

cepra-striben

TEMA: ERHVERVSSKOLER OG EVALUERING



■ Hvad kan livsfortællinger fra forældrene til chancefulde elever fortælle om forholdet mellem forældre og uddannelsesinstitution?

■ Evaluering af erhvervsskoleelevers attituder

■ nKNOWation: et sundhedsteknologisk innovationssamarbejde mellem to nordjyske erhvervsskoler

■ Erhvervsskolelærere til eksamen

■ Pædagogisk ledelse og feedback i erhvervsskoler

■ Nye perspektiver på frafaldskurven – når kvalitetsarbejdets resultater danner baggrund for strategien

■ Realkompetence og erhvervsuddannelse for voksne

■ IT og feedbackprocesser i folkeskolen

Om Cepra-riben

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på: <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra>. Her kan du læse om tidsskriftet, finde tema for kommende numre, deadlines, skrivemanual samt oplysninger om de formelle krav. Her kan du også oprette dig som læser og/eller reviewer af tidsskriftet.

Redaktion

Docent Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Vibeke Christensen, Lektor Torben Næsby, Programleder Trine Lolk Haslam.

Udgivet af

Udgivet af Forsknings- og udviklingsafdelingen, UCN. Henvendelse om CEPRA-riben rettes til mail: tlh@ucn.dk

Design: Clienti **clienti.** kunder til alle

ISSN 2445-818X

■ **Hvad kan livsfortællinger fra forældrene til chanceulige elever fortælle om forholdet mellem forældre og uddannelsesinstitution?**
Af: Marianne Horsdal og Karin Løvenskjold Svejgaard **SIDE 6**

■ **Evaluerings af erhvervsskoleelevers attituder**
Af: Louise Hvitved Byskov **SIDE 12**

■ **nKNOWation: et sundhedsteknologisk innovations-samarbejde mellem to nordjyske erhvervsskoler**
Af: Christian Ravn Haslam, Lona Bach og Thomas Vrangbæk Thomsen **SIDE 20**

■ **Erhvervsskolelærere til eksamen**
Af: Henriette Duch **SIDE 28**

■ **Pædagogisk ledelse og feedback i erhvervsskoler**
Af: Nanna Friche og Mette Slottved **SIDE 36**

■ **Nye perspektiver på frafaldskurven - når kvalitetsarbejdets resultater danner baggrund for strategien**
Af: Sara Vogelsang Gallop og Anne Lohman **SIDE 44**

■ **Realkompetence og erhvervsuddannelse for voksne**
Af: Karen E. Andreasen og Palle Rasmussen **SIDE 50**

■ **IT og feedbackprocesser i folkeskolen**
Af: Dina Dot Dalsgaard Andersen, Niels Bech Lukassen og Charlotte Madsen **SIDE 58**

FORORD

Dette temanummer har fokus på erhvervsskolesektoren. Og er CEPRA- sribens første udgave af tidsskriftet efter vi er gået over til "open - acces", hvilket vi forventer os meget af. Spred gerne kendskabet til tidsskriftet der som fagligt hovedsigte har at løfte faglige diskussioner om evaluering, dokumentation og feedback i uddannelses-sektoren.

Artiklerne dækker et bredt spektrum af aktuelle udfordringer og problemstillinger i erhvervsskolesektoren og er klynget således at en række artikler dækker et indefra-ud perspektiver og andre dækker et mere udefra- ind perspektiv.

Desuden bringes en artikel om feedback i grundskolen uden for tema.

Den første artikel er skrevet af Marianne Horsdal, Professor, dr.phil., IKV SDU og Karin Løvenskjold Svejgaard, lektor, NCE, professionshøjskolen Metropol og har titlen: "Hvad kan livsfortællinger fra forældrene til chanceulige elever fortælle om forholdet mellem forældre og uddannelsesinstitution?"

I artiklen redegøres der for, hvordan forældres holdninger til og erfaringer med uddannelse kan undersøges, og det



diskuterer, om en sådan viden kan bidrage til at udvikle uddannelsesinstitutionernes arbejde med at imødegå den chanceulighed, der er en følge af, at uddannelsernes institutionskulturer og pædagogiske metoder passer bedre til nogle børn og unge end til andre.

Den anden artikel er skrevet af Louise Hvitved Byskov, Adjunkt, University College Sjælland og har titlen: **"Evaluering af erhvervsskoleelevers attituder"**. Artiklen omhandler, hvordan elevers attituder bliver evalueret på en frisørskole. Dette eksemplificeres med en analyse af en undervisningsseance i kundebetjening baseret på rollespil, hvor eleverne simulerer at agere i en frisørsalon.

Den tredje artikel er skrevet af Christian Ravn Haslam, Tech College Aalborg & Ph.d. Studerende i Studenterdreven Innovation ved Center for Interaktive Digitale Medier og Oplevelsesdesign, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet, Lona Bach, Udviklingskonsulent ved SOSU Nord, og Thomas Vrangbæk Thomsen, Forretningsudvikler ved Tech College Aalborg. Artiklens titel er: **"nKNOWation: et sundhedsteknologisk innovationssamarbejde mellem to nordjyske erhvervsskoler"**. Artiklen formidler og reflekterer over resultaterne fra et tværinstitutionelt undervisningsforløb, hvis formål er at fremme sundhedsteknologisk innovations-tænkning hos erhvervsskoleelever. Hensigten med artiklen er at bidrage til den fundamentale diskussion om innovationsundervisning gennem formidling af resultater fra, og med særlig fokus på, erhvervsuddannelser. Ligeledes er

hensigten at belyse værdien af tværfaglige undervisningsforløb til udvikling af innovationsfag.

Den fjerde artikel er skrevet af Henriette Duch, lektor, Efter- og videreuddannelse i VIA og har titlen: **"Erhvervsskolelærere til eksamen"**. Artiklen sætter fokus på den nye pædagogiske uddannelse for undervisere på erhvervsskolerne og den eksamen der knytter sig hertil. Eksamen har en væsentlig funktion i erhvervsskolelæreres pædagogikum ligesom i uddannelsessystemet generelt, men funktionen er alligevel en anden, da eksamenskarakterer ikke nødvendigvis skal anvendes som adgang til andre uddannelser. Pædagogikum er fra 2010 ændret til en pædagogisk diplomuddannelse, og der indgår seks eksaminer. Artiklen beskæftiger sig med erhvervsskolelærernes forskellige forudsætninger for at afkode eksamenskravene og at karakterer spiller en forskellig rolle for dem, ligesom eksamen for nogle lærere åbner for nye perspektiver.

Den femte artikel er skrevet af Nanna Friche, seniorforsker, og Mette Slottved, seniorprojektleder, KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning og har titlen: **"Pædagogisk ledelse og feedback i erhvervsskoler"**. Artiklen har fokus på hvordan den aktuelle reform af erhvervsuddannelserne skal skabe mere og bedre undervisning i erhvervsskolerne. Målet er bl.a., at eleverne skal blive dygtigere. Derfor stiller reformen krav til skolerne om styrket undervisningskvalitet via bl.a. feedback. Undersøgelser viser, at erhvervsskoleelever savner feedback i



undervisningen. En ny undersøgelse underbygger dette billede og viser, at feedback nyder bevågenhed på erhvervsskolels ledelsesniveau. Denne divergens mellem elevoplevelser og ledelsesbevågenhed udgør artiklens empiriske eksempel.

Den sjette artikel er skrevet af Sara Vogelsang Gallop, direktionskonsulent, Tech College og Anne Lohman, forhenværende kvalitetskonsulent, Tech College (i dag specialkonsulent, University College Nordjylland). Titlen på artiklen er: **"Nye perspektiver på frafaldskurven - når kvalitetsarbejdets resultater danner baggrund for strategien"**. Artiklen beskæftiger sig med frafaldsanalyser som en del af beredskabet for at mindske frafald på erhvervsskoler. I denne artikel beskrives, hvordan Tech College i Aalborg har arbejdet med frafaldsstatistik som et centralt ledelsesværktøj, og hvilke udfordringer og krystalkugleoplevelser der gjorde, at institutionens strategi frem mod erhvervsuddannelsesreformen i august 2015 blev ændret markant med stigende gennemførelse som konsekvens. Artiklen er en casebeskrivelse af, hvordan en af landets største erhvervsskoler har ændret strategi med afsæt i resultaterne af et internt kortlægnings- og evalueringsarbejde af gennemførelse med fokus på både frafaldne elever og aktive elever, som forbliver aktive, og hermed heller ikke gennemfører.

Den syvende artikel er skrevet af Karen E. Andreasen, lektor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet og

Palle Rasmussen, professor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Titlen er artiklen er: **"Realkompetence og erhvervsuddannelse for voksne"** og beskæftiger sig med realkompetencevurderinger i erhvervsuddannelse for Voksne (euv). Realkompetencevurderinger (RKV) er i de senere år blevet indarbejdet i det danske system for uddannelse af voksne. Realkompetencevurdering giver voksne uddannelsessøgende mulighed for at få merit for dele af nye uddannelsesforløb og bygger på anerkendelse af kompetencer, de har opnået gennem erhvervsarbejde. I artiklen diskuteres realkompetencevurdering i Erhvervsuddannelse for Voksne (euv) på grundlag af foreliggende viden og med inddragelse af Axel Honneths teori om anerkendelse samt af socio-kulturel læringsteori. Realkompetencevurdering ses som et vigtigt tiltag, både for voksnes motivation til at påbegynde uddannelse og for anerkendelse af voksnes kompetencer i bredere forstand. Men det påpeges, at institutionaliseringen af realkompetencevurdering i den nye erhvervsuddannelse for voksne er sket på måder, som kan underminere det positive potentiale.

Den ottende artikel er skrevet af Dina Dot Dalsgaard Andersen, lektor, pædagoguddannelsen Aarhus, VIA University College, Niels Bech Lukassen, Lektor ved UCN & ph.d. studerende AU/UCN i samarbejde med Hjørring Kommune og Charlotte Madsen, lektor, UCN act2learn, Pædagogik og har titlen: **"IT og feedbackprocesser i folkeskolen"**. Artiklen sætter fokus på formativ feedback. Når læreren anvender Web 2.0-teknologier som f.eks. Google Docs i

undervisningen, kan der skabes en didaktisk ramme, som muliggør samarbejde, dialog og formativ feedback. Netop disse tre elementer er vigtige, når lærere vil understøtte elevernes læring og styrke deres læringsudbytte. Denne artikel præsenterer et eksempel på et IT-didaktisk design, der anvender Google Docs som det primære læremiddel. Artiklen sætter fokus på formativ feedback og nogle af de læringsmæssige og didaktiske muligheder, som knytter sig til at arbejde med IT i undervisningen.

God læselyst

Tanja Miller, docent
Ansvarshavende redaktør
for CEPRA-sriben



Hvad kan livsfortællinger

fra forældrene til

chanceulige elever

fortælle om forholdet mellem forældre
og uddannelsesinstitution?

I artiklen redegøres der for, hvordan forældres holdninger til og erfaringer med uddannelse kan undersøges, og det diskuteres, om en sådan viden kan bidrage til at udvikle uddannelsesinstitutionernes arbejde med at imødegå den chanceulighed, der er en følge af, at uddannelsernes institutionskulturer og pædagogiske metoder passer bedre til nogle børn og unge end til andre. Artiklen bygger på resultater fra et følgeforskningsprojekt, der er gennemført i forbindelse med det pædagogiske udviklingsprojekt 'Chanceulighed - nej tak' på bl.a. en erhvervsuddannelse.

En aften midt i oktober måned holder Learnmark Techs værksted på tømreruddannelsen åbent og er fuld af aktivitet. Lærere, forældre og elever fra grundforløbet er samlet i værkstedet, og eleverne er i gang med at sætte deres forældre i arbejde. Forældrene skal udføre en af de indledende tømreropgaver med hjælp og vejledning fra deres søn eller datter. Faglærerne går rundt blandt forældrene og deres børn og hjælper til, hvor der er behov for det. Faglærere, for-

ældre og elever falder naturligt i snak om, hvad eleverne har beskæftiget sig med indtil nu på grundforløbet, og i de fleste tilfælde udvikler der sig en samtale om elevernes oplevelse af uddannelsen. Denne suppleres ofte med både forældres og børns oplevelse af de eventuelle vanskeligheder, eleven tidligere har haft med sin skolegang, og med bemærkninger om, hvilke behov eleven har for støtte, vejledning og udfordringer i tømreruddannelsen. Et sådant møde mellem forældre, lærere og elever er én ud af flere aktiviteter, der er udviklet i forbindelse med det pædagogiske udviklingsprojekt 'Chanceulighed - nej tak' (Svejgaard, 2015), et projekt, der var finansieret af Region Midtjylland og Horsens Kommune.

Aktiviteten på Learnmark Tech er udviklet med sigte på at give forældrene et indtryk af, hvad det vil sige at tage en håndværkeruddannelse. Samtidig ønsker Learnmark Tech at gøre erfaringer med, hvordan det er muligt at udvikle en samtale mellem forældre, elever og lærere, hvor forældre og elever er medbestemmende i forhold til, hvad der tales om.

Hvordan kan uddannelsesinstitutioner få viden om, hvordan børn og unges motivation, interesse og holdning til uddannelse skabes i bl.a. familierne, og hvilke muligheder er der for et succesfuldt samarbejde mellem uddannelsesinstitutioner og forældre? Med henblik på at undersøge dette er der gennemført et følgeforskningsprojekt med indsamling af forældres livsfortællinger.



I artiklen vil vi redegøre for de metodiske udfordringer, vi mødte i bestræbelsen på at få samlet forældrenes livsførelser. Afslutningsvis præsenteres væsentlige resultater fra følgeforskningen med henblik på en diskussion af, hvordan viden om forældres erfaringer og tilværelsestolkninger kan understøtte uddannelsesinstitutionernes samarbejde med elevernes forældre.

Chanceulighed – nej tak

Formålet med projektet 'Chanceulighed – nej tak' var at skaffe viden om og erfaringer med, hvorledes en kulturel forandringsproces, der kan minimere sorteringsmekanismerne i uddannelsessystemet, kan udvikles, gennemføres og organiseres. En del forskning bekræfter, at der er en sammenhæng mellem børn og unges sociokulturelle vilkår og deres uddannelsesmuligheder (Hansen, 1995; Olsen m.fl., 2012; Ploug, 2005). Dette kan fx forklares ved, at uddannelsens institutionskulturer og pædagogiske metoder passer bedre til nogle børn og unges forudsætninger – fx normer, adfærd og sproglige koder – end til andre børn og unges. Projektgruppen tog udgangspunkt i en antagelse om, at uddannelsessystemet og dermed den enkelte institutions undervisnings- og skolemiljø bidrager til den samfundsskabte chanceulighed (Ejernæs, 2003). I chanceulighedsprojektet arbejdes der med andre ord ikke kompensatorisk. Hermed menes, at sigtet ikke er at kompensere for udvalgte elevers mangler, men at udvikle undervisningen i grund-

skolen og ungdomsuddannelserne, så den bedre imødekommer alle børn og unge og dermed giver alle børn og unge muligheder for at udvikle deres normer, forventninger og ønsker i en mere uddannelsesorienteret retning. De pædagogisk-didaktiske problemstillinger, der har styret udviklingsaktiviteterne, er: Hvorfor medvirker den moderne skole til chanceulighed? Hvad er det for en kultur, og hvad er det for nogle værdier og normer, som vi skal udvikle i den moderne skole, hvis vi skal skabe en mere chancelig skole?

Ønsket om at udvikle et samarbejde med forældrene havde grundlag i følgende antagelse: Et samarbejde mellem forældre og uddannelsessystem kan styrke forældrenes forståelse af, hvad det kræver af eleverne at uddanne sig. Da muligheden for at knytte et følgeforskningsprojekt til udviklingsprojektet viste sig, ønskede projektledelsen herigennem at få en større indsigt i, hvorvidt og hvordan forældrenes egen baggrund og deres erfaringer med uddannelsessystemet påvirker den måde, de interagerer med deres børn på i forhold til børnenes deltagelse i og motivation for uddannelse. Der er flere måder at få en sådan indsigt på, og da vi ønskede at 'høre forældrenes stemmer', faldt valget på at undersøge, hvorledes forældres erfaringer og tilværelsestolkninger kunne have betydning for elevers uddannelsesorientering. Professor Marianne Horsdal (SDU) ledede følgeforskningsprojektet, der forløb over et års tid fra 2013. Formålet med følgeforskningen var at "bidrage med

viden om, hvorledes forældres tilværelsesfortolkninger kan have betydning for elevers uddannelsesorientering” (Marianne Horsdal, 2014 b).

Metode og data

Hensigten med følgeforskningsprojektet var gennem indsamling af udvalgte forældres livsfortællinger at undersøge og understøtte den del af chanceulighedsprojektet, der drejer sig om involvering af forældrene til de børn og unge, der indgik i forsøgsklasserne på de fire uddannelser (stx, htx, eud og folkeskole).

Derfor blev der gennemført to interviews med hver af de forældre, der var udvalgt som informanter, dels et narrativt interview, hvor forældrene blev bedt om at fortælle om deres liv fra begyndelsen og til det tidspunkt, hvor interviewet finder sted, og dels et kvalitativt interview med fokus på temaerne skole og uddannelse.

Det grundlæggende træk ved narrative interviews er den frie fortælling. 'Fri' i den forstand, at her udvælger, prioriterer og sammenkæder fortælleren selv begivenhederne, skaber plottet og konstruerer dermed den mening og betydning, det er vigtigt for fortælleren at få frem. Hvad, der fortælles, og måden, det fortælles på, viser, hvordan den enkelte fremstiller sig selv og giver mening til sit liv gennem narrativt at præsentere sine oplevelser. Livsfortællingen er på den måde udtryk for informantens tilværelsesfortolkning og selvforståelse. Marianne Horsdal (1999; 2016) har udviklet en metode med narrative interviews, hvor intervieweren – ordret – nedskriver alt, hvad der fortælles. Fortælleren må derfor sænke sit taletempo, så det modsvarer interviewerenes skriverytme. Fortælleren har således god tid til at tænke sig om og reflektere over, hvad han/hun ønsker at fortælle, og hvad der forekommer vigtigt. Intervieweren er aktivt lyttende, må ikke afbryde fortælleren og helst ikke stille nogen spørgsmål undervejs.

Det kvalitative interview i følgeforskningen supplerer det narrative interview med henblik på analysen af, hvilken rolle forældrenes egne erfaringer og oplevelser spiller i forhold til deres syn på børnenes uddannelse. Begge interviews blev efterfølgende renskrevet og sendt tilbage til informanten, som kunne rette fejl, slette passager eller tilføje nye erindringer og tanker.

Forældrene, der deltog i undersøgelsen, var primært forældre til de elever, der har svært ved at klare sig, er ved at falde fra eller dumpe. Forældrene blev udvalgt af projektlærerne, som forinden var informeret om undersøgelsesmetoden.

Udvælgelse af forældre til chanceulige elever viste sig at være en forholdsvis upræcis betegnelse. Under et senere gruppeinterview blandt lærerne viste det sig, at der var usikkerhed om, hvad der skulle forstås ved chanceulighed i denne forbindelse. De udvalgte 'chanceulige' elever blev gentagne gange karakteriseret ved, at de 'manglede ressourcer', men der var stor forskel på, om det var elever, der kæmpede og udviklede sig, eller om chanceuligheden angik elever, som ikke viste det store engagement. Lærerne fra grundskolen havde naturligvis større kendskab til forældrene end lærerne fra ungdomsuddannelserne.

Der blev udarbejdet et brev til de forældre, der var udvalgt til at deltage. I brevet blev der redegjort for undersøgelsen, herunder både metoden og hensigten. Det fremgik, at undersøgelsen var et led i bestræbelserne på at indfri regeringens målsætning om, at 95 % af alle børn og unge kan få en ungdomsuddannelse, og til et ønske om at øge samarbejdet med forældrene. Det fremgik ligeledes, at vi anså det for vigtigt at inddrage forældrenes egne erfaringer og oplevelser af både deres egen og deres børns skolegang. Der var mulighed for at kontakte Marianne Horsdal med spørgsmål, hvilket én af forældrene gjorde. Der var planlagt 16 interviews, men kun 14 blev gennemført. Dog deltog 15 personer, idet begge forældre til én af eleverne valgte at deltage sammen i et interview. Forældrene valgte i de fleste tilfælde at blive interviewet på uddannelsesinstitutionen. I nogle tilfælde foregik interviewene i hjemmene. En af forældrene var udpeget af lærerne på to af uddannelsesinstitutionerne, idet hun havde flere børn; en anden viste det sig umuligt at få kontakt med.

Marianne Horsdal, som har arbejdet med livsfortællinger i mere end 25 år, oplevede to usædvanlige forhold ved denne undersøgelse: For det første var informanterne meget vanskelige at få kontakt med, og en del af forældrene overholdt ikke de aftaler, der var indgået om interviewene. For det andet var de narrative interviews meget korte og præget af information og gengivelse af faktuelle forhold og i mindre grad meningsskabende og meningssøgende.

Fortællingerne var altså ikke præget af den refleksivitet, der er karakteristisk for – middelklasse – mennesket i det senmoderne samfund (Giddens, 1991), som er kendetegnet af en søgen efter mening og sammenhæng i handlinger og hændelser og interesse for, hvem man er som individ. Flere fortalte om tilværelsens tilskikkelser som noget, der bare skete, snarere end som et resultat af bevidste valg. Flere af informanterne gav eksplicit udtryk for, at det var svært at fortælle, eller svært at besvare nogle af de efterfølgende spørgsmål, særligt hvor en vis refleksion var påkrævet.

Et tredje forhold kan også have haft en betydning for, hvorfor interviewene fik den karakter, som de nu engang fik. Konteksten er skoler og uddannelsesinstitutioner. Relationen mellem forældre og skole vil altid have karakter af en asymmetrisk relation. Skolen er en myndighed, der kan gøre forældrene utrygge. Problematikken kan i vores design af undersøgelsen være forstærket af, at det er deres børns lærere, som har udvalgt og kontaktet forældrene. Vi havde ikke forudset omfanget af problemet med denne asymmetri i udarbejdelsen af forskningsdesignet. Og selv om vi efterfølgende gjorde en særlig indsats med hensyn til at forberede interviewpersonerne og berolige dem, har det faktisk ikke hjulpet særlig meget. En udtrykte bekymring for "at blive kigget over skulderen" af skolen, hvorfor hun ikke ønskede at sige for meget.

Som nævnt var det tydeligt, at flere fortællere var meget uvante med at fortælle om sig selv og med at reflektere over deres oplevelser og erfaringer. Men en del af interviewene kunne imidlertid tyde på, at fortællerne har været udsat for at skulle gøre rede for deres baggrund i samtaler med fx sociale myndigheder. Dette er naturligvis en tolkning, men en tolkning, der har grundlag i Marianne Horsdals erfaringer med flere hundrede livsfortællinger.

Generelt har flertallet af fortællere i dette materiale haft ganske svære liv. De er dog ganske beherskede i deres beskrivelse af deres vanskeligheder. Som én siger: "Siden har det været op ad bakke." Der er tale om fortællere, som har skullet kæmpe med meget store problemer i deres tilværelse, men som beskriver tildragelserne med understatement.

Forældrene om uddannelse og skole

Karakteren af forældrenes fortællinger betyder, at der er rigtig meget, vi ikke får noget at vide om. Ikke desto mindre siger interviewene alligevel en del om forældrenes egne skoleoplevelser og om deres forventninger til deres børn.

Det billede, der gives af skole og uddannelse, bygger både på de erfaringer, informanterne har fra deres egen skoletid, og på de oplevelser, de har haft med deres børns skolegang. De forhold, forældrene trækker frem, angår primært tiden i folkeskolen. Det er karakteristisk, at forhold, der kan tolkes kritisabelt, er indeholdt i forældrenes fortællinger fra egen skoletid eller fra ældre børn, men ikke fra de børn, der går i de klasser, der er involveret i chanceulighedsprojektet.

Forældrene fortæller flere gange om, at man som elev ikke får den hjælp, man har brug for, eller at man ikke bliver lagt

mærke til i skolen. En enkelt beskriver sin skoletid som en meget ensom tid. Generaliseret kan vi pege på, at nogle børn går igennem skoletiden uden rigtig at blive bemærket.

En konsekvens af, at man ikke bliver set, er, at det bliver vanskeligt at få hjælp til at få 'diagnosticeret' sine problemer. Fx handler flere af livshistorierne om ordblindhed, som ikke blev opdaget og dermed blev en barriere for overhovedet at få noget ud af skolegangen. Eller om, at specialundervisningen medførte forringet faglighed. Vanskelighederne kendes både fra forældrenes egen skoletid og fra søskende til de elever, der er med i chanceulighedsprojektet.

De steder, hvor der fortælles om, hvordan det var at få specialundervisning eller at gå i en specialklasse, viser det sig at skabe en masse problemer, fx med mobning. I det hele taget berøres mobning i adskillige livsfortællinger og i de kvalitative interviews. Mobning løses i visse tilfælde ved, at de børn, der mobbes, må flytte skole, iflg. forældrenes erfaring.





På lignende måde som med den manglende erkendelse af ordblindhed, ser det ud, som om det er forældrenes oplevelse, at det er vanskeligt at få skolen til at tage sig af enkeltes børns særlige problemstillinger. Skolen er ikke lydør eller griber ikke ind over for enkelte børns problemstillinger. Hvis elever udviser problemer, opleves det af nogle af forældrene, som om skolen er 'hurtig' til at sætte børnene 'i bås'.

I over halvdelen af livshistorierne beskrives der problemer i forhold til enkelte lærere fra forældrenes egen skoletid eller fra ældre søskendes skoletid. Det har givet anledning til negative oplevelser.

Forældrene giver i fortællingerne og i de kvalitative interviews udtryk for, at de ønsker, at deres børn får en uddannelse, men det vigtigste er dog, at de får et godt liv og opnår det, de ønsker. Forventningerne til skolegang og uddannelse er imidlertid ofte beskedne.

En måske mindre tydeligt, men dog væsentlig holdning, som kommer til udtryk, er, at forældrene forstår og accepterer, at deres børn har problemer i skolen og måske ikke

klare sig så godt fagligt. Det har forældrene nemlig heller ikke selv gjort.

Informanterne har altså tydeligvis stor forståelse af og for, at deres børn har problemer i skolen. Dette kommer i enkelte tilfælde til udtryk i, at de enten aktivt gør noget i forhold til skolen (opsøger lærere og leder), eller at de stiltiende accepterer, at det er, som det er, med deres børns skolegang.

Chanceulighed og forældrene

På trods af de metodiske vanskeligheder ved at få indsamlet interviewene, og trods den kendsgerning at de fleste narrative interviews ikke blev til fyldige livsfortællinger, er resultatet af følgeforskningsprojektet vigtigt for et pædagogisk udviklingsprojekt om at minimere chanceuligheden. Forældrene fortæller deres historier ind i en skole- og institutionskontekst og dermed ind i en asymmetrisk situation, hvor interviewerens opleves som en repræsentant for skolen og institutionens myndighed. Den asymmetriske relation mellem uddannelsesinstitution og forældre kan ikke ophæves. En uddannelsesinstitution må håndtere forældrenes tve-tydige holdninger og mødes med forældrene om det, som er

uddannelsernes kerne, nemlig hvad eleverne arbejder med. Et sådant møde illustreres i det indledende eksempel, som både lærere og forældre oplevede som et positivt møde, der gav anledning til både forståelse hos forældrene for den uddannelsesopgave, som eleverne er i gang med at påtage sig, og til, at lærerne fik en større forståelse for de udfordringer, som eleverne har.

Et andet vigtigt resultat af undersøgelsen peger på, at hvis elever mødes med meget begrænsede forventninger til uddannelsesaktiviteter hjemmefra på grund af forældrenes negative skoleerfaringer og bekymring for at udsætte deres børn for nederlag, og eleverne samtidigt bliver mødt med lave forventninger fra uddannelsesinstitutionerne, vil det påvirke elevernes uddannelsesorientering i en negativ retning. Lærerne må i samarbejdet dele forældrenes omsorg for børnenes ve og vel og forældrenes håb om, at børnene skal få et godt liv, og samtidig må lærerne have elevernes faglige udvikling i fokus. Lige som børn ikke kan udvikle sig uden en voksens tro på og håb om, at det kan lykkes, gælder det samme for elever i en uddannelsesrelation, hvor det er læreren, der må dele elevens tro på og håb om, at eleven kan lykkes med læringsaktiviteterne. Men læreren er jo også en del af den offentlige opdragelse og repræsenterer dermed de krav og standarder, som uddannelsessystemet stiller til børn og unge (Klaus Prange, 2013). I projektet 'Chanceulighed – nej tak' har vi forsøgt at løse denne problemstilling ved at have fokus på, at skolen repræsenterer et fagligt og socialt fællesskab, som er forskelligt fra de fællesskaber, eleverne indgår i uden for skolen (fx i familierne), og at det er lærerens opgave at indvie *alle* elever i uddannelsens fællesskaber.

Chanceulighed opstår på grund af sociokulturelle barrierer, og disse skabes gennem en socialisationsproces. Det er muligt at ændre disse, men det må ske gennem en *kulturel forandringsproces*, der omfatter både familierne og uddannelsesinstitutionerne. I projektet 'Chanceulighed – nej tak' har vi arbejdet med at øge forældrenes tillid og tiltro til uddannelserne ved at invitere forældrene indenfor i uddannelsesinstitutionerne. Ikke for at informere eller oplyse om krav og muligheder, men med henblik på at forældrene kan opleve, hvad deres børn lærer og præsterer, når de uddanner sig. Forældre og uddannelsesinstitution kan på den måde samarbejde om, at elevernes uddannelsesorientering øges, ikke ved at lærerne får fokus på elevernes familiemæssige baggrund. Det er uddannelsesinstitutionernes opgave at holde fokus på at indvie eleverne i det faglige og sociale fællesskab, som en uddannelse består i. Her er elevernes familiemæssige baggrund ikke relevant.

Litteraturliste

- Cohen L. m.fl. (2011). *Research Methods in Education*. London & New York, NY: Routledge
- Ejernæs, Morten (2003). *Social arv – et upræcist og skadeligt begreb*. Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse nr. 2. Undervisningsministeriet.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA.
- Hansen, Erik Jørgen (1995). *En generation blev voksen: den første velfærdsgeneration*. København: Socialforskningsinstituttet (SFI).
- Horsdal, Marianne (1999; 2016). *Livets fortællinger: en bog om livshistorier og identitet*. København: Borgen.
- Horsdal, Marianne (2014a). *Telling Lives*. London & New York, NY: Routledge.
- Horsdal, Marianne (2014b). *Chanceulighed – nej tak. Flere muligheder for uddannelse blandt børn og unge i Horsens. En analyse på baggrund af narrative interviews med forældre*. Upubliceret.
- Olsen, Lars m.fl. (2012). *Det danske klassesamfund – Et socialt Danmarksportræt*. København: Gyldendal.
- Ploug, Niels (2005). *Social arv. Sammenfatning 2005*. København: Socialforskningsinstituttet (SFI).
- Prange, Klaus (2013). *Pædagogikkens etik – normative aspekter af den opdragende handlen*. Aarhus: Klim.
- Svejgaard, Karin Løvenskjold m.fl. (2015). *Veje til mere chanceulighed i uddannelse*. København: Professionshøjskolen Metropol

Evaluering af erhvervsskoleelevers ATTITUDER



Artiklen omhandler, hvordan elevers attituder bliver evalueret på en frisørskole. Dette eksemplificeres med en analyse af en undervisningsseance i kunde-betjening baseret på rollespil, hvor eleverne simulerer at agere i en frisørsalon. Desuden redegøres der for, hvordan attitude defineres, og for, hvorfor det er relevant at beskæftige sig med attituder. Herudover bliver det udfoldet, hvad der kan karakterisere attituder på en frisøruddannelse. I artiklen beskrives det kort, hvordan den kvalitative empiri blev produceret.

Introduktion

I forbindelse ph.d.-projektet "Elevattituder på erhvervsuddannelserne" (Hvitved, 2014) er elevers attituder analyseret på en frisøruddannelse. Elevattituder viser sig at være interessante i erhvervsskolesammenhænge, da attituder har betydning for, om eleverne bliver betragtet som potentielle fagpersoner. Det, man med andre ord kan kalde, om eleverne bliver inkluderet eller ekskluderet i faget og/eller undervisningen. Lærerne evaluerer elevernes attituder. Denne artikel vil besvare følgende spørgsmål:

Hvad anses for passende elevattituder på frisøruddannelsen, og hvordan evalueres disse attituder?

Dette spørgsmål er relevant at beskæftige sig med, da undervisere ikke nødvendigvis er bevidste om, at de evaluerer elevers attituder, og at denne evaluering kan påvirke deres faglige vurdering af eleven.

Baggrunden for at besvare spørgsmålet er et besøg på en frisørskole, hvor der er produceret kvalitativ empiri, som senere er analyseret med inspiration fra forskellige teorier.

Attitude er artiklens centrale begreb. Inden for erhvervsuddannelsesforskningen har attitude ikke tidligere udgjort et selvstændigt fokus. I ph.d.-afhandlingen "Elevattituder på erhvervsuddannelserne" (ibid.) blev der sammensat et attitudebegreb af forskellige teoretiske elementer. I den forbindelse var det relevant at inddrage elementer fra følgende teoretikere: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Erving Goffman samt Jean Lave og Etienne Wenger, da hver af disse teoretikere kan belyse dele af, hvad der kan relateres til en per-

sons attitude. I forlængelse af præsentationen af afhandlingens/artiklens attitudebegreb præsenteres det, hvad teorierne kan bidrage med i forhold til attitudebegrebet.

Definition af attitudebegreb og teorierne bag

Bernstein inddrages for at tydeliggøre, at elever evalueres på mange subtile måder af lærerne. Bernstein siger, at det er elevernes "tekster", der evalueres. Bernstein bruger begrebet tekst i en særlig betydning: En tekst kan referere til "en hvilken som helst pædagogisk forekomst, hvad enten den er i ord, på skrift, visuel, i kropsudtryk, i påklædning eller rumlig" (Bernstein, 2001a, s. 143). En tekst udgør den mindste enhed, der kan evalueres. I det empiriske materiale var det tydeligt, at elevernes attituder blev evalueret. I og med at kropsudtryk er en del af tekstbegrebet, kan attitudebegrebet forstås som et uddrag af tekstbegrebet. Bernstein pointerer, at elever har forskellige muligheder for at fremvise en legitim tekst, og at disse muligheder kan knyttes til deres habitus. Noget tilsvarende gør sig gældende m.h.t. at fremvise passende attituder. Det er Pierre Bourdieu, der er ophavsmand til habitusbegrebet. "Bourdieu forklarer, hvordan agenter agerer med henvisning til den enkeltes habitus" (Hvitved, 2014, s. 59). Habitus er agents "tillærte dispositioner, de varige måder at eksistere og handle på, der legemliggøres i kroppen" (Bourdieu & Thuillier, 1997, s. 33). "Habitus er ikke noget naturgivet, medfødt: eftersom det er et historisk produkt, dvs. et produkt af social erfaring og uddannelse, så den kan ændres af historien, dvs. af nye erfaringer, uddannelse eller oplæring (hvilket forudsætter, at aspekter af, hvad der i habitus, er ubevidst, bliver gjort i det mindste delvist bevidst og eksplicit). Dispositioner er varige. De tenderer til at videreføre, at reproducere sig selv, men de er ikke evige. De kan ændres af historisk konkret handling, der gives en tilsigtet og bevidst retning, og som benytter sig af pædagogiske hjælpemidler" (Bourdieu, 2008, s. 75). Bourdieu er inddraget, fordi den træghed, der er indbygget i habitusbegrebet, kan forklare, at ikke alle elever har lige let ved at leve op til fx frisørfagets normer, og at ikke alle genkendes som fremtidige frisører. Det er altså ikke ligegyldigt, hvilken habitus man har i forhold til at kunne genkendes og tilegne sig en passende attitude.

Attitudebegrebet adskiller sig med andre ord fra Bourdieus habitusbegreb ved at være mere fleksibelt. Inspirationen fra Lave og Wenger (Lave & Wenger, 1991/2011) ses i attitudebegrebet ved, at det er konteksten, der afgør, om en attitude er mere eller mindre passende. Eller med Laves og Wengers terminologi er det det enkelte praksisfællesskab, der afgør, hvad der genkendes og accepteres som passende attituder. Lave og Wenger udgør også inspirationen til at se

på faglighed som mere end blot faglige færdigheder – at fagligheden omfatter hele personens måde at opføre sig på i et praksisfællesskab. Endelig modificeres attituden, alt efter hvilken situation en given person befinder sig i. Der er fx forskel på, om en frisørelev befinder sig i en salon, hvor der er kunder til stede, eller i et baglokale uden kunder. Sådanne situationer skelner Goffman imellem og betegner dem som henholdsvis "frontstage" om offentlige steder og "backstage" om private steder. Goffman pointerer, at en persons sociale kendetegn præger omgivelserne (Goffman, 1992). Dette understreger betydningen af, at det er væsentligt at fokusere på attituder.

Teorierne bidrager til at forstå, hvad der lægger i begrebet attitude. Det viser sig, at attituder har betydning for, om eleverne bliver betragtet som potentielle fagudøvere¹.

Attitude defineres således: "Alle de måder, som en person handler og fremstår på, evalueres. Attituden omfatter de ydre signaler, som en person sender til omverdenen, og attituden er omskiftelig, i og med at denne let kan ændres. Der er ikke fokus på attitude forstået som elevernes holdning eller engagement i forhold til skolen. Det er et udefraktilt på attituden. Attitude dækker over det socialt accepterede og det socialt ikke-accepterede. Det er konteksten, der afgør, hvad der er socialt acceptabelt eller uacceptabelt. At kunne fremvise en passende attitude vil kræve, at personen forstår det særlige ved situationen, og at vedkommende kan modificere sin adfærd i forhold til, om vedkommende er frontstage eller backstage" (Hvitved, 2014, s. 70).

Magt og kontrol i undervisningen

På baggrund af en undervisningsseance baseret på rollespil undersøges det, hvad en lærer forventer af elevernes adfærd. I den sammenhæng er det relevant at bruge Bernsteins begreber "klassifikation" og "rammesætning" som analyseredskaber. Undervisning kan ifølge Bernstein analyseres ved hjælp af begreberne klassifikation og rammesætning. Hvor klassifikation refererer til magtrelationerne, refererer rammesætningen til kontrollen, og tilsammen regulerer de grænserne for det legitime. Klassifikationen og rammesætningen regulerer kodemodaliteten. Kodemodaliteten henviser til konstellationen af magt- og kontrolrelationer i en pædagogisk praksis (Chouliarki, 2001). Klassifikation omhandler både grænserne mellem lærer og lærende og grænsedragning i et vidensområde, altså hvordan stoffet er

ordnet i et curriculum. Der er en stærk klassifikation, når undervisningen omhandler et specialiseret vidensområde med få rigtige svarmuligheder. Hvis en opgave derimod åbner mulighed for individuel fortolkning, er klassifikationen svag. Tilsvarende er der en stærk klassifikation, når rollefordelingen mellem elev og lærer er veldefineret og en svag klassifikation, når relationerne er mindre formelle. Ifølge Bernstein omfatter rammesætningen både en undervisningsdiskurs og en regulativ diskurs. Undervisningsdiskursen omfatter regler for elevernes videnstilegnelse og herunder lærerens valg af, hvad der kommunikeres, og i hvilken rækkefølge noget kommunikeres, i hvilket tempo kommunikationen foregår samt kriterier for videnstilegnelse. Den regulative diskurs omfatter lærerens regler for, hvordan eleverne skal opføre sig. Hvor der forekommer en svag rammesætning for undervisningsdiskursen, vil der typisk også være en svag rammesætning for den regulative diskurs. Den regulative diskurs er den dominerende diskurs. Undervisningsdiskursen er indlejret i den regulative diskurs (Bernstein, 2001a). Ifølge Bernsteins teori er pædagogiske praksisser reguleret af både magt og kontrol. De former for magt og kontrol, der er på spil i undervisningen, har betydning for, hvilken adfærd der er ønskelig i denne sammenhæng. I analysen undersøges det, hvad den ønskelige elevadfærd indebærer på frisøruddannelsen.

Kvalitative metoder og artiklens empiriske grundlag

Der er gjort brug af flere forskellige kvalitative metoder for at få en mangfoldig empiri og for at belyse attituder fra flere vinkler.

Elever og lærere på frisørskolen blev observeret i undervisningstiden i en uge på grundforløbet og i en uge på hovedforløbet. Efter at have observeret to uger på uddannelsen, understøttet med videooptagelser og feltnotater, var der produceret nok observationsmateriale til at få belyst undersøgelsens formål, nemlig at få indsigt i, hvad der anses for passende elevattituder, og hvordan disse formidles og forhandles. Dette skal ses i lyset af, at der var mulighed for at gense undervisningen på video for herigennem at opnå en større forståelse af forskellige undervisningssituationer. Desuden kommenterede underviserne udvalgte videoklip, hvilket også bidrog til forståelsen af det empiriske materiale.

Frisøreleverne var seks uger inde i deres grundforløb under observationerne. På hovedforløbet blev de observeret i syvende uge i deres otte uger lange hovedforløb. Lærere og elever blev ligeledes interviewet på henholdsvis grundforløb og hovedforløb.

¹ Den første del af artiklen er baseret på mit ph.d.-forsvar d. 5. november 2014 på Aarhus Universitet. Den resterende del af artiklen er alt overvejende et citat fra afhandlingen "Elevattituder på erhvervsuddannelserne" fra s. 112-119 (se litteraturlisten).

Empirien, der er indsamlet på frisørskolen, består af:

- **Videoobservationer**
- **Feltnoter i observationsskemaer**
- **Kvalitative interviews af lærere og elever baseret på en semistruktureret interviewguide**
- **Kvalitative lærerinterviews baseret på videoklip**
- **Kvalitative elevinterviews baseret på fotoelicitation.**

På frisørskolen blev der gennemført 21 interviews, der omfattede 5 lærere og 7 elever.

Materialets visuelle karakter bevirkede, at det blev synligt, at elevernes attitude havde stor betydning for, om de blev genkendt som potentielle fagpersoner. Dette illustreres nedenfor, hvor de observationer og interview, som omhandlede rollespil, bliver analyseret med inspiration fra den teori, der blev introduceret tidligere i artiklen. Rollespilseksemplet er valgt på grund af, at det er i den undervisningssituation, det bliver mest tydeligt, at elevens attituder evalueres, og det er her, underviseren udtrykker, at hvis eleverne ikke fremviser passende attituder, sætter vedkommende spørgsmålstejn ved, om de skal være frisører. Læreres evalueringer af elevernes attituder foregår også i andre undervisningssituationer, men her italesættes evalueringerne mindre eksplicit. Rollespilseksemplet har ikke til formål at an vise, hvordan elevattituder kan evalueres, men derimod at eksplicitere, at sådanne evalueringer finder sted.

Evaluering af frisøreleverne på baggrund af rollespil

Der er elever, der allerede når de begynder på frisøruddannelsen, signalerer "frisørtyper". En passende frisørattitude er imidlertid også noget, der kan læres, selvom det selvfølgelig er lettere for dem, som fra begyndelsen er udstyret med en habitus, som ligger tæt på idealet "frisørtype", end for dem, hvis habitus ligger længere fra dette ideal. En af de undervisningsmetoder, som lærerne gør brug af med henblik på at udstyre eleverne med en passende elevattitude, er rollespil.

Empirien viser, at lærerne er meget bevidste om, at en passende attitude er vigtig i forbindelse med, at eleverne skal erhverve sig en praktikplads. Fokus for denne analyse er,

hvordan en lærer i undervisningen formidler denne viden og forsøger at bibringe eleverne en passende attitude. Dette bliver analyseret med udgangspunkt i interaktionen mellem lærer og elever, som denne forløber én undervisningsdag på grundforløbet, der omhandler rollespil. Desuden fungerer rollespillet også som et evalueringsværktøj, idet det bliver synligt, om eleverne er potentielle frisører.

Rollespilsundervisningen finder sted i et computerlokale, hvor læreren, Susanne, sidder ved et kateder, og eleverne sidder ved borde på rækker. Faget, der undervises i, er kundebetjening. Susanne fortæller eleverne, at de skal lave et rollespil i grupper på fire elever, som de efterfølgende skal opføre. Hver gruppe får tildelt en type kunde, som skal have ordnet hår hos en frisør. Dette skal udgøre handlingen i rollespillet. I opførelsen skal eleverne formidle, hvad de forstår ved god service.

Eleverne får lov til selv at danne grupper. Elever, der ikke finder nogen at samarbejde med, bliver placeret i en gruppe af læreren. I en time forhandler grupperne om rollefordelingen og om rollespillets handling. Susanne blander sig ikke heri, og kun få elever retter henvendelse til hende.

Efter at eleverne har holdt en pause, præsenterer grupperne rollespillene for hinanden i et hjørne af computerlokalet. I hvert rollespil optræder en kunde, som gæster en salon. Her er typisk en frisørelev, som vasker kundens hår. Herefter tager en frisør sig af kunden. Desuden er der en kunde, som taler i telefon med en af salonnens medarbejdere for at aftale en tid til klipning. I nogle af rollespillene spiller en elev flere af rollerne. Der er i alt fem rollespil. Hvert rollespil omhandler en af følgende kundetyper: den snakkesalige, den ubeslutsomme, den travle, den sure og den aggressive kunde.

Med udgangspunkt i de netop afsluttede rollespil indleder Susanne en diskussion om forskellige kundetyper. Hun spørger holdet, om de kan



identificere de kundetyper, som eleverne opførte i rollespillene. Det lykkedes i de fleste tilfælde for eleverne at få kundetyperne beskrevet. Mange elever deltager i diskussionen. Susanne runder dagens undervisning af med at rose eleverne for, at de har været aktive.

Intentionen med rollespillet er ifølge Susanne, at eleverne skal lære at være på, da personalet i frisørsalonerne er meget synligt. De elever, der er generte og kryber langs væggen, bliver ifølge Susanne "aldrig særlig gode til at stå i en salon." Med rollespillet får eleverne ifølge Susannes udsagn:

"ligesom et kick til, at de skal i gang med [...] at komme ud på gulvet [...] [og] komme ud og få rystet lidt af det der generte af sig. Der vil absolut være nogle af grupperne, som ikke kan [lide at opføre rollespillet], og som hurtigt får det overstået [...], og dem skal vi jo så ind og have fat i og vejlede dem i, om de er sikre på, at det er frisører, de skal være."

Af Susannes udsagn fremgår det, dels at ikke alle elever har dispositioner for at være udadvendte, dels at en passende frisørattitude indebærer at være synlig og udadvendt. Da eleverne opfører rollespillene, er der en god stemning, og eleverne ser ud til at more sig. Denne muntre stemning kunne måske foranledige eleverne til at tro, at undervisningsindholdet er mindre vigtigt, men dette er, som det fremgår af citatet, ikke tilfældet. Tværtimod kan en dårlig elevpræstation i rollespillet bevirke, at Susanne sætter spørgsmålstegn ved, om den pågældende elev overhovedet skal være frisør. Rollespillene fungerer både som træning af eleverne og som evaluering af dem.

Susanne fortæller i interviewet om et af de rollespil, som hun synes, fungerer godt. Gruppen består af fire elever, Emilia, Ma, Sofia og Juan. Susanne siger følgende om gruppens opførelse: "De samarbejder jo, og man kan se, at de er jo ikke bange for at være på. [...] De har det sjovt. Det er jo også vigtigt, at de ikke føler, at det er for anstrengende, ikke?" Særligt bliver Emilia fremhævet: "Hun [Emilia] spiller mange af rollerne, og der er ingen tvivl om, at hun godt kan lide det. Hun er også en frisørtype af en pige, ikke?" På spørgsmålet, om hun ser de andre gruppemedlemmer som frisører, svarer hun: "Ja, altså både Sofia og Juan. Ma ser jeg ikke som frisørtype. Jeg tror ikke på, at hun bliver frisør." For at Susanne genkender eleverne som frisørtyper, skal de kunne samar-

bejde og trives med at optræde. Eleven Emilia, som har de fleste replikker i rollespillet, bliver fremhævet som en frisørtype, hvorimod eleven Ma, der har en mindre krævende rolle, ikke bliver set som en frisørtype. Når Emilia er en frisørtype, skyldes det, ud over at hun kan optræde, at hun skiller sig ud fra mængden ved sin stil, der er mere rå i sit udtryk end de andres. Emilia har en asymmetrisk, punkinspireret frisur, der harmonerer med hendes avancerede tøjstil. Det er, ikke alene Mas optræden i rollespillet, der bevirker, at hun ikke bliver genkendt som en frisørtype. (I undervisningssituationer, hvor Ma skal demonstrere klippefærdigheder eller forme frisurer, har hun svært ved at mestre håndværket. Desuden kan hun komme på frisørskolen i joggingtøj og håret sat i hestehale, hvilket er en mere afslappet stil end størstedelen af frisøreleverne fremviser).

Hvert rollespil bliver diskuteret. Det er Susanne, der styrer diskussionen, hvor næsten alle elever deltager. Diskussionen begrundes i interviewet med, at hun "får dem [eleverne] til at kunne se kundetyperne, [og] for ligesom at følge op på det, de har lavet." Susanne fortæller ikke eleverne, at det er et evalueringskriterium, om de kan genkende kundetyperne i hinandens rollespil, men det fremgår af diskussionen efterfølgende, at det forholder sig sådan. Det er eleverne, der har opført rollespillene, der bliver evalueret. Rollespillene er vellykkede, hvis de, der ser på, kan identificere kundetyperne. Herved bliver eleverne inddraget i evalueringen af deres klassekammeraters præstationer. Rammesætningen er svag, da eleverne ikke er bekendt med, hvad de evalueres på baggrund af, samt at det fra den observerendes perspektiv ser det ud til, at der ikke kun er ét rigtigt svar på, hvad god kundebehandling er. At god kundebehandling kan komme til udtryk på mange måder, fremgår også af diskussionen mellem Susanne og eleverne. Når evalueringskriterierne for eleverne er uklare, og når der er flere rigtige svarmuligheder på et spørgsmål, er der tale om forhold, der kendetegner en usynlig pædagogik (Bernstein, 2001b). Flere aspekter af undervisningen er karakteriseret ved en usynlig pædagogik. I en usynlig pædagogik lægges fokus på tilegnelse frem for undervisning. Når fokus er på tilegnelse, er der typisk tale om en undervisningssituation, der lægger op til, at eleverne snarere end lærerne er de aktive. Endvidere er usynlig pædagogik karakteriseret ved at fokusere på den lærendes personlige udvikling ved fx at lægge vægt på elevernes evne til at fortolke opgaven på en personlig og dermed kreativ måde (Chouliaraki, 2001). Elevernes kreativitet bliver vurderet af Susanne, i og med at hun forholder sig til, hvordan eleverne er til at opføre en rolle. På frisøruddannelsen vurderer lærerne elevernes kreativitet i flere henseender, dels i forhold til deres attitude og dels i forhold til, hvor-

dan de er til at kreere hår. At udstråle kreativitet og at være kreativ er et vigtigt aspekt af frisørfagligheden.

Et af rollespillene får en dårlig evaluering af Susanne, da kundetyperne ikke blev identificeret. Det vil sige, at det falder tilbage på "skuespillerne", hvis kundetyperne ikke kan identificeres. Gruppen med den dårlige evaluering fremstår som mindre vellykket end de øvrige grupper, og i særdeleshed får en elev en negativ bemærkning. Susanne siger til eleven: "Så der er nok ikke gemt en rigtig skuespiller i dig, Tulle, endnu?" Med denne udtalelse tilkendegiver læreren, hvilke normer hun forventer, at eleverne lever op til på frisørskolen. Læreren forventer bl.a. af eleverne, at de er i stand til at kunne optræde og spille en karakter, som tilskuerne vil kunne identificere. Læreres negative evalueringer af elever kan bidrage til elevernes læring, men også til en underkendelse af dem. Læreren afskriver dog ikke eleven, men åbner med ordet "endnu" op for, at rollespil er noget, der kan læres.

Læreren fokuserer på den enkelte elevs præstation og har tilsyneladende ikke øje for de henholdsvis skabende og begrænsende aspekter ved den kollektive præstation og samspillet mellem eleverne i rollespillet. Hvis læreren i større udstrækning havde styret elevernes gruppedannelsesproces, kunne grupperne være blevet sammensat, således at hvert rollespil i større udstrækning var lagt an på ressourcestærke elever. Det vil sige, at de elever, som med Bourdieus begreb havde evnen til "at spille spillet", kunne vejlede og inspirere de elever, som ikke i samme omfang havde forstået "spillets regler". Den anarkistiske gruppedannelsesproces risikerer i stedet at medføre, at frafaldstruede elever stilles i en position, hvor de forventes at tage ansvar for egen læring. Resultatet kan – hvis de ikke magter dette – blive, at de opgiver og dermed falder fra.

Nogle af eleverne fremhævede, at det var sjovt med rollespillene; men de synes ikke helt, at rollespillet afspejlede virkeligheden i en salon. Diskussionen af rollespillet oplevede flere af eleverne til gengæld som meget udbytterig. Frisøreleven Lars siger om diskussionen: "Den synes jeg så, var ret god [...] man skulle jo lave de der skuespil, for at man kunne tage den diskussion bagefter [...] [hvor vi] snakkede lidt mere seriøst omkring, hvad gør man, hvis man har sådan en kunde." Frisøreleven Skipper synes også godt om diskussionen: "Det var meget sjovt, for da fik man folks opfattelse af, hvornår de synes, at det er alvorligt, og hvornår det er sjovt, og hvad man diskuterer om, og hvad man snakker om." Elever, der udtrykker sig positivt om rollespillene, er i harmoni med fagets normer. De er ikke generte, men kan lide at tiltrække sig opmærksomhed. For eleverne er det

ikke muligt at undlade at deltage i undervisningen baseret på rollespil. Eleven Ma forholder sig kritisk til undervisningen baseret på rollespil, hvilket kommer til udtryk i et interview med hende:

I: Da jeg fulgte jer på grundforløbet, der skulle I lave rollespil i en del af faget kundebetjening. [...] Hvad synes du om den form for teoriundervisning [baseret på rollespil]?

Ma: Det kan jeg ikke fordrage. [...]

I: Kan du sige, hvad det er ved rollespil, du ikke kan lide?

Ma: Optræde foran alle mulige mennesker, tror jeg. [...] Jeg kan bare ikke lide det. Jeg synes, at det er ubehageligt.

I: Ja. Og har du snakket med andre på holdet, som havde det på samme måde som dig?

Ma: Næ! Det tror jeg ikke. Måske er det bare mig, der har den mærkelige vane, at jeg ikke kan fordrage det.

Ma individualiserer sit problem med rollespil, og hun tager andres normer på sig, når hun siger om sig selv, at hun har en "mærkelig vane". Her henviser hun til, at hun ikke synes om rollespil. Med sin afstandstagen til rollespillet lever hun ikke op til normerne i frisørfaget, idet frisører skal trives med at være synlige. For at være en passende frisørellev er det altså ikke nok at beherske at arbejde med hår. I bekendtgørelsen lægges der netop op til, at frisørelverne skal være i stand til at servicere kunden ved blandt andet at kunne rådgive dem og forholde sig til deres adfærd (Undervisningsministeriet, 2008). I og med at læreren stiller krav om, at eleverne skal være udadvendte, ligger det implicit, at læreren har en opfattelse af, at kunder ikke udelukkende går til frisøren for at få ordnet hår.

Elevarbejdet med rollespillet tager afsæt i Susannes retningslinjer, og hun evaluerer elevernes aktiviteter, hvilket kan karakteriseres som en stærk rammesætning, men undervisningen har også elementer af en svag rammesætning, da der er mange valgmuligheder for eleverne. Eleverne definerer selv handlingen og replikkerne i rollespillet, og eleverne har hermed indflydelse på kommunikationen i undervisningen. Når eleverne i rollespillet skal demonstrere, hvad de forstår ved god kundeservice, bringer de deres person i spil, og undervisningen bliver herved personliggjort, hvilket

vidner om en svag klassifikation. Læreren, Susanne, giver eleverne respons på de opførte rollespil, og dermed har hun definitionsmagten i forhold til, hvad god kundeservice er. Det viser sig, at Susanne stiller store krav til eleverne om at have en passende attitude og om at påtage sig fagets normer. Desuden kommer det til udtryk, at frisørens personlighed er vigtig i forhold til frisørfaget, da frisøren skal kunne kommunikere med kunden på den rigtige måde, og herved kommer frisørens person til at have betydning for salonens indtjening.

Konklusion

På frisørskolen evaluerer lærerne eleverne på baggrund af deres attituder. Hvad der udgør passende attituder, afhænger af frisørfagets normer, som de tolkes på frisørskolen. Passende attituder på frisørskolen omhandler at være synlig og udadvendt, at kunne agere adækvat i forhold til en særlig kundetype og udstråle kreativitet. Attituderne bliver evalueret på mange subtile måder, hvor eleverne ikke nødvendig-

vis er bevidste om, at de bliver evalueret. Med andre ord kan man sige, at evalueringer til tider er kamoufleret, som det for eksempel er tilfældet i undervisningen baseret på rollespil. Der var flere elever, der oplevede rollespillene som et sjovt indslag i undervisningen, men for læreren udgør rollespillet et væsentligt evalueringsværktøj i forhold til at vurdere elevernes frisøregnethed. Endelig illustrerer artiklens fokus på attituder, at frisørskoleelever bliver evalueret på flere parametre end dem, der er anført i bekendtgørelsen.

Mulige implikationer for praksis

Betydningen for praksis kan være, at undervisere bliver opmærksomme på, at evalueringer af attituder kan føre til in- og eksklusion af elever, da det ser ud til, at elever med upassende attituder ikke bliver set som potentielle fagudøvere. Desuden kan undervisere gøre mere ud af at informere eleverne om, at det er væsentligt gøre noget ud af sin personlige fremtoning, da denne indgår i en faglig vurdering af dem.



Litteraturliste

Bernstein, B. (2001a). *Social konstruktion af pædagogisk diskurs. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (red.) Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt* (s. 134-184). København: Akademisk Forlag.

Bernstein, B. (2001b). *Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (red.) Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt* (s. 94-122). København: Akademisk Forlag.

Bourdieu, P. (2008). *Habitus – en praktisk orienteringssans. Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab. Nr. 2 2008, s. 72-78. Lokaliseret 23.10.2014 på <http://praktiskegrunde.dk/praktiskegrunde2-2008-samlet.pdf>.*

Bourdieu, P. & Thuillier, P. (1997). *En videnskab der griber forstyrrende ind. Samtale med Pierre Thuillier. I: P. Bourdieu (red.) Men hvem skabte skaberne? Interviews og forelæsninger* (s. 24-99). København: Akademisk Forlag.

Chouliaraki, L. (2001). *Pædagogikkens sociale logik – en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (red.) Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt* (s. 26-67). København: Akademisk Forlag.

Goffman, E. (1992). *Vore rollespil i hverdagen*. Larvik: Østlands-Postens Boktrykkeri.

Hvitved, L. (2014). *Elevattituder på erhvervsuddannelserne. Ph.d.-afhandling*. København: Aarhus Universitet.

Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.

Undervisningsministeriet (2008). *Bekendtgørelse om uddannelse i den erhvervsfaglige fælles indgang krop og stil* (Bek. nr. 136 af 28/02/2008. Historisk). København: Undervisningsministeriet.

Christian Ravn Haslam
Faglærer ved Datauddannelserne,
Tech College Aalborg & Ph.D.
Studerende i Studenterdrevet
Innovation ved Center for
Interaktive Digitale Medier
og Oplevelsesdesign, Institut
for Kommunikation, Aalborg
Universitet

Lona Bach
Udviklingskonsulent
ved SOSU Nord,
Sygeplejerske og Master
i læreprocesser

**Thomas Vrangbæk
Thomsen**
Forretningsudvikler
ved Tech College Aalborg,
Cand. Mag. Computer Science
& Humanities



nKNOWation

et sundhedsteknologisk
innovationssamarbejde mellem
to nordjyske erhvervsskoler

Denne artikel formidler og reflekterer over resultaterne fra den seneste evaluering af nKNOWation – et tvær-institutionelt undervisningsforløb, hvis formål er at fremme sundhedsteknologisk innovationstænkning hos erhvervsskoleelever. Artiklen præsenterer og diskuterer det, styregruppen anser som de væsentligste erfaringer fra evalueringen, samt resultater, der kunne være interessante at undersøge nærmere fremadrettet. Hensigten er at bidrage til den fundamentale diskussion om innovationsundervisning gennem formidling af resultater fra, og med særlig fokus på, erhvervsuddannelser. Ligeledes er hensigten at belyse værdien af tværfaglige undervisningsforløb til udvikling af innovationsfag.

”Glem Vækstforum og alle mulige akademiske tænketanke. Giv nogle flere penge til arrangementer som det her – fordi det rykker. Her er 15 ideer, som jeg kunne tage direkte og lave om til nye produkter, fordi det er praktikere, som arbejder med det.”

*Lasse Thomsen, LT Automation
nKNOWation 2015, dag 2, oplæg om vigtigheden
af tværfagligt samarbejde.*



Gennem det seneste årti er der kommet stigende fokus på vores arbejdsstyrkes evne til at være innovativ og nytænkende og derigennem sikre Danmarks konkurrenceevne på den globale arena. Dette gælder særligt inden for en række udvalgte indsatsområder, hvor Danmark ønskes at ligge forrest i feltet (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2012, s. 15).

På uddannelsesområdet har det betydet en mere proaktiv rolle i udviklingen af innovationsfag samt nye faglige fokusområder hos uddannelsesinstitutionerne (ibid., s. 27-28). Helt konkret har dette medført, at der er blevet prioriteret midler til udviklingsprojekter. Et eksempel herpå er opstart og drift af projektet *nKNOWation*. Projektet er led i et større tværinstitutionelt samarbejde mellem Tech College Aalborg og de Sociale og Sundhedsfaglige Uddannelser i Nordjylland, og det har, ud over at være et tværfagligt undervisningsforløb, til hensigt at fremme innovationskompetencer hos erhvervsskoleelever samt udforske de eksisterende grænser mellem forskellige fag.

Formålet med denne artikel er at beskrive projektet samt formidle de væsentlige resultater fra den seneste, generelt positive, interne evaluering¹ af forløbet, der er afviklet for tredje gang i efteråret 2015. Hensigten er at bidrage til diskussionen om innovationsundervisning i et erhvervsuddannelsesperspektiv. Dette sker med afsæt i erfaringer

fra *nKNOWation*-forløbet som et alternativ eller supplement til den mere traditionelle undervisning om innovation, der også benyttes på mange uddannelser, herunder dem, som er repræsenteret på *nKNOWation*.

I det efterfølgende beskriver vi kort baggrunden for udviklingen af *nKNOWation*-samarbejdet samt inspirationen til selve forløbets struktur. Dernæst beskriver vi selve forløbet, herunder hvordan det afvikles, samt det konkrete evalueringsarbejde, der blev foretaget af styregruppen i forbindelse med sidste års workshop. Slutteligt opsummeres og diskuteres de resultater, som styregruppen fandt mest relevante i forbindelse med denne evaluering. Der konkluderes på, hvorvidt *nKNOWation* og lignende tværfaglige initiativer synes at tilbyde uddannelserne noget ud over det, de ville kunne opnå på egen hånd, som samtidig i nogen grad retfærdiggør dets omkostninger.

Baggrund og udvikling

I 2011 identificerede Tech College Aalborg (TCAA) og de Sociale og Sundhedsfaglige Uddannelser i Nordjylland (SOSU Nord) hver for sig en accelererende anvendelse af velfærdsteknologi i hele sundheds- og plejesektoren og ønskede derfor, med hver sit udgangspunkt, at intensivere indsatsen på dette område. Dette førte til et løst samarbejde om udforskning af emnet velfærdsteknologi, der i 2012 ledte til en formel samarbejdsaftale mellem SOSU Nord og TCAA. Innovationsworkshoppen *nKNOWation* (der frem til 2014 gik under navnet X-Faktor) er ét ud af en stribe tiltag, der er opstået som resultat af denne aftale.

¹ Den interne evalueringsrapport er ikke udarbejdet med henblik på ekstern formidling eller særlig egnet hertil, hvorfor vi vælger at opsummere og formidle dets væsentlig pointer i artikelform.

nKNOWation er designet med inspiration hentet fra bl.a. Lotte Darsøs tanker om innovationspædagogik (Darsø, 2011) og Lene Tanggaards om kreativitet (Tanggaard, 2008), som er blevet koblet med ideer fra lokale virksomheder. Det er typisk virksomheder, der enten direkte aftager elever fra TCAA eller SOSU Nord, eller virksomheder, der har udvist særlig interesse for innovationsforløb som sådan eller specifikt for sundhedsteknologi. Den didaktiske model for workshop-pens læringspraksis er inspireret af Den Kreative Platform (Hansen & Byrge, 2008) om end i en noget løsere og knap så styret form. Konceptet bygger således på ideen om at bringe flere fagligheder i spil og skabe rum for at arbejde kreativt med en reel problemstilling, så det etablerede kompetencekryds ville give grobund for nogle bedre og mere innovative løsninger, end hvad hver faglighed havde kunnet hver for sig (Darsø, 2011, s. 50-52; Hansen & Byrge, 2008, s. 59-60; Tanggaard, 2008, s. 15). Grundlæggende set tager nKNOWation udgangspunkt i innovation som en form for målrettet kreativitet, altså at man bevist og målrettet benytter forskellige former for kreative processer til at skabe værdi inden for et eller flere specifikke områder. Dette er bl.a. årsagen til, at der arbejdes med konkrete og reelle problemstillinger, samt at der er tale om en praktisk workshop og ikke et teoretisk kursus. Målet er at fremelske kompetencerne og lysten til at arbejde på denne måde og ikke blot at berette om det.

På mange måder bygger nKNOWation på ideer og principper, som er lånt fra lignende workshops afholdt på Aalborg Universitet (AAU) og University College Nordjylland (UCN), som eksempelvis WOFIE, U-CrAc og Solution Hub. Flere af styregruppens medlemmer beskæftiger sig bredt med innovationsundervisning og er involverede i disse forløb i større eller mindre grad. Alle har en positiv opfattelse af forløbenes effekt på de studerendes lyst til at samarbejde på tværs. Dette affødte en nysgerrighed om, hvorvidt de samme principper ville kunne anvendes blandt erhvervsuddannelser.

Således opstod et ønske om at oversætte disse koncepter om innovationsundervisning til erhvervsuddannelser, men hensigten var også at afprøve, hvad der ville ske, når man satte eleverne i en situation, hvor de havde behov for at forstå et problem, der rakte ud over deres eget fagområde. Hypotesen var, at det ville medføre øget indsigt og respekt for egen og andres faglighed og give dem en positiv oplevelse af tværfagligt samarbejde samt en oplevelse af, at man kan være innovativ, selvom det ikke traditionelt anses som en del af ens faglige kultur.

Dermed anses et uddannelsesforløb, hvis hensigt det er at fremme innovationstænkning hos eleverne, at have til

opgave at opbygge og fremme de rette holdninger og den rette åbenhed, i lige så høj grad som de har til opgave at viderebringe konkret viden og færdigheder om innovation og entreprenørskab. De grundlæggende værdimæssige antagelser er, at eleverne sættes i stand til at udforske og afprøve deres faglige viden samt deres evne til at se nye muligheder for derefter at omsætte ideerne til værdi. Derigennem udvikles den holdning, at de hver især kan være med til at skabe forandring og innovation, noget, der forhåbentlig kan blive en værdifuld samfundsmæssig ressource allerede under forløbet og i særdeleshed, når den overføres til arbejdslivet (Lund & Jensen, 2011).

Disse overordnede ideer førte til udviklingen af en drejebog for nKNOWation, som, ud over at danne udgangspunkt for det praktiske arbejde med forløbet, også blev fundament for det efterfølgende evalueringsarbejde. Innovationsworkshoppen blev afholdt første gang i september 2013 og gentaget hvert år derefter med små ændringer og tilpasninger, som alle afspejles i drejebogen.

nKNOWation-forløbet

Selve forløbet afvikles som en workshop, hvor eleverne er inddelt i klynger af ca. 40 personer. Hver klynge er igen opdelt i 5-6 grupper på mellem 6 og 8 erhvervsskoleelever. Hvert klyngelokale er indrettet med et område til hver gruppe samt et lager af forskellige materialer og redskaber, der kan bruges i den kreative proces. Faste bestanddele er post-it-sedler, farver, karton, modellervoks og lignende basale kreative remedier, men det nøjagtige indhold justeres, alt efter det emne der arbejdes med. Der er typisk 3 facilitatorer og heraf altid mindst én erfaren facilitator, normalt en fra styregruppen, knyttet til hver klynge.

Eleverne arbejder tværfagligt og sammensættes forud for workshoppen på tværs af uddannelser, køn, alder og kultur. De bidrager hver især med deres faglige viden og erfaringer i gruppearbejdet. Fra TCAA deltog i 2015 elever fra Smede-, Maskin-, Teknisk Design samt IT, Web og Medie uddannelserne, mens der fra SOSU Nord deltog elever fra uddannelserne til social- og sundhedsassistent (SSA) og pædagogisk assistent (PAU).



Grupperne kan få inspiration fra de faglige oplæg, der afholdes en eller to gange hver dag, samt fra forskellige eksperter inden for det pågældende tema. Sidstnævnte bevæger sig rundt mellem grupper og klynger og kan tilkaldes efter behov. Facilitatorernes opgave er, ud over faglig vejledning, at sørge for, at grupperne kommer i gang, at deltagerne kommunikerer med indbyrdes tillid og respekt over for hinanden, samt at processen ikke går i stå. Flere af de konkrete redskaber, der bruges til idegenerering, organisering og kombination af ideer samt til at få alle fagligheder i spil, er lånt fra Den Kreative Platform. Ofte er facilitatorernes rolle dog ikke anderledes end i enhver anden undervisningssituation, der benytter gruppearbejde. Normalt klarer grupperne sig selv langt hen ad vejen, hvorfor facilitatorerne i de fleste tilfælde primært indtager en mere vejledende rolle ud fra deres egen faglighed og erfaringer, når først processen er godt i gang.

Omkring to tredjedele inde i forløbet skifter arbejdet fokus fra at generere og udvikle en ide til at kunne præsentere den som et pitch til en potentiel investor. Der sker således en bevægelse fra innovation mod entreprenørskab, og denne del kulminerer i, at alle grupper præsenterer deres ide for et panel af dommere, der på hver sin måde er interessenter i forhold til temaet. Fokus er nu ikke kun på selve ideen, men også på dens realiserbarhed som produkt eller forretning. Dommerpanelet er sammensat af reelle investorer og repræsentanter for virksomheder, der arbejder med temaet eller relaterede teknologier.

Der holdes oplæg parallelt i hver klynge. Her er der to deltagere fra dommerpanelet, som vælger en vinderide fra hver klynge, og de udvalgte ideer konkurrerer mod hinanden i finalen, hvor de står over for det samlede dommerpanel og alle deltagerne. Præmier har indtil videre været symbolske, så det er primært æren, der kæmpes om. Dog giver dommerne ofte udtryk for, at de er parate til at indgå samarbejde med grupperne om ideer, de kan se et potentiale i. Det er sket to gange, at elever har modtaget direkte tilbud fra dommere, der er villige til at investere i deres ideer.

Evalueringsarbejdet

Vi anskuer grundlæggende innovation ud fra en systemisk kausalitetsforståelse og finder det dermed hverken relevant eller muligt at forsøge at måle en direkte kausal *effekt* efter så kort tid, om overhovedet. Vores tilgang til evalueringsarbejdet er inspireret af Ray Pawson og Nick Tilleys tanker om *Realistic Evaluation* (1997) samt Peter Dahler-Larsens *Virkningsevaluering* (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003, s. 51-79). Fokus blev lagt på procesevaluering af aktørernes konstruerede oplevelser af forløbet, frem for at forsøge at



identificere og vurdere en objektiv og direkte kausal effekt af denne i praksis. Til dette formål blev der identificeret følgende fire aktørgrupper, hvorefter der blev indsamlet kvalitative data blandt repræsentanter fra hver gruppe gennem enten korte interviews eller spørgeskema:

- **Styregruppen**, der foruden undertegnede m.fl. undervisere også inkluderer direktørerne fra begge deltagende institutioner (3 evalueringssamtaler og 5 interviews).
- **Deltagergruppen**, der udgør samtlige elever, der deltog i workshoppen (kvalitativt spørgeskema fra 124 respondenter af 150 adspurgte).
- **Facilitatorgruppen**, bestående af undervisere fra de repræsenterede uddannelser, som ikke er en del af styregruppen (kvalitativt spørgeskema fra 9 respondenter af 16 adspurgte).
- **Interessentgruppen**, der repræsenterer alle eksterne parter, som har deltaget, eksempelvis oplægsholdere, dommere, ekspertpaneler og vejledere fra relevante virksomheder og organisationer (12 evalueringssamtaler under forløbet).

Afsættet for evalueringen var forløbets drejebog², der i denne kontekst kom til at fungere som en form for improviseret programteori (Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003, s. 60-69), da den ikke oprindeligt var skrevet med det formål. Drejebogens mål blev brudt ned til fire interesseområder, som hver aktørs data blev analyseret ud fra: *det praktiske samarbejde på tværs af institutioner og uddannelser, erfaringer og oplevelser med tværfagligt gruppearbejde, vidensoverførsel mellem uddannelser og erhverv, samt hvorvidt eleverne syntes at udvise innovativ og entreprenant adfærd*. Fokus var udelukkende på forløbets udførelse og ikke på det teoretiske eller ideologiske udgangspunkt.

Opsummering af resultater

De væsentlige resultater af den interne evaluering af nKNOWation 2015 gennemgås her ud fra de ovenstående interesseområder, som evalueringen har fokuseret på. Der er dog nogle overordnede data om deltagergruppen, som disse skal ses i lyset af.

Deltagergruppen var fra starten splittet med hensyn til deres holdning til forløbet. Deltagelse er ikke frivillig, men indgår som et element i de respektive uddannelsers innovationsfag. Allerede da deltagerne blev informeret om forløbet, gav 31 % udtryk for, at de syntes, det var spild af tid, og at de foretrak almindelig undervisning, 20 % var ligeglade med undervisningens form, og 49 % var positive over for ideen om at prøve noget andet end klasseundervisning.

Uddannelsesfordelingen var således, at 59 % kom fra SOSU Nord (Social- og Sundhedsassistenter & Pædagogiske Assistentter), og de resterende 41 % fra TCAA. Da Social- og Sundhedsassistenter og Pædagogiske Assistentter typisk ser sig selv i kommunal ansættelse efter endt uddannelse, var interessen for entreprenørskab nærmest ikkeeksisterende hos dette segment af deltagergruppen. Derimod var flertallet af elever fra TCAA's uddannelser (83 %) åbne over for tanken om at starte som selvstændig på et tidspunkt.

Kønsfordelingen var præget af en overvægt af kvindelige deltagere fra SOSU Nord (85 % Kvinder/15 % Mænd) mod en tilsvarende overvægt af mandlige deltagere fra Tech College Aalborg (16 % Kvinder/84 % Mænd).

Således var udgangspunktet for workshoppen en meget stereotyp opdeling af kvindelige sundheds- og pædagogiske uddannelseselever og mandlige håndværkere, hvoraf

omkring en tredjedel af det totale antal deltagere ikke ønskede at være der.

Samarbejde på tværs af institutioner og uddannelser

Samarbejdet mellem uddannelserne og i særdeleshed mellem institutionerne var en ting, som styregruppen indledningsvis antog, ville være en af de største forhindringer. Det viste sig imidlertid, at netop dette punkt, trods besparelser, dalende elevtal og erhvervsskolereform har kørt overraskende gnidningsfrit.

Evalueringen har vist, at medlemmerne af nKNOWations styregruppe er enige om, at det ikke har været væsentlig mere udfordrende at planlægge en tværinstitutionel workshop, end det ville være at gøre noget tilsvarende inden for egen institutions rammer. Fire femtedele (80 %) mente, det kunne sammenlignes direkte med at planlægge et vilkårligt andet kursus eller en workshop, der involverer mere end en underviser. Dog fremhæves det, at planlægning af et nyt forløb altid kræver lidt ekstra første gang, hvilket ses tydeligere i en tværinstitutionel sammenhæng. Grundlæggende set er den øgende afstand kombineret med manglende indsigt i de respektive uddannelsers øvrige aktiviteter og faglige mål med til at forlænge processen i starten, og mere end ved nye, interne tiltag. Til gengæld synes eventuelle forskelle mellem multi- og monoinstitutionel planlægning stort set at være udlignet, allerede anden gang et forløb skal afholdes, under forudsætning af at der ikke i mellemtiden har været stor udskiftning i styregruppen.

Dertil har det vist sig at være en fordel at lade undervisere følge deres respektive hold ved at lade dem indgå i facilitatorgruppen. Det er betydelig mere relevant at have en facilitatorgruppe, der kender deres elever og ved, hvordan de skal motivere dem, end udelukkende at benytte nogle, der er gode til, eller særligt glade for, en bestemt metode (som fx Den Kreative Platform). Deltagergruppen er, i sagens natur, meget heterogen, hvorfor stringent brug af en enkelt metodik tidligere har gjort mere skade end gavn. I de første forsøg med nKNOWation udvandrede næste 30 % af deltagergruppen efter den første halve time med fælles 3D-cases fra Den Kreative Platform. I 2015 var der stort set ingen (ud over enkelte sygemeldinger etc.), der forlod workshoppen. 3D-cases og lignende metoder benyttes stadig, men ikke længere i samme omfang og ikke i plenum. Det er nu op til de enkelte facilitatorer at vurdere, hvordan de vil arbejde med en given gruppe på et givent tidspunkt. Alle i facilitatorgruppen præsenteres forinden for et udvalg af redskaber, og alle byder ind med, hvad de i forvejen benyt-

² Da drejebogen efterhånden er temmelig omfattende, gennemgås den ikke nærmere her.

ter. En yderligere gevinst ved at benytte deltagende holds egne undervisere er rent økonomisk, da det holder antallet af ekstra mandetimer nede.

Den afgørende faktor, som styregruppens medlemmer peger på for denne type samarbejde, synes at være, at der er nogle formelle rammer og derigennem opbakning (og ikke mindst fleksibilitet) fra de involverede institutioners ledelser, samt at der er en stabil indre kerne af ildsjæle, der år for år driver projektet frem. Når dette er etableret, synes der ikke at være stor forskel hverken tidsmæssigt eller økonomisk på afholdelse af multi- eller monoinstitutionelle forløb af samme type³. Den centrale erfaring fra nKNOWation på dette punkt er således, at man ikke behøver gå på kompromis med pædagogiske og læringsmæssige mål for sådanne samarbejder på grund af økonomiske og ressourcemæssige begrænsninger.

Tværfagligt gruppearbejde

Langt størstedelen af medlemmerne af såvel deltagergruppen som facilitatorgruppen er enige om, at gruppearbejdet, der specifikt er designet til at være tværfaglig, har været en positiv oplevelse. Deltagerne forholder sig til deres indbyrdes forskellighed enten som en *fordel*, da det øger gruppens samlede viden, der kan sættes i spil over for problemet, eller som en *hindring*, når de ikke umiddelbart kan se, hvad netop deres faglighed kan bidrage med i en given situation. Både deltagerne og facilitatorerne oplever skift mellem disse ekstremer gennem hele processen. Næsten alle (deltagere og facilitatorer) bemærker dog, at der sker et skift i processen, når deltagerne holder op med at tænke så meget over, *hvad* de kan eller burde bidrage med, og blot begyndte at deltage i gruppearbejdet. Når først dette sker, begynder flertallet at betragte forskelligheden som en styrke for gruppen. Her er det interessant, at deltagerne i den afsluttende evaluering lægger meget større vægt på gruppemedlemmers personlighed og engagement end på, hvilken uddannelse de kommer fra.

Hvor nemt og hurtigt en gruppe når frem til dette holdningsskifte, varierer meget. Jo mere ekstroverte gruppernes medlemmer er, desto nemmere har de ved at nå dette punkt. Grupper med flere introverte gruppemedlemmer har derimod behov for mere tid og måske også mere hjælp fra facilitatorerne. Ifølge facilitatorgruppen er der dog højest tale om enkeltpersoner, der efter første dag på workshoppen holder fast i, at de ikke har noget at bidrage med. Givet,

³ Det forudsættes, at deltagende institutioner ikke er geografisk langt fra hinanden, så der påløber omkostninger til transport og ophold etc.



at en tredjedel af deltagerne var negativt stemt fra starten, synes dette ikke overraskende. Efterfølgende gav 88 % af deltagergruppen udtryk for, at gruppearbejdet havde været en positiv oplevelse, 49 % kommenterede, at de syntes, det var lærerigt at skulle forklare andre (faggrupper) noget, de selv tog for givet, og 77 % syntes, at det var en fordel med forskellige faglige perspektiver i gruppearbejdet.

Dette tyder på, at den nøjagtige faglige sammensætning i forhold til temaet i et sådan forløb har mindre betydning for processen, end vi oprindeligt havde antaget. Deltagernes forskellighed, såvel fagligt som personligt, er det, der gør forskellen. Det at blande deltagere fra forskellige uddannelser og uddannelseskulturer er blot en nem måde at sikre en vis diversitet. Større faglig spredning stiller indledningsvist større krav til facilitering af processen, men omvendt kunne man forestille sig, at netop større faglig afstand fra hinanden og emnet, der arbejdes med, potentielt kunne gøre det lettere for deltagerne at sætte sig ud over ideen om, at det er kun er deres faglighed, de kan eller skal bidrage med.

Mellem uddannelser og erhverv

Lasse Thomsens citat i starten af denne artikel eksemplificerer ganske fint den generelle holdning, som interessentgruppen giver udtryk for, hver gang vi afholder nKNOWation. Der er typisk stor begejstring, både fordi der arbejdes direkte med at skabe ideer til kendte og reelle problemstillinger, som interessenterne har en direkte interesse i eller særlig viden om, og for selve de ideer, der produceres.

Når dette er sagt, har vi kendskab til meget få tilfælde, hvor enten deltagere eller interessenter arbejder videre med de ideer og tanker, der fødes under et nKNOWation-forløb.

Vi er i skrivende stund bekendt med én elev, der har søgt rådgivning og kontorplads hos iværksætterinitiativet IgangZ (www.igangz.dk) i Aalborg, samt to private virksomheder, der har tilbudt at arbejde videre med en ide sammen med en gruppe elever. Vi ved dog ikke, om eleverne har valgt at tage mod disse tilbud.

Flere interessenter fremhæver, at selve de ideer, der produceres, ikke er det vigtigste. Det er snarere det, at en ny generation af arbejdskraft begynder at tænke over problemer, som deres virksomheder og organisationer interesserer sig for.

Fra deltagernes synspunkt fremhæves det, at det forhold, at der arbejdes med reelle problemstillinger, der præsenteres af virksomheder og organisationer med en reel interesse i deres løsning, har en enorm betydning. Over halvdelen (58 %) mente i evalueringen, at netop dette var afgørende for deres engagement i workshoppen.

I lyset af ovenstående er der ingen tvivl om, at tiltag som nKNOWation er med til at skabe kommunikation mellem uddannelserne og forskellige praksis. Indtil videre synes gevinsten dog primært at være på uddannelsernes/elevernes side, da det fortsat er uklart, hvilken eller hvor stor værdi interessenterne egentlig får ud af samarbejdet.

Et umiddelbart positivt resultat kunne være, at der skabes større kontakt mellem eleverne, virksomheder og organisationer, som ikke nødvendigvis ville have stiftet bekendtskab med hinanden ad andre veje. Dette sker alene som direkte konsekvens af at samle elever og virksomheder i samme fysiske rum for at arbejde med det samme emne. Det er et simpelt virkemiddel, der nemt kan benyttes meget mere målrettet, end det hidtil har været tilfældet.

Tænke innovativt og være entreprenant

Hvorvidt den måde, deltagerne arbejder på, kan siges at være udtryk for en grad af enten innovativ eller entreprenant adfærd, er overvejende et teoretisk spørgsmål. Der er ikke nogen konsensus om, hvad det præcist indebærer at arbejde innovativt ud over ved at vurdere resultatets opfattede værdi og, derefter, tillægge processen betydning i retrospekt. Da nKNOWation ikke direkte har ført til noget håndgribeligt, der kan siges at have skabt reel værdi inden for sundhedsteknologi, eller har produceret et nævneværdigt antal deltagere, der efterfølgende er sprunget ud som entreprenører, kan vi ikke vurdere det på denne måde.

Forløbet er dog udviklet på basis af forskellige antagelser om færdigheder, der efterspørges af de respektive uddannelsers

aftagere, og som de vurderer, er relevante for innovation. Eksempler på begreber, der er nævnt i denne sammenhæng er: tværfagligt samarbejde, praksisnære problemstillinger, kommunikationstræning og kreativ idegenerering. Disse betragtes således som at stamme fra, og i nogen grad repræsenterer, fagpraksis (Haslam & Rosenstand, 2015, s. 67 og 69) og er alle indgået i konceptudviklingen af nKNOWation og dermed også i drejebogen, uden at der dog er opstillet konkrete mål for, hvordan de forventes at komme til udtryk.

Da der ikke er nogen målbare resultater, der direkte peger på hverken innovation eller entreprenørskab, kan vi ikke udlede noget om processen, ud over at den er designet ud fra og opfylder de ønsker, som vores repræsentanter fra fagpraksis og teorien, vi har benyttet, har peget på i forbindelse med innovationsprocesser.

Vores evalueringresultater har dog vist, at både deltagere og interessenter har en overvejende positiv oplevelse af nKNOWation og dets relevans. Ifølge deltagerne fremgår det, at 87 % var positivt stemt med hensyn til deres gruppes slutprodukt, og kun 2 % var negativt stemt. 52% mente, at de ikke ville kunne komme frem til et lige så godt resultat, hvis der var tale om almindeligt monofagligt gruppearbejde på deres respektive uddannelser. Dertil syntes 88 %, at gruppearbejdet var en positiv oplevelse, og kun 6 % var negative.

Dette synes at være en stærk indikator for, at eleverne følte, at de bidrog med gode løsninger til de konkrete problemer, de blev præsenteret for, samt at processen i de tværfaglige grupper har været god. Interessenterne synes, som nævnt ovenfor, at give udtryk for en tilsvarende begejstring, men dette er måske mindre sigende, eftersom de, i modsætning til deltagerne, selv har valgt at deltage.

Et interessant og uventet resultat, der dukkede op i evalueringen i deltagergruppen, var, at 48 % svarede, at de godt kunne tænke sig at starte egen virksomhed. Umiddelbart var dette ikke iøjnefaldende, da flere af eleverne fra uddannelserne fra Tech College har tradition for, på et eller andet tidspunkt, at drive egen virksomhed. Det viser sig imidlertid, at dette tal også dækkede over 34 % af social- og sundhedsassistenterne og hele 44 % af de pædagogiske assistenter. Her er der tale om sundhedsfaglige og pædagogiske uddannelser, der typisk stiler mod offentlig ansættelse og bestemt ikke har tradition for iværksætteri. Hvad disse tal præcis er udtryk for, vides ikke, men om ikke andet tolkes de som positiv respons på deltagernes oplevelser under forløbet – også selvom iværksættertrangen muligvis aftager igen, når den umiddelbare begejstring aftager.

Konklusioner

Overordnet set synes nKNOWation at bidrage med noget, som de enkelte uddannelser ikke formår hver især. Samarbejdet mellem elever fra forskellige uddannelser og uddannelsesinstitutioner opleves generelt som positivt af alle parter. Det giver øget respekt for andres faglighed og perspektiver samt en skarpere forståelse af egen faglighed og kompetencer i relation til disse. Det synes også at skabe en større interesse og nysgerrighed for at arbejde sammen med andre faggrupper fremadrettet. Ligeledes opstår en bevidsthed hos eleverne om, at de faktisk kan gøre en forskel, hvis de vil, og at de alle, uanset fagområde, har noget at byde ind med i en innovationsproces. Der har uden tvivl været fordele ved at sætte elever med forskellige baggrunde sammen, men det er interessant, at konstellationen af faglige baggrunde tilsyneladende har været mindre relevant.

Det er begrænset, hvor meget formidling mellem uddannelse og praksis der er tale om. Elever bliver opmærksomme på brancher, teknologier og problemstillinger, de muligvis ikke havde stiftet bekendtskab med tidligere. På tilsvarende vis kommer interessenter hjem med enkelte gode input og måske blik for nogle uddannelser, de ellers ikke havde forestillet sig, kunne være interessante for dem. Der er dog stadig tale om en formidling, der er iværksat af uddannelserne og som primært skaber værdi for uddannelserne og deres elever.

Eftersom samarbejde på tværs af institutioner ikke nødvendigvis behøver være væsentlig mere besværligt eller omkostningsfuldt, end det ville være at udvikle tilsvarende forløb hos en enkelt uddannelse, er denne type workshop et interessant redskab, der kan benyttes som skabelon for arbejde med andre fagområder og problemstillinger. Det afgørende i denne sammenhæng synes at være en stabil styregruppe, så intentioner, erfaringer og procedurer fra de første forsøg ikke går tabt fra gang til gang.

Hvorvidt der virkelig er sket et radikalt skift af perspektiv om iværksættertrangen hos SOSU-eleverne er uvist. Er det udtryk for, at de kunne forestille sig at starte noget ved siden af deres 'faste' arbejde, eller er der blot tale om et øjeblikks opløftethed oven på et par sjove dage? Dette er noget, der absolut synes værd at undersøge nærmere fremadrettet. I mellemtiden kan erfaringerne fra dette forløb samt dets evaluering uden videre overføres til, og anvendes, andre steder i uddannelsessystemet.

Evalueringen kan ikke sige noget om, hvorvidt vi er kommet nærmere de overordnede mål, som regeringen har sat i forbindelse med innovationsstrategien. Dette ville kræve et

meget mere omfattende arbejde med denne type projekter inden for langt flere fag og over længere tid. Rent praktisk har det dog vist sig som en måde at give eleverne mulighed for at stifte bekendtskab med projektarbejde i en form, der kan siges at være mere praksisnær. Dels fordi den sammensætter deltagere på tværs af fagområder, og dels fordi den beskæftiger sig med reelle problemstillinger. Heri ligger selvfølgelig en antagelse om, at denne arbejdsform ligner det, man ser i virkelige innovationsprocesser. Selvom man skulle betvivle dette, mener vi dog fortsat, at projektet har værdi, i kraft af at de fleste fagområder trods alt involverer en grad af tværfagligt samarbejde, som eleverne her stifter bekendtskab med.



Litteraturliste

- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence*. København: Samfundslitteratur.
- Hansen, S. & Byrge, C. (2008). *Den kreative platform*. Aalborg: Kreativitetslaboratoriet, Aalborg Universitet.
- Haslam, C. & Rosenstand, C. A. F. (2015). *Evaluering af innovationskapacitet i erhvervsrettede uddannelser*. CEPRA-triben, 18, 64-73.
- Krogstrup, H. K. & Dahler-Larsen, P. (2003). *Nye veje i evaluering: Håndbog i tre evalueringsmodeller*. (K. A. Nielsen, red.). Aarhus/København: Systime Academic/Hans Reitzels Forlag.
- Lund, B. & Jensen, J. B. (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskab i det danske uddanningsystemet*. I: B. Lund, E. Lindfors, M. Dal, J. Sjøvoll, G. Svedberg, J.B. Jensen, S. Ovesen, B. Rotefoss, O. Pedersen & T. Thordardottir (red.) *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskab i uddanningsystemene i Norden*. København: Nordisk Ministerråd. Lokaliseret på www.norden.org.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres! - Når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2012). *Danmark Løsningernes Land*. Lokaliseret på <http://fivu.dk/publikationer/2012/danmark-loesningernes-land>.



Erhvervsskolelærere til eksamen

Eksamen har en væsentlig funktion i erhvervsskolelæreres pædagogikum ligesom i uddannelsessystemet generelt, men funktionen er alligevel en anden, da eksamenskarakterer ikke nødvendigvis skal anvendes som adgang til andre uddannelser. Pædagogikum er fra 2010 ændret til en pædagogisk diplomuddannelse, og der indgår seks eksaminer. Med udgangspunkt i fokusgruppinterviews analyseres ud fra Bourdieus teori om uddannelses-

systemet, hvordan lærere oplever eksamen. Analysen viser, at erhvervsskolelærerne har forskellige forudsætninger for at afkode eksamenskravene, at karakterer spiller en forskellig rolle for dem, og at eksamen for nogle lærere åbner for nye perspektiver. Karakterer og eksamen har væsentlige betydninger for den enkelte lærer. Afslutningsvis diskuteres mulige konsekvenser for undervisningen på erhvervsskoler.

Indledning

Der er noget særligt ved at være voksen og skulle til eksamen. En erhvervsskolelærer beretter i samme sætning om, hvorledes eksamen både kan opleves ubehageligt, kan indvirke på privatlivet og samtidig være lærerigt:

”Jeg bryder mig ikke om eksamen, og jeg bryder mig ikke om, at det støjer i mit privatliv (...), men når det er sagt, så havde jeg heller ikke fået det samme ud af modulet, hvis ikke jeg var til eksamen.”

En anden lærer fortæller:

”Det var da ikke rart, det der med at være oppe i årerne og så præstere sådan lige nu og her og være den, der prøver at blive målt og vejjet.”

20 erhvervsskolelærere er i fokusgruppeinterviews blevet spurgt om, hvilken rolle eksaminer spiller i deres uddannelsesforløb. De er alle i gang med deres pædagogikum. Lærerne skal til seks eksaminer gennem pædagogikum, som siden 2010 har været en pædagogisk diplomuddannelse, ofte Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. Lærernes svar omhandler især to ting: for det første udfordringerne ved at skrive en eksamensopgave og efterfølgende gå til mundtlig eksamen og for det andet karakterer.

Artiklen tager udgangspunkt i erhvervsskolelæreres oplevelse af eksamen og de to ovennævnte temaer, som særligt fremstår som centrale i empirien. Artiklen ser indledningsvis på betydningen af karakterer og eksamen i diplomuddannelser generelt, da disse uddannelser adskiller sig fra andre dele af uddannelsessystemet. Derefter følger afsnit om artiklens teoretiske ramme og metodiske tilgang. Efter en kort præsentation af de mange forskellige aspekter ved eksamen, som erhvervsskolelærerne fortæller om, følger analyser af de to ovennævnte centrale temaer. På den baggrund diskuteres til slut, hvilken betydning lærernes eksamensoplevelse kan få for deres egen undervisning på erhvervsskoler.

Eksamen spiller en anden rolle i diplomuddannelser end i andre dele af uddannelsessystemet

Der er en lang tradition for, at erhvervsskolelærere skal have en pædagogisk uddannelse som supplement til deres faglige uddannelse (Daugaard & Magnussen, 1994). Siden 2010 har pædagogikum for de fleste nyansatte erhvervsskolelærere været en pædagogisk diplomuddannelse. Adgangskravet til diplomuddannelser – såvel som masteruddannelser – adskiller sig fra andre videregående uddannelser i det ordinære system, ved at der ikke er et karakterkrav (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2012). I stedet er der krav om uddannelsesniveau og erhvervs erfaring. Erhvervsskolelærere, der ikke lever op til de formelle krav til uddannelsesniveau, har

adgang til diplomuddannelser i kraft af deres ansættelse som lærer. Derfor har erhvervsskolelærerne, der studerer på diplomuddannelsen, forskellige uddannelsesmæssige forudsætninger for at gå til eksamen, varierende fra faglærte til lærere med lange videregående uddannelser.

Til gengæld skal lærerne ikke nødvendigvis anvende karaktererne for at komme videre i uddannelsessystemet, fx til andre diplomuddannelser eller masteruddannelser. Eksamensresultater spiller således en anden rolle end på andre niveauer i det danske uddannelsessystem, hvor karakterer er afgørende som optagelseskrav. Erhvervsskolelærerne indgår ikke i den gruppe, der er ramt af et øget fokus på karakter, hvilket udgør et vilkår, som det er vanskeligt at undersøge de læringsmæssige og samfundsmæssige konsekvenser af (Ulriksen & Leth Andersen, 2015).

I løbet af en diplomuddannelse skal erhvervsskolelærere bestå seks eksaminer, hvoraf nogle er med karakterer. I det tidligere pædagogikum var der kun én eksamen foruden en praktisk prøve knyttet til læreres undervisning på skolen (Undervisningsministeriet, 1996), så eksamenskravet i pædagogikum er nu steget og fremstår derfor formodentlig væsentligt for lærerne. Flere eksaminer i pædagogikum kan presse erhvervsskolelærere forskelligt, og fordi de har forskellige uddannelsesmæssige forudsætninger, kan det muligvis også påvirke vurderingspraksis, som historisk har ændret sig (Smith, 2010; Dysthe, 2010).

Diplomuddannelser er en del af efter- og videreuddannelsessystemet, er på 60 ECTS og er rettet mod både personlig og professionel udvikling (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014). Nyansatte erhvervsskolelærere skal som deres pædagogikum tage en pædagogisk diplomuddannelse og bliver således en del af dette udviklingsformål. Lærerne vælger ofte Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (EVA, 2015). Et af de politiske formål med at ændre uddannelseskravet til en diplomuddannelse er at løfte erhvervsskolernes image (Undervisningsministeriet, 2010). Med en mere omfattende pædagogisk uddannelse af lærerne er intentionen at øge rekrutteringen af elever til erhvervsskolerne og dermed sikre den fremtidige arbejdskraft (Undervisningsministeriet, 2010). Vigtigheden af lærernes pædagogiske uddannelse fremgår også af den politiske aftale bag erhvervsskolereformen fra 2014 hvor pædagogikum er ét initiativ ud af flere, der skal øge muligheden for at nå de politiske mål på erhvervsskoleområdet (Regeringen m.fl., 2014).

Diplomuddannelser adskiller sig (som masteruddannelser) fra andre videregående uddannelser ved at have deltager-

betaling. En af den danske velfærdsstats grundtanker er, at alle borgere har lige og gratis adgang til uddannelse, og at uddannelse er en måde at udligne klasseforskelle på (Esping-Andersen, 1990). Erhvervsskolelærerne får dog betalt deres uddannelse af den erhvervsskole, som de er ansat på. Der er ikke samme statistiske viden om og forskning i diplomuddannelser som i andre uddannelser, selvom der fx i 2010/2011 er 63.095 kursister på samtlige diplomuddannelser (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2013), men fra andre uddannelsesområder vides, at der fortsat er uligheder og sociologiske forskelle i rekruttering til uddannelser og i strategier for at begå sig. Det gælder på gymnasialt niveau (Ulriksen m.fl., 2009), på mellemlange uddannelser (Harrits & Gytz Olesen, 2012) og universitetsuddannelser (Thomsen m.fl., 2013; Højbjerg & Martinussen, 2015). Da erhvervsskolelærerne har forskellige uddannelsesmæssige forudsætninger, og da de gennem undervisning skal være med til at løfte en erhvervsskolesektor, hvor en del af elevgruppen har flere udfordringer (Nielsen m.fl., 2013), er det min antagelse, at lærernes oplevelser af eksamen er central for deres undervisning på erhvervsskoler.

Analytisk tilgang

Artiklens analytiske tilgang hentes i Bourdieus analyser af uddannelsessystemet, da tilgangen kan belyse, hvorfor studerende har forskellige vilkår for at afkode, hvad eksamen går ud på (Bourdieu & Passeron, 2006). Bourdieu ser uddannelsessystemet og dets pædagogik som tilfældigt. Det kunne have været anderledes, men som det er – i det franske system, hans analyserer tager udgangspunkt i – er det med til at reproducere den kultur og de magtstrukturer, som er dominerende i samfundet. Eksamenssystemet socialiserer de studerende ind i denne kultur og struktur.

Eksamenssystemet formidler særlige værdier i samfundet fx gennem genrerne i eksamensopgaver. De studerende skal, for at få høje karakterer, tilegne sig genrerne. Karakterer i eksaminer er med til at determinere, hvordan den studerende efterfølgende kan indplacere i samfundets hierarki, da skolen gennem eksamenssystemet giver garanti for både en markedsværdi og en særlig social og dermed klasse-mæssig position på baggrund af beståede eksaminer. Det vil sige, at erhvervsskolelærerne gennem eksaminer i diplomuddannelsen lærer, hvad der skal til for at få de høje karakterer, og ved at gennemføre en diplomuddannelse får lærerne både mulighed for at flytte sig i det samfundsmæssige hierarki og fx mulighed for at få et bedre lønnet job.

Det er imidlertid ikke muligt for alle at foretage en social og økonomisk bevægelse. For nogle lærere vil deres ud-

dannelsesmæssige baggrund, hvad Bourdieu kalder deres kapital (Bourdieu, 1996), være en forhindring, som de ikke kan overvinde. Eksamen kan give tiltro til ideen om social mobilitet, men er reelt med til at bevare eksisterende grupperinger. Det er dog muligt for enkelte personer, ifølge Bourdieu, at bryde med de statistiske og strukturelle muligheder i uddannelsessystemet. Det skyldes ikke, at den enkelte er særlig dygtig, men at der statistisk set er en sandsynlighed for, at nogle bryder mønsteret. Derved kan teorien belyse, hvorfor eksamensoplevelser og karakterer giver nogle, men ikke alle, erhvervsskolelærere nye perspektiver.

Metode

Artiklen bygger primært på fire fokusgruppeinterview fra foråret 2015 med lærere fra fire forskellige erhvervsskoler (Halkier, 2008). Interviewene er fulgt op i efteråret 2015 med et nyt fokusgruppeinterview med, så vidt muligt, de samme respondenter fra tre af skolerne. Nogle af erhvervsskolelærerne har været til en eller to eksaminer i den mellemliggende tid. Artiklen inddrager desuden fokusgruppeinterview med ledere på de fire erhvervsskoler i efteråret 2014 og en enkelt observation på diplomuddannelsens afsluttende modul i 2015.

I foråret 2015 er lærerne, som nævnt ovenfor, spurgt om, hvilken rolle eksamen spiller, og i efteråret er der spurgt til ændringer i forhold til de tidligere oplevelser. Interviewene er transskriberede (Bloor, 2001), men citaterne, jeg anvender nedenfor, er revideret med henblik på læsevenlighed. Som nævnt ovenfor viste analyser, at særligt to temaer er centrale, nemlig at forstå, hvad eksamen går ud på og karakterer. Inden disse temaer beskrives og analyseres, vil jeg dog først redegøre for flere af de øvrige temaer, som fremgår af materialet. Denne del vil, i modsætning til de to centrale temaer, af pladsmæssige årsager ikke blive underbygget af citater.

Temaer omkring eksamen

Erhvervsskolelærere beretter om meget forskellige negative og positive følelser i forbindelse med eksamenssituationen. Nogle sorterer og retter deres læsning direkte mod eksamen, og de ser eksamen som disciplinerende, da de ellers ikke ville få læst så meget litteratur. Andre vil gerne fokusere på læring i løbet af uddannelsen og først målrette indsatsen mod eksamen til slut. Informanter diskuterer, hvad de bliver vurderet på, om det er al litteraturen i et modul eller kun den del, som er relevant for deres opgave, og de drøfter, om eksamen er for let, eller der stilles passende krav.

Eksamen giver ifølge respondenterne anledning til at arbejde i dybden med undervisningsrelaterede teorier, der kan

anvendes i den daglige undervisning på erhvervsskoler. For nogle giver det anledning til konkrete ændringer af undervisning, for andre bliver det bare tanker og nye ideer, som ikke realiseres. I den forbindelse ser nogle informanter karakteren som et udtryk for den studerendes kan anvende litteraturen i sin undervisning på erhvervsskoler, mens andre ser karakteren som et meningsløst krav om at kunne forstå teorier og henviser til teoretikere.

Lederne på skolerne er også uenige om betydning af eksamen og karakterer. På tre af skolerne ser man eksamen entydigt positivt, da den understøtter læring, mens lederne på den sidste skole ikke mener, eksamen understøtter udvikling af undervisning på erhvervsskoler. Eksamen er for disse ledere adskilt fra praktisk undervisning.

Eksamen har således betydning på flere områder, fx de studerendes læring og deres vurdering af sig selv som undervisere. I interviewene i efteråret er én gruppe meget optaget af, hvorledes uddannelsen og eksaminer kommer til at fylde i deres privatliv. De er til deres egen utilfredshed blevet mere fokuserede på eksamen og mindre på læring.

Hvad går eksamen ud på

I forhold til at afkode, hvad eksamen går ud på, udtrykker nogle lærere med en faglært uddannelse usikkerhed. Tue og Chris underviser på tekniske uddannelser. Tue siger, at han "er ved at dø hver gang", og han er usikker på, hvad både diplommoduler og eksamen går ud på. De to ting hænger for ham uløseligt sammen. Men på trods af denne usikkerhed konkluderer han, at han alligevel har forstået, hvad der var centralt:

Tue: Jeg føler ikke, jeg er sikker i min sag, når jeg går op. Det har jeg jo så været alligevel, når det sådan kommer til stykket.

Hans kollega, Chris, fortsætter i fokusgruppeinterviewet:

Chris: Nej, man aner ikke, om man er købt eller solgt.

Chris tilslutter sig oplevelsen af usikkerhed og præciserer, at det både handler om at forstå vejledningen inden eksamen og at forstå den genre, man skal skrive opgave i:

Chris: Man er jo til vejledning og sådan nogle ting, hvor man bliver opfordret til at fjerne lidt af det her og tage lidt mere af det her (...). Jeg var nok usikker, for jeg har aldrig nogen sinde skrevet en synopsis før, jeg anede ikke, hvad det var.



Chris er således usikker på den genre, eksamensopgaven skal skrives i. Konkret referer han til et kort skriftligt oplæg kaldet en synopsis, der danner grundlaget for den mundtlige eksamen. Han fortsætter med at fortælle om, at han ikke har været til eksamen siden 9. klasse i midten af 1990'erne¹. De eksaminer, han har fra sin faglærte uddannelse, betragter han som noget andet. Det var lettere, fordi det interesserede ham. Chris placerer diplomuddannelse og folkeskoleeksamen i samme kategori, en anden kategori end eksaminer i hans faglærte uddannelse. Bourdieu finder i sine analyser, at forskellige fag og uddannelser tiltrækker forskellige studerende, men Chris skal altså tage diplomuddannelsen i kraft af sin ansættelse som erhvervsskolelærer (Bourdieu & Passeron, 2006). Han kan derfor ikke fravælge de krav, som følger med uddannelsen. Folkeskolen har tilsyneladende ikke givet Chris gode eksamenserfaringer, og de negative oplevelser genaktualiseres i diplomuddannelsen. Alligevel er eksamen på diplomuddannelsen anderledes, da Chris ikke er nervøs som tidligere. Han formår altså at bryde med det tidligere mønster:

Chris: Jeg var faktisk ikke nervøs, det har undret mig, for var jeg rimelig usikker.

Kit: Jeg glæder mig bare.

¹ I folkeskolen er der på dette tidspunkt "prøver" frem for "eksaminer", men Chris omtaler det som en eksamen.

Kit er en kollega, som underviser på merkantile uddannelser på samme skole, men hun tilkendegiver en helt anden oplevelse af eksamen end Chris. Hun glæder sig. I interviewene udtrykker flere faglærte usikkerhed ved eksamen, mens de, som har videregående uddannelser, føler sig mere sikre. Usikkerheden konkretiseres i forhold til opgavers genrer og akademisk skrivning. For nogle bliver det lettere for hver opgave. Kathrine, der har en mellemlang uddannelse og er ansat på en social- og sundhedsskolen, siger:

Kathrine: (...) så nummer to opgave har ikke fyldt nær så meget for mig som den første opgave. Så jeg tænker, det har været en måde for mig at skulle ind i akademisk skrivning på, og hvordan jeg skal gøre det. Hvordan laver jeg en problemformulering, men i det hele taget, så kan jeg mærke, at allerede nu, så skal jeg have lavet min synopsis inden så forfærdelig længe (...). Det har gjort mig mere hårdhudet. Jeg synes, det var en barsk en, at jeg faktisk startede med en 12 siders opgave (...).

Modsat Kathrines besvær med at skrive en opgave på 12 sider så fortæller en handelsskolelærer med en lang videregående uddannelse, at det er svært for hende at skrive korte opgaver. Hun kan bedre lide 12 siders opgaver end 6 siders. For den faglærte Brian fra teknisk skole er det svært at afkode genren for eksamensopgaver, så han søger på hjemmesider for at finde svar på, hvorledes en eksamensopgave skal struktureres, og hvordan teorier skal formidles:

Brian: Jeg synes, det er hårdt, fordi det er lang tid siden, jeg har haft dansk og sådan nogle ting med at strukturere skriftlige opgaver. Hvad hører under perspektivering og [andre afsnit i en skriftlig opgave]? Jeg ledte rundt på gymnasiers hjemmesider og alle mulige steder, hvor der var vejledninger.

Klaus fra samme skole, der har en uddannelsesbaggrund fra en teknisk videregående uddannelse, fortsætter i forlængelse af Brians udtalelse med at tematisere læsemængden og anvendeligheden af læsestoffet:

Klaus: Altså, man kan ikke rumme de mange sider, der bliver opgivet. Jeg synes også mange gange, det bliver teori for teoriens egen skyld. Vi er jo, uanset hvad vi gør os til, så er vi jo faglige folk (...). Man skal simpelthen dokumentere og dokumentere, og det er jo så langt fra en faglærers måde at gøre tingene på. Vi ved ikke helt med teorien, men det virker i praksis.

Klaus er kritisk over for genrekravene og synes, teorier spiller for stor en rolle i eksamensopgaver. Det giver ikke mening for ham at skulle dokumentere sine pædagogiske overvejelser ud fra teori, da han allerede ved, hvilke pædagogiske tiltag som virker i praksis. Ifølge Bourdieu er de formelle krav til eksamensopgaver en del af uddannelsessystemets måde at udøve sin autoritet på (Bourdieu & Passeron, 2006). De studerende skal leve op til kravene for at bestå eksamen, og når de består eksamen, så blåstempler både uddannelsen og samfundet deres kompetencer. På diplomuddannelsen findes studerende, som har forskellig kapital, dvs. forskellig uddannelsesbaggrund, og forskellige forventninger til, hvordan de kan klare kravene til eksamensopgaver og eksamenssituationen. Nogle studerende formulerer, hvorledes deres egne forventninger står centralt, men som Brian og Chris får de brudt med de objektive forudsætninger. Det vil sige, at selvom de har en faglært uddannelse og dermed mindre uddannelsesmæssig kapital end fx Kathrine, så klarer de kravene. Men citaterne viser også, at det er hårdt arbejde for sådanne studerende, da de både skal håndtere tidligere erfaringer, egne forventninger og tilegne sig studiemæssige kompetencer.

Andre informanter fra samme skole fortæller, at de er bekymrede for kravene til det kommende afgangsprøve, hvor de skal arbejde mere selvstændigt og skrive en længere opgave. Usikkerheden til formelle opgavekrav i afgangsprøve genfinder jeg i efteråret 2015, en dag hvor jeg observerer en introduktionsdag for et hold studerende, der skal i gang med afgangsprøvet.

Karakterer

Erhvervsskolelærerne er som undervisere repræsentanter for et uddannelsessystem med eksamenskrav. De er samtidig underlagt systemet som studerende på diplomuddannelsen. Dette dobbeltperspektiv – studerende og lærer – taler Charlotte om. Hun underviser på merkantile uddannelser og har en videregående uddannelse. Charlotte forventer, at erhvervsskoleleverne skal yde maksimalt i hendes undervisning og til eksamen, og derfor mener hun selv at skulle yde det samme:

Charlotte: Jeg kræver jo af mine elever, at de skal præstere det ypperste af det, de kan (...). Det er bare med at komme i gang og få forberedt jer (...). Hvis jeg så ikke selv leverer varen, der er vi jo nødt til at være rollemodeller, og det kan jeg godt se problemet i.

Kit og Charlotte diskuterer efterfølgende, om man som studerende er en god rollemodel, der har præsteret, hvis man

får karakteren 7. Kit siger, at Charlotte præsterer på diplomuddannelsen, men Charlotte er ikke selv tilfreds med 7: "Der burde jeg være bedre." Chris tilføjer, at både 4 og 2 også er bestået, og Kit tilslutter sig. Hun har selv fået topkarakterer ved de fleste af sine eksaminer. Dialogen i fokusgruppeinterviewet fortolker jeg som en diskussion af den objektive værdi af karakterer, altså tallets størrelse, i modsætning til den subjektive værdi, lærerens oplevede værdi af karakterer. Lærerne er ansat på en erhvervsskole, og de står derfor formodentlig ikke umiddelbart over for at skulle anvende et gennemsnit til at søge ind på en uddannelse. De er ikke underlagt den type selektion i uddannelsessystemet jf. ovenfor om adgangskrav til uddannelser. Alligevel spiller karakterer en central rolle for lærernes selv vurdering og har muligvis også en betydning på deres ansættelsesskole. Eksamensbeviset skal afleveres på erhvervsskolen som dokumentation for lærer kvalifikationer, fx i tilfælde af ministerielt tilsyn. Kit og Charlotte tillægger karakter en væsentlig rolle, hvor Chris perspektiverer deres diskussion ved at fremhæve karakterers objektive værdi i forhold til at bestå.

Også i et andet fokusgruppeinterview taler to faglærte fra en teknisk skole om karakterer:

Thor: (...) jeg har altid haft det sådan, at jeg går efter et 12-tal. Det er mit udgangspunkt, og hvis jeg får 7, så er jeg også meget glad. Jeg var meget glad sidste gang for mit 7-tal (...), for mig betyder karakteren noget.

Brian: Jeg har fået 10 i første modul og 10 i andet modul og 12 sidste gang i modulet videnskabsteori. Det har jeg aldrig troet, fordi mit liv har været sådan, at det ikke har været den største præstation, og det at opnå det for mig, det er kæmpestort. Det at overbevise mig selv om, at det kunne jeg godt, og jeg kunne magte det, og jeg kunne få et godt resultat ud af det, hvis jeg virkelig gjorde en indsats. Jeg mener (...), at jeg gjorde alt, hvad jeg overhovedet kunne. Det var en vigtig bekræftelse.

Hvor Thor går efter karakteren 12, men kan være tilfreds med 7, så har karaktererne for Brian givet selvtillid. Han er blevet "bekræftet" i, at han kunne præstere bedre end tidligere gennem en fokuseret indsats. Han bryder med sine egne forventninger og med de objektive sandsynligheder jf. Bourdieu, hvilket initierer nye målsætninger, som set ud fra diplomuddannelsens formål kan være endnu vigtigere, nemlig at omsætte teorier til praksis. Hvor Klaus tidligere talte om

praksis som det centrale, er Brian gået den anden vej: Høje karakterer giver ham mod på at anvende pædagogisk teori til at udvikle sin undervisning. Klaus tilføjer i samme fokusgruppeinterview, at karakterer har en disciplinerende funktion, ellers ville man ikke læse den store mængde litteratur. En faglært, Ole, tilslutter sig og accepterer den autoritet, som ligger i uddannelsessystemet, ECTS-point og dermed eksamen. Han åbner op for, at eksaminerne på sigt kan give nye jobmæssige muligheder:

Ole: Ja, men jeg må også indrømme, at når jeg starter på diplomuddannelsen, så ligger tankerne også på eksamen, og så åh, kommer det der med maven igen [latter], og frustrationen (...). Det ville jeg godt have været foruden. Men jeg ved også godt, at diplomuddannelsen lægger op til, at vi skal have ECTS-point, og så kræver det selvfølgelig eksamen. Sådan er det, det ved man jo, det kommer man ikke uden om. Om jeg så kan bruge det til noget ud over at blive her og være faglærer, det har jeg ikke satset på endnu, hvem ved.

Oles udsagn peger på, at diplomuddannelsen potentielt kan give ham nye og andre muligheder end at være erhvervsskolelærer. Det er således muligt, at han er en af dem, som ifølge Bourdieu repræsenterer den statistiske mulighed for gennem uddannelse af bevæge sig socialt i samfundet.



Betydningen af eksamen

Analysen viser, hvorledes erhvervsskolelærerne oplever eksamen, og hvilken betydning eksamensoplevelserne har for dem. Eksamen er en følsom situation for lærerne. Man skal afkode spillets regler, hvilket kan være hårdt og frustrerende, og i den forstand ser eksamen ud til at favorisere dem, som har mest uddannelse i forvejen, og dermed cementere deres position i samfundet. Erhvervsskolelærerne bærer tidligere eksamenserfaringer med sig, og derfor er det rigtig hårdt for nogle at skulle til eksamen. Eksamen kan imidlertid også skabe succes, når man oplever, man får gode karakterer, måske bedre end forventet, og eksamen kan åbne for nye jobmuligheder. Ledere på en af skolerne mener også, at det gør lærerne stolte. De objektive vilkår i form af uddannelsesbaggrund ser på den ene side ud til at have en betydning for informanternes oplevelse, men nogle ser på den anden side ud til at bryde med de forventninger, man kunne have til dem. De klarer sig på trods af dårlige eksamenserfaringer godt til eksamen. Ifølge Bourdieus teori er et sådanne brud kun en mulighed for nogle, og derfor må både den enkelte og uddannelsessystemets repræsentanter gennemskue uddannelsessystemet. Det ser nogle af lærerne ud til at gøre. De bryder med de strukturelle muligheder, som ligger i selve uddannelsessystemet. Det giver alligevel anledning til at overveje, om man på en diplomuddannelse kan gøre mere for at understøtte afkodning af fx genrekrav med henblik på at gøre uddannelsen lettere tilgængelig for flere. Derved vil man måske kunne mindske betydningen af uddannelsesbaggrunden. På den anden side viser forskning på andre uddannelsesområder, at dette er vanskeligt (Ulriksen, Murning & Bitsch, 2009).

Når de studerende oplever succes i uddannelsen, viser analysen, at eksaminer kan være med til at give dem selvtillid og åbne deres øjne for nye muligheder. Derved ser det ud til, at eksamen for nogle kan give tiltro til social mobilitet. Det kan på den ene side, modsat intentionerne med diplomuddannelsen, få erhvervsskolelærerne til at søge andre job, men det kan på den anden side have en positiv afsmitning på deres syn på deres muligheder som erhvervsskolelærer og på erhvervsskolesystemet i det hele taget. Det kan evt. understøtte den politiske målsætning, nævnt ovenfor, om faglærtes adgang til videre uddannelse (Helms Jørgensen, 2014).

Karakterer er en relativ størrelse for de studerende. For nogle er en middelkarakter ikke acceptabel, for andre er det mere centralt at kunne anvende det lærte i praksis, og her kan gode karakterer give mod og selvtillid til at prioritere som underviser på en erhvervsskole. Karakterer er for disse

voksne andet end selektion, det er også læring og selvtillid, hvilket kan give den enkelte selvtillid til og mulighed for at bryde med sine tidligere erfaringer med eksamen. Erhvervsskolelærerne afkoder logikken i uddannelsessystemet og får dermed indsigt i det værdisæt, som ligger både i eksamenssystemet og i samfundet generelt. Det giver dem potentielt nogle nye muligheder.

Ovenstående analyser siger ikke noget om eksamenserfaringernes betydning for undervisning på erhvervsskoler, men jeg finder dog, at analyserne kan pege på tre overvejelser:

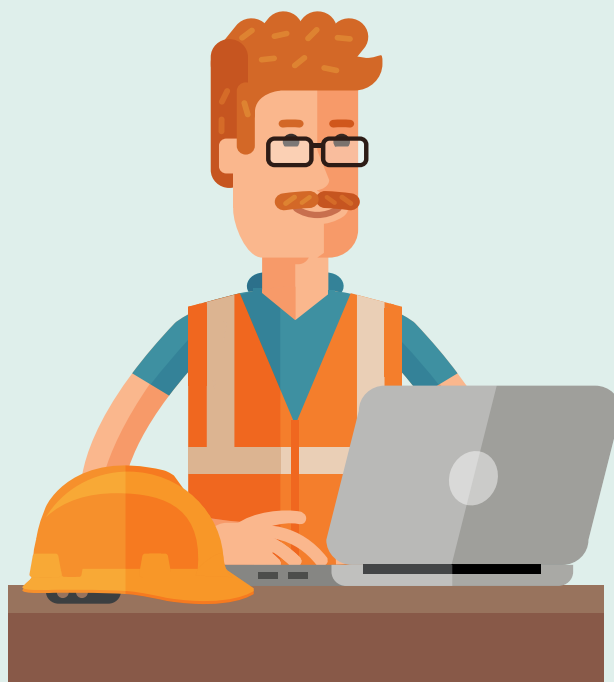
For det første kan det have betydning for lærernes tiltro til sig selv som undervisere. Eksamensresultater siger ikke nødvendigvis, om man er en god lærer, selvom nogle af lærerne foretager denne kobling. Hvis en middelkarakter vurderes som utilstrækkelig, kan det presse erhvervsskolelæreren til yderlige fokus på eksamen og evt. mindre på læring i uddannelsen (jf. Ulriksen & Leth Andersen, 2015). Omvendt kan mindre gode karakterer mindske deres tiltro til sig selv som lærere. Hvis man betragter eksamen som en evaluering af den pædagogiske uddannelse, kommer debatten om syn på evidens og kvalitet til at stå centralt, for hvad er det egentlig, eksamen kan måle (Krogstrup, 2011; Dahler-Larsen, 2008)? Samtidig aktualiserer dette diskussioner om, hvorledes man bedst uddanner lærere (fx Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Mulcahy, 2012).

For det andet kan det overvejes, om lærernes eksamenserfaringer i diplomuddannelsen får betydning i forhold til deres anvendelse af evalueringer og vurderinger i deres undervisning. Forskning viser, at arbejde med evalueringer er centralt for elevers læring (Dysthe, 1997; Hattie, 2013).

For det tredje kan lærerne muligvis fungere som rollemodeller for elever ved fortsat at uddanne sig. Rollemodeller kan give en tro på, at videre uddannelse også er en mulighed for den enkelte elev (Bandura, 2012).

Litteraturliste

- Bandura, A. (2012). *Self-efficacy. Kognition & pædagogik*. 22(83), 16–35.
- Bloor, M. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1996). *Refleksiv sociologi: mål og midler*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhed*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world. What can we learn from international practice? I: L. Darling-Hammond & A. Lieberman (red.) Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Abingdon: Routledge.
- Daugaard, I. & Magnussen, L. (1994). *I lære som lærer – Rids af erhvervlæreruddannelsens historie*. Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Aarhus: Klim.
- Dysthe, O. (2010). *Lærings syn og vurderingspraksis. I: J. Frost m.fl. (red.) Evaluering i et dialogisk perspektiv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (s. 6–34). Cambridge: Princeton University Press.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2015). *Nye krav til de pædagogiske kompetencer*. Hentet 10. oktober, 2016 fra <https://www.eva.dk/projekter/2013/undersogelse-af-loft-af-den-grundlaeggende-paedagogiske-kompetence-til-diplomniveau/download-hovedrapporten/nye-krav-til-de-paedagogiske-kompetencer>
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. København: Samfundslitteratur.
- Harrits, G.S. & Gytz-Olsen, S. (2012). *På vej til professionerne*. Århus: ViaSysteme.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Højbjerg, K. & Martinussen, M. (2015). "Er jeg akademiker nok?" - studenterkampe om legitim uddannelseskultur. 10, 18(Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift), 7–24
- Jørgensen, C. H. (2014). *The current state of the challenges for VET in Denmark*. Roskilde University: Nord-VET. Hentet 10. oktober, 2016 fra [http://forskning.ruc.dk/site/da/publications/the-current-state-of-the-challenges-for-vet-in-denmark\(51409898-a0ff-4127-8586-8a7c110bcc87\)/export.html](http://forskning.ruc.dk/site/da/publications/the-current-state-of-the-challenges-for-vet-in-denmark(51409898-a0ff-4127-8586-8a7c110bcc87)/export.html)
- Krogstrup, H.K. (2011). *Kampen om evidensen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2013). Hentet 24. august 2016, fra <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/efter-og-videreuddannelse/efter-og-videreuddannelse.pdf>
- Mulcahy, D. (2012). *Thinking Teacher Professional Learning Performatively: A Socio-Material Account*. *Journal of Education and Work*, 25(1), 121–139.
- Nielsen, K., Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Munk, M. D., Pilegaard, T. J., og Tanggaard, L. (2013). *Slutrapport: Erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem*. Aarhus. Psykologisk Institut Forskning. Hentet fra http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Forskning/Forskningsprojekter/Fastholdelse_af_erhvervsskoleelever/Slutrapport28082013final.pdf
- Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, SF, Det Konservative Folkeparti og Liberal Alliance (2014). *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*
- Smith, K. (2010). *Vurdering i et dialogperspektiv. I: Frost J. m.fl. (red.) Evaluering i et dialogisk perspektiv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Thomsen, J.P. m.fl. (2013). *The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds*. *Comparative Education Review*, 57(3, Special Issue on Fair Access to Higher Education), 457–480.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2012). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser*. BEK nr. 768 af 02/07/2012.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Bekendtgørelse af lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse (videreuddannelsessystemet) for voksne*. LBK nr. 578 af 01/06/2014.
- Ulriksen, L. og Leth Andersen, H. (2015). *Hvad sker der med vores uddannelser?* Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet & Roskilde Universitet. Mona, nr. 2.
- Ulriksen, L., Murning, S. og Ebbensgaard, A.B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. København: Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (1996). *Bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved erhvervsskolerne (pædagogikum)*. BEK nr. 677 af 12/7/1996.
- Undervisningsministeriet (2010). *Undersøgelse af løft af den grundlæggende pædagogiske kompetence til diplomniveau. Informationsbrev om den pædagogiske diplomuddannelse i erhvervspædagogik*. Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser. Hentet 18. januar, 2016 fra http://www.hl.dk/sites/default/files/documents/uddannelse/Orienteringsbrev_om_PD_1_fra_UVM.pdf



Nanna Friche
Seniorforsker
KORA, Det Nationale Institut
for Kommuner og Regioners
Analyse og Forskning

Mette Slottved
Seniorprojektleder
KORA, Det Nationale Institut
for Kommuner og Regioners
Analyse og Forskning



Pædagogisk ledelse og feedback i erhvervsskoler



Den aktuelle reform af erhvervsuddannelserne skal skabe mere og bedre undervisning i erhvervsskolerne. Målet er bl.a., at eleverne skal blive dygtigere. Derfor stiller reformen krav til skolerne om styrket undervisningskvalitet via bl.a. feedback. Undersøgelser viser, at erhvervsskoleelever savner feedback i undervisningen. En ny undersøgelse underbygger dette billede og viser, at feedback nyder bevågenhed på erhvervsskoleledelsesniveau. Denne divergens

mellem elevoplevelser og ledelsesbevågenhed udgør artiklens empiriske eksempel. Artiklen konkluderer, at erhvervsskolelederes retorik omkring pædagogisk ledelse taler ind i en pædagogisk-didaktisk viden om positiv feedbackkultur i undervisningsrummet. Desuden viser artiklen, at der særligt på erhvervsskoleområdet er komplekse kontekstvilkår, som udfordrer pædagogiske ledelse.

Indledning

Erhvervsuddannelserne står midt i en reformproces i disse år. Med virkning fra august 2015 vedtog et bredt flertal i Folketinget reformen "Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser". Baggrunden for reformen er på den ene side en vurdering af, at Danmark har brug for velkvalificeret håndværksfaglig arbejdskraft for at klare sig i en globaliseret økonomi. På den anden side er det en konsekvens af, at andelen af helt unge, der søger ind på erhvervsuddannelserne er faldet de senere år. Hvor omkring 30 pct. af eleverne fra 9.-10. klasse søgte en erhvervsuddannelse i år 2001, var det 19 pct. i 2015. Og blandt dem, der påbegyndte uddannelsen, var der mange, der ikke fuldførte. Reformens mål er derfor, at 1) flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte fra 9. eller 10. klasse, 2) flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse, 3) erhvervsuddannelserne skal udfordrer alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, og 4) tilliden til og trivsel på erhvervsskolerne skal styrkes (MBUL, 2014). Opfyldelsen af disse mål beror bl.a. på et indsatsområde for mere og bedre undervisning. Indsatsområdet indebærer en lang række initiativer, herunder minimumstimetal for lærerstyret undervisning, kompetenceløft af lærere, undervisningsdifferentiering, praksisrelatering, niveaudeling og talentspor samt styrket anvendelse af it. Dertil kommer et krav om styrket pædagogisk ledelse og effektiv implementering via et pædagogisk didaktisk grundlag og udvikling af undervisningsmetoder på skolerne (MBUL, 2014, s. 40).

Feedback i erhvervsfaglig undervisning

Såvel international som national uddannelsesforskning understreger sammenhængen mellem elevers oplevelse af at modtage feedback og deres læringsudbytte og engagement (Hattie & Timperley, 2013; Jensen m.fl., 2013). Dialogen om formål og relevans virker til at gøre undervisningen vedkommende. Ligeledes har det betydning, at lærerne præcist og utvetydigt anviser, hvor de vil hen med undervisningen med henblik på at minimere usikkerhedsfaktorer og forvirring blandt eleverne (Olesen & Slottved, 2015, s. 17). Forskning på erhvervsuddannelsesområdet påpeger, at elever ikke oplever at få tilstrækkelig feedback fra deres lærere. Louw (2013) viser, at elever på tømreruddannelsen savner kontinuerlig feedback, specielt i det individuelle værkstedsarbejde. Tilsvarende finder Friche (2010), at elever på mediegrafikeruddannelsen savner tilbagemeldinger på deres opgaveafleveringer.

Med udgangspunkt i tidligere forsknings betoning af feedbacks væsentlighed i forhold til reformens mål om at sikre bedre undervisning og dygtigere elever rettes i denne artikel fokus på omfanget af feedback samt på prioriteringen

af feedback blandt erhvervsskoleledere. Erhvervsskolernes brug af samt deres holdning til feedback udrages dermed som et eksempel på skolernes arbejde med indsatsområdet "Mere og bedre undervisning". De præsenterede resultater baserer sig på surveydata indsamlet blandt et repræsentativt udsnit af elever på erhvervsuddannelsernes grundforløb og hovedforløb samt blandt skoleledere. De supplerer dermed tidligere studier af feedback på danske erhvervsuddannelser med et landsdækkende perspektiv. Det landsdækkende billede suppleres af kvalitative interviews med pædagogiske ledere fra casestudier på forskellige typer erhvervsskoler (teknisk skole, social- og sundhedsskole, handelsskole og kombinationsskole).

Vi vil i artiklen fremlægge dokumentation for, at der er divergens mellem elevers oplevelse af og den opmærksomhed, ledere har på feedback. En divergens, vi dernæst fra et pædagogisk ledelsesperspektiv vil fremlægge mulige forklaringer på. Artiklens ærinde er således at besvare et spørgsmål om, hvorfor der er divergens mellem elevers manglende oplevelse af feedback og ledes prioritering af feedback i undervisningen.

Inden resultater og analyse foretages en begrebsmæssig og metodologisk rammesætning af artiklen.

Feedback

I forhold til evalueringsforskningens klassiske skel mellem 'formativ' og 'summativ' evaluering lægger et begreb om feedback sig op ad den formative evaluering. Med et argument om, at formativ evaluering ikke altid fører til læring, lancerer britiske Assessment Reform Group (Gardner m.fl., 2006) et begreb om 'assessment for learning' (som modpol til 'assessment of learning'), som af norske Wille er oversat til 'vurdering for læring' (2013, s. 59). I dansk erhvervspædagogisk sammenhæng refereres netop til Wille for en forståelse af feedback for læring, hvor feedback forstås som "en planlagt proces, hvor både lærer og elev anvender vurderingsinformation med det formål at fremme læring. Vurderingsinformation kan beskrives som oplysninger om og tegn på elevens aktuelt opnåede viden, færdigheder, holdninger og kompetencer" (Jakobsen m.fl., 2014, s. 8). Forskerne (Hattie & Timperley) bag tendensen til, at vi i dag taler om feedback - frem for om formativ evaluering og 'assessment for learning' - forstår ligeledes feedback som information. Konkret en "information, der gives af en agent (fx lærer, kammerat, bog, forældre, en selv, erfaringen) med hensyn til aspekter af ens præstationer eller forståelse" (Hattie & Timperley, 2013, s. 19).

Feedback er i vores undersøgelse operationaliseret i forhold til, hvorvidt eleverne oplever, at deres lærere er gode til at give tilbagemelding på deres indsats, at deres lærere giver hurtigt svar tilbage på opgaver, samt at deres lærere opstiller klare mål for, hvad de skal lære. Desuden spørger vi hovedforløbs elever om deres oplevelse af elevplanen som det elektroniske redskab til feedback, ministeriet stiller krav om. Elevplanen giver bl.a. læreren mulighed for at rette og styre opgaveafleveringer, lave skriftlige evalueringer og give karakterer til den enkelte elev. Dermed lægger vi os op ad Hattie og Timperley i en fortolkning af deres feedback-definition, hvor 'agent' forstås som lærer, uanset om feedback indgår i de resultater, som vedrører elevernes oplevelse af deres lærer hhv. af deres elevplan.

Pædagogisk ledelse

Vi ønsker videre at knytte feedbackpraksis til skolernes pædagogiske ledelse. Idet vi har undersøgt pædagogisk ledelse i bred forstand på erhvervsskoler – og ikke alene med fokus på feedback – tager vi afsæt i en bredere forståelse af pædagogisk ledelse som FastholdelsesTaskforce formulerer det:

Den pædagogiske ledelse skal sikre rammerne for undervisningen og sætte retningen, han/hun skal være rollemodel, og ikke mindst skal han/hun vise interesse for det, der foregår i læringsrummet og støtte op om det (Sørensen m.fl., 2016, s. 6).

FastholdelsesTaskforce er et landsdækkende, satspujlefiancieret initiativ (2013-2016) under Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL), der har til formål at støtte de unge, som har udfordringer med at gennemføre en erhvervsuddannelse. Deres forståelse giver blik for, at pædagogisk ledelse handler om at skabe rammer, retning og interesse for undervisning. Vores interesse for at forklare en divergens i feedbackpraksis kalder imidlertid på en rammesætning, der knytter feedback til pædagogisk ledelse. Her er vi inspireret af den britiske evalueringsforsker Broadfoot (2007), der er optaget af, hvordan pædagogiske ledere kan udbrede feedback i undervisningen. Hun gør bæredygtighed til omdrejningspunkt i feedbackpraksis rettet mod læring på organisationsniveau hhv. hos eleven. Bæredygtighed handler om at være rustet til konstante krav om selvevaluering og livslang læring. På organisationsniveau opnås det med afsæt i eksisterende pædagogisk praksis og via kompetenceudvikling, pædagogisk træning, refleksionsøvelser og vidensdeling om praksis samt via gensidig støtte lærerne imellem. Dertil kommer tydelig opbakning fra skolens strategiske og institutionelle lederskab, grundig planlægning og tilstrækkelige ressourcer (Broadfoot, 2007, s. 133).

Oversat til en dansk erhvervsskolekontekst kan bæredygtig pædagogisk ledelse kobles til et begreb om positiv feedbackkultur, der med inspiration fra Hattie oprindeligt adresserer feedback i undervisningssituationer, men som – vil vi argumentere for – kan overføres til pædagogisk ledelse. Positiv feedbackkultur, anskuet i en erhvervsuddannelseskontekst, handler om at skabe en stemning i klassen og på værkstedet, hvor eleverne vil deltage, spørge og være aktive dialogpartnere. Læreren skal signalere, at "det er mig, der styrer", og "det her er vi fælles om" (Jakobsen m.fl., 2014, s. 53).

Læreren forstås her som en leder med ansvar for at skabe et aktivt læringsmiljø i klasseværelset eller på værkstedet – eller i skolen, som hos den pædagogiske leder – der motiverer til aktiv deltagelse, spørgsmål og dialog på måder, der skaber fællesskab og gensidig forpligtelse. Centralt står elevens oplevelse af mening og læringsudbytte. Lærers evaluering- og feedbackfærdigheder hænger sammen med feedbackkommunikation og relationskompetence.

Samme færdigheder er relevante i pædagogisk ledelse baseret på anerkendelse, dialog og feedback. Med afsæt i en cirkulær organisationsforståelse (frem for en lineær) kan ledes egen læring indtænkes i udvikling af en positiv feedbackkultur, samtidig med at medarbejderne gøres til deltagere i pædagogisk medledelse. Medledelse vil sige, at medarbejderne inviteres til at formulere behov og rammer for pædagogisk ledelse over for deres leder (Lauridsen m.fl., 2009, s. 36). Lærende dialog er her et redskab til at sætte pædagogisk medledelse og læring på dagsordenen på fx team-, leder- og afdelingsmøder. Lærende dialog består i at se drift og udvikling som samtidige og gensidigt afhængige. I lærende dialog mødes lærere og ledere til fælles refleksion over deres arbejde med henblik på læring og kvalificering af praksis. Det sker via åbne katalysatorspørgsmål, hvor svarene kan gælde den svarende såvel som den spørgende (Lauridsen m.fl., 2009, s. 20).

I litteraturen er pædagogisk ledelse i tilknytning til feedback således at forstå i relation til en positiv feedbackkultur og bæredygtighed og understøttet af forhold som medledelse, anerkendelse og lærende dialog. Disse elementer vil indgå i artiklens analyse af divergens.

Forskningsdesign og metodologi

Denne artikel baserer sig på data indhentet som led i KORAs og EVAs følgeforskning på erhvervsuddannelsesreformen. Vi følger reformen fra tiden op til dens ikrafttrædelse i august 2015 og frem til 2020. For at kunne præcisere virkningerne af reformen er der etableret et sammenlignings-

grundlag mellem 'før' og 'efter' reformikrafttrædelsen. Der er i 2014-15 gennemført baselinemålinger blandt elever, lærere og ledere på grund- og hovedforløb på alle landets erhvervsskoler. Herfra følger en reformundersøgelse af, hvordan reformens indhold og initiativer implementeres, som gennemføres i perioden 2015-2020. Baselineprojektet er således den referenceramme, hvorudfra det vurderes, i hvilket omfang reformens indsatsområder bidrager til at virkeliggøre de opstillede reformmål. I følgeforskningsprojektet anvendes en kombination af kvantitative og kvalitative metoder, herunder registeranalyse, surveys og casestudier. Denne artikel formidler data fra elev- og leder-surveys samt fra interviewsamtaler gennemført som led i casestudier på seks udvalgte skoler, der repræsenterer sektoren bredt ved at variere i forhold til størrelse, geografi og skoletype (yderlig viden om metodologi og caseudvælgelse, se Flarup m.fl., 2016).

Eleveoplevelser af feedback

Som led i baselinemålingen har vi spurgt eleverne, hvordan de oplever lærerne på grund- og hovedforløb. Fremstillingen inddeler eleverne i de tre hovedområder (tekniske, merkantile samt social- og sundhedsuddannelser), som eksisterede før reformeringen til fire indgange. Tabel 1 viser, at elever på grundforløb er tilfredse med deres lærere, idet de i vidt omfang oplever, at lærerne overholder aftaler, er godt forberedte, respekterer eleverne og giver dem ansvar. Et tilsvarende billede tegner sig på hovedforløb (Slottved m.fl., 2016, s. 75).

Besvarelsene peger imidlertid på, at forhold omkring feedback er der, hvor lærerne vurderes mindst positivt. I forhold til feedback er det spørgsmålene til, hvorvidt lærerne "er gode til at give tilbagemelding på din indsats" og "giver hurtigt svar tilbage på opgaver", der har interesse. Her ses det på grundforløb, at 77-83 pct. vurderer, at lærerne "altid/

Tabel 1. Grundforløbselevers vurdering af deres lærere

		Det merkantile område	Området for sundhed, omsorg og pædagogik	Det tekniske område
Hvor ofte synes du, at lærerne...		%	%	%
er godt forberedte	Altid/ofte	83	94	92
	Sjældent/aldrig	8	7	8
overholder aftaler	Altid/ofte	94	93	87
	Sjældent/aldrig	6	8	9
giver dig ansvar	Altid/ofte	86	89	91
	Sjældent/aldrig	14	12	9
respekterer dig	Altid/ofte	92	95	92
	Sjældent/aldrig	8	5	8
giver faglig hjælp, når du har brug for det	Altid/ofte	94	93	92
	Sjældent/aldrig	7	7	8
er god til at give tilbagemelding på din indsats	Altid/ofte	77	83	80
	Sjældent/aldrig	23	17	20
opstiller klare mål for, hvad du skal lære	Altid/ofte	86	93	88
	Sjældent/aldrig	14	7	12
er gode til at forklare tingene, så du forstår dem	Altid/ofte	88	93	90
	Sjældent/aldrig	12	7	11
giver hurtigt svar tilbage på opgaver	Altid/ofte	71	70	74
	Sjældent/aldrig	29	31	26

Kilde: Flarup m.fl., 2016.

ofte" er gode til at give tilbagemelding på indsatsen, mens 17-23 pct. "sjældent/aldrig" oplever det. Tilsvarende giver 70-74 pct. udtryk for, at lærerne "altid/ofte" giver hurtig tilbagemelding på opgaver. 26-30 pct. af eleverne oplever "sjældent/aldrig" at få hurtig opgavetilbagemelding. I forhold til at opstille klare mål for, hvad eleverne skal lære, svarer 86-94 pct., at det gør deres lærere "altid/ofte".

Det er positivt for undervisningskvaliteten, at så store elev-andele vurderer, at de modtager hyppig feedback fra lærerne på deres indsats og opgaver. Især er det positivt, at det kun er en relativt begrænset andel af eleverne, som oplever, at der "sjældent/aldrig" opstilles klare mål for deres læring, hvilket er et væsentligt udgangspunkt for en tydelig feedback.

Tallene viser dog også, i overensstemmelse med tidligere studier, at eleverne ikke oplever, at de modtager tilstrækkelig respons på deres indsats. Således er det ca. en femtedel af eleverne, som "sjældent/aldrig" oplever feedback, når det gælder deres indsats i undervisningen, mens over en fjerdedel af eleverne "sjældent/aldrig" oplever hurtig feedback på deres opgavebesvarelser.

Et redskab, der er tænkt til at styrke feedback fra lærer til elev, er elevplanen. 12-22 pct. svarer, at de slet ikke har en elevplan, op til en tredjedel af eleverne skriver ikke i elevplanen (18-33 pct.), mens 12-14 pct. ikke modtager kommentarer på det, de skriver. Der kan være mange grunde til, at elever ikke har en elevplan, ikke skriver i den eller ikke modtager kommentarer fra lærerne. Lærerne kan prioritere den mundtlige feedback i klasseværelser og værksteder frem for en dialog i elevplanen. En sådan prioritering er tidligere iagttaget på

smedeuddannelsen (Friche, 2010). Vores resultater bekræfter et billede fra tidligere undersøgelser (EVA, 2013) af, at elevplanen ikke fungerer optimalt som redskab til feedback fra lærer til elev. Samlet tegner elevernes vurdering af lærerne og elevplanen et billede af, at der er plads til forbedring i forhold til den pædagogiske praksis angående feedback.

Ledelsesmæssig opmærksomhed på feedback

At eleverne ikke oplever feedback i undervisningen og via elevplanen, er interessant at anskue i lyset af de ledelsesmæssige prioriteringer for elevers læring. I reformen knyttes indsatsen for mere og bedre undervisning til tiltag for styrket pædagogisk ledelse. Undervisningskvalitet handler ikke alene om lærernes undervisningstilrettelæggelse, men også om, hvad lederne prioriterer i forhold til elevers læring. Tabel 2 viser ledernes besvarelser af spørgsmålet: "Hvad prioriterer I på den skole eller afdeling, du har ansvar for, som det vigtigste i undervisningen i forhold til at sikre elevernes læring?" Lederne er delte i spørgsmålet om, hvad der er det vigtigste i undervisningen. Men sammenlignet med elevbesvarelserne er det interessant, at lederne generelt prioriterer feedback højt. 35 pct. af lederne har angivet "løbende feedback" som første prioritet. Også forhold som "praksisrelatering" (42 pct.) og "variation i undervisningen" (35 pct.) prioriteres højt, mens "transfer i undervisningen" scorer lavest som første prioritet.

Samlet tegner vores surveydata et billede af, at feedback nyder erhvervsskoleledernes bevågenhed, men at der synes at være divergens mellem denne bevågenhed og elevernes oplevelse af feedback i undervisningen. Det aktualiserer et spørgsmål om, hvorfor der er divergens?

Tabel 2. Ledernes prioritering i undervisningen for at sikre elevernes læring

	Mest vigtigt				Mindst vigtigt
	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
Variation i undervisningen	35	23	14	15	13
Praksisrelatering	42	23	15	11	9
Transfer i undervisningen	28	29	17	9	18
Differentiering af undervisningen	31	26	22	13	9
Løbende feedback	35	23	17	13	12

Kilde: Flarup m.fl., 2016.

Som led i en besvarelse vil vi i det følgende foretage en analyse af pædagogisk ledelse i tiden op til reformens ikrafttrædelse. Ved at koble pædagogiske lederes kvalitative interviewudsagn om egen ledelsespraksis med litteraturen om pædagogisk ledelse er det muligt at undersøge, hvilke værdier pædagogiske ledere trækker på, og hvilke udfordringer lederne oplever at stå over for i pædagogisk ledelse af en reformimplementering.

Pædagogisk ledelse før reformen

Datagrundlaget i det følgende er genereret via følgeforskningens casestudier. Vi har talt med ledere med pædagogisk ledelsesansvar for lærere på afdelings-, uddannelseschef- eller uddannelseslederniveau, idet ansvarsområder og titler varierer fra skole til skole. I alt har vi talt med 11 ledere fordelt på seks skoler i foråret 2015 (Slottved m.fl., 2016, s. 126). I interviewsamtalerne har fokus været på følgende tematikker:

- 1) Skolens pædagogisk-didaktiske grundlag**
- 2) Temaorganisering og teamledelse**
- 3) Øvrige redskaber til ledelsesmæssig understøttelse af pædagogisk praksis**

Udfordringer i pædagogisk ledelse

I det følgende analyserer vi, hvordan den pædagogiske ledelse på skolerne harmonerer med den viden, vi har præsenteret om pædagogisk ledelse, og de udfordringer, der gør sig gældende for pædagogisk ledelse i en erhvervsskolekontekst. Vi indleder med udfordringerne, da de redegør for konteksten for den pædagogiske ledelse og mest direkte besvarer undersøgelsesspørgsmålet om, hvorfor der er divergens. Herfra analyseres rammesætning og teamorganisering.

Udfordringer kan ses som forskellige bud på barrierer for at omsætte de pædagogiske værdier om feedback til en pædagogisk praksis. De udfordringer, som lederne taler frem, lader sig inddele i tre kategorier:

- 1) At lede forskellige erhvervsfaglige kulturer**
- 2) At inspirere lærerne til fortsat forandring**
- 3) At sikre egen læring**

Erhvervsfaglige kulturforskelle

Med partsstyring af erhvervsuddannelserne spiller arbejdsmarkedets parter en central rolle på skolerne. Parternes syn på uddannelsesindhold og håndværksfaglig kvalitet sætter sig igennem som erhvervspædagogiske praksisser, der inden for samme skole varierer fra uddannelse til uddannelse (Friche, 2010). At erhvervsskoler rummer mange forskellige

erhvervsfaglige kulturer og erhvervspædagogiske praksisforståelser, gør det komplekst for en pædagogisk ledelse at skabe fællesskab, dialog og feedback lærerne imellem eller mellem lærere og leder. At ville praktisere lærende dialog og medledelse kan være udfordrende, hvis medarbejdernes erhvervsfaglige kultur ikke understøtter en sådan tænkning. En uddannelseschef på en SOSU-skole fortæller fx, at hendes lærere "er meget mere hierarkisk styret, og så kan jeg komme med alle mine bløde relationers-fis". Betyder erhvervsfaglighed og erhvervspædagogiske værdier hos lærerne, at de vægrer sig mod at deltage i og bruge feedback i tråd med en positiv feedbackkultur, fremstår det plausibelt, at gabet mellem elevoplevelsers af manglende feedback og lederens vægtlægning handler om interne kulturforskelle.

Forandringsmethed

På nogle skoler har langstrakte processer med reformimplementering, herunder implementering af fælles pædagogisk-didaktisk grundlag, arbejdstidsaftaler og organisationsforandringer, skabt modstand og træthed hos lærerne. Særligt på store erhvervsskoler kan udmeldinger fra det strategiske ledelsesniveau om pædagogiske modeller opleves som tvang og ledelsesdiktat. De pædagogiske ledere forsøger her at skabe lokal mening ved dels at være loyale over for strategiske beslutninger, dels at rette lærernes opmærksomhed mod det pædagogiske arbejde, de har indflydelse på. En uddannelsesleder på en teknisk skole fortæller:

"Jeg retter fokus på, hvordan vi kan genanvende pædagogiske løsninger i forhold til håndtering af konkrete udfordringer med elever, der fx kommer for sent. Jeg har brugt mange ressourcer på at italesætte, at det [LP-modellen som pædagogisk redskab] ikke er noget, vi kan slippe udenom. Det er noget, skolen har besluttet, vi skal arbejde med, og derfor skal vi gøre alt, hvad vi kan for at få det bedste ud af det."

Forandringstræthed hos lærerne som følge af en lineær organisationsforståelse (frem for en cirkulær) og strategiske beslutninger om fælles pædagogiske modeller og metoder synes således at kunne forklare den iagttagede divergens. Modstand mod forandring og tab af lokal mening er klassiske barrierer for effektiv implementering, typisk forårsaget af utilstrækkelig planlægning eller utilstrækkelige ressourcer (jf. Broadfoot, 2007).

Ledernes læring

En leder har typisk mange opgaver, der kræver opmærksomhed. Derfor er det en udfordring at prioritere egen læring og fx løbende få rammesat de lærende dialoger uden dagsorden som led i en positiv feedbackkultur i afdelingen. En

pædagogisk ledelse, der kan kvalificere egen praksis som leder, fordrer refleksion og kræver, at det er i orden at være i tvivl, at undlade at have svar på rede hånd, at begå fejl og ikke at nå frem til en beslutning (Lauridsen m.fl., 2009). Pædagogiske ledelseskompetencer er ikke alene et spørgsmål om formel kompetenceudvikling, men om at omstille sin tænkning. Som en uddannelsesleder på teknisk skole opsummerer: "Tingene skal ikke længere 'bare' sættes i regneark. I dag skal der tales og skabes processer." En uddannelseschef på en SOSU-skole fortæller:

"De her krav, der bliver stillet, kræver ledergruppesamarbejde, der går i ryk og ret hurtigt og kræver fælles forståelse af tingene. Det kan ikke nytte noget, vi skal diskutere hundrede gange, hvad vi mener om et eller andet. Og så tænker vi stadig noget forskelligt. Altså, der bliver det lige pludseligt tydeligt, at vi ikke er kompetenceudviklet til sådan noget, tænker jeg. Det er fint nok, at man i reformen snakker om, at vi skal udvikles og have 10 ECTS point i pædagogisk ledelse. Men det, det egentligt handler om, er gruppen."

Lederen rammer hovedet på sømmet med blikket for betydningen af at overvinde interne kulturforskelle og etablere en gruppe, der trækker i samme retning, og hvor anerkendelse, dialog og feedback får plads. Ledernes egne begrænsninger i forhold til at turde skabe åbne rum for læring og refleksion fremstår dermed som en tredje mulig forklaring på divergens. Har lederen ikke selv mod til at være sårbar og åben i sin dialog med lærerne, hvordan kan lærerne så motiveres til at være det?

På baggrund af pædagogiske lederes oplevelser af udfordringer fremtræder interne kulturforskelle, lineære organisationsforståelser og begrænset prioritering af egen læring som kilder til en pædagogisk praksis, der skaber divergens mellem elevoplevelser og ledelsesmæssige prioriteringer. Kigger vi på ledernes forståelse af egen ledelsespraksis i forhold til pædagogisk-didaktisk grundlag og teamorganisering, ses det imidlertid, at ledernes retorik knytter an til en positiv feedbackkultur.

Feedbackkultur i ledelsesretorik

Ved italesættelsen af pædagogisk ledelsesarbejde refererer mange til det fælles pædagogisk-didaktiske grundlag som ramme og retningsanviser for pædagogisk praksis. En uddannelsesleder på en kombinationsskole fortæller:

"Visioner, mål, strategier er nedfældet, og så har vi en hverdag, og hverdagen skal fungere. Jeg forsøger at holde hverdagen op mod vores pædagogisk-didaktiske

grundlag, fordi det er vores grundlag for arbejdet. Koblingen mellem vores pædagogisk-didaktiske grundlag og pædagogisk praksis i hverdagen skabes gennem summemøder samt deciderede afdelingsmøder og fælles pædagogiske dage, hvor vi taler om bestemte pædagogiske tiltag, fx differentiering, fastholdelse af elever, og hvordan vi sikrer udfordringer for alle elever på alle niveauer."

Citatet afspejler, at pædagogisk ledelse handler om sammenhæng mellem daglig pædagogisk praksis og en langsigtet pædagogisk retning. Til det formål trækkes på summemøder, afdelingsmøder og fælles pædagogiske dage. Denne praksis genfinder vi hos andre ledere, hvor det desuden er en pointe, at et fælles pædagogisk-didaktisk grundlag i en erhvervsskole med vidt forskelligartet uddannelsesudbud må tolkes ind i en erhvervspædagogisk praksis på den enkelte uddannelse. De lokale praksisser gør det vigtigt at vise interesse for den pædagogiske praksis i klasseværelse og værksted. Det er flere ledere opmærksomme på. Her en afdelingsleder på teknisk skole, der prioriterer synlighed og nærhed:

"Mine opgaver handler om pædagogisk ansvar og undervisningsansvar, om at få det til at køre for eleverne og for lærerne. (...) Jeg vægter at skabe trivsel i min afdeling blandt underviserne. Jeg har lige nu været en tur rundt i klasserne. Jeg vil gerne ind i alle klasseværelser, hilse på undervisere, jeg endnu ikke har hilst på i dag. Det skaber mere nærhed i samtalen med lærerne i løbet af undervisningsdagen, at jeg hele tiden har løbende kontakt. Synlighed vægter jeg meget, og det fylder også meget i min hverdag."

Afdelingslederen fortæller videre om brugen af summemøder:

"Der er ikke en låst dagsorden. Der er plads til at vende spørgsmål omkring elever og pædagogik, dvs. spørgsmål, som lærerne aktuelt er optagede af. Jeg prøver meget at lade være med at kaste svar ind i samtalerne på de møder. Jeg kaster input ind i de samtaler – i det forum opstår der så noget, der kan være en løsning eller en retning for diskussion. Uden at jeg dikterer et svar. Vi finder frem til noget i fællesskab på den måde. Det er vigtigt for mig, at underviserne er med i de nære processer omkring undervisningen og eleverne."

Fortællingen knytter an til lærende dialog, hvor lærere og leder mødes for at reflektere over deres arbejde og lære

af refleksionerne for at kvalificere deres praksis. I lærende dialog stilles åbne katalysatorspørgsmål. Afdelingslederens vægtlægning af at være åben, nysgerrig og lyttende følger, hvad Hattie anbefaler lærere i en positiv feedbackkultur. En uddannelseschef på en SOSU-skole omtaler ikke lærende dialog, men læringsfællesskaber som en ramme for mod til sårbarhed og læring:

”Jeg har en forventning om, at man er i en evig læringsproces, og det er bare noget, der er svært. Så noget af det, læringsfællesskaberne har gjort, det er, at det har øget tilliden til, at man faktisk godt tør sige og blive mødt på, at man faktisk synes, det her, det er svært. (...) Så det er tilliden, der skal skabes og sårbarheden.”

Lederen taler om at lægge vægt på læring, tillid, sårbarhed. Den tilgang ligger tæt op ad en positiv feedbackkultur, som kombinerer en systematisk praksis for lærende dialog med værdier om anerkendelse og løbende læring. Anerkendelse er det, der giver medarbejdere lyst til at udforske egne oplevelser og praksis med feedback og giver mulighed for læring (Lauridsen, 2009, s. 14).

Konklusion

Vores analyse peger på, at divergens mellem elevoplevelser af manglende feedback og ledelsesmæssige prioriteringer kan forklares med erhvervsskolors komplekse kontekstvilkår i form af partstyring og interne kulturforskelle, store organisationer og lineær organisationsforståelse, der mødes af konstante forandringskrav til undervisningskvalitet og elevfastholdelse. I disse forandringsprocesser fremstår lederens begrænsede prioritering af egen læring som en supplerende forklaring på den iagttagede divergens.

Samtidig viser analysen, at lederne taler ind i en retorik, der læner sig op ad kerneværdierne i litteraturen omkring positiv feedbackkultur i undervisningsrummet. I relation til reformens implementering er det interessant, om lederne generelt adopterer didaktiske redskaber fra undervisningsrummet i deres pædagogiske ledelse, og hvordan disse virker på organisationsniveau i forhold til at bidrage til reformens mål om bedre undervisningskvalitet og dygtigere elever.

Litteraturliste

- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- EVA (2013). *Sammenhæng mellem skole og praktik*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Flarup, L.H., Greve, J., Søndergaard, N.M., Hjarsbech, P., Slottved, M., Friche, N., Larsen, K., Hjermov, P. & Madsen, A.S. (2016). *Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen – Baselinemåling*. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Friche, N. (2010). *Erhvervsskolors evalueringspraksis – intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitet.
- Gardner, J. (red.) (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2013). *Styrken ved feedback*. I: Andreassen, R., Bjerresgaard, H., Bråten, I., Hattie, J., Hermansen, M., Hoppenbeck, T.N., Kirkegaard, P.O., Madsen, C., Timperley, H., Weinstein, C.E. & Wille, T.S.: *Feedback og vurdering for læring*. Dafolo Forlag. Frederikshavn.
- Jakobsen, K.H., Lausch, B. & Sørensen, K.H. (2014). *Feedback i erhvervsuddannelserne*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Jensen, T.P., Koudahl, P. & Tanggaard, L. (2013). *Fastholdelse af erhvervsskoleelever i det danske erhvervsskolesystem*. Upubliceret.
- Lauridsen, I., Evers, J. & Knudsen, L.D. (2009). *Anerkendelse, dialog og feedback. Pædagogisk ledelse på uddannelsesinstitutioner – med eksempler fra erhvervsskolerne*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 7 – 2009.
- Louw, A.V. (2013). *Indgange og adgange på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- MBUL, 2014. *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 24. februar 2014. Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance*. København: Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling.
- Olesen, E. & Slottved, M. (2015). *Følgforskning af UPGRADE-forløb. En undersøgelse af forberedende undervisningsforløb for unge med faglige og sociale udfordringer*. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Slottved, M., Søndergaard, N.M., Friche, N., Greve, J., Hjarsbech, P., Hjermov, P. & Hald, S.S. (2016). *Hovedforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen – Baselinemåling*. København: KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Wille, T.S. (2013). *Vurdering for læring*. I: Andreassen, R., Bjerresgaard, H., Bråten, I., Hattie, J., Hermansen, M., Hoppenbeck, T.N., Kirkegaard, P.O., Madsen, C., Timperley, H., Weinstein, C.E. & Wille, T.S.: *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.



Nye perspektiver på fracaldskurven

Når kvalitetsarbejdets
resultater danner bag-
grund for strategien

Erhvervsskolesektoren har i en årrække haft fokus på fracald for at sikre fastholdelse i uddannelse. I denne artikel vil vi beskrive, hvordan TECHCOLLEGE i Aalborg har arbejdet med fracaldsstatistik som et centralt ledelsesværktøj, og hvilke udfordringer og krystalkugleoplevelser der gjorde, at institutionens strategi frem mod erhvervsuddannelsesreformen i august 2015 blev ændret markant med stigende gennemførelse som konsekvens.

Artiklen er en casebeskrivelse af, hvordan en af landets største erhvervsskoler har ændret strategi med afsæt i resultaterne af et internt kortlægnings- og evalueringarbejde af gennemførelse med fokus på både fracaldne elever og aktive elever, som forbliver aktive, og hermed heller ikke gennemfører. Det er således en erfaringsbaseret og praksisnær artikel.



Central styring gennem årlige handleplaner

Regeringens målsætning om, at 95 % af en ungdoms-årgang gennemfører mindst én ungdomsuddannelse, har været dagsordensættende i erhvervsskolesektoren. Konkret i forhold til kvalitetsarbejdet har det bl.a. udmøntet sig i en central styring fra UVM (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling), som årligt har krævet handlingsplaner fra skolerne om, hvordan der blev arbejdet med frafaldsreducerende indsatser¹. Handlingsplanen hedder godt nok "Handlingsplan for øget gennemførelse", men fokus i handlingsplanen har været frafald.

De første år havde handlingsplanerne et islæt af pionerånd, hvor de enkelte skoler kunne søge om midler i ministeriet til at afprøve forskellige indsatser i forhold til at mindske frafald. Konceptet omkring handlingsplanerne er sidenhen ændret. Pionerånden er væk, og det er ikke længere muligt at søge midler til forskellige indsatser. Ministeriet har fået et bredere fokus end blot frafald, der skal nu afrapporteres på flere nøgletal, og det pædagogiske og didaktiske udviklingsarbejde sættes under lup.

Hvad virker?

I en årrække arbejdede erhvervsskolerne med en lang række fastholdelsesinitiativer (initieret af ministeriets krav om handleplan for øget gennemførelse). Som på mange andre skoler blev der på TECHCOLLEGE ansat coaches, etableret morgenmadsordninger, udviklet særlige udvidede grundforløb², etableret psykologordning, afprøvet forskellige læringsrum og meget andet med det overordnede sigte at fastholde elever i deres uddannelsesforløb.

Det måtte dog konstateres, at frafaldet steg ad åre. De mange tiltag syntes ikke at nedsætte frafaldet. Det betyder ikke, at indsatserne var værdiløse, tværtimod har mange af indsatserne formodentligt styrket det pædagogiske arbejde på skolen. Med et nøgternt blik på, om det virkede i forhold til frafald, var det dog en erkendelse, at det ikke nedbragte frafaldet. At knække frafaldskurven og afklare og fastholde de unge i uddannelse viste sig at være en gordisk knude. Skolen måtte også erfare, at når man søsætter mange forskellige initiativer for fastholdelse, og eleverne bliver "eksponeret" for flere indsatser samtidigt, er det umuligt at finde ud af, hvilke indsatser der kan hjælpe unge til afklaring og færdiggørelse af uddannelser.

¹ Læs mere om kravene til "Handlingsplan for øget gennemførelse" på ministeriets hjemmeside: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Skoleudvikling/Handlingsplaner>.

² Læs mere om udvidede grundforløb/grundforløbspakker på ministeriets hjemmeside: <https://uvm.dk/da/Service/Publikationer/Publikationer/Erhvervsuddannelser/2011/Erhvervsuddannelserne-fakta-og-muligheder/Et-fleksibelt-system>.

FAKTABOKS

En erhvervsuddannelse består af et grundforløb og et hovedforløb.

Før erhvervsuddannelsesreformen varede et grundforløb som hovedregel 20 uger (ca. et ½ år). Ministeriet åbnede op for, at der kunne etableres særlige udvidede grundforløb, som kunne vare op til 40 uger (ca. 1 år).

Disse særlige udvidede grundforløb blev lanceret i 2008 som grundforløbspakker. Grundforløbspakker er særligt strukturerede grundforløb, som kan henvende sig til enten uafklarede elever, elever med svage uddannelsesforudsætninger eller elever, der ønsker at opnå højere faglige niveauer.

Hvorfor fokus på frafald?

Med tiden faldt motivationen lidt i forhold til processen omkring handlingsplan for øget gennemførelse. Dels erfarede skolerne, at indsatserne ikke havde den forventede effekt på frafaldet, og dels skulle der hvert år redegøres for, hvordan man det kommende år ville arbejde med et endnu lavere frafald end ambitionsniveauet året før, uanset om sidste års ambitionsniveau var blevet indfriet. Eftersom frafaldet var stigende, blev der således et større og større gab mellem ambitionsniveauet i handlingsplanen og realitetens frafaldsprocent.

Der blev derfor en øget bevidsthed om, at der var noget i erhvervsskolesektorens rammebetingelser, som spændte ben for evnen til at forhindre frafald og således også bidrage til 95 %-målsætningen. Men det var svært at lokalisere barriererne, så der var behov for et nyt analyseafsæt.

Fra frafald til gennemførelse – et mentalt spring

Analytisk forsøgte TECHCOLLEGE at flytte fokus væk fra frafald og forfølge andre perspektiver for at undersøge, hvorvidt det kunne generere ny viden, som kunne hjælpe i arbejdet med at øge elevernes gennemførelse og hermed bidrage til 95 %-målsætningen.

Det nye fokus blev *gennemførelsen*. I skrivende stund synes det at være et indlysende fokus. Ministeriets handlingsplan hedder trods alt "Handlingsplan for øget *gennemførelse*". Men det var ikke indlysende på daværende tidspunkt.

Ministeriet formidlede en forståelse af, at gennemførelse skulle øges ved mindsket frafald. Som en kausalanalyse i et forsimplet regnskab, der siger: "population - frafald = gen-

nemførelse". Ergo – fjerner vi frafaldet, har vi sejret. Det var blevet en kulturforståelse – en dybt forankret frafaldsdiskurs i erhvervsskolesektoren. I det nationale netværk ESB-netværket (sammenslutning af uddannelsesinstitutioner, som arbejder sammen bl.a. omkring kvalitet i uddannelser) var frafald et evigt tema³. Her drøftedes sammenhænge og årsagsforklaringer til frafald (herunder også lange drøftelser om, hvordan man faktisk skal forstå og definere et frafald).

Analyserne koncentrerede sig derfor om at fjerne frafaldet. Fokus blev således de frafaldne elever via fx populationsanalyser over, hvem der frafaldt, deres køn og alder, deres valgte indgang og grundforløbspakke, afstand til skolen, samt hvorvidt de havde haft frafald tidligere etc. Tilhørende indsats koncentrerede sig om frafaldstruede elever og om, hvordan de kunne fastholdes.

FAKTABOKS

En indgang er en samling af relaterede uddannelser, som kommende elever skal tilmelde sig, når de vil påbegynde en EUD uddannelse. En elev påbegynder således (oftest) et grundforløb på en valgt indgang. Før Erhvervsuddannelsesreformen var der 12 indgange til erhvervsuddannelserne. I dag, efter reformen, er der 4.

De mange indsatsen hjalp nok et stykke hen ad vejen – skolen fastholdt muligvis eleverne lidt længere – men de frafaldt stadig. Så det at fastholde dem i lidt længere tid, fremstod som mere og mere problematisk.

Ministeriets pejlemærke for frafald er at kigge på frafaldsprocenten (fracald uden omvalg) efter 6 måneder på grundforløbet⁴. Det gav i og for sig god mening, fordi de fleste indganges grundforløb var berammet til 20 uger (ca. 6 måneder). På skolen var der en generel opfattelse af, at tidligere nævnte ligning – population - frafald = gennemførelse – stemte meget godt. Men ved nærmere eftersyn i statistikkerne viste der sig at være et parameter mere, som burde have en stor plads i ligningen, nemlig "de aktive elever".

Fokus på aktive elever

Med det nye analyseperspektiv blev det undersøgt, hvor mange elever der gennemførte grundforløbet, samt hvor lang tid der gik fra opstart på grundforløbet, til eleverne gennemførte⁵. Resultaterne var skræmmende! I gennemsnit var det under en tredjedel af eleverne på augustopta-

get, som gennemførte efter 6 måneder. På daværende tidspunkt havde skolen mange optag i løbet af året. De fleste indgange havde opstart op til fire gange årligt, men enkelte startede op hver 5. uge. Augustoptaget er TECHCOLLEGES absolut største optag på alle indgange. Når man afgrænsede analysen til de enkelte indgange, blev det tydeligt, at enkelte indgange havde en gennemførelsesprocent på ca. 10 % efter 6 måneder på augustoptaget. Årsagsforklaringerne var, at indgangen havde relativt mange elever, som havde svært ved at gå til eksamen, eller som var meget fagligt udfordret. Eleverne blev derfor forlænget eller frafaldt.

I den anden ende af skalaen havde skolen en indgang med en gennemførelsesprocent på 67,5. Indgangen havde kvinder på grundforløbet og kunne foretage en selektion i elevpopulationen, hvor de fagligt stærkeste og mest motiverede ansøgere blev udvalgt.

Da frafaldet efter 6 måneder lå på ca. 25 %, konkluderede man, at der efter 6 måneder på grundforløbet stadig var rigtig mange aktive elever. Således måtte den kendte ligning omskrives til: population - frafald = gennemførte + aktive elever.

Den nye viden vakte nysgerrighed. Hvor længe mon eleverne så var aktive? Det blev nu undersøgt, og der kunne spores en udvikling i gennemførelse frem til ca. 12 måneder efter grundforløbets start. Efter 12 måneder var der ca. 9 %, som stadig var aktive på grundforløbet. Med udgangspunkt i elever, som gennemførte grundforløbet, sporede analysen enkelte elever, som gik op til 3 år og 8 måneder på grundforløbet før gennemførelse. Altså grundforløb, som vel at mærke for langt de fleste indgange blot skulle have en varighed af ca. 6 måneder. Den nye viden gav associationer til et hamsterhjul.

Nationale statistikker viste, at TECHCOLLEGE var en smule bedre end landsgennemsnittet i forhold til at få eleverne til at gennemføre grundforløbet frem til 12 måneder efter opstart. Det var altså ikke kun TECHCOLLEGE, der havde hamsterhjulstilstande⁶.

³ Læs mere om ESB-netværket på hjemmesiden: <http://www.esb-netvaerk.dk>.

⁴ Læs mere om definitioner af frafald og beregningerne heraf via ministeriets hjemmeside (EUD-forløbsstatistik - tendenser i tiden, til tiden, UNI-C, Statistik & Analyse): <http://admsys.stil.dk/EASY-A/Dokumenter/Skrivelser-fra-UVM/Statistik?smarturl404=true>.

⁵ Analysen blev udarbejdet på baggrund af dataudtræk fra skolens administrative system (EASY-A) samt data fra UNI-C's forløbsstatistik for grundforløbs eleverne for skoleåret 2013/14 og 2012/13. For hvert af disse skoleår er der ca. 2500 grundforløbs elever på TECHCOLLEGE i Aalborg.

⁶ (GFK2014_20151008, Forløbsstatistik, UNI-C, Statistik & Analyse): <http://admsys.stil.dk/EASY-A/Dokumenter/Skrivelser-fra-UVM/Statistik?smarturl404=true>.

Den nye viden havde stor indflydelse på skolens strategiske ståsted. For godt nok talte disse "aktive elever" ikke med i frafaldsstatistikken, men var det nu egentligt det, skolen ville. Skolen ønskede at fastholde de unge i uddannelse – men for hvilken pris?

Den nye viden fra den statistiske kortlægning blev brugt som baggrundsmateriale til udvikling af skolens overordnede strategi, som fik fokus på at være et "lærested" frem for et "værested". Det krævede en kulturændring i skolens pædagogiske og didaktiske ståsted.

Et opgør med fastholdelsesidealismen

Det blev mere og mere nærværende for skolen, at eleverne har meget forskellige boglige forudsætninger, og at der er et stort spænd fra de ressourcestærke unge til de unge med særlige behov.

Som erhvervsskole skulle alle elever rummes på trods af deres meget forskellige forudsætninger, og alle skulle tilbydes uddannelse af høj kvalitet. Denne mangfoldige elevpopulation forsøgte håndteret ved bl.a. at tilbyde forskellige grundforløbspakker. Ud over det ordinære grundforløb tilbød skolen i en periode "Karrierelinjen" (en grundforløbspakke). Den var primært rettet mod unge med gode studiemæssige forudsætninger, der samtidig ønskede at få kendskab til bl.a. innovation og iværksætteri. Ligeledes havde skolen tilbuddet "Erhvervsklar" (en grundforløbspakke), som fokuserede på elever med særligt behov for støtte (fx socialt, fagligt, sprogligt). Øvelsen med grundforløbspakkerne var at tilpasse uddannelsen til den mangfoldige gruppe af unge og deres forudsætninger og motivation for at gennemføre en uddannelse.

I fastholdelsesarbejdet stødte skolen på nogle mere principielle overvejelser. Overvejelser om, hvorvidt undervisere også skulle have kompetencer til at navigere socialpædagogisk i forhold til udfordrede unge, eller om det var det håndværksmæssige og fagfaglige, der skulle være undervisernes spidskompetence.

Mange af disse overvejelser og drøftelser endte ofte i en refleksion om, at fokus på frafald kunne undergrave kvaliteten i uddannelsen og niveauet for faglærte. "Bæres" elever – som reelt ikke er uddannelsesparate eller motiverede for deres valgte fagområde – igennem uddannelsen, og sendes problemet da ikke blot videre til erhvervslivet?

For meget fokus på frafald og hermed fastholdelsesindsatser skabte i yderste konsekvens kuvøselignende tilstande,

hvor eleverne fik sig en brat opvågning ved praktikforløb, hvor der ikke var morgenmadsordning, særlig struktur, forståelse for selvopfundne mødetider etc.

Igen blev statistikkerne med "aktive elever", som blev forlænget på grundforløbet, aktuelle. Skolens afdelinger berettede om, hvordan de af omsorg for den enkelte unge og ud fra et ønske om fastholdelse foretog individuelle forlængelser af grundforløbet. Men det var et faktum, at forlængelserne alligevel ikke nødvendigvis førte til gennemførelse, og man måtte spørge sig selv, om eleverne egentligt ikke spildte deres tid, hvis det ikke førte til uddannelse.

Skolen gik nu fra at være præget af en omsorgskultur, hvor fastholdelse var i centrum, til at begynde at se de lange forlængelser som et svigt i forhold til socialt ansvar. Et ansvar for, at de unge ikke gik i et "hamsterhjul" – fastholdt i et limbo mellem muligheder.

De skæve optag

Analysen af gennemførelse på grundforløbet viste også nogle andre interessante sammenhænge. Det viste sig, at nogle indgange havde optag stort set hver måned (ca. hver 5. uge), og at små optag (optag med meget få elever) kunne have en gennemførelsesprocent på 0 efter 12 måneder.

Der viste sig at være en sammenhæng mellem antallet af optag på den enkelte indgang og gennemførelsesprocenten. Jo færre optag, jo højere gennemførelsesprocent. Der var helt klar noget, der tydede på, at skolen var bedre til at håndtere få og store optag frem for mange små.

Mange parametre var i spil. For indgange, der havde få, men store optag, var der fastlagte procedurer for introforløb (særligt for augustoptaget), og her var der mere struktur på forløbet og information generelt.

For de mange, men små optag, var det nødvendigt at rationalisere ressourcerne, og de nye elever blev sat på allerede eksisterende hold, ofte uden særlige introforløb. Konkret betød det, at de få elever oplevede at være "den nye" i klassen, hvor de både socialt og fagligt var udfordret fra starten.

Der var ligeledes en tendens til, at frafaldne elever fra andre indgange, benyttede de "skæve optag" (små optag, som ligger uden for andre indganges optag) til at fortsætte i uddannelse, frem til at der var optag på et ønsket grundforløb. Lidt karikeret kan man tale om, at de "skæve optag" blev frekventeret af elever, der manglede afklaring, og som således blev fastholdt i et uddannelsesforløb, som ikke førte

til en færdiggjort uddannelse. De kunne mere eller mindre starte, dagen efter at de var frafaldet en anden uddannelse. Dette viste sig at være en særlig problemstilling for TECHCOLLEGE i forhold til andre erhvervsskoler. TECHCOLLEGE er en relativt stor skole med mange indgange. Således var det muligt at frafalde et grundforløb og påbegynde et nyt uden store omstruktureringer (for nogle ville det endda være på samme adresse).

Statistikken viste, at der var et stort frafald på de "skæve optag", og at det resulterede i en uddannelseszapperkultur for nogle unge, til trods for at grundforløbet har til formål at afklare og afprøve interesser og kompetencer.

Zapperkultur

Statistikken kan være med til at tegne et billede af denne uddannelseszapperkultur, som kom til syne via de "skæve optag".

Elever, der gennemførte ét grundforløb, var i gennemsnit 27 uger om dette grundforløb. Eleverne brugte dog i gennemsnit 40,3 uger på skolen, før de gennemførte dette grundforløb. Således afprøvede en del elever flere forskellige grundforløb, før de gennemførte ét. Nogle gennemførte sågar flere grundforløb, før de fortsatte på hovedforløb.

Den indgang, som havde kvoter på grundforløb – og hermed også fastsatte optagelseskrav – var den indgang, hvor eleverne brugte færrest uger i alt på skolen, før de gennemførte grundforløbet. Dette kan tolkes som et udtryk for, at disse elever var mere målrettede og i mindre grad havde behov for at afprøve flere forskellige grundforløb, før de gennemførte ét.

Skolen så således, at der var nogle statistiske parametre, som kunne understøtte en tese om, at mange af eleverne syntes at være uafklarede med, hvad de ville med deres uddannelsesvalg, og at gennemførelsesprocenten ville stige, hvis det var muligt at have adgangskrav på alle uddannelserne, således at skolen kunne "nøjes med" at få elever, som kan og vil. Det blev til et strategisk ståsted, som skolen forfulgte, men som erhvervsskolesektorens rammebetingelser før erhvervsuddannelsesreformen ikke understøttede.

En tydelig adfærdændring

Med indførelse af et nyt studiereglement og håndhævelse af konsekvenserne af fravær ændredes fokus og elevernes vilkår. Dette ændrede elevernes adfærd markant. Studieaktivitet blev påkrævet for at kunne gå på skolen. Det medførte i første omgang, at en lang række elever, der var tilmeldt,

men som havde en høj grad af fravær og ikke reagerede på henvendelser fra skolen, blev meldt ud. Dette havde tidligere været helt uhørt. Denne beslutning berørte en stor del af de elever, som zappede uddannelser og derfor havde haft mange uddannelsesskift uden at gennemføre en uddannelse.

Den resterende part af eleverne i hamsterhjulet blev berørt af, at der ikke længere var mulighed for at starte en ny uddannelse fra dag til dag. Skolen fjernede de "skæve optag" og reducerede optag til maks. en gang i kvartalet. Dette passede fint i tråd med erhvervsuddannelsesreformen, hvortil der blev indført færre årlige optag, hvilket helt umuliggjorde en zapperkultur.

Med disse to centrale vilkår er der blevet en ny ro på grundforløbene og de konkrete hold, eleverne går på. De elever, der deltager i undervisningen, er i langt højere grad de elever, der ønsker at være der, og som har et mål med deres uddannelse. Disse elever undgår nu at blive forstyrret og kan derfor fordybe sig i endnu højere grad og få en følelse af, at de er blandt ligesindede, der også ønsker at blive fagligt dygtige. Det vil sige, at fagligheden dyrkes, og at faglærerne ikke længere skal bruge kræfter på de elever, der på grund af fravær eller nylig opstart ikke kan følge med. Et intensivt fagligt fokus bliver muligt.

Forventningsafstemning

Med de mere homogene hold bliver der sat fokus på at forventningsafstemme med skolens ansøgere, således at eleverne allerede fra starten er klar over, hvad de går ind til, og hvilken indsats dette kræver. Et koordinerende indslusnings-samarbejde sørger for, at alle skolens uddannelser afholder informationsaftener med mødepligt samt screeninger af alle elever. Eleverne skal gøres bevidste om deres muligheder og om de krav og forventninger, der stilles til dem.

"Vi kan på TECHCOLLEGE se mange gode takter ud over bedre fastholdelse af eleverne. Vores karakterniveau stiger, vores gennemførelse på normeret tid stiger, vi modtager flere elever direkte fra folkeskolen, og så stiger antallet af uddannelsesaftaler helt markant. Det er resultater, som vi er meget stolte af, og det er en udvikling, der giver en positiv spiral. Vi tror på, at når vi kan levere talenter til erhvervslivet, så stiger lysten til at oprette praktikpladser og benytte vores efteruddannelses tilbud. Det giver en positiv branding af vores skole og vores sektor, og vi tror på, at det er med til at give flere unge en drøm om at blive håndværker eller om at bygge en videregående uddannelse oven på en erhvervsuddannelse", fortæller Michael Johansson, der er direktør for TECHCOLLEGE.

Med oprettelse af et studiecenter er der blevet gode vilkår for at koordinere på tværs, både i forhold til indslusning, og når eleverne er startet på skolen. Studiecetret bliver primus motor i at udvikle og fastholde nye tiltag på tværs af skolen, der skal være med til at tiltrække, forventningsafstemme og fastholde elever.

Erhvervsuddannelsesreformens indførelse af et karakterkrav på 2 i folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik er også medvirkende til, at adgangen til erhvervsskolerne generelt er blevet indsnævret. Når eleverne er startet på skolen, skal de tilbydes et studiemiljø, der bidrager til deres faglige og personlige udvikling.

Studiemiljø

Den mere stabile elevbestand gør det lettere at danne og fastholde relationer og giver i sig selv nogle gode muligheder for at etablere et frugtbart studiemiljø i forhold til tidligere.

Der kan nu igangsættes en række tiltag på tværs af skolen. Med få årlige optag, hvor en stor mængde elever starter samtidig, er der nu mulighed for at afholde en anden type opstartsfejer og aktivitetsdage, der ryster eleverne sammen. Samtidig kan der på de enkelte uddannelser skabes endnu mere relevante fysiske og sociale rammer, når bestanden af elever er kendt og vedvarende. På erhvervsuddannelser er der i forvejen en vekselvirkning mellem skoleophold og praktikophold, men når elevernes skoleperiode er den samme – periode efter periode – giver det mening at opretholde elevråd, festudvalg og kammeratskaber. Det giver mening at mødes med de samme kammerater og opfordre hinanden til at deltage og holde fast i uddannelsen. Det giver mening at deltage for ikke også at gå glip af sammenholdet.

Strategi og erhvervsuddannelsesreform

I et samspil mellem TECHCOLLEGEs strategi og erhvervsuddannelsesreformen bliver indgangsdøren til skolen smal, og kravene og forventningerne til eleverne bliver større. Der er adgang for alle dem, som bevidst vælger en erhvervsuddannelse. Den type af elever, der går på skolen i dag, gik der også tidligere. De blev bare gemt bag den store andel af elever, der har svært ved at klare kravene og opretholde motivationen.

Skolen ser i dag en tendens til, at de elever, der færdiggør deres uddannelser, nu i højere grad har en vilje til at gennemføre med et flot resultat. Deres talent og målrettethed har betydning for deres praktikvirksomheder og for de virksomheder, som de vil blive ansat i efterfølgende.

Tilsammen har timingen på TECHCOLLEGEs nye strategi givet en forsmag på erhvervsuddannelsesreformen, der gjorde skolen i stand til at gøre op med et massivt frafald, et uigennemskueligt optag og en "nursen" om eleverne, der fastholdt dem i et limbo mellem muligheder.

FAKTABOKS

TECHCOLLEGE er en af Danmarks største erhvervs-skoler og udbyder 50 erhvervsfaglige uddannelser, herunder en række EUX-uddannelser. Også Aalborg Tekniske Gymnasium (HTX) er en del af TECHCOLLEGE. TECHCOLLEGE tilbyder desuden efter- og videreuddannelse for både ledige og ansatte i den private og offentlige sektor. Samlet set har TECHCOLLEGE cirka 3600 fuldtidselever og omkring 600 ansatte.

Erhvervsuddannelserne er bygget op med et "grundforløb 1" for de elever, der kommer direkte fra folkeskolen og et "grundforløb 2", for dem, der ikke kommer direkte fra folkeskolen samt for dem, der har været på grundforløb 1. Efter bestået grundforløb 2 skal eleverne optages på et hovedforløb. Dette kræver i de fleste tilfælde en praktikpladsaftale med en virksomhed. Hovedforløbet fungerer som en vekseluddannelse, hvor eleverne har skoleperioder og praktikperioder i en virksomhed.



Karen E. Andreasen

Lektor, Institut for
Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet

Palle Rasmussen

Professor, Institut for
Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet



Realkompetence

og erhvervsuddannelse for voksne



Realkompetencevurderinger (RKV) er i de senere år blevet indarbejdet i det danske system for uddannelse af voksne. Realkompetencevurdering giver voksne uddannelsessøgende mulighed for at få merit for dele af nye uddannelsesforløb og bygger på anerkendelse af kompetencer, de har opnået gennem erhvervsarbejde. I artiklen diskuteres realkompetencevurdering i Erhvervsuddannelse for Voksne (euv) på grundlag af foreliggende viden og med inddragelse af Axel Honneths teori om anerkendelse samt af sociokulturel læringsteori. Realkompetencevurdering ses som et vigtigt tiltag, både for voksnes motivation til at påbegynde uddannelse og for anerkendelse af voksnes kompetencer i bredere forstand. Men det påpeges, at institutionaliseringen af realkompetencevurdering i den nye erhvervsuddannelse for voksne er sket på måder, som kan underminere det positive potentiale.

Indledning

At have en kompetencegivende uddannelse er i dag helt afgørende for at kunne opnå adgang til arbejdsmarkedet. Dertil kommer, at det moderne arbejdsmarked er under stadig forandring; arbejdspladser nedlægges, andre oprettes, og der stilles stadig nye krav til ansatte. Derfor er det en væsentlig samfundsopgave at sikre mulighederne for efter- og videreuddannelse af voksne. I erhvervsuddannelsesreformen fra 2014 har man søgt at tilpasse erhvervsuddannelserne til denne opgave, bl.a. gennem øget fokus

på realkompetencevurderinger for voksne uddannelsessøgende, således at allerede erhvervede kompetencer kan give adgang til og integreres i nye uddannelsesforløb (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015). Realkompetencevurdering er ikke i sig selv noget nyt. Ordninger og praksis har været under udvikling i en årrække, men de har endnu ikke fundet en helt hensigtsmæssig form, og på nogle punkter har erhvervsuddannelsesreformen skabt nye problemer, hvad dette angår (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, 2016, Jørgensen, 2016).

Anerkendelse af realkompetencer udfordrer den etablerede praksis og forskning inden for pædagogisk evaluering. Hvor pædagogisk evaluering som regel har kunnet tage udgangspunkt i en afgrænset og institutionaliseret ramme for uddannelse og undervisning og har kunnet fokusere på, hvordan læring inden for denne ramme skulle understøttes eller vurderes, så betyder anerkendelse af realkompetencer, at læring og kompetencer erhvervet i forskellige praksissammenhænge skal dokumenteres og vurderes med henblik på videreførelse inden for et skoleforløb. Her indebærer evalueringen en genbeskrivelse og revurdering af viden og kompetence i forhold til en ny sammenhæng med andre principper.

I denne artikel beskriver og diskuterer vi rammer og praksis for anerkendelse af realkompetencer inden for erhvervsuddannelse for voksne. Vi trækker på eksisterende viden og empirisk forskning inden for feltet. I forlængelse heraf fremlægger vi en teoretisk forståelse af anerkendelse og dens rolle i nutidens samfund, og vi diskuterer – med inddragelse af international forskning – mulige konsekvenser for realkompetencevurdering. Vi påpeger også nogle begrænsninger i den måde, hvorpå realkompetencevurdering

er blevet institutionaliseret i de nye voksenforløb inden for erhvervsuddannelserne.

Voksenuddannelse og realkompetence

Når voksne mennesker indleder et uddannelsesforløb, kan årsagerne være mange forskellige. Nogle har måske omfattende erhvervs erfaring, men ønsker at kvalificere sig yderligere for at kunne varetage nye arbejdsfunktioner, enten af egen drift eller efter krav fra en arbejdsgiver. For nogle kan ledighed eller sygdom betyde, at de må omskoles eller opkvalificeres til nye typer erhverv. Personer, der i voksenlivet søger erhvervsrettet uddannelse, har således ofte været i beskæftigelse gennem en årrække og besidder en række erhvervsrelevante erfaringer og kompetencer. At kunne bygge en ny uddannelse på anerkendelse af allerede erhvervede kompetencer kan spille en væsentlig og positiv rolle for studerendes motivation for deltagelse i uddannelsesforløb (se fx Hauch & Jørgensen, 2008, s. 4). Uddannelsespolitisk kan det også bidrage til at give kortuddannede adgang til uddannelsesressourcer og dermed imødekomme ønsker om en mere retfærdig fordeling af uddannelsesressourcerne, hvilket ikke mindst fagbevægelsen har fremført behovet for. Set fra et økonomisk synspunkt kan det også betyde, at samfundet kan spare, og at uddannelsesforløb kan gennemføres hurtigere, til glæde for den studerende og for arbejdsmarkedet.

Politisk er der derfor også stor interesse for udvikling af ordninger og praksis for, at uddannelsessystemer kan anerkende og bygge videre på de kompetencer, som voksne uddannelsessøgende bringer med sig, når de starter på et nyt uddannelsesforløb. Denne interesse afspejler sig i mange landes uddannelsespolitikker (Geiger m.fl., 2011). EU's forskellige organer har også et fokus på dette (Bjørnavold, 2000), især siden vedtagelsen af Lissabonstrategien, som betød et gennembrud for EU's engagement i uddannelsesspørgsmål og ikke mindst i livslang læring.

I Danmark blev rammerne for realkompetencevurdering (RKV) præciseret i lovgivning for voksenuddannelse i løbet af 2006 og 2007 (Hauch & Jørgensen, 2008). Forud for dette lå flere års arbejde med emnet. I en fælles redegørelse til Folketinget fra Undervisningsministeriet, Videnskabsministeriet, Kulturministeriet og Økonomiministeriet blev begrebet defineret således:



Realkompetence omfatter en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer. Det gælder, uanset om de er erhvervet i det formelle uddannelsessystem eller i arbejdslivet, når vi lærer på jobbet eller deltager i virksomhedsintern medarbejderuddannelse. Det kan også være, når vi inden for folkeoplysningen gennemfører et højskoleophold og derigennem får personlige og sociale kompetencer, når vi tager et pc-kursus på aftenskole eller deltager i foreningslivets forskellige aktiviteter, fx som aktiv frivillig i en hjælpeorganisation.

(Undervisningsministeriet m.fl., 2004, s. 6)

I redegørelsens forord understregede de fire ministre, at "Anerkendelse af realkompetence handler om at sætte det enkelte menneskes samlede kompetencer i centrum" (Undervisningsministeriet m.fl., 2004, s. 3). Men undersøgelser peger i retning af, at det at udvikle en velfungerende praksis – i forhold til både gennemførelsen af selve vurderingen og anvendelsen af den i uddannelsesforløbene – har været udfordrende og kræver yderligere udvikling (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 46). Det kan også ses som udtryk for, at der indgår forskellige elementer – på den ene side de uddannelsessøgendes behov og ønsker, skolernes institutionelle og økonomiske eksistensbetingelser samt uddannelsespolitiske ønsker om social retfærdighed og på den anden side økonomisering med uddannelsesressourcerne. Disse interesser er ikke lette at forene og "det enkelte menneskes samlede kompetencer" kommer ikke altid i centrum.

Realkompetence og erhvervsuddannelse

Vurdering af forudgående læring og kompetence blev institutionaliseret i det danske uddannelsessystem med "Lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse" (videreuddannelsessystemet) i år 2000. Loven udmøntede det såkaldte parallelle kompetencesystem ud fra et princip om, at voksne på alle niveauer af kompetencegivende uddannelse skulle have mulighed for at gennemføre en uddannelse på deltid og på grundlag af de faglige kompetencer, som den enkelte i forvejen havde erhvervet sig. Uddannelserne i det parallelle kompetencesystem forudsatte nogle års relevant erhvervs erfaring, og denne erfaring blev indregnet i uddannelsesforløbet, således at om-

fanget af institutionaliseret uddannelse var mindre end i det ordinære uddannelsessystem. På det højeste niveau, svarende til universiteternes kandidatuddannelser, blev fx indført masteruddannelser. På niveauet for erhvervsuddannelser blev indført Grunduddannelse for Voksne (GVU), med det formål at ufaglærte voksne med erhvervs erfaring kan få en erhvervsuddannelse. GVU havde dog svært ved at slå igennem. En kortlægning gennemført i 2007 konkluderede, at " Søgningen til GVU er meget lille og ikke i fremgang" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2007, s. 9). Som årsager blev der bl.a. peget på, at virksomhederne havde begrænset kendskab til ordningen, at skoler og jobcentre gjorde for lidt for at udbrede kendskabet, men også, at ordningen ikke forudsatte en uddannelsesaftale med en virksomhed, hvilket gjorde, at både uddannelsessøgende og flere af erhvervsuddannelsernes faglige udvalg foretrak andre ordninger (ibid., s. 89).

Med den reform af erhvervsuddannelserne, som blev vedtaget i 2014, er GVU blevet afskaffet og afløst af Erhvervsuddannelse for Voksne (euv). Der er ikke tale om en selvstændig uddannelse, men om voksenforløb inden for erhvervsuddannelser og ved erhvervsskoler. Euv tager højde for nye elementer i erhvervsuddannelserne, herunder indførelse af adgangskrav i form af karakterer og opdelingen af grundforløbet i to dele, men bygger grundlæggende på samme principper som GVU.

Med indførelsen af euv er det blevet et krav, at alle voksne på 25 år eller derover starter deres erhvervsuddannelse med en RKV. Vurderingen skal afgøre, om den voksne kan optages på den søgte erhvervsuddannelse, men den skal også bidrage til at afgøre, om uddannelsen skal afkortes og i givet fald hvordan. Ansøgerne, som optages på euv, fordeles på tre uddannelsesveje: Euv1 er for voksne med mindst to års relevant erhvervs erfaring. Dette spor rummer ikke grundforløb og praktik, og hovedforløbet er afkortet. Euv2 er for voksne med mindre end to års relevant erhvervs erfaring. Disse voksne kan deltage i grundforløbets anden del, i et afkortet praktikforløb og i et hovedforløb, der ligeledes er afkortet. Euv3 er for voksne uden relevant erhvervs erfaring og uden forudgående uddannelse. Dette forløb svarer i omfang og varighed til det "normale" eud-forløb, dog med den forskel, at de voksne ikke kan deltage i første del af grundforløbet. Som det fremgår, er der lagt vægt på, at de voksnes uddannelsesforløb ikke må blive længere end nødvendigt.

Praksis for RKV på erhvervsuddannelsernes område er især blevet undersøgt af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). I den ovenfor nævnte undersøgelse af GVU fandt man, at der

primært indgik fire elementer i erhvervsskolernes arbejde med RKV: skriftlig dokumentation, kompetencevurderings-samtale, test (fx af færdigheder i sprog, matematik eller it) og praktisk afklaringsforløb, gennemført over nogle dage. Undersøgelsen viste, at der var store forskelle på, hvordan skolerne greb vurderingerne an, og at der fandtes "ingen udbredt tendens til, at der findes en nedskrevet, eksplicit procedure" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2007, s. 54). Evalueringsgruppen anbefalede, at Undervisningsministeriet fik udarbejdet fælles, ensartede afklaringsredskaber og systematikker, så skolerne fik samme grundlag for at vurdere realkompetencer.

I forbindelse med erhvervsuddannelsesreformen har EVA gennemført nye undersøgelser af arbejdet med RKV (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015; 2016). Undersøgelsen viser, at arbejdet med RKV har nået en forholdsvis høj grad af formalisering på skolerne, hvor 70 pct. af respondenterne svarer, at de på skolen har nedskrevne regler, vejledninger mv. vedrørende RKV. Hertil kommer, at 86 pct. svarer, at de på skolen har en eller flere personer, der er særligt ansvarlige for at koordinere RKV-indsatsen på skolen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 10). Disse personer er oftest vejledere, men kan også være faglærere eller ledere. Undersøgelsen identificerer en række forskellige redskaber og arbejdsværktøjer, som skolerne bruger til at vurdere elevernes kompetencer:

- Samtaler
- Dokumentation, herunder uddannelsesbeviser
- Logbøger og lignende til selvevaluering og/eller dokumentation
- Praktisk afprøvning
- Skriftlige tests
- Tjeklister med hensyn til faglige mål, herunder konkretisering af faglige mål
- Vurdering fra tidligere/nuværende arbejdsgiver med hensyn til elevens kompetencer.

Skolerne anvender altid samtaler og dokumentation, og derudover er især tjeklister med hensyn til faglige mål og vurderinger fra tidligere/nuværende arbejdsgivere benyttede redskaber på størstedelen af skolerne, mens logbøger og lignende kun anvendes af et mindre antal skoler.

En tidligere undersøgelse tyder dog på, at der trods denne formalisering kan være problemer i vurderingspraksis. Det beskrives fx, hvordan nogle skoler har oplevet, "... at elever kom med GVU-planer, som var stort set uforklarlige i forhold

til de kompetencer, eleven reelt havde ifølge skolen" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 29).

Undersøgelserne synes dermed at vise, at selv om man gennem årene har fået systematiseret en praksis knyttet til selve vurderingsprocessen, er der fortsat behov for at diskutere og udvikle både denne praksis og anvendelsen af vurderingerne i forhold til uddannelsesforløbet.

Forudsætninger for anerkendelse

Det er bredt anerkendt, at det at opnå og opleve anerkendelse af erhvervede kompetencer spiller en væsentlig og positiv rolle for voksne ved påbegyndelsen af nye uddannelsesforløb. Det bekræftes også af danske undersøgelser af arbejdet med RKV. I en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (2007) konkluderer man således:



Deltagerne giver ofte udtryk for stolthed og personlig tilfredsstillelse over at have gennemført et GUV-forløb, og mange er undervejs i forløbet blevet overraskede over, at de kan mere, end de troede. Både uddannelsesinstitutionerne, virksomhederne og deltagerne selv beretter om, at GUV bidrager til et personligt løft. Som en af deltagerne udtaler i et af interviewene: 'Jeg har fået meget ud af forløbet personligt – især viden om, at jeg kan'

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2007, s. 83)

I den internationale forskning om realkompetencevurdering har flere forskere søgt at perspektivere og uddybe anerkendelsesbegrebet ved at inddrage Axel Honneths teori (Honneth, 2006). Honneths teori bygger på en omfattende diagnose af vilkårene for menneskers eksistens i moderne samfund, og han henter argumenter både fra filosofi, psykologi og sociologi. Han tager udgangspunkt i Hegels tidlige filosofi og Meads socialpsykologi og fremhæver, at begge ser menneskers gensidige anerkendelse som den centrale mekanisme i udviklingen af både individuel identitet og forpligtende fællesskab. "Menneskelige subjekter opnår nemlig kun et intakt selvforhold i kraft af at se sig selv bekræftet eller anerkendt på grund af værdien af bestemte egenskaber eller rettigheder" (Honneth, 2003, s. 92).

Anerkendelse har forskellige rammer og former. Honneth skelner mellem tre typer: kærlighed, ret og solidaritet.

Kærligheden er den tætte følelsesmæssige sammenhæng og opmærksomhed, som typisk findes i erotiske partnerskaber, tætte venskaber og mellem forældre og børn. Evnen til kærlighed finder han grundlæggende forankret i den tidlige interaktion mellem mor og barn, nærmere bestemt i den situation, hvor de første måneders oplevelse af sammen-smeltning brydes, og hvor skuffelsen over adskillelsen om-dannes til en anerkendelse af moderen som en selvstændig, men stadig elsket person. Kærlighedens anerkendelse støtter menneskers udvikling og selvtillid.

Den retlige anerkendelse handler om at blive mødt som et autonomt og respekteret menneske, hvilket samtidig styrker samfundet som fællesskab. "Gennem erfaringen af den retlige anerkendelse er et subjekt i stand til at betragte sig selv som en person, der sammen med de øvrige samfundsmedlemmer har den egenskab, som gør det muligt at deltage i en diskursiv beslutningsproces" (Honneth, 2006, s. 162). Udvikling af lige rettigheder er et væsentlig led i den retlige anerkendelse.

Solidaritet handler om at blive værdsat i det sociale fællesskab. Hvor den retlige anerkendelse fokuserer på rettigheder og lighed, er solidaritet et spørgsmål om at blive anerkendt for sine særlige egenskaber eller bidrag inden for et differentieret socialt fællesskab. "Man kan kun føle sig 'værdifuld', når man føler sig anerkendt med hensyn til de præstationer, man ikke forskelsløst deler med andre" (Honneth, 2006, s. 168). Der er tale om en social solidaritet, der anerkender personer som unikke medlemmer af et fællesskab.

Honneth ser det som vigtigt, at der i samfundet er en balance mellem rammerne for kærlig, retlig og solidarisk anerkendelse. I et af sine nyeste arbejder kritiserer han den socialistiske tradition for at fokusere alt for entydigt på forholdene i den økonomiske sfære og nødvendigheden af at forandre dem – og dermed at forsømme sikringen af rammerne for både kærlighed og demokratisk politik (Honneth, 2015, s. 126-27).

Med Honneths begreber kan realkompetencevurdering ses som et initiativ, der styrker den samfundsmæssige anerkendelse af arbejdsbaseret kompetence og identitet. Arbejdsidentiteten kan i et vist omfang omfatte kærlig anerkendelse (fra tætte samarbejdspartnere og fra familie), men normalt henter den især solidarisk anerkendelse. Med realkompetencevurdering opnår arbejdsidentiteten

også en grad af retlig anerkendelse, som styrker dens sammenhæng med samfundets politiske fællesskab. Anerkendt realkompetence indgår i medborgerskab.

RKV og anerkendelse

Honneths begreber kan således synliggøre det bredere samfundsmæssige perspektiv i arbejdet med realkompetencevurdering og kan dermed også fungere som forståelsesramme og inspiration for arbejdet med RKV (Sandberg & Kubiak, 2013, s. 362).

Set i et læringsperspektiv kan forståelsen af anerkendelse af kompetence yderligere underbygges med inddragelse af sociokulturelle læringsteorier. Disse betoner dels læring som noget, der udvikler sig i samspillet med andre i de arbejds- og/eller læringsfællesskaber, vi tilhører (fx Wenger, 2004), dels betoner de betydningen af at forstå kompetencer som noget relationelt, som dermed er forbundet med spørgsmål om identitet og subjektivitet (Sandberg & Kubiak, 2013, s. 353; Hamer, 2011). En sådan tilgang aktualiserer den anerkendelse, der ideelt set kan knytte sig til vurdering af realkompetence og begrunder denne teoretisk, og den kan samtidig perspektivere vurderingen som vigtigt element i processen med at opnå adgang til læringsfællesskaber og deltagelse i disse (Sandberg & Kubiak, 2013, s. 354).

Anerkendelsesperspektivet peger samtidig på, at vurderingen må være en tovejsproces; altså en proces, som både involverer evaluatoren og den, der evalueres, hvis baggrund, oplevelser og vurderinger skal inddrages, sådan at der udvikles en gensidig forståelse (Hamer, 2011). Anerkendelse, både i den retlige og den solidariske sfære, kræver netop denne gensidighed. Undersøgelser af RKV giver mange eksempler på betydningen af dette, fx som beskrevet af en evaluator i nedenstående citat:



Nogle sætter deres lys vældigt meget under en skæppe og kan stort set ingenting, og andre kan alt. Så der har vi valgt at sige, at det tager vi face-to-face med dem. (...)

Så var det faktisk smartere at tage en samtale på baggrund af det, de har skrevet. De er vældigt gode i "Min Kompetencemappe" til at skrive ned, hvad de præcist har arbejdet med og hvor længe og hvordan

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 45)

Tilstedeværelsen af en evaluator, som repræsenterer institutionen, men samtidig kan indgå i dialog med den uddannelsessøgende, styrker muligheden for en reel vurdering og dermed anerkendelse.

Ud over de problemstillinger, der knytter sig til selve vurderingen, kan der dog også peges på vanskeligheder af pædagogisk-didaktisk karakter, som netop kan forstås på den ovenfor beskrevne teoretiske baggrund. Det fremgår fx af nedenstående kort beskrevne case fra en af de nævnte undersøgelser:

"CASE: Mand i midten af 30'erne, der har haft en række forskellige job, senest en årrække som lagerarbejder, og tager logistikassistentuddannelsen som GUV.

Han arbejder ved forsvaret og har kontrakt med militæret. Her får alle i hans stilling tilbudt en uddannelse, når de er over 25 og har arbejdet i stillingen i mindst to år. Hans primære motivation var at få en uddannelse, men han ville også gerne have mere i løn, hvilket man får når man bliver faglært. (...)

Kompetencevurderingen var ikke som forventet, idet han havde regnet med at få planlagt et individuelt forløb. Men alle blev vurderet til at have de kompetencer, der skulle til for at få merit, og derefter fik alle en ens uddannelsesplan udleveret.

Det var svært at skulle gå i skole igen. Han var ikke vant til den nye undervisningsform med gruppe- og projektarbejde. Det var også svært at skulle finde informationer på nettet selv, men han lærte det hurtigt. Fagligt lærte han, hvordan tingene foregik i det civile. Han lærte meget nyt og havde mange ahaoplevelser. Han følte dog ikke, at det passede med hans hverdag inden for forsvaret. Han gennemførte uddannelsen uden problemer, men er i dag skuffet over slet ikke at få lejlighed til at anvende sine ny erhvervede kompetencer. Han har allerede glemt mange af dem, men føler dog, at han står bedre rustet, hvis han skulle søge job i det civile"

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2007, s. 35.)

Når alle får en ens uddannelsesplan udleveret, signalerer det en retlig anerkendelse, men ikke en samtidig solidarisk anerkendelse af den særlige kompetence, som manden møder uddannelsessystemet med. Det er en skuffelse og styrker ikke motivationen. Samtidig oplever han det som vanskeligt

at skulle starte på en uddannelse igen; han har skullet integreres i et nyt læringsfællesskab med nye arbejdsformer. Alligevel har han lært nyt og gennemført uddannelsen; men hans daglige arbejde giver kun i begrænset omfang lejlighed til at anvende den nye viden, og han oplever således ikke anerkendelse af sine nye kompetencer på sin arbejdsplads. Eksemplet peger på den begrænsning, som ligger i, at den retlige anerkendelse primært gælder inden for den offentlige sfære – herunder uddannelsessystemet – mens den inden for arbejdslivet kun i begrænset omfang kan understøtte en solidarisk anerkendelse.

RKV kan som udgangspunkt spille en vigtig og positiv rolle for voksnes beslutning om at påbegynde en uddannelse og for at fastholde motivationen frem gennem uddannelsesforløbet; men der er pædagogisk-didaktiske udfordringer i at anvende resultatet af RKV konstruktivt i undervisning og læring (Wahlgren & Aarkrog, 2014). På dette område er det vort indtryk, at praksis er forholdsvis uafklaret, og at der er behov for refleksion over, hvordan RKV kan inddrages i uddannelsesforløbene. Man kan med fordel skelne mellem to måder at gøre dette på, nemlig dels ved at underviserne på et givet forløb får generel dokumentation af vurderingerne (men ikke nødvendigvis af de enkelte vurderinger), og dels ved at deltagerne selv kan bruge den indsigt, vurderingen har givet, i deres læreprocesser. Begge dele kræver, at skolerne arbejde med RKV udvikles fra at være en administrativ praksis til i højere grad at dokumentere og anerkende kompetencer på en måde, som understøtter undervisning og læring. I forhold til de enkelte studerende kræver dette også en højere grad af gensidighed i vurderingsprocessen.

Som tidligere nævnt skal RKV i erhvervsuddannelsernes voksenforløb også tjene til at vurdere, hvor lange forløbene skal være. Det kan begrundes med hensynet til, at folk med reelle kompetencer ikke skal besværes med for lange uddannelsesforløb, men det udtrykker selvsagt også statens bestræbelse for at spare på uddannelsesressourcerne. I praksis giver det en række problemer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016). Opdelingen i tre forskellige spor inden for euv kombineret med forskellige forløb inden for hvert spor gør det vanskeligt for skolerne at etablere sammenhængende lærings- og undervisningsmiljøer for de voksne. For de enkelte uddannelsessøgende bliver det sværere at vurdere, om de skal satse på en uddannelse, når de ikke kender uddannelsens længde, før deres RKV er gennemført i starten af forløbet. Eftersom RKV med reformen blev gjort til den indledende del af uddannelsen, betød gennemførelse af RKV mindre tid til gennemførelse af det faglige uddannelsesforløb. Dette har formodentlig været medvirkende til, at

der under den nye ordning helt overvejende er blevet gennemført meget korte RKV'er. Ved de 20 uddannelser med størst RKV-aktivitet i perioden 2015-16 blev 75 pct. af RKV'er gennemført på én dag, og i mange tilfælde indgik der ikke samtaler (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 30-31). Der er nu foretaget den ændring, at RKV gennemføres som enkeltfag før påbegyndelsen af uddannelsesforløbet. Det kan måske til en vis grad afbøde de nævnte problemer; men udviklingen viser, hvordan en uddannelsespolitik fokuseret på økonomisering kan underminere den retlige og solidariske anerkendelse af arbejdskompetencer, som vurdering af realkompetencer potentielt bidrager til.

Afslutning

Realkompetencevurderingerne er et væsentligt element i den fortsatte udvikling af uddannelse rettet mod voksne, der af forskellige årsager endnu ikke har opnået en kompetencegivende uddannelse, eller som får behov for efteruddannelse. Dette kan forstås og begrundes med inddragelse af Honneths teori om anerkendelse og den pædagogiske forskning, den har inspireret, samt sociokulturel teori om læring. Imidlertid fremgår det, at det samtidig er en praksis, hvor forskellige elementer og interesser ikke altid spiller sammen, og hvor der er behov for yderligere udvikling. I forhold til dette arbejde finder vi det vigtigt at fastholde, at realkompetencevurderingen ikke blot skal føre til en afslutning af, om personen skal optages på et uddannelsesforløb, og hvorvidt forløbet skal afkortes. Vurderingen skal give personen en reel og nuanceret dokumentation af kompetencer, som også kan bruges praktisk i pædagogikken og undervisningen. Vi har forsøgt at argumentere for, at dette netop forudsætter en reelt anerkendende tilgang.

Litteratur

Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: Publications Office. (Cedefop reference series).

Danmarks Evalueringsinstitut (2007). *Grunduddannelse for Voksne (GVU)*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Standardmerit, meritpraksis og realkompetencevurdering på erhvervsuddannelserne. En undersøgelse med henblik på at afdække praksis på skolerne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2015). *Merit og realkompetencevurdering på erhvervsuddannelserne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2016). *Status over den nye erhvervsuddannelse for voksne. Notat om de første erfaringer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Geiger, E. (red.), Ehlers, S., Wärvik, G.-B. & Larsen, A. (2011). *Effektive strategier for livslang læring i de nordiske lande*. Nordisk Ministerråd, TemaNord 2011:561.

Hamer, J. (2011). *An Ontology of RPL: Improving Non-traditional Learners' Access to the Recognition of Prior Learning Through a Philosophy of Recognition*. *Studies in Continuing Education* 34(2): 113-127.

Hauch, A. & Jørgensen, J. R. (2008). *Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse – en håndbog*. Undervisningsministeriets håndbogsserie, nr. 3, 2008.

Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Honneth, A. (2015). *Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung*. Berlin: Suhrkamp.

Jørgensen, C.H. (2016). *Reformen af erhvervsuddannelserne – en gang til, forfra og om igen*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, under udgivelse.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015). *Erhvervsuddannelse for voksne (euv)*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Sandberg, F. & Kubiak, C. (2013). *Recognition of prior learning, self realisation and identity within Axel Honneths theory of recognition*, *Studies in Continuing Education*, 35:3, 351-365.

Undervisningsministeriet (2004). *Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne. Redegørelse til Folketinget*. November 2004. København: Uddannelsesstyrelsen.

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2014). *Fra ufaglært til faglært – Realkompetence og pædagogik*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dina Dot Dalsgaard Andersen

Lektor, pædagoguddannelsen
Aarhus, VIA University College

Niels Bech Lukassen

Lektor ved UCN & ph.d.
studerende AU/UCN i
samarbejde med
Hjørring Kommune

Charlotte Madsen

Lektor, UCN act2learn,
Pædagogik



IT og feedback- processer i folkeskolen

Når læreren anvender Web 2.0-teknologier som f.eks. Google Docs i undervisningen, kan der skabes en didaktisk ramme, som muliggør samarbejde, dialog og formativ feedback. Netop disse tre elementer er vigtige, når vi vil understøtte elevernes læring og styrke deres læringsudbytte. Denne artikel præsenterer et eksempel på et IT-didaktisk design, der anvender Google Docs som det primære læremiddel. Artiklen sætter fokus på formativ feedback og nogle af de læringsmæssige og didaktiske muligheder, som knytter sig til at arbejde med IT i undervisningen.

Der sættes fokus på betydningen af elevsamarbejde ved hjælp af Wengers begreb praksisfællesskab (Wenger 1998) og fænomenet kollaborativ læring, og der stilles skarpt på de mulige gevinster ved et dialogisk læringsmiljø ud fra Bakhtins teori om læringens grundlæggende dialogisitet (Bakhtin 1984

[1981]). Hvor Wenger primært beskæftiger sig med, hvorfor samarbejde i praksisfællesskaber er så vitalt for elevens videnskabelse, og hvordan der i praksisfællesskaber tilvejebringes muligheder for respons, beskæftiger Bakhtin sig med karakteren af denne respons, og med hvordan den knytter an til en bredere kulturel kontekst.

Endelig vil også perspektiver vedr. betydningen af en læringsfremmende formativ feedback (Hattie 2009, Hattie 2013) indgå i diskussionen omkring mulighederne ved kollaborative læreprocesser i Google Docs. Vi vil give et konkret eksempel på et IT-didaktisk design, som anvender Google Docs som platform for danskundervisning på mellemtrinnet, og med udgangspunkt i dette eksempel vil vi inddrage og diskutere ovenstående perspektiver.

1

Hvad er Google Docs?

Google Docs er et webbaseret, funktionelt læremiddel, der giver brugeren mulighed for skabe, dele og redigere filer. Et funktionelt læremiddel kan forstås som en læremiddel uden fagligt indhold. Det er et redskab eller et værktøj, der kan bruges i forskellige læreprocesser. For at anvende Google Docs, må der oprettes en Google-konto. Alle de gemte filer på drevet kan hentes af alle,

som filerne er delt med. Multiple brugere kan arbejde både synkront og asynkront i samme dokument, endda i samme sætning på samme tid. Dette visualiseres ved, at brugernes navne, i forskellige farver, fremgår i bevægelse på skærmen. Endvidere er der en indbygget chatmulighed, så brugerne kan kommunikere synkront uden om selve dokumentet. Inkorporeret i systemet er nogle redigeringsværktøjer, der til forveksling kan minde om Microsofts Word og Excel.

Et praksiseksempel på et IT-didaktisk design

6. årgang skal i forbindelse med skolens jubilæum lave en avis

Forløbet starter med, at læreren fortæller om formålet med jubilæumsavisen, hvorefter eleverne brainstormer over, hvilke nyhedsartikler der skal være med. Denne brainstorm foregår i makkerpar i et fællesdokument i Google Docs, hvor læreren har oprettet en mappe, som er delt med alle eleverne. Derved kan alle læse og skrive i de dokumenter, som oprettes. Efter at have lavet en brainstorm sorterer og vurderer eleverne ideerne, og de ideer, som skal blive til nyhedsartikler, udvælges og fordeles (se faktaboks 2).

Herefter laver læreren et oplæg omkring det at skrive en nyhedsartikel: Hvad kendetegner genren, og hvordan kan man indhente oplysninger og informationer? I fællesskab aftales læringsmålene for forløbet, og målene skrives ind i fællesdokumentet i Google Docs, som alle har adgang til (se faktaboks 3).

Klassens udarbejder, i samarbejde med læreren, læringskriterier, som kan forstås som nogle kriterier, der kendetegner, at målene er nået (se faktaboks 4).

Læringskriterierne er med til at gøre målene mere konkrete og håndgribelige, og derved kan eleverne bruge dem som rettesnor i deres skriveproces. Kriterierne skrives ligeledes i fællesdokumentet.

Eleverne opretter dokumenterne i fællesmappen i Google Docs. Da alle har adgang til dokumenterne, kan de i løbet af skriveprocessen klikke sig ind i hinandens artikler og blive inspirerede samt give formativ feedback ud fra de opstillede læringskriterier.

I makkerpar arbejder eleverne nu med deres nyhedsartikler. De laver interviews med relevante elever og lærere, optager lyd og tager billeder, og artiklerne skrives i fællesskab i Google-dokumenterne. Kriterierne fungerer i skriveprocessen som pejlemærker, hvor eleverne kan orientere sig i forhold til målene, så de ved, hvad der skal til for at opfylde målene. Derved kan de løbende lave selvevaluering og formativ evaluering af egne og andres artikler. Da læreren også har adgang til alle dokumenter, kan hun følge elevernes skriveproces og give løbende feedback.

2

Klassen udvælger de bedste ideer fra den fælles brainstorm, som skal blive til nyhedsartikler:

- 2. og 3. årgangs lejrskole
- 7. årgangs konfirmation og blå mandag
- 1. og 5. årgang er blevet venskabsklasser
- 4. årgang skriver og opfører musical
- 9. årgang har været på udlandstur
- 8. årgang er blevet venskabsklasse med en klasse i England
- 6. årgang arbejder med deres nye iPads (og laver denne avis)

Skolens nye multibane

3

Læringsmål for forløbet:

Have kendskab til genrer – avis og nyhedsartikel

Kunne skrive en artikel og supplere med relevante billeder.

Kunne lave et interview og om-danne det til en nyhedsartikel eller et portræt.

Arbejde i Google Docs og bruge iPads til at skrive, optage lyd, tage billeder

4

Nyhedsartikel – Eksempler på kriterier for målopnåelse:

Rubrik - Artikkens overskrift

Underrubrik - Ultrakort resume

Byline - afsender/forfatter/journalist

Billedtekst - forklaring til billederne

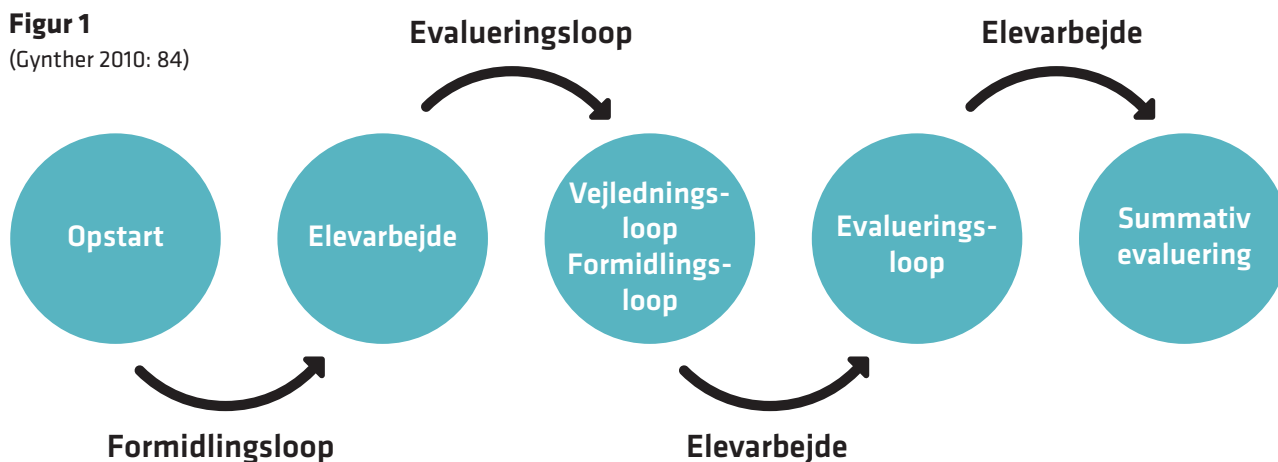
Mellemrubrik - små overskrifter i selve artiklen

Brødtekst - artiklens tekst

Skrive efter 'nyhedstrekanten' (konklusion, baggrund, uddybning, detaljer)

Figur 1

(Gynther 2010: 84)



En didaktisk model – et undervisningsforløb organiseret i sekvenser

Den ændrede adgang til viden i form af brugerskabte vidensportaler og forskellige åbne ressourcer gør, at der er opstået et behov for en ny og anderledes didaktik, der tager højde for disse nye digitale arbejdsformer. Christiansen og Gynther (2010) introducerer en model, der skitserer et pædagogisk arbejdsmonster, som kan imødekomme dette behov. Modellen består af forskellige arbejdsformer/undervisningsloops.

Undervisningsloops defineres af Christiansen og Gynther som feedback-aktiviteter, hvilket beskrives som den form for feedback, som eleven har brug for i den aktuelle situation. Feedback-aktiviteterne kan f.eks. være af formidlende, instruerende, stilladserende, vejledende eller evaluerende karakter.

Modellen illustrerer, hvordan læreren i forskellige loops kan stilladser, facilitere og kvalificere elevernes læreprocesser. Det er en dynamisk model, da de enkelte loops og rækkefølgen af disse vil variere, afhængigt af det enkelte undervisningsforløb og af lærerens løbende vurdering af, hvor eleverne er i deres læreproces. Det betyder, at de forskellige loops og rækkefølgen af dem kan variere og forandre sig i løbet af forløbet. Med udgangspunkt i denne model kan man som lærer tilrettelægge og udføre det didaktiske design i forhold til de behov, der løbende opstår. Fordi forløbet organiseres i sekvenser eller loops, kan læreren hele tiden få indblik i elevernes arbejde og løbende give passende formativ feedback (Gynther 2010).

Et formidlingsloop kan f.eks. være formidling af nødvendig viden, instruktion eller demonstration af færdig-

heder. I undervisningsforløbet i 6. klasse er lærerens første rammesætning og det efterfølgende oplæg omkring genrer og artikelskrivning eksempler på formidlingsloops (se figur 2).

Rammesætningen efterfølges af elevarbejde, hvor eleverne laver brainstorm over, hvilke nyhedsartikler der kunne være relevante. Gruppernes arbejde med at indhente information og skrive artikler er ligeledes eksempler på elevarbejde.

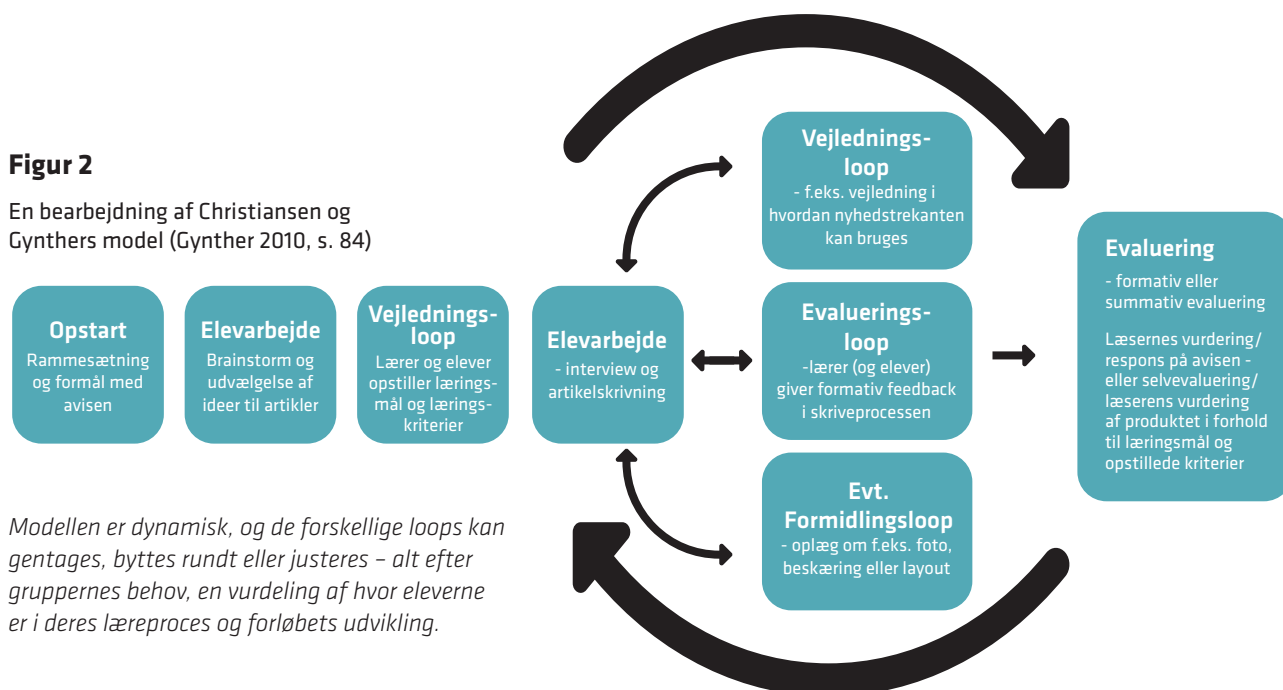
Der kan løbende være evalueringloops, hvor læreren kan give den feedback, som eleverne aktuelt har brug for i forhold til deres læringsmål. Disse evalueringloops er formative og fremadrettede. Det sidste evalueringloop kan være af både formativ og summativ karakter og kan fungere som en afslutning på et forløb eller en opgave. I forløbet med 6. klasse kan det være selve udgivelsen af jubilæumsavisen, som trykkes og uddeles på skolen. Eller det vil kunne være en evaluering, hvor grupperne vurderede deres endelige produkt i forhold til læringsmålene og de opstillede kriterier for målopfyldelse.

Et vejledningsloop kan lægges ind, hvis læreren skønner, at eleverne enkeltvis eller i grupper har brug for vejledning, f.eks. i forhold til processen eller læringsmålene. Det kan være, at en gruppe har svært ved at sortere i eller udvælge de informationer, de har indhentet i deres interview, eller nogle kan blive usikre på, hvordan de skal anvende nyhedstrekanter i deres skriveproces.

Behovet for et ekstra formidlingsloop kan opstå, hvis eleverne f.eks. mangler viden eller redskaber til at komme videre i deres proces. Der kan ligeledes indlægges ekstra formid-

Figur 2

En bearbejdning af Christiansen og Gynthers model (Gynther 2010, s. 84)



Modellen er dynamisk, og de forskellige loops kan gentages, byttes rundt eller justeres – alt efter gruppernes behov, en vurdering af hvor eleverne er i deres læreproces og forløbets udvikling.

lingsloops i løbet af processen. Nogle af eleverne fra 6. klasse kan f.eks. komme på den ide, at der bør være en billedserie om skolens nye udearealer, og derved kan det blive nødvendigt med et læreroplæg omkring foto, beskæring eller layout.

Ved at organisere undervisningen i sekvenser kan læreren hele tiden justere forløbet, alt efter elevernes behov og lærerens vurdering af, hvor de er i deres læreproces. Den dynamiske didaktiske model kan således fungere som undervisningsramme i et forløb, som hele tiden udvikler og forandrer sig.

Forenklede Fælles Mål og web 2.0

”Brugen af it og medier i skolen har både udfordret skolen og givet nogle nye muligheder for undervisning og læring, som også betyder, at relationerne mellem lærere og elever er ændret. Elevernes tilgang til viden er ændret, og det samme gælder deres måder at lære på.”

(EMU, 2016)

Således står der i vejledningen til det tværgående tema It og medier, tidligere kaldet faghæfte 48, i argumentationen for en øget og mere kvalificeret anvendelse af digitale teknologier i folkeskolen. Denne udvikling fra et industrisamfund til et videnssamfund kræver nye måder at tænke undervisning på. Eleverne må ses som aktive og involverede deltagere i deres egen læringsproces. Til dette formål rummer digitale teknologier sammenkoblet med didaktiske designs mange muligheder. I den dialogiske undervisning bliver web 2.0-begrebet et vigtigt element. Christiansen og Gynther (2010) definerer web 2.0 som:

1. **Indholdet er brugergenereret, dvs. elever og lærere skaber selv det faglige indhold.**
2. **Brugerne har fraskrevet sig kommercielle rettigheder til indholdet, dvs. alt kan frit deles.**
3. **Det er legitimt at bruge hele eller dele af indholdet i nye indholdsformer og kontekster, dvs. netetik, kildehenvisninger samt kildeanvendelser bliver centrale aspekter af undervisningen.**
4. **Indholdet er digitalt medieret.**

Af eksempler på web 2.0-læremidler kan nævnes: Wikipedia, YouTube, Edmodo, Facebook eller Google Docs, der er genstandsfeltet for denne artikel. Med web 2.0 bliver det nødvendigt at reflektere over læring, undervisning og didaktik. Det bliver ikke lettere at undervise med web 2.0 – måske tværtimod. Med nye teknologier som f.eks. Google Docs får både eleverne og lærerne helt nye måder at være sammen om 'læring' på. Det fysiske læringsrum opløses og afløses af et virtuelt, globalt læringsrum. Med web 1.0 var kommunikationen envejsstyret, hvor man surfede på nettet og indhentede information. Web 1.0 var internettets første bølge, hvor forfattere opbyggede noget indhold på en webpage. Surferne kunne ikke bidrage til dette indhold, og hermed var nettet domineret af énvejskommunikation (Akhras & Akhras 2012).

Moderne læringskontekster er præget af kompleksitet og mangfoldighed. Der er ofte langt flere videnselementer i spil i undervisningen, end det er muligt for den enkelte elev at forbinde sig med. I en sådan læringskontekst er den væsentligste egenskab ved viden ikke dens 'essens', men nærmer

dens funktion som redskab i elevens videnskabelse (Rasmussen 2004, Qvortrup 2004). Læreprocessernes primære omdrejningspunkt må derfor være at udforske og håndtere undervisningsindholdet og dets forskellige vidensformer samt at udnytte dets potentialer og sætte indholdets forskellige perspektiver i spil i forhold til hinanden (Qvortrup 2004).

Når undervisningens opgave ikke primært er at skabe videnstransfer, men at skabe *knowledge enabling*, dvs. situationer der stimulerer til videnskabelse hos eleverne (ibid), bliver lærerens aktive understøttelse og stimulering af elevernes læreprocesser, i form af en læringsfremmende feedback, en vigtig undervisningsstrategi. At give læringsfremmende feedback handler om at give klare og konkrete tilbagemeldinger på elevernes arbejde i forbindelse med konkrete opgaver og læreprocesser, der hjælper eleverne til at forstå, hvor de er i læreprocessen, og hvordan de kan komme videre. Disse tilbagemeldinger kan motivere eleverne til at øge indsatsen og hjælpe eleverne til at tage mere effektive læringsstrategier i brug (Hattie 2009, Hattie 2013). Web-baserede lærermidler som Google Docs rummer særlige muligheder for, at læreren kan give en systematisk og kontinuerlig feedback på elevernes arbejde, da læreren løbende kan følge skriveprocessen. Dermed kan der gives passende formativ feedback, når der opstår behov for det, i form af enten vejledings-, formidlings- eller evalueringsloops.

Web 2.0 i et læringsteoretisk perspektiv

Google Docs kan betragtes som et funktionelt læremiddel og kan desuden også fungere som et kommunikativt læremiddel (Hansen 2010). Et kommunikativt læremiddel skaber kontakt mellem mennesker, der i en uddannelseskontekst kan være elever, studerende, undervisere eller konsulenter. Som andre web 2.0-teknologier skaber Google Docs et miljø, der muliggør kooperative og kollaborative læreprocesser. Kooperative processer handler om, at deltagerne igennem en arbejdsdeling løser en opgave, hvor hver person er ansvarlig for en del af opgaven eller problemløsningen. I forløbet fra 6. klasse vil et eksempel på dette være den fælles avisudgivelse, hvor alle grupper har bidraget med hver en artikel. Kollaborative læreprocesser handler om, hvordan læring udvikles i fællesskaber.

Læring kan opstå som et resultat af samarbejdende personers handlinger i en sammenhæng, hvor eleverne får ideer eller indhenter information og igennem dialog bringer informationerne i forbindelse med den enkeltes erfaring og hidtidige viden (Agertoft m.fl. 2003). Det kan være den proces, som foregår i forbindelse med skriveprocessen i Google

Docs, når et makkerpar i fællesskab udvikler, får ideer og skriver i den samme tekst. Den enkelte elev anvender sine erfaringer og sin viden og bringer det i forbindelse med den andens erfaring og hidtidige viden. Herved kan der opstå en dynamisk proces, hvor eleverne samarbejder og bidrager til det fælles produkt eller mål. Derved kan man lære af hinanden, hvor der kan bygges oven på de andres ideer og erfaringer, og på denne måde kan den fælles viden og kompetence, som er til stede i fællesskabet, øges (Roschelle & Teasley 1995, Agertoft m.fl. 2003).

Man kan altså sige, at kollaborativ læring kan forstås som læreprocesser, der tager udgangspunkt i elevernes fælles videnskonstruktion, frem for fx lærerstyrede eller individuelle læreprocesser. Videnskonstruktionen er baseret på dialog og gensidig forpligtelse hos eleverne, og i kollaborative læreprocesser skaber eleverne viden ved at meningsforhandle om erfaringer, viden, fortolkninger og handlinger. Det er af stor betydning, at eleverne oplever sig som del af fællesskabet, og at de føler den gensidige afhængighed og dermed forpligtelse. I denne læringsforståelse kan man således argumentere for, at samarbejde er en forudsætning for, at læring kan finde sted (Wenger 1998, Agertoft m.fl. 2003).

I web 2.0 er nøgleordet interaktivitet, og en platform som Google Docs kan være en ramme om en socialkonstruktivistisk læringstilgang. Lave & Wenger introducerede i 1991 en social læringsteori om, at al læring er situeret. Heri er begreberne 'praksisfællesskab' og 'deltagelse' centrale faktorer. Et praksisfællesskab kan defineres ved, at deltagerne indgår i en fælles virksomhed, et fælles repertoire samt et gensidig engagement (Wenger 1998: 90). Selve kernen i et praksisfællesskab ligger i det gensidige engagement, da et praksisfællesskab ikke bare er en gruppe elever, der er sammen om noget, men i høj grad kræver det, Wenger kalder for 'fællesskabsopretholdelse'. I arbejdet med Google Docs ville det betyde, at alle eleverne aktivt deltager i den givne opgave. I jubilæumsavisen i 6. klasse kan dette f.eks. være den fælles brainstorm, hvor alle grupper skriver deres ideer i det samme dokument. Ifølge Wenger sker læring i et praksisfællesskab i et samspil imellem de to processer: deltagelse og tingsliggørelse (ibid). I 6. klasses skriveproces i Google Docs bliver deltagelsesbegrebet udvidet til ikke blot at omfatte fysisk tilstedeværelse, men eleverne vil her også være en del af et praksisfællesskab, når de arbejder synkront eller asynkront med den fælles opgave hjemmefra eller i et andet lokale på skolen. Den opgave, eleverne arbejder sammen om, i dette tilfælde artikelskrivningen, kan forstås som en tingsliggørelse af de erfaringer og nye forståelser, eleverne

får ved at løse opgaven. Et praksisfællesskab vil altid have brug for tingsliggørelse, da det netop er en måde, både at deltage på, men også at synliggøre udviklingen i læringsforløbet.

Hvad kendetegner praksisfællesskabets (klassens) kommunikation, og på hvilke måder bidrager den til elevernes læring? Bakhtin karakteriserer læring og vidensudvikling som 'dialogisk udveksling'. I hans optik er lærerens og elevernes kritiske dialog om og 'nyformulering' af indholdet en grundlæggende forudsætning for læring. Det skyldes dels, at de dialogiske processer modvirker usikkerhed, dels at de muliggør etableringen af et 'fælles forståelsesrum' (en midlertidig objektivitet), som elevernes kritisk kan tilegne sig som 'indre overbevisende diskurs' (Bakhtin 1984, Bakhtin (red. Holquist) 1981).

At indgå i dialog med en anden indebærer iflg. Bakhtin en afprøvning, en kritisk interaktion, med henblik på at udforske den andens ord og finde sin egen 'accent' eller nyformulering af ordet. Begrebet accent henviser til, at ordet ikke tilhører den talende, men altid er 'halvt den andens'. At et ord altid er halvt en andens, skyldes for det første, at et ords betydning afhænger af dets relationer til forudgående ord i den konkrete kontekst, i hvilken det udtales, for det andet, at et ord altid er rettet mod et forventet svar, og således er udtalt som følge af en indre dialog med ordets modtager. Derfor betegner Bakhtin elevernes ord eller 'ytringer' som 'flerstemmige'. En ytring er altid situeret inden for et 'stemmehav' – eller hvad Bakhtin kalder en 'kommunikationsstrøm' – hvor den er en del af en dialogisk forhandling, der be- eller afkræfter dens relevans. Den enkelte elevs ytring er således udtryk for en bestemt stemme, en synsvinkel, et 'point of view', eller en 'accent' i klassens kommunikationsstrøm (Wertsch 1991). Ifølge Bakhtin handler elevernes læring altså om at blive en del af den forhandling om betydning, som konstant finder sted i klasselokalet. Denne betydningsforhandling er et møde mellem divergerende stemmer, som respekterer hinandens ytringer og forsøger at skabe betydning på hinandens præmisser og med hinandens ord som tænkeredskaber.

Man kan sige, at eleverne i 6. klasse bruger hinandens ord som tænkeredskaber i den lære- og skriveproces, der leder frem mod den færdige jubilæumsavis. I forbindelse med den indledende emne-brainstorm finder der en dialogisk forhandling sted, som be- eller afkræfter relevansen af bestemte emneområder, alt imens nye emner opstår som følge af klassens kommunikationsstrøm. Eleverne sorter og vurderer ideerne, samtidig med at de inspireres

af hinandens ytringer til at uddybe eller kvalificere egne eller andres ideer. I den efterfølgende skriveproces har de konstant adgang til hinandens formuleringer og mulighed for at bidrage med nye perspektiver til den fælles tekst. Arbejdet med at skabe betydning på hinandens præmisser er ikke bare en mulighed, når 6. klasse arbejder i Google Docs. Det er et grundlæggende vilkår, som, hvis man spørger Bakhtin, vil styrke deres læringsmuligheder og reducere den usikkerhed, som kan opstå, når de vælger bestemte perspektiver på emnet frem for andre. Dialogisk udveksling eleverne imellem bliver altså en vigtig læringsfremmende faktor i 6. klasses læreproces, men også lærerens løbende feedback har stor betydning for deres læringsudbytte.

Web 2.0 og læringsfremmende feedback

Forløbet med 6. klasse lægger op til en række formidlings-, vejlednings- og evalueringsloops (se figur 2), hvor læreren skriftligt eller mundtligt kan give feedback til eleverne i forbindelse med deres læreprocesser. Disse feedbackprocesser centrerer sig om følgende tre feedbackspørgsmål, som Hattie karakteriserer som henholdsvis 'feedup', 'feedback' og 'feedforward' (Andreassen et al. 2013, Hattie 2013):

Hvor skal jeg hen? Hvad er mine mål? Feedup

Feedup handler om at synliggøre læringsmål og læringskriterier for opgaven eller læreprocessen, herunder individuelle læringsmål og læringskriterier.

En af grupperne i 6. klasse er hurtigt færdig med at skrive deres artikel. Det viser sig, at de har glemt, at deres artikel skulle være skrevet på baggrund af et interview med en lærer. Læreren minder dem om dette læringsmål og vejleder dem i, hvordan de kan lave et interview, og drøfter med dem, hvordan de kan tilrettelægge skriveprocessen efterfølgende.

Hvordan klarer jeg mig? Feedback

Feedback handler om, i lyset af opstillede mål og læringskriterier, at vurdere kvaliteten af og understøtte og udvikle elevernes arbejdsprocesser, læringsstrategier, præstationer og produkter. Feedbacken gives som en løbende mundtlig og/eller skriftlig feedback i forbindelse med selve læreprocessen og i forbindelse med afslutningen af et forløb. Læringsstrategier skal forstås bredt og omfatter de metoder, teknikker, midler, færdigheder og kundskaber, som eleverne anvender for at nå læringsmålene.

En gruppe har glemt at skrive både underrubrik og brødtekst og mangler at indsætte billedtekster i deres artikel. Læreren finder ud af, at det skyldes, at gruppen ikke har lavet aftaler om, hvem der gør hvad (i makkerpar). Derfor har lærerens tilbagemelding til eleverne til formål at hjælpe dem til at uddelegere ansvarsområder.

En anden gruppe har misforstået, hvordan de skal bruge nyhedstrekanten i forbindelse med deres skrivearbejde, og lærerens feedback har derfor til formål at give eksempler på, hvordan progressionen i skriveprocessen ser ud, når man anvender nyhedstrekanten korrekt.

Hvad er næste skridt i min læringsproces? Feedforward

Feedforward handler om at gå i dialog med eleverne om nye strategier, som kan anvendes for at nå læringsmålene, og om at opstille nye mål: Hvad er den næste, mest passende, udfordring for eleverne?

En gruppe skriver individuelt og ikke i makkerpar, som aftalt. Det viser sig, at elevernes egne valg af samarbejdspartnere førte til uro og lav produktivitet, og at de derfor har valgt at arbejde individuelt. Lærerens feedback har til formål at guide dem til bedre samarbejdsrutiner.

En anden gruppe har arbejdet effektivt med deres artikel og er færdige før de andre elever. Læreren aftaler med dem, at de skal undersøge, hvilke muligheder der foreligger i forhold til opsætning og tryk af den samlede jubilæumsavis.

Evidensforskning peger på, at en løbende mål- og læringsorienteret tilbagemelding i forbindelse med selve læringsaktiviteten er en effektiv måde, hvorpå læreren kan hjælpe eleverne til at nå læringsmålene (Hattie 2009). Denne type feedback er effektiv, fordi den kan medvirke til at reducere 'kløften' mellem det sted, hvor eleverne aktuelt befinder sig (forståelsesmæssigt, færdighedsmæssigt og indsatsmæssigt), og det sted, hvor det er meningen, at de skal være (læringsmål og -kriterier).

Hvis lærerens feedback skal modtages og anvendes af eleverne i 6. klasse til at fremme deres læring, skal den relatere til tydelige og udfordrende læringsmål. Læreren skal desuden have et solidt indblik i elevernes aktuelle status (viden, færdigheder, strategier) i forhold til målene. Der skal være opstillet gennemskuelige og forståelige kriterier for målopfølgelse, og eleverne skal føle sig forpligtede på – og i stand til – at opnå målene.

Ved opstarten af avisprojektet med 6. klasse opstiller læreren – i fællesskab med eleverne – tydelige læringsmål og -kriterier, som fungerer som forpligtende pejlemærker for eleverne i deres arbejde, og som muliggør en løbende, konkret og målorienteret feedback fra læreren på deres arbejdsprocesser, læringsstrategier og produkter.

De tre feedbackspørgsmål skal ikke fortolkes eller implementeres lineært, og grænserne mellem dem er ofte uklare. Selvom det er vigtigt at kende målene for læreprocesser, starter de ikke altid med en identifikation af mål. I 6. klasse starter læreren forløbet op med en brainstorm vedr. relevante emner til jubilæumsavisen. Først derefter bliver der opstillet læringsmål og -kriterier for forløbet. Eleverne har mulighed for at indgå mere aktivt i afklaring af disse mål, hvis de forstår ideen med forløbet. Man kan sige, at eleverne bliver didaktiske meddesignere af forløbet.

Afslutning

Forenkledede Fælles Mål forpligter læreren til en øget og mere kvalificeret anvendelse af digitale teknologier i undervisningen. Vi har i denne artikel givet et eksempel på et IT-didaktisk design, der anvender Google Docs som funktionelt og kommunikativt læremiddel, og vi har sat fokus på nogle af de læringsmæssige potentialer og nye didaktiske muligheder, som kan knytte sig til dette. Vi har forsøgt at give eksempler på, hvordan der kan skabes mulighed for læring igennem praksisfællesskabets dialog, samt hvordan elevernes læringsudbytte kan øges, hvis læreren inddrager dem i feedbackprocesser, der knytter sig til tydelige læringsmål og -kriterier.

Det didaktiske design for forløbet i 6. klasse er baseret på ideen om kooperativ læring, dvs. at elevgrupperne i samarbejde bidrager med *dele* (artikler) til *helheden* (jubilæumsavisen).

Kollaborativ læring kan ske både i forbindelse med klassens dialog om mål og læringskriterier og i forbindelse med selve skriveprocessen, hvor eleverne samarbejder i makkerpar. Løbende har de mulighed for at lade sig inspirere af og give tilbagemeldinger på andre elevers arbejde. I forbindelse med disse processer lægges der i forløbet op til, at eleverne meningsforhandler om erfaringer, viden, forståelser og fortolkninger, og derved kan der opstå en fælles videnskonstruktion. Denne konstruktion finder i Bakhtins optik sted på baggrund af et møde mellem divergerende stemmer, som respekterer hinandens *ytringer* og forsøger at skabe betydning på hinandens præmisser og med hinandens ord som tænkeredskaber.

Det didaktiske design tager udgangspunkt i en dynamisk model, hvor forløbet organiseres i forskellige loops, der kan forstås som feedbackaktiviteter af formidlende, instruerende, vejledende eller evaluerende karakter. Vi har haft fokus på det potentiale, der ligger i at anvende de tre feedbackspørgsmål i forbindelse med elevernes læreprocesser, fordi de kan medvirke til at understøtte og synliggøre elevernes læring og målrette deres arbejde. Samtidig giver feedbackprocesserne læreren værdifuld information om elevgrupper og enkeltelevers læring, og på baggrund af denne information kan læreren løbende tilpasse undervisningens feedbackaktiviteter og opgaver, så de svarer til elevernes læringsbehov og -forudsætninger.

5

Videregående- samt grunduddannelser er i stigende grad begyndt at undersøge mulighederne for Google Docs. Ét forskningsstudie har konkluderet, at studerende sammenlignet med Microsoft Word fandt Google Docs mere motiverende at arbejde med. Derudover skrev de studerende i undersøgelsen længere essays og samarbejdede i højere grad. De skrev mere effektivt, samt færdiggjorde deres projekter hurtigere sammenlignet med de studerende, der arbejdede med Word. (Zhou et al, 2012)

Et Amerikansk studie fandt, at Google Docs var anvendeligt til kollaborative online skriveopgaver. Studiet antydede, at online skrivning teknisk fungerede godt med Google Docs, samt at de studerende lærte igennem kollaboration, og gjorde at de tog opgaven meget alvorligt. Dog virkede det kollaborative til tider frustrerende for de dygtigste elever, mens metoden hjalp de svageste studerende til at opleve sig som en del af et arbejdsfællesskab (Olivo, 2012 p. 8). Et sidste studie, der i en bredere forstand undersøgte online kollaborative applikationer, herunder Google Docs, fandt at netop det sociale element i online kollaboration skabte grobund for flere uformelle (lærings-) samtaler, social feedback samt et stærkere relationel sammenhold i elevgrupperne. (Koh & Lim, 2012)

Litteratur

- Agertoft, A., Bjørnshave, I., Lerche Nielsen, J. & Nilausen L. (2003a). *Netbaseret kollaborativ læring – en guide til undervisere*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Agertoft, A., Bjørnshave, I., Lerche Nielsen, J. & Nilausen L. (2003b). *Deltagere i netbaseret læring – en guide til samarbejde*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Akhras, C. & Akhras, C. (2012). *Interactice, Asynchronous, Face-to-Face: Does it really make a difference?* Notre Dame University, Zouk Mosbeh, Lebanon. *2nd world conference on educational technology researches – WCETR*.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M.M. (red. Holquist, M.) (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- EMU (2016): *IT og medie – vejledning*. Lokaliseret på: <http://www.emu.dk/modul/it-og-medier-vejledning#>.
- Garrison, R.D. & Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in higher education. Framework, principles and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Gynther, K. (red.) (2010). *Didaktik 2.0*. København: Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London & New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2013). I: Andreassen, R. et al. *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, J.J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Didaktik serien. København: Akademisk Forlag.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Roschelle, J. & Teasley, S.D. (1995). *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*. I: O'Malley, C. (Red.). *Computer Supported Collaborative Learning*. Berlin: Springer Verlag.
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserummet*. Frederikshavn: Dafolo.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2008). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind – a sociocultural approach to mediated action*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Zhou, W., Simpson, E. & Domizi, D.P. (2012). *Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Volume 24, Number 3.



Tidsskriftet kan læses online på:
<https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/issue/archive>

Henvendelse om
 CEPRAstriben rettes til mail:
 tlh@ucn.dk



CEPRAstriben er rangeret som niveau 1 tidsskrift på Autoritetslisten for serier ved Uddannelses- og forskningsministeriet.

cepra-striben

