede prøve indebar, og på hvilket grundlag eleverne blev bedømt ud fra. Derfor blev pjecen udviklet.

”Prøven skal jo være ensartet og tydelig for eleverne. Eleverne har krav på at kende til prøven ned i den mindste detalje, og eleverne skal have et klart billede af, hvad de bliver bedømt på. Jeg synes også, at eleverne fortjener at kende målene for deres uddannelse og også delmålene. Det skal være i et sprog, som eleverne kan forstå, så de ved, hvad det er, der forventes af dem op mod den afsluttende prøve”.

Leder

For Mercantec, som er den eneste afprøvningskole – foruden EUC Nord, som ligeledes er laboratoriskole – synes der desuden at være et behov for at skabe en struktur og ensartet bedømmelsespraksis, hvilket både den praktiske prøve men også pjecen har kunnet bidrage til. En lærer udtrykker således:

”Altså vores elever har enormt meget brug for struktur, og det har vi egentlig også selv. Vi har behov for at kunne bedømme og behandle vores elever på den samme måde, og derfor har vi haft behov for at ensrette på tværs af lærere”.

Lærer

5.6.2 Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst

Som nævnt ovenfor er der kun en enkelt skole, som har afprøvet den praktiske grundforløbsprøve. Mercantec har tilpasset og afprøvet den praktiske prøve på hhv. tjener-, bager og kokkeuddannelsen, og ifølge tovholder og lærer er indsatsen i høj grad afprøvet i overensstemmelse med den version, som EUC Nord har udviklet. Skolen fremhæver, at de naturligvis har måtte justere det fagfaglige indhold til indsatsen, men at rammene og strukturen for indsatsen er den samme.

Foruden prøve og pjece har Mercantec suppleret indsatsen ved at udvikle et evalueringsskema, som de anvender i forbindelse med den praktiske grundforløbsprøve. Evalueringsskemaet anvendes af censor og eksaminator, som under prøven krydser af ved forskellige vigtige parametre. Det hjælper censor og eksaminator med let at kunne vurdere, om eleven er bestået eller ikke er bestået, ligesom skemaet skal bidrage til at sikre en ensartet bedømmelse og feedback på tværs af elever og lærerpraksis.




Mercantec nævner, at det har været en stor hjælp, at have EUC Nord som sparringspartner, der har gjort sig værdifulde tanker og overvejelser omkring indsatsen og også har foretaget småafprøvninger.

5.6.3 Analyse af afprøvning

Både EUC Nord og Mercantec vurderer, at de i høj grad er lykkedes med afprøvningen af indsatsen.

Tabel 5-7: I hvilken grad vurderer skolerne selv at være lykkedes med at afprøve indsatsen?

Skole	Implementeringsgrad
EUC Nord (Mad og service)	
Mercantec (Hotel- og Restaurantskolen)	

 = I lav grad  = I nogen grad  = I høj grad

Den positive tilkendegivelse hænger sammen med, at begge skoler har afprøvet indsatsen ad flere omgange, hvilket, de fremhæver, har været en fordel. Det har givet mulighed for at tilpasse indsatsen løbende på baggrund af erfaringer fra egen lokale skolekontekst:

"Det er vigtigt, at vi har fået lov til at afprøve det nogle gange, for det er rigtigt svært at sidde og udvikle noget, hvis man ikke kan få lov til at afprøve det. Når vi har afprøvet det, så får vi ideer til ændringer. Og det er ikke bare nogen, som mener, at det kunne være anderledes. Nej, det med, at vi selv er med i processen og retter til på den baggrund, det er vigtigt".

Lærer

Fælles for de to skoler er ligeledes, at de har afholdt en "prøveeksamen", hvor eleverne har haft mulighed for at stifte bekendtskab med den praktiske prøve i trygge rammer. Forud for prøveeksamen har læreren gennemgået de forskellige elementer i eksamen, og samtidig er bedømmelsesgrundlaget for eksamen blevet præsenteret.

Mercantec beskriver desuden, hvordan afkrydsningsskemaet har bidraget til at gøre bedømmelsen af eleverne langt mere gennemsigtig og ensartet. Når krydserne er sat efter en eksamination, er det nemmere at nå til enighed censor og eksaminator imellem.

"Dér, hvor der er præcise beskrivelser, der er aldrig diskussioner. Hvis de kigger i folderen, jamen så har de jo allerede givet 'bestået' eller 'ikke' bestået. Det er vigtigt det med at have det på skrift og have det så præcist som muligt, så undgår man tvivlsspørgsmål."

Lærer

5.6.4 Oplevede resultater

EUC Nord og Mercantec vurderer begge, at indsatsen i høj grad har bidraget til at imødekomme de udfordringer, der eksisterede med den tidligere teoretiske grundforløbsprøve.

Tabel 5-8: I hvilken grad vurderer skolerne selv, at indsatsen har dækket deres behov?

Skole	Grad af behovsdækning
EUC Nord (Mad og service)	
Mercantec (Hotel- og Restaurantskolen)	

= I lav grad
 = I nogen grad
 = I høj grad

Ifølge både ledere, lærere og tovholdere har den praktiske grundforløbsprøve både ledt til resultater på lærer- og elevniveau. Blandt lærerne er der en oplevelse af, at den praktiske grundforløbsprøve er et godt arbejdsredskab, som de kan strukturere deres undervisning ud fra. Lærerne vurderer desuden, at det er blevet nemmere at give eleverne feedback, fordi det er blevet skriftliggjort, hvad eleverne skal kunne til den afsluttende prøve. En lærer forklarer:

"Nu har vi jo så bygget undervisningen helt anderledes op med målpinde og bedømmelseskriterier, som er klare for eleverne, så nu ved de hver dag, hvad vi skal arbejde med. Det har slet ikke været så struktureret førhen".

Lærer

Ifølge lærerne har prøven ligeledes haft positive resultater på elevniveau. Først og fremmest sætter eleverne pris på den nye og praktiske tilgang til grundforløbsprøven, da det spiller sammen med den faglighed, de har opbygget i løbet af grundforløbet. Derudover er det blevet tydeligere for eleverne, hvad de bliver bedømt på, hvilket har haft den afledte effekt, at eleverne møder mere velforberedt op til prøven:

"Det er mere gennemskueligt for eleverne, fordi de ved, hvilke retter de kan trække, og de har prøvet at lave det før. Eleverne er også bedre forberedte, fordi de nu ved, hvad de bliver bedømt på, og de ved, hvad vi kigger efter. Det var slet ikke beskrevet før til den gamle prøve".

Tovholder

Særligt pjecen har bidraget til, at eleverne føler sig mere trygge i eksamenssituationen. Nedenstående citater illustrerer det:

"Jeg synes, at eleverne er blevet mere selvsikre og mindre nervøse. Det er nok pjecen. Ved den gamle prøveform fik eleverne jo også en bedømmelse, men nu er den blevet skriftliggjort i form af den her pjece, og nu har de fået ro på. Eleverne ved præcist, hvad der er væsentligt under prøven, og de ved, hvad der skal til. De føler sig mere klar, fordi de ved, hvad prøven indebærer".

Lærer

"Vi er jo blevet introduceret til, hvad vi bliver bedømt på, og har vi også læst pjecen. Før vi var inde til prøven, vidste vi godt, hvad der var på spil."

Elev

Endelig fremhæver begge skoler, at pjecen har hjulpet dem under selve prøverne, idet pjecen har været delt med censoren, som har kunnet sætte sig ind i den måde, skolen bedømmer på. Således bidrager også til at klæde censorerne på til at kunne lave en ensartet bedømmelse.

"Ved at formulere pjecerne har vi fået skabt den røde tråd. Nu er det tydeligt, hvad det er, vi gør, og hvornår vi gør det. Vi har fået formuleret nogle klare mål og kriterier, som er tydelige for eleverne. Og processen med at formulere de her pjecer, det har gjort, at vi har fået en fælles forståelse for det hele".

Leder

Samlet set, har begge elementer i indsatsen bidraget til at opfylde de behov, som skolerne havde ved programmets start. Mens den praktiske grundforløbsprøve har bidraget til at skabe en større overensstemmelse mellem det, eleverne lærer i løbet af grundforløbet, og det, de i sidste ende bliver testet i og bedømt på, har pjecen skabt en gennemsigtighed omkring prøven og dens krav, som både er kommet elever, lærere og censorer til gavn.

5.7 Temaspecifikke opmærksomhedspunkter

I det følgende afsnit beskrives de centrale og tværgående indsigter og opmærksomhedspunkter, som knytter sig til skolernes arbejde med indsatserne under temaet, herunder særligt de faktorer, som har en væsentlig betydning for indsatsernes resultater og implementérbarhed.

➤ **Arbejdet med bedømmelseskriterier er komplekst og vanskeligt for skolerne.**

Erfaringerne fra hovedparten af de deltagende skoler er, at arbejdet med bedømmelseskriterier er relativt komplekst. Mens de udviklede redskaber og værktøjer i udgangspunktet fremstår relativt simple, er det skolernes erfaring, at det konkrete arbejde med at anvende de udviklede materialer i egen praksis er vanskeligt. Indsatserne er således simple, konkrete og overskuelige, men det er indholdet i indsatserne – fx opdelingen af læringsmål på forskellige taksonomier – der er komplekst og vanskeligt for skolerne at arbejde med. På trods af, at indsatserne i sig selv ikke bidrager til at reducere kompleksiteten i opgaven med bedømmelseskriterier, er det skolernes generelle oplevelse, at redskaberne og værktøjerne understøtter dem i det vanskelige arbejde med at omsætte bedømmelseskriterierne til praksis, fordi de tilbyder rammer, strukturer og systematik.

Blandt en overvægt af skolerne er der desuden en erkendelse af, at arbejdet med bedømmelseskriterier, herunder bekendtgørelser og taksonomi, kan udfordre lærerne. Dette skyldes både, at arbejdet med eksempelvis at omsætte faglige mål til 'tegn på læring' er kompliceret, samtidig med, at det er en arbejdsform, som typisk ligger et stykke fra den praktiske undervisning, som lærerne praktiserer.

➤ **Det kræver ressourcer at arbejde med bedømmelseskriterier og feedback, og det er afgørende, at lærerne klædes på til arbejdet.**

I forlængelse af ovenstående er der overordnet set stor niveauforskel mellem lærerne og deres forudsætninger for at arbejde med bedømmelseskriterier. Der er dels forskel på lærernes faglige forudsætning, uddannelsesmæssige baggrund og pædagogisk-didaktiske indsigt og dels deres indsig i lovgivning, regler og bekendtgørelser. Til sammen medfører dette, at der er varierede opfattelser af, hvor nemt eller svært det er at arbejde med bedømmelseskriterier.

Flere lærere og ledere fremhæver, at det er en forudsætning for arbejdet med bedømmelseskriterier, at lærerne får en vidensbaseret og fælles forståelse af de centrale begreber inden for temaet. Hvad ligger der eksempelvis i at have bedømmelseskriterier, og hvordan kan feedback komme til udtryk? Den fælles konceptualisering opstår blandt andet gennem samarbejde og refleksion mellem lærerne, hvorfor det også er afgørende, at der skabes rum og tid til dette på skolerne. Samtidig kan den fælles forståelse opnås ved at have et vidensgrundlag at tage afsæt i, således der ikke "opfindes" egne forståelser blandt lærerne. Det vidensgrundlag kan eksempelvis komme fra bekendtgørelsens beskrivelser af de formelle krav samt fra formelle uddannelser, kurser mv.

Endelig fremhæves det på flere skoler, at de pædagogiske konsulenter kan bidrage særligt til udviklings- og implementeringsarbejdet på skolerne. Det påpeges, at de pædagogiske konsulenter har et overblik og en tværfaglig forståelse, som har positiv betydning for arbejdet med bedømmelseskriterier. De pædagogiske konsulenter har imidlertid været anvendt i varierende omfang blandt skolerne. Mens de pædagogiske konsulenter på nogle skoler har deltaget i et team og på den måde samarbejdet om arbejdet med indsatsen, har de på andre skoler slet ikke været inddraget.

➤ **Skolernes arbejde med 'tegn på læring' har været en øjenåbner og har været særligt givende for skolerne**

Flere af indsatserne under temaet omkring bedømmelseskriterier og kultur har sat fokus på arbejdet med 'tegn på læring'. 'Tegn på læring' betyder i indsatserne, at lærerne arbejder med at sætte ord på, hvordan de konkret kan observere, om og i hvilken grad eleven har nået det enkelte læringsmål. Lærerne fremhæver, at netop det at blive konkrete på og enige om, hvad de skal kigge efter hos eleverne, har hjulpet dem i arbejdet med bedømmelse. Det skyldes, at lærerne er blevet mere systematiske i deres vurdering af, hvad eleven kan. Samtidig handler det om, at når 'tegn på læring' sker gennem en fælles formulering, så er lærerne enige om, hvad de kigger efter og vægter. At bedømme og evaluere elever tager således udgangspunkt i fælles, fagligt kvalificerede retningslinjer.

➤ **Kulturændring tager tid, men skolerne har taget de første skridt i retningen af en ensartet kultur og praksis, hvad angår bedømmelseskriterier og feedback.**

Blandt skolerne er der en bevidsthed om, at en kulturforandring ikke indtræder på kort sigt, men at de første vigtige skridt i retningen mod en mere ensartet bedømmelsespraksis tages i arbejdet med indsatserne. Derfor opfatter flertallet af skolerne også i lige så høj grad arbejdet med indsatserne som en investering, som først på langt sigt forventes at give afkast i form af en kulturændring til fordel for både lærerne og eleverne.

I erkendelse af, at arbejdet med indsatserne netop kræver tid, har flere skoler også oplevet det som en fordel, når de har haft mulighed for at afprøve indsatsen ad flere omgange og på den baggrund løbende tilpasse indsatserne. Skolernes klare erfaring er, at en afgrænset men gentagende afprøvning af indsatserne bidrager til en bedre generel implementering i sidste ende. Eksempelvis har flere skoler arbejdet med at synliggøre mål og kriterier for elever på et forløb eller i et fag til at starte med, frem for at kaste sig ud i arbejdet på en hel uddannelse.

6. TEMASPECIFIK ANALYSE: TEMA 2 – TALENTSPOR OG FAG PÅ HØJERE NIVEAUER

Dette kapitel præsenterer evalueringen af de udviklede indsatser under temaet *talentspor og fag på højere niveau*¹³.

5. Først **introduceres temaet** og det **vidensgrundlag**, som indsatserne er udviklet på baggrund af.
6. Dernæst præsenteres de **resultater**, som skolerne har opnået i arbejdet med indsatserne.
7. Efterfølgende **evalueres de fire indsatser** under temaet.
8. Afslutningsvist præsenterer de **temaspecifikke opmærksomhedspunkter**, dvs. centrale pointer og karakteristika, der har betydning for mulighederne for at skabe positive forandringer i arbejdet med talentspor og fag på højere niveau.

6.1 Om temaet

EUD-reformen har som overordnet mål at sikre fagligt dygtige unge til arbejdsmarkedet, og at alle elever bliver så dygtige, som de kan. For at styrke erhvervsskolernes arbejde indgik det som en del af aftaleteksten, at erhvervsskolerne skal udbyde fag på flere niveauer og gennemføre talentspor på alle relevante uddannelser. Samtidig blev det formuleret som et mål, at andelen af elever, der gennemfører fag på et højere niveau, skal stige år for år.

Mens det er de faglige udvalgs ansvar at beskrive talentspor og fag på højere niveauer, er det erhvervsskolerne, der har ansvaret for at tolke, udvikle og implementere undervisnings- og læringsforløb inden for de definerede talentspor og fag på højere niveauer i praksis. Skolerne skal desuden arbejde på at tiltrække eleverne til talentsporene og fagene på højere niveauer og sikre, at eleverne rent faktisk opnår de kompetencer, der er defineret i forhold til de udbudte talentspor og fag på højere niveauer. Der ligger således et stort ansvar ved skolerne for at afklare, hvordan det konkrete arbejde med talentspor og fag på højere niveauer gribes an både pædagogisk/didaktisk (fx undervisningsdifferentiering) og administrativt/praktisk. Dette tema fokuserer på at udvikle konkrete indsatser, der kan styrke erhvervsskolerne i det specifikke arbejde.

Som det fremgår af det udviklede vidensgrundlag for temaet, peger forskning og praksiserfaringer på flere områder, hvor det er muligt at styrke arbejdet med talentspor og fag på højere niveauer. Det drejer sig bl.a. om at sikre en større sammenhæng mellem grund- og hovedforløb, at oversætte de faglige udvalgs beskrivelser af talentspor til konkret undervisning, at styrke differentieringen af undervisningen og at styrke dialogen med virksomhederne.

Med afsæt i vidensgrundlaget er der i den indledende laboratoriefase udviklet fire indsatser under temaet, som hver især og tilsammen adresserer de identificerede udviklingspunkter.

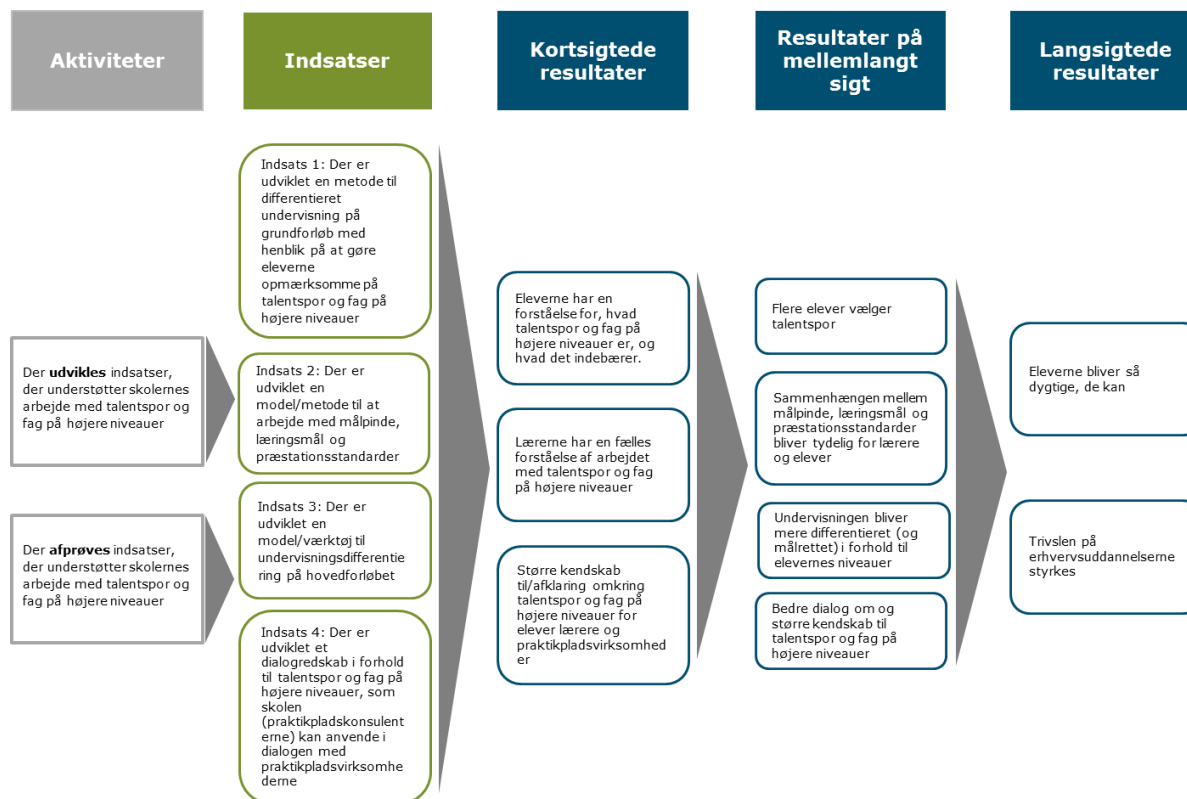
Boks 6-1: Indsatser under temaet om talentspor og fag på højere niveauer

- Indsats 1: Undervisningsdifferentiering på grundforløb
- Indsats 2: Fra målpinde til læringsmål
- Indsats 3: Undervisningsdifferentiering på hovedforløb
- Indsats 4: Dialog med praktikpladsvirksomheder om talentspor og fag på højere niveau

¹³ Nærværende kapitel fokuserer på de specifikke og tværgående evalueringsmæssige pointer, som knytter sig til indsatserne. En mere udførlig og handlingsorienteret beskrivelse af hver indsats kan findes i den håndbog for bedømmelseskriterier og -kultur, som er udarbejdet parallelt med evalueringen. På samme måde henvises der til udviklingsnotatet i bilag 1 for en nærmere beskrivelse af skolernes udvikling af indsatserne i udviklingsprogrammets indledende laboratoriefase.

Nedenstående forandringsteori illustrerer, hvordan de udviklede indsatser på langt sigt kan bidrage til at indfri målsætningerne om, at alle elever bliver så dygtige, de kan, og at trivslen på erhvervs-skolerne øges.

Figur 6-1: Overordnet forandringsteori for temaet og de underliggende indsatser



6.2 Temaspecifikke resultater

I følgende afsnit præsenteres de resultater, som relaterer sig til temaet talentspor og fag på højere niveauer. Afsnittet er struktureret på baggrund af de forventede resultater på kort, mellem- og langt sigt, som fremgår af forandringsteorien ovenfor.

Resultater på kort sigt

Evalueringen viser, at indsatserne har bidraget til et **større kendskab til talentspor og fag på højere niveau** blandt især lærerne og i mindre grad hos praktikpladsvirksomhederne, hvilket var en af de centrale målsætninger på kort sigt. For flere skoler har det været nødvendigt med en *intern* afklaringsproces og et internt udviklingsarbejde, før skolen har kunnet gå i dialog med elever og virksomheder om indhold og form for talentsporet. Derfor har arbejdet på disse skoler primært ført til en positiv ændring af vidensniveauet blandt de involverede *lærere*.

Evalueringen peger desuden på, at der er skabt en **større fælles forståelse for arbejdet med talentspor og fag på højere niveau** blandt lærerne. De deltagende lærere oplever således, at programmet har bidraget til, at de har fået en fælles forståelse for indholdet og formen af de forskellige undervisnings- og læringsforløb. Det gælder primært de lærere, som direkte har været involveret i arbejdet med programmet, og målsætningen er derfor kun opnået inden for en relativt afgrænset del af lærerne. For alle skolerne gælder det således, at der er et større implementeringsarbejde forude.

Resultater på mellemlangt sigt

Et mål på mellemlangt sigt har været at **styrke dialogen om talentspor og fag på højere niveauer mellem skolen, virksomhederne og eleverne**. Dette afspejler sig i udviklingen af indsats 4, som netop har til formål at styrke dialogen. Evalueringen viser dog, at de forbedringer, der har været på dette område, ikke er sket som en direkte følge af arbejdet med indsats 4. Programmet har således ikke bidraget med direkte redskaber eller værktøjer, som systematisk og målrettet kan indfri denne målsætning. Flere skoler peger imidlertid på, at arbejdet med de øvrige indsatser – og etablering og videreudvikling af talentspor på skolerne – har bidraget til at styrke dialogen med elever og virksomheder.

Et andet mål på mellemlangt sigt har været at **skabe sammenhæng mellem målpinde, læringsmål mv., så målene og sammenhængen mellem dem bliver tydeligt for lærere og elever**. Særligt indsats 2 og 3 under nærværende tema har arbejdet med dette mål. For de to indsatser viser evalueringen, at arbejdet giver rigtig god mening og skaber stor værdi i det didaktiske arbejde på skolen. Det er imidlertid også erfaringen, at arbejdet mange steder er vanskeligt, og at det tager lang tid. Samtidig er elevernes udbytte – i hvert fald på nuværende tidspunkt – begrænset. Indsat 2 og 3 har således kun i begrænset omfang bidraget til, at eleverne ser den røde tråd.

Som nævnt tidligere, er det et politisk formuleret mål, at **flere elever skal vælge talentspor og fag på højere niveauer**. Det er imidlertid ikke muligt inden for nærværende evaluering at kortlægge, i hvilket omfang arbejdet med indsatserne har bidraget til, at flere elever har valgt talentspor eller fag på højere niveauer. Enkelte skoler angiver, at de oplever en stigende interesse, og at deres kommunikation om talentspor og arbejdet med en tydeligere undervisningsdifferentiering har været medvirkende til denne tendens. Andre steder oplever man fortsat vanskeligheder med at rekruttere talentelever, hvilket bl.a. skyldes, at man oplever modstand blandt både elever og virksomheder.

Et centralt mål på mellemlangt sigt er desuden, at **undervisningen bliver mere differentieret og målrettet** elevernes faglige evner og ambitioner. Evalueringen viser, at indsatserne øger skolerne fokus og evne til at arbejde med undervisningsdifferentiering. Behovet for at lave en eksplícit sondring mellem fagligt indhold og præstationsstandarder på ordinært og talent/højniveau, 'tvinger' skolerne og de enkelte lærerteams til at arbejde mere systematisk med undervisningsdifferentieringen. Der er i høj grad tale om, at tidligere – ofte implicit og udtalt – viden og praksis bliver underlagt en fælles drøftelse og efterfølgende systematiseret og ekspliciteret. De deltagende lærere fremhæver, at der er en stor værdi forbundet med de faglige og didaktiske drøftelser, og at det sikrer en mere ensartet praksis.

Resultater på langt sigt

Endelig skal det fremhæves, at evalueringen ikke direkte kan afdække, i hvilken grad arbejdet med indsatserne har understøttet de langsigtede mål om, at **eleverne bliver så dygtige, de kan**, og at **trivslen på erhvervsskolerne skal stige**. Flere skoler kommer dog med konkrete eksempler på elever, som er 'vokset' gennem talentsporet, idet de bliver udsat for faglige udfordringer, som motiverer dem til at lære mere.

6.3 Indsats 1: Undervisningsdifferentiering på grundforløb

6.3.1 Beskrivelse af indsatsen

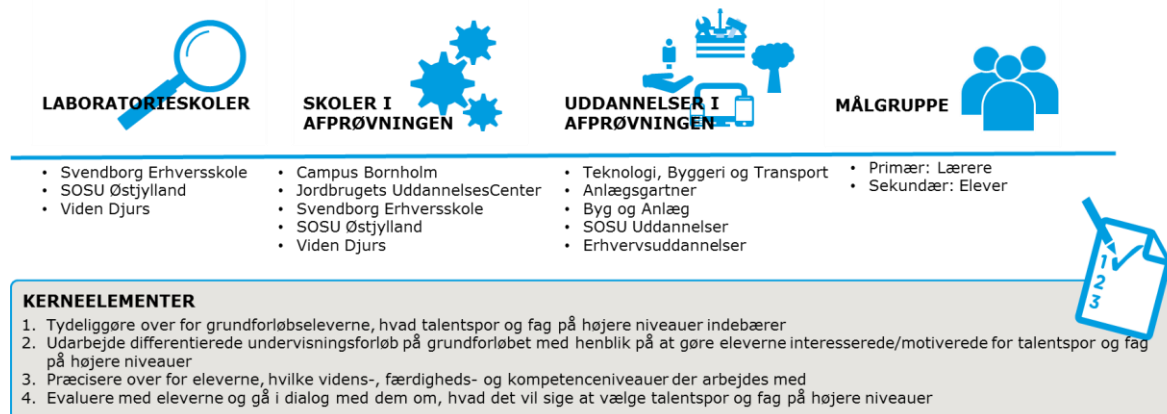
Denne indsats retter sig mod grundforløbene på skoler, der oplever, at det er svært at rekruttere elever til talentspor og fag på højere niveauer. En af de primære udfordringer er i den forbindelse at afmystificere talentspor og fag på højere niveauer for elever samt lærere og til dels også praktikstederne.

Formålet med indsatsen er derfor at tydeliggøre, hvordan eleverne undervises og vurderes med udgangspunkt i forskellige niveauer. Samtidig skal indsatsen bidrage til, at lærerne på skolerne får

redskaber til at differentiere undervisningen på grundforløbet, hvilket giver mulighed for at udfordre eleverne på det rette niveau. Det skal sikre, at eleverne får kendskab til mulighederne for at vælge talentspor og fag på højere niveauer og i sidste ende bidrage til, at flere elever vælger tilbuddet.

Tre skoler har udviklet redskaber til at tydeliggøre undervisningsdifferentieringen på grundforløbet, hvilket efterfølgende er afprøvet i fem forskellige skole- og uddannelsesmæssige kontekster.

Figur 6-2: Afprøvning af indsatsen Undervisningsdifferentiering på grundforløb



Arbejdet har resulteret i tre konkrete redskaber:

- **Konkrete talentsporsopgaver**, som bygger oven på de opgaver, som eleverne, ifølge undervisningsprogrammet, i forvejen arbejder med (udviklet af Svendborg Erhvervsskole)
- Anvendelse af **digitale læremidler og logbøger**, hvor det tydeliggøres overfor eleverne, hvordan man kan vise, at man er en talentelev (udviklet af SOSU Østjylland)
- **Informationsbrochurer**, som er målrettet specifikke målgrupper (hhv. elever, lærere og virksomheder), og som introducerer og informerer om talentspor og fag på højere niveauer (udviklet af Viden Djurs).

Fælles for redskaberne er, at man via konkrete opgaver eller eksempler tydeliggør overfor eleverne, hvad talentspor og fag på højere niveauer er, samt hvilke krav der stilles til en talentelev. Dette skal bidrage til, at skolerne indgår i dialog med eleverne om at vælge talentspor og fag på højere niveauer.

For en uddybning af indsatsen henvises til **håndbogen om talentspor og fag på højere niveau**, Indsats 1 – Undervisningsdifferentiering på grundforløb.

6.3.2 Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst

Overordnet har Campus Bornholm og Jordbrugets UddannelsesCenter – de to skoler, som ikke har deltaget i udviklingsfasen – fundet det vanskeligt at anvende digitale læremidler og logbøger, mens udvikling og brugen af konkrete talentsporsopgaver blev fundet anvendelige af begge skoler.

"Det her med logbog, det kan jeg simpelthen ikke få eleverne til. Men praktiske opgaver, det vil de meget gerne. Det er ikke altid, at eleverne har valgt at gå her, fordi de synes, at det boglige er det mest spændende, så skrivearbejde er svært at få dem til."

Lærer

Da de udviklede talentsporsopgaver er specifikt udviklet til en malerafdeling, har skolerne tilpasset opgaverne til deres egen uddannelsesmæssige kontekst. Konkret betyder det, at en anlægsgartnerafdeling har udviklet og nedskrevet ekstraopgaver til deres uddannelse. Når de hurtige og

stærke elever har løst de oprindelige opgaver, bliver de således samlet i en gruppe og får tildelt ekstraopgaverne.

De udviklede talentsporsopgaver, og særligt måden at beskrive undervisningen på, har dermed fungeret som inspirationsmateriale for skolerne.




Jordbrugets UddannelsesCenter har desuden ladet sig inspirere af informationsbrochurerne og i den forbindelse udarbejdet et informationspapir til læremestrene om, hvad talentspor er. Formålet hermed har været at vise læremestrene, at det er en god ide at være en del af programmet.

6.3.3 Analyse af afprøvning

Overordnet set, vurderer skolerne i nogen grad, at de er lykkedes med at afprøve indsatsen.

Tabel 6-1: I hvilken grad vurderer skolerne selv at være lykkedes med at afprøve indsatsen?

Skole	Implementeringsgrad
Campus Bornholm	I nogen grad
Jordbrugets UddannelsesCenter	I nogen grad
Svendborg Erhvervsskole	I høj grad
SOSU Østjylland ¹⁴	I nogen grad
Viden Djurs	I nogen grad

 = I lav grad
  = I nogen grad
  = I høj grad

Svendborg Erhvervsskole er nået langt i afprøvningen og vurderer således, at de i høj grad er lykkedes med at afprøve indsatsen. Dette skyldes blandt andet, at flere af de uddannelser, som i løbet af afprøvningsfasen har arbejdet med indsatsen, i forvejen arbejdede med at bygge ekstra niveauer på opgaver, fx på hovedforløbet.

SOSU Østjylland vurderer i lav grad, at de er lykkedes med at afprøve indsatsen på grundforløbet. Dette skyldes primært, at de lærere, der har stået for programmet, har svært ved at vide, hvor godt indsatsen er afprøvet i de klasser, som de ikke har undervist. Skolen oplever dog, at man godt kan arbejde på tværs af grundforløb og hovedforløb, hvorfor de har afprøvet undervisningsdifferentieringen på hovedforløbet. Dette har skolen haft stor succes med og vurderer her, at afprøvningen i høj grad er lykkedes.

De øvrige skoler vurderer, at de i nogen grad er lykkedes med at afprøve indsatsen, hvilket skyldes, at det på nogle fagområder har været svært at overbevise lærerne om, at man skal arbejde med talenter. Kulturen blandt lærerne på skolen kan således været særligt udfordrende for arbejdet med at implementere indsatsen. En leder forklarer:

"Vi har forsøgt, med blandet succes, at udbrede det til andre værksteder. Det handler meget om lærerne og hvor meget de brænder for det. På en afdeling sagde en lærer fx, at "hos mig er der ingen talenter", og så er den ligesom lukket."

Leder

Skolerne ligger vægt på, at afprøvningen i størst grad er lykkedes der, hvor talent- og differentieringstænkningen har været mest udbredt. Samtidig oplever skolerne, at en eller flere personer driver arbejdet med indsatsen frem, lige som der skal afsættes tid til at indgå i en dialog om, hvordan man definerer "talent".

¹⁴ SOSU Østjyllands selvurdering af implementeringsgrad bygger på afprøvning af indsatsen på hovedforløb og ikke grundforløb. Skolen oplevede dog, at man godt kan tænke på tværs af de to forløb og afprøve differentieringen på hovedforløbet.

6.3.4 Oplevede resultater

De fleste skoler vurderer, at indsatsen i høj grad har indfriet de behov og udfordringer, som lå til grund for deres deltagelse i programmet.

Tabel 6-2: I hvilken grad vurderer skolerne selv, at indsatsen har dækket deres behov?

Skole	Grad af behovsindfrielse
Campus Bornholm	
Jordbrugets UddannelsesCenter	
Svendborg Erhvervsskole	
SOSU Østjylland	
Viden Djurs	

■ = I lav grad
 ■ = I nogen grad
 ■ = I høj grad

Generelt oplever skolerne, at indsatsen har konkretiseret og tydeliggjort over for lærerne, hvad og hvordan man arbejder med talenter og fag på højere niveauer. Samtidig har indsatsen i høj grad indfriet behovet om at afmystificere talenter og fag på højere niveauer for eleverne. I forlængelse heraf oplever skolerne også, at arbejdet med indsatsen har gavnet eleverne ved at skabe en struktur omkring undervisningsdifferentieringen. Dette udtrykkes blandt andet på følgende måder:

"Når vi præsenterer talenter for eleverne, kan vi mærke på deres reaktion, at vi er lykkedes med at konkretisere og afmystificere talenter. Jeg ved endnu ikke, om det vil give flere tilmeldte på talenter – det kan vi først måle på, når hovedforløbet starter i efteråret".

Leder

Der ligger dog fortsat et stykke arbejde i at overbevise og skabe interesse omkring talenter og fag på højere niveauer hos praktikstederne.

"Med hensyn til talenter, så er interessen der, og jeg ved også, at eleverne kommer videre. Så det handler om at gøre mestrene opmærksomme på det – vi mangler at overbevise dem om det."

Lærer

Samlet set ser alle skolerne store perspektiver i at arbejde med indsatsen fremadrettet. De næste skridt består først og fremmest en fortsat forankring af indsatsen på de uddannelser og afdelinger, som har deltaget i afprøvningen. Samtidig indbefatter det også en udbredelse af talentforståelsen og måden at arbejde med undervisningsdifferentiering på grundforløbet på, således at det implementeres på tværs af alle fag og afdelinger på skolerne.

6.4 Indsats 2: Fra målpinde til læringsmål

6.4.1 Beskrivelse af indsatsen

På nogle uddannelser er en læringstaksonomi tydeligt afspejlet i målpindene¹⁵, ligesom det for nogle uddannelser er klart beskrevet, hvilke krav der er til elever på de forskellige niveauer. På andre uddannelser mangler denne systematik og gennemsigtighed. De forskellige faglige udvalgs formulering af målpinde og præstationsstandarder varierer således markant fra uddannelse til uddannelse, hvilket er med til at gøre arbejdet med omsætning af målpindene komplekst.

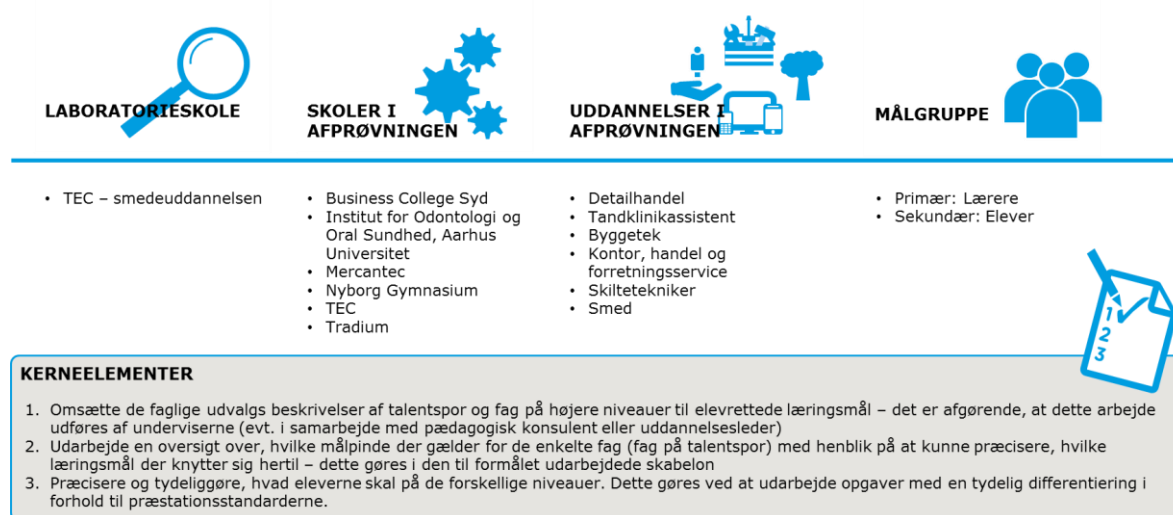
Denne indsats udspringer af erhvervsskolernes behov for at adressere ovenstående udfordring og – på en mere systematisk måde – at kunne omsætte de faglige udvalgs beskrivelser af målpindene til konkrete læringsmål, der kan bruges i undervisningen. Indsatsen skal tydeliggøre over for både lærere og elever, hvad der kræves af eleverne for at indfri det pågældende fags mål. Formålet er

¹⁵ Målpinde eller formelle mål er de mål for en specifik erhvervsuddannelse, som er beskrevet i uddannelsesordningen for den enkelte uddannelse og i bekendtgørelsen for det enkelte fag. Målpindene fastsættes af de faglige udvalg og angiver de kompetencer, eleverne skal tilegne sig i et fag eller på en uddannelse.

desuden, at lærere på tværs af en uddannelses forskellige fag skal have en fælles forståelse af, hvad der ligger i de forskellige niveauer, eleverne kan vælge – herunder særligt talentsprog og fag på højere niveauer.

Ledere og lærere på smedeuddannelsen på Technical Education Copenhagen (TEC) har i laboratoriefasen udviklet et redskab til at omsætte målpinde til konkrete læringsmål. Seks skoler har afprøvet indsatsen, og seks forskellige uddannelsesretninger er samlet set repræsenteret i arbejdet med indsatsen.

Figur 6-3: Afprøvning af indsatsen *Fra målpinde til læringsmål*



TEC har udviklet en række konkrete redskaber, som alle indgår i en *værktøjskasse*, der knytter sig til skolens indsats med at omsætte målpinde til læringsmål og konkret undervisningsdifferentiering samt spotte talenter på uddannelserne. Værktøjskassen består af:

- **En skabelon** som indeholder de skridt, der er i omsætningen af målpinde til læringsmål og undervisningsdifferentiering.
- **Et oplæg** til, hvordan beskrivelsen af læringsmål og fag på forskellige niveauer kan præsenteres for eleverne i undervisningen.
- **Et redskab til talentspotting.** TEC har arbejdet med at præsentere læringsmålene for eleverne på en systematisk måde, som desuden involverer, at eleverne vurderer sig selv, løser en opgave på det niveau, de har vurderet selv at befinde sig på, hvorefter de vurderer sig selv igen. Denne proces kan bidrage til, at lærerne i fællesskab kan indstille, hvilke elever som med fordel kan tage faget på talentniveau.

For en uddybning af indsatsen henvises til **håndbogen om talentspor og fag på højere niveau**, Indsats 2 – Fra målpinde til læringsmål.

Denne indsats er naturligt koblet til indsats 3, som handler om undervisningsdifferentiering. Omsætningsprocessen, som arbejdes med i denne indsats, går forud for den undervisningsdifferentiering, som er afgørende for, at skolerne kan udbyde undervisning på talentniveau. De fleste skoler er udfordret af, kun at have få elever på talentspor, hvilket resulterer i, at de ikke kan oprette egentlige talentsporhold, men derimod er nødsaget til at undervisningsdifferentiere på holdene.

”Udfordringen er dels manglende viden, både blandt elever, lærere og virksomheder (om talentspor, red.), dels at vi kun har én eller to elever på talentspor ad gangen. Det er vigtigt at beskrive, hvad en elev på det ene niveau og en elev på det andet niveau skal undervises i, så lærerne kan differentiere undervisningen.”

Tovholder

6.4.2 Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst

De forskellige skoler i afprøvningen har valgt at arbejde med nærværende indsats som svar på relativt enslydende behov, men har i meget forskelligt omfang måttet tilpasse indsatsen til lokal kontekst. Flere skoler fremhæver, at indsatsen bærer tydeligt præg af den faglige kontekst, den er udviklet i, og at der kan være udfordringer forbundet med at oversætte indsatsen til andre uddannelser. Eksempelvis påpeger en lærer på Business College Syd, at der er stor forskel på, hvordan man kan arbejde med formulering af læringsmål på tværs af det tekniske og merkantile område:

”Den merkantile tilgang er en lidt anden (end på de tekniske uddannelser, red.). Det er sværere at formulere læringsmålene. Det kan være svært at skrive sig ud af, hvad det vil sige at være en succes, når man har lavet en markedsanalyse.”

Lærer

Denne pointe er en tovholder fra Nyborg Gymnasium enig i og understreger, at det havde været hensigtsmæssigt, om programmet var tilrettelagt, så de skoler af samme type, som har arbejdet med den samme indsats, var blevet sat sammen i forbindelse med de fælles procesunderstøttende aktiviteter:

”Det havde været rart, hvis der havde været en anden merkantil skole, der havde arbejdet med samme indsats som os, så man havde en ”at spille bold med”. Det har jeg især tænkt i oversættelsesfasen.”

Tovholder

Processen for tilpasning af indsatsen på de forskellige skoler fremstår nogenlunde ens: Tovholder og lærere har sammen arbejdet med skabelonen for omsætning af målpinde til læringsmål, mens det hovedsageligt er lærerne, der i kraft af deres fagfaglighed har stået for at udfylde den tilpassede skabelon.

6.4.3 Analyse af afprøvning

Overordnet set, er skolerne lykkedes med at afprøve indsatsen, men i et begrænset omfang, dvs. på kun et eller få undervisningsforløb og tilsvarende få elever. Ikke desto mindre er de første erfaringer hovedsageligt positive og konstruktive i forhold til det videre arbejde, herunder videre tilpasning af indsatsen til den lokale kontekst. Eksempelvis overvejer en skole at knytte billeder til de operationaliserede læringsmål for både at konkretisere læringsmålene for eleverne og for at understøtte lærerne i at opnå en fælles forståelse af arbejdet med læringsmål.

Flere skoler fremhæver, at det har været hjælpsomt at have konkrete skabeloner at arbejde ud fra, når man skal omsætte komplekse formuleringer af målpinde og præstationsstandarder til mere håndgribelige beskrivelser af læringsmål.

”I en travl hverdag er det dejligt at have noget at tage udgangspunkt i, altså i det her tilfælde skabeloner. Det er et bedre afsæt for også at få strømlinet med andre skoler. Det giver væsentlige bedre mening, at der er en grundstruktur at arbejde ud fra.”

Lærer

Skolerne vurderer, at de enten i nogen eller i høj grad er lykkedes med at afprøve indsatsen.

Tabel 6-3: I hvilken grad vurderer skolerne selv at være lykkedes med at afprøve indsatsen?

Skole	Implementeringsgrad
Business College Syd	
Institut for Odontologi og Oral Sundhed, Aarhus Universitet	
Mercantec	
Nyborg Gymnasium	
TEC	
Tradium	

■ = I lav grad
 ■ = I nogen grad
 ■ = I høj grad

Fælles for skolerne, som 'kun' vurderer, at de i nogen grad har afprøvet indsatsen, er, at de ikke har kunnet nå igennem hele afprøvningen inden for programperioden. Der fremstår i den forbindelse et centralt opmærksomhedspunkt på tværs af alle skoler vedrørende tid. Skolerne peger på, at den forberedende fase til selve afprøvningen – dvs. tilpasningen samt den konkrete omsætning af målpinde til læringsmål – har krævet tid til dialog og fordybelse blandt de involverede i programmet. En lærer sætter følgende ord på dette:

"Alle har kompetencerne til det, men vi har jo alle noget kultur med os. Fx er der mange, som er vant til at arbejde med målpindene, men nu skal de arbejde med læringsmål."

Lærer

På flere skoler har afprøvningen givet anledning til at skelne mellem det at lykkes med *nærværende konkrete indsats*, og det at lykkes med at *arbejde læringsmålstyret generelt*. Formulering af læringsmål kan, som i den udviklede skabelon, stilles op som en relationel, konkret øvelse, men selve formuleringen af målene er udfordrende for mange. Skolerne er således blevet bevidste om, at arbejdet med læringsmål er komplekst og muligvis fordrer en nytænkning af hele undervisningskulturen, herunder pædagogik og didaktik.

6.4.4 Oplevede resultater

Som det fremgår af tabellen, er der enighed på tværs af skolerne om, at indsatsen har bidraget positivt til at imødekomme deres behov for at arbejde mere systematisk med omsætning af målpinde og eksplicitering af talentspor som en del af skolens udbud af undervisning.

Tabel 6-4: I hvilken grad vurderer skolerne selv, at indsatsen har dækket deres behov?

Skole	Grad af behovsindfrielse
Business College Syd	
Institut for Odontologi og Oral Sundhed, Aarhus Universitet	
Mercantec	
Nyborg Gymnasium	
TEC	
Tradium	

■ = I lav grad
 ■ = I nogen grad
 ■ = I høj grad

Fælles for skolerne knytter der sig imidlertid også en pointe til de positive tilkendegivelser om, at arbejdet først lige er begyndt. En tovholder beskriver eksempelvis:

"Jeg vil sige, det bliver en 3'er, for det kommer til at dække vores behov. Det bliver fuldt implementeret. Men lige nu er det nok en 2'er, fordi vi ikke er helt klar."

Tovholder

At omsætte målpinde til læringsmål er en tidskrævende proces, som skal foretages for alle fag og på alle niveauer. På nogle uddannelser, hvor de faglige udvalg har fastsat særdeles mange målpinde, er indsatsen omfattende.

Skolerne peger hovedsageligt på, at arbejdet med indsatsen har født positivt ind til lærernes professionelle praksis og har givet anledning til, at man har set på egen praksis på en ny måde. Eksempelvis fortæller en tovholder:

“Vi har kigget på, hvordan det tidligere så ud på avanceret niveau, og der er vi faktisk kørt på for højt et niveau – der har vi kørt på ekspertniveau. Det har givet anledning til at kigge på det og ikke stille alt for høje krav.”

Lærer

Desuden kan flere skoler allerede se perspektiver i at arbejde med indsatsen, når det kommer til betydningen for eleverne:

“Eleverne er blevet udfordret, og de har fået lov at mærke, hvilke krav der bliver stillet, når man gerne vil være på ekspertniveau. Der er et par stykker i klassen, som har angivet, at de gerne vil gøre det på hovedforløbet”.

Tovholder

Tovholderens beskrivelse vidner således om, at indsatsen i dette tilfælde både har været med til at tydeliggøre krav og forventninger til eleverne i undervisningen, og at dette kan bidrage til at rekruttere flere elever til fag på højere niveauer fremadrettet.

6.5 Indsats 3: Undervisningsdifferentiering på hovedforløb

6.5.1 Beskrivelse af indsatsen

Denne indsats retter sig mod skoler, hvor få elever vælger talentspor på hovedforløbet, hvilket betyder, at der ikke kan dannes egentligt talentsporshold. Formålet med indsatsen er at udvikle et værktøj eller redskab, der skal understøtte lærerne i at differentiere undervisningen på hovedforløbet, hvor der er elever på flere niveauer. Hermed sikres det, at eleverne tilbydes undervisning på det rette faglige niveau, og det bidrager til, at undervisningen opfattes som sammenhængende og meningsfuld for eleverne. I forlængelse heraf oplever skolerne også et behov for at sikre, at eleverne kan se forskellene i niveauerne.

“Der er brug for meget struktur for at sikre gennemsigtighed omkring talenterne. Fx ift. evalueringen og hvad de bliver bedømt ud fra. Det skal både lærerne og eleverne have en klar idé om.”

Tovholder

To skoler har i laboratoriefasen arbejdet med at udvikle redskaber til undervisningsdifferentiering på hovedforløbet. Disse er efterfølgende afprøvet på 14 forskellige skoler i 12 forskellige uddannelsesmæssige kontekster.

Figur 6-4: Afprøvning af indsatsen *Undervisningsdifferentiering på hovedforløb*

AARHUS TECH og Mercantec har i laboratoriefasen udviklet tre konkrete redskaber til undervisningsdifferentiering på hovedforløbet:

- En **talentspørselevbeskrivelse**, som indeholder en beskrivelse af, hvad der forstås ved en talentelev. Dette bidrager til, at talentsporet markedsføres på bedst muligt grundlag og ens på tværs af fag og uddannelser (udviklet af AARHUS TECH)
- **Plan for undervisningsdifferentiering** i fag, hvor der indgår talentniveau. Materialet henvender sig til uddannelsesledere og lærere og fungerer som et skema med opgaver til elever på både ordinært og talentniveau. Materialet bruges således til at undervisningsdifferentiere i klasser med elever på flere niveauer (udviklet af AARHUS TECH)
- **Læringsaktivitetsbeskrivelser**. Materialet fremstår som et skema indeholdende beskrivelser af læringsaktiviteter på et konkret program for tømreelever på hhv. ordinært og talentforløb. Skemaet tydeliggør således både overfor lærere og elever, hvad der forventes af hhv. den ene og den anden gruppe elever (udviklet af Mercantec).

For en uddybning af indsatsen henvises til **håndbogen om talentspor og fag på højere niveau**, Indsats 3 – Undervisningsdifferentiering på hovedforløb.

Fælles for redskaberne er, at de indeholder konkrete opgaver og beskrivelser, som tydeliggør overfor lærerne, hvad der forstås ved talentspor. Samtidig bidrager redskaberne med konkrete opgaver, som sikrer, at lærerne kan differentiere undervisningen i en klasse. På den måde bliver det tydeligt for eleverne, hvordan de forskellige niveauer adskiller sig fra hinanden.

6.5.2 Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst

Evalueringen viser, at afprøvningskolerne primært har taget udgangspunkt i plan for undervisningsdifferentiering og læringsaktivitetsbeskrivelserne. For mange skoler har talentspørselevbeskrivelsen dog ligget som noget, det har været nødvendigt at forholde sig til, inden skolerne kunne påbegynde selve arbejdet med den konkrete undervisningsdifferentiering. Flere skoler har således været nødsaget til at træde et skridt tilbage og definere begrebet 'talent', inden de kunne gå i gang med at udarbejde konkret differentieringsmateriale.

"Talent er rigtig mange ting, og det er vigtigt at have den rigtige forståelse for og viden om, hvad vi vil, når vi siger 'talentelev'. Det er også nemmere at lave opgavesæt, når man har defineret det."

Leder

Alle skolerne nævner, at de har læst det udarbejdede materiale igennem og brugt det som inspirationsmateriale. Nogle skoler valgte at arbejde med det udviklede materiale og tilpasse det til lokal kontekst. Disse skoler lægger vægt på, at det særligt er skemaformaterne, som har været brugbare. De har givet en systematisk tilgang til at beskrive og arbejde med undervisningsdifferentiering. Indholdet, dvs. specifikke læringsmål, konkrete opgaver og præstationsstandarderne, har imidlertid været nødvendigt at oversætte for at gøre det uddannelsesspecifikt.

"Selve skabelonen, og hvordan det var sat op, det kunne bruges."

Tovholder

"Noget af det, som læreren tog udgangspunkt i, var den opdeling, som TEC havde lavet. Fx at siden var delt op i to. Så den struktur, det giver, når man stiller niveauerne op sideordnet med hinanden, det har vi taget til os."

Tovholder




Andre skoler udtrykker, at materialet ikke har passet ind i den lokale kontekst og har derfor arbejdet videre med andre redskaber. En skole valgte eksempelvis at arbejde med rød-gul-grøn-metoden¹⁶, en anden skole udviklede et evalueringsværktøj, mens en tredje skole selv havde udviklet et værktøj nærmest identisk med læringsaktivitetsbeskrivelserne.

6.5.3 Analyse af afprøvning

På tværs af skolerne ses der variation i, i hvilken grad de er lykkedes med at afprøve indsatsen.

Tabel 6-5: I hvilken grad vurderer skolerne selv at være lykkedes med at afprøve indsatsen?

Skole	Implementeringsgrad
EUC Nordvestsjælland (Processkolen)	Grøn
Social- og Sundhedsuddannelserne, Fonden Den Danske Diakonistiftelse	Grøn
Erhvervsskolerne Aars (Entreprenør og Landbrugsmaskinmesteruddannelsen)	Grøn
Erhvervsskolerne Aars (Kontor, handel og forretningsservice)	Gul
Erhvervsskolerne Aars (Fødevarer, jordbrug og oplevelser)	Grøn
Erhvervsskolerne Aars (Teknologi, Byggeri og Transport)	Gul
Learnmark Horsens	Rød
Mercantec (Industri teknik)	Grøn
Randers Social- og Sundhedsskole	Grøn
Social- og Sundhedsskolen Esbjerg	Gul
Social- og Sundhedsskolen Syd	Gul
SOSU C (Herlev)	Grøn
TEC (Smedeuddannelsen)	Grøn
Tradium (personvogsmekaniker)	Gul
Tradium (Tømrer)	Grøn
Uddannelsescenter Ringkøbing Skjern (Smedeuddannelsen)	Rød
Uddannelsescenter Holstebro (Transport og Logistik)	Gul
AARHUS TECH (Skolen for medie og service)	Gul

 = I lav grad  = I nogen grad  = I høj grad

¹⁶ Karin Løvenskjold Svejgaard har udviklet og i 2011 udgivet metoden *rød, gul og grøn – en metode til undervisningsdifferentiering, der virker* ved Nationalt Center for Erhvervspædagogik.

Fælles for de skoler, der vurderer, at de i lav grad er lykkedes med at afprøve indsatsen, og de skoler, der ikke har vurderet sig selv på skalaen, er, at de endnu ikke har afprøvet indsatsen. Dette skyldes, at der i afprøvningsperioden enten ikke har været hovedforløb inde, eller at der ikke har været elever, som har valgt fag på højere niveauer.

Skolerne, som er nået langt i afprøvningen, kendetegnes ved, at de har oplevet en lyst blandt lærerne til at arbejde med programmet, hvilket har virket særligt understøttende. En lærer, som også har været tovholder på programmet, udtrykker:

“De lærere, der kom på, syntes, at det var spændende og havde lyst til at prøve det [...] Det har en afsmittende effekt. Lærerne kan se meningen med det, og det kan man se på eleverne. De har ikke på noget tidspunkt været i tvivl om, hvad de skulle.”

Lærer

Det bemærkes, at nogle af de skoler, som vurderer, at de i høj grad er lykkedes med at afprøve indsatsen, selv har besluttet, hvilke elever som skulle afprøve talentspor eller -opgaver. Denne tilgang kan sikre, at man får afprøvet indsatsen og får erfaringer med undervisningsdifferentiering.

Skolerne, der vurderer, at de i nogen grad er lykkedes med at afprøve indsatsen, begrundes dette med, at indsatsen ikke er bredt nok afprøvet eller implementeret ifølge deres egen vurdering.

“Vi skal gerne brede os til alle fag, som er på ekspertniveau, og det er vi langt fra. Men i selve programmet og det, vi valgte at arbejde med, der er vi godt med.”

Tovholder

Fælles for disse skoler er, at afprøvningsperioden vurderes at have været for kort. Blandt skolerne, som er nået langt i afprøvningen, nævnes den tidsmæssige faktor ikke som værende udfordrende i samme grad. Dette skyldes primært, at flere af skolerne i forvejen arbejder med talentspor og undervisningsdifferentiering i større eller mindre grad.

6.5.4 Oplevede resultater

Nedenfor ses skolernes egen vurdering af, i hvilken grad indsatsen har dækket deres behov.

Tabel 6-6: I hvilken grad vurderer skolerne selv, at indsatsen har dækket deres behov?

Skole	Grad af behovsdækning
EUC Nordvestsjælland (Processkolen)	
Social- og Sundhedsuddannelserne, Fonden Den Danske Diakonissestiftelse	
Erhvervsskolerne Aars (Entrepenør og Landbrugsmaskinmesteruddannelsen)	
Erhvervsskolerne Aars (Kontor, handel og forretningsservice)	
Erhvervsskolerne Aars (Fødevarer, jordbrug og oplevelser)	
Erhvervsskolerne Aars (Teknologi, Byggeri og Transport)	
Learnmark Horsens	
Mercantec (Industriteknik)	
Randers Social- og Sundhedsskole	
Social- og Sundhedsskolen Esbjerg	
Social- og Sundhedsskolen Syd	
SOSU C (Herlev)	
TEC (Smedeuddannelsen)	
Tradium (Personvognsmekaniker)	

Tradium (Tømrer)	
Uddannelsescenter Ringkøbing Skjern (Smedeuuddannelsen)	
Uddannelsescenter Holstebro (Transport og Logistik)	
AARHUS TECH (Skolen for medie og service)	

■ = I lav grad
■ = I nogen grad
■ = I høj grad

Overordnet set, oplever skolerne, at arbejdet med indsatsen i høj grad bidrager til at skabe gennemsigthed og viden omkring talentspor og fag på højere niveauer. Samtidig oplever skolerne også, at lærerne finder redskabet eller værktøjet anvendeligt. Det betyder derfor, at lærerne i de konkrete fag, som har deltaget i afprøvningen, er blevet bedre til at undervisningsdifferentiere i klasser eller på hold, som har elever på flere faglige niveauer. En leder og en lærer, på to forskellige skoler, forklarer det således:

"Lærerne, der har arbejdet med det, har fundet det anvendeligt. Og jeg synes også, at det giver noget gennemsigthed."

Leder

"Vi er blevet bedre til at undervisningsdifferentiere – vi har i hvert fald fundet en mulighed og vej til at undervisningsdifferentiere."

Lærer

En af de skoler, der vurderer, at de i nogen grad har fået dækket deres behov, forklarer, at de ønsker at 'komme hele vejen rundt' og arbejde med alle indsatserne for at dække skolens behov. En anden skole nævner, at de forsat har svært ved at motivere eleverne til at vælge talentspor og fag på højere niveauer. Fælles for disse skoler er altså en erkendelse af, at der er behov for at fokusere på andre indsatser, for at alle behov imødekommes. Fælles for de skoler, der endnu ikke har afprøvet indsatsen, er en forventning om, at arbejdet fremadrettet vil bidrage til en mere formaliseret tilgang til arbejdet med undervisningsdifferentiering.

Derudover vurderes det på tværs af skolerne, at arbejdet med indsatsen har gavnet eleverne. Tydelig rammesætning og gennemsigthed omkring talentspor og fag på højere niveauer betyder, at eleverne kan kende forskellene på niveauerne:

"Elevudtalelserne viser, at det er tydeligere for eleverne, hvad det kræver at være på talentspor. Nogle elever har også udtalt, at det er spændende."

Tovholder

Desuden nævner en skole, at de oplever, at arbejdet med indsatsen har gavnet eleverne ved at skabe mere tid til de elever, som har behov for ekstra hjælp.

Samlet set, vurderer skolerne, at der er store perspektiver i at arbejde med indsatsen fremadrettet. For de skoler, der ikke har afprøvet indsatsen endnu, handler dette først og fremmest om at gøre sig nogle erfaringer med arbejdet med indsatsen. Fælles for de øvrige skoler er, at de har fundet dels en fælles forståelse af "talent" og dels måden, hvorpå de vil arbejde med undervisningsdifferentiering på hovedforløbene. Disse skoler vil først og fremmest dele deres erfaringer med andre fag og afdelinger på skolerne. Dette betyder derfor også, at skolerne sigter efter at udvide måden, hvorpå de arbejder med undervisningsdifferentiering på hovedforløbet, således at det implementeres på tværs af alle fag og afdelinger på skolerne.

6.6 Indsats 4: Dialog med praktikvirksomheder om talentspor og fag på højere niveauer

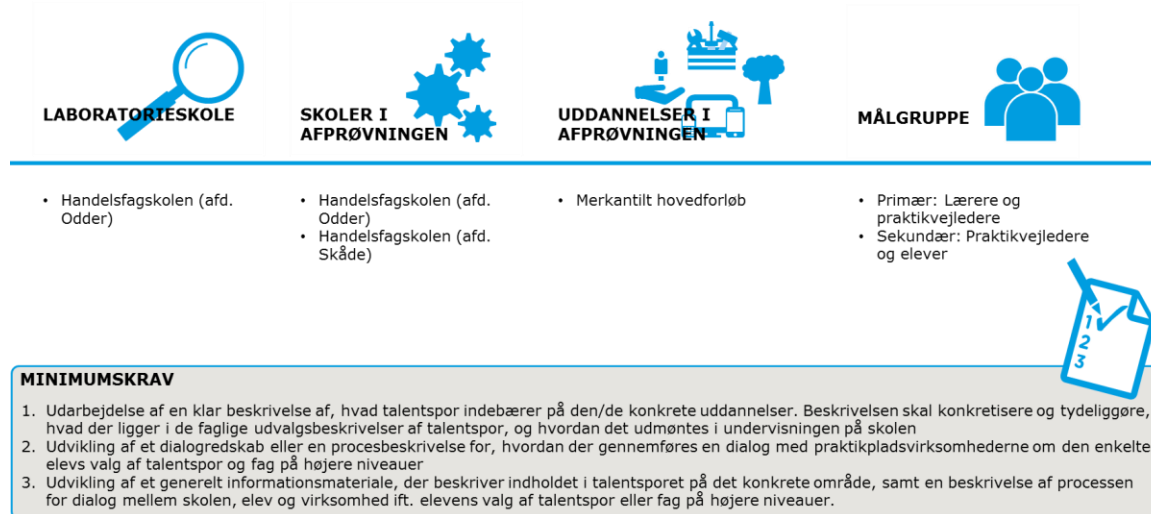
6.6.1 Beskrivelse af indsatsen

Denne indsats sætter fokus på praktikvirksomhedernes rolle i arbejdet med talentspor og fag på højere niveauer og søger at etablere et grundlag for en velfungerende dialog mellem skole, elev og praktikvirksomhed om talentspor og fag på højere niveauer. Flere erhvervsskoler oplever det som et problem, at mange praktikvirksomheder ikke kender til ordningerne eller kun har ganske begrænset viden om dem, da det medfører, at beslutningen om, hvorvidt en elev skal følge et talentspor eller fag på højere niveau ofte bliver truffet på et svagt grundlag.

Formålet med indsatsen er derfor at skabe større kendskab hos praktikvirksomhederne til de muligheder og perspektiver, der knytter sig til talentspor og fag på højere niveauer. Samtidig skal indsatsen øge og kvalificere dialogen mellem elev, skole og praktikvirksomhed om valg af talentspor. I den nuværende praksis skal virksomhederne allerede i forbindelse med indgåelse af uddannelsesaftalen – og inden eleven er startet i virksomheden – træffe beslutning om, hvorvidt aftalen skal indeholde et talentforløb. Der er derfor et behov for at tilrettelægge en proces, som sikrer, at både virksomhed og elev har et reelt billede af, hvad det indebærer, at eleven deltager på talentsporet – inden de træffer beslutning om, hvorvidt eleven skal deltage på et talentspor.

Handelsfagskolen i Odder har som den eneste skole arbejdet med indsatsen, både i laboratoriefasen og i afprøvningsfasen. Dermed adskiller evalueringen af denne indsats sig fra evalueringerne af de øvrige indsats, idet den baserer sig på et endog meget spinkelt grundlag. Der knytter sig derfor også væsentlige forbehold ift. at kunne generalisere erfaringer og vurderinger fra afprøvningsfasen af indsatsen.

Figur 6-5: Afprøvning af indsatsen Dialog med praktikpladsvirksomheder om talentspor og fag på højere niveau



I forbindelse med laboratoriefasen udarbejdede Handelsfagskolen:

- Et **forståelsespapir**, der beskriver, hvad skolen forstår ved en talentelev, og hvordan man ønsker at indgå i dialog og samarbejde med virksomhederne om muligheden for at lade elever gennemføre deres uddannelse på talentspor. Dette er blevet anvendt både internt ift. lærerne og eksternt i forbindelse med dialogen med virksomhederne. Herudover har man etableret en ansvarsfordeling og en praksis for, hvordan dialogen med virksomhederne forløber. Denne praksis er dog ikke konceptualiseret eller beskrevet nærmere i en vejledning, procesbeskrivelse el.lign., og der er ikke udarbejdet et egentligt dialogredskab. Af denne grund lå der på baggrund af laboratoriefasen ikke andre konkrete værktøjer eller materialer, som kunne afprøves i afprøvningsfasen, end den mere generelle beskrivelse af indsatsen.

For en uddybning af indsatsen henvises til **håndbogen om talentspor og fag på højere niveau**, Indsats 4 –Dialog med praktikpladsvirksomheder.

6.6.2 Tilpasning af indsatsen til lokal kontekst

Da indsatsen er udviklet og afprøvet på to afdelinger for samme skole, og Handelsfagskolen dermed optræder som både laboratorie- og afprøvnings-skole, har der ikke været behov for en egentlig tilpasning af indsatsen til en lokal kontekst. Afprøvningen af indsatsen er således udelukkende afprøvet på det merkantile område, nemlig på Handelsfagskolens merkantile hovedforløb.

I relation til afprøvningen er det dog værd at bemærke, at skolen gennemfører talentsporsundervisning på både 'åbne' og 'lukkede' hold. Da skolen uddanner elever for en lang række kæder inden for detailhandlen, foregår en del af undervisningen på 'kædehold', hvor alle elever på et hold kommer fra butikker inden for samme detailkæde. Da nogle kæder vælger, at alle deres elever skal deltage på talentspor, er det i modsætning til de fleste andre skoler muligt at gennemføre undervisningen som rene talenthold, hvor det med andre ord ikke er nødvendigt at undervisningsdifferentiere på forskellige niveauer på samme hold.




6.6.3 Analyse af afprøvning

Overordnet kan det konstateres, at afprøvningen af indsatsen ikke er sket som planlagt, idet ikke alle elementer i indsatsen er blevet udviklet og implementeret, som beskrevet i indsatsen. Særligt kernelementerne om udvikling af et dialogredskab for dialogen med virksomhederne (kernelement 2) og et mere generelt informationsmateriale, der beskriver indhold i talentsporet og processen for dialog med virksomheden (kernelement 3), er ikke blevet udviklet og afprøvet i praksis.

Som det fremgår af nedenstående tabel, vurderer skolerne også selv, at de kun delvist har afprøvet indsatsen i praksis.

Tabel 6-7: I hvilken grad vurderer skolerne selv at være lykkedes med at afprøve indsatsen?

Skole	Implementeringsgrad
Handelsfagskolen, Odder	
Handelsfagskolen, Skåde	

 = I lav grad  = I nogen grad  = I høj grad

Skolernes vurdering af implementeringsgraden afspejler en oplevelse af, at man på et mere overordnet plan har arbejdet med dialogen med praktikvirksomhederne. Skolen har dog ikke en fast konceptualiseret måde at informere virksomhederne om talentbeskrivelsen. Dette skyldes til dels, at de ikke anser det for nødvendigt med en mere skriftliggjort eller konceptualiseret dialogguide eller procesbeskrivelse for at etablere en praksis for at gennemføre dialogen med virksomhederne.

Konkret har de etableret en praksis, hvor skolen tager kontakt til de virksomheder, som har sat kryds ud for 'talentboksen', for at sikre sig, at de har forstået, hvad begrebet handler om. Den nærmere dialog med virksomhederne er primært placeret hos læreren for det respektive hold. Omvendt er man også opmærksom på, at den etablerede praksis på skolen placerer det primære ansvar hos den enkelte lærer, og at det kan betyde, at der er væsentlig variation i, om dialogen med virksomhederne bliver taget, og hvad den indeholder. Man har fra skolens side endnu ikke et billede af, hvor stor denne variation er, men det er et fremadrettet opmærksomhedspunkt for ledelsen, at man skal blive bedre til at ensrette informationen ud til virksomhederne, så det ikke varierer alt efter, hvilken lærer der forestår dialogen.

"Vi har derfor en klar holdning til, hvordan vi vil gribe det an. Vi har det ikke på skrift, men i det omfang, det er muligt, har praktikstedet fået at vide af os, at vi nok skal kontakte dem, og så finder vi ud af sammen,

hvem der kan og bør være talenter, og hvem, der skal skrues ned for. Det er ikke vores administration, der har kontakten – det er typisk vores lærere, der tager kontakt til virksomhederne. Så på den måde har vi en klar forståelse af, hvordan det skal gøres.”

Leder

Afprøvningen på der merkantile område peger på en stor diversitet blandt praktikvirksomhederne, og at der er tale om en diversitet, som skolerne er nødt til at tage højde for i deres dialog med virksomhederne generelt, men i særlig grad ift. talentområdet, hvor der kan være store branchemæssige forskelle på, hvordan man betragter og arbejder med 'talenter'. Konkret oplever Handelsfagskolen stor forskel på, om man har dialogen med en HR-afdeling i en stor detailkæde, eller om man har dialogen med butiksindehaveren i en lille selvstændig butik. Form og indhold i dialogen vil være meget forskellig og eventuelle dialogguides el.lign. skal kunne rumme denne forskellighed.

I relation til den konkrete afprøvning og arbejdet med de mere branchespecifikke kædehold, hvor alle er på talentspor, kan det være en udfordring, hvis nogle af de deltagende elever reelt ikke har de nødvendige kompetencer til at følge undervisningen på talentniveau. Disse erfaringer viser, at det også i forbindelse med kædehold i høj grad er nødvendigt med en tæt dialog med virksomhederne for at drøfte, hvordan man håndterer de forskelle, der naturligt vil være mellem elevernes kompetencer – også på rene talenthold.

6.6.4 Oplevede resultater

I nedenstående tabel fremgår Handelsfagskolens angivelse af oplevede resultater:

Tabel 6-8: I hvilken grad vurderer skolerne selv, at indsatsen har dækket deres behov?

Skole	Grad af behovsdækning
Handelsfagskolen, Odder	
Handelsfagskolen, Skåde	

= I lav grad
 = I nogen grad
 = I høj grad

Direkte adspurgt tilkendegiver repræsentanter fra de to afdelinger, at arbejdet med indsatsen i en vis udstrækning har imødekommet de behov, de havde identificeret på forhånd. Der er udarbejdet enkelte skriftlige materialer og etableret en praksis for håndteringen af talentelever.

”Jeg synes, at vi er godt rustet til at arbejde videre med talentsporet. [...] Vi har nogle værktøjer og nogle få nedskrevne procedurer, men helt klart en dialogproces for, hvordan det introduceres, vi har opgavebeskrivelser, vi har også det med, hvordan vi spotter talenter og protokollerne til læreren. Det kan godt være, at vi kunne have gjort det noget hurtigere, men vi er faktisk ved at være der, hvor vi gerne vil være.”

Leder

Omvendt kan det konstateres, at antallet af talentelever på de blandede hold er meget begrænset, og at man fra skolens side gerne ville have 2-3 talentelever på hvert hold, hvilket man ikke har i dag. Dette indikerer også, at det kun i begrænset omfang lykkes skolens afdelinger at tiltrække talentelever til de blandede hold.

Dialogen og samarbejdet med virksomhederne har vist, at der mellem virksomheder og skolen hersker en divergerende opfattelse af, hvad man opfatter som et talent – og dermed, hvad der skal prioriteres på et talentspor. I praktikvirksomhederne (i praksis butikkerne i Handelsfagskolens tilfælde) er det primære fokus på salg, og et talent opfattes derfor som en medarbejder, som er god 'på gulvet' – god til at sælge. I skoleregi lægges der i talentsporet mere vægt på de boglige og skriftlige færdigheder. Egenskaber, som man særligt i de mindre butikker ikke vægter så højt. I det lys kan den beskedne søgning til talentsporet på de åbne hold til dels skyldes, at virksomhederne ikke oplever talentsporet som relevant for dem.

Den lave søgning mod talentspor kan derudover skyldes, at ansvaret for at kontakte og informere virksomhederne om mulighederne for talentspor er placeret hos den enkelte lærer i denne indsats. På baggrund af tilbagemeldingerne fra skolen er det meget usikkert, i hvor høj grad alle lærere løfter denne opgave, og dermed etablerer en reel dialog med virksomhederne om talentspor. Den beskrevne afprøvning af indsatsen synes derfor ikke umiddelbart i væsentligt omfang at understøtte målet om, at flere elever skal vælge talentspor og fag på højere niveauer, og at det sker på et velinformeret grundlag.

Samlet set, peger afprøvningen af indsatsen på, at den oplevede værdi af indsatsen primært afspejler, at skolerne har brugt programmet og arbejdet med indsatsen til at sætte øget fokus på arbejdet med talenter mere generelt og i mindre grad med værdien eller den potentielle værdi af de konkrete redskaber, som var tænkt som en del af indsatsen.

I relation til at evaluere værdien eller den potentielle værdi af indsatsen er det imidlertid værd at bemærke, at samtlige deltagende skoler under tema 2 undervejs i forløbet har understreget behovet for at sikre en frugtbar og velinformeret dialog med praktikvirksomhederne. Når der ikke er flere skoler, der har valgt at afprøve denne indsats, skyldes det derfor, at man mange steder har set et behov for først at få en intern afklaring af, hvad man forstår ved talent, og hvordan man i praksis håndterer talentspor og undervisning på højere niveauer, inden man videreformidler til eksterne samarbejdspartnere.

6.7 Temaspecifikke opmærksomhedspunkter - betydende faktorer for indsatsernes resultater og implementerbarhed

I det følgende afsnit beskrives de centrale og tværgående indsigter og opmærksomhedspunkter, som knytter sig til skolernes arbejde med indsatserne under temaet, herunder særligt de faktorer, som har en væsentlig betydning for indsatsernes resultater og implementerbarhed.

Afsnittet har særligt fokus på de faktorer, som har betydning for skolernes muligheder for at udbyde og gennemføre talentspor og fag på højere niveauer og muligheder for at sikre, at en stingende andel af eleverne gennemfører fag på højere niveauer.

➤ Meget stor variation i skolernes erfaringer med og motivation for at arbejde med talentspor og fag på højere niveauer.

På tværs af de deltagende skoler eksisterer en stor variation i deres forudgående erfaringsgrundlag for at arbejde med talent og fag på højere niveauer. Til trods for, at de nye bestemmelser omkring udbud af talentspor og fag på højere niveauer trådte i kraft i 2015, er der blandt de deltagende skoler fortsat nogle, som endnu har deres første 'talentelev' til gode. Omvendt er der andre skoler, som har arbejdet med talentspor gennem flere år og dermed har opbygget en del erfaringer med det – både fra det daglige arbejde med talentspor på skolen, men i nogle tilfælde også fra andre udviklingsprogrammer om talent.

Ser man på skolernes motivation for at deltage i udviklingsprogrammet, tegner der sig et billede af, at det for mange skoler har været en væsentlig motivation, at der er tale om en 'skal-opgave'. Skolerne bliver nemlig målt på, om de lever op til målsætningen om at øge andelen af elever, der tager et talentforløb eller fag på højere niveauer. Der har således været et klart eksternt incitament for skolerne til at deltage. Samtidig fremhæver flere skoler, at man har haft et eget internt ønske på skolen om at styrke arbejdet for de dygtigste elever og at styrke undervisningsdifferentieringen, så skolen i højere grad kan tiltrække og fastholde de dygtigste elever.

- **Skolernes arbejde og fremdrift i arbejdet med indsatserne er i høj grad afhængigt af det eksisterende pædagogiske og didaktiske fundament (fx i form af LUP'en) på den enkelte skole.**

Arbejdet med at udvikle et særskilt talentspor og fag på højere niveauer bør tage afsæt i den eksisterende undervisningsplan (inkl. læringsmål, opgaver mv.), hvortil der så udvikles en supplerende plan, der tydeliggør, hvad elever på talentspor og fag på højere niveauer skal kunne, og hvor deres forløb adskiller sig fra det ordinære forløb.

Evalueringen viser imidlertid, at dette grundlag reelt ikke er til stede på en række skoler. Flere skoler har ikke et velbeskrevet og uddybet didaktisk grundlag, der beskriver læringsmål og undervisningsforløb, bedømmelseskriterier mv. for de enkelte fag. Mange skoler mangler med andre ord grundlaget for udviklingen af talentsporet, og flere skoler giver også udtryk for, at de har haft behov for at 'træde et skridt tilbage' og arbejde med de mere grundlæggende forståelser og tilgange til undervisningen i det enkelte fag. For disse skoler bliver deltagelsen i udviklingsprogrammet dermed en anledning til at arbejde mere grundlæggende med udviklingen af det pædagogiske og didaktiske grundlag for den samlede undervisning.

- **Stor variation i omfanget af skolernes 'oversættelsesarbejde' af målpinde til læringsmål og konkret undervisning.**

Et centralt element i skolerne arbejde med at udvikle talentspor og fag på højere niveauer er at udvikle konkrete undervisningsforløb og opgaver. Disse undervisningsforløb og opgaver skal udvikles med afsæt i det faglige udvalgs formulerede målpinde for faget. Der er tale om et konkret didaktisk 'oversættelsesarbejde', som i praksis varierer meget fra uddannelse til uddannelse. Variationen forekommer både ift. omfang og indhold. For nogle uddannelser og fag er der rigtigt mange målpinde, som skal oversættes til konkrete læringsmål, samt konkrete undervisningsforløb og opgaver. For andre uddannelser begrænser et talentspor sig til et mindre antal fag og dermed et begrænset antal målpinde. Evalueringen viser, at der også på indholdssiden kan være relativt stor variation, og at arbejdet med at oversætte målpindene for de enkelte uddannelser derfor kan være mere eller mindre enkelt. Dette skyldes, at udgangspunktet – i form af de faglige udvalgs formulering af målpinde – er meget forskelligt. For nogle uddannelser har målpindene næsten karakter af læringsmål, som mere eller mindre direkte kan anvendes ind i en undervisningsplanlægning. For andre uddannelser er målpindene så generelle eller overordnede, at det kræver et mere omfattende oversættelses- eller fortolkningsarbejde at omsætte dem til konkrete læringsmål. På denne måde er de mere grundlæggende præmisser for skolernes arbejde med at oversætte de faglige udvalgs oplæg til konkret undervisning meget forskellige.

- **Branchemæssige forskelle har betydning for skolernes mulighed for at tiltrække elever til talentspor og fag på højere niveauer.**

Evalueringen viser, at der er betragtelige branchemæssige forskelle på, hvordan man ser på talentbegrebet, og på, om det anses for attraktivt for virksomhederne at ansætte elever på talentspor. I nogle brancher – fx inden for flere af håndværkerfagene – er der en tendens til, at man kigger lidt 'skævt' til talenterne, mens man inden for andre brancher – fx det merkantile område – ønsker at gøre alle elever til talenter. Det er således kendetegnende, at begrebet 'talent' og det at udpege nogen til 'talenter', er noget, der vækker en del følelsesmæssige reaktioner både på skolerne og blandt virksomhederne. Erfaringerne fra udviklingsprogrammet peger på, at skolerne inden for nogle brancher står med en stor opgave med at 'sælge' ideen om talentelever til virksomhederne og i forlængelse af dette også til eleverne. Denne modstand mod talenttankegangen synes således at udfordre skolernes mulighed for at tiltrække elever til talentspor og fag på højere niveauer.

Erfaringerne fra afprøvningsfasen er også, at det er en gennemgående udfordring for en del skoler, at man internt 'hænger fast' i at definere, hvad man forstår ved et talent. Der fremstår således et

behov for, at man på nogle skoler kommer videre end de mere akademiske og filosofiske drøftelser af, hvad et talent er, og i højere grad bliver konkrete på, hvad man forstår ved en talentelev, og hvordan man – med afsæt i målpindende for de enkelte fag – vil omsætte denne forståelse i konkret undervisningspraksis.

➤ **Uklarheder om elevernes 'udbytte' af at gennemføre fag på højere niveauer eller talentspor mindsker søgningen.**

En væsentlig faktor ift. skolernes evne til at tiltrække elever på talentspor og fag på højere niveauer er elevernes motivation, og hvad de umiddelbart oplever at kunne få ud af at vælge disse forløb til. I forhold til dette peger skolernes erfaringer på, at der blandt mange elever hersker en form for "what's in it for me"-mentalitet, og de oplever, at det er svært at motivere eleverne til at vælge talentspor og fag på højere niveauer. Erfaringerne er, at en gruppe af elever fravælger disse muligheder, fordi de ikke kan se, at de 'får noget ud' af den ekstra indsats, som det højere niveau kræver – de frygter tværtimod at stille sig selv dårligere end de 'ordinære' elever, fordi kravene er højere, og de bliver bedømt hårdere. I relation til dette peges der også på, at begrebet 'talentelev' endnu ikke er så kendt blandt virksomhederne, at det giver talenteleverne en særlig fordel, når de er færdige med deres uddannelse, sammenlignet med de øvrige elever – det giver ikke ekstra muligheder fremadrettet ift. videreuddannelse eller at komme i job.

I relation til det mere konkrete arbejde med indsatserne under dette tema er det en pointe, at flere af skolerne aktivt forsøger at understøtte elevernes indre motivation. Det gør de ved at fremhæve værdien i at være videbegærlig og gøre sig så dygtig, som man kan, og hvilken værdi det kan have ift. ens senere jobmuligheder, at man har gennemført et uddannelsesforløb på et højere niveau.

➤ **Afbrudte uddannelsesforløb mellem grundforløb og hovedforløb udfordrer både skoler og elever.**

Skolernes arbejde med talentspor og fag på højere niveauer indebærer bl.a. en afklaring af elevernes interesse og kompetencer ift., om de er motiverede og har evnerne til at indgå på et talentspor eller følge fag på et højere niveau. Det er således et centralt element i indsats 1 om at indføre undervisningsdifferentiering på grundforløb med henblik på at skabe kendskab til og motivation for talentspor og fag på højere niveauer. I praksis knytter der sig imidlertid en generel udfordring til, at en væsentlig del af eleverne ikke går på grundforløb og hovedforløb på den samme skole. Nogle skoler er således udfordrede af, at alle eller en stor del af de elever, som starter på hovedforløbet på en uddannelse på skolen, ikke har gået på skolen tidligere og dermed ikke kender til skolens arbejde med talentspor og fag på højere niveauer. På samme måde har skolens lærere ikke mulighed for at 'spotte' potentielle talentelever eller indgå i dialog med eleverne om indhold og perspektiver i at deltage i et talentforløb. Konsekvensen af den manglende kontinuitet i uddannelsesforløbene er, at det vanskeliggør skolernes arbejde med at rekruttere elever til talentspor og fag på højere niveauer. Dette gælder særligt på de uddannelser, hvor differentieringen allerede starter på første hovedforløb.

➤ **Skolerne anlægger en helhedsorienteret tilgang til talentspor og fag på højere niveauer - indsatserne er en analytisk sondering, som ikke nødvendigvis afspejler skolerne arbejder på området.**

Erfaringerne fra skolernes arbejde med indsatserne viser, at skolerne har svært ved at sondre mellem de enkelte indsatser. Mange skoler giver udtryk for, at de 'arbejder med talent', og at det så i varierende grad omfatter elementer fra alle fire indsatser. I praksis fungerer indsatserne altså ikke som afgrænsede indsatser, men repræsenterer forskellige fokuspunkter i, hvad skolerne ser som en samlet indsats omkring talentspor og fag på højere niveauer. Når skolerne i en program-sammenhæng bliver bedt om at 'vælge' og prioritere en given indsats, oplever de det som en

smule 'kunstigt'. Dette har dog ikke haft betydning for skolernes motivation for at deltage i programmet, men det har betydet, at skolerne i praksis ofte har arbejdet med en mere bred tilgang til arbejdet med talent og dermed også har haft fokus på andre elementer end dem, som indgår i den valgte indsats.

Samtidig er det kendetegnende, at der er en form for progression i indsatserne, således at man som skole med fordel kan beskæftige sig med indsats 1, inden man går videre til indsats 2 og 3, som er tæt forbundne. Flere skole fremhæver således også, at arbejdet med at udvikle dialogen med praktikvirksomhederne (indsats 4) forudsætter en forudgående afklaring af en række forhold, som relaterer sig til de øvrige indsatser, herunder en afklaring af, hvordan man som skole arbejder med talent, og hvilke konkrete kompetencer man fokuserer på, særligt for eleverne på talentspor eller fag på højere niveauer. Dette synes at være årsagen til, at kun to afdelinger har valgt at afprøve indsats 4.

BILAG 1: UDVIKLINGSNOTAT

1.1 Indledning

Dette udviklingsnotat udgør den første delrapportering i forsøgs- og udviklingsprogrammet: *'Udvikling og afprøvning af tiltag, der styrker praksis i forhold til hhv. bedømmelseskriterier og -kultur, hhv. talentspor og fag på højere niveauer på EUD'*. Udviklingsnotatet samler op på de tre første faser i udviklingsprogrammet, der er gennemført på nuværende tidspunkt, og beskriver, analyserer og perspektiverer de erfaringer og den indsamlede viden, som er tilvejebragt hidtil i programmet.

Konkret indeholder notatet en kort tværgående analyse baseret på en række skriftlige produkter fra skolerne samt indsigter og erfaringer fra de i programmet gennemførte møder, workshops og den løbende dialog og sparring med laboratorieskolerne. I analysen fokuseres der både på de temaspesifikke erfaringer og på de mere tværgående og generelle tendenser og perspektiver.

Analysen samler dels op på den gennemførte proces og kigger dels fremad mod den kommende afprøvningsfase. Endelig vil notatet også præsentere nogle overordnede opmærksomhedspunkter i relation til gennemførelsen af denne form for udviklingsprogram.

1.2 Baggrund og formål

Baggrunden for udviklings- og forsøgsprogrammet er et ønske om gennem udvikling af og træning i praksis at støtte erhvervsskolernes lærere i arbejdet med at udvikle kvaliteten i undervisningen på to konkrete områder:

- Bedømmelseskriterier og -kultur (tema 1)
- Talentspor og fag på højere niveauer (tema 2).

Tema 1 om bedømmelseskriterier og -kultur rummer aspekter, der knytter an til feedback som et pædagogiske, didaktisk redskab, der – når det bruges rigtigt – udgør et kendetegn ved undervisning af kvalitet. Tema 2 om talentspor og fag på højere niveauer kobler sig emnemæssigt til et andet af de kernelementer, der kendetegner god undervisning; undervisningsdifferentiering. Nærværende udviklingsprogram skal med andre ord evalueres i forhold til dets evne til at understøtte skolernes arbejde med at øge kvaliteten i undervisningen på disse to områder.

Formålet med dette udviklingsnotat er at beskrive og kort evaluere fremdriften i udviklingsprogrammet ved overgangen fra laboratoriefasen til afprøvningsfasen. Notatet indgår i rækken af skriftlige produkter, som er fremstillet som en del af udviklingsprogrammet, og det bygger i høj grad videre på de to vidensnotater, som blev udarbejdet indledningsvist i programmet, og som efterfølgende er blevet kvalificeret og nuanceret med input fra de deltagende skoler. Notatet samler samtidig op på de mindre justeringer af indsatserne, som skolernes udviklingsarbejde med indsatserne i laboratoriefasen har givet anledning til.

1.3 Datagrundlag og metode

Som nævnt, bygger dette udviklingsnotats analyser på en række skriftlige produkter, som skolerne har udarbejdet i løbet af laboratoriefasen, indsigter og erfaringer fra de procesmøder og workshops, der har været afholdt som en del af den hidtidige proces, samt den løbende dialog og sparring med laboratorieskolerne.

Konkret udgøres datagrundlaget for dette udviklingsnotat af følgende datakilder:

- Opstartsseminar
- Procesmøder med skolerne
- Skriftlige materialer fra de enkelte skoler i form af:
 - Behovsanalyser

- Projektplaner
- Erfaringslogs
- Konkrete outputs/produkter fra laboratoriefasen
- Input og dialog på refleksionsworkshop
- Sparringsamtaler med skolerne – samtaler med Rambøll-konsulenter (procesunderstøttelse) og konsulenter fra VIA og Metropol (pædagogisk-didaktisk sparring)

1.4 Struktur og læsevejledning

Foruden dette indledende afsnit indeholder udviklingsnotatet følgende afsnit:

Afsnit 2 beskriver den gennemførte udviklingsproces og fremhæver de centrale proceselementer, som har været definerende for processen.

Afsnit 3 præsenterer en mere konkret opsamling og analyse af skolernes udviklingsproces og resultatet af denne proces. Afsnittet har fokus på de mere temaspecifikke forhold og er derfor også opdelt i to underafsnit – et for hvert tema.

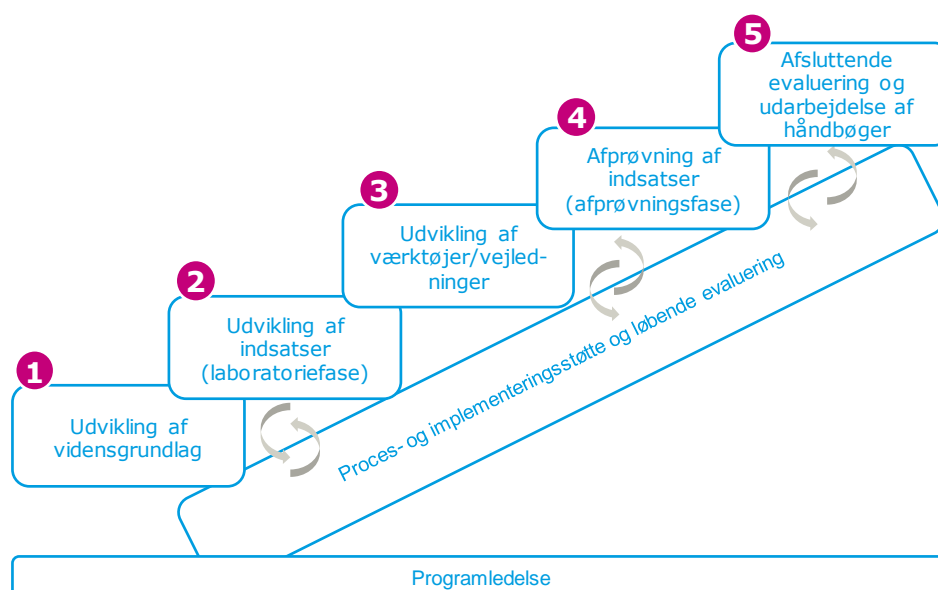
Afsnit 4 indeholder en mere tværgående opsamling og perspektivering af proces og resultater på tværs af de to temaer. Afsnittet præsenterer de centrale konklusioner og opmærksomhedspunkter fra laboratoriefasen med fokus på forhold, som har henholdsvis fremmet eller vanskeliggjort skolernes udvikling af indsatserne.

I det afsluttende **afsnit 5** præsentes – med afsæt i erfaringerne fra nærværende udviklingsprogram – nogle mere overordnede refleksioner over og input til den anvendte tilgang til at levere vidensbaseret reformimplementering og udviklingsarbejde på erhvervsskoleområdet.

1.5 Udviklingsprocessen

Med afsæt i Undervisningsministeriets ambition om at sikre en mere målrettet og vidensbaseret udvikling af erhvervsskoleområdet har udviklingsprogrammet haft fokus på indledningsvist at etablere et vidensgrundlag, der har kunnet danne et kvalificeret afsæt for den efterfølgende udvikling og afprøvning af indsatser. Udviklingsprogrammet er designet efter en kaskademodel, hvor et mindre antal skoler i en laboratoriefase udvikler indholdet i en række konkrete indsatser, som så efterfølgende afprøves i stor skala på en bredere kreds af afprøvningskoler. Med dette afsæt falder den samlede proces for udviklingsprogrammet i fem overordnede faser:

Figur 1-1: Forsøgs- og udviklingsprogrammets faser



Inden for hvert af de to temaer er der i programmets **indledende fase** udviklet et vidensnotat, der tager udgangspunkt i en bred forståelse af viden, og hvor der har været fokus på eksisterende viden om og fra praksis. Vidensnotaterne præciserer, hvordan man kan forstå hhv. bedømmelseskriterier og -kultur samt talentspor og fag på højere niveauer og beskriver de udfordringer, der kan være i arbejdet med de to temaer. Med afsæt i de beskrevne udfordringer præsenteres også nogle overordnede beskrivelser af indsatser, som adresserer disse udfordringer. Vidensnotaterne for de to temaer har fungeret som fundament for den videre udvikling af indsatserne i programmets laboratoriefase.

I udviklingsprogrammets **anden fase** har skolerne arbejdet med at udvikle og i mindre skala afprøve konkrete indsatser i 'laboratorier' på 15 udvalgte skoler. De 15 udvalgte skoler fremgår af nedenstående oversigt.

Tabel 1-1: Skoler i laboratoriefasen

Tema 1: Bedømmelseskriterier og -kultur	Tema 2: Talentspor og fag på højere niveauer
Jordbrugets UddannelsesCenter	TEC
Aarhus Tech	Aarhus Tech
Zeeland Business College	Viden Djurs
Roskilde Tekniske Skole	Svendborg Erhvervsskole
SOPU København og Nordsjælland	SOSU Østjylland
SOSU STV	Handelsfagskolen
Tradium	Mercantec
EUC Nord	

Udviklingen af indsatserne i laboratorierne er foregået som en vekselvirkning mellem fælles workshops, lokale aktiviteter og inddragende processer på den enkelte skole. I forhold til den gennemførte proces er det væsentligt at bemærke, at der i den oprindelige plan for gennemførelsen af processen var lagt op til, at der skulle afholdes to procesmøder med skolerne. Grundet en sen opstart på projektet, var det imidlertid i praksis ikke muligt at fastholde gennemførelsen af to procesmøder, og de blev derfor reduceret til et enkelt møde med skolerne, suppleret af en telefonisk opfølgning og sparring fra henholdsvis Rambølls og VIA/Metropols konsulenter. Med denne ændring kom processen for laboratoriefasen til at indeholde følgende proceselementer:

- En indledende fælles opstartsworkshop for alle laboratorieskoler
- Et procesmøde med skolepar (2-3 skoler)
- Individuel sparring (telefonisk) med Rambølls konsulenter ift. fremdrift og projektstyring af det lokale udviklingsprogram
- Individuel sparring (telefonisk eller på møde) med VIA/Metropols konsulenter ift. udvikling af det pædagogisk/didaktiske indhold i indsatserne
- En afsluttende fælles refleksionsworkshop for alle laboratorieskoler.

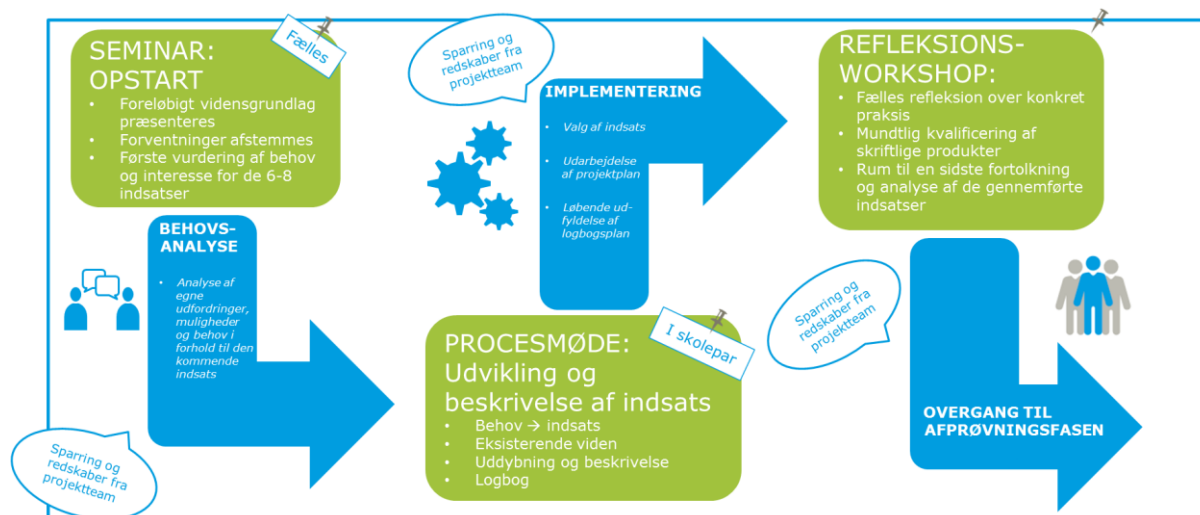
Mellem disse processuelle nedslag har skolerne arbejdet med at udvikle og i visse tilfælde afprøve dele af indsatsen i egen praksis på den enkelte skole. Et væsentligt og gennemgående element i skolernes arbejde og i den processuelle understøttelse af udviklingsarbejdet har været skolernes udarbejdelse af en såkaldt behovsanalyse, som beskriver skolens afsæt for at arbejde med indsatsen, de udfordringer, de aktuelt står med, de forandringer, de ønsker at foretage, samt de resultater, de ønsker at opnå med den beskrevne forandringsproces.

Et andet væsentligt element i procesunderstøttelsen har været, at skolerne i forbindelse med afholdelsen af procesmødet og refleksionsworkshopen er blevet sat sammen i skolepar med andre skoler. I forbindelse med procesmødet skete denne matching af skolerne inden for samme tema,

men på tværs af indsatser, mens de på refleksionsworkshoppen så vidt muligt blev sat sammen med andre skoler, som havde arbejdet med samme indsats.¹⁷

Den samlede proces for laboratoriefasen er illustreret i nedenstående figur, som også blev udleveret til de deltagende skoler i plakatform for at hjælpe dem til at skabe overblik over processen.

Figur 1-2: Samlede proces for laboratoriefasen



Som resultat af laboratorieførløbet har skolerne udviklet outputs for hver indsats i form af konkrete værktøjer, skabeloner, modeller, metodebeskrivelser el.lign. På baggrund af forløbet har konsulenter fra Rambøll, VIA og Metropol i samarbejde og med input fra skolerne formuleret nogle indsats-specifikke minimumskrav til arbejdet med indsatsen. Disse minimumskrav har karakter af en række centrale elementer, som skal indgå i skolernes arbejde for, at man med rimelighed kan sige, at der er tale om den pågældende indsats. Minimumskravene skal med andre ord sikre en vis grad fidelitet i skolernes afprøvning af indsatserne i den kommende afprøvningsfase.

1.6 Opsamling på udviklingsprocessen

Dette afsnit samler op på processen og resultatet af laboratoriefasen for skolerne under de to temaer. Afsnittet beskriver de centrale pointer i relation til hvert af de to temaer, mens de mere tværgående konklusioner præsenteres i det efterfølgende afsnit 4.

1.7 Tema 1: Bedømmelseskriterier og -kultur

I dette delafsnit præsenteres en temaspesifik opsamling på udviklingsfasen og de resultater, som processen har leveret under temaet om bedømmelseskriterier og -kultur.

1.7.1 Om temaet og afsæt for udviklingsarbejdet

Tema 1 fokus sætter, som nævnt tidligere, fokus på, hvordan bedømmelseskriterier og -kultur (og herunder feedback) kan skabe rammer og pædagogiske-didaktiske redskaber, der kan styrke kvaliteten i undervisningen og dermed styrke elevernes læring.

Som beskrevet i vidensnotatet for temaet, er der i den indledende fase identificeret tre primære udfordringer inden for dette tema:

- Fravær af en fælles bedømmelses- og feedbackkultur på skolerne

¹⁷ Det skal bemærkes, at en enkelt skole (Handelsfagskolen under tema 2) ikke havde mulighed for at deltage i refleksionsworkshoppen. I stedet blev der afholdt et særskilt fokusgruppeinterview med skolen for at samle op på deres erfaringer og resultater af udviklingsforløbet. Da skolen som den eneste var tilknyttet den pågældende indsats (indsats 4), vurderes denne ændring ikke at have haft betydning for udviklingen af indsatsen.

- Elever og lærere er ikke bevidste om mål og kriterier for målopnåelse
- Ingen fælles praksis eller model for feedback.

Disse udfordringer afspejler sig også i skolernes behovsanalyser. En række af de konkrete udfordringer og behov, som går igen på tværs af skolernes behovsanalyser, er gengivet i nedenstående boks.

Boks 2-1: Udfordringer og behov identificeret i skolernes behovsanalyser

- Behov for ensartede bedømmelseskriterier, så man undgår variation som følge af lærernes uddannelsesmæssige baggrund og individuelle fokus.
- Udfordringer med at sikre vidensdeling mellem lærere og prioritering (ledelsesmæssigt og af medarbejderne) af arbejdet med bedømmelse og feedback til eleverne.
- Behov for at sikre en organisering, som gør det muligt for underviserne at forberede og give en reel feedback til eleverne.
- Behov for at tydeliggøre forskellen mellem bedømmelse og feedback.
- Behov for at tydeliggøre læringsmål og taksonomien for lærerne, samt at 'oversætte' disse til elevsprog, så de kan anvendes direkte i dialogen med og feedbacken til eleverne.
- Udfordringer med at opstille læringsmål for tværfaglige forløb og sikre feedback til eleverne på undervisningsforløb, hvor lærerne har en mere sporadisk tilknytning.

Med afsæt i den tilgængelige viden på området og med input fra skolerne har VIA/Metropol i samarbejde med Rambøll formuleret fire indsatser, som adresserer disse udfordringer:

Indsats 1: Bedømmelseskultur, herunder rammer for samarbejde og videndeling mellem lærerne

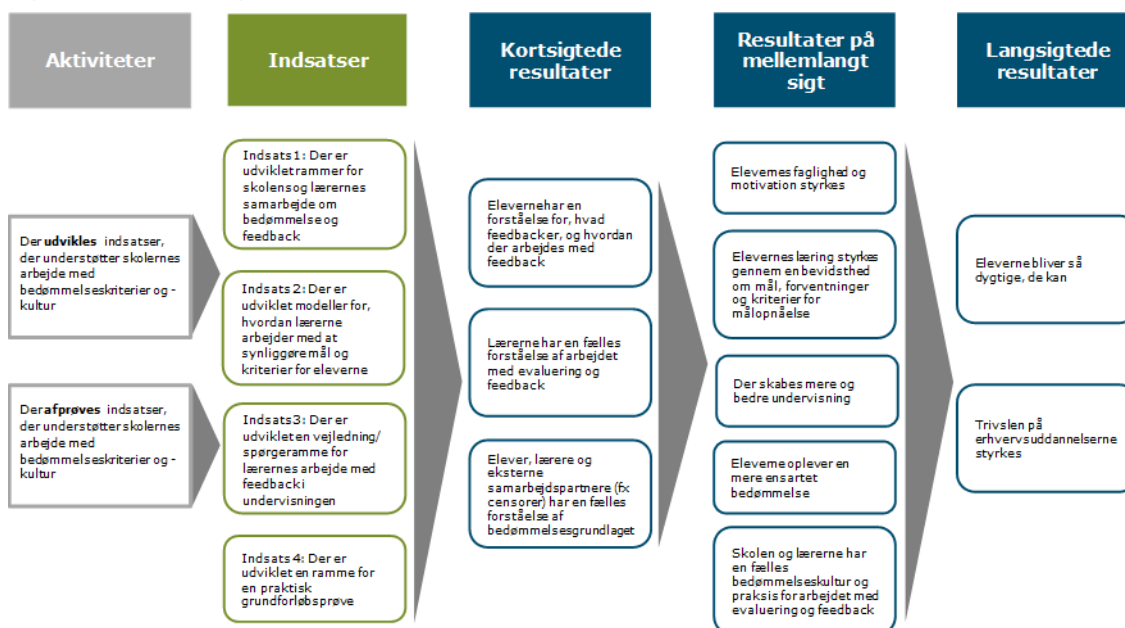
Indsats 2: Bedømmelseskriterier og synliggørelse af mål og kriterier for elever

Indsats 3: Rammer og modeller for formativ evaluering og feedback

Indsats 4: Praktisk grundforløbsprøve.

De enkelte indsatser, som er beskrevet nærmere i vidensnotatet og de tilhørende bilagsbeskrivelser af de enkelte indsatser, er udarbejdet med et forandringsteoretisk afsæt, og indsatserne kan sammenfattende illustreres i en overordnet forandringsteori for det samlede tema.

Figur 1-3: Forandringsteori



1.7.2 Skolernes resultater og status på processen

Ser man på de resultater og outputs, som skolerne har leveret med udgangen af laboratoriefasen, kan det konstateres, at alle skoler i mere eller mindre grad har leveret brugbare outputs.

Erfaringerne fra laboratoriefasen er, at arbejdet med temaet er relativt komplekst, og at skolerne finder det svært at arbejde med bedømmelseskriterierne i praksis. Mens de udviklede redskaber og værktøjer i udgangspunktet fremstår relativt simple, er det skolernes erfaring, at det er det konkrete arbejde med de udviklede materialer, som er vanskeligt. Selv om redskaberne altså ikke i væsentlig grad reducerer kompleksiteten i opgaven, er det dog en central pointe, at skolerne oplever, at de udviklede redskaber trods deres enkle opbygning kan understøtte dem i det vanskelige arbejde med at omsætte bedømmelseskriterierne til praksis.

I forlængelse af dette er det kendetegnende, at en del af skolerne (tre ud af otte) har valgt at fokusere på en it-understøttelse af arbejdet med bedømmelse, fx ved at indarbejde bedømmelseskriterier mv. i deres LMS-system/læringsplatform. Dette ses som en måde at skabe synlighed omkring arbejdet med bedømmelseskriterier og vurderinger for både lærere og ikke mindst elever.

I relation til den samlede forandringsteori for temaet kan det konstateres, at der er blevet arbejdet med alle de beskrevne indsats, og at alle fire vurderes at være relevante og have en kvalitet, som gør, at de kan indgå i den kommende afprøvningsfase. Det kan dog også konstateres, at kun meget få af de involverede skoler har gennemført en egentlig afprøvning eller implementering af de udviklede redskaber mv., og at de kortsigtede målsætninger for programmet dermed endnu ikke er blevet indfriet.

Ser man på skolernes egen vurdering af det konkrete udbytte af laboratoriefasen, peger de – ud over de konkrete outputs, de har produceret – på en række forhold, som er gengivet i nedenstående boks.

Boks 1-3: Skolernes angivelse af deres udbytte af arbejdet med indsatserne i laboratoriefasen

- Der er skabt en større tydelighed for lærere og elever omkring bedømmelseskriterier, hvilket bl.a. har skabt tryghed for eleverne i prøvesituationen.
- Fælles refleksion over eksisterende praksis og at have tid til faglige drøftelser omkring niveauer og krav til eleverne har været meget givende – både drøftelserne internt på skolen og med andre skoler på proces og refleksionsworkshops.
- Man har skabt et afsæt for reelt at kunne afprøve de udviklede materialer og indsatserne i praksis.
- Nogle skoler har styrket deres kendskab, metoder og/eller kompetencer til at arbejde udviklingsorienteret.

Retter man blikket fremad mod den kommende afprøvningsfase og den reelle afprøvning af de udviklede indsatser, tegner der sig et billede af, at skolerne nu har et afsæt for at afprøve indsatserne i praksis, men også, at der er meget lang vej til en reel implementering af dem. Selv på de skoler, som har haft lejlighed til at afprøve hele eller dele af indsatserne i praksis, er der en klar erkendelse af, at der er et stykke vej fra at udvikle konkrete redskaber mv. til at skabe en reel og tværgående ændring af praksis og kulturen på skolen. Det tager tid, og der er også meget arbejde forbundet med at sikre en bredere implementering. Det kræver en opskalering internt på skolerne, hvor arbejdet med vurderingskriterier på sigt skal udbredes til flere fag, flere uddannelser og dermed til langt flere lærere.

1.7.3 Behov for justeringer af tiltagene

Indsatserne er i høj grad udviklet med afsæt i skolernes indledende programansøgninger, og de er efterfølgende løbende blevet justeret på baggrund af inputs fra skolerne på procesmøder og refleksionsworkshoppen. Dette har ført til, at skolerne har følt en høj grad af ejerskab til indsatserne, og det er værd at bemærke, at laboratoriefasen ikke har ført til væsentlige justeringer af indsatserne.

Skolerne har fra starten oplevet indsatserne som relevante og velbeskrevne, og de input, som er kommet, har haft karakter af mindre justeringer og konkretiseringer af indsatserne, samt præciseringer af de elementer, som de anser som centrale for indsatserne (de formulerede minimumskrav).

Baseret på skolernes erfaringer med arbejdet med indsatserne og kvaliteten af de outputs, som skolerne har leveret, vurderes det derfor hensigtsmæssigt, at alle fire indsatser fortsætter i den kommende afprøvningsfase.

1.8 Tema 2: Talentspor og fag på højere niveauer

I dette delafsnit præsenteres en temaspecifik opsamling på udviklingsfasen og de resultater, som processen har leveret under temaet om talentspor og fag på højere niveauer.

1.8.1 Om temaet og afsæt for udviklingsarbejdet

Tema 2 om talentspor og fag på højere niveauer beskæftiger sig i høj grad med at sikre en god undervisningsdifferentiering og sikre tydelighed om de indholdsmæssige forskelle mellem undervisning på ordinære forløb og talentspor og fag på højere niveauer.

Som det fremgår af vidensnotatet for temaet, er der i den indledende fase identificeret fire primære udfordringer under dette tema:

- For få elever vælger talentspor og fag på højere niveauer
- Svært at omsætte de faglige udvalgs beskrivelser af talentspor til konkret undervisningspraksis
- Svært at differentiere undervisningen på niveauer
- Manglende kendskab til og dialog om valg af talentspor mellem elev, skole og virksomhed.

De i vidensnotatet beskrevne udfordringer går også igen i skolernes egne behovsanalyser, hvor skolerne bl.a. peger på følgende udfordringer og behov i relation til deres nuværende praksis på området.

Boks 1-3: Udfordringer og behov identificeret i skolernes behovsanalyser

- Behov for at udarbejde en klar definition/forståelse af, hvad et talentspor er.
- Behov for at skabe synlige mål for de forskellige spor (ordinært og talent) for både lærere og elever.
- Det kræver stor opmærksomhed og forberedelse fra lærerne at kunne tilbyde denne differentiering.
- Det er vanskeligt at skabe både kendskab og motivation blandt elever og praktiksteder til at vælge talentspor.
- Udfordring at finde tid i dagligdagen til at udvikle nye differentierede undervisningsforløb og konkrete opgaver (opbygge et 'fagkatalog' af differentierede forløb og opgaver).
- Behov for, at skolerne bliver bedre og mere systematiske til at 'spotte' potentielle elever til talentsporet.
- Behov for at klæde praktik- og studievejledere på til at kunne informere om muligheder for talentspor og fag på højere niveauer.
- Behov for at udarbejde metoder og redskaber til differentiering i undervisningen.
- Behov for at sikre en administrativ praksis, som sikrer lærerne et overblik over, hvilke elever der skal modtage undervisning på talentspor.

Med afsæt i den afdækkede viden i programmets indledende fase og med input fra skolerne blev der formuleret fire indsatser, som søger at adressere en eller flere af de beskrevne udfordringer:

Indsats 1: Undervisningsdifferentiering på grundforløb med henblik på at skabe kendskab til og motivation for talentspor og fag på højere niveauer

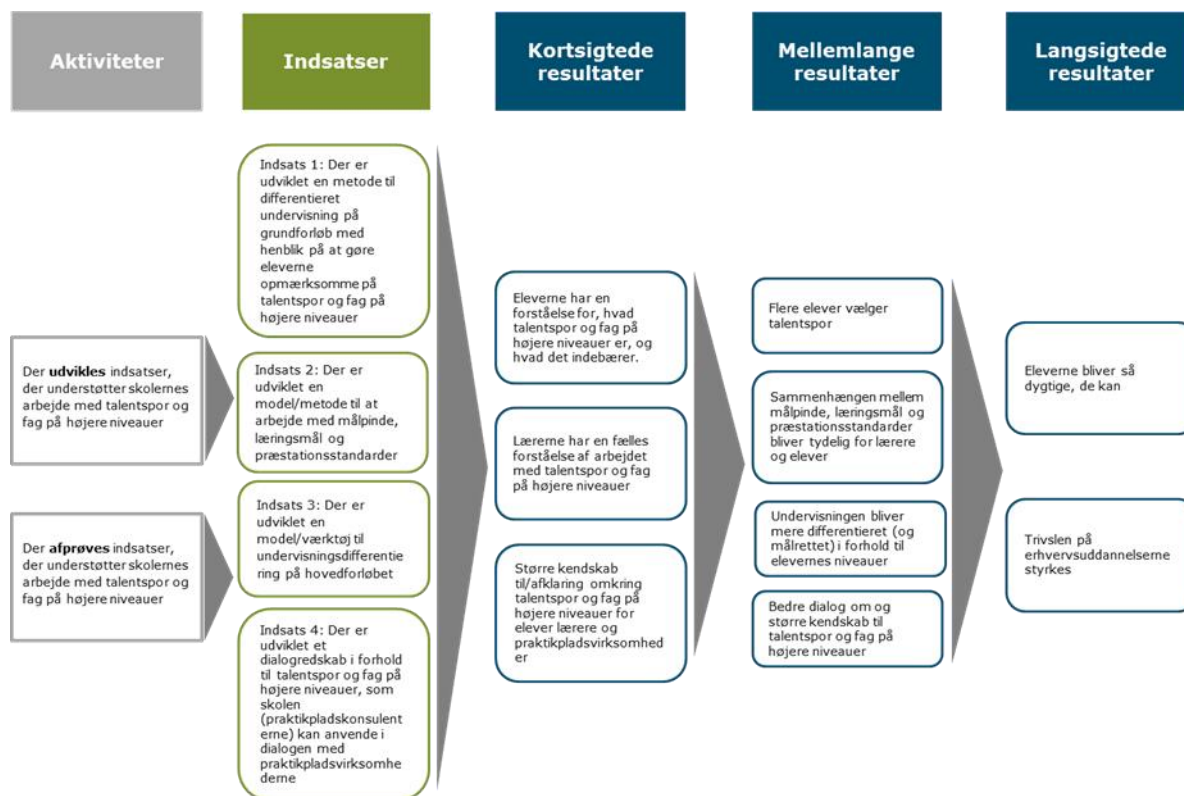
Indsats 2: Fra målpinde til læringsmål og præcisering af præstationsstandarter

Indsats 3: Undervisningsdifferentiering på hovedforløb

Indsats 4: Dialog med praktikpladsvirksomheder om valg af talentspor og fag på højere niveauer.

De enkelte indsats er, som nævnt, beskrevet i detaljer i vidensnotatet og de tilhørende bilagsbeskrivelser af de enkelte indsats, mens den overordnede forandringsteori for det samlede tema er illustreret nedenfor.

Figur 1-4: Forandringsteori



1.8.2 Temaspecifik opsamling: Resultater og status

Ser man på de resultater og outputs, som skolerne har leveret med udgangen af laboratoriefasen, kan det konstateres, at der trods stor variation på tværs af skolerne i mere eller mindre grad er blevet udviklet brugbare outputs. Spændvidden illustreres af, at en enkelt skole allerede forud for forløbet havde udviklet en lang række materialer og koncepter til alle fire indsats, som var mere eller mindre klar til afprøvning og videreudvikling. I den anden ende har en skole ikke kunnet levere fuldt ud på de outputs, som var beskrevet under den konkrete indsats.

Erfaringerne fra laboratorie fasen viser, at der på tværs af alle indsats er et generelt behov for at oversætte målepinde til konkrete læringsmål og afklare, på hvilke konkrete punkter man skal differentiere mellem undervisning på ordinært niveau – altså afklare, hvad det helt konkret er, at en elev på talentsporet skal kunne, som en elev på ordinært niveau ikke skal kunne. Dette gælder både en afklaring af, hvad eleverne helt konkret skal gøre i undervisningen, men også hvilke præstationsstandarder, der skal anvendes i vurderingen af elevernes præstationer og opgaveløsninger.

Det kan også konstateres, at det er en generel problemstilling, at mange elever har svært ved at se værdien i at gennemføre et talentforløb eller fag på højere niveauer. Tværtimod er det oplevelsen, at nogle elever afholder sig fra at vælge forløbet, fordi de risikerer at få lavere karakterer/bedømmelser på talentsporet, end hvis de fulgte de ordinære forløb. Det er imidlertid også oplevelsen, at der er meget store branchemæssige forskelle på, hvordan elever og praktikvirksomheder ser på mulighederne for talentspor og fag på højere niveauer.

Endelig peges der på, at det tager tid at udvikle undervisningens indhold på talentsporet og fag på højere niveauer, ikke mindst fordi det forudsætter enighed om indholdet på det obligatoriske niveau – noget flere skoler må konstatere, at der ikke har været. Omvendt melder flere laboratoriskoler tilbage, at det er en stor bonus, at indsatsen medfører dialog i teamet om undervisningens indhold i flere fag – ikke kun det fag, som er udvalgt til at indgå i programmet.

I relation til den samlede forandringsteori for temaet kan det konstateres, at der er blevet arbejdet med de beskrevne indsætter, og at alle fire vurderes at være relevante i forhold til den kommende afprøvningsfase. Det kan dog også konstateres, at de involverede skoler, med en enkelt undtagelse, ikke har gennemført en egentlig afprøvning eller implementering af de udviklede redskaber mv., og at de kortsigtede målsætninger for programmet dermed endnu ikke er blevet indfriet.

Skolerne peger selv på en række forhold, som de vurderer som et positivt udbytte af laboratoriefasen. Disse er gengivet i boksen herunder.

Boks 1-4: Skolernes angivelse af deres udbytte af arbejdet med indsætterne i laboratoriefasen

- En større opmærksomhed på at spotte elever på både grund- og hovedforløb til talentspor og fag på højere niveauer.
- Det har været meget værdiskabende at lade lærerne fordybe sig nogle dage på egen hånd og lade dem fungere som eksperterne i deres fag.
- Man har oplevet et stort engagement blandt de involverede medarbejdere på skolerne - der er stor interesse for at arbejde med temaet.
- Inddragelse af eleverne i udviklingsarbejdet har fungeret godt.

I forhold til den fremadrettede afprøvning af indsætterne er det et opmærksomhedspunkt, at flere skoler hidtil slet ikke har haft nogle elever på talentspor eller fag på højere niveauer. I et vist omfang skyldes dette manglende viden om mulighederne blandt både elever og praktikvirksomheder. Som nævnt, kan det dog også skyldes, at elever og praktikvirksomheder reelt ikke har en interesse i, at eleverne tager et talentspor eller fag på højere niveauer, fordi de ikke - hverken elev eller virksomhed – oplever, at de reelt 'får noget ud af det'. På den baggrund er det således et opmærksomhedspunkt, at nogle skoler kan få vanskeligt ved at 'rekruttere' tilstrækkeligt mange elever til talentspor og fag på højere niveauer til, at de reelt kan afprøve nogle af de udviklede læringsforløb og opgaver i en lidt større skala.

1.8.3 Behov for justeringer af tiltagene

Generelt har laboratoriefasen kun givet anledning til mindre justeringer af indsætterne, og alle fire indsætter er vurderet som relevante og 'stærke' nok til at indgå i afprøvningsfasen.

Skolernes arbejde med indsætterne under tema 2 viser, at indsætterne er tæt forbundne, og at nogle elementer går igen i de enkelte indsætter. Som nævnt, er det fx et gennemgående træk, at skolerne skal afklare, hvordan talentspor og fag på højere niveauer skal forstås og omsættes i praksis. For næsten alle skoler under tema 2 har der således ligget en central opgave i at omsætte de målepinde, som de faglige udvalg har fastlagt, til konkrete læringsmål. Dette er formuleret som en selvstændig indsats (indsats 2) i programmet. Dette grundlæggende arbejde er imidlertid en forudsætning for de forskellige indsætter.

Det er fx en forudsætning for, at man kan arbejde med differentiering af undervisningen på hovedforløbet (indsats 3), og det er i et vist omfang også en forudsætning for, at man kan give præcis og retvisende information til praktikvirksomheder og elever om, hvad der konkret ligger i at gennemføre et talentspor eller fag på højere niveauer (indsats 4).

Særligt indsats 2 og 3 er tæt forbundne i praksis, og de skoler, som har arbejdet med indsats 3, har også indirekte været nødt til indledningsvist at arbejde med at oversætte de relevante målepinde inden for de omfattede fag – en opgave, som har et særskilt fokus i indsats 2. Trods den tætte kobling mellem de to indsatses anbefales det imidlertid at fastholde de to indsatses som selvstændige indsats, da deres fokus er forskelligt, og da der på baggrund af laboratoriefasen synes at være et behov for at sikre et særligt fokus på skolernes arbejde med præstationsstandarderne, når de udvikler differentierede læringsforløb og konkrete opgaver.

1.9 Tværgående opsamling og perspektivering

I dette afsnit samles de mere tværgående konklusioner og opmærksomhedspunkter, som går igen på tværs af skolerne under de to temaer. De enkelte konklusioner og opmærksomhedspunkter vedrører en række forhold, som enten har fremmet eller vanskeliggjort udviklingsarbejdet i laboratoriefasen. De er gengivet i kort form i det følgende:

➤ **Stor variation i skolernes udgangspunkt for at arbejde med indsatserne**

På tværs af skolerne under de to temaer står det meget klart, at der er endog meget stor variation i skolernes udgangspunkt for at arbejde med indsatserne under de respektive temaer. Mens nogle skoler allerede har arbejdet med tematikkerne gennem længere tid og dermed har gjort sig en række erfaringer og i nogle tilfælde også har udarbejdet materialer, værktøjer mv., skal andre skoler først lige til at starte. Dette afspejler sig også tydeligt i udviklingsfasen, hvor nogle skoler har skullet starte helt fra bunden, mens andre skoler har kunnet arbejde videre på en igangværende proces og med materialer eller praksisser, som allerede er mere eller mindre udviklede. Variationen i skolernes udgangspunkt vurderes at styrke det samlede udbytte af udviklingsprogrammet, da skolerne via vidensdeling og udveksling af materialer kan inspirere hinandens praksis.

➤ **Stor variation i skolernes kapacitet og engagement for at arbejde med udvikling**

I forlængelse af ovenstående har der været en stor spredning i, hvor meget skolerne har 'bevæget sig' i løbet af laboratoriefasen. Denne variation synes dels at afspejle forskelle i skolernes kapacitet til at arbejde med udvikling, hvor nogle skoler fx internt på skolen har egentlige udviklingskonsulenter, som kan fungere som tovholder og primusmotor i det lokale udviklingsarbejde på skolen, og som har erfaring med at arbejde med en projektorganisering. Dels synes det også at afspejle store forskelle i skolerne motivation og villighed til at prioritere deltagelsen i programmet. Mens nogle skoler altså er kommet rigtigt langt, er der også eksempler på skoler, som efterlader et indtryk af, at de reelt ikke har fået et nævneværdigt udbytte af processen og heller ikke har formået at udvikle et anvendeligt output. I forhold til den fremadrettede afprøvning af indsatserne afbødes konsekvenserne af de manglende anvendelige outputs fra enkelte skoler af, at andre skoler under temaet har udviklet anvendelige redskaber mv. inden for den pågældende indsats.

➤ **Kobling af skoler i 'makkerpar' styrker skolernes udbytter gennem erfaringsdeling og udveksling af materialer mv.**

Tilbage meldingen fra skolerne er, at den nævnte matching af skoler i par har været givende for skolerne – også selvom de ikke nødvendigvis har arbejdet med samme indsats eller er inden for samme uddannelsesområde.

Da de udviklede indsats er relativt tæt forbundne og i et eller andet omfang relevant for alle skoler, har skolerne også givet udtryk for, at de har kunnet profitere af de indledende procesmøder til trods for, at de her ikke var 'matchet' med skoler, som planlagde at arbejde med samme indsats som dem selv. Det er erfaringen, at muligheden for at udveksle konkrete erfaringer og få indblik i praksis på andre skoler er værdiskabende selv på tværs af faglige skel.

➤ **Timing i gennemførelsen af laboratoriefasen har udfordret skolernes arbejde**

Flere skoler har i forbindelse med gennemførelsen af laboratoriefasen gjort opmærksom på, at placeringen af laboratoriefasen (oktober-januar) har været u hensigtsmæssig, da der er tale om en periode, der omfatter juleferie og for mange uddannelser også eksamen, skift fra GF1 til GF2 mv.

Da udvikling og afprøvning af tiltag under begge temaer i høj grad knytter sig til specifikke tidspunkter i skolens årsplan – fx afholdelse af prøver/eksaminer eller start af nye talenthold – har den lidt 'skæve' placering af udviklingsfasen betydet, at det har været vanskeligt for flere skoler at teste de udviklede værktøjer og metoder i praksis.

➤ **Tidsrammen har begrænset omfanget af skolernes indsatser og mulighederne for at gennemføre småskala afprøvninger i praksis**

I deres tilbagemeldinger på udviklingsprocessen peger skolerne over en kam på, at den største udfordring for arbejdet med indsatserne har været mangel på tid og en presset proces. Generelt er det vanskeligt for skolerne at frigive særligt lærere til at indgå i udviklingsprogrammer, fordi de typisk er bundet af undervisning langt frem i tiden. Det begrænser skolernes fleksibilitet ift. gennemførelsen af udviklingsprocessen. I relation til dette betyder den stramme tidsplan bl.a., at en del skoler har måttet arbejde med relativt afgrænsede indsatser for at kunne nå det inden for tidsrammen. Samtidig har mange skoler reelt ikke haft mulighed for at afprøve hele eller dele af indsatserne og de udviklede redskaber eller materialer i praksis. Tidsrammen har med andre ord udfordret vekselvirkningsprincippet i laboratoriefasen, hvor det var ambitionen, at udviklingsprocessen skulle ske i en vekselvirkning mellem udviklingsarbejde og afprøvning i lille skala på skolerne.

➤ **En stram tidsramme for gennemførelsen af laboratoriefasen har svækket den faglige understøttelse af laboratorieskolernes udviklingsarbejde**

Den pressede tidsplan har, som nævnt, betydet, at det var nødvendigt reducere antallet af procesmøder med skolerne fra to til ét. Dette har betydet, at det ikke har været muligt at levere en (ud fra det oprindelige programdesign) optimal faglig understøttelse af laboratorieskolernes udviklingsarbejde. Selvom det manglende procesmøde er søgt erstattet med en telefonisk sparring, er det ikke oplevelsen, at dette har haft samme virkning og påvirkning af skolernes arbejde som et reelt procesmøde. Dels har den faglige sparring været mere begrænset og mere 'overfladisk', og dels har den individuelle sparring med skolerne ikke på samme måde som et procesmøde (i skoleparrene) givet mulighed for gensidig erfaringsudvikling og sparring mellem skolerne undervejs i processen.

➤ **Uoverensstemmelse mellem proces for rekruttering af skolerne og programdesign skabte frustration blandt skolerne**

Det er erfaringen, at den indledende proces for rekruttering af skolerne ikke har harmoneret med den planlagte opstart af udviklingsprogrammet.

Konkret blev der i rekrutteringsprocessen lagt op til, at skolerne selv kunne definere, hvad de gerne ville arbejde med, mens der i programdesignet var lagt op til, at skolerne først ifm. den indledende workshop, og efter at de var blevet introduceret til temaer og de mulige indsatser, kunne komme med ønsker til, hvilken indsats de ønskede at arbejde med. Dette skabte frustration blandt nogle af skolerne, da de indgik i projektet med en opfattelse af, at de helt selv – med afsæt i deres ansøgning – kunne definere den indsats, de skulle arbejde med. Konkret forsinkede dette nogle af skolernes proces, da de var nødt til at afvente, hvilken indsats de kunne arbejde med at udvikle.

➤ **Generelt fokus på at opstille og synliggøre konkrete læringsmål**

Under begge temaer er der et stort fokus på at opstille læringsmål for undervisningen i de enkelte fag for derved også at kunne tydeliggøre målene for den enkelte lærer og eleverne. Der synes således på tværs af skolerne at være et stort fokus på og et stort behov for at arbejde med læringsmålsrettet undervisning.

1.10 Øvrige opmærksomhedspunkter i relation til udviklingsprogrammet

I dette afsluttende afsnit forsøger vi på baggrund af erfaringerne fra nærværende udviklingsprogram at præsentere enkelte opmærksomhedspunkter og refleksioner, vi vurderer, har relevans for Undervisningsministeriets mere overordnede indsats for at fremme udviklingen af erhvervsskoleområdet gennem vidensbaseret reformimplementering og udviklingsarbejde.

➤ **Behov for øget fokus på at sikre mest mulig udvikling for programpengene - både i relation til skolernes indsats i udviklingsfasen og i forhold til deres udviklingsbehov**

På baggrund af laboratoriefasen synes det tydeligt, at der er meget store forskelle på, hvor mange ressourcer (timer mv.) de enkelte skoler anvender i forbindelse med udviklingsarbejdet. Mens nogle skoler efterlader et indtryk af, at man arbejder intensivt med udviklingsarbejdet og også anvender flere ressourcer, end de modtager ifm. programfinansieringen, er der andre tilfælde, hvor indtrykket er, at skolerne langt fra har allokeret ressourcer til processen, svarende til den finansiering, de har modtaget. I den forbindelse er det relevant at fremhæve, at der på opstartsseminaret blev søgt at forventningsafstemme med skolerne i forhold til allokering af tid/ressourcer ifm. deltagelse i programmet. Dette blev konkret gjort ved at synliggøre, hvor mange timer de tildelte midler svarede til, og hvordan disse timer eksempelvis kunne anvendes gennem laboratoriefasen. På baggrund af erfaringerne fra projektet bør det dog overvejes, om der ifm. fremtidige udviklingsprogrammer - og evt. ift. afprøvningsfasen på nærværende program - bør gøres endnu mere for at forventningsafstemme med skolerne omkring omfanget af deres engagement af programmet og evt. også ændre bevillingsmodellen således, at skolerne kun modtager udviklingsmidlerne, hvis de reelt leverer ift. programmets målsætninger.

➤ **Udvælgelse/rekruttering af de 'rigtige' skoler til deltagelse er væsentlig**

I forlængelse af ovenstående refleksioner om at sikre mest udvikling for ministeriets udviklingsmidler, bør det overvejes, om man kan styrke rekrutteringen af skolerne, så det i højere grad sikres, at de deltagende skoler er motiverede og indstillede på at prioritere udviklingsarbejdet. I den forbindelse kan det overvejes, om man med fordel kunne arbejde med en form for prækvalificering eller indledende dialog med potentielle deltager-skoler for at afklare deres engagement og motivation og for at tydeliggøre de forventninger, som stilles til dem, hvis de vælger at indgå i udviklingsarbejdet. I denne rekrutteringsproces vil man også kunne trække på erfaringerne fra tidligere udviklingsprogrammer, hvori skolen har indgået. Det er programteamets erfaring fra en række forskellige programmer på området, at der er nogle skoler, der kontinuerligt har vanskeligt ved at leve op til de forventninger, som stilles ifm. et udviklingsprogram. Omvendt er der andre skoler, som i hvert program har leveret på et højt niveau og bidraget til udviklingen af området. En styrket rekrutteringsproces vil kunne styrke deltagerkredsen af skoler og vil samtidig tidligt kunne skabe et overblik over de enkelte deltagende skolers behov for understøttelse.

➤ **Behov for differentieret understøttelse af skolerne**

Som det fremgår af den tværgående opsamling i afsnit 4, er skolernes behov for understøttelse – både processuelt og indholdsmæssigt – meget forskellige. Mens nogle skoler er meget selvkørende og har ressourcer og kapacitet til selv at gennemføre en sådan udviklingsproces, mangler andre skoler både motivation, ressourcer og kapacitet til at gennemføre udviklingsforløb af denne type. Erfaringerne fra processen illustrerer således at stort behov for at kunne differentiere i understøttelsen til skolerne for at sikre, at skolerne modtager den understøttelse, de reelt har brug for, for at kunne gennemføre udviklingsprocessen tilfredsstillende.

➤ **Timing og tidsramme for udviklingsprocessen har betydning for, hvilke typer af udviklingsprogrammer som kan indgå, ligesom det har betydning for omfanget og ambitionsniveauet for de programmer, som indgår**

Endelig skal det bemærkes, at både timing og tidsramme for udviklingsprogrammer som dette kan siges at skabe en vis bias i typen af programmer, som understøttes. Udviklingsprogrammer som dette, der gennemføres inden for en relativt kort tidsramme på under et år, vil alt andet lige primært 'dyrke' programmer, som kan gennemføres inden for denne tidshorisont. Mere omfattende og ambitiøse programmer, som arbejder med mere langsigtede forandringer eller forandringer, som knytter sig til et helt uddannelsesforløb (fx kulturforandringer på skolerne, omlægning af hele uddannelsesforløb, læringsmiljøer eller overgange mellem praktik og undervisning mv.), vil typisk

være vanskelige at igangsætte inden for rammerne af denne type udviklingsprogrammer, og det vil typisk ikke være muligt at lave en reel evaluering af virkningen af indsatsen inden for en programperiode på et år.

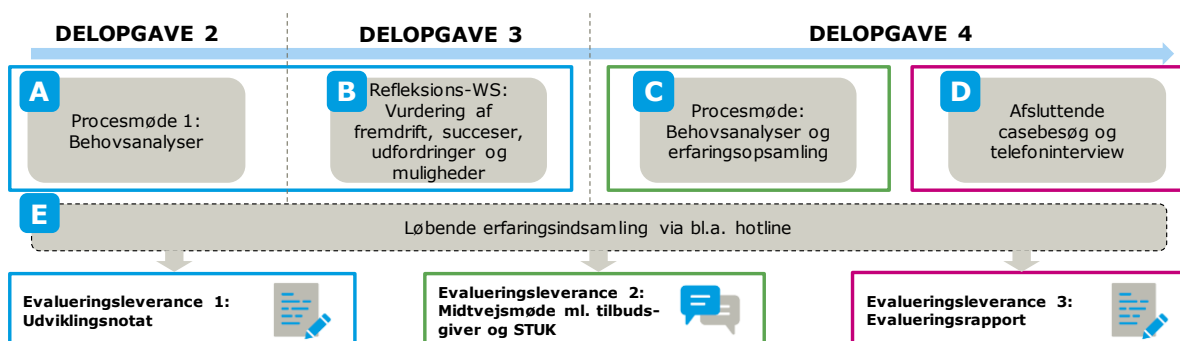
BILAG 2: METODE OG DATAGRUNDLAG

Dette bilag beskriver den metodiske tilgang og grundlag for evalueringen. Nedenfor præsenteres først det samlede evalueringsdesign, hvorefter evalueringens datagrundlag uddybes. Afslutningsvis foretages en samlet vurdering af datas kvalitet.

1.11 Evalueringsdesign

Evalueringsrapporten er den sidste af i alt tre evalueringsleverancer. Nedenstående figur illustrerer, hvordan de forskellige delopgaver og dertilhørende aktiviteter til sammen har bidraget til en løbende erfaringsindsamling. Som det fremgår af figuren, bygger evalueringen dels på viden og materialer, der er indsamlet løbende i forbindelse med procesunderstøttelsen af skolerne i programmet, dels på kvalitative data indsamlet ved programmets afslutning.

Figur 1-6: Evalueringsdesign



1.12 Datakilder

Som led i evalueringen er der gennemført en række dataindsamlinger. I følgende tabel fremgår de datakilder, som har været inddraget, og efterfølgende uddybes de enkelte datakilder.

Table 1-1: Oversigt over datakilder

Indsamlingsmetode	Datakilde
Kvalitative casebesøg	Kvalitative casebesøg på 14 udvalgte skoler. Under hvert casebesøg er der afholdt interviews med: <ul style="list-style-type: none"> • Ledelsesrepræsentant • Tovholder • Involverede lærere • Evt. elever.
Telefoninterviews	I alt 42 telefoninterviews med tovholderen på skoler, som ikke blev udvalgt til casebesøg.
Skriftligt materiale fra skolerne	Gennemgang af skolernes skriftlige materialer, herunder behovsanalyser.
Procesunderstøttelse	I løbet af programmet er der gjort status på fremdriften i skolernes arbejde med indsatserne gennem refleksionsworkshops. Erfaringsopsamlingerne og konsulenternes indsigt i skolernes proces herfra er ligeledes inkluderet i evalueringen.

1.12.1 Kvalitative casebesøg

Som en del af evalueringen er der gennemført casebesøg på 14 udvalgte skoler. Formålet med casebesøgene har været at opnå en dybdegående forståelse af læreres, tovholders og ledelsesrepræsentanters erfaringer med de udviklede indsatser. Fokus har i den forbindelse særligt været på at undersøge oplevede virkninger samt drivkræfter og barrierer ved arbejdet med indsatsen. På den måde har casebesøgene bidraget til eksempelvis at besvare spørgsmål som: Oplever skolen at

have fået en mere systematisk tilgang til arbejdet med henholdsvis bedømmelse af elever/talentspor? Hvilke forudsætninger skal være til stede for at arbejde med indsatsen, og hvilke perspektiver ser skolen for at arbejde med indsatsen fremadrettet?

Inden for hver indsats er der foretaget to casebesøg¹⁸; et hos en laboratorieskole og et hos en afprøvnings-skole. Formålet med at lade både laboratorieskoler og afprøvnings-skoler være repræsenteret har været at indsamle så bredt et datagrundlag som muligt. Når skoler fra begge faser af processen er repræsenteret, giver det både mulighed for at opnå viden om de erfaringer, som skoler, der ikke har været involveret i udviklingsprocessen, har gjort sig, og viden om de erfaringer, laboratorieskolerne med deres dybere indsigt og kendskab til indsatsen har fået. Nedenfor følger en oversigt over indsatserne, og de skoler, der er foretaget casebesøg på.

Tabel 1-2: Indsatser og skoler

Bedømmelseskriterier og -kultur	Skoler
Indsats 1 – Udvikling af bedømmelseskultur	Erhvervsskolerne Aars (Kontor, handel og forretnings-service) Jordbrugets UddannelsesCenter Aarhus
Indsats 2 – Tydelige mål og kriterier	SOPU København UddannelsesCenter Ringkøbing Skjern (Smedeud-dannelsen)
Indsats 3 – En styrket feedbackpraksis	Erhvervsskolerne Aars (Fødevarer, jordbrug og ople-velser) SOSU C (Gladsaxe)
Indsats 4 – Praktisk grundforløbsprøve	EUC Nord (Mad og service) Mercantec (Hotel- og Restaurantskolen)
Talentspor og fag på højere niveauer	Skoler
Indsats 1 – Undervisningsdifferentiering på grund-forløb	SOSU Østjylland
Indsats 2 – Fra målpinde til læringsmål	Business College Syd (Mommark Handelskostskole) TEC (Skilteteknikker)
Indsats 3 – Undervisningsdifferentiering på hoved-forløb	Erhvervsskolerne Aars (Entreprenør og Landbrugs-maskinmesteruddannelsen) AARHUS TECH (Skolen for medie og service)
Indsats 4 – Dialog med praktikpladsvirksomheder om talentspor og fag på højere niveau	Handelsfagskolen, Odder

Casebesøgene har involveret interviews med følgende repræsentanter:

- **Programmets tovholder/tovholdere:** Har gjort det muligt at få en dyb viden om de praktiske og organisatoriske udfordringer ved og forudsætninger for en succesfuld implementering af den afprøvede indsats. Som en del af interviewet har tovholderen blandt andet skulle angive på en skala fra 1 til 5, i hvilken grad skolen har implementeret tiltaget som intenderet i det udviklede materiale, og i hvilken grad tiltaget har dækket skolens behov.
- **Involverede lærere:** Har givet mulighed for at inkludere et praksisperspektiv og på den måde gået i dybden med lærernes oplevelse af de udviklede værktøjer/vejledninger og deres relevans og anvendelighed.
- **Ledelsesrepræsentant:** Har suppleret tovholderinterviewet med et ledelsesperspektiv på arbejdet med indsatsen og har bidraget med viden om skolens strategiske fokus og overvejelser i relation til valget af den konkrete indsats.

¹⁸ Inden for to indsats er der kun foretaget ét casebesøg. Inden for indsats 1 på talentspor og fag på højere niveauer er der gennemført et enkelt casebesøg, suppleret af mere omfangsrige telefoninterviews med flere afprøvnings-skoler. Inden for indsats 4 på talentspor og fag på højere niveauer har der kun været én og samme laboratorie- og afprøvnings-skole i programmet.

1.12.2 Telefoninterviews

Som supplement til casebesøgene er skoler, der ikke er udvalgt til casebesøg, i stedet blevet interviewet telefonisk. Dette har mundet ud i telefoninterviews med 42 skoler af ca. en halv times varighed. Telefoninterviewene har haft til formål at danne et mere tværgående helhedsbillede af skolernes oversættelses- og afprøvningsarbejde og de udfordringer, der har været forbundet med dette.

Den primære informant i telefoninterviewene har været den lokale tovholder for programmet på skolen. Her har der overordnet været anvendt samme struktur i interviewguiden som på casebesøgene, men dog i en komprimeret udgave. Samtidig har tovholderne også her skullet angive, i hvilken grad skolen har implementeret tiltaget som intenderet, og i hvor høj grad indsatsen har dækket skolens behov på en skala fra 1 til 5.

1.12.3 Implementeringsstøtte og løbende procesevaluering

Udover de kvalitative data bygger evalueringsrapporten på den viden, konsulenterne har indsamlet løbende i programmet i forbindelse med afholdelse af procesmøder og refleksionsworkshops samt telefonisk opfølgning. I disse aktiviteter har formålet været todelt: Det har først og fremmest bidraget til at hjælpe skolerne med udvikling og oversættelse af indsatserne, og dernæst har det givet mulighed for at vurdere programmets fremdrift, herunder implementeringsudfordringer og resultater.

Udover de løbende aktiviteter har det samlede programteam, bestående af konsulenter fra Rambøll, VIA og Københavns Professionshøjskole, afholdt procesmøder med skolerne samt en afsluttende heldags refleksionsworkshop, hvor skolerne har analyseret og vurderet indsatsernes potentielle for udbredelse og udfordringer i arbejdet med tiltagene.

Implementeringsstøtten og den løbende evaluering i form af procesmøder og telefonisk rådgivning har dermed tilsammen bidraget med viden om skolernes proces omkring arbejdet med udvikling og oversættelse af indsatserne.

1.12.4 Skriftligt materiale fra skolerne

Af yderligere data er skolernes egne skriftlige materialer, som er indsamlet og gennemlæst. Skolerne er således i forbindelse med den afsluttende refleksionsworkshop blevet bedt om at sende materialer med relevans for den samlede evaluering. Dette har givet et yderligere indblik i skolernes processer og resultater.

1.13 Kvaliteten af data

Samlet set, hviler evalueringen dermed på et bredt datagrundlag, som er tilvejebragt via en kombination af dataindsamlingsaktiviteter. Det kvalitative datagrundlag styrker resultaternes undsigelseskraft, da alle skolers deltagelse og input dermed er inkluderet. Yderligere anses det som en styrke, at data er indsamlet løbende i programmet, da det har skabt mulighed for en løbende tilpasning af selve dataindsamlingen (spørgeguides, udvælgelse af skoler og informanter mv.).

Imidlertid knytter der sig vigtige forbehold til fortolkning og analyse af data. Først og fremmest er det vigtigt at have for øje, at der er tale om oplevede resultater frem for effekter, da der ikke anvendes statistiske metoder, der muliggør en etablering af kausale sammenhænge. Implikationen af dette er, at resultaterne ikke bør lede til konklusioner om tiltagenes effekt.

Derudover har det ikke været muligt at indsamle kvalitative data blandt samtlige elever, hvilket medfører, at evalueringen kun i begrænset omfang dækker elevperspektivet og elevernes oplevelse af de udviklede indsatser.