

# Grundforløbsprøven på EUD

Evalueringsrapport

# Grundforløbsprøven på EUD

Evalueringsrapport

## **Grundforløbsprøven på EUD**

© 2011 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

EVA sætter komma efter Dansk Sprognævn's anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger.

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7958-641-3

# Indhold

1	Resume	5
2	Indledning	7
2.1	<b>Evalueringens formål og design</b>	7
2.2	<b>Rapportens opbygning</b>	9
3	Overordnet om grundforløbsprøven	11
3.1	<b>Reglerne om grundforløbsprøven</b>	11
3.1.1	Vide rammer for projekt og prøve	11
3.2	<b>Mål og krav ved overgang til hovedforløb</b>	12
3.2.1	Fællesindgangene Mad til mennesker, Merkantil og Produktion og udvikling	12
4	Tilrettelæggelsen	14
4.1	<b>Arbejdet med at udarbejde retningslinjer</b>	14
4.2	<b>Forskellig praksis i tilrettelæggelsen</b>	15
4.2.1	Fællesindgangen Merkantil	15
4.2.2	Fællesindgangen Produktion og udvikling	19
4.2.3	Fællesindgangen Mad til mennesker	21
4.3	<b>Fælles overvejelser – forskellige valg</b>	22
4.3.1	Mange forskellige projektbegreber	22
4.3.2	Vægtningen af det praktiske og det teoretiske	23
4.3.3	Praksisnærhed i projekt og prøve	23
5	Bedømmelsen	26
5.1	<b>Vurderingsgrundlaget</b>	26
5.2	<b>Bedømmelsesgrundlaget</b>	28
5.2.1	Produktets betydning i bedømmelsen	28
5.2.2	Processens betydning i bedømmelsen	30
5.3	<b>Kriterier og niveau</b>	30
5.4	<b>Samarbejdet mellem censorerne</b>	32
5.5	<b>Elevperspektiver på prøven og bedømmelsen</b>	33
6	Overordnede vurderinger og opmærksomhedspunkter	35
6.1	<b>Overordnet om grundforløbsprøven</b>	35
6.2	<b>Udfordringerne ved grundforløbsprøven</b>	36
6.3	<b>Opmærksomhedspunkter i det videre udviklingsarbejde</b>	37
<b>Appendiks</b>		
	<b>Appendiks A: Projektbeskrivelse</b>	<b>39</b>
	<b>Appendiks B: Deltagende skoler</b>	<b>44</b>

# 1 Resume

Siden 2008 har eleverne på erhvervsuddannelserne afsluttet deres grundforløb med et projekt og en grundforløbsprøve. Ved grundforløbsprøven der gennemføres på grundlag af projektet, skal eleverne bedømmes i forhold til de kompetencemål som knytter sig til det grundforløb de har gået på, og det hovedforløb som de ønsker at fortsætte på. I regelgrundlaget for grundforløbsprøven stilles der forholdsvis få eksplicitte og konkrete krav til tilrettelæggelsen af projektet og prøven. Projektets og prøvens konkrete indhold og nærmere tilrettelæggelse skal derfor fastsættes på den enkelte skole i den lokale undervisningsplan.

Denne evaluering af grundforløbsprøven fokuserer på prøvens tilrettelæggelse og gennemførelse på tre fællesindgange: Merkantil, Mad til mennesker og Produktion og udvikling.

Evalueringen viser at grundforløbsprøven tilrettelægges forskelligt fra indgang til indgang, og at der også kan være forskelle fra skole til skole inden for den enkelte indgang. Evalueringen viser samtidig at der generelt er tilfredshed med at grundforløbet nu afsluttes med et projekt og en prøve. Underviserne vurderer at projektet giver eleverne mulighed for at arbejde med og vise de færdigheder og kompetencer de har fået på grundforløbet. Samtidig bliver det synligt for eleverne hvilke kompetencer der er særligt væsentlige i forhold til det hovedforløb de skal påbegynde. Herudover forklarer underviserne at de med grundforløbsprøven får mulighed for at få kendskab til og blive inspireret af andre skolars praksis når de fungerer som censorer.

Blandt eleverne er der også tilfredshed med at afslutningen af grundforløbet markeres med et projekt og en prøve. Eleverne beskriver det afsluttende forløb som lærerigt fordi de skal kombinere mange af de forskellige kompetencer de har tilegnet sig på grundforløbet. Herudover nævner de at man kan bruge en god karakter til at vise sin kommende arbejdsgiver at man har taget grundforløbet seriøst og gjort sig umage.

Samtidig med at underviserne gennemgående udtrykker tilfredshed med grundforløbsprojektet og -prøven, peger de også på en række udfordringer. En udfordring handler om arbejdet med at omsætte det brede og åbne regelgrundlag til en lokal praksis. I den sammenhæng efterspørger underviserne mere vejledning i hvordan de kan gribe tilrettelæggelsen an. Det gælder ikke mindst mht. kompetencemålene. I praksis er der ofte brug for at foretage en udvælgelse og en prioritering af disse mål, ligesom det er nødvendigt at de operationaliseres eller "oversættes". Blandt underviserne hersker der dog usikkerhed om hvordan denne prioritering af kompetencemålene kan foregå, og de peger på risikoen for at kompetencemålene bliver udvalgt med udgangspunkt i den enkelte undervisers faglighed.

Evalueringen viser endvidere at det er forskelligt hvad der indgår i bedømmelsen – både fra indgang til indgang og fra skole til skole. På nogle indgange og skoler er det primært præsentationen og dialogen ved prøven der indgår i bedømmelsen, mens det andre steder primært er det udarbejdede produkt. Hvis eleven har udarbejdet et konkret fysisk produkt, fx en grill eller en madret, vægtes dette som regel højt i bedømmelsen. På mange skoler indgår der også et skriftligt produkt, men det er forskelligt hvordan det skriftlige produkt vægtes. Det er til gengæld et gennemgående træk på tværs af indgange og skoler at processen i det samlede projektføreløb sjældent vægtes højt i bedømmelsen. Det er således ikke almindeligt at censor og eksaminator kigger på elevernes hygiejne i køkkenet, eller at de inddrager elevernes samarbejdskompetencer eller deres forståelse af samarbejdets betydning i bedømmelsen.

Evalueringen viser at bedømmelsen undertiden kan være en vanskelig proces. Det gælder særligt hvis der ikke foreligger en bedømmelsesplan, og hvis eksaminator og censor har forskellige opfat-  
telser af hvad der skal vægtes. Evalueringen viser samtidig at eleverne sjældent har et klart billede af hvilke mål de bedømmes i forhold til, eller hvilke kriterier der danner grundlag for karakterfast-  
sættelsen.

Arbejdet med at udvikle tilrettelæggelsen af grundforløbsprojektet og -prøven er et konstant og  
kontinuerligt arbejde. I dette arbejde ser EVA en række opmærksomhedspunkter som kan bidra-  
ge til at kvalificere det videre udviklingsarbejde:

- Et fælles refleksionsrum på skolerne kan bidrage til at understøtte undervisernes interne dia-  
log om hvordan projektet og prøven skal tilrettelægges, og hvad der skal indgå som bedøm-  
melses- og vurderingskriterier. Det kan skabe en fælles forståelse af det afsluttende projekt og  
grundforløbsprøven inden for de enkelte indgange.
- Videndeling og erfaringsudveksling på tværs af skoler kan være med til at skabe inspiration og  
vil kunne bidrage konstruktivt til skolernes arbejde med at udvikle projektarbejdsformen og  
prøvens tilrettelæggelse.
- Klarere udmeldinger og vejledning fra Undervisningsministeriet, fx om hvordan kompetence-  
målene kan håndteres i forhold til grundforløbsprøven, vil være et konstruktivt bidrag til sko-  
lernes videre udviklingsarbejde. Klarere udmeldinger fra ministeriet vil desuden begrænse un-  
dervisernes usikkerhed mht. tilrettelæggelsen af prøven og bedømmelsen.
- Ved at inddrage processen i bedømmelsen vil det i højere grad blive muligt at inddrage ele-  
vernes samarbejdskompetencer og deres forståelse af samarbejdets betydning i bedømmel-  
sen. Elevernes samarbejdskompetencer indgår typisk i kompetencemålene på de fleste grund-  
forløb.
- Ved at vurderingskriterierne i bedømmelsen bliver udfoldet og synliggjort, vil det blive lettere  
for eleverne at forberede sig til prøven, ligesom det vil være en vigtig forudsætning for sam-  
arbejdet mellem eksaminator og censor.

## 2 Indledning

Den 1. juli 2008 trådte nye regler om grundforløbet på erhvervsuddannelserne i kraft. De nye regler betyder at grundforløbet afsluttes med et projekt der skal danne grundlag for en prøve. Ved prøven bedømmes elevernes tilegnelse af de kompetencemål eleverne skal opfylde ved overgangen fra grundforløbet til det hovedforløb de ønsker at fortsætte på.

### **Kort om grundforløbsprøven**

Grundforløbsprøven afvikles som en mundtlig prøve af 30 minutters varighed på grundlag af et projekt der gennemføres i den afsluttende del af grundforløbet. Projektet skal give eleverne mulighed for at arbejde sammenhængende og praksisnært med de kompetencemål der gælder ved overgangen fra grundforløbet til det valgte hovedforløb.

Den enkelte skole fastsætter de nærmere rammer for projektet og prøven, herunder prøvegrundlag, prøveforløb og bedømmelseskriterier, inden for de rammer der fremgår af bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelsen) og bekendtgørelsen om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser.

### 2.1 Evalueringens formål og design

I dette afsnit præsenteres evalueringens formål og design. En samlet projektbeskrivelse for evalueringen findes i appendiks A.

#### **Evalueringens formål**

Evalueringens formål er at vurdere grundforløbsprøven som grundlag for bedømmelsen af eleverne i forhold til de kompetencemål de skal opfylde ved overgangen til de uddannelser/hovedforløb de ønsker at fortsætte på.

Evalueringen har flg. fokuspunkter:

- Sammenhængen mellem projektføreløb, prøve og kompetencemål, herunder praksisnærheden i prøven
- Bedømmelsen, herunder fastsættelse af niveau og formidling af bedømmelseskriterier til eleverne
- Praktisk organisering og tilrettelæggelse af prøven.

#### **Evalueringens overordnede tilrettelæggelse og design**

Evalueringen dækker tre af de tolv fællesindgange til erhvervsuddannelserne. De udvalgte indgange er:

- Mad til mennesker
- Merkantil
- Produktion og udvikling.

Udvælgelsen af fællesindgange skal sikre at evalueringen omfatter fællesindgange der repræsenterer forskellige typer af fagligheder og kompetencemål.

Evalueringen bygger på kvalitative undersøgelser. Det betyder at fokuspunkterne udelukkende bliver belyst gennem forskellige typer af interview, herunder

- Gruppeinterview med elever
- Fokusgruppeinterview med undervisere der har erfaring som eksaminatorer og/eller censorer
- Telefoninterview med virksomhedscensorer.

Fremgangsmåden indebærer at evalueringen kan fremdrage centrale forhold og relevante aspekter i relation til fokuspunkterne og belyse dem fra forskellige aktørperspektiver, dvs. fra både underviser-, censor- og elevperspektiv. Dermed kan evalueringen belyse styrker og udfordringer ved grundforløbsprøven, og EVA kan pege på en række forslag til opmærksomhedspunkter på baggrund af en helhedsvurdering af materialet i evalueringen.

I rapporten lægges der vægt på at redegøre for de karakteristiske og typiske træk EVA har set på de deltagende fællesindgange og skoler, og give eksempler på spændvidden i praksis mht. grundforløbsprøven. Men det er vigtigt at understrege at der ikke er tale om en kvantitativ kortlægning af praksis inden for de fællesindgange der indgår i evalueringen. Det er ligeledes vigtigt at understrege at EVA ikke tager stilling til indholdet af de citater der fremlægges i rapporten. Citaterne i rapporten er således ikke udtryk for EVA's opfattelse, men de fremlægges som illustration af de synspunkter og opfattelser EVA har mødt hos de undervisere og elever der har deltaget i evalueringen.

Evalueringen er gennemført af en projektgruppe fra EVA i samarbejde med 33 erhvervsskoler som Undervisningsministeriet har været behjælpeligt med at rekruttere. Der har været stor interesse blandt skolerne for at bidrage til projektet, og det har været afgørende for projektets gennemførelse og resultater.

Skolerne er rekrutteret på en sådan måde at de hver især kun bidrager med input der vedrører én af de fællesindgange der indgår i evalueringen, og sådan at de kun bidrager på én måde – enten ved at stille undervisere eller elever til rådighed til interview eller ved at levere kontaktoplysninger om virksomhedscensorer som EVA efterfølgende har kunnet rekruttere til telefoninterview. En samlet liste over de skoler der har bidraget til evalueringen, findes i appendiks B.

EVA's projektgruppe har bestået af evalueringskonsulenterne Kristine Zacho Pedersen og Bo Sønderberg (projektleder) og evalueringsmedarbejder Gro Inge Hansen. Projektgruppen er ansvarlig for evalueringens gennemførelse og for analyser og konklusioner i evalueringsrapporten.

## **Datakilder**

I det følgende redegøres nærmere for de datakilder der indgår i evalueringen.

### *Gruppeinterview med elever*

Formålet med gruppeinterviewene er at belyse elevernes oplevelse af prøvesituationen og bedømmelsen, herunder deres oplevelse af sammenhængen mellem projekt, prøve og kompetencemål. Interviewene belyser desuden hvordan bedømmelseskriterierne er blevet formidlet til eleverne, og på hvilken måde eleverne har inddraget viden om kriterierne i deres arbejde. Endelig sætter interviewene fokus på elevernes vurdering af i hvilket omfang projekt- og prøveforløbet har givet dem mulighed for at arbejde med og vise de relevante kompetencer.

Gruppeinterviewene med eleverne er gennemført på seks skoler på en sådan måde at hver af de valgte fællesindgange indgår i evalueringen med to interview. I hvert interview deltog 4-5 elever. Interviewene der havde en varighed på ca. 1 time, blev gennemført umiddelbart eller kort tid efter at eleverne havde været til prøve. Interviewene blev gennemført i maj-juni 2011.

Eleverne blev udvalgt således at grupperne kom til at omfatte elever der sigter mod forskellige hovedforløb i forlængelse af deres grundforløb. Inden for de to tekniske fællesindgange gennemførtes både interview med elever der havde gennemført et grundforløb på den vejledende uddannelsestid (20 uger), og interview med elever der havde haft et forlænget grundforløb (40 uger). Inden for den merkantile indgang gennemførtes både interview med elever der afsluttede deres grundforløb efter 38 uger, og interview med elever der afsluttede deres grundforløb efter 76 uger.

### *Fokusgruppeinterview med undervisere*

Formålet med fokusgruppeinterviewene er at belyse hvordan prøverne tilrettelægges, og her især de overvejelser der ligger bag tilrettelæggelsen, fx med hensyn til sammenhængen mellem projektforløb, prøve og kompetencemål. Desuden fokuserer interviewene på formidlingen af de

gældende krav til eleverne og på anvendelsen af kompetencemålene som grundlag for bedømmelsen af eleverne.

Der er gennemført to fokusgruppeinterview med undervisere fra den merkantile indgang og to fokusgruppeinterview med undervisere fra de to tekniske indgange der indgår i evalueringen. Hvert interview der havde en varighed på ca. 2 timer, omfattede 8 undervisere fra fire forskellige erhvervsskoler.

Deltagerne blev udvalgt blandt undervisere der har bred erfaring med grundforløbsprøver, så interviewene kunne belyse evalueringens fokusområder fra eksaminator- og underviserperspektiv og fra censorperspektiv, og således at de kunne belyse erfaringer med prøver der sigter mod forskellige hovedforløb inden for de pågældende indgange.

De fire fokusgruppeinterview blev afholdt i februar 2011, hhv. øst for Storebælt og vest for Lillebælt.

#### *Telefoninterview med virksomhedscensorer*

Formålet med telefoninterviewene er at belyse virksomhedscensorers oplevelse af sammenhængen mellem prøven og de kompetencemål eleven skal bedømmes ud fra. I interviewene lægges der særlig vægt på censorernes grundlag for at anvende kompetencemålene i bedømmelsen og på den forudgående dialog med underviseren (skolen) om prøvens form og formål og om de kompetencemål der danner udgangspunkt for prøven. Endelig vil interviewene belyse virksomhedscensorernes overordnede vurdering af grundforløbsprøven.

Der er gennemført syv telefoninterview i februar/marts måned 2011 med virksomhedscensorer der har deltaget i grundforløbsprøven på fællesindgangene Mad til mennesker og Produktion og udvikling, idet virksomhedscensorer praktisk taget ikke benyttes på den merkantile indgang.

#### *Forundersøgelse*

Som led i udarbejdelsen af projektbeskrivelsen deltog EVA i mødet i september 2010 med de særlige censorer på grundforløb.

Det kan tilføjes at EVA har gennemført et mindre antal prøveobservationer af grundforløbsprøver i vinteren og det tidlige forår 2011. Observationerne indgik sammen med enkelte interview, fx med eksperter fra NCE, som en del af grundlaget for at udarbejde spørgerammer for de tre typer af interview. Prøveobservationerne afrapporteres ikke i rapporten, da de udelukkende blev brugt som led i forberedelsen af interviewene med de forskellige grupper.

## **2.2 Rapportens opbygning**

Ud over resumeet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fire kapitler.

Kapitel 3 redegør for regelgrundlaget for grundforløbsprøven på erhvervsuddannelserne. Kapitlet beskriver desuden de mål og krav der stilles ved afslutningen af grundforløbet inden for de tre fællesindgange der indgår i evalueringen.

Kapitel 4 fokuserer på indgangenes tilrettelæggelse af projektet og prøven. Kapitlet undersøger hvordan skolerne har arbejdet med at udarbejde retningslinjerne for projekt og prøve, og det beskriver hvordan det samlede forløb bliver tilrettelagt på de tre indgange. Kapitlet undersøger desuden hvilke overvejelser underviserne har gjort sig i forbindelse med tilrettelæggelsen, og deres begrundelser for de valg de har truffet.

Kapitel 5 fokuserer på bedømmelsen. Det gælder både med hensyn til vurderingsgrundlag og bedømmelsesgrundlag og med hensyn til kriterier og niveauer for karakterfastsættelsen. Kapitlet redegør endvidere for samarbejdet mellem eksaminatorerne og censorerne, og det beskriver elevernes overvejelser om prøven og bedømmelsen.

Kapitel 6 præsenterer undervisernes overordnede erfaringer med og vurderinger af grundforløbsprøven. Kapitlet sammenfatter desuden de muligheder underviserne ser, og de udfordringer de oplever ved prøven. Til sidst fremlægger kapitlet EVA's forslag til skolerne og Undervisningsministeriet til en række opmærksomhedspunkter i det fortsatte udviklingsarbejde omkring grundforløbsprøven.

# 3 Overordnet om grundforløbsprøven

Dette kapitel beskriver de grundlæggende regler i tilknytning til grundforløbsprøven på erhvervsuddannelserne. Kapitlet giver desuden en karakteristik af de mål eleverne skal have nået, og de krav de skal opfylde ved overgangen fra grundforløb til hovedforløb.

## 3.1 Reglerne om grundforløbsprøven

Bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser fastsætter at grundforløbet afsluttes med et projekt som skal danne grundlag for en prøve hvor elevens tilegnelse af de kompetencemål eleven skal opfylde ved overgangen fra grundforløb til hovedforløb, bliver bedømt. (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser af 15. december 2010, § 21.)

Grundforløbsprojektet og den efterfølgende prøve på grundlag af projektet er forholdsvis nye indslag på erhvervsuddannelserne. Projektet blev indført som led i den fornyelse af uddannelserne der blev igangsat i 2003. I begyndelsen var projektet dog ikke obligatorisk. I de første par år var projektet således en mulighed som efter de faglige udvalgs bestemmelse kunne benyttes som led i den afsluttende bedømmelse på grundforløbet forud for overgangen til et hovedforløb.

Grundforløbsprøven blev først indført som et obligatorisk element med virkning fra juli 2008. Indtil da var det ofte projektet der i sig selv dannede grundlag for bedømmelsen, eftersom der ikke nødvendigvis var nogen efterfølgende prøve på grundlag af projektet.

### 3.1.1 Vide rammer for projekt og prøve

Implicit forudsætter reglerne i bekendtgørelsen at skolerne i deres tilrettelæggelse af grundforløbsprojektet tager hensyn til at det skal kunne danne grundlag for en prøve. Bekendtgørelsen forudsætter desuden at prøven tilrettelægges så det faktisk bliver muligt at foretage en bedømmelse af elevens tilegnelse af de relevante kompetencemål.

Til gengæld stiller bekendtgørelsen forholdsvis få eksplicite og konkrete krav til tilrettelæggelsen af projektet og prøven. Et inspirationsmateriale om grundforløbsprojektet som Undervisningsministeriet har udarbejdet, understreger at der er tale om et bredt projektbegreb. Det fremgår dog af ministeriets hjemmeside at projektet skal resultere i et produkt. Det er ligeledes en klar intention at projektet skal tilrettelægges på en sådan måde at det giver eleverne mulighed for at arbejde praksisnært og integreret med de relevante kompetencemål. (Det afsluttende projekt på grundforløbet i EUD, Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 4, 2008)

Mht. prøven fastsætter bekendtgørelsen at eksaminationen inkl. votering i almindelighed skal vare 30 minutter, og at prøven i øvrigt skal følge reglerne i bekendtgørelsen om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser. Det betyder bl.a. at prøven er individuel, og at der gives karakter efter 7-trins-skalaen. Der er ekstern censur. Undervisningsministeriet beskikker særlige censorer til nogle grundforløbsprøver. De særlige censorer er efter anmodning forpligtet til at aflægge beretning om prøveafholdelsen til ministeriet og til at deltage i et årligt censormøde.

Derudover er rammerne for projektet og prøven meget fleksible. Projektets nærmere tilrettelæggelse og det konkrete indhold i prøven fastsættes således af den enkelte skole i den lokale undervisningsplan – under hensyntagen til de kompetencemål eleven skal have nået, og de krav eleven skal opfylde ved overgangen fra grundforløb til det hovedforløb eleven har valgt.

## 3.2 Mål og krav ved overgang til hovedforløb

De mål eleverne skal opfylde ved overgangen fra grundforløbet til skoleundervisningen på hovedforløbet, varierer mellem fællesindgangene og mellem uddannelserne inden for de enkelte indgange.

Målene der bestemmes af de relevante faglige udvalg i samarbejde med Undervisningsministeriet, fremgår af bekendtgørelserne for de enkelte fællesindgange. Målene er formuleret som kompetencemål hhv. på indgangsniveau (fælles kompetencemål) og på uddannelsesniveau (særlige kompetencemål). Fælles kompetencemål gælder således for alle uddannelser som den pågældende indgang giver adgang til, og de skal derfor være opfyldt efter en samlet vurdering – uanset hvilken uddannelse eleven ønsker at fortsætte på. De særlige kompetencemål gælder kun for en enkelt eller nogle af de uddannelser indgangen giver adgang til. De særlige kompetencemål er altså forskellige fra uddannelse til uddannelse.

Hvis det er nødvendigt af hensyn til mulighederne for at nå slutmålene for en uddannelse, kan de faglige udvalg fastsætte krav om at bestemte fag/niveauer eller kurser skal være nået eller gennemført, og de kan opstille beståkrav ved overgangen fra grundforløbet. Det gælder fx krav om at grundforløbsprøven skal være bestået.

Hvis kompetencemål for et eller flere grundfag indgår i de krav eleven skal opfylde ved overgangen fra grundforløbet, skal disse kompetencemål også indgå i projektet.

For at illustrere hvordan kompetencemål og eventuelle krav kan være opbygget, beskriver det næste afsnit hvordan det nærmere forholder sig inden for de tre indgange der indgår i evalueringen.

### 3.2.1 Fællesindgangene Mad til mennesker, Merkantil og Produktion og udvikling

Fællesindgangen Mad til mennesker giver adgang til 10 forskellige uddannelser inden for beskæftigelsesområder der vedrører fødevarereproduktion og madfremstilling og tilhørende serviceydelser. Fællesindgangen Merkantil giver adgang til syv uddannelser inden for handels- og kontorområdet i bred forstand og oplevelsesområdet, mens Produktion og udvikling giver adgang til 28 uddannelser inden for beskæftigelsesområder der vedrører design og udvikling af produkter, industriel og håndværksrelateret produktion samt reparation og vedligeholdelse af produktionsteknisk udstyr.

Bekendtgørelsen for indgangen *Mad til mennesker* opererer med to fælles kompetencemål. Målene indeholder tydelige niveaumarkører (eleverne skal fx kunne "forarbejde *almindelige* råvarer *under vejledning*"), og de drejer sig om hhv. en individuel kompetence og en samarbejdskompetence. Derudover skal eleverne opfylde målene i fire grundfag (førstehjælp og elementær brandbekæmpelse, hygiejne, informationsteknologi og miljø), og det præciseres at de to førstnævnte skal være bestået. De enkelte uddannelser inden for indgangen har mellem 6 og 10 særlige kompetencemål der efter en samlet vurdering skal være opfyldt ved overgangen fra grundforløbet. Endelig stiller alle uddannelser med en enkelt undtagelse krav om at den afsluttende prøve på grundforløbet skal være bestået.

Bekendtgørelsen for indgangen *Merkantil* opererer med seks fælles kompetencemål. Målene indebærer typisk at eleverne skal kunne løse merkantile arbejdsopgaver ved anvendelse af bestemte vidensområder, fx afsætning eller erhvervsøkonomi, eller ved inddragelse af særlige vidensaspekter, fx samfundsøkonomiske aspekter. Det fremgår at eleverne skal kunne arbejde både selvstændigt og i grupper. Der stilles ikke krav om at grundforløbsprøven skal være bestået.

De enkelte uddannelser inden for indgangen har typisk mellem 12 og 20 særlige kompetencemål. Derudover stilles der krav om at eleverne skal have gennemført bestemte fag (mindst tre, dog typisk mellem 5 og 7 fag) på nærmere angivne niveauer. Der er som hovedregel beståkrav for de pågældende fag/niveauer.

Bekendtgørelsen for indgangen *Produktion og udvikling* opererer med ni fælles kompetencemål, herunder at eleverne skal "forstå værdien af at samarbejde med andre i forbindelse med hånd-

værksmæssig og industriel fremstilling". Derudover skal eleverne opfylde målene i grundfaget førstehjælp og elementær brandbekæmpelse.

De 28 uddannelser som indgangen giver adgang til, har mellem 4 og 10 særlige kompetencemål. Omkring halvdelen af uddannelserne stiller krav om at grundforløbsprøven skal være bestået, og nogle uddannelser stiller krav om at bestemte grundfag og niveauer skal være gennemført – i nogle tilfælde med krav om at de skal være bestået, mens det andre steder formuleres mere implicit som et krav om at eleverne fx skal kunne læse, skrive og tale engelsk svarende til engelsk på niveau F eller arbejde med informationsteknologi svarende til informationsteknologi på niveau F. Hertil kommer at der på nogle uddannelser stilles krav om at eleverne skal have gennemført og fået bevis for særlige kurser, fx inden for arbejdsmiljø og svejsning.

## 4 Tilrettelæggelsen

Dette kapitel beskriver tilrettelæggelsen af det samlede forløb i forbindelse med grundforløbsprøven, dvs. tilrettelæggelsen både af det afsluttende projekt og af selve prøven, ud fra det EVA har set på de skoler og indgange der har deltaget i evalueringen.

Interviewene med undervisere og elever viser at der er tydelige forskelle i tilrettelæggelsen af det samlede forløb. Især er der forskel fra indgang til indgang, men der er også forskelle fra skole til skole inden for den samme fællesindgang. Forskellene hænger sammen med dels at indgangene sigter mod forskellige fagligheder og rummer forskellige traditioner, dels at skolerne og undervisere har forskellige forståelser af hvad det er vigtigt at eleverne viser ved prøven. Samtidig er forskelligheden udtryk for at skolerne udnytter de muligheder der følger af de vide rammer i reglerne for grundforløbsprøven.

Kapitlet består af tre dele. Først beskrives det hvordan arbejdet med at udvikle retningslinjer og rammer for grundforløbsprøven på de enkelte skoler og indgange er foregået. Dernæst beskrives praksis mht. tilrettelæggelsen af de forskellige processer og elementer der indgår i projektet og prøven. Til sidst sammenfatter kapitlet en række af de valg skolerne er stillet over for på tværs af de tre indgange i evalueringen.

### 4.1 Arbejdet med at udarbejde retningslinjer

Som beskrevet i kapitel 3 betyder de vide rammer i regelgrundlaget at skolerne selv bliver nødt til at forholde sig til hvordan de konkret vil udmønte deres praksis i forbindelse med grundforløbsprøven. På de deltagende skoler har der været forskellig praksis mht. hvordan rammerne og retningslinjerne for projekt og prøve er blevet til.

På nogle skoler har ledelsen udstukket rammerne for tilrettelæggelsen af det samlede forløb og kravene ved bedømmelsen. På andre skoler er det den enkelte underviser eller det enkelte team der har tilrettelagt prøven. På de skoler hvor ledelsen har deltaget i udarbejdelsen af retningslinjerne, har dette typisk resulteret i en fælles bedømmelsesplan der sikrer at projekterne og prøverne tilrettelægges og bedømmes ensartet på skolen. Ifølge en underviser rummer dette en særlig fordel, nemlig at det bliver lettere for censorerne at forberede sig og orientere sig om de retningslinjer som gælder på skolen.

På de skoler hvor det er den enkelte underviser eller det enkelte team som har udarbejdet retningslinjerne, kan der være større variationer inden for den samme skole. På disse skoler kan der således være variationer i tilrettelæggelsen fra team til team, og her har underviserne på de forskellige hold ikke nødvendigvis kendskab til hinandens praksis.

Fleere undervisere fortæller at de har arbejdet længe på at finde den rette projekt- og prøveform, og for nogle er det et arbejde som fortsat er i gang, mens andre mener at de nu har fundet en god model – som dog hele tiden skal udvikles. For underviserne er tilrettelæggelsen således noget der løbende udvikler sig i sammenhæng med den faglige udvikling, de erfaringer de får fra deres egen praksis, og ikke mindst input fra erfaringsudvekslingen med kolleger på andre skoler, fx når de er ude som censorer.

Interviewene viser at det nogle steder kan være svært at beskrive hvordan man er nået frem til hvordan grundforløbsprøven skal tilrettelægges. På nogle skoler har underviserne således vanskeligt ved at redegøre for de bagvedliggende grunde og årsager til at grundforløbsprojektet og -

prøven er kommet til at se ud som de gør. Det kan fx være tilfældet hvis skolens procedurer og ansvarsfordeling i forbindelse med udarbejdelse af rammer og retningslinjer for grundforløbsprøven ikke er klare, eller hvis skolens bedømmelsesplan for grundforløbsprøven er meget overordnet og udfoldet.

Det er som nævnt typisk de enkelte skoler eller team som har udarbejdet retningslinjerne for forløbet omkring grundforløbsprøven. Én indgang adskiller sig imidlertid ved at have udarbejdet et fælles sæt af rammer og retningslinjer. På nogle af de besøgte skoler som har indgangen Produktion og udvikling, har man nedsat en erfaringsgruppe på tværs af skolerne på Sjælland hvor man på baggrund af dialogmøder har skabt en fælles forståelse af hvordan grundforløbsprøven skal udformes, og hvad den skal vise. I netværket har man holdt møder, besøgt hinandens skoler, interviewet elever samt talt med undervisere på hovedforløbene for at sikre en sammenhæng mellem de krav der stilles på grundforløbet, og de forventninger der er på hovedforløbet. Et resultat af disse aktiviteter er at man har fået et sæt af fælles retningslinjer som man kan tilslutte sig på de enkelte skoler, og som man kan arbejde videre ud fra.

Underviserne fra disse skoler fortæller at den enkelte skole eller det enkelte team ikke selv har skullet bruge tid på at 'opfinde den dybe tallerken' – helt forfra. Derudover er retningslinjerne med til at give en vis sikkerhed for at undervisere og censorer kender til hinandens praksis. Dermed hersker der ikke her den samme usikkerhed som undervisere på andre indgange kan opleve, idet der eksisterer forskellig praksis og stilles forskellige krav til hvilke færdigheder eleverne skal vise i projektet og ved prøven. En underviser forklarer hvordan erfa-gruppen løbende udvikler sig:

*Og der kommer faktisk hele tiden flere og flere skoler med, og det er jo spændende, for så betyder det at det vi laver, ikke står stille. Der er mange der gerne vil være med til det her, så det kan kun blive bedre.*

## 4.2 Forskellig praksis i tilrettelæggelsen

Overordnet set har indgangene og skolerne gennemgående opbygget grundforløbsprøven omkring samme grundkoncept med baggrund i et projektforbånd som typisk resulterer i et eller flere produkter. Det kan være et skriftligt produkt, fx en rapport eller en synopsis, det kan være et konkret fysisk produkt, fx en madret eller en havelåge, eller det kan være en PowerPoint-præsentation som præsenteres ved fremlæggelsen, dvs. ved grundforløbsprøven hvor elev, eksaminator og censor mødes. Inden for denne meget overordnede ramme er der dog tydelige variationer i praksis. Interviewene viser at underviserne især gør sig forskellige overvejelser med hensyn til:

- Projektets karakter og varighed
- Omfanget af skriftlighed
- Elevernes muligheder for valgfrihed
- Omfanget af gruppearbejde eller individuelt arbejde
- Prøvens/eksaminationens form og nærmere indhold.

Dette afsnit tegner en række billeder af hvordan projekt og prøve tilrettelægges inden for de indgange og skoler der indgår i evalueringen, og det præsenterer de overvejelser og diskussioner som underviserne fra de enkelte indgange har haft i forbindelse med planlægningen af forløbet. I afsnittet beskrives de tre indgange hver for sig for at kunne udfolde de overvejelser og valg som knytter sig specifikt til de enkelte indgange.

### 4.2.1 Fællesindgangen Merkantil

I dette afsnit beskrives projektet og projektoplægget, graden af skriftlighed, gruppearbejdet og gennemførelsen af selve eksaminationen for så vidt angår den merkantile indgang.

#### Projektet

På indgangen Merkantil udgør projektet typisk kernen i det samlede forløb. Projektet afvikles i en periode der typisk strækker sig over en god uge og op til 14 dage. Herefter har eleverne omkring en uge til at forberede sig til selve eksaminationen. Ifølge underviserne er projektet vigtigt fordi eleverne her har mulighed for at arbejde tværfagligt. Ved at inddrage de forskellige fag får ele-

verne mulighed for at vise mange forskellige kompetencer. Nogle af underviserne vurderer at vægtningen af projektforsløbet er et af de områder hvor den merkantile indgang adskiller sig fra nogle af de øvrige erhvervsfaglige indgange. En underviser fra Merkantil beskriver forskellen på denne måde:

*Vi planlægger ikke en prøve, vi planlægger et projekt, sådan ser vi det. På nogle steder på auto har jeg hørt at det tager tre dage hvor der er en bil med 10 fejl. Der er vores jo omvendt tænkt. Et eller andet sted er det ikke en grundforløbsprøve, det er jo bare en eksamen til sidst. Vi har først og fremmest et projektforsløb som vi altså så afslutter med en eksamen.*

I forbindelse med projektets opstart udarbejder underviserne et projektoplæg som eleverne skal tage udgangspunkt i. Oplægget beskriver typisk hvilke fag der skal/kan indgå, hvordan de kan indgå, og hvilke færdigheder eleverne skal demonstrere. For underviserne ligger der mange overvejelser bag udformningen af dette projektoplæg, idet det opfattes som afgørende både for elevernes arbejdsproces og for de færdigheder de får mulighed for at vise.

EVA har set forskellige typer af projektoplæg. Mange undervisere forklarer at deres projektoplæg ofte baserer sig på cases. Men det er et karakteristisk træk at underviserne gennemgående har en meget bred definition af casebegrebet. Gennemgående refererer underviserne med casebegrebet til projektoplæg der baserer sig på en form for simuleret virkelighed hvor eleven fx får til opgave at åbne en forretning i et bycenter eller udarbejde forslag til hvordan en tom grund kan udnyttes inden for bestemte rammer. Som et andet eksempel kan nævnes at eleverne skal planlægge et reklamefremstød for et kulturhus i en kommune.

Blandt nogle undervisere anses de caseinspirerede prøveoplæg som velegnede, da de kan understøtte elevernes inddragelse af mange forskellige kompetencer. Herudover forklarer underviserne at den casebaserede form bidrager til at skabe en prøvesituation som ikke alene er teoretisk baseret, men som også giver eleverne mulighed for at koble det teoretiske indhold i undervisningen på hgt sammen med en virkelighedsnær situation.

Mens der gennemgående er enighed om at projektoplægget spiller en betydelig rolle i det samlede forløb, er der forskellige opfattelser af hvordan selve projektoplægget skal udformes. For nogle undervisere er det væsentligt at projektoplægget er udarbejdet som en åben problemformulering der stiller krav om en høj grad af elevselvstændighed. For andre undervisere er det vigtigt at projektoplægget er udformet som en konkret opgave med forskellige delopgaver der guider eleverne i en bestemt retning i opgaveløsningen. En underviser bemærker i den forbindelse at de valgte projektarbejdsformer ofte bærer præg af det mere eller mindre tilfældige projektbegreb underviserne selv er blevet præsenteret for under deres studietid.

Som begrundelse for de forskellige valg af projektoplæg præsenteres EVA for forskellige overvejelser og vurderinger. En holdning er at et projekt skal rumme en problemformulering, da dette ifølge en underviser er med til at definere et projekt. En underviser forklarer det på denne måde:

*... det er nødvendigt at eleverne selvstændigt tager stilling til hvad de vil undersøge og arbejde med for at komme til bunds i den opgave de har fået. Fx synes jeg ikke at man kan give eleverne en caseopgave hvor de får et tema på fx en virksomhed, og så en række spørgsmål som de så skal fylde ud. Dem har jeg set mange af, men her synes jeg ikke at man opfylder kravet om at det skal være et projekt.*

Som eksempel på et meget åbent formuleret projektoplæg nævner en underviser formuleringen: 'Hvad skal vi leve af i Danmark?' Dette prøveoplæg giver unægtelig plads til mange forskellige undersøgelser og besvarelser og skaber dermed stor variation i besvarelserne. Underviseren erkender at det kan være vanskeligt for de svage elever at arbejde ud fra et sådant prøveoplæg, men samtidig vurderer han at åbne prøveoplæg er nødvendige når grundforløbsprøven skal basere sig på et projekt. Ifølge nogle undervisere knytter der sig også en række fordele til de brede og åbne prøveoplæg. De brede prøveoplæg lægger nemlig op til en høj grad af medbestemmelse og

valgfrihed for eleverne, idet de kan vælge deres konkrete projekt ud fra deres egne interesser. Ifølge underviserne skaber det ejerskab, og det virker motiverende. Om dette siger en underviser:

*Når de selv formulerer og konkretiserer deres problem og vælger deres produkt, står de selv inde for det, og der er ejerskabsfølelse. De kan vælge at lave et projekt som de kan bruge. Det skal ikke bare smides ud. Og så er det lettere for eleverne at gå i gang med prøven fordi de selv har valgt det.*

Projekttoplæggene kan rumme forskellige grader af valgfrihed. På nogle skoler bliver eleverne præsenteret for ét prøveoplæg som alle skal følge, men ofte er det formuleret på en sådan måde at eleverne selv har mulighed for at forme og præge det inden for en overordnet fælles ramme.

Blandt de undervisere som udarbejder mere konkrete opgaveformuleringer til eleverne, er holdningen at prøveoplægget skal give eleverne de bedst mulige forudsætninger for at gennemføre projektet og prøven. Her vurderes der at være behov for at støtte eleverne med konkrete og præcise opgaveformuleringer. Om dette siger en underviser:

*Problemløst, projektorienteret undervisning er bare det sværeste der findes, og det bruger vi altså også til svage elever. Det er måske lidt underligt. Det kræver i hvert fald at vi skærer det til så de kan magte det. Så første gang vi mødes med eleven, så stiller vi nogle hv-spørgsmål. Og så skal de svare på dem, og så bygger vi progressionen ind på den måde.*

Af interviewene med eleverne fremgår det ikke hvorvidt eleverne foretrækker den ene eller den anden form for projektoplæg. Eleverne hæfter sig til gengæld ved behovet for løbende vejledning og støtte. Eleverne forklarer at de kan være usikre på hvordan de skal løse deres opgave, hvordan eksaminationen og den mundtlige præsentation skal struktureres, og hvad underviserne lægger vægt på ved bedømmelsen.

Gennemgående viser interviewene at særligt eleverne fra den merkantile indgang efterspørger mere vejledning. Dette kan måske hænge sammen med at der her indgår en høj grad af individuelt arbejde eller gruppearbejde hvor eleverne sidder hjemme eller på biblioteket og arbejder, og hvor de ikke nødvendigvis har samme adgang til underviseren som eleverne på Produktion og udvikling hvor læreren tit er sammen med eleverne i værkstedet.

### **Skriftlighed**

På den merkantile indgang resulterer projektførelsen oftest i et skriftligt produkt som afleveres til eksaminator, og som oftest også sendes til censor. Mens nogle skoler/undervisere har valgt at deres elever skal udarbejde en længere skriftlig rapport, vælger andre undervisere at eleverne skal lave en kortere synopsis. Herudover præsenteres EVA for andre eksempler på skriftlige produkter, fx logbog, portfolio og lignende, som skal være med til at beskrive en arbejdsproces eller et længere forløb der rækker ud over projektet. På nogle skoler har eleverne selv mulighed for at vælge formen af den skriftlige afrapportering, mens underviserne på andre skoler har bestemt formen.

For underviserne knytter der sig forskellige overvejelser til valget mellem en længere skriftlig opgave på den ene side og en kortere synopsis på den anden side. Blandt nogle lærere vurderes en synopsis at have et passende omfang for et skriftligt produkt fordi nogle elever har vanskeligt ved at mestre den skriftlige disciplin. For elever fra den merkantile indgang vil det således være lettere at udarbejde 3-4 sider frem for 10-15 sider. En underviser beskriver det på denne måde:

*Der er en tryghed ved at der ikke er så meget skriftligt, og at de kan strukturere deres egen eksamen. Det er godt at de selv strukturerer det og ikke er bundet af en skriftlig opgave som de har afleveret.*

En synopsis har således den fordel at den er kortere, men omvendt peger underviserne også på at formen kan være mere ukendt for eleverne.

Gennemgående er underviserne enige om at eleverne generelt har vanskeligt ved det skriftlige arbejde, men nogle lærere vurderer alligevel at der knytter sig en række fordele til en længere skriftlig rapport. Fx oplever lærerne at en lang rapport kan hjælpe eleverne med at strukturere den viden de har, og dermed også fungerer godt som forberedelse til den efterfølgende eksamination. I forbindelse med eksaminationen kan eleverne nemlig støtte sig til den rapport de har lavet. Om dette forklarer en underviser:

*Til selve eksamen er de nervøse, men her hjælper de skriftlige materialer. Eleverne ved godt hvad de skal svare, fordi de har lavet rapporten. Der står hovedemnerne som de selv har besluttet. Det er også en hjælp for mig at rapporten er der, fordi jeg ved hvad de gerne vil snakke om. Jeg ville ikke være den skriftlige del foruden.*

De to ovenstående citater bidrager til at illustrere de forskellige overvejelser og holdninger som underviserne inden for den samme indgang kan have.

### **Gruppearbejde**

På de merkantile indgange arbejder eleverne typisk i grupper i projektet. Ifølge eleverne rummer det en række fordele – bl.a. at de kan hjælpe hinanden i gang i den indledende proces. Nogle elever forklarer således at de synes det kan være vanskeligt at komme i gang med projektet, og at der let kan gå nogle dage før de kommer ordentligt i gang.

For nogle elever hænger det sammen med oplevelsen af at det er uklart eller upræcist hvordan de skal løse deres opgave. For andre elever består udfordringerne især i at finde ud af hvordan de kan anvende og vise de kompetencer de har tilegnet sig i undervisningen på hg. Det er tydeligt at eleverne har lettere ved at tænke i fag end i kompetencer – selv om det er det grundforløbsprøven skal handle om. I den forbindelse understreger eleverne behovet for vejledning – både i den indledende proces hvor de har brug for råd og vejledning i arbejdet med at formulere deres projekt, og undervejs i forløbet

Interviewene viser at eleverne gerne bruger gruppearbejdet som en form for arbejdsdeling hvor de hver især er ansvarlige for forskellige dele af fx det skriftlige produkt. Det er mere sjældent at gruppearbejdet bruges som et fælles diskussions- og refleksionsforum. Det kan bevirke at eleverne nogle gange er utilbøjelige til at tage ansvar for de dele de ikke selv har været med til at fremstille, og at de ser eksaminationen som en mulighed for at tage afstand fra de dele af rapporten som de ikke selv har lavet, og som de ikke er tilfredse med. En elev forklarer:

*Da jeg kiggede vores rapport igennem, tænkte jeg bare: 'Det er løgn'. Der var så mange fejl som de andre havde lavet. Hvis jeg selv havde fået lov til at sidde med det, var det blevet bedre.*

### **Prøven**

På fællesindgangen Merkantil har EVA typisk set grundforløbsprøver der har omfattet PowerPoint-baserede præsentationer på baggrund af projektrapporten, efterfulgt af en dialog mellem elev og eksaminator. Rapporten ligger fremme under prøven, og den bliver som nævnt ofte fremsendt til censor inden prøven.

Alle dele af rapporten kan blive inddraget i dialogen under prøven. Principielt står eleven således til ansvar for hele rapporten selv om den typisk er udarbejdet i en gruppe, og nogle afsnit er udarbejdet af andre elever. Formen hvor eleverne selv præsenterer deres rapport, giver dem mulighed for at tage udgangspunkt i de dele af rapporten som de er særlig fortrolige med eller særlig interesseret i, ligesom de som nævnt har mulighed for at forholde sig kritisk til de dele af rapporten som de finder mindre vellykkede.

Ifølge de elever EVA har talt med, får eleverne ikke en specifik tilbagemelding om projektet når de har afleveret det, fx i form af en karakter. Men der er eksempler på at eleverne har fået en tilbagemelding om hvilke aspekter af rapporten det kunne være relevant at komme ind på til prøven – oven i den generelle skriftlige vejledning eleverne har fået ved opstarten af projektet om hvad en projektpræsentation bør indeholde.

Interviewene med underviserne viser at praksis med hensyn til projektrapportens betydning for bedømmelsesgrundlaget er forskellig fra skole til skole og måske også fra team til team. Som den ene yderlighed er der eksempler på at projektrapporten ikke indgår i bedømmelsen, dvs. at den udelukkende tjener som eksaminationsgrundlag uden at indgå i bedømmelsesgrundlaget, mens det som den anden yderlighed forekommer at projektrapporten på den ene side og præstationen ved den mundtlige prøve på den anden side næsten tæller lige meget, idet prøvepræstationen dog har afgørende betydning for om der "skal rundes op eller ned".

#### **4.2.2 Fællesindgangen Produktion og udvikling**

På indgangen Produktion og udvikling er der en forholdsvis høj grad af ensartethed i den måde de enkelte skoler i evalueringen har valgt at tilrettelægge det afsluttende grundforløb på. Det kan bl.a. antages at hænge sammen med den tidligere omtalte erfa-gruppe som har bidraget til en fælles forståelse af grundforløbsprøven på tværs af skoler (se afsnit 4.1).

Da variationen i det EVA har set fra skole til skole, er mindre inden for denne indgang end inden for de to andre indgange, er dette afsnit forholdsvis kort. I afsnittet beskrives det hvordan man inden for indgangen har tilrettelagt projektet, hvordan skriftlighed indgår i projekt og prøve, og hvordan selve prøven forløber.

#### **Projektet**

På Produktion og udvikling består projektet typisk i at eleverne under projektførelsen udarbejder et produkt, fx en trillebør, en grill, et par manchetskapper eller et hundebur, som de efterfølgende præsenterer ved eksaminationen.

Varigheden af projektet hvor eleverne udarbejder deres produkt, varierer fra skole til skole. På nogle skoler har eleverne 12-14 dage til at udarbejde tegninger, produkt og rapport, og på en anden skole fortæller en underviser at de har mere end fem uger til det.

Projektet indledes typisk med at eleverne udarbejder tegningerne til det produkt de skal fremstille. I dette arbejde er elevernes it-kompetencer ofte væsentlige. Udarbejdelsen af tegningerne stiller fx krav om at eleverne kan mestre de it-systemer som den enkelte skole anvender. Når eleven har udarbejdet sine tegninger, påbegyndes selve fremstillingen af produktet. Sideløbende udarbejder eleverne en rapport, dagbog, logbog eller en anden form for skriftlig dokumentation. Det fysiske produkt og det skriftlige produkt afleveres i forbindelse med projektets afslutning, og ved eksaminationen fremviser eleven sit fysiske produkt og redegør for de forskellige trin i forbindelse med fremstillingen.

På indgangen opfattes projektet som det centrale element i det afsluttende forløb. Dette skyldes bl.a. at det er under projektet at eleverne fremstiller det fysiske produkt. Underviserne forklarer at det er i selve produktions- og fremstillingsarbejdet i projektperioden at kernefagligheden kommer til udtryk. Det er her eleverne får mulighed for at vise deres kompetencer til at lave korrekte tegninger, følge tegningerne og smede præcist.

På spørgsmålet om hvad der har været med til at forme projektets og prøvens tilrettelæggelse, forklarer en underviser at de i hans team har arbejdet ud fra grundtanken om at de er håndværkere. Andre undervisere forklarer at de har taget udgangspunkt i den type krav der stilles på hovedforløbet, og de krav eleverne vil møde i praktikken, for derigennem at sikre en sammenhæng mellem det eleverne skal vise i grundforløbsprøven, og de krav de vil møde på hovedforløbet.

#### **Skriftlighed**

Skriftligheden udgør kun en mindre del af projektet inden for indgangen Produktion og udvikling, men anses alligevel for at være et vigtigt element. Dette skyldes ifølge underviserne at det er her eleverne får mulighed for at vise deres teoretiske kompetencer. Det er således ikke elevernes skriftlige kompetencer der er i fokus, men snarere den viden som præsenteres i den skriftlige form. Underviserne anser samtidig det skriftlige produkt for væsentligt for at bedømmelsesgrundlaget ikke bliver for begrænset, jf. kapitel 5.

Blandt underviserne er der bevidsthed om at det skriftlige arbejde kan være særdeles vanskeligt for nogle af eleverne. For at gøre det skriftlige arbejde lettere har man på nogle skoler udarbejdet en detaljeret vejledning som guider eleverne igennem arbejdet. En underviser forklarer:

*Ja, det er en slags spiseseddel – hvor vi beskriver noget om processen og om produktet. Vi har lavet en skabelon og sat maks. antal ord på hvad de må skrive ... for at træne dem i at holde sig inden for og sikre at det ikke bliver lange, ubehjælpssomme rapporter. Men det tager nogle år før man får trænet eleverne op til det – og også lærerne.*

På en anden skole har man bevidst valgt ikke at kalde det skriftlige produkt en rapport, da man mener at det vil være med til at afskrække eleverne. En underviser fortæller således at man på hans skole har valgt at kalde det 'dokumentation'. 'Så lyder det ikke så svært', forklarer han.

De interviewede virksomhedscensorer fra indgangen har forskellige vurderinger af det skriftliges betydning. Nogle opfatter det som vigtigt: 'I vore dage skal en smed både have praktisk hånddelag og kunne skrive', mens andre virksomhedscensorer vurderer at de færreste færdiguddannede kommer til at bruge meget tid på dokumentation. Der er ingen af de interviewede censorer der udtrykker bekymring over omfanget af skriftlighed ved prøven. En af dem fremhæver at nogle af eleverne efter hans opfattelse har haft god gavn af deres it-rygsække i denne sammenhæng.

### **Valgfrihed og individuelt arbejde**

Inden for indgangen arbejder eleverne selvstændigt. Eleverne forklarer at de en gang imellem bruger hinanden til at sparre med, men grundlæggende er det et individuelt arbejde. Både elever og undervisere har vanskeligt ved at forestille sig at flere elever kan være fælles om at udarbejde ét produkt.

Det er forskelligt i hvilket omfang eleverne har mulighed for selv at vælge deres produkt. Eleverne bliver typisk vejledt af underviserne. Fx bliver de ofte præsenteret for en række mulige produkter som de kan vælge imellem, hvis de ikke ved hvad de skal lave. Men ofte har eleverne selv en idé om hvad de vil lave, og ofte er det noget de kan bruge i deres egen hverdag. En anden overvejelse handler om hvad eleverne vil kunne opnå en god karakter i. Nedenfor forklarer en underviser at valgfriheden med hensyn til produktet netop er god fordi den giver eleverne mulighed for at vise hvad de er særligt gode til:

*Det bedste ved denne prøve er at de kan vise det de er bedst til. Hvis en elev er specialist i forskellige former for svejsning, så kan han lave sit projekt i dette. Det synes jeg er fremragende i stedet for at man har en snævert formuleret problemformulering.*

På nogle skoler er det underviserne som bestemmer hvilket produkt der skal fremstilles. Det kan fx betyde at alle elever skal lave en grill. Underviserne begrundet dette med at det letter tilrettelæggelsen, og at det gør bedømmelsen lettere. Samtidig ved man at det er et velegnet produkt i forhold til tidsramme og sværhedsgrad.

### **Prøven**

Af interviewene med undervisere, elever og virksomhedscensorer fremgår det at tilrettelæggelsen af prøven har mange fællestræk på de skoler der har deltaget i evalueringen. Det gælder uanset om eleverne ønsker at fortsætte som smede, industriteknikere eller ædelmetalsmede. I alle tilfælde har dialogen om det fysiske produkt som eleverne har udarbejdet i projektperioden, været det centrale element i prøven.

Bedømmelsesgrundlaget ved prøven består af produktet og elevens evne til at redegøre for processen og det færdige resultat. Desuden indgår elevens skriftlige dokumentation for produktet som udarbejdes med anvendelse af forskellige tegneprogrammer. Typisk forventes dokumentationen også at indeholde økonomiske overslag mht. omkostninger og priser.

### 4.2.3 Fællesindgangen Mad til mennesker

På indgangen Mad til mennesker har EVA set flere forskellige typer af projekt- og prøveforløb der fokuserer på forskellige aspekter og områder af faget. I nogle forløb er madlavningen og det praktiske arbejde i fokus. I andre forløb er varekendskabet, viden om teknikkerne og det teoretiske i fokus. Interviewene viser at der blandt underviserne er forskellige opfattelser af hvilke færdigheder eleverne skal vise ved grundforløbsprøven.

Dette afsnit viser hvordan henholdsvis projekt og prøve er tilrettelagt, og hvordan skriftlighed indgår.

#### Projekt og prøve

Blandt de skoler der deltager i evalueringen inden for denne indgang, er der stor variation i den måde de har valgt at tilrettelægge projekt og prøve på. Skolerne adskiller sig især fra hinanden ved at der på nogle skoler indgår et praktisk element i projektet og prøven, mens der på andre skoler ikke er krav om at et produkt eller praktisk arbejde, fx tilberedning af mad, skal indgå.

På nogle skoler er det et krav at eleverne, afhængigt af uddannelsesvalg, skal præsentere konkrete produkter – fx en bordopdækning, en varm ret eller forskellige konditorvarer inden for forskellige kategorier. Eleverne har dagen eller nogle dage før prøven og nogle timer på selve prøvedagen til planlægning og fremstilling af deres produkter. I projektperioden forud for prøven har eleverne typisk udarbejdet en rapport som tager afsæt i et tema, fx en gruppe af råvarer eller etablering af en restaurant. Her kan konditoreleverne fx redegøre for de teknikker de ønsker at benytte til fremstillingen af islagkage, kransekage eller soufflé.

Sammenhængen mellem rapport og produkt kan i disse eksempler være mere eller mindre tydelig. Ofte indgår rapporten der bliver fremlagt ved prøven, i prøvegrundlaget som en ramme omkring de produkter der er fremstillet til prøven, og den kan få betydning for indholdet af dialogen om produkterne, men den er ikke i sig selv en del af bedømmelsesgrundlaget.

På en af de besøgte skoler har man valgt at gå mere teoretisk til værks i tilrettelæggelsen af projektet og prøven. Ved selve prøven skal eleverne redegøre for forskellige tilberedningsprocesser og aspekter af fødevarer, hygiejne og sundhed som knytter sig til en konkret udvalgt råvare eller madret. Her er det frivilligt om et fysisk produkt indgår, hvilket gør prøven mere teoretisk. Projektet får her karakter af at være eksamensforberedende. Således kan eleverne bruge projektperioden til at forberede det talepapir eller den PowerPoint-præsentation de vil bruge ved fremlæggelsen.

Underviserne har forskellige opfattelser af hvorvidt det praktiske arbejde bør være i fokus. Et argument for det praktiske indhold er bl.a. at gastronomifaget er et håndværksfag, og at der derfor også bør indgå et praktisk element i prøven. Det praktiske element skal vise om eleverne formår at tilberede en velsmagende ret. Et argument for en mere teoretisk prøve er at det er mindre væsentligt om eleverne formår at tilberede en velsmagende ret på grundforløbet. I stedet vurderes det at være vigtigt at eleverne kan redegøre for konkrete teknikker. De undervisere som har valgt det teoretiske fokus i projektet og prøven, vurderer at den teoretiske viden er afgørende for hvorvidt eleverne senere vil kunne lære at lave god mad. De fremhæver at der jo vil være fokus på det praktiske arbejde i elevernes praktikperiode. Derfor skal det teoretiske indhold i faget være i fokus på skolen. Den valgte prøveform begrundes altså med en henvisning til arbejdsdelingen i det eleverne skal lære hhv. på skolen og på deres praktiksted.

#### Skriftlighed

På denne indgang anvendes flere forskellige typer af skriftlige produkter. Mens nogle skoler anvender logbøger eller dagbøger, benytter andre skoler sig af mere klassiske rapporter. Ofte anvendes de skriftlige rapporter til at dokumentere elevernes udvikling i forløbet, til at beskrive processen omkring madlavningen eller til at præsentere kosttabeller eller lignende for de retter som eleverne skal tilberede.

Det er dog ikke alle undervisere som vurderer at et skriftligt produkt bør indgå. En holdning er at skriftlighed ikke er en del af kernefagligheden, og at skriftlighed kan være med til at fjerne fokus fra det vigtigste i faget, nemlig håndværket. Det betyder ikke at det skriftlige arbejde anses for at være irrelevant, men det betyder at omfanget bør begrænses så meget som muligt. En underviser udtrykker sin holdning på følgende måde:

*Jeg har været censor hvor de afleverer en stor rapport. Og det er synd at en elev skal bruge mange timer på en stor rapport, og så har vi 15 min. til at svare på den. Jeg savner håndværket.*

### 4.3 Fælles overvejelser – forskellige valg

Interviewene viser at underviserne på tværs af de tre indgange i høj grad overvejer de samme forhold når de overvejer hvordan projekt og prøve skal tilrettelægges. Samtidig viser interviewene at underviserne træffer forskellige valg, hvilket bl.a. hænger sammen med deres overordnede forståelse af grundforløbet og de muligheder de vurderer at projektet og prøven giver dem.

I interviewene er der især tre typer af overvejelser eller udfordringer der dukker op når man spørger underviserne hvad de især har været optaget af i arbejdet med at tilrettelægge det afsluttede grundforløbsprojekt og grundforløbsprøven. Det fremgår at underviserne især overvejer følgende:

- Hvordan skal projektbegrebet forstås?
- Hvordan skal det teoretiske og det praktiske vægtes?
- Hvordan kan der skabes praksisnærhed?

#### 4.3.1 Mange forskellige projektbegreber

Projektet spiller en helt central rolle i den samlede grundforløbsafslutning på flere skoler. For underviserne ligger der således en opgave i at de skal forholde sig til hvordan de forstår projektbegrebet, og hvordan projektet skal tilrettelægges forud for prøven.

Det fremgår af afsnit 4.2 at der knytter sig forskellige forestillinger til projektbegrebet mht. arbejdsmetoder og processer, og at underviserne ikke nødvendigvis er enige i hinandens valg af projekter. Særligt på indgangen Merkantil er der forskellige opfattelser af hvad der karakteriserer et projekt. Således er det også primært blandt undervisere fra denne indgang at der reflekteres over projektbegrebet. På de to tekniske indgange er der ikke de samme diskussioner om hvad et "rigtigt" projekt er.

Som beskrevet tidligere tager projektet sig meget forskelligt ud. Det gælder fra indgang til indgang, og det kan også være tilfældet fra skole til skole inden for den samme indgang. Nogle steder udgør projektet en selvstændig proces der er forholdsvis adskilt fra prøven, og som anses for at have en værdi i sig selv. Andre steder er grænsen mellem projekt og prøve mere flydende, og her er det ikke meningsfuldt at kigge på projektet adskilt fra prøven.

Særligt på indgangene Produktion og udvikling og Merkantil bliver projektet set som et selvstændigt forløb der har en værdi i sig selv uafhængigt af prøven. Her strækker projektperioden sig typisk over længere tid – mindst 1-2 uger – og i denne periode arbejder eleverne på at fremstille et produkt. På indgangen Merkantil er dette produkt ofte af skriftlig karakter, fx en rapport, mens det har form af et konkret fysisk produkt, fx et smykke eller en havelåge på indgangen Produktion og udvikling.

På indgangen Mad til mennesker kan projektet som nævnt være et skriftligt produkt som udarbejdes med udgangspunkt i en udvalgt råvare. Der er også eksempler på at det skriftlige produkt består af en rapport hvor eleverne skal formulere et konkret restaurantkoncept som tiltrækker et bestemt publikum. Endelig er der eksempler på at selve projektperioden har karakter af at være eksamensforberedende, idet eleverne forbereder den præsentation de ønsker at præsentere for eksaminator og censor ved prøven. Her er der altså ikke krav om at projektet skal omfatte et produkt – hverken i form af en rapport eller i form af et konkret fysisk produkt.

Ovenstående eksempler illustrerer den forskellighed der er i forståelsen af projektbegrebet. Eksemplerne kan siges at ligge inden for de gældende regler, idet regelgrundlaget ikke på nogen måde konkretiserer eller eksemplificerer hvordan projektbegrebet skal forstås. Det betyder at man nogle steder også kan savne inspiration til hvordan projektarbejdet kan tilrettelægges på andre måder end den man har valgt.

#### 4.3.2 Vægtningen af det praktiske og det teoretiske

Overvejelserne om vægtningen af det praktiske og det teoretiske handler forenklet udtrykt om hvordan underviserne ser sammenhængen mellem "det eleverne har lavet med hænderne", og "det de har tænkt med deres hoveder". Overvejelserne kommer især til udtryk på de indgange og skoler hvor fremstillingen af fysiske produkter er omdrejningspunkt for tilrettelæggelse og gennemførelse af det afsluttende projekt og grundforløbsprøven.

Gennemgående er der enighed blandt underviserne om at begge elementer er væsentlige i det afsluttende forløb, men der hersker forskellige opfattelser af hvordan de to elementer skal indgå, og hvordan eleverne kan prøves i dem.

Når underviserne diskuterer denne vægtning af henholdsvis det praktiske og det teoretiske, er det ofte udtryk for at de to aspekter opfattes som adskilte elementer der må prøves hver for sig. Således hører man underviserne fortælle hvordan nogle elementer i projektet og prøven bidrager til at prøve elevernes praktiske kompetencer, mens andre elementer bidrager til at prøve elevernes teoretiske kompetencer – uden at elementerne ses i sammenhæng.

Når underviserne henviser til den praktiske del af projektet og prøven, henviser de typisk til 'håndværket' hvor eleverne står 'med hænderne nede i' deres fag. For mange undervisere er den praktiske del særlig væsentlig. Følgende citat fra en underviser illustrerer dette syn på vigtigheden af den praktiske dimension:

*Jeg synes lidt vi glemmer at tænke på hvad det er vi gerne vil have at eleverne skal kunne ... Jeg tror at man skal sige at teoridelen er en vigtig del af ethvert håndværk, men det er et håndværk, og det er det vi skal arbejde ud fra ... Vi er alt for fokuseret på den teoretiske opgave.*

Der er en klar tendens til at den praktiske dimension fremstår som særlig vigtig på de to tekniske indgange, bl.a. fordi det ifølge mange undervisere er her kernen i faget ligger. Projekt og prøve er derfor i de fleste tilfælde bygget op omkring det praktiske arbejde hvor eleverne skal vise deres evne til at smede præcist eller deres evne til at tilberede en velsmagende menu. Underviserne understreger dog samtidig at den teoretiske dimension er væsentlig. De forklarer at grundforløbsprøven ikke kun skal teste elevernes praktiske færdigheder, men også deres teoretiske kompetencer. På indgangen Produktion og udvikling udtrykker nogle undervisere således bekymring for om den teoretiske dimension i projektet og prøven fylder tilstrækkeligt. De er bl.a. usikre på om elevernes teoretiske viden er tilstrækkelig i forhold til de forventninger en fremtidig praktikvirksomhed har. Således understreger underviserne at 'det ikke er tilstrækkeligt at eleverne er gode med hænderne, de skal også have et skarpt hoved'.

Generelt er det på de tekniske indgange en opfattelse af at den teoretiske del af projektet og prøven kommer til udtryk i det skriftlige arbejde, idet det skriftlige produkt ses som et oplagt sted for eleverne at vise deres teoretiske kompetencer. Det skriftlige produkt er det sted hvor eleverne redegør for udregningerne bag deres havelåge eller grill eller for kostudregningerne og beskrivelserne af de råvarer de anvender når de tilbereder deres ret.

#### 4.3.3 Praksisnærhed i projekt og prøve

Diskussionen og overvejelserne om praksisnærhed i projekt og prøve er en selvstændig diskussion som rækker ud over overvejelserne om vægtningen af teori og praksis. Fordi et projekt rummer tydelige praktiske elementer, fx i form af krav om fremstilling af fysiske produkter, er det ikke ensbetydende med at projektet nødvendigvis er praksisnært.

For de undervisere EVA har interviewet, er det væsentligt at projektet og prøven er tilrettelagt så de rummer en høj grad af praksisnærhed. Dermed menes typisk at projektet og prøven skal forholde sig til og også gerne inddrage elementer fra eller efterligne den virkelighed som eleverne skal ud i når de har afsluttet grundforløbet. Dette opleves som så indlysende af de interviewede at det sjældent italesættes eller kommenteres eksplicit i interviewene, men i stedet indgår som en implicit grundpræmis. Praksisnærhed antages i sig selv at virke motiverende for mange elever, bl.a. fordi de derigennem får mulighed for at forberede sig på den virkelighed de skal ud at møde. Det er samtidig tydeligt at begrebet bruges med forskellige betydninger.

På Produktion og udvikling diskuteres praksisnærheden ofte som spørgsmålet om hvorvidt de maskiner, værktøjer og processer eleverne benytter sig af i værkstedet, svarer til de maskiner, værktøjer og processer eleverne vil møde i virksomhederne. På den merkantile indgang forstås praksisnærhed i højere grad som måden man markerer den praktiske dimension i projektet på, fx ved at sikre at projektet handler om virkelighedsnære problemstillinger som eleverne vil møde i praksis.

Netop på indgangen Merkantil hvor man ikke har de samme muligheder for at arbejde praktisk med hænderne og med fremstilling af fysiske produkter som på de to øvrige indgange, får diskussionen om praksisnærhed særlig betydning. Her forsøger man først og fremmest at gøre projekterne praksisnære ved at "simulere" den virkelighed eleverne skal ud i, og ved at skabe situationer der i høj grad ligner den praksis som eleverne vil møde efterfølgende. Det kan fx ske i form af et iværksætterprojekt hvor eleverne får mulighed for at vise at de kan gøre sig alle de nødvendige overvejelser og lave de nødvendige analyser i forbindelse med etableringen af en ny butik. Således skal eleverne fx vise at de kan lave målgruppeanalyser, analysere markedsudviklingen inden for "deres" branche etc. En underviser fortæller her hvordan projektet er tilrettelagt:

*De har virksomheder og handler med hinanden. Det er sådan et iværksætterprojekt hvor de starter med at finde navn og logo. De bliver ringet op fra udlandet og får nogle forespørgsler som de skal reagere på. De skal udforme reklamer osv. Det er overskrifter, men meget praksisnært. De samler en mappe med deres korrespondance med andre virksomheder. De skal lave en personalehåndbog og andre udvalgte ting som vi sender videre til censor ... Jeg er revisor, vi har et advokatfirma, en bank, reklamebureau, vi skal bestille messestand og udvælge placering af messe. Så det flyver med fakturaer i luften i det åbne kontorlandskab.*

Et lignende eksempel der er udbredt på indgangen Mad til mennesker, er at eleverne får udleveret et konkret koncept for et hotel eller en restaurant. Her består arbejdet for eleverne i at udvælge og tilberede en passende menu. En underviser forklarer:

*I de sidste fem uger bliver eleverne bedt om at lave en fiktiv restaurant. Og her har de inviteret gæster til. Det er det de går til eksamen i ... Udgangspunktet er den fysiske åbning af restauranten, og så skal de snakke ud fra deres kokkefaglige eller tjenerfaglige viden, og de skal medbringe en form for produkt. Der er nogle der kan skrive en PowerPoint-præsentation, så kan det være produktet, andre tager en flaske vin med.*

En anden måde at skabe praksisnærhed på er gennem tilrettelæggelsen af selve prøvesituationen. På indgangen Mad til mennesker har man nogle steder tilrettelagt prøvesituationen således at de kommende gastronomielever og tjenerlever går til prøve samtidig og i det samme rum. Gastronomieleverne præsenterer den mad de har fremstillet, mens tjenerleverne præsenterer de opdækninger og blomsterdekorationer de har lavet. Ifølge underviserne kommer de derved til at mærke elementer af det samarbejde de vil indgå i når de begynder på deres praktikplads. Underviserne forsøger altså at skabe en prøvesituation der kan ligne en naturlig situation.

Også på indgangen Produktion og udvikling er der eksempler på at man forsøger at gøre prøvesituationen virkelighedsnær ved at lade den foregå i værkstedet blandt de øvrige, arbejdende elever. Ifølge underviserne bidrager dette til at give eleverne tryghed fordi de derved er i kendte omgivelser. Derudover er selve eksaminationen med til at gøre prøven forskellig fra elevernes tidligere erfaringer med prøver som ofte foregår i et klasseværelse, og hvor der er fokus på det teoreti-

ske indhold. Underviserne er generelt bevidste om at deres elever ikke altid har gode erfaringer fra tidligere prøver, og at det derfor er vigtigt at tilrettelægge prøven så den kan minimere den usikkerhed og nervøsitet der kan være på spil hos eleverne.

# 5 Bedømmelsen

Dette kapitel handler om bedømmelsen ved grundforløbsprøven og de forhold som de interviewede undervisere, censorer og elever især lægger vægt på i denne sammenhæng.

Analysen fokuserer på tre overordnede spørgsmål i tilknytning til bedømmelsen:

- Hvordan inddrages kompetencemålene i bedømmelsen? Spørgsmålet handler om vurderingsgrundlaget, dvs. om det der bedømmes ud fra.
- Hvilke produkter eller præstationer indgår i bedømmelsen, og hvordan vægtes de forskellige dele? Spørgsmålet handler om bedømmelsesgrundlaget, dvs. om det der skal være genstand for bedømmelse.
- Hvordan når eksaminator og censor frem til et niveau, og hvilke kriterier er i spil når den konkrete bedømmelse udmøntes i en karakter – og hvor tydelige er disse kriterier for eleverne? Spørgsmålet vedrører de kriterier der benyttes når produkter og præstationer bliver bedømt.

Kapitlet belyser desuden de interviewede eksaminators og censorers refleksioner over samspillet mellem eksaminator og censor. Et afsluttende afsnit redegør for hvordan eleverne oplever bedømmelsen ved grundforløbsprøven.

Spørgsmål i tilknytning til bedømmelsen omfatter typisk generelle problemstillinger der er fælles for de indgange der indgår i evalueringen, selv om problemstillingerne kan have forskellige udtryk og forskellig vægt på de tre indgange.

## 5.1 Vurderingsgrundlaget

Ved grundforløbsprøven bedømmes elevens tilegnelse af de kompetencemål eleverne skal opfylde ved overgangen fra grundforløbet til det hovedforløb eleven ønsker at fortsætte på. De fælles og de særlige kompetencemål der fremgår af indgangsbekendtgørelserne, jf. afsnit 3.2, udgør således vurderingsgrundlaget ved grundforløbsprøven. I den forbindelse er det især de særlige kompetencemål der skal i spil, idet disse mål i særlig grad peger frem mod den uddannelse eleven har valgt at fortsætte på. Det kan tilføjes at kompetencemål for grundfag ligeledes indgår i vurderingsgrundlaget hvis disse mål indgår i de særlige kompetencemål eleven skal opfylde ved overgangen fra grundforløbet. Generelt er det imidlertid vigtigt at fastholde at det er kompetencemålene der er i spil ved grundforløbsprøven, ikke grundfagene som sådan, idet disse fag bliver bedømt i andre sammenhænge.

Flere af de undervisere EVA har talt med, fortæller at kompetencemålene skal oversættes og udfoldes inden de kan bruges som vurderingsgrundlag. Arbejdet med kompetencemålene kræver at de bindes sammen, således at de ses i sammenhæng og i forhold til det uddannelsen sigter mod, og således at de ikke fremstår som løsrevne og enkeltstående elementer. Samtidig kræver arbejdet med kompetencemålene at de konkretiseres, dvs. at det specificeres hvad de betyder. Det er vigtigt både i forhold til teamet på skolen så underviserne har en fælles forståelse, og i forhold til censorerne fra andre skoler. Og det er ikke mindst vigtigt i forhold til eleverne så de kender det grundlag de bedømmes på. I den sammenhæng er det slående at begrebet kompetencemål ikke på nogen måde var kendt for de elever EVA interviewede.

Et eksempel fra indgangen Mad til mennesker illustrerer hvordan en operationalisering eller en oversættelse af kompetencemålene kan være nødvendig. Indgangsbekendtgørelsen fastslår at eleverne skal vise at de mestrer en række færdigheder 'under vejledning'. Men hvad betyder 'under vejledning', og hvordan skal dette indgå i bedømmelsen? Det er i den forbindelse karakteri-

stisk at de interviewede elever har forskellige opfattelser af hvor meget vejledning de kan eller må få – selv elever fra samme indgang og samme skole.

Samtidig giver underviserne udtryk for at der ikke kun er tale om en operationaliserings- eller oversættelsesopgave. Underviserne i interviewene finder således at vurderingsgrundlaget ved grundforløbsprøven og antallet af målpinde er meget omfattende, og at det er svært at håndtere et vurderingsgrundlag der omfatter så mange målpinde. Det gælder fx nogle af de undervisere EVA har talt med fra Mad til mennesker, og det gælder især de undervisere EVA har talt med fra indgangen Merkantil hvor indgangsbekendtgørelsen afhængigt af uddannelse opererer med 18 til 26 kompetencemål. Hertil kommer at indgangen Merkantil har krav om at eleverne gennemfører en række grundfag, således at disse fag fylder mere på grundforløbet på denne indgang end på andre grundforløb der typisk er kortere.

Nogle undervisere giver udtryk for usikkerhed med hensyn til om det kun er kompetencemålene fra indgangsbekendtgørelserne med tilhørende bilag der danner grundlag for projekt og prøve, eller om andre kompetencemål fra evt. grundfag også skal indgå. De giver endvidere udtryk for usikkerhed med hensyn til om man må vælge og prioritere blandt målpindene, og med hensyn til hvordan man i så fald kan gøre det. Et citat fra interviewene med underviserne fra Merkantil viser usikkerheden i opfattelserne blandt underviserne:

*Nogle siger at kompetencemålene skal være dem der ligger i indgangsbekendtgørelsen, mens andre siger at der skal være over 100 kompetencemål, både dem der ligger i indgangsbekendtgørelsen og i grundfagene ... og så er der endelig dem der siger at man selv vælger hvilke kompetencepinde der skal være opfyldt ... så man fx godt bare kan vælge tre.*

Det er karakteristisk at der som regel i praksis sker både en udvælgelse og en prioritering af de kompetencemål der kommer i spil i projektet og prøven. Men denne udvælgelse og prioritering er sjældent nedfældet eller formaliseret. I projektet sker den typisk i forbindelse med vejledningen, mens den ved prøven ofte sker i samarbejdet mellem eksaminator og censor (se i øvrigt afsnit 5.4 nedenfor). I interviewene med underviserne udtrykkes der bekymring for at denne form for udvælgelse og prioritering kan blive tilfældig, idet den ofte vil tage udgangspunkt i den enkelte undervisers egen faglighedsforståelse. Det betyder at udvælgelsen og vægtningen af kompetencemålene foregår ud fra den enkelte undervisers vurdering af de enkelte kompetencemåls væsentlighed. Ifølge underviserne kan det give anledning til diskussion både hjemme på skolen i forbindelse med vejledningen og ude på andre skoler når man er censor ved en grundforløbsprøve.

Samtidig med at nogle undervisere diskuterer i hvilket omfang det er nødvendigt at dække alle kompetencemål ved eksaminationen, er der også undervisere som diskuterer hvorvidt grundforløbsprøven og de tilknyttede kompetencemål i det hele taget måler det som er det væsentligste. Nogle undervisere har således den holdning at grundforløbsprøven ikke kun burde måle elevernes praktiske og teoretiske færdigheder inden for forskellige faglige områder. Disse kompetencer er nemlig ikke de eneste som er afgørende for om eleven vil kunne fungere på en arbejdsplads. Her er det også afgørende at eleverne kan tilpasse sig forholdene på arbejdspladsen, at de har mødedisciplin etc. En underviser fra Produktion og udvikling fortæller her hvad han anser som særlig vigtigt:

*I undervisningen prøver jeg at bygge op til at eleverne skal ud i et erhvervsliv – socialisere eleverne, men det kan man ikke se i prøven eller i projektet. Jeg kan ikke se om det er lykkedes mig at gøre eleverne klar til at fungere i en virksomhed. Det nytter jo ikke hvis eleven ikke kan finde ud af at være på et værksted. Og det kan man ikke se i grundforløbsprøven.*

Citatet viser at det ifølge nogle undervisere ikke kun handler om hvorvidt grundforløbsprøven giver eleverne mulighed for at vise det de kan, men også om prøven giver eleverne mulighed for at vise det som ifølge underviserne er væsentligt, og som har betydning i deres videre forløb. Her er det naturligvis vigtigt at skelne mellem de opgaver der påhviler skolen i grundforløbet, og de op-

gaver der påhviler arbejdsgiver i praktikforløbet og underviserne i hovedforløbet, og at fastholde at eleverne først og fremmest socialiseres til arbejdslivet i praktikken.

På de to tekniske indgange benyttes undertiden virksomhedscensorer, dvs. censorer fra praksis. De fleste virksomhedscensorer EVA har talt med, fortæller at de sjældent forholder sig direkte til kompetencemålene. Vurderingsgrundlaget er først og fremmest deres erfaringer fra praksis. 'Man kender naturligt de kompetencer eleverne skal nå', fortæller en virksomhedscensor. Virksomhedscensorerne fortæller videre at de især lægger vægt på hånddelaget hos eleverne sådan som det fremgår af produktet, og på elevernes evne til at forsvare produktet, dvs. at de skal vise at de ved hvad det er de har fremstillet, og kunne redegøre for deres valg. Mest overordnet kigger virksomhedscensorerne på 'lysten til faget [fx som kok eller smed] – og i det hele taget måden at gå til faget på'.

## 5.2 Bedømmelsesgrundlaget

Bedømmelsen af eleven sker på prøvedagen hvor censor er til stede. Det er et generelt træk på tværs af de enkelte indgange at grundforløbsprøven samlet set består af flere elementer, herunder en projektorganiseret proces og evt. fremstilling af et eller flere produkter og en præsentation med tilhørende dialog i forbindelse med selve prøven. Som beskrevet i afsnit 5.1 er der imidlertid forskellig praksis med hensyn til prøvens nærmere tilrettelæggelse og indhold, og det betyder at de forskellige elementer indgår på forskellig måde og vægtes forskelligt i bedømmelsen. Disse forskelle bliver nærmere belyst i dette afsnit.

### 5.2.1 Produktets betydning i bedømmelsen

Som det fremgår af kapitel 4, består grundforløbsprojektet og -prøven ofte af flere forskellige typer af produkter: dels de skriftlige produkter i form af fx rapporter eller synopsis, dels fysiske produkter, fx i form af madretter, hundebure eller kager.

Interviewene viser at disse produkter indgår i bedømmelsen på forskellige måder. Særligt er der store variationer med hensyn til vægtningen af skriftlige produkter, mens der er en mere ensartet praksis omkring bedømmelsen af det fysiske produkt.

#### Det fysiske produkt

I de tilfælde hvor et konkret fysisk produkt indgår som et obligatorisk element i det samlede forløb som på indgangen Produktion og udvikling, får dette produkt typisk stor betydning for bedømmelsen. Produktet står ganske vist ikke alene. Ud over selve produktet har elevens evne til at indgå i en dialog om produktet og elevens dokumentation af produktet også betydning. Men det er karakteristisk at disse elementer kun giver mening i sammenhæng med produktet der fremstår som det centrale omdrejningspunkt i bedømmelsen.

Underviserne fremhæver at en sådan prøveform giver eleven gode muligheder for at vise sin grundlæggende faglighed. For en smedeelev er det således i produktet at han eller hun har mulighed for at vise sine grundlæggende færdigheder inden for svejsning, ligesom kokkeeleven med produktet får mulighed for at vise sin kompetence til at lave en opbagt sauce. Underviserne fremhæver endvidere at grundforløbsprøven på denne måde rent formmæssigt kommer til at ligne det der foregår ved en svendeprøve, hvilket de opfatter som positivt.

Synspunktet deles også af de elever EVA har interviewet. De vurderer at en prøveform der har et konkret og fysisk produkt som udgangspunkt, giver dem en forsmag på hvordan en svendeprøve fungerer: 'Det betyder at vi får lov til at snuse til hvordan det vil foregå til svendeprøven'. Samtidig fortæller de elever EVA har talt med, at de i høj grad oplever at en sådan prøveform er relevant i forhold til det de skal kunne når de skal i praktik i en virksomhed.

#### Det skriftlige produkt

I de tilfælde hvor produktet er en skriftlig rapport som det typisk er på indgangen Merkantil, betyder fremlæggelsen af rapporten og den efterfølgende dialog som regel mere end selve rapporten. Det betyder at grundforløbsprøven i højere grad kommer til at ligne en klassisk eksamenssituation hvor "dagsformen" og elevens evne til at 'performe' ifølge flere undervisere får forholdsvis stor betydning for bedømmelsen.

Der er stor forskel på de indgange og skoler der indgår i evalueringen, mht. hvor højt de skriftlige produkter skal vægtes i bedømmelsen. Disse forskelle hører til blandt de mest iøjnefaldende udtryk for den mangfoldighed der kendetegner skolernes tilrettelæggelse og gennemførelse af det samlede forløb i tilknytning til grundforløbsprøven.

Det fremgår af interviewene at forskelligheden skaber usikkerhed blandt underviserne både når de skal censurere sammen med undervisere fra andre skoler, og når de skal informere deres egne elever om "hvad der tæller". Flere fortæller at der ikke altid er en fælles opfattelse blandt underviserne af hvad der egentlig vægtes ved grundforløbsprøven. På nogle skoler har arbejdet med at udforme bedømmelsesplaner for de enkelte indgange således endnu ikke udkrystalliseret sig i en fælles forståelse blandt underviserne, ligesom der også er eksempler på at undervisere ikke nødvendigvis er fortrolige med deres kollegers praksis mht. grundforløbsprøven selv om de underviser inden for den samme indgang.

En underviser forklarer at man på hendes skole har lavet en regel om at det skriftlige produkt skal vægtes med 10 % i bedømmelsen, mens hun på en anden skole har oplevet at det skriftlige produkt slet ikke indgår i bedømmelsen. Samtidig giver en anden underviser udtryk for usikkerhed om hvor sådanne procentsatser kommer fra. Hun er således usikker på om det er noget som hendes skole har bestemt, eller om det er noget som fremgår af indgangsbekendtgørelsen.

Underviserne har forskellige opfattelser og vurderinger af betydningen af disse forskelle mellem skolerne. Nogle fremhæver at de vide rammer giver den enkelte indgang og skole frihed til at skabe en grundforløbsprøve som matcher elevgruppen, og som tager hensyn til den faglighed der kendetegner de enkelte indgange. Samtidig betyder friheden at skolerne kan udnytte lokale muligheder i tilrettelæggelsen af grundforløbsprøven.

Nogle undervisere vurderer samtidig at mangfoldigheden og variationen rummer en række potentielle problemer. Derfor efterlyser nogle undervisere en fælles bedømmelsesplan som er knyttet til den enkelte indgang. En underviser udtrykker det på denne måde:

*Så kommer der heller ikke til at sprede sig et rygte om at det er nemt at komme igennem en grundforløbsprøve på bestemte skoler ... Eksaminationen flyder bedre når man har en fælles bedømmelsesplan, og så er man sikker på at lærere og censorer bedømmer med udgangspunkt i de samme principper.*

Interviewene viser at underviserne altså ikke har en fælles forståelse af hvordan de skal forholde sig til forskelligheden mellem skolerne. Nogle ser den opståede usikkerhed som et resultat af en mangel ved reglerne som de opfatter som uklare og upræcise. Andre undervisere opfatter til gengæld de vide rammer i reglerne som en mulighed for skolerne til selv at udvikle en praksis i forbindelse med tilrettelæggelsen af grundforløbsprøven, og de ser derfor usikkerheden blandt underviserne som udtryk for at skolerne ikke arbejder tilstrækkeligt med at formulere og udfolde principper for deres tilrettelæggelse og gennemførelse af grundforløbsprøven, og at de ikke er gode til at kommunikere disse principper og valg ud til forskellige målgrupper, herunder til censorer fra andre skoler.

Det er i denne sammenhæng karakteristisk at de interviewede elever også har forskellige billeder af de skriftlige produkters betydning i bedømmelsen af dem. Det afspejler givetvis at indgangene og skolerne har en forskellig praksis på dette område. På Produktion og udvikling gav de interviewede elever fx udtryk for at en høj grad af sammenhæng og overensstemmelse mellem dokumentation og produkt er vigtig hvis man skal opnå en høj karakter. Denne vurdering kom tydeligt til udtryk i elevinterviewene – ofte i sammenhæng med at disse elever fortalte at de netop oplevede tegneprogrammerne som et vanskeligt område at tilegne sig. Der havde som en elev formulerede det, 'været mange kampe med computeren'.

Samtidig er det tydeligt at elevernes forskellige opfattelser af hvor meget de skriftlige produkter tæller, som regel hænger sammen med at det ikke er klart for dem hvordan de enkelte elementer

vægtes i bedømmelsen. Elever fra samme indgang og skole kan således have temmelig forskellige billeder af hvordan de forskellige elementer indgår og vægtes.

### 5.2.2 Processens betydning i bedømmelsen

Det er et gennemgående træk på tværs af indgange og skoler at processen i det samlede projektforløb sjældent vægtes højt i bedømmelsen. Det hænger givetvis sammen med det forhold at censorerne sjældent har mulighed for at følge processen. Det er særlig tydeligt på Merkantil og Produktion og udvikling hvor processen med fremstilling af fysiske produkter og/eller skriftlige rapporter forløber over flere uger forud for prøvedagen. Der er dog eksempler på at eleverne skal medbringe en form for portfolio til prøven som dokumenterer deres læring undervejs i grundforløbet, ligesom eleverne ofte udarbejder en logbog eller dagbog som beskriver deres proces i projektet. Men de interviewede elever vurderer sjældent at sådanne produkter og redskaber tillægges stor betydning i bedømmelsen.

På indgangen Mad til mennesker indgår processen dog i bedømmelsen på nogle skoler. På denne indgang er processen betydelig kortere, og den foregår ofte i umiddelbar tilknytning til prøven. På en skole har man fx erfaring med at censor deltager i selve processen omkring tilberedningen af maden. En underviser fortæller:

*Hos os er censorerne faktisk med i køkkenet ... De har en halv time, og der må gerne være et par elever ad gangen i køkkenet, men der er kun fokus på en elev ad gangen. Så går censor rundt og ser, fx på de her hygiejning.*

Det forhold at processen kun indgår i bedømmelsen i begrænset omfang mange steder, opfattes sjældent som en udfordring eller et problem af de undervisere og censorer EVA har interviewet. En enkelt virksomhedscensor nævner i den forbindelse at de har svært ved at vurdere elevernes bløde kompetencer, fx evnen til at samarbejde.

## 5.3 Kriterier og niveau

Dette afsnit handler om forhold som er i spil ved bedømmelsen af elevernes opfyldelse af kompetencemålene, dvs. om forhold som har betydning når en konkret præstation sammenholdes med vurderingsgrundlaget og bedømmerne fastsætter niveauet og når frem til en karakter. Det centrale spørgsmål i denne sammenhæng handler om de kriterier – eller 'tegn' – bedømmerne bruger når de skal vurdere elevernes opfyldelse af målene.

### Det er både let og svært at bedømme elevernes præstationer

I interviewene med underviserne og virksomhedscensorerne giver de interviewede ofte udtryk for at de ikke synes det er svært at give karakterer. Underviserne fortæller at de tager udgangspunkt i deres kendskab til uddannelsesområdet og deres professionalisme som undervisere når de skal bedømme elevernes præstationer. Det er karakteristisk at underviserne sjældent forholder sig eksplicit og direkte til målopfyldelse og mangler i forhold til kompetencemålene når de bedømmer elevernes præstationer. 'Man ved jo hvad et 7-tal eller et 2-tal er', siger flere undervisere selv om de har vanskeligt ved at forklare præcis hvordan de foretager vurderingen, og hvordan de i praksis bærer sig ad med at genkende 7-tallet eller 2-tallet. Det fremgår således af interviewene at de kriterier der benyttes, sjældent er eksplicite.

Det fremgår samtidig at det alligevel ikke – i hvert fald ikke altid – er så let at nå til enighed om en karakter som nogle udsagn umiddelbart antyder. Interviewene viser således at vurderingen og fastlæggelsen af niveauet kan være vanskelig når skolen eller eleven har rettet sin prøve mod et område af uddannelsen som ikke er et af censors kerneområder, eller når en underviser fungerer som censor på en skole hvor man har grebet grundforløbsprøven anderledes end end censor er vant til fra sin hjemskole. I den forbindelse fortæller en underviser fra Mad til mennesker om en særlig episode som samtidig understreger betydningen af at skolerne videreformidler deres plan for tilrettelæggelse og gennemførelse af grundforløbsprøven:

*... jeg har været inde og være censor på anden skole, og der vidste jeg ikke hvilke opgaver jeg kom hen til. Der lå heller ikke en opgavebeskrivelse. Her vidste man ikke hvad man*

*skulle bedømme ... Der lå meget valgfrihed, og det var meget tydeligt at det var to teoretikere som havde udviklet prøven, hvilket ligger meget langt væk fra den måde vi gør det på. Jeg følte mig heller ikke i stand til at eksaminere eleven fordi det ikke var mit stærke område.*

Nogle undervisere og censorer vurderer at det kan være svært at sammenfatte opfyldelsen af kompetencemålene i én karakter. Ifølge dem ville det derfor være bedre hvis man havde mulighed for at give to karakterer for de praktiske hhv. de teoretiske færdigheder, idet en gennemsnitskarakter ikke er præcist rammende for hverken det ene eller det andet sæt af færdigheder. På indgangen Produktion og udvikling fortæller en underviser at han kan være utryk ved at sende en elev ud til en mester med en høj karakter fordi det vil skabe en forventning om at eleven besidder en række grundlæggende færdigheder. Men hvis karakteren primært er givet på baggrund af et flot smedearbejde, viser det jo ikke nødvendigvis om eleven kan lave de tegninger og matematiske udregninger som også er nødvendige for at kunne fungere optimalt inden for faget. Det betyder – som en underviser formulerer det – at man ikke ser 'at hænderne kan mere end hovedet'. Samme problematik forekommer også på indgangen Mad til Mennesker hvor den desuden kan forekomme med omvendt fortegn, dvs. som situationer hvor eleven kan få en god karakter fordi hun er god til det teoretiske i sit fag – uden at karakteren nødvendigvis siger noget om hvorvidt eleven er god til at forberede en menu.

På den merkantile indgang diskuterer underviserne den udfordring der opstår hvis niveauet for grundforløbsprøven skal fastlægges individuelt for den enkelte elev afhængigt af hvilket niveau eleven har fulgt de forskellige fag på. Har eleven fx haft økonomi på et højt niveau, bør man som eksaminator og censor ifølge nogle undervisere have højere forventninger til denne elev end til en elev som kun har haft økonomi på lavt niveau. En underviser forklarer det på følgende måde:

*Hvis vi har et projekt hvor de starter egen virksomhed, og eleven har haft C-niveau i erhvervsøkonomi, så bedømmer jeg eleven ud fra denne baggrundsviden. På den måde indgår niveauerne ... Jeg bliver jo nødt til at måle det med en målestok. Man kan jo ikke stille de samme faglige krav til eleverne hvis de har forskellige niveauer. Det ville ikke give mening.*

Denne tilgang er andre undervisere uenige i. Overordnet handler grundforløbsprøven nemlig ikke om fagene, men om kompetencemålene. Disse undervisere anfører desuden at censor ikke har kendskab til hvilke fag og niveauer eleven har haft. Endvidere understreger de at det er vigtigt at alle elever bedømmes ens, dvs. med udgangspunkt i de krav der stilles til den uddannelse eleven har valgt at fortsætte på:

*Jeg siger bare ... at de skal bedømmes på samme måde. Jeg bedømmer dem ud fra produktet og den uddannelse de har valgt, ikke hvilket niveau de har haft fagene på.*

Problemstillingen kompliceres imidlertid af at det ikke altid er tydeligt hvilken uddannelse eleven skal fortsætte på efter det merkantile grundforløb – bl.a. fordi forholdsvis mange elever slet ikke fortsætter på et hovedforløb efter hg.

En anden diskussion der knytter sig til fastlæggelsen af niveauet for grundforløbsprøven, handler om hvorvidt en elev kan få en ikke-bestået karakter til sin grundforløbsprøve, hvilket kan have den konsekvens at prøven skal tages om. Evalueringen viser at det faktisk kan ske. Nogle undervisere fortæller imidlertid at det ikke er almindeligt, idet flere skoler vælger at forlænge grundforløbet for elever som vurderes ikke at kunne bestå.

### **“Minisvendeprøver”**

Det fremgår af interviewene at der er stor opmærksomhed omkring niveaufastsættelsen de steder hvor grundforløbsprøven formmæssigt er tilrettelagt efter en svendeprøvemodel. Underviserne understreger således at grundforløbsprøven godt kan ligne svendeprøven i formen, men at den selvfølgelig hverken kan eller skal ligne svendeprøven mht. niveauet. Grundforløbs elever har endnu ikke større rutine i at bruge de forskellige redskaber og maskiner eller i at begå sig på et værksted, og fagligt set har de hverken den samme dybde eller den samme bredde som kan for-

ventes ved uddannelsens afslutning. Eleverne kan derfor heller ikke på nogen måde forventes at udvise den samme grad af perfektion i fremstillingen af deres produkter. 'Det er jo bare en grundforløbsprøve', som en underviser understreger.

## 5.4 Samarbejdet mellem censorerne

Selv om underviserne og censorerne ofte vurderer at det er let at bedømme eleverne og give karakterer – i hvert fald isoleret set – fortæller flere af de interviewede som nævnt at bedømmelsessituationen også kan være vanskelig og give anledning til diskussioner. Det gælder fx i de tilfælde hvor eksaminator og censor har forskellige opfattelser af hvad der skal indgå i bedømmelsesgrundlaget, og af hvordan forskellige dele af bedømmelsesgrundlaget skal indgå i en helhedsvurdering. Det gælder også i de tilfælde hvor bedømmerne har forskellige vurderinger af hvordan de forskellige kompetencemål skal indgå og vægtes i den samlede bedømmelse.

Det er karakteristisk at der blandt de interviewede ofte er større opmærksomhed om de tilfælde hvor det har været svært at nå til enighed, end om de gange hvor det er forløbet glat – og hvor der derfor ikke er så meget at fortælle om. En underviser fra Mad til mennesker fortæller fx om hvordan hun oplever at være censor:

*Jeg oplever når jeg er ude som censor, at hvor hygiejne hos os er den store milepæl og på højt niveau, så er det anderledes når jeg kommer på andre skoler. Der risikerer vi så at blive uenige om hvad eleverne skal kunne på grundforløbet. Jeg synes ikke at man kan sænke kravene når det drejer sig om hygiejne, men det kan vi blive nødt til når vi er censorer på andre skoler.*

Underviseren giver her udtryk for at man som censor kan blive nødt til at gå på kompromis med sin faglighed. Og det kan være svært. En underviser fra indgangen Merkantil fortæller fx at han som censor 'meget, meget nødig vil godkende en præstation hvor de økonomiske kompetencer ikke er i spil'.

Erfaringen med de uenigheder der kan være mellem eksaminator og censor, får en underviser til at konstatere at 'det kræver forhandling, og som eksaminator skal man være godt forberedt'. Gennemgående understreger underviserne nødvendigheden af at man er åben som eksaminator og censor, og at man ikke lader sin egen faglighed fylde for meget. En underviser forklarer bl.a. hvordan han har oplevet en censor som udelukkende gik op i én konkret ting. Han fortæller videre:

*Bedømmelsen kan være problematisk – på flere måder. Enten fordi der sidder to forskellige fagligheder som måske har svært ved at blive enige, eller fordi der sidder to lærere med samme fag så det bliver en ensidig bedømmelse af projektet – det er et problem både for eleverne og for projektformen som netop lægger op til at man skal anvende forskellige faglige kompetencer i samspil.*

Og en anden underviser tilføjer:

*Jeg har oplevet at have en kok som censor, men han skøjtede igennem det hele. Mine elever var dygtige til at lave mad, så de var jo glade, men der blev slet ikke spurgt ind til det tværfaglige. Og det dur ikke. Så derfor bliver vi nødt til at være lidt brede hvis vi skal bruges som censorer. Man må ikke være for fagfaglig når man skal bedømme en grundforløbsprøve, man er nødt til at være bred.*

Samtidig understreger underviserne i interviewene at det er positivt at komme ud som censor ved grundforløbsprøver fordi det giver mulighed for at man kan se hvordan grundforløbsprøven og grundforløbet tilrettelægges på andre skoler. Det giver inspiration, og man lærer af hinanden – noget som underviserne generelt efterlyser. En underviser beskriver det på denne måde:

*Jeg synes at vi får skabt et eksternt samarbejde hvor vi kan lære af hinanden. Det gode ved at være censor er at man kan hente inspiration og faglig udvikling.*

Mens bedømmelsen i nogle tilfælde kan opleves som vanskelig når der bruges censorer fra andre skoler, bemærker underviserne at de sjældent oplever uenighed med virksomhedscensorer som bruges på nogle af de tekniske indgange. Det kan hænge sammen med at virksomhedscensorerne ikke er præget af egne erfaringer vedrørende grundforløbsprøvens tilrettelæggelse, og at de dermed i højere grad fokuserer på de kompetencer eleverne demonstrerer, frem for på rammerne omkring prøven og prøvens form. Normalt synes det også at være nemt at blive enig om en karakter med en virksomhedscensor. Virksomhedscensorerne har ofte bred erfaring som oplæringsansvarlige. De ved som regel godt hvad en ny lærling kan, og de kan godt skelne mellem hvad en elev skal kunne hhv. ved starten og ved slutningen af sin uddannelse.

## 5.5 Elevperspektiver på prøven og bedømmelsen

Eleverne fra de tekniske indgange fortæller at grundforløbsprøven klart adskiller sig fra de prøver de tidligere har deltaget i da de gik i folkeskolen – dels fordi de her går til prøve i et område de selv har valgt, dels fordi prøven gennemgående er mere praktisk anlagt end de tidligere har været vant til, og foregår i helt andre rammer. På trods af at nogle af eleverne har haft dårlige erfaringer med prøver og eksaminationer i folkeskolen, er der tilsyneladende ingen af de elever EVA har talt med, som har været særlig nervøse til prøven, og de er typisk enige om at beskrive prøven som en positiv oplevelse.

For eleverne fra den merkantile indgang opleves prøven i højere grad som noget kendt, bl.a. fordi de allerede har mødt den skriftlige projektform i folkeskolen, og fordi eksaminationen består af en velkendt blanding af elevpræsentation og spørgsmål.

Eleverne fra indgangen Merkantil er til gengæld oftere overraskede over deres karakter, og undertiden har de svært ved at forklare hvorfor de har fået den karakter de har fået. Det gælder særligt de elever som får en høj karakter. Dette kan hænge sammen med elevernes generelle usikkerhed og en manglende tro på egne evner. Men for nogle elever handler det tydeligvis om at de er usikre på hvad der indgår i bedømmelsen, og hvad der lægges særlig vægt på. Fx er flere elever usikre på hvorvidt det skriftlige produkt indgår i bedømmelsen. Nogle elever er overbeviste om at det skriftlige produkt og den mundtlige præsentation vægtes lige højt, mens andre er sikre på at det skriftlige produkt ikke tæller med hvis den mundtlige præsentation er tilstrækkelig god. På spørgsmålet om hvad der indgår i bedømmelsen, udtrykker tre forskellige elever fra samme hold sig på denne måde:

*Jeg føler at jeg blev bedømt på det jeg præsterede derinde.*

*Jeg synes også at jeg blev bedømt på det jeg præsterede. Jeg synes ikke de bedømte selve opgaven. Det vigtige er at man kan forklare om det man har skrevet om, kan argumentere for de ting de spørger om.*

*Jeg tror at de bedømmer både rapporten og præstationen. Hvis man har lavet en dårlig rapport, vil det jo være mærkeligt at man får et 10-tal. Så jeg tror at begge ting er med i overvejelserne hos eksaminator og censor.*

Det kan tilføjes at de elever fra den merkantile indgang som EVA har talt med, undrer sig over at der ikke er krav om at grundforløbsprøven skal bestås når det er tilfældet med andre prøver på det merkantile grundforløb, og at karakteren for grundforløbsprøven ikke indgår i beregningen af gennemsnit de steder hvor gennemsnittet bliver beregnet.

Eleverne fra de tekniske indgange er tilsyneladende ikke lige så tilbøjelige til at blive overraskede over karaktererne som eleverne fra indgangen Merkantil. Det gælder især på indgangen Produktion og udvikling. Her forklarer eleverne at de dels selv kender produktets styrker og svagheder, dels kan fornemme det ud fra snakken på værkstedet mens de arbejder på deres produkter. Derfor overrasker eksaminators og censors vurdering dem ikke:

*Jeg vil nok sige at jeg vidste nogenlunde hvad det ville ligge til. Så det var meget forventet. Man kan fornemme det på læreren når vi går og arbejder på produktet i værkstedet. Hvis læreren siger at det ser godt ud, kan man jo godt regne med at det vil gå fint. Men man ved jo selvfølgelig ikke om det er 10 eller 12 man får.*

## 6 Overordnede vurderinger og opmærksomhedspunkter

I dette afsluttende kapitel præsenteres underviserne, censorernes og elevernes overordnede overvejelser og vurderinger i relation til grundforløbsprøven og de udfordringer og muligheder der ser i den forbindelse. Til sidst i kapitlet peges der på en række punkter som EVA anser for særlig vigtige at være opmærksom på i det videre arbejde med grundforløbsprøven.

### 6.1 Overordnet om grundforløbsprøven

Gennemgående mener underviserne at grundforløbsprøven er en positiv nyskabelse. Det forhold at afslutningen af grundforløbet nu markeres med en prøve og en formaliseret bedømmelse af eleverne, opfattes som positivt. Det afsluttende projekt og prøven er med til at synliggøre over for eleverne at grundforløbet er betydningsfuldt, og at det skal tages seriøst. Det gælder ikke mindst på de tekniske indgange hvor det ikke tidligere har været så almindeligt med prøver på grundforløbet. En underviser udtrykker det på denne måde:

*Jeg synes at det er dejligt at man er begyndt at lave en eksamen for grundforløbseleverne. Jeg kan godt huske da vi slap eleverne tidligere, det var en lidt slap omgang. Jeg synes at der bliver mere fagstolthed. Vi viser eleverne at det er vigtigt at møde op til undervisningen ... Der er kommet noget kvalitet ind i det.*

Ifølge underviserne giver projekt og prøve eleverne mulighed for at arbejde med og vise de færdigheder og kompetencer de har opnået på grundforløbet. Derudover vurderer underviserne at den afsluttende prøve er med til at fremhæve over for eleverne hvilke færdigheder og kompetencer der er særlig væsentlige i deres videre forløb. Det giver eleverne mulighed for at fornemme hvordan de vil komme til at arbejde med deres fag på hovedforløbet.

Mange af de undervisere EVA har talt med på de tekniske indgange, fremhæver at de også er glade for grundforløbsprøven fordi den giver dem mulighed for at få kendskab til praksis på andre skoler når de er ude som censorer. Dermed får de mulighed for at blive inspireret i deres egen praksis. En underviser beskriver det på denne måde:

*Grundforløbsprøven er noget af det bedste jeg har været med til. Den er fremragende. Også fordi vi kommer rundt og ser hinandens praksis.*

Således er det en holdning blandt underviserne at grundforløbsprøven er med til at styrke samarbejdet og synergien på tværs af skolerne.

På indgangen Merkantil hæfter de interviewede undervisere sig især ved at grundforløbsprøven bidrager til at fagene ses i sammenhæng inden for de kompetencemål der gælder ved overgangen til hovedforløbet. Det opfattes som positivt, men det opfattes samtidig som det der er svært ved grundforløbsprøven.

De virksomhedscensorer EVA har talt med på de to tekniske indgange, nævner at grundforløbsprøven motiverer og disciplinerer eleverne. Prøven betyder at eleverne får mulighed for at få en mere formaliseret feedback på det de har arbejdet med og lært på grundforløbet. Dermed medvirker prøven til at højne det faglige niveau, samtidig med at eleverne bliver bedre forberedt til og mere bevidste om hvad der venter dem senere – både på praktikpladserne og til svendepróven.

Det er en generel vurdering blandt de interviewede virksomhedscensorer at prøven i høj grad er praksisnær, og at den giver god mulighed for at arbejde med og vise de kompetencer der er vigtige i de enkelte fag/brancher.

### **Elevvurderinger**

De interviewede elever fortæller ligesom underviserne at grundforløbsprojektet og -prøven gennemgående er en positiv oplevelse og en fin afrunding på et samlet forløb som de føler at de lægger både meget tid og meget energi i.

De taler om det som et spændende forløb hvor de føler at de lærer meget, bl.a. fordi det skaber sammenhæng og giver dem mulighed for at sammenkoble det de har lært på deres grundforløb. En elev forklarer at prøven "har været en rigtig god måde at afslutte det hele på". En elev fra indgangen Merkantil beskriver det på denne måde:

*Jeg synes det er godt at man får et projekt hvor man får alle grundfagene, og hvor man har tid til det ... hvor man har tid til ikke at stresse ... og så også eksamen hvor man kan vise personligt hvad man har lært. Jeg synes det er fantastisk.*

Flere elever fra de tekniske indgange hæfter sig desuden ved at projekt og prøve giver dem mulighed for at arbejde med et "rigtigt" og helt produkt. Eleverne fra indgangen Mad til mennesker oplever fx hvordan det er at skulle tilberede og anrette et måltid på kort tid, og eleverne fra indgangen Produktion og udvikling oplever de udfordringer der kan være ved at skulle fremstille et helt produkt. Mens de i hverdagen mest arbejder med delelementer eller delprocesser, giver det afsluttende grundforløbsprojekt dem mulighed for at kombinere forskellige færdigheder og fx finde ud af hvordan jern opfører sig når man ikke bare skal øve sig på at svejse, men når det skal svejses sammen til en hel grill.

Mens eleverne i ovenstående citater primært henviser til projektet som det der har bidraget til læring, peger de også på selve prøven eller fremlæggelsen som en væsentlig del af den samlede oplevelse. Selve prøven eller fremlæggelsen vurderes også som vigtig fordi den giver dem mulighed for at snuse til det de kommer ud for når de skal til den afsluttende svendep prøve. I den forbindelse giver nogle elever også udtryk for at det er positivt at de oplever "at det kan betale sig at gøre sig umage" fordi det kan give en karakter som kan vise at de har taget grundforløbet seriøst, og som de kan bruge i søgningen efter en praktikplads. Med projektet har de noget som de kan tale med arbejdsgiveren/mester om, og som de kan præsentere når de søger praktikplads.

## **6.2 Udfordringerne ved grundforløbsprøven**

Som det fremgår af ovenstående afsnit, er der mange undervisere som mener at grundforløbsprøven fungerer som en god afslutning på grundforløbet. Men for underviserne knytter der sig også en række udfordringer til prøven som beskrevet i kap. 4 og 5.

Nogle af disse udfordringer hænger sammen med at rammerne omkring prøven opleves som uklare af nogle undervisere. En underviser udtrykker det på denne måde: 'Min umiddelbare reaktion på grundforløbsprøven er at det er uklart hvad man skal.' Når nogle undervisere oplever grundforløbsprøven som uklar, skyldes det bl.a. at der er tale om noget forholdsvis nyt på grundforløbet, og at det derfor er naturligt at der endnu ikke har udkrystalliseret sig en fælles forståelse eller bestemte traditioner for hvordan man gør. Men det hænger også sammen med at regelgrundlaget for prøven er meget åbent, dvs. at der er mange forhold som det er overladt til skolerne at fastsætte og udfolde i den lokale undervisningsplan.

I den sammenhæng er det tydeligt at nogle undervisere ikke føler sig tilstrækkeligt vejledt eller informeret om hvordan de kan gribe opgaven med tilrettelæggelsen an. At behovet for at blive inspireret til at udvikle egen praksis er stort, fremgår også af de fokusgruppeinterview som EVA har gennemført. Her benyttede flere undervisere lejligheden til at udveksle kontaktoplysninger og aftale besøg på hinandens skoler.

Nogle af de interviewede giver udtryk for at de møder Undervisningsministeriet afholder for de særlige censorer, er et godt initiativ, men at de kun dækker en del af behovet. Frem for alt synes der også at være behov for en større indsats på skolerne i arbejdet med at udfolde en lokal bedømmelsesplan, implementere den og sikre at den bliver et fælles arbejdsgrundlag for underviserne. Erfaringerne fra interviewene peger på at dette med fordel vil kunne gennemføres i et samarbejde mellem flere skoler.

Det åbne regelgrundlag for grundforløbsprøven giver store frihedsgrader i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af prøven, men det betyder også at prøven tilrettelægges meget forskelligt. I den sammenhæng hæfter nogle sig ved risikoen for at der bliver skabt store variationer i hvordan de enkelte skoler tilrettelægger prøven. Det kan i værste fald føre til at resultaterne af prøven fra forskellige skoler ikke umiddelbart vil være sammenlignelige, og det kan skabe usikkerhed i praktikvirksomhederne. Samtidig kan det betyde at skolerne får forskelligt ry. Det er naturligvis vigtigt at være opmærksom på eventuelle tendenser i denne retning, men på det foreliggende grundlag har EVA ikke bemærket sådanne tendenser. Forskellighed i praksis fra skole til skole kan i sig selv være konstruktiv og bidrage til udvikling så længe der er tale om bevidste og eksplicit formulerede forskelle, og så længe grundforløbene gennemføres inden for de rammer der er fastlagt i kompetencemålene.

En særlig udfordring vedrører usikkerheden blandt underviserne om hvad der skal til for at tilrettelægge prøven på en sådan måde at de relevante kompetencemål bliver bragt tilstrækkeligt i spil. Det er en udbredt opfattelse blandt underviserne at man med fordel kan komprimere de mange kompetencemål som ifølge regelgrundlaget skal prøves ved grundforløbsprøven. Det gælder ikke mindst på indgangen Merkantil.

I forlængelse af dette indikerer interviewene at der er behov for en tydeligere udmelding om hvordan man skal forholde sig til det samlede antal kompetencemål der gælder i forbindelse med overgangen fra grundforløbet til en given uddannelse. Det er således ikke eksplicit formuleret eller eksemplificeret om og i givet fald hvordan skolerne har mulighed for at udvælge og prioritere de kompetencemål som de finder vigtigst. En underviser som i øvrigt er glad for det åbne regelgrundlag fordi han finder at det bidrager til at skabe dynamik og udvikling på skolerne, beskriver de udfordringer han møder i arbejdet med at omsætte kompetencemålene:

*Jeg synes at det er vigtigt at fastholde at det med friheden også er noget meget godt. Især hvis man vil lave nogle nye ting på skolerne, at man så har mulighed for det. Men hvorfor kunne man ikke komprimere målene lidt? Hvorfor kan man ikke på en måde kondensere det lidt, og så samtidig lade der være frihed?*

Friheden i udformningen af prøven giver udfordringer, men den rummer altså også en række positive muligheder. Den giver bl.a. mulighed for at tilrettelægge prøven under særlig hensyntagen til enkelte elevgrupper. Underviserne nævner flere eksempler på at de benytter sig af denne mulighed. Fx fremgår det at underviserne gør sig forskellige overvejelser omkring tilrettelæggelsen afhængigt af om elevgruppen består af voksenelever eller tosprogede elever. Samtidig giver de frie rammer mulighed for at tilpasse grundforløbsprøven efter den kernefaglighed som man ønsker skal komme til udtryk i prøven.

### 6.3 Opmærksomhedspunkter i det videre udviklingsarbejde

De foregående kapitler har beskrevet hvordan grundforløbsprojektet og -prøven tilrettelægges på indgangene Merkantil, Mad til mennesker og Produktion og udvikling. Desuden har kapitlerne analyseret de overvejelser og diskussioner der ligger bag de valg de enkelte indgange og skoler har truffet.

I dette afsnit samler EVA op på analyser og konklusioner i rapporten ved at præsentere de væsentligste udviklingsområder EVA ser i det videre arbejde med at udvikle grundforløbsprøven. I den forbindelse peger EVA på en række opmærksomhedspunkter som henvender sig både til underviserne og skolerne og til Undervisningsministeriet.

## **Fælles refleksionsrum på skolerne**

Evalueringen viser at der er behov for at skabe et fælles refleksionsrum på skolerne hvor ledere og undervisere får mulighed for at diskutere det afsluttende projekt og grundforløbsprøven, både mht. hvordan kompetencemålene kan oversættes og konkretiseres, og mht. hvordan praksisnærheden kan styrkes yderligere. På nogle indgange kan det også være relevant at drøfte hvordan eleverne i højere grad kan prøves i teori og praksis samtidig frem for at blive prøvet i de to områder hver for sig.

Et fælles refleksionsrum skal sikre en fælles forståelse af det afsluttende projekt og grundforløbsprøven på skolerne. Det vil være et vigtigt led i både den fortsatte udvikling af grundforløbsprøven og den fortsatte udvikling af undervisningen på grundforløbet. Evalueringen peger på at der desuden er behov for at skolerne sikrer at den fælles forståelse af det afsluttende projekt og grundforløbsprøven bliver ekspliciteret og udfoldet i den lokale undervisningsplan så fx censorerne får bedre mulighed for at sætte sig ind i hvordan skolen har valgt at tilrettelægge grundforløbsprøven og forløbet op til prøven.

Det er ledelsens opgave at etablere et fælles refleksionsrum og sikre at skolens koncept for gennemførelsen af det afsluttende projekt og grundforløbsprøven er udfoldet i den lokale undervisningsplan.

## **Klare udmeldinger fra Undervisningsministeriet**

Evalueringen viser at Undervisningsministeriet i høj grad kan understøtte det lokale arbejde på skolerne ved at tilvejebringe vejledninger der afklarer nogle af de forhold som skaber usikkerhed blandt underviserne, og som ikke fremgår af regelgrundlaget i dag.

EVA vurderer i den sammenhæng at der er behov for en tydeligere udmelding om hvordan kompetencemålene kan indgå i grundforløbsprøven, herunder om mulighederne for at vælge og prioritere mellem målene. Ligeledes kan antallet af mål i de enkelte bekendtgørelser og behovet for niveauindikatorer for målene overvejes. Det vil også være vigtigt at ministeriet arbejder for en mere ensartet beskrivelse af kompetencemålene og kravene i indgangsbekendtgørelserne. De krævede kompetencer og niveauer i indgangsbekendtgørelserne kan således være formuleret på forskellige måder selv om de i hvert fald umiddelbart synes at ligne hinanden. Eksempelvis kan det være svært at vurdere om der er forskel på at have et fag fx på niveau F og have faget på et niveau svarende til niveau F som det er formuleret andre steder i indgangsbekendtgørelserne.

En sådan udmelding og et sådant arbejde med målene vil være et konstruktivt bidrag til skolernes arbejde med at omsætte kompetencemålene til en undervisnings- og prøvepraksis.

## **Større vægt på processen i bedømmelsen**

EVA vurderer at der findes et uudnyttet potentiale for at udvikle projektforbøb og prøveformer der åbner mulighed for at processen i højere grad bliver inddraget i bedømmelsen. Det vil understrege læringsperspektivet i grundforløbet, og det vil styrke mulighederne for at inddrage elevens samarbejdskompetencer som typisk indgår i kompetencemålene på de fleste grundforløb. På indgange som Produktion og udvikling og Mad til mennesker vil det desuden bidrage til at elevernes evner til at begå sig i et værksted eller et køkken i højere grad bliver inddraget i bedømmelsen.

Evalueringen viser at gruppearbejde kun anvendes i begrænset omfang under grundforløbsprojektet, i hvert fald uden for den merkantile indgang. Samtidig er det tydeligt at kompetencemålene i forbindelse med overgangen fra grundforløbet til en given uddannelse så godt som altid indeholder formuleringer der fokuserer på elevernes evne til at løse opgaver i samarbejde med andre. Det er derfor overraskende at samarbejdskompetencer kun indgår i grundforløbsprøven i stærkt begrænset omfang. EVA ser et potentiale i at Undervisningsministeriet og skolerne overvejer hvordan elevernes samarbejdskompetencer i højere grad kan blive en del af grundforløbsprøven.

## **Synlige kriterier i bedømmelsen**

En synliggørelse af kriterierne i bedømmelsen er vigtig af hensyn til eleverne og deres muligheder for at forberede sig til prøven. En synliggørelse af kriterierne er også vigtig af hensyn til censorer-

ne. Evalueringen viser således at der er en klar tendens til at bedømmelsen især kan opleves som vanskelig når der ikke foreligger en overordnet og samlet beskrivelse af de krav der skal stilles til eleverne, og de kriterier der skal bruges ved bedømmelsen. En synliggørelse af kriterierne vil samtidig være vigtig for at tydeliggøre hvordan grundforløbsprøven adskiller sig fra svendeprøven de steder hvor de to prøver er opbygget over den samme læst.

EVA vurderer derfor at der er behov for at skolerne udarbejder eksplicitte kriterier som kan bruges ved bedømmelsen af konkrete præstationer, og som sammenholder den generelle beskrivelse af karakterniveauerne i karakterbekendtgørelsen med vurderingsgrundlaget, dvs. med kompetencemålene. Kriterierne skal udpege de aspekter af en præstation der er særlig vigtige, og de skal angive hvad der skal til for at opnå en bestemt karakter, fx en bestået karakter eller en topkarakter.

### **Inspiration på tværs af skoler**

Det er tydeligt at underviserne efterspørger viden om hvordan andre skoler tilrettelægger deres grundforløbsprøve. Underviserne peger i den forbindelse på erfa-grupper og dialogmøder på tværs af skoler som vigtige initiativer i denne forbindelse.

EVA ser en række fordele i at udnytte de regionale samarbejds mønstre på tværs af skoler og give undervisere fra forskellige skoler mulighed for at mødes for at videndele og udveksle erfaringer. Sådanne erfa-møder på tværs af skoler vil være et konstruktivt bidrag til det fortsatte udviklingsarbejde vedrørende tilrettelæggelsen af grundforløbsprøven.

# Appendiks A

## Projektbeskrivelse

I dette appendiks fremlægges projektbeskrivelsen for projektet som EVA gennemfører for Undervisningsministeriet.

### **Evaluering af grundforløbsprøven på erhvervsuddannelserne (EUD-området)**

Undervisningsministeriet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at evaluere erhvervsuddannelsernes grundforløbsprøve. Evalueringen igangsættes i januar 2011 og gennemføres i perioden fra januar til september 2011.

### **Baggrund for evalueringen**

Den 1. juli 2008 trådte nye bestemmelser om afslutning af grundforløbet på erhvervsuddannelserne i kraft. Det betyder at grundforløbet på erhvervsuddannelserne skal afsluttes med et projekt der danner grundlag for en prøve. Ved prøven bedømmes elevernes tilegnelse af de kompetencemål eleverne skal have nået ved overgangen fra grundforløb til det hovedforløb de ønsker at fortsætte på.

Projektet gennemføres i den afsluttende del af grundforløbet. Projektet skal give eleverne mulighed for at arbejde sammenhængende og praksisnært med de fælles og de særlige kompetencemål som gælder ved overgangen fra grundforløb til det valgte hovedforløb. Projektet afsluttes med en mundtlig prøve af 30 minutters varighed inkl. votering.

Den enkelte skole fastsætter de nærmere rammer for projektet og prøven, herunder prøvegrundlag, prøveforløb og bedømmelseskriterier, inden for de rammer for grundforløbsprøven der fremgår af hovedbekendtgørelsen for erhvervsuddannelserne.

### **Formål med evalueringen**

Evalueringens formål er at vurdere grundforløbsprøven som grundlag for bedømmelsen af eleverne i forhold til de kompetencemål de skal have nået ved overgangen til de uddannelser/hovedforløb de ønsker at fortsætte på.

Evalueringen har flg. fokuspunkter:

- Sammenhængen mellem projektførelse, prøve og kompetencemål, herunder praksisnærheden i prøven
- Bedømmelsen, herunder fastsættelse af niveau og formidling af bedømmelseskriterier til eleverne
- Praktisk organisering og tilrettelæggelse af prøven

Evalueringen dækker tre af de tolv fællesindgange til erhvervsuddannelserne. Udvælgelsen af fællesindgange skal sikre at evalueringen omfatter fællesindgange der repræsenterer forskellige typer af fagligheder og kompetencemål. De udvalgte indgange er:

- Mad til mennesker
- Produktion og udvikling
- Den merkantile indgang

## Metode og design i evalueringen

Evalueringen omfatter tre metodiske elementer:

- 1 Gruppeinterview med elever
- 2 Fokusgruppeinterview med undervisere
- 3 Telefoninterview med censorer (virksomhedscensorer)

### 1. Gruppeinterview med elever

Formålet med gruppeinterviewene er at belyse elevernes oplevelse af prøvesituationen, herunder sammenhængen mellem projektet, prøven og kompetencemålene samt bedømmelsen. Interviewene vil desuden undersøge hvordan bedømmelseskriterierne er blevet formidlet til eleverne, og på hvilken måde eleverne har inddraget viden om kriterierne i arbejdet med projekt og prøve. Endelig vil interviewene sætte fokus på elevernes vurdering af om skolens organisering og tilrettelæggelse af projekt- og prøveforløbet har givet dem mulighed for at arbejde med og vise de relevante kompetencer.

Der gennemføres elevgruppeinterview på i alt seks skoler således at hver af de valgte fællesindgange indgår med to interview. I hvert interview deltager omkring 4 elever der har deltaget i en grundforløbsprøve. Interviewene vil have en varighed på ca. 1 time. Interviewene gennemføres inden for eller umiddelbart efter den indeværende prøvetermin.

Udvælgelsen af elever skal så vidt muligt tilrettelægges så deltagerne sigter mod forskellige hovedforløb i forlængelse af deres grundforløb. På hver af de to tekniske fællesindgange gennemføres et interview med elever der har gennemført et grundforløb på den vejledende uddannelsestid (20 uger), og et interview med elever der har haft et forlænget grundforløb med opkvalificering eller afklaring som formål (40 uger). På den merkantile indgang gennemføres et interview med elever der afslutter deres grundforløb efter 38 uger, og et interview med elever der afslutter deres grundforløb efter 76 uger.

To interview – et på hver af de to tekniske indgange – gennemføres i januar 2011, mens de to interview på den merkantile indgang og et på hver af de tekniske indgange gennemføres i juni 2011. Ved samme lejlighed gennemføres et kort interview med uddannelseslederen for den pågældende indgang om skolens erfaringer med grundforløbsprøven.

Undervisningsministeriet formidler kontakt til de seks skoler. Efterfølgende kontakter EVA skolerne for at aftale tidspunkter for elevinterviewene. Skolen sørger efter EVA's nærmere anvisninger for at 4-5 elever møder op til interviewet i et egnet lokale på skolen. Elever hvis prøver er blevet observeret, jf. nedenfor, indgår ikke blandt de interviewede.

### 2. Fokusgruppeinterview med undervisere

Formålet med fokusgruppeinterviewene er at belyse hvordan underviserne har arbejdet med at sikre sammenhængen mellem projektførelsen, herunder projektopgave/-type, prøven og kompetencemålene. Desuden vil interviewene fokusere på formidlingen af de gældende krav til eleverne og på anvendelsen af kompetencemålene som grundlag for bedømmelse af eleverne samt på forudgående drøftelser mellem lærer og censor om fastlæggelse af niveau ved bedømmelsen. Endelig vil interviewene belyse hvordan prøverne tilrettelægges, og de overvejelser der ligger bag tilrettelæggelsen.

Der gennemføres to fokusgruppeinterview med undervisere fra den merkantile indgang og to fokusgruppeinterview med undervisere fra de to tekniske indgange der indgår i evalueringen. Hvert interview vil omfatte ca. 8 undervisere fra tre til fire forskellige erhvervsskoler. Interviewene vil have en varighed på 1½ til 2 timer.

Udvælgelsen af deltagere skal sikre at deltagerne har aktuelle og brede erfaringer med grundforløbsprøven så interviewene kan belyse evalueringens fokusområder fra forskellige perspektiver, herunder eksaminatorperspektiver, censorperspektiver og underviserperspektiver. Deltagerne skal have erfaringer som censorer ved grundforløbsprøven inden for den indgang de repræsenterer i

interviewet. Deltagerne kan evt. udvælges blandt de særlige censorer fra de tre fællesindgange. Samlet skal deltagerne have erfaring med prøver der peger mod forskellige hovedforløb inden for indgangen.

De fire fokusgruppeinterview vil blive afholdt omkring månedsskiftet januar/februar 2011 hhv. øst for Storebælt og vest for Lillebælt. Af praktiske grunde vil det være mest hensigtsmæssigt at de deltagende undervisere kommer fra skoler der ligger i en overkommelig afstand fra den by hvor interviewet gennemføres (fx Roskilde eller Fredericia). Undervisningsministeriet kontakter en række skoler der har interesse i at sende undervisere til fokusgruppeinterview. EVA dækker transportomkostningerne i forbindelse med undervisernes deltagelse i interviewet.

### **3. Telefoninterview med virksomhedscensorer**

Formålet med telefoninterviewene er at belyse virksomhedscensorers oplevelse af sammenhængen mellem prøven og de kompetencemål eleven skal bedømmes ud fra. I interviewet vil der blive lagt særligt vægt på censorernes grundlag for at anvende kompetencemålene i bedømmelsen og på den forudgående dialog med underviseren (skolen) om prøvens form og formål og om de kompetencemål der danner udgangspunkt for prøven.

Der gennemføres fem-seks telefoninterview med repræsentanter for virksomheder der har fungeret som censorer ved grundforløbsprøven på indgangene Mad til mennesker og Produktion og udvikling (virksomhedscensorer benyttes praktisk taget ikke på den merkantile indgang). Interviewene der gennemføres omkring månedsskiftet januar/februar 2011, vil have en varighed på ca. ½ time.

Undervisningsministeriet er behjælpeligt med at fremskaffe en liste fra skolerne med kontaktoplysninger om omkring 12 mulige virksomhedscensorer. EVA rekrutterer deltagerne til telefoninterview ud fra listen.

### **Prøveobservationer som del af grundlaget for analyserne i evalueringen**

Som grundlag for at udarbejde spørgerammer for de tre typer af interview gennemfører EVA et mindre antal observationer af eksaminationer på de involverede fællesindgange.

Observationerne gennemføres på tre forskellige skoler. Hver observation vil strække sig over 2-3 eksaminationer a ½ times varighed, dvs. 1-1½ times observation pr. fællesindgang. Ved samme lejlighed gennemføres et kort interview med uddannelseslederen for den pågældende indgang om skolens erfaringer med grundforløbsprøven. Observationerne gennemføres så vidt muligt i første halvdel af januar 2011.

Undervisningsministeriet er behjælpeligt med at finde skoler der er interesserede i at EVA observerer grundforløbsprøver. EVA tager kontakt til udvalgte skoler for at aftale tidspunktet for observationerne. De skoler som observationerne gennemføres på, skal ikke indgå i gruppen hvorfra der rekrutteres undervisere, virksomhedscensorer eller elever til interview. En skole skal således kun deltage i én aktivitet i forbindelse med evalueringen.

Observationerne skal tjene som forberedelse til interviewene med de forskellige grupper, dvs. at observationerne skal give input til spørgeguider til fokusgruppeinterview, gruppeinterview med elever og telefoninterview med virksomhedscensorer. Formålet med observationerne er desuden at bidrage med praksiseksempler på hvordan en grundforløbsprøve kan gennemføres.

### **Afrapportering**

EVA afrapporterer evalueringens resultater i et elektronisk pdf-format på ca. 35-40 sider. Rapporten fremsendes til Undervisningsministeriet ultimo august 2011 og offentliggøres desuden på EVA's hjemmeside. Evalueringens resultater fremlægges og drøftes på et møde mellem EVA og ministeriet inden offentliggørelsen.

Resultaterne præsenteres efterfølgende på et årsmøde for de særlige censorer på hhv. de tekniske og de merkantile erhvervsuddannelser i begyndelsen af september 2011.

## **Organisering**

Evalueringen gennemføres af en projektgruppe der består af evalueringskonsulenterne Kristine Zacho Pedersen og Bo Söderberg og evalueringsmedarbejder Gro Inge Hansen. Projektgruppen er ansvarlig for evalueringens gennemførelse og for analyser og konklusioner i den afsluttende evalueringsrapport. Det er en forudsætning for det opstillede budget at Undervisningsministeriet medvirker til rekrutteringen af skoler hvor der kan gennemføres prøveobservationer, og til rekruttering af interviewdeltagere.

Efter dokumentationsindsamlingens afslutning ult. juni 2011 afholdes et møde hvor projektgruppen orienterer ministeriet om projektets fremdrift og status.

# Appendiks B

## Deltagende skoler

Der er gennemført 4 fokusgruppeinterview med grundforløbsundervisere fra flg. skoler:

Indgangen Produktion og udvikling:

- EUC Nordvestsjælland
- Roskilde Tekniske Skole
- Svendborg Erhvervsskole
- Tradium

Indgangen Mad til mennesker:

- CELF
- Kold College
- Syddansk Erhvervsskole
- UC i Roskilde – Slagteriskolen

Indgangen Merkantil:

- International Business College
- Handelsskolen Silkeborg
- Handelsskolen København Nord
- Niels Brock
- Roskilde Handelsskole
- Rybners
- Selandia – Center for Erhvervsrettet Uddannelse
- Vestfyns Handelsskole og Handelsgymnasium

Der er gennemført 6 gruppeinterview med grundforløbs elever på flg. skoler:

- Erhvervsskolen Nordsjælland (indgangen Merkantil)
- EUC Lillebælt (indgangen Produktion og udvikling)
- EUC Sjælland (indgangen Produktion og udvikling)
- Hotel- og Restaurantskolen (indgangen Mad til mennesker)
- Learnmark Horsens (indgangen Merkantil)
- ZBC (indgangen Mad til mennesker)

Der er desuden gennemført observationer af grundforløbsprøver på 3 skoler: Selandia – Center for Erhvervsrettet Uddannelse (indgangen Produktion og udvikling), Silkeborg Tekniske Skole (indgangen Mad til mennesker) og Tietgenskolen (indgangen Merkantil).

Der er gennemført 7 telefoninterview med virksomhedscensorer der har deltaget i grundforløbsprøver på flg. skoler:

- Aarhus TECH (indgangen Mad til mennesker)
- Den jyske Haandværkerskole (indgangen Produktion og udvikling)
- EUC Nord (indgangen Mad til mennesker)
- EUC Syd (indgangen Produktion og udvikling)
- Food College Aalborg (indgangen Mad til mennesker)
- Herningsholm Erhvervsskole (indgangen Produktion og udvikling)
- Uddannelsescenter Holstebro (indgangen Produktion og udvikling)