RKV og afkortning på euv

Evaluering af erhvervsuddannelse for voksne (euv)
Baggrundsrapport 2



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

INDHOLD

RKV og afkortning på euv

1	Indledning	4
2	Realkompetencevurdering	5
2.1	Antagelser om RKV	5
2.2	RKV – i lovgrundlag og i praksis	6
2.3	Information om RKV	8
2.4	Organisering af RKV	9
2.5	Kompetenceudvikling af RKV-bedømmere	10
2.6	Tiden til RKV	11
2.7	Tilrettelæggelse af RKV-processen med særligt henblik på brug af redskaber	14
2.8	Tilbagemelding på resultatet af RKV'en	22
2.9	RKV'ens betydning for motivation og læring	23
2.10	Anbefalinger	25
3	Afkortning	26
3.1	Antagelser om betydningen af afkortning	27
3.2	De standardiserede forløb	27
3.3	Individuelle afkortninger af bestemte uddannelsesdele	32
3.4	Betydningen af afkortning i forhold til at nå de faglige mål	40
3.5	Tilrettelæggelse af de afkortede forløb	42
3.6	Fordele og ulemper ved afkortning	44
3.7	Anbefalinger	48
	Appendiks A – Litteraturliste	49

1 Indledning

Dette er den anden af tre baggrundsrapporter i Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) evaluering af erhvervsuddannelse for voksne (euv). Hver baggrundsrapport behandler et tema i relation til euv-reformen. Denne baggrundsrapport omhandler realkompetencevurdering (RKV) og afkortning på euv. De to øvrige baggrundsrapporter omhandler udviklingen i tilgang og frafald samt udviklingen af voksenpædagogiske miljøer. Hertil kommer en hovedrapport med evalueringens konklusion, hovedresultater og anbefalinger. De fire rapporter supplerer hinanden og skal ses som et samlet hele, hvor analyser og datagrundlag præsenteres i de tre baggrundsrapporter.

Denne baggrundsrapport bygger på fokusgruppeinterview, caseundersøgelse, registreringer fra caseskoler samt registerdata ligesom den samlede evaluering af voksensporet, der bygger på både kvalitative og kvantitative datakilder. De kvalitative datakilder er fokusgruppeinterview med ledelsesrepræsentanter for de største erhvervsskoler gennemført ad to omgange samt en caseundersøgelse med otte cases (fire uddannelser, som hver er repræsenteret på to skoler). Hver case består af observation af RKV og undervisning samt interview med ledere, lærere, RKV-bedømmere, euv-elever og RKV-deltagere. Hver case er blevet besøgt to gange, men programmet har varieret fra første til andet besøg. De kvantitative datakilder består af registreringer fra evalueringens otte cases og registerdata fra Undervisningsministeriet omhandlende tilgang, frafald og varighed af RKV. For det samlede undersøgelsesdesign henviser vi til hovedrapporten.

Det første kapitel omhandler RKV og giver et statusbillede og en vurdering af arbejdet med RKV siden indførelsen af reformen i august 2015. Det andet kapitel omhandler den afkortning, som gives til de voksne på baggrund af RKV, herunder hvordan den håndteres på skolerne, hvordan den opleves i skolernes og elevernes perspektiv, og hvilken betydning den får for uddannelsesforløbene.

2 Realkompetencevurdering

Dette kapitel giver et statusbillede og en vurdering af, hvordan erhvervsskolerne i praksis forholder sig til og håndterer udfordringen med at lave RKV'er for de voksne. Dette suppleres løbende med elevernes perspektiver på det, de oplever *før* (herunder information om RKV), *under* (selve vurderingsprocessen) og *efter* RKV'en (resultatet og tilbagemeldingen vedrørende dette).

En euv indledes med en RKV, og på denne baggrund udarbejdes der en uddannelsesplan for den voksne elev (BEK nr. 367 af 19.4.2016, § 56, stk. 5). Siden sommeren 2016 har det dog også været muligt at få lavet en bindende RKV og få en uddannelsesplan *forud* for uddannelsesstart. I så fald sker dette i henhold til lov om åben uddannelse (BEK nr. 547 af 1.6.2016).

Indledningsvist redegøres der for regelgrundlaget for RKV på euv som et bagtæppe for at kunne forstå og forholde sig til skolernes praksis. Herefter fokuseres der på forhold, vi fra andre undersøgelser ved, har betydning for god RKV-praksis, herunder forhold vedrørende information om RKV, organisering af arbejdet med RKV, kompetenceudvikling af de praktikere, der arbejder med RKV, tiden til RKV og tilrettelæggelsen af RKV-processen med særligt henblik på brugen af redskaber i RKV-processen. Skolernes praksis analyseres med afsæt i projektets programteori og med særligt henblik på de udfordringer, de står over for, og mulighederne for at gøre det mere attraktivt for voksne at blive faglærte – uden at dette sker på bekostning af kvaliteten af den uddannelse, de gennemfører.

Analysen viser, at der er stor forskel på skolernes praksis, men også at der generelt set er en tendens til, at skolerne i deres RKV'er har meget fokus på at bruge så lidt tid som muligt. Hertil kommer, at der ofte er mere fokus på kompetencer, der kan dokumenteres med uddannelsesbeviser og lignende, end på reale kompetencer, der fx kræver praktisk afprøvning for at kunne blive dokumenteret.

2.1 Antagelser om RKV

Ifølge programteorien, som danner udgangspunkt for denne evaluering af euv, spiller RKV en central rolle med hensyn til at gøre det mere attraktivt at blive faglært som voksen og med hensyn til at mindske frafaldet og bidrage til, at flere gennemfører en erhvervsuddannelse. Dette bygger på følgende to antagelser:

- At gode RKV'er i sig selv kan øge de voksnes motivation for uddannelse
- At gode RKV'er fører til kortere uddannelsesforløb på grund af merit (afkortning).

For at kunne undersøge, om disse antagelser gælder i praksis, er det nødvendigt først at undersøge, hvordan skolernes praksis er i forhold til væsentlige kvalitetsaspekter, det vil sige forhold, der har væsentlig betydning for kvaliteten af RKV på skolerne. En stor del af kapitlet fokuserer derfor på

disse kvalitetsaspekter, der omfatter information om RKV, organisering af RKV, tilrettelæggelse af RKV, herunder de redskaber, der anvendes, samt hvordan skolerne i det hele taget møder de voksne i RKV-processen. Det gør vi i afsnit 2.3-2.8.

I afsnit 2.9 undersøger vi herefter den første antagelse om betydningen af RKV for de voksnes motivation for uddannelse. Mens den anden antagelse tages særskilt op i kapitel 3 om afkortning. Inden da er der dog grund til at se nærmere på RKV fra idé til lovtekst og til anvendelse i praksis, fordi evalueringen viser, at der er stor forskel på RKV i teori og praksis.

2.2 RKV – i lovgrundlag og i praksis

Når skolerne skal forklare deres praksis og forståelse af RKV, tillægges rammerne for euv stor betydning for, hvordan RKV opfattes. Eksempelvis siger en RKV-bedømmer, som sidder med de indledende vurderinger af RKV-deltagerne:

> Altså, der er ikke ret mange, der er ret gode til at forstå, at vi rent faktisk skal have noget dokumentation på det. De kan ikke bare sige "jeg har den og den baggrund", eller hvad ved jeg. Altså, vi skal have dokumentationen, og den er mange gange svær at indsamle.
>
> RKV-bedømmer

Dette udsagn er et eksempel på en praksis, der har særligt fokus på dokumentation. Datamaterialet indeholder generelt set mange eksempler på, at der lægges endog meget stor vægt på netop den skriftlige dokumentation. Når denne praksis med særligt fokus på dokumentation har udviklet sig på skolerne, hænger det sammen med den måde, RKV er blevet implementeret på gennem regelgrundlaget for euv, og den vægt, de regelbundne standardmeritter har fået i RKV'en på euv, hvor der kun for en mindre gruppe af elever er fokus på at lave skønsmæssige vurderinger.

Idéen med at vurdere de voksnes realkompetencer er at give voksne, der på forskellige måder har erhvervet sig kompetencer, der er relevante for bestemte faglige mål på erhvervsuddannelserne, anerkendelse for disse kompetencer, så de ikke behøver at deltage i uddannelsesaktiviteter, der handler om noget, de ved eller kan i forvejen. RKV giver således ideelt set mulighed for at tilrettelægge uddannelsesforløb, der er skræddersyet til den enkeltes læringsbehov, og som bygger oven på det, personen kan i forvejen.

Med erhvervsuddannelsesreformen fra 2015 blev det fastsat, at elever på 25 år og derover skulle starte på et særligt voksenspor, euv, der skulle indledes med en vurdering af deres kompetencer.

> Stk. 2. En euv indledes med en vurdering af elevens praktiske og teoretiske kompetencer med udgangspunkt i målene for uddannelsen samt eventuel grundforløbsundervisning. Kompetencevurderingen foretages på grundlag af dokumentation fra eleven og et eventuelt kompetenceafklarende forløb og kan have en varighed fra ½ dag og op til 10 dage.
>
> LOV om erhvervsuddannelser jf. lovbekendtgørelse nr. 271 af 24. marts 2017, § 66 v

Det er denne indledende vurdering af de voksne elevers kompetencer, der i regelgrundlaget for euv har fået navnet RKV[1]. Samtidig understreges det i regelgrundlaget, at RKV'en skal være grundig og systematisk (Undervisningsministeriet 2017b:3). Af vejledningen om euv fremgår det, at RKV'en består af to dele, en regelbundet del og en skønsmæssig vurdering:

> Realkompetencevurderingen består, for det første, af en regelbundet vurdering af ansøgerens teoretiske og praktiske kompetencer ved anvendelse af de almindelige godskrivningsregler for uddannelserne og regler for den enkelte uddannelse om fritagelse for skole- og praktikdele i den pågældende uddannelsesbekendtgørelses bilag 1. For det andet består realkompetencevurderingen af en skønsmæssig vurdering af den voksnes eventuelle yderligere teoretiske kompetencer på uddannelsesområdet.
>
> Undervisningsministeriet (2017b:4)

Det er derimod op til skolerne at foretage de skønsmæssige vurderinger af de voksnes "eventuelle yderligere teoretiske kompetencer på uddannelsesområdet". Gennem evalueringen er det blevet tydeligt, at skolerne har forskellige fortolkninger af, hvad der kan falde inden for denne beskrivelse, lige fra at skønsmæssige vurderinger også kun omhandler det, man lærer på en skole, og til at skønsmæssige vurderinger også er viden om praksis i mere bred forstand. Forskelle med hensyn til, hvordan man forstår teoretiske kompetencer, kan således have betydning for, hvorvidt man anerkender det, personer har lært i praksis.

Skolerne har ikke indflydelse på de såkaldte regelbundne vurderinger, der er lavet af de faglige udvalg og indskrevet i uddannelsesbekendtgørelserne. Udmøntningen af de regelbundne vurderinger er dog i praksis ikke helt ens. Ledelsesrepræsentanter i fokusgrupperne fortæller, at de møder elever, der har fået lavet en RKV på en anden skole, hvor man vurderer meritten anderledes end på deres skoler. Dette peger på, at der på trods af beskrivelse af kriterierne for de regelbundne vurderinger fortsat er et vist rum for fortolkning.

Derudover har skolerne bemyndigelse til at tildele yderligere afkortning på baggrund af en skønsmæssig vurdering. Disse afkortninger ligger ud over de afkortninger af skoleforløb og praktik, der allerede er lavet i forbindelse med de såkaldte standardiserede forløb for elever på 25 år og derover[2].

Mens de regelbundne vurderinger eksplicit er forankret i relevant erhvervserfaring eller bestemte uddannelser, som er beskrevet i meritbilaget, baserer de skønsmæssige vurderinger sig på aktiviteter såsom afprøvning, test m.m., der har afdækket de pågældende elevers yderligere kompetencer. Hertil kommer, at eleven kan søge det faglige udvalg om yderligere afkortning af praktikken (Undervisningsministeriet 2017b:6). Den skønsmæssige del er dog i praksis ikke nødvendigvis særligt fremtrædende for skolerne.

1 Denne måde at anvende RKV-begrebet på adskiller sig fra det forskningsbaserede begreb, idet der ud over at være fokus på det, en person reelt kan, uanset hvordan kompetencerne er erhvervet, også fokuseres på mere formelle kompetencer, der kan dokumenteres i form af uddannelsesbeviser og bestemte typer erhvervserfaring, som de faglige udvalg har identificeret som meritgivende. Det betyder med andre ord, at hvor man i en mere ren form for RKV alene ville se på, hvad en person i bedømmelsessituationen aktuelt kan og ved, uanset hvor det stammer fra, er der i regelgrundlaget for RKV på euv også et betydeligt fokus på det, der kan dokumenteres, uanset om dette er sammenfaldende med, hvad personen aktuelt kan og ved. Dette gælder særligt med hensyn til den regelbundne vurdering, der foretages på baggrund af det såkaldte meritbilag, som er uddannelsesbekendtgørelsernes bilag 1, som angiver standardmeritter for den enkelte uddannelse.

2 Skoleundervisningen er som udgangspunkt afkortet med minimum 10 %, og praktikken må være af højst to års varighed på de standardiserede hovedforløb for euv1- og euv2-elever, se afsnit 4.2.3.

Som det ses, er regelgrundlaget for RKV på euv knyttet meget tæt til begrebet afkortning, mens der ikke er mulighed for at lave længere forløb for de elever, der måtte have behov for det. Der er med reformen således skabt en særlig rammesætning for RKV på euv, der indebærer, at begrebet RKV til dels anvendes på en anden måde end i forskningslitteraturen såvel som i andre uddannelsesmæssige sammenhænge.[3]

I næste kapitel ser vi nærmere på de udfordringer, som afkortningerne af uddannelsestiden indebærer, mens vi i resten af dette kapitel fokuserer på selve RKV-processen.

Arbejdet med RKV organiseres forskelligt på skolerne, herunder med hensyn til, hvor mange der er involveret i arbejdet, den ledelsesmæssige forankring, forholdet mellem vejledning og RKV m.m. Analysen af datamaterialet peger på, at følgende aspekter af RKV-processen særligt har betydning for kvaliteten af RKV på euv:

- Information om RKV
- Organisering af RKV
- Kompetenceudvikling med hensyn til RKV
- Tiden til RKV
- Tilrettelæggelse af RKV-processen med særligt henblik på brug af redskaber
- Tilbagemelding til eleverne.

I det følgende vil vi gennemgå betydningen af hvert af disse aspekter med udgangspunkt i vores analyse af datamaterialet og pege på, hvordan en god RKV-praksis tager højde for dette.

2.3 Information om RKV

Caseundersøgelsen viser, at det at læse og orientere sig i information om RKV kan være en vigtig indgang til en RKV for de voksne, som ikke kender til RKV. Muligheden for at forberede sig er vigtig, fordi deltagerne gennem en forståelse for formålet og programmet for RKV i højere grad kan se, hvordan deres kompetencer og erfaring kan spille ind både med hensyn til at opnå et mere retvisende resultat af RKV'en og med hensyn til at opnå en tryghed i den nye situation.

Der findes forskellige elektroniske redskaber, der kan understøtte arbejdet med RKV på euv, herunder et redskab (faglært.dk), som er udviklet med henblik på, at potentielle ansøgere til euv kan gennemføre en selvevaluering af deres kompetencer. Ligesom der findes information om RKV på fx ug.dk, efteruddannelse.dk og andre steder på nettet. Den generelle information dækker dog ikke nødvendigvis hele det behov, ansøgere og virksomheder kan have for viden om RKV, særligt med henblik på deres egen konkrete situation. Det kan være svært at overskue de mange regler, fx med hensyn til elevtyper, regler om merit og forhold, der er specifikke for enkelte uddannelser. Skolerne spiller derfor en vigtig rolle i forhold til at informere om RKV, fx på deres hjemmesider.

3 Realkompetencer er forskningsmæssigt såvel i dansk som i international sammenhæng defineret som en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer, uanset hvor de stammer fra (Colardyn & Bjornavold 2004:71; Undervisningsministeriet 2008:11; Andersen, Wahlgren & Wandall 2017:76).

Interviewundersøgelsen giver en række eksempler på, at der er stor forskel på, hvor velinformerede eleverne var, inden de kom i kontakt med skolen, og hvor nemt eller svært det har været for dem at finde relevant information om euv. Fx fortæller en RKV-deltager, at hun både har været inde på skolen og tale med en vejleder og har sendt e-mails frem og tilbage inden den praktiske afprøvning. Hun fortæller også, at skolen på forhånd sendte eksempler på de opgaver, de ville få i den praktiske afprøvning, så hun kunne få en fornemmelse af, hvad det gik ud på. Andre elever oplever ikke, heller ikke efter deres RKV-samtale, at have den store viden om, hvad RKV'en betyder for dem.

Det er derfor fortsat vigtigt, at skolerne prioriterer både god generel information og god individuel vejledning til voksne, der kan være interesserede i at gennemføre en erhvervsuddannelse. Analysen viser, at det har betydning for deltagernes oplevelse af RKV-processen, at de ved, hvad de går ind til. Den viden, RKV-deltagerne har brug for, kan deles op i to overordnede grupper:

For det første at informere om regelgrundlaget for RKV, formålet med at lave RKV og konsekvenserne af at få lavet en RKV for ens uddannelsesforløb. Caseundersøgelsen peger på, at ikke alle ansøgere er klar over, at der skal laves en RKV, når de er fyldt 25 år, og ikke mindst, hvad RKV'en kan og skal bruges til.

En RKV-deltager fortæller:

> Jeg forsøgte at finde informationer på nettet, inden jeg gik ind i det. Jeg synes, det er svært. En del af det her møde går ud på at sige "jamen, nu hedder det euv, og før hed det GVU", og du tænker bare "det er bare nogle af de her forkortelser!" […] Det gør det utrolig svært for os brugere at komme ind i det her system.
>
> RKV-deltager

Her oplever RKV-deltageren, at det er svært at finde viden om og forstå regelgrundlaget, herunder forskellen på den tidligere GVU og den nuværende euv. Eleven har selv søgt viden, men har ikke kunnet finde noget brugbart. Ligesom interview med elever viser, at det kan være vigtigt for ansøgerne at få information om deres uddannelsesplan og forsørgelsesgrundlaget i forbindelse med skoleforløb.

For det andet at give praktisk information i god tid, herunder om, hvordan man tilmelder sig en RKV hhv. før eller som indledning til en uddannelse, hvornår hvad skal foregå, og hvad man eventuelt skal fremsende eller tage med af dokumentation til en eventuel samtale. Caseundersøgelsen giver flere eksempler på, at det for voksne er vigtigt af hensyn til arbejds- og familiemæssige forpligtelser, at man i god tid inden en eventuel RKV får kendskab til tidspunkt, sted og varighed, så man kan indrette sig efter det. En RKV-deltager fortæller, at hun, inden hun kom til RKV'en, havde talt i telefon med en vejleder, som fortalte om forløbet, hvilket har haft betydning for, at hun følte sig klædt på og tryg i situationen.

2.4 Organisering af RKV

For at sikre, at opgaven med RKV løses godt med resultater af høj kvalitet, er det vigtigt at have et særligt fokus på, hvordan opgaven bedst organiseres på den enkelte skole og den enkelte uddannelse, herunder hvem der håndterer hvad.

Caseundersøgelsen viser, at arbejdet med RKV organiseres forskelligt på skolerne. Hvor arbejdet på nogle skoler er forankret hos få medarbejdere og en leder, er det på andre skoler tænkt bredere, således at flere medarbejdere indgår i den gruppe, som kan udføre RKV, og derudover er fordelingen af opgaver mellem faglærere og vejledere ofte forskellig. Vejlederne spiller ofte en nøglerolle i

forbindelse med RKV. Det kan der være mange gode grunde til, herunder at det ofte er vejlederne, som er de første, der møder de kommende elever. Typisk møder eleverne først faglærerne ved en eventuel praktisk afprøvning, men på nogle skoler kan faglærere også varetage vejlederopgaver. Det er dog ofte vejledere, der står for det koordinerende arbejde i forbindelse med RKV.

Samtalerne med repræsentanter for skolerne peger generelt på, at man efter to år med euv har fundet frem til arbejdsgange, der får driften til at fungere inden for rammerne af euv. I udgangspunktet var det en stor udfordring at skulle lave RKV for alle, der er fyldt 25 år. Der har derfor i mange tilfælde udviklet sig rutiner som fx at screene ansøgerne og kun tage dem til samtale, hvor man finder, at det måske kan komme på tale at skulle give merit på baggrund af skøn. Hvorimod man i nogen grad forsøger at håndtere indplaceringen i elevtyper (oftest euv3) såvel som dele af den regelbaserede vurdering på grundlag af dokumenter fra ansøgerne.

En leder forklarer, at de har lavet et særligt administrativt optagelsesteam, hvor vejledere gennemfører en indledende samtale, hvor indplacering som euv1, euv2 eller euv3 oftest foregår. Lederen oplever, at RKV på euv er så regelstyret, at man i de fleste tilfælde kan benytte en administrativ afklaring, da det er en lille gruppe voksne, som kommer med kompetencer, der skal afklares.

> Selvfølgelig er der nogle, som kommer med det faglige, hvor vi skal ind og lave noget praktisk og sådan noget. Men hovedparten af det her er jo styret af, om man har det ene eller det andet, altså formelle kompetencer og forskellige fag. Jeg skal ikke kunne sige, om det kun er en lokal ting, men det er i dén grad blevet administrativt hos os i hvert fald.
>
> Leder

Selvom skolens løsning med administrative optagelsesteams er specifik for denne skole, viser både caseundersøgelsen og fokusgruppeinterviewene med ledere, at mange deler oplevelsen af, at det er vurderingen af de regelbundne meritter, der fylder mest i RKV'erne på skolerne.

2.5 Kompetenceudvikling af RKV-bedømmere

For at sikre, at alle er kompetencemæssigt godt klædt på til den RKV-opgave, de skal varetage, kan der være behov for mere systematisk kompetenceudvikling. Indholdet i kompetenceudviklingsbehovet vil dog afhænge af, om opgaven primært handler om at tjekke dokumenter for ansøgerens formelle kompetencer og vurdere, om der er grundlag for yderligere vurdering, eller om opgaven mere handler om, hvordan man kan vurdere, hvad en person kan og ved om et givet emne i forhold til specifikke læringsmål.

Caseundersøgelsen viser, at det kan være en udfordring, at vejledning og bedømmelse ofte foregår for forskelligt på skolerne, fordi det bør være en målsætning, at to skoler, der uafhængigt af hinanden laver RKV, også når frem til de samme vurderinger. En måde at sikre en større ensartethed i vejledning og bedømmelser på er netop uddannelse i RKV.

Det generelle billede, som datamaterialet efterlader, er, at der kun i begrænset omfang har fundet egentlig uddannelse sted med hensyn til at styrke bedømmeres kompetencer til at lave RKV. En del af baggrunden for dette kan være, at der kun i meget begrænset omfang er blevet udbudt egentlig uddannelse inden for RKV, men også at der ikke er formelle krav til bedømmernes kompetencer.

Kompetenceudviklingen har primært været i form af selvstudier, sidemandsoplæring og vidensdeling, herunder deltagelse i seminarer, konferencer og netværksmøder. Selvstudierne har omfattet læsning af regelgrundlag mv., mens man nogle steder har brugt sidemandsoplæring, hvor mere

erfarne bedømmere har vist mindre erfarne bedømmere, hvordan de realkompetencevurderer. Vidensdelingen har fundet sted både internt på skolerne, mellem skolerne og i større fora og har fx handlet om, hvordan man har skullet bedømme ansøgere med bestemte typer uddannelsesbaggrund eller erhvervserfaring, fx fra udlandet. En vejleder fortæller således:

> Vi har læst bekendtgørelserne og læst og lært, hvordan de her uddannelser hænger sammen. Vi har læst, læst, læst og også talt meget sammen om det. For at få den samme forståelse for tingene blandt dem, der sidder i vores administration, dem, som sidder og tester alle tingene, og så os, som […] har samtaler og vejledning.
>
> RKV-bedømmer

Der er siden 2015 blevet afholdt forskellige konferencer og seminarer med særligt fokus på RKV, fx har Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) afholdt læringsseminarer om RKV på vegne af Undervisningsministeriet med henblik på at styrke vidensgrundlaget for at dele viden på tværs af skolerne om RKV blandt praktikere. Derudover afholder Nationalt Videncenter for Realkompetence (NVR) en årlig konference om RKV, ligesom skolerne fortæller om forskellige netværksmøder og andre konferencer med samme fokus.

2.6 Tiden til RKV

Tiden til RKV er et vigtigt kvalitetsparameter. Ikke sådan at forstå, at mere tid brugt på RKV nødvendigvis er positivt, men sådan at forstå, at den afsatte tid skal være tilstrækkelig til, at vurderingen af en ansøgers realkompetencer kan komme hele vejen rundt om eventuelle relevante realkompetencer hos den, der bliver vurderet. Det kan derfor være meget individuelt, hvad der er en passende varighed for en RKV.

Som nævnt kan RKV'er strække sig fra en halv dag til ti dage (LOV nr. 634 af 16.6.2014, § 66 v). Blandt en række nye initiativer i forhold til euv har Styrelsen for Undervisning og Kvalitet meldt ud, at man forventer, at den maksimale varighed for en RKV nedsættes fra ti til fem dage pr. 1. januar 2018 (Undervisningsministeriet 2017a).

I tabellen nedenfor ses en fordeling af, hvor lang tid skolerne har brugt på hver enkelt RKV i de to første skoleår efter reformen.

TABEL 2.1

RKV fordelt på tiden, skolerne har brugt pr. RKV

Skoleår	1 dag	2 dage	3 eller flere dage	I alt
2015/16 (n = 15.935)	74 %	7 %	18 %	100 %
2016/17 (n = 13.836)	81 %	6 %	13 %	100 %
Samlet (n = 29.770)	78 %	7 %	16 %	100 %

Kilde: data fra STIL bearbejdet af EVA.

Af tabellen fremgår det, at 78 % af alle gennemførte RKV'er siden reformen har taget højst en dag. Det ses samtidig, at andelen er steget fra første til andet skoleår med 7 procentpoint. Samtidig er andelen af RKV'er gennemført over tre dage eller mere faldet fra 18 % til 13 %. Der har med andre ord været en udvikling, hvor skolerne bruger kortere tid på RKV af nye euv-elever.

I nedenstående tabel ser vi på de ti største uddannelsers tid brugt på RKV.

TABEL 2.2

Toptiuddannelser

		Antal gennemførte RKV'er	1 dag	2 dage	3 eller flere dage
1	SOSU-uddannelsen	4.954	92 %	5 %	3 %
2	Kontoruddannelse med specialer	3.591	86 %	9 %	5 %
3	Den pædagogiske assistentuddannelse	1.016	83 %	10 %	7 %
4	Detailhandelsuddannelse med specialer	1.171	82 %	12 %	5 %
5	Handelsuddannelse med specialer	757	85 %	10 %	4 %
6	Elektriker	1.101	66 %	4 %	30 %
7	Gastronom	855	69 %	5 %	26 %
8	Data- og kommunikationsuddannelsen	1.177	65 %	5 %	30 %
9	Serviceassistent	1.384	78 %	10 %	12 %
10	Træfagenes byggeuddannelse	765	67 %	3 %	30 %
	Topti i alt	16.771	13.765	1.193	1.813
	Topti i % af alle euv-elever	56 %	60 %	60 %	38 %

Kilde: data fra STIL bearbejdet af EVA.

I tabellen ses det, at de fem uddannelser med det største antal euv-elever, SOSU-uddannelsen, kontoruddannelse med specialer, den pædagogiske assistentuddannelse, detailhandelsuddannelsen og handelsuddannelse med specialer, alle gennemfører over 80 % af deres RKV'er på højst en dag. I det første skoleår med euv sås de samme tendenser. Her gennemførte de tre uddannelser med det største antal euv-elever, SOSU-uddannelsen, kontoruddannelse med specialer og vejtransportuddannelsen, ca. 90 % af RKV'erne på højst en dag (EVA 2016:29).

I den nedenstående tabel ses de ti skoler med flest euv-elever fordelt på deres tid brugt på RKV.

TABEL 2.3

Top ti skoler

		Antal gennemførte RKV'er	1 dag	2 dage	3 eller flere dage
1	NEXT Uddannelse København	1.198	89 %	2 %	9 %
2	Syddansk Erhvervsskole	1.275	62 %	8 %	30 %
3	TEC	2.192	72 %	1 %	27 %
4	Niels Brock	1.275	93 %	1 %	6 %
5	ZBC SOSU Sjælland	1.545	100 %	0 %	0 %
6	TECHCOLLEGE	1.100	12 %	1 %	87 %
7	SOSU C – Social- og Sundhedsuddannelses Centret	644	88 %	12 %	0 %
8	SOPU				
9	Roskilde Tekniske Skole	987	8 %	4 %	87 %
10	SOSU Nord	799	100 %	0 %	0 %
	Topti i alt	11.015	7.755	280	2.980
	Topti i % af alle euv-elever	37 %	34 %	14 %	63 %

Kilde: data fra STIL bearbejdet af EVA.
Note: Der foreligger ikke tal for SOPU.

I ovenstående tabel ses det, at varigheden svinger overordentligt meget, når man sammenligner de ti største skoler. Hvor ZBC SOSU Sjælland og SOSU Nord begge gennemfører alle RKV'er på højst en dag, bruger Roskilde Tekniske Skole og TECHCOLLEGE normalt mindst tre dage på en RKV.

Dette kan genkendes i det kvalitative materiale, der tegner et billede af en standardisering og forenkling af optagelsen af euv-elever med fokus på at lave regelbundne – og kun i mindre grad skønsmæssige – vurderinger inden for rammerne af RKV. Nedenfor er der et eksempel på en praksis, hvor RKV finder sted som en kombination af skriftlig dokumentation og en telefonsamtale.

> Vi har sådan et RKV-skema, hvor vi skriver, hvad uddannelse de har, og hvis der er noget relevant erhvervserfaring, og skriver uddannelsestiden på. […] I starten havde vi alle inde, og det gav ikke mening. Det gav slet ikke mening, for selvom vi så havde sagt "husk nu alle dine beviser!", så havde de måske glemt dem. […] Så det er egentlig nemmere, at vi har den der telefoniske kontakt med dem, for så synes jeg egentlig, at vi ikke spilder deres tid, ved at de skal komme herned. Det gider de heller ikke.
>
> RKV-bedømmer

Det er interessant, at når RKV-bedømmeren ikke mener, at det er nødvendigt at have alle ansøgere inde til en samtale på skolen, lægger vedkommende vægt på den skriftlige dokumentation, som eleverne ikke altid medbringer til samtalerne. Derfor mener RKV-bedømmeren, at det er nemmere at tage samtalen over telefonen.

Også blandt eleverne er der eksempler på vurderinger af, at RKV ikke altid er så grundig en proces. En elev fortæller:

> Hvis det er det, jeg husker, så synes jeg egentlig, det var overfladisk. Det var ikke mere end fire-fem spørgsmål. Jeg tror, at det tog fem minutter, hvor der bare blev spurgt, hvad jeg havde lavet inden. […] jeg blev kaldt ind, et par dage inden vi skulle starte. Og så sad vi dér fem-ti minutter og skrev lige ned. […] jeg vidste ikke så meget om, hvad det var. Kun, at der var sat 15 minutter af til det. […] Man skriver jo også, hvad man har lavet, i ansøgningen.
>
> Elev

Selvom datamaterialet også giver eksempler på, at der bliver lavet langt grundigere RKV'er, er helhedsindtrykket dog, at RKV'en for mange elever gennemføres på kort tid. I nogle tilfælde helt uden samtaler og i andre tilfælde alene i form af en telefonsamtale, mens RKV'en for en mindre gruppe, typisk dem man formoder, har forudsætninger for at blive euv1'ere eller euv2'ere, varer fx et par dage og foruden en samtale ofte også omfatter andre kompetencevurderende aktiviteter. En RKV-bedømmer fortæller, at hun har været glad for at have kommende elever til RKV i to dage.

> Den elev, der kommer ind første dag, er lidt nervøs – den anden dag kommer de ind med en helt anden ro. Der ser jeg mere det afslappede håndværk end den første dag. Den første dag er altså ikke nok, selvom man har en god kemi; jeg ser meget mere på andendagen. Meget mere håndteringssikkerhed.
>
> RKV-bedømmer

Her er det særligt oplevelsen af at se elever, som udviser mere ro og selvsikkerhed i deres faglige arbejde, som den pågældende RKV-bedømmer mener, giver en større forståelse for den enkelte elevs kompetencer.

Samtidig er der også informanter, der vurderer, at de på deres skole kunne gøre det mere grundigt, end det finder sted i dag – også inden for rammerne af den nuværende konstruktion. Som en leder siger:

> Jeg tror faktisk godt på, at vi kan opbygge et lidt bedre og lidt mere systematisk afklaringsforløb, hvor vi kan få spurgt lidt dybere ind, end vi har gjort hidtil. […] For hvis man har kompetencerne, er det jo rimeligt, at man kan blive godskrevet for dem.
>
> Ledelsesrepræsentant i fokusgruppe

Men en ting er den tid, man bruger på RKV-processen, noget andet er, hvordan den tilrettelægges, og hvilke redskaber skolerne anvender i vurderingsprocessen. Det ser vi nærmere på i næste afsnit.

2.7 Tilrettelæggelse af RKV-processen med særligt henblik på brug af redskaber

RKV-processen har til formål at vurdere ansøgerens realkompetencer. Dette gøres på mange forskellige måder, der afhænger både af den praksis, der har udviklet sig på den enkelte skole, og af, hvilke forudsætninger de voksne, der har ønsket at blive kompetencevurderet og/eller at starte på en euv, har. Som vi tidligere har været inde på, er der stor forskel på, hvor grundigt den enkeltes kompetencer bliver vurderet. Tilsvarende er der stor forskel på, hvilke redskaber der tages i anvendelse i forbindelse med vurderingsprocessen, og om de kombineres med andre redskaber løbende. Disse ting er vigtige for kvaliteten af de RKV'er, som skolerne foretager. Det ser vi nærmere på nedenfor.

Herunder vises en oversigt over, hvilke redskaber caseskolerne har brugt i forbindelse med RKV foretaget i løbet af de to første skoleår med euv. Redskaberne kan være udviklet på de enkelte skoler eller i samarbejde med andre:

TABEL 2.4

Redskaber anvendt til RKV på caseskoler i 2015/16 og 2016/17. Andele i procent af RKV'erne, hvor det pågældende redskab er anvendt

	SOSU-hjælper		Kontoruddannelsen (offentlig administration)		Kok		Tømrer	
Redskaber	Social- og Sundhedsskolen Fyn (n = 425)	SOSU C (n = 476)	Aarhus Business College (n = 21)	Niels Brock (n = 146)	AARHUS TECH (n = 44)	TECH-COLLEGE (n = 41)	AARHUS TECH (n = 44)	TECH-COLLEGE (n = 73)
	%	%	%	%	%	%	%	%
Samtale	87	50	100	99	100	100	99	100
Dokumentation, herunder uddannelsesbeviser, oplysninger fra www.minkompetencemappe.dk mv.	99	99	100	100	100	100	89	98
Tjeklister med hensyn til faglige mål, herunder konkretisering af faglige mål	24	9	43	8	98	20	29	0
Vurdering fra tidligere/nuværende arbejdsgiver med hensyn til elevens kompetencer	23	15	52	86	15	16	67	0
Praktisk afprøvning	21	12	0	0	5	14	25	0
Skriftlige tests	21	8	0	*	49	9	27	0
Logbøger og lignende til selvevaluering og/eller præsentation af ansøger	2	6	0	97	2	2	0	0
Andet	19	3	29	100	0	2	1	0

Kilde: indberetninger fra caseskoler.
Note: Bemærk, at SOSU-uddannelsen fik nye regler pr. 1. august 2016. Disse synes dog ikke at have påvirket de indberettede tal i væsentlig grad. Bemærk også, at tallene ikke summer op til 100 %, da der har været mulighed for at afkrydse flere redskaber.
*Der er for stor usikkerhed om andelen af skriftlige test på Niels Brock. Derfor er tallet udeladt.

Der ses en tydelig tendens på tværs af uddannelser og skoler til, at dokumentation altid eller næsten altid anvendes i forbindelse med RKV. Næsten det samme kan siges om samtaler, dog er der en enkelt case, hvor det kun er i halvdelen af RKV'erne, at der også har været en samtale. Med hensyn til de øvrige redskaber er der en stor variation på tværs af de otte cases. Med hensyn til tjeklister, vurderinger fra tidligere arbejdsgivere, skriftlige tests og logbøger spænder variationen fra, at redskabet slet ikke eller næsten ikke indgår i forbindelse med RKV, til, at det anvendes i næsten alle tilfælde. Spændet er noget mindre med hensyn til praktisk afprøvning, hvor det spænder fra slet ikke at være anvendt til, at det indgår i hver fjerde RKV.

Et af redskaberne, der er spurgt om, er tjeklister. Dette redskab skiller sig ud fra de andre ved at være et redskab, som kan ligge til grund for, hvordan man bruger de andre redskaber. Formålet med en tjekliste er at sikre, at man forholder sig til alle relevante faglige mål i RKV'en. Redskabet kan være udformet på forskellige måder, enten som en særskilt liste til RKV-bedømmeren eller som selvevalueringer, hvor RKV-deltagerne også forholder sig til deres egne kompetencer i forhold til de faglige mål.

Nedenfor ser vi nærmere på brugen af dokumentation, samtaler, selvevaluering, skriftlige tests og praktisk afprøvning, primært på grundlag af den praksis, vi har set og hørt om på caseskolerne.

2.7.1 Samtaler og skriftlig dokumentation

Samtaler og vurderinger på baggrund af skriftlig dokumentation er de to redskaber, som generelt bruges til RKV på skolerne. Samtalerne har en særlig betydning i forbindelse med RKV og bruges generelt til at give deltagerne mulighed for at fortælle om deres baggrund og de kompetencer, de måtte have erhvervet gennem erhvervserfaring, uddannelse eller andet. Dermed giver samtalerne samtidig grundlag for at kunne vurdere ansøgerens realkompetencer.

Caseundersøgelsen viser, at samtalerne kan være meget forskellige med hensyn til både form og indhold, og der kan også være stor forskel på den vægt, skriftlig dokumentation tillægges i forhold til andre redskaber. I caseundersøgelsen har der været eksempler på både samtaler, der foretages på fem-ti minutter i et hjørne af et vejledningslokale, og samtaler i enrum på 30-60 minutter. Caseundersøgelsen viser også, at der er stor variation med hensyn til, hvordan deltagerne har oplevet samtalerne.

Samtalerne kan være med til at give eleverne en større forståelse for egne kompetencer og muligheder. Nogle elever oplever, at de gennem samtalerne har fået mulighed for at fortælle mere om, hvad de kan. Dette kan være med til at motivere eleverne forud for deres start på en erhvervsuddannelse.

Eksempel på brug af samtale på gastronomuddannelsen

[Som forberedelse til samtalen har eleven skullet lave en ugemenu for en kantine. Her skal eleven blandt andet foreslå smørrebrød].

RKV-bedømmeren beder RKV-deltageren nævne tre klassiske smørrebrød. Hun starter med at nævne dyrlægens natmad. RKV-bedømmeren spørger, hvad dyrlægens natmad består af. Hun svarer, at den består af leverpostej og kødpålæg, men kan ikke forklare, hvad saltkød er. RKV-bedømmeren svarer: "Leverpostej er rigtigt, det andet kan vi lære dig." Han fortsætter: "Du kender det, vi skal bare lære dig de rigtige ord." Han går hurtigt videre og spørger om udskæringer på en gris. Han tegner en gris på tavlen og spørger, hvad de forskellige udskæringer hedder. Han siger: "Først kommer skinken, hvad kommer så fremefter?" Han peger på grisen, han har tegnet, og viser, at han mener udskæringerne frem mod hovedet. RKV-deltageren nævner et par af dem, såsom hamburgerryg. Han spørger, om hun kan huske, hvad den del hedder, som man laver rullepølse af. Det kan hun ikke.

Kilde: observationsnoter fra caseskole.

I noterne herover ses et eksempel på den viden, en lærer kan få ud af en simpel opgave, hvor eleven skal nævne tre slags smørrebrød. Her har eleven mulighed for at illustrere sin viden om de klassiske smørrebrødstyper, men som samtalen skrider frem, får læreren også viden om, hvor meget hun kender til udskæringerne på en gris, og hvad de bruges til. Ud over den viden, som RKV-bedømmeren får, fortæller deltageren i et opfølgende interview, at det giver hende et billede af, hvor grænserne for hendes viden er, og hvad hun skal læse op på.

Men der er også eksempler på, at samtalerne ikke har fungeret så godt, og at de måske mere har haft karakter af information end vurdering og med et tvivlsomt udbytte for eleven:

> De har ikke hørt om realkompetencer før, og de har heller ikke sat sig ind i: "Hvad betyder det egentlig for mig?" Vi kan have en samtale med nogle her til sommer, så starter de måske til august, og så bliver de gjort opmærksomme på det hele igen […] Når de så starter, har de glemt alt om, at de har haft en samtale med os.
>
> RKV-bedømmer

Når eleverne ikke rigtig forstår formålet med og resultatet af en RKV-samtale, viser data, at det kan betyde, at både RKV-bedømmere og elever bliver frustrerede over processen og ikke kan se formålet med at lave RKV. Her er det vigtigt, at skolerne tænker på at hjælpe eleverne til at forstå, hvad det handler om, også selvom det måske ikke fører til afkortning af elevens uddannelsesforløb.

Endelig er der i caseundersøgelsen eksempler på, at skoler har fravalgt samtaler med grupper af elever, fordi man på skolen vurderer, at der på grundlag af indsendt skriftlig dokumentation, herunder fx CV'er og uddannelsesbeviser, ikke er grundlag for afkortning ud over de standardiserede forløb.

2.7.2 Selvevaluering

Selvevaluering er et velegnet redskab til at støtte den elev, der skal vurderes, i forhold til en afklaring af elevens kompetencer. Desuden kan selvevaluering være et godt udgangspunkt for samtalen med en bedømmer, der kan tage udgangspunkt i selvevalueringen.

Der er på caseskolerne flere eksempler på anvendelse af selvevalueringer. Nogle skoler udsender et selvevalueringsskema sammen med informationsmateriale, før en eventuel samtale eller vurdering finder sted på skolen. Et eksempel på en selvevaluering kan være, at eleverne får et ark papir med en række fagudtryk, hvor de skal krydse en af følgende muligheder af: "Har aldrig hørt om det", "Kender det, men kan ikke forklare det", "Kender det og kan forklare det". Derefter skal de give deres egen forklaring af ordet.

Selvevaluering er typisk et redskab, der kombineres med andre redskaber. I eksemplet nedenfor, der stammer fra kokkeuddannelsen, kombineres selvevaluering med dels en samtale, der her kaldes for mundtlig evaluering, dels en praktisk afprøvning, hvor man kan følge op på elevens selvevaluering.

> Der har vi et selvevalueringsskema, vi beder dem om at udfylde, hvor vi har målepindene fra vores grundforløb, hvor de efter eget udsagn skal vurdere, om de har ingen, lidt eller meget erfaring med nogle af de fagmål, der er på et grundforløb. Og det er en, vi gennemgår til den mundtlige evaluering med den enkelte elev, hvor vi tager lidt stikprøver for at se, om deres faglige viden også er tilstrækkelig i forhold til det, de har svaret.
>
> RKV-bedømmer

Citatet viser et eksempel på en selvevaluering, der er struktureret i forhold til fagmålene på grundforløbet. Det giver ansøgeren mulighed for at forholde sig systematisk til egne kompetencer, og det giver bedømmeren mulighed for at tage afsæt i deltagerens selvforståelse. Selvom eksemplet her handler om selvevaluering i forhold til faglige mål for et grundforløb, kunne det lige så godt være i forhold til faglige mål for hovedforløbet.

Eksemplet viser dog samtidig, at man på skolen har valgt ikke at afprøve alle dele af deltagerens selvevaluering, men har valgt en stikprøve-tilgang, hvor man vælger at gå i dybden med enkelte udvalgte mål for at tjekke, om der er hold i selvevalueringen.

I et andet eksempel, der stammer fra SOSU-uddannelsen, bruger man deltagernes selvevalueringer som grundlag for en gruppesamtale under den to dage lange praktiske afprøvning om deltagernes erfaringer (se tekstboksen nedenfor). Her er selvevalueringen også struktureret efter de faglige mål for grundforløbet. Ud over at gruppesamtalen giver bedømmeren et indtryk af, hvad deltagerne kan, viser eksemplet også, at gruppesamtalen understøtter nogle med hensyn til at vise kompetencer, som de ikke selv var så bevidste om, eller som de ikke forbandt med de faglige målformuleringer.

Eksempel på brug af selvevaluering i gruppesamtale fra SOSU-hjælperuddannelsen

RKV-bedømmeren beder deltagerne om i plenum at lave en individuel præsentation ud fra en selvevaluering, de hver især har lavet dagen før. Præsentationen skal omfatte, hvad de hedder, hvad de har lavet tidligere, og hvad de tænker om den uddannelse, de nu skal til at starte på.

Efter at deltagerne har præsenteret sig selv, begynder bedømmeren at spørge om, hvordan deltagerne har evalueret sig selv på et bestemt område og hvorfor. Flere har fx scoret sig selv lavt med hensyn til, om de kan vejlede borgere om tilbud, fordi de vurderer, at de ikke har erfaring med dette. Men da en giver et eksempel på sin erfaring, viser det sig, at flere af de andre deltagere også har tilsvarende erfaringer, som de bare ikke har tænkt på som vejledning af en borger. Bedømmeren bekræfter, at disse erfaringer faktisk er gode eksempler på, at deltagerne har erfaringer med vejledning af borgere.

Et andet tema i selvevalueringen handler om erfaring med sundhedsfremme, hvor en af deltagerne fortæller om sin erfaring med aktivering og om at motivere til motion. En deltager siger, at sundhedsfremme også handler om de små ting, fx at gå en tur med eller lave mad til en borger. Bedømmeren beder om en uddybning, hvor en deltager fortæller om, hvad der er vigtigt for at motivere borgere – at det handler om at fokusere på borgernes selvhjulpenhed frem for bare at servicere. På den måde kan man skabe livskvalitet og livsglæde, fordi borgeren opdager egne ressourcer og bliver mindre afhængig af andre. Således får bedømmeren indblik i, i hvilken grad eleven kan argumentere fagligt for sine handlinger. Andre deltagere supplerer med viden og erfaringer om sundhedsfremme. Da øvelsen er færdig, og alle selvevalueringens temaer har været gennemgået, har alle undtagen én deltager bragt eksempler på deres kompetencer og viden på banen.

Kilde: observationsnoter fra caseskole.

2.7.3 Skriftlige tests

Skriftlige tests kan være en blandt flere måder at afdække en elevs viden inden for et fagområde på. Skriftlige tests anvendes nogle gange, men langtfra altid, i forbindelse med RKV på skolerne. Datamaterialet viser, at de anvendes på både grund- og hovedforløb og kan bruges med forskellige formål for øje.

På kokkeuddannelsen er der et eksempel på, at man i forbindelse med en RKV af to dages varighed indlægger en test med en række spørgsmål om madlavning som et supplement til en praktisk afprøvning. På denne måde kombinerer man det mere vidensorienterede med det mere færdighedsorienterede som grundlag for vurderingen.

Et andet eksempel på brug af tests er fra kontorområdet, hvor en elev under et fokusgruppeinterview fortalte, at hun var til test i to timer i grundfagene matematik, dansk og engelsk. Eleven fik at vide, at hun ikke kunne dumpe, men at formålet med testen var at vurdere, hvor hun lå fagligt i forhold til grundfagene. Hun oplevede det dog som mindre positivt, at hun ikke fik nogen feedback på, hvordan hun havde klaret sig. Selvom feedback til eleven ikke er nødvendigt i forhold til at kunne vurdere elevens kompetencer, er det både af hensyn til elevens oplevelse af mødet med skolen og af hensyn til elevens forståelse af sine egne læringsbehov hensigtsmæssigt, at en test i udgangspunktet altid følges op med en tilbagemelding til eleven om, hvordan hun eller han har

klaret sig. De skriftlige tests kan også i højere grad have karakter af opgaver. En RKV-deltager forklarer, at de skriftlige tests var en hyggelig del af det todages program for praktisk afprøvning, hun deltog i:

> Computerarbejdet, spørgsmålene. Selvom de har været svære, synes jeg, det har været meget hyggeligt, faktisk. Det med, at man sidder selv i ro, og så svarer man på de spørgsmål. Det har været rigtig godt. Og der, hvor man skal kæmpe om ordet, er det lidt sværere. Også bare når det er lidt mere selvstændigt alene, hvor man får lov at give sin viden selv.
>
> RKV-deltager

RKV-deltageren her påpeger, at der kan være fordele ved at bruge forskellige redskaber, da deltagerne kan have forskellige måder, hvorpå de nemmest oplever at kunne bringe deres viden i spil. I dette tilfælde har RKV-deltageren været glad for også at kunne sidde selv og vise sin viden i en skriftlig opgave med mere ro omkring sig.

2.7.4 Praktisk afprøvning

Praktisk afprøvning er et eksempel på et redskab, der typisk kombineres med andre redskaber, herunder samtale og dokumentation og nogle gange tests. Det generelle indtryk, som datamaterialet efterlader, er, at praktisk afprøvning er mere undtagelsen end reglen i forbindelse med RKV i euv på skolerne. Men også, at når den anvendes – og dette sker især i forhold til elever, der er blevet indplaceret som euv1- eller euv2-elever – så vurderes den generelt positivt af både bedømmere og elever.
Det følgende citat er et eksempel på en RKV-bedømmer, der fortæller om, hvordan det at gå sammen med en elev i en realistisk kontekst giver et godt afsæt for en vurdering. Især når der er mulighed for at supplere den praktiske afprøvning med en løbende dialog, hvor bedømmeren har mulighed for at spørge til tankerne bag det, eleven gør.

> Det at gå i et køkken sammen med nogen, det gør, at man får en fornemmelse af dem og lærer dem lidt bedre at kende. Man kan gå og kigge lidt til dem og gå lidt væk fra dem og spørge ind til dem. […] For mig er det mere, at jeg kan se nogle arbejdsgange og processer. Men jeg har også tiden, hvor jeg sådan er tæt med dem, så jeg kan lytte mig lidt frem og spørge ind til dem og spørge ”hvorfor gør du det?” og ”hvad havde du tænkt dig, at der skulle blive af dét dér?”. […] Jeg kan godt se lidt gennem fingre med, at de måske gør det på en lidt anden måde, end vi måske ville stå og forklare dem, at de skulle gøre – hvis dét, som de kommer frem til, ellers er [godt] […].
>
> RKV-bedømmer

Som eksemplerne viser, kan praktisk afprøvning finde sted på mange forskellige måder, herunder i forhold til brug af fagets værktøj. Afprøvningen foregår nogle gange i grupper. Det kan der være gode grunde til, herunder hensynet til skolens ressourceforbrug og/eller faglige argumenter, der handler om, at man forsøger at skabe nogle praksisnære rammer for vurderingen, ligesom samspillet mellem eleverne kan bringe deres viden og kompetencer i spil i en anden grad end en samtale. For en uddannelse som SOSU-hjælperuddannelsen er der en særskilt pointe, da eleverne her også skal vurderes på deres personlige og samarbejdsmæssige kompetencer, som er indskrevet i de faglige mål. Det følgende citat er et eksempel på en deltager, der oplever, at gruppeformatet for den praktiske afprøvning ikke gav hende optimal mulighed for at vise, hvad hun kunne:

> Jeg får ikke vist det, jeg kan, så meget, fordi vi alle sammen ville til. Vi var fire i gruppen. Og så er jeg også lidt bange for at gøre noget forkert og begå fejl og blive stemplet […] Man får nogle gange lov til at fortælle, hvad man kan, men alligevel ikke, for vi er jo flere, der også kan det, som jeg kan. Så sengeredning, dér fik jeg ikke sådan helt lov. Jeg har været house keeper, så det med at rede en seng, det har jo været mit arbejde, så: "Jeg ville gerne! Jeg vil gerne!", men det kunne man ikke lige.
>
> RKV-deltager

Som eksemplet peger på, er det vigtigt, at formen for den praktiske afprøvning er befordrende for den individuelle bedømmelse, der skal finde sted. Her er det særligt vigtigt, at skolerne tænker på at variere redskaberne til vurdering af elevernes kompetencer, således at alle elever føler sig set.

Eksempel på praktisk øvelse fra SOSU-hjælperuddannelsen

[Fire RKV-deltagere er i gang med en praktisk øvelse om sengeredning. Imens laver de resterende RKV-deltagere en opgave om arbejdsmiljø].

I forbindelse med øvelsen taler RKV-deltagere og bedømmer om flere faglige emner. De kommer blandt andet ind på arbejdshøjden og har i den forbindelse en fælles refleksion over arbejdsstillinger. I forbindelse med øvelsen skal der bruges handsker. Alle er dog ikke helt enige om hvornår, derfor får de også en snak om, om man skal bruge handsker eller ej, samt hvornår handsker er brugbare og hvorfor. Det afføder videre en diskussion om, hvad håndvask og sprit gør. De snakker efterfølgende videre om, hvordan sengen skal redes.

Efterfølgende retter en RKV-deltager sin tidligere udmelding om, at man altid skal have handsker på: "Det er jo forskelligt fra person til person." RKV-bedømmeren svarer: "Men det skal det jo ikke være, der skal være en faglig begrundelse for alt, vi gør. Prøv at gå hjem og spørg jeres kollegaer om, hvorfor eller hvorfor ikke de bruger handsker".

RKV-deltagerne og bedømmeren reflekterer over det, de kalder automatisk praksis, som står i modsætning til den refleksion og teori, de skal lære på skolen. Undervejs spørger bedømmeren ind til alle deltagernes udsagn og beder om argumenter for dem. Fx siger en deltager: "Jeg lægger aldrig dynen på gulvet, det er bare et princip." Bedømmeren spørger derefter ind til, hvorfor deltageren ser det som et princip.

Deltagerne udfører det konkrete arbejde med sengeredningen sammen, de hjælper hinanden og diskuterer, hvordan opgaven skal løses, undervejs.

Kilde: observationsnoter fra caseskole.

Som eksemplet viser, kan en øvelse have flere formål og give RKV-bedømmerne vigtig viden. RKV-bedømmeren får viden om deltagernes læringsparathed, deres samarbejdskompetencer og deres færdigheder i forhold til at give en faglig begrundelse. Deltagerne får implicit gennem øvelsen viden om, hvad de vil komme til at lære på skolen, og en forståelse af, at det, de plejer, også skal kunne begrundes fagligt. Et opmærksomhedspunkt i den forbindelse er at variere opgaverne, således at alle eleverne oplever at blive set og hørt.

Som nævnt er det snarere undtagelsen end reglen, at der laves praktisk afprøvning i forbindelse med RKV. Det er en udbredt vurdering på skolerne, at det ofte er helt unødvendigt at lave praktisk afprøvning, fordi ansøgerne kan for lidt, der er fagligt relevant. Et eksempel på dette er den følgende vurdering:

> Fordi man har gået derhjemme og lavet mad i sit eget køkken, og man synes, det er superspændende, og har taget en studentereksamen. Hvad er det så, der gør, at de skal ind og afprøves praktisk, når man i den første samtale fik at vide, at de kun har lavet mad i eget køkken? Der kan jeg ikke lige se, at det kan vinge nogen af kompetencemålene fra bekendtgørelsen af.
>
> Leder i fokusgruppe

Selvom vurderingen er lidt vel skarp, fordi det principielt set kan være svært at afvise, at nogle faktisk på egen hånd – i deres eget køkken – er i stand til at tilegne sig kompetencer svarende til de faglige uddannelsesmål, ændrer det ikke ved pointen om, at der vil være ansøgere, hvor en fagligt kompetent bedømmer relativt hurtigt i en samtale kan spotte, at de ikke vil kunne opnå merit, og hvor det derfor heller ikke er relevant at følge samtalen op med en praktisk afprøvning.

2.8 Tilbagemelding på resultatet af RKV'en

For deltagerne kan det have stor betydning at få en god og præcis tilbagemelding på deres RKV for deres motivation for det uddannelsesforløb, de skal i gang med. Netop overvejelser om, hvordan eleverne får tilbagemelding på deres RKV, er derfor vigtige i arbejdet med at styrke kvaliteten af RKV på skolerne.

Caseundersøgelsen viser, at skolerne arbejder med forskellige former for tilbagemeldinger, der kan være skriftlige eller mundtlige eller begge dele. På nogle skoler har man udviklet forskellige skemaer, hvorigennem eleverne kan få et skriftligt overblik over den tilbagemelding, som de samtidig får mundtligt i forbindelse med deres RKV. Ved at lave et skema, som eleverne kan tage med hjem, sikrer skolen sig, at eleverne kan gå tilbage og se, hvornår de har fået merit i deres uddannelsesforløb. Dette kan være en fordel, da ikke alle elever har overblik over betydningen af de meritter, de eventuelt får, når de er til RKV.

Men som caseundersøgelsen også viser, er det ikke i alle tilfælde, at deltagere, der er blevet realkompetencevurderet, faktisk får en tilbagemelding på resultatet ud over de formelle konsekvenser, de måtte opleve i form af de afkortninger, der laves af deres uddannelsesforløb, og som fremgår af deres uddannelsesplan.

Et eksempel på en caseskole, der har fokus på, at RKV-deltagerne får tilbagemeldinger på vurderingen, er en skole, som fokuserer på, at deltagerne skal gøres bevidste om, hvilke kompetencer og erfaringer de bringer med sig ind i undervisningen. Dette fokus spiller godt sammen med skolens valg af Åbent Læringscenter som organiseringsform for de afkortede euv-forløb på grundforløb 2. Også på andre caseskoler giver eleverne udtryk for, at de fra en RKV har fået en viden om, hvor de er godt med, og hvad de mangler, selvom det ikke nødvendigvis er et eksplicit fokus i RKV-arbejdet.

Caseundersøgelsen viser, at mange deltagere er optagede af deres forsørgelsesgrundlag under uddannelsen, herunder i forhold til SU og elevløn. Da forsørgelsesgrundlaget afhænger af det uddannelsesforløb, som fastlægges på baggrund af RKV'en, vil eleverne ofte være meget interesserede i dette. Ligesom det kan fremme deres motivation for at komme i gang og deres muligheder for rent praktisk at kunne håndtere uddannelsesforløbet, at de kan se det for sig, herunder i forhold til, hvornår de skal starte på de forskellige dele af uddannelsen.

Uanset om deltagerne får mere eller mindre merit end forventet eller præcis det, der var forventet, er det vigtigt, at deltagerne forstår begrundelsen for anerkendelsen af realkompetencer, den præcise afkortning og det resulterende uddannelsesforløb. En åbenhed om, hvordan man er nået frem til de konkrete resultater af RKV'en, vil også kunne skærpe skolernes opmærksomhed på, hvad de

anerkender og hvorfor. Hertil kommer, at eleverne gennem en god tilbagemelding kan blive mere bevidste om deres faglige styrker og svagheder, hvilket i bedste fald kan styrke deres motivation og læreproces. Dette fører os over til kapitlets sidste afsnit om RKV'ens betydning for motivation og læring.

2.9 RKV'ens betydning for motivation og læring

Interviewundersøgelsen giver mange eksempler på, hvordan ledere, lærere, vejledere og elever oplever, at RKV kan have en positiv betydning for elevernes motivation og deres læreprocesser. Disse eksempler kan opdeles i tre grundlæggende perspektiver.

For det første et perspektiv, der handler om, at eleverne bliver motiveret til at lære, fordi de i forbindelse med RKV'en bliver anerkendt og værdsat. Det kan fx handle om, at man som voksen oplever, at det, man har lært i livets skole, også værdsættes, eller at de voksne elever får styrket deres tillid til egne kompetencer. Begge dele er et godt afsæt for de læreprocesser, eleverne skal i gang med.

For det andet et perspektiv, der handler om, at RKV giver mulighed for mere effektive og målrettede læreprocesser. Det kan fx handle om, at man ikke behøver at blive undervist i noget, man allerede kan eller ved. Eller at en afklaring af, hvad man kan og ved, på den ene side, og hvad man ikke kan og ikke ved, på den anden side, kan målrette læreprocessen mod det sidste.

For det tredje et perspektiv, der handler om, at eleverne bliver motiveret til uddannelsen og skolen gennem mødet i RKV-processen. RKV'en vil i mange tilfælde være elevernes første møde med den pågældende skole. Når eleverne mødes som voksne og får et indtryk af uddannelsens mål, livet på skolen og de lærere, som de skal have, så oplever nogle elever at blive mere motiverede til at skulle i gang.

I de to citater nedenfor indgår de to første perspektiver, der ses som to sider af samme sag af de to elever, der udtaler sig: RKV opleves som noget positivt og motiverende, samtidig med at der lægges vægt på, at der er tale om læringsforløb, der er skræddersyede til den enkeltes behov.

> […] det er en god metode til at få sorteret, hvad vi egentlig kan. For én ting er, hvad du har papir på, og så er der alle de ting, du ikke har papir på, men som er menneskelig erfaring. Jeg har jo gået i livets skole – som man siger – jeg har ikke en høj akademisk uddannelse, så derfor er det her måden at komme videre på, ved at tage de her lidt kortere uddannelser, hvor man hele tiden bygger på, som jeg synes, at jeg gør. […] Der er aldrig noget, der er spildt. Det er ikke spild at lære.
>
> RKV-deltager

> Det er positivt, at man forsøger at se individuelt på folk. Se på, hvad de kan, og hvad de kommer med, og ligesom forsøge at lave et skræddersyet forløb til dem. Det synes jeg, er rart i hvert fald.
>
> Elev

Selvom ledere, lærere, vejledere og elever generelt vurderer princippet om RKV positivt, er der dog en række forhold, som kan have stor betydning for, hvor positivt eleverne oplever RKV-processen i praksis, og hvilken betydning den kan få for den videre læreproces. Fx gør det – som vi tidligere har været inde på – en forskel, hvor grundig og retvisende en vurdering, der er tale om. Ligesom en præcis og imødekommende tilbagemelding på resultatet af RKV'en kan have betydning for den enkeltes motivation for den videre læreproces.

I baggrundsrapport 3 om udvikling af voksenpædagogiske miljøer samler vi op på sammenhængen mellem RKV og undervisning, der er tilrettelagt for voksne, eller hvor de voksnes realkompetencer indgår som et aktiv. Herunder med særligt henblik på, hvordan lærerne kan få indblik i deltagernes realkompetencer og gøre brug af dem i undervisningen. Caseundersøgelsen giver både eksempler på gode, mindre gode og ikke-forekommende tilbagemeldinger på RKV'er og eksempler på, at RKV'er – og tilbagemeldinger på resultaterne af disse – har virket motiverende på elever, og at de ikke har haft denne virkning. Evalueringens datagrundlag giver dog grund til at antage, 1) at præcise og grundige RKV'er er en forudsætning for præcise tilbagemeldinger til deltagerne om deres realkompetencer, og 2) at sådanne gode tilbagemeldinger kan styrke elevernes bevidsthed om, hvad de kan og ikke kan, og dermed fokusere deres indsats, fremme deres motivation og styrke deres læringsudbytte.

2.10 Anbefalinger

De følgende anbefalinger vedrørende RKV på skolerne handler om, hvordan kvaliteten af RKV'er kan styrkes dels ved at sikre nogle mere ensartede nationale rammer for arbejdet med RKV, dels ved at styrke skolernes kvalitetsarbejde med hensyn til RKV.

Anbefalinger om RKV

Gør samtaler med fokus på vurdering af realkompetencer obligatoriske på euv

For at sikre, at euv-elever får lavet en grundig RKV, der tager udgangspunkt i deres reale kompetencer, herunder de kompetencer, der ikke foreligger skriftlig dokumentation for, anbefaler EVA, at alle euv-elever får en personlig samtale med en fagperson, der vurderer ansøgerens realkompetencer i forhold til de faglige mål for den pågældende uddannelse. Vurderingssamtalerne skal sikre fokus på de voksnes potentielle reale kompetencer og skabe grundlag for beslutningen om, hvilke andre redskaber der skal tages i anvendelse for at sikre en god og dækkende RKV.

Styrk det systematiske grundlag for vurderingssamtalerne

For at sikre, at RKV-bedømmerne forholder sig til alle uddannelsens faglige mål, og for at bedømmelsesgrundlaget bliver mere ensartet på tværs af bedømmere og skoler, anbefaler EVA, at de faglige udvalg udarbejder tjeklister, der konkretiserer de faglige mål for alle erhvervsuddannelser, og at disse tjeklister gøres obligatoriske at anvende i forbindelse med RKV.

Overvej, hvordan det sikres, at alle RKV-bedømmere får de nødvendige kompetencer til at lave RKV af høj kvalitet

For at sikre, at RKV på euv har høj kvalitet, anbefaler EVA, at ministeriet overvejer, hvordan det kan sikres, at alle RKV-bedømmere har grundkompetencer i forhold til at lave RKV af høj kvalitet. Dette kan fx sikres ved at indføre uddannelsestilbud og/eller en certificeringsordning for RKV-bedømmere. Et sådant tilbud til RKV-bedømmere bør omfatte viden om evaluering af kompetencer, spørgeteknik samt forståelse for regelgrundlaget for RKV.

3 Afkortning

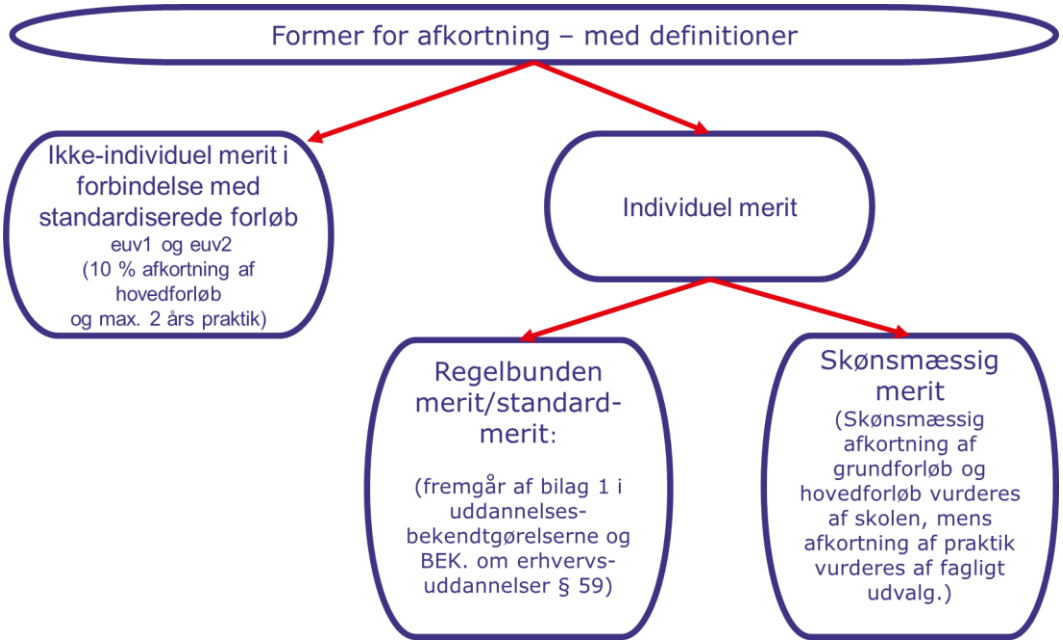
Dette kapitel fokuserer på de afkortninger af uddannelsestid, som gives på baggrund af RKV, med særligt henblik på, hvordan skolerne afkorter og på hvilke grundlag, samt hvordan skolerne og de voksne vurderer fordele og ulemper ved afkortede forløb.

Først præsenteres de forskellige former for afkortning, herefter rettes fokus mod, hvilken betydning afkortning af uddannelsesforløbet kan have for de voksne, og herefter ser vi nærmere på, hvordan skolerne kan tilrettelægge uddannelsesforløb med afkortning, og til sidst opridses fordele og ulemper ved afkortning.

Figuren nedenfor giver et overblik over de former for afkortning, der kan være tale om: Formerne for afkortning kan deles op i noget, der er individuelt, og noget, der gælder generelt for alle euv1- og euv2-elever. De individuelle afkortninger kan igen deles op i noget, der er regelbundet (også kaldet standardmerit), og noget, der er baseret på skøn.

FIGUR 3.1

Oversigt over de forskellige former for afkortning på euv



3.1 Antagelser om betydningen af afkortning

Programteorien, som danner udgangspunktet for denne evaluering af euv, indeholder også en række antagelser om betydningen af afkortning.

Dette bygger på følgende antagelser:

- At (mere) standardmerit giver kortere uddannelsesforløb på grund af merit
- At kortere uddannelsesforløb på grund af merit giver mindre frafald/højere grad af gennemførelse
- At kortere uddannelsesforløb på grund af merit bidrager til at gøre det mere attraktivt at blive faglært.

For at kunne vurdere disse antagelser kigger vi nærmere på skolernes praksis, når det kommer til afkortning.

I afsnit 3.2 og 3.3 ser vi nærmere på, hvordan skolerne forholder sig til merit, både den regelbundne, standardiserede merit og de individuelle meritter. I afsnit 3.5 undersøger vi den første antagelse, hvor vi ser nærmere på, hvordan skolerne kan tilrettelægge kortere uddannelsesforløb for elever med afkortning.

Antagelsen om, at kortere uddannelsesforløb giver mindre frafald/højere grad af gennemførelse, kan vi ikke direkte bekræfte eller afkræfte, fordi det ikke er muligt at koble frafaldsdata med længden af elevens uddannelsesforløb. Ligesom kun få elever har gennemført en uddannelse under den nye euv på nuværende tidspunkt. I baggrundsrapport 1 har vi præsenteret den overordnede udvikling i frafald blandt voksne elever.

I afsnit 3.6 undersøger vi elevernes motivation, og hvorvidt den øges eller mindskes med afkortning, samt hvilke fordele og ulemper der kan være ved afkortning, og hvilken betydning den har.

3.2 De standardiserede forløb

De standardiserede forløb dækker over den del af afkortningen, som eleverne får grundet deres placering på enten euv1, euv2 eller euv3. Placeringen som enten euv1-, euv2- eller euv3-elev bestemmes på baggrund af, hvor meget relevant erhvervserfaring eleven har, og/eller om eleven har afsluttet en anden uddannelse tidligere.

Afkortningen af euv-elevernes forløb skal ses i lyset af, at der er sket en stramning af kravene på mange erhvervsuddannelser i forbindelse med erhvervsuddannelsesreformen. Eksempelvis er eux, det etårige studierettede forløb på gymnasialt niveau, blevet obligatorisk på alle kontoruddannelser, hvilket betyder en markant stigning i de faglige krav i grundfagene. På andre uddannelser er det i højere grad overgangskravene til hovedforløbene, som der er sket en udvikling i. Stigningen i de faglige krav tages op i hovedrapporten.

3.2.1 Euv1, euv2, euv3 – de tre kasser, de voksne bliver puttet i

Med euv blev der indført tre kategorier, hvori de voksne placeres på baggrund af RKV'en. Regler for, hvornår en elev er enten euv1-, euv2- eller euv3-elev, fremgår af lov om erhvervsuddannelser. I bi-

lag 1 i de enkelte uddannelsesbekendtgørelser er det specificeret, hvornår erhvervserfaring vurderes at være relevant og dermed kan tælle med i indplaceringen på euv1, euv2 eller euv3. Det er derfor afhængigt af den valgte uddannelse, hvilke krav elevens erhvervserfaring skal opfylde for at være relevant, og om erhvervserfaring forældes, og i så fald, hvornår den forældes. Det er de faglige udvalg, der bestemmer kravene i den forbindelse. Med hensyn til afkortningen på 10 % af undervisningen på hovedforløbet, som er en del af de standardiserede forløb for euv1- og euv2-elever, er der også variation med hensyn til, hvorvidt de faglige udvalg har bestemt, hvilken undervisning der skal afkortes på hovedforløbet.

En af de store udfordringer, som bliver nævnt både på caseskoler og under fokusgruppeinterviewene, er, at opdelingen i de tre euv-kategorier er forvirrende for eleverne og svær at administrere for skolerne. Samtidig oplever skolerne ikke, at der er et fagligt belæg for, at gruppen af euv2-elever er homogen nok til, at alle får den samme afkortning, uafhængigt af om denne er optjent gennem anden uddannelse eller gennem relevant erhvervserfaring. Skolerne oplever, at det er en udfordring, at opdelingen er lavet sådan, at man i stedet for at tage hensyn til den enkeltes læringssituation laver standardkasser.

Elevtyper

Euv1

En placering som euv1-elev sker på baggrund af relevant erhvervserfaring på minimum to år. Som euv1-elev er der ikke grundforløb 2, der er ingen praktik, og hovedforløbene afkortes med mindst 10 %. Samtidig gælder adgangskravet på 02 i dansk og matematik ikke for euv1-elever. Kravene til den relevante erhvervserfaring er som nævnt fastlagt af det faglige udvalg for den enkelte uddannelse.

Euv2

En placering som euv2-elev sker enten på baggrund af erhvervserfaring eller på baggrund af uddannelse. Hvis eleven har en forudgående uddannelse eller mindre end to års relevant erhvervserfaring, skal eleven placeres på euv2. Derudover afkortes skoleforløbet for en euv2-elev med mindst 10 %, ligesom praktikforløbet maksimalt må vare to år, og der er mulighed for at modtage undervisning fra grundforløbets anden del.

Euv3

For euv3-eleverne gælder det, at det standardiserede forløb ikke adskiller sig fra det forløb, en elev, som ikke kommer direkte fra 9. klasse eller 10. klasse, men er under 25 år, har. Forløbet inkluderer et fuldt grundforløb 2, fuld praktik og skoleforløb. Når det kommer til de standardiserede forløb, er der altså ikke forskel på længden af uddannelsesforløbet for en euv3-elev på 35 år og en 22-årig eud-elev. Der kan dog også gives individuel afkortning til euv3-elever.

Kilde: LBK nr. 271 af 24.3.2017, § 66.

Bemærk, at der sker en ændring i reglerne pr. 1. januar 2018, således at grænsen på maksimalt to års praktik ophæves for euv2-elever. Det betyder, at praktikuddannelsens varighed ikke længere skal, men kan, afkortes for de voksne, som dermed ligestilles med de unge (Undervisningsministeriet 2017a:2).

3.2.2 Euv1 som erstatning af GVU – for de meget erfarne voksne

Euv1-kategorien er for den gruppe af voksne, som før reformen kunne vælge GVU-ordningen[4]. Caseskolerne forklarer, at de i højere grad er vant til at håndtere denne type elever, som har en klar praksiserfaring og kender den pågældende branche fra GVU-ordningen, der gik forud for euv.

Et synspunkt, der går igen blandt caseskolerne, er, at euv1-kategorien er letforståelig og brugbar i de situationer, hvor der kommer en ufaglært med megen relevant erhvervserfaring. De ser det som formålstjenligt, at sådanne elever kan komme hurtigt gennem uddannelsen. Også fra lederne i fokusgrupperne er der opbakning til euv1. Der er en oplevelse af, at euv1 er nemt at håndtere og nemt at adskille fra de andre voksne elever på grund af euv1-elevernes solide erhvervserfaring. Som en leder siger:

> Den er god for dem, der rent faktisk kan få godskrevet al den erhvervserfaring, de måtte have, og dermed hurtigt kan komme igennem og få deres svendebrev.
>
> Leder

En udfordring, som nævnes af ledere og vejledere, for gruppen af euv1-elever er dog, at de gennem deres uddannelse ikke knyttes til en virksomhed. I de tilfælde, hvor der er tale om en ufaglært medarbejder, som stadig er ansat i den virksomhed, hvor han/hun har opnået sin relevante erhvervserfaring, er det ikke et problem, at uddannelsen gennemføres uden praktik og dermed uden tilknytning til en virksomhed. Det kan dog være en udfordring for euv1-elever, som ikke længere er tilknyttet en virksomhed, fx i de tilfælde, hvor de er blevet ledige af den ene eller den anden grund, eller hvor de efter en periode i andet arbejde beslutter at få papir på deres kunnen fra tidligere arbejde. En leder fortæller, at som euv1-elev skal man først efter endt uddannelse ud og skabe en firmarelation, noget, som de elever, der har praktik på uddannelsen, allerede er i gang med. Som færdiguddannet kan den manglende tilknytning til en virksomhed betyde, at euv1-eleven oplever et tomrum. En leder forklarer:

> Men han slutter sin svendeprøve, og så står vi der og råber, at "nu kommer Martin, han er udlært ved Carl Nielsen Tømrer, og nu kommer Preben, han er udlært ved John Simonsen Tømrer, og nu kommer vores euv1-elev, og han er bare udlært". Det giver en tomhed, for han står jo også dér og er sådan: "Jamen, jeg har ikke noget firma."
>
> Leder

De forbehold, som knytter sig til denne gruppe elever, går især på, hvorvidt eleverne efter et endt uddannelsesforløb vil kunne komme i beskæftigelse. Der er altså tale om overvejelser om, hvorvidt den nu faglærte vil have lige så nemt ved at finde et arbejde som de elever, der er blevet udlært i en virksomhed. Ingen af de interviewede har konkrete eksempler på, at euv1-elever har haft sværere end andre ved at finde arbejde. Det er i denne sammenhæng vigtigt at pointere, at der endnu kun er få udlærte fra den nye euv.

3.2.3 Standardafkortning på 10 % for euv1 og euv2

Som nævnt gælder det for både euv1 og euv2, at skoleforløbet skal afkortes med mindst 10 %. Hvilken undervisning der skal afkortes, er på nogle uddannelser fastlagt af det faglige udvalg, mens

4 GVU blev afskaffet med indførelsen af euv i 2015.

det på andre uddannelser er op til skolen at fastlægge, hvor der skal afkortes med 10 % for den enkelte elev.

På caseskolerne er der kritik af de 10 %. Her er der en oplevelse af, at det kan være en udfordring med hensyn til elevernes faglige niveau, at der er bestemt undervisning, som eleverne ikke deltager i. Det skyldes i nogle tilfælde, at afkortningen af undervisningen ikke bunder i elevernes kompetencer, men i stedet i det faktum, at eleverne tidligere har gennemført en anden uddannelse

> Vi er kede af den [afkortningen på 10 %]. Den giver rod i planlægningen. […] De skal ligge enten i starten eller i slutningen af et forløb, men det kan de bare ikke [altid]. For at finde et tidspunkt, hvor det passer med samarbejdspartnere og lærernes arbejdstid osv. Det passer bare ikke. […] Jamen, den ene, han går og ordner en havelåge. Den anden, han har jo ikke nogen mester, så han går jo bare. Og den tredje, han er ude ved firmaet for at arbejde i dag. Og dét giver jo god mening, at han er ude at producere noget. Men ham, hvor mester sagde "det er lige meget" [mesteren afviste at have eleven i de dage, hvor han var blevet afkortet], det giver ikke nogen mening. Så de 10 % afkortning, dem er vi kede af – også fordi det er nogle vigtige områder, og dem, som kommer, har ikke nødvendigvis lært noget, bare fordi de er euv2-elever.
>
> Leder, tømreruddannelsen

Eksempelvis er det på tømreruddannelsen bestemt af det faglige udvalg, at byggepladsindretning og affaldshåndtering er nogle af de fag, som afkortes på hovedforløbet for voksne med et standardiseret forløb, selvom de elever, der bliver afkortet, ikke nødvendigvis har kompetencer inden for dette fagområde.

På kokkeuddannelsen er det blandt andet valgfag, som afkortes. En leder på gastronomi problematiserer dette:

> […] det er jo netop i valgfagene, at vi prøver at være lidt ekstra kreative og stiller opgaverne lidt bredere sådan og ikke bare: "I dag skal du lave kalvefrikassé". Nej, mere sådan: "Her er noget kalv, og her er en råvarekurv, få lige det bedste ud af det". Det mister de så, den der kreativitet omkring råvarerne. De kan sagtens tilberede og lave en kalvefrikassé, men de når ikke til det punkt, hvor vi leger med råvarerne, tilberedningsmetoderne, udseendet og konsistensen. Eller jo, selvfølgelig gør de det, men det kommer til sidst – og det er dér, at vi sender dem hjem. Det er brandærgerligt – set fra et uddannelsesmæssigt synspunkt – at vi har denne gruppe.
>
> Leder, kokkeuddannelsen

Selvom valgfagene er valgfrie, er det altså ikke nødvendigvis en god løsning at skære her ifølge lederen. På en anden skole oplever man, at de fag, som er valgt som de 10 %, der skal afkortes i hovedforløbet, er nogle, som ofte efterspørges af virksomhederne. På kontoruddannelsen i offentlig administration drejer det sig om mundtlig kommunikation og konflikthåndtering. En leder oplever, at det ikke giver mening, at det er netop kommunikation og konflikthåndtering, som euv1- og euv2-eleverne ikke skal have – uanset deres faktiske kompetencer i det givne fag:

> For der kommer jo konflikter derude. Så hvis de ikke lærer at konflikthåndtere med borgere [på uddannelsen], jamen så lærer de det jo nok på den hårde måde. Men det ville jo være bedre at give dem nogle værktøjer til at komme ned ad konflikttrappen med.
>
> Leder, merkantil

Da disse afkortninger ikke beror på en vurdering af den enkeltes reale kompetencer, kan de have som konsekvens, at de kommende faglærte mangler relevante kompetencer. På nogle skoler oplever man også, at afkortningen på 10 % kan være svær for eleverne at forstå, altså det forhold, at

man, fordi man er fyldt 25, ikke har lov til at deltage i noget bestemt undervisning. En elev fortæller, at han ikke oplever afkortningen som en reel afkortning:

> Ja, for den er jo kun afkortet med hensyn til tid. […] Den er jo bare afkortet 10 %. Så der er jo ikke en vurdering, for det er jo meget forskelligt, hvad du skal lære rent fagligt og skolemæssigt, kontra hvad du skal bruge derude. Så når du tager bare 10 % af starten, så har de jo haft et helt emne, som vi ikke får, og som vi jo så selv skal studere for at være på niveau med dem.
>
> Elev

Samtidig skaber afkortningen, især på hovedforløbet, nogle uregelmæssigheder i forhold til, hvornår eleverne starter eller afslutter en skoleperiode. En lærer fortæller, at euv1- og euv2-eleverne stopper to uger før de andre elever. Efter at de er stoppet, bruges tiden på at repetere og opsummere det lærte med de resterende elever. Det betyder, at euv-eleverne ikke er med til repetition og opsummering, men i stedet selv skal sikre, at det lærte er forstået korrekt.

Skolerne gør sig forskellige erfaringer med, hvor og hvordan 10-%-afkortningen skal ligge. Fx er der fordele og ulemper både ved at lægge afkortningen i starten af en skoleperiode og ved at lægge afkortningen i slutningen af en skoleperiode. Hvis man lægger afkortningen i starten af skoleperioden, kan man opnå, at eleverne afslutter forløbene samtidig. På den anden side kan der være en social udfordring for euv-eleverne ved at starte senere end deres holdkammerater. Omvendt, hvis man lægger afkortningen i slutningen af skoleperioden, kan der fx ske det, at de voksne elever ikke deltager i den generelle opsamling og opsummering.

3.2.4 Standardafkortning af praktik til maksimalt to år for euv2-elever

For euv2-eleverne gælder som nævnt reglen om maksimalt to års praktik. Skolerne oplever generelt, at denne afkortning kan være problematisk. Skolerne oplever, at der er flere årsager til problematikken. For det første er der en læringsudfordring: Kan eleverne nå læringsmålene i den afkortede praktik? For det andet kan det ifølge skolerne være en udfordring på de uddannelser, der i udgangspunktet har mere end to års praktik, at finde en praktikplads, hvis virksomhederne helst vil have de fulde forløb.

Netop denne regel betyder, at skolerne løbende møder elever, som får afkortet både skoleforløbet på hovedforløbet og praktikken på baggrund af uddannelser, som ofte ikke relaterer sig til den pågældende branche. Dette skyldes flere forskellige ting. Det, caseskolerne i vores undersøgelse særligt fokuserer på, er elever, som kommer med en gymnasial baggrund. Deres praktikforløb afkortes på nuværende tidspunkt på baggrund af deres gymnasiale eksamen. En anden gruppe er gruppen af voksne, som laver et brancheskifte og har en uddannelse forbundet til deres tidligere erhverv. Brancheskiftet kan fx være fra en helt anden form for profession, fx fra konservatorieuddannet musiker, til tømrer.

De nævnte eksempler på uddannelser, som giver merit, ser skolerne som en udfordring. Bekymringen går på, hvorvidt og hvordan de voksne kan opnå det faglige niveau, som kræves for at bestå en svendeprøve. Derudover er det skolernes erfaring, at virksomhederne kan være kritiske over for at få eleverne i en kortere periode på grund af en uddannelse, som ikke er relevant for den uddannelse, de er i gang med.

Bekymringen med hensyn til opnåelse af det faglige niveau relaterer sig også til overvejelser om studieparathed, udvikling af studiekompetencer og studievanthed. Det kan fx komme til udtryk, ved at eleverne i mindre grad opnår den rutine, som elever, der ikke har afkortet praktikken, gør. Den kortere tid i virksomhederne kan medvirke til, at eleverne opnår det faglige niveau, men ikke i

alle tilfælde har tid til at udvikle den sikkerhed og fleksibilitet med hensyn til opgaveudførelsen, som andre elever opnår.

Flere skoler oplever, at særligt afkortning af praktik på baggrund af uddannelse kan være en hæmsko for eleverne, når de skal ud og finde en praktikplads. På en skole fortæller man, at man er begyndt at anbefale ny mesterlære, særligt til gruppen af voksne, som kommer med en gymnasial uddannelse eller erhvervserfaring, som gør, at de maksimalt skal være i praktik i to år. Den ekstra tid i praktikvirksomheden, som de opnår i ny mesterlære (grundforløbet gennemføres på virksomheden, eventuelt med skoleperioder), kan ifølge skolen betyde, at virksomhederne er mere interesserede i at tage eleverne i praktik, da de oplever at få mere ud af dem ved også at have dem i virksomheden i grundforløbet.

Af de varslede ændringer af euv fra Undervisningsministeriet af 6. juni 2017 fremgår det, at man ønsker at fjerne det tvungne maksimumkrav på to års praktikuddannelse for euv2-elever. Det vil give mulighed for at sidestille de voksne euv2-elever med euv3-eleverne og de unge, når det kommer til længden af praktikforløbet der, hvor de voksne ikke selv ønsker et kortere praktikforløb. Dermed vil euv2-eleverne fremover have ret til at afkorte praktikken til maksimalt to år, men ikke pligt. Dette betyder, at der for eleverne vil være en større valgfrihed, når de skal i gang med deres uddannelse, med hensyn til, hvor langt et praktikforløb de føler, at de har brug for. Det er dog en overvejelse, om ophævelsen af reglen om maksimalt to års praktik i praksis vil betyde, at ingen euv2-elever vil afkorte deres praktik af frygt for ikke at kunne finde en praktikplads. Dette behandles også i hovedrapporten.

3.3 Individuelle afkortninger af bestemte uddannelsesdele

Det er ikke kun i de standardiserede forløb, at der er regelbundne meritter. Det gælder også, når skolerne laver individuelle afkortninger, det vil sige den del af afkortningerne, som ikke afhænger af euv-elevens placering på enten euv1, euv2 eller euv3.

Overordnet set har ledere og vejledere taget idéen om, at eleverne ikke skal have undervisning i noget, som de allerede kan, til sig. Det betyder, at de også ser en værdi i at hjælpe eleverne til et afkortet uddannelsesforløb, i det omfang de oplever, at eleverne har kompetencer, som kan meriteres på uddannelsen. Ligesom det for de voksne, der allerede har opnået relevante faglige kompetencer, kan være med til at gøre det mere attraktivt at blive faglærte. En RKV-deltager fortæller her om sin motivation i forhold til ikke at skulle lære dele af sin uddannelse to gange:

> Så det er derfor, jeg er her, for at blive kompetencevurderet og finde ud af, hvor meget af det, jeg har lavet i mit liv, jeg kan få merit for. Og det synes jeg, er en genial måde at gøre det på, for vi må ikke lære det samme to gange, det er der ikke plads til i det offentlige system, vel?
>
> RKV-deltager

Den følgende tabel viser, hvordan man på de skoler og uddannelser, der indgår i caseundersøgelsen, har givet standardmerit gennem de første to år med euv. Det er vigtigt at være opmærksom på, at der ikke er tale om et repræsentativt billede i forhold til alle landets erhvervsskoler og erhvervsuddannelser. Det billede, der tegner sig i caseundersøgelsen, kan dog pege på foreløbige antagelser om den praksis med hensyn til afkortning, der har udviklet sig i forbindelse med euv. Der tegner sig følgende resultater på baggrund af indberetningerne fra caseskolerne:

- Gruppen af euv1-elever er meget lille, og de euv1-elever, der foreligger data for, har som hovedregel ikke fået standardmerit.

- Gruppen af euv2-elever er den største af de tre elevgrupper i syv ud af otte tilfælde. Det er også i denne elevgruppe, at der især gives standardmerit. Når der ses bort fra det merkantile område, hvor der gælder særlige regler, er det et flertal af euv2-eleverne, der får standardmerit på grundforløb 2, mens det generelt set og med et par undtagelser er relativt få, der får standardmerit på hovedforløbet eller i forbindelse med praktikken.
- Gruppen af euv3-elever er den næststørste af de tre elevgrupper i syv ud af otte tilfælde, og det er et mindretal af euv3-eleverne, der får standardmerit. I de tilfælde, hvor der gives standardmerit til euv3-elever, er det først og fremmest på grundforløbet, at det sker.

TABEL 3.1

Andel i procent af euv1-, euv2- og euv3-elever, der har fået standardmerit på forskellige uddannelsesdele

	SOSU-hjælper		Kontoruddannelsen (offentlig administration)		Kok		Tømrer	
	Social- og Sundhedsskolen Fyn (n = 425)	SOSU C (n = 476)	Aarhus Business College (n = 21)	Niels Brock (n = 146)*	AARHUS TECH (n = 41)	TECHCOLLEGE (n = 44)	AARHUS TECH (n = 73)	TECHCOLLEGE (n = 44)
Antal euv1-elever	0	4	0	0	3	4	3	0
Andel af euv1-elever, der har fået standardmerit på hovedforløb	-	0 %	-	-	33 %	25 %	33 %	-
Andel af euv1-elever, der ikke har fået individuel merit	-	100 %	-	-	67 %	75 %	67 %	-
Antal euv2-elever	291	349	21	139	23	17	51	23
Andel af euv2-elever, der har fået standardmerit på grundforløb 2	65 %	60 %	0 %	0 %	65 %	88 %	61 %	65 %
Andel af euv2-elever, der har fået standardmerit på hovedforløb	0 %	0 %	95 %	4 %	4 %	76 %	4 %	0 %
Andel af euv2-elever, der har fået standardmerit i forbindelse med praktik	5 %	10 %	10 %	9 %	4 %	0 %	0 %	0 %
Andel af euv2-elever, der ikke har fået individuel merit	33 %	36 %	5 %	87 %	30 %	12 %	39 %	35 %
Antal euv3-elever	134	123	0	7	15	23	19	21
Andel af euv3-elever, der har fået standardmerit på grundforløb 2	31 %	27 %	-	0 %	33 %	13 %	21 %	29 %
Andel af euv3-elever, der har fået standardmerit på hovedforløb	0 %	0 %	-	0 %	0 %	9 %	0 %	0 %
Andel af euv3-elever, der har fået standardmerit i forbindelse med praktik	0 %	0 %	-	14 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Andel af euv3-elever, der ikke har fået individuel merit	69 %	73 %	-	86 %	67 %	87 %	79 %	71 %

Kilde: indberetninger fra caseskoler. Bemærk, at procenttallene ikke nødvendigvis summer op til 100 %, da en elev kan have fået merit for mere end et uddannelseselement. * På Niels Brock har 2 % af euv2-eleverne også fået standardmerit på HGS.

3.3.1 Standardmerit på baggrund af uddannelse udfordrer på grundforløbene

I RKV'en tages der også højde for tidligere uddannelse. Med indførelsen af euv'en blev muligheden for dobbeltuddannelse begrænset, da det ikke længere er muligt at gentage fag eller kurser på niveauer, som man har opnået tidligere i livet. Selvom det som udgangspunkt giver god mening, at eleverne ikke skal gennem undervisning i noget, de kan, oplever caseskolerne i praksis en række udfordringer med denne type afkortning.

Afkortning af grundfag udfordrer helhedsorienteret undervisning

For en stor del af eleverne kan det være en fordel, at de ikke skal deltage i undervisning, som de har haft i en tilsvarende udgave tidligere. Det er ofte grundfagene, som eleverne tidligere har haft i anden sammenhæng, og derfor også grundfagene, der oftest gives merit for. Andre eksempler er AMU og lignende, herunder forskellige former for certifikater, som kræves for at tage den pågældende uddannelse.

I skolernes perspektiv kan det ofte give udfordringer at afkorte hele grundfag, fordi der med erhvervsuddannelsesreformen samtidig kom fokus på helhedsorienteret undervisning. Denne tilgang til undervisningen sigter mod at skabe en helhed, hvor grundfag og uddannelsesspecifikke fag skal spille sammen. Det kan derfor gå ud over den helhedsorienterede undervisning, når nogle elever må undvære bestemte fag.

Integrering af grundfag i den praktiske undervisning på grundforløbet er noget, som flere skoler har arbejdet med og derfor finder svært eller ikke-formålstjenligt at skille ad. Det gælder fx matematikundervisning på tømreruddannelsen, som ofte foregår i værkstedet, mens eleverne bygger.

Det er ikke unormalt, at euv-elever går glip af undervisning, som skolen vurderer, er relevant, eller omvendt, at de faktisk modtager undervisning, som de egentlig er meriteret for, fordi skolen anbefaler dette.

Ønsket om i højere grad at integrere fagene påpeges på nogle skoler at være modsatrettet intentionen om at gøre de voksnes forløb så korte som muligt. En leder i fokusgrupperne beskriver det lidt skarpt:

> De unge skal være så dygtige som muligt, mens de ældre skal være færdige så hurtigt som muligt.
>
> Leder i fokusgruppe

Når skolerne toner grundfagene, kan euv-elever med afkortning gå glip af vigtig læring

Ud over udfordringerne med hensyn til at skille fag ad i en helhedsorienteret undervisning kan eleverne også støde på den udfordring, at hvis de fra fx gymnasiet har dansk med og får det afkortet på deres erhvervsuddannelse, kan det betyde, at de går glip af aspekter i faget, som er en del af deres uddannelse og relevante for deres kommende job.

> Man kan også sige "dét der er problematisk". Hvis man fx bliver kompetencevurderet til ikke at skulle have naturfag, fordi man fx har haft det på gymnasiet, så ligger alt naturfag for hjælperuddannelsen enten på Åbent Læringscenter eller på grundforløb 2, og så kommer man ind på [hovedforløbet på] hjælperuddannelsen, hvor der ikke ligger noget naturfag, og der forudsætter man ligesom, at man bygger på SOSU-naturfag. Der findes en masse, som ikke kender noget til rengøringsmidler og miljømærkninger og pH-værdier for forskellige ting og noget med fordøjelse og alle de der SOSU-relevante naturfagsting. Dem har nogle altså svært ved, selvom deres realkompetence er vurderet til, at de ikke har brug for det naturfag. Det kan man godt mærke, kan blive svært for dem i deres hjælperuddannelse.
>
> Lærer, SOSU-skole

Denne form for toning af faget betyder, at man på uddannelsen inddrager nogle særlige aspekter i undervisningen og dermed toner grundfaget mod det område, som eleverne skal arbejde inden for senere. Det kan betyde, at de elever, som har fået meriteret faget, går glip af vigtig læring.

Afkortning på baggrund af ældre uddannelser kan gøre det svært for de voksne at følge med

Ud over hensynene til helhedsorienteret undervisning og fagtoning oplever skolerne også, at der er nogle elever, hvis tidligere uddannelse ligger så langt væk i tid, at de ikke længere er på det krævede niveau.

> Jeg synes, det er dybt problematisk […] det er en misforståelse, at fordi man har lært noget engang, så kan man det stadig. Jeg kan godt forstå, at det er, fordi vi ikke skal ud i dobbeltuddannelse, men for nogle af dem, der har været ude i mange år, så er alene det med at skulle på skolebænken igen [en udfordring], og så er det afgørende at få frisket tingene lidt op, selvom man har haft det før. Det tror jeg, kan være afgørende for, om deres skoleoplevelse bliver en succes.
>
> Lærer

Skolerne oplever, at en del elever har svært ved at følge med i undervisningen. Et eksempel er en euv-elev, som har fået meriteret grundfag på grundforløbet med udgangspunkt i sin realeksamen fra 1970. For denne elev skabte meritten en usikkerhed, da hun ikke følte sig sikker på stadig at kunne huske de ting, hun lærte for over 35 år siden.

3.3.2 Erhvervserfaring som grundlag for standardmerit

Erhvervserfaring kan give flere former for standardmerit afhængigt af omfanget og karakteren af den pågældende erhvervserfaring. Overordnet set er der enighed om, at det er en god idé, at eleverne kan få merit på baggrund af deres erhvervserfaring, hvis den vurderes at være relevant. Det betyder, at RKV-bedømmerne har særligt fokus på at tale med eleverne om, hvilke opgaver de har udført, og omfanget heraf.

Det er dog en vigtig pointe, at erhvervserfaring både kan være en fordel i forhold til læring i praktikken, hvor eleverne allerede har gjort sig nogle erfaringer, og kan skabe nogle svære situationer for de voksne der, hvor den praksis, de er oplært i som ufaglærte, ikke stemmer overens med det, de lærer på uddannelsen. Det kan betyde, at der er behov for aflæring af bestemte handlingsmønstre eller opgaveløsninger.

> Ufaglærte indlærer mange fejl – derfor er det paradoksalt, at de får afkortning på den baggrund. Det er en central problemstilling, at selv hvis de ved, at tingene bliver gjort anderledes i praksis, så har de svært ved at adressere det – det kræver meget ballast fra skolen at kunne være med til at ændre praksis.
>
> Lærer

Læreren her understreger, at netop fordi der kan være et behov for aflæring, bliver teorien særligt vigtig. For de voksne, som skal aflære en praksis og tillære sig noget nyt, måske endda samtidig med at de er i praktik hos den arbejdsgiver, hvor de har opnået erhvervserfaringen, er det en væsentlig pointe, at de for at kunne ændre praksis har brug for et særligt solidt fagligt grundlag, ellers risikerer de at hænge fast i en praksis, som bygger på, hvordan de plejer at gøre, frem for, hvordan det skal gøres ud fra en fagligt ajourført forståelse af problemet.

3.3.3 Skønsmæssig merit

Ud over den standardiserede merit er der på euv'en også mulighed for at give merit på baggrund af skøn. Den skønsmæssige merit kan tildeles for både skoleforløbet og praktikperioden. Når der tildeles skønsmæssig merit, skal det gives på baggrund af:

> En bred individuel vurdering af ansøgerens tidligere erhvervede kompetencer, som også kan inkludere kompetencer, der er tilegnet på andre måder end dem, der er beskrevet i kriterierne for den generelle vurdering.
>
> Undervisningsministeriet (2017b:6)

Den følgende tabel viser, hvordan man på de skoler og uddannelser, der indgår i caseundersøgelsen, har givet skønsmæssig merit gennem de første to år med euv. Det er vigtigt at være opmærksom på, at der ikke er tale om et repræsentativt billede i forhold til alle landets erhvervsskoler og erhvervsuddannelser. Det billede, der tegner sig i caseundersøgelsen, kan dog pege på foreløbige antagelser om den praksis med hensyn til afkortning, der har udviklet sig i forbindelse med euv. Der tegner sig følgende resultater på baggrund af indberetningerne fra caseskolerne:

- Gruppen af euv1-elever har som hovedregel ikke fået skønsmæssig merit.
- Gruppen af euv2-elever har, når vi ser bort fra en enkelt case, kun fået skønsmæssig merit i meget begrænset omfang. Når det forekommer, er det primært på grundforløbet. Afkortning på baggrund af skønsmæssig merit forekommer slet ikke på hovedforløbet i seks ud af otte tilfælde, mens afkortning på baggrund af skønsmæssig merit i forbindelse med praktikken slet ikke forekommer i fem ud af otte tilfælde.
- Gruppen af euv3-elever har enten slet ikke eller kun i meget få tilfælde fået skønsmæssig merit.

TABEL 3.2

Andel i procent af euv1-, euv2- og euv3-elever, der har fået skønsmæssig merit på forskellige uddannelsesdele

	SOSU-hjælper		Kontoruddannelsen (offentlig administration)		Kok		Tømrer	
	Social- og Sundhedsskolen Fyn (n = 425)	SOSU C (n = 476)	Aarhus Business College (n = 21)	Niels Brock (n = 146)	AARHUS TECH (n = 41)	TECHCOLLEGE (n = 44)	AARHUS TECH (n = 73)	TECHCOLLEGE (n = 44)
Antal euv1-elever	0	4	0	0	3	4	3	0
Andel af euv1-elever, der har fået skønsmerit på hovedforløb	-	0 %	-	-	0 %	25 %	33 %	-
Andel af euv1-elever, der ikke har fået skønsmerit	-	100 %	-	-	100 %	75 %	67 %	-
Antal euv2-elever	291	349	21	139	23	17	51	23
Andel af euv2-elever, der har fået skønsmerit på grundforløb 2	51 %	15 %	0 %	0 %	0 %	0 %	29 %	13 %
Andel af euv2-elever, der har fået skønsmerit på hovedforløb	1 %	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Andel af euv2-elever, der har fået skønsmerit i forbindelse med praktik	10 %	2 %	0 %	10 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Andel af euv2-elever, der ikke har fået skønsmerit	48 %	83 %	100 %	90 %	100 %	100 %	71 %	87 %
Antal euv3-elever	134	123	0	7	15	23	19	21
Andel af euv3-elever, der har fået skønsmerit på grundforløb 2	5 %	1 %	-	0 %	0 %	4 %	0 %	10 %
Andel af euv3-elever, der har fået skønsmerit på hovedforløb	0 %	0 %	-	0 %	0 %	4 %	0 %	0 %
Andel af euv3-elever, der har fået skønsmerit i forbindelse med praktik	0 %	0 %	-	14 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Andel af euv3-elever, der ikke har fået i skønsmerit	95 %	99 %	-	86 %	100 %	100 %	100 %	90 %

Kilde: indberetninger fra caseskoler. Bemærk, at procenttallene ikke nødvendigvis summer op til 100 %, da en elev kan have fået merit for mere end et uddannelseselement.

Caseundersøgelsen såvel som fokusgruppeinterviewene med lederne tegner et tilsvarende billede af, at der ikke bliver tildelt meget merit på baggrund af skøn. Det kan der være flere forklaringer på, som vi ser nærmere på nedenfor.

RKV'en er et juridisk bindende dokument

En af de grunde, skolerne nævner, når de bliver spurgt, hvorfor der ikke gives særligt meget skønsmæssig merit, er, at RKV er et juridisk bindende dokument, som gælder, indtil nye kompetencer er opnået, eller den pågældende uddannelses regler ændres.

Skolerne kan i den forbindelse være tilbageholdne, fordi de senere kan blive afkrævet dokumentation for de vurderede kompetencer. En RKV-bedømmer forklarer, at det kan være svært at verificere ekstra afkortninger. Det betyder, at de ofte kun giver den afkortning, der kan dokumenteres med uddannelsesbeviser og lignende, for ikke at stå med et forklaringsproblem senere. En leder forklarer overvejelserne på denne måde:

> Når vi går ind og laver et skøn, som jo er skønsmæssigt, hvor vi ikke føler, vi har et testapparat eller en vurderingsmetode, der er god nok, så kan vi også gøre mere skade end gavn. Det har været det, vi har baseret vores RKV-tankegang på. Og jeg synes, det var ret slående i går, da jeg sad sammen med nogle fra de tekniske områder, der sagde, at der virkelig tit er sager, hvor noget bliver meriteret, og når de så kommer ud og skal gøre det, så kan de det ikke godt nok.
>
> Leder, det merkantile område

Risikoen for ikke at få en elevplads

Nogle skoler har erfaret, at hvis de indstiller deres elever til skønsmæssig merit for praktikforløbet hos det faglige udvalg, og de bliver afkortet ud over den regelbundne merit, så gør de deres elever en bjørnetjeneste, som betyder, at eleverne får sværere ved at finde en praktikplads. Da det er skolernes oplevelse, at virksomhederne ikke vil have de afkortede elever i praktik. Dette fører nogle gange til, at de anbefaler eleverne at tale med deres praktikvirksomhed, før de søger det faglige udvalg om yderligere afkortning af praktikforløbet.

Med hensyn til de lange erhvervsuddannelser, hvor praktikken ofte afkortes betragteligt med reglen om maksimalt to års praktik, er det en udbredt vurdering på skolerne, at yderligere afkortning af praktik gennem skønsmæssig merit kan gøre det ekstra svært at få en elevplads. En elev fortæller i den sammenhæng, at hans praktikforløb blev afkortet til ti måneder, og at han måtte sende 50 ansøgninger, før han fik en elevplads.

> Det har været ekstremt svært at finde en praktikplads. Der er jo rigtig mange, som gerne vil have mig, men der er ikke nogen, som vil have mig i ti måneder. De har ligesom skullet have en gulerod for at tage mig ind i en så kort periode, for ellers, så kan det simpelthen ikke svare sig for dem. Det er ikke rentabelt. Så det har været svært for mig. Men så fandt jeg det her sted, som gerne ville hjælpe mig. Men chefen skulle da overtales gevaldigt, men de fik jo så det her arbejdsgiverbidrag. Og hvis der ikke var dét, så tror jeg da heller ikke, at de havde taget mig. Så det har da været svært. Jeg har vel været ca. 50 restauranter igennem for at finde noget.
>
> Elev, kokkeuddannelsen

Eleven fortæller, at han til sidst fandt en praktikplads uden at blive forsinket i sin uddannelse, og at han samtidig er glad for afkortningen ned til de ti måneder, da han ikke oplever at lære mere af at være i praktik. Her er der altså tale om, at den store skønsmæssige afkortning af praktikken ned til ti måneder har givet udfordringer, men samtidig er blevet oplevet som passende og motiverende for den pågældende elev.

Tøvende vedrørende afkortning grundet andre problematikker

En del af de voksne, som søger ind på en erhvervsuddannelse, har særlige udfordringer at slås med, såsom psykiske problemer, manglende basale færdigheder eller sproglige vanskeligheder. Denne type udfordringer kan være en grund til, at skolerne i nogle tilfælde er tøvende med hensyn til skønsmæssig afkortning, nemlig i de tilfælde, som bunder i en konkret vurdering af, at eleven vil have svært ved at gennemføre et afkortet forløb.

En RKV-bedømmer fortæller om en tosproget elev, som har fået afkortet dele af grundforløbet. Han havde bestået dansk, men da han nåede grundforløbsprøven, måtte de konstatere, at han ikke havde lært nok til at kunne bestå. Der var en klar oplevelse af, at det særligt var sproget, som var barrieren.

> Mundtligt og i forståelsen og snakken med mig, der havde jeg også en okay fornemmelse af det under RKV'en. Men han smuttede gennem nåleøjet, det er jo ikke optimalt, at han har spildt et halvt år på det. Han skulle være hjulpet til noget danskundervisning, hvis det var det, han ville. Det er sådan set lige meget, hvilken uddannelse han skal have – så skal han jo kunne det her, ikke?
>
> RKV-bedømmer

RKV-bedømmeren giver udtryk for, at det ærgrer ham, at man ikke hjalp eleven nok gennem RKV'en, således at eleven var rustet til at gennemføre grundforløbet, fx gennem supplerende danskundervisning på VUC.

Netop muligheden for at give elever mere supplerende undervisning efterspørges fra flere sider. Der eksisterer en mulighed for euv1-elever, som kan få et forlænget studieforberedende forløb på baggrund af en konkret vurdering. En leder siger, at det er vigtigt at huske på, at der er en grund til, at de voksne ikke har fået en uddannelse tidligere, og at denne gruppe i nogle tilfælde kan have et særligt behov for at få gentaget nogle ting og opleve støtte i deres læringsproces.

3.4 Betydningen af afkortning i forhold til at nå de faglige mål

Afkortningen af euv-elevernes uddannelsesforløb har også betydning af mere faglig karakter. Det er caseskolernes oplevelse, at der er mange hensyn, der skal tages, når nogle elevers forløb afkortes, mens andres ikke gør. Der er forskel på baggrunden for afkortning, og det er også den forskel, som er afgørende for, hvordan skolerne oplever at kunne håndtere afkortningerne. En konsekvens af afkortningerne er, at behovet for at differentiere undervisningen er steget efter reformen. En lærer fortæller, at der er stor forskel på elevernes niveauer, når det ikke længere er alle, som får undervisning i grundfagene. Det betyder, at der er nogle, som får svært ved at følge med.

Som led i følgeforskningsprogrammet for eud-reformen er der gennemført spørgeskemaundersøgelser for både elever og lærere på erhvervsskolerne, både før og efter reformen. Indtil videre er tal for grundforløbene offentliggjort i rapporten *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen* (KORA & EVA 2017). Rapporten viser, at særligt afkortningen af elevernes grundforløb på baggrund af uddannelse er øget. Derudover er det interessant at se, at ca. tre fjerdedele af eleverne oplever både før og efter indførelsen af euv, at afkortningen af deres grundforløb er dækkende for deres kompetencer.

Resultater fra rapporten *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen*

I rapporten ses de voksne elevers vurderinger af den afkortning, de har fået af deres grundforløb.

Rapporten viser, at der er sket en stigning i antallet af elever, som har fået forkortet deres grundforløb. Før reformen fik 31 % af eleverne afkortet deres grundforløb, og efter reformen er det tal steget til 46 %.

Derudover viser rapporten, at der er tale om en signifikant stigning i andelen af elever, som har fået forkortet deres uddannelse på baggrund af tidligere uddannelse. Før reformen havde 18 % fået forkortet uddannelsen på baggrund af anden uddannelse, mens andelen efter reformen er steget til 28 %.

Samtidig ses det, at elevernes oplevelse af, hvorvidt afkortningen var dækkende for deres kompetencer, ikke har ændret sig signifikant efter reformen. Før reformen gjaldt det for 73 % af eleverne, at de oplevede, at afkortningen var dækkende for deres kompetencer, og efter reformen er det 75 % af eleverne, som oplever dette.

Kilde: KORA & EVA 2017:139.

Spørgeskemaundersøgelsen viste også, at en større andel af lærerne efter reformen vurderede, at elever med afkortede forløb har for kort tid til at nå de faglige mål på grundforløbet.

Resultater fra rapporten *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen*

I rapporten ses lærernes vurderinger af, hvorvidt elever med et afkortet forløb har for kort tid til at nå de faglige mål på grundforløbet.

Lærerne vurderer inden for alle fire hovedområder, at eleverne med afkortede forløb har for kort tid til at nå de faglige mål, når man sammenligner besvarelserne inden reformen (foråret 2015) med besvarelserne efter reformen (efteråret 2016):

- **Inden for omsorg, sundhed og pædagogik vurderede 20 % af lærerne før og 48 % efter reformen, at elever med forkortede forløb i høj grad eller i nogen grad har svært ved at nå de faglige mål (n = hhv. 51 og 150).**
- **Inden for fødevarer, jordbrug og oplevelser vurderede 41 % af lærerne før og 57 % efter reformen, at elever med forkortede forløb i høj grad eller i nogen grad har svært ved at nå de faglige mål (n = hhv. 79 og 112).**
- **Inden for kontor, handel og forretningsservice vurderede 43 % af lærerne før og 63 % efter reformen, at elever med forkortede forløb i høj grad eller i nogen grad har svært ved at nå de faglige mål (n = hhv. 92 og 194).**
- **Inden for teknologi, byggeri og transport vurderede 39 % af lærerne før og 54 % efter reformen, at elever med forkortede forløb i høj grad eller i nogen grad har svært ved at nå de faglige mål (n = hhv. 197 og 355).**

Kilde: KORA & EVA 2017:141.

3.5 Tilrettelæggelse af de afkortede forløb

Med euv har skolerne fået en udfordring med at tilrettelægge de afkortede forløb som sammenhængende forløb. I dette afsnit går vi nærmere ind i, hvordan skolerne håndterer denne udfordring, og hvordan det påvirker elevernes oplevelse af at tage en erhvervsuddannelse som voksen.

3.5.1 Afkortning giver tilrettelæggelsesmæssige udfordringer

En vigtig del af skolernes arbejde med at afkorte uddannelsesforløbene for euv-eleverne handler om at skabe sammenhængende forløb for at sikre, at den afkortning, som den enkelte euv-elev får, også udmønter sig i et kortere uddannelsesforløb samlet set. Netop dette er ifølge skolerne en stor udfordring, når de tilrettelægger deres undervisning. En leder forklarer, at der blandt de 100 elever, skolen optog på uddannelsen i starten af 2017, var 36 forskellige uddannelsesforløb på baggrund af den standardiserede afkortning, og altså før der var givet nogen skønsmæssig afkortning.

At lave sammenhængende forløb for eleverne er dog ikke den eneste udfordring for skolerne. De er også udfordret af, at der er kommet flere elevtyper, samtidig med at elevtallet er faldet, som vi viste i baggrundsrapport 1. Det betyder, at eleverne i højere grad skal splittes op i mindre hold eller følge forskellige forløb, selvom de er på samme hold.

Når eleverne ikke afslutter undervisningen samtidig med resten af holdet, oplever lærerne, at det kan have betydning for euv-elevernes oplevelse af uddannelsen. En lærer argumenterer for, at eleverne ikke får den samme succesoplevelse med, hvis de ikke dimitterer med de andre og får en fællesskabsfølelse ud af oplevelsen, som de kan tage med videre i deres arbejdsliv.

> Hvis vi i virkeligheden også viser vores elev, at "det hele bare er leverpostejmadder, og det skal være så billigt som muligt og så hurtigt som muligt, og du skal helst ud i arbejdslivet uden pomp og pragt". Der er da megadårlig signalværdi i det!
>
> Lærer

For nogle elever kan det også være en udfordring, at deres afkortede forløb ikke tilbydes på den erhvervsskole, som ligger tættest på. En elev fortæller, at hun kunne være blevet færdig tre måneder tidligere, hvis hun havde villet tage til en erhvervsskole, som lå længere væk. Hun valgte at blive og dermed få et skoleforløb, som strakte sig over en længere periode, end det egentlig var meningen. Det samme billede får vi fra en leder fra en anden skole, som fortæller, at skolen ikke tilbyder alle former for afkortede grundforløb, i stedet hjælper den eleverne til andre skoler, fx til VUC'er med henblik på grundfag eller onlineforløb.

Et andet eksempel på dette er en skole, som i starten havde store udfordringer med at skabe sammenhængende forløb for de elever, som havde forskellige uddannelsesforløb. Skolen har derfor udviklet et system, hvor eleverne starter med to ugers mellemrum. Det betyder i praksis, at eleverne med afkortning kun kan starte på grundforløbene efter to, fire, seks uger osv. Beslutningen blev taget, fordi lærerne oplevede, at det var en uholdbar løsning, at de i perioder skulle introducere nye elever flere gange om ugen. Med denne model skal der kun introduceres nye elever på holdet en gang hver anden uge, og både lærerne og de elever, der allerede er på holdet, kommer på den måde ind i en rytme med løbende at tage imod nye elever. Modellen ses også på andre skoler, hvor intervallerne kan være anderledes, fx 5, 10, 15, 20 ugers afkortning.

3.5.2 Skolerne benytter forskellige tiltag til at imødekomme tilrettelæggelsesmæssige udfordringer med afkortning

Som en konsekvens af udfordringerne med tilrettelæggelse ses det, at flere skoler forsøger sig med tiltag, som skal hjælpe eleverne i forbindelse med afkortning af deres uddannelsesforløb.

På nogle skoler har man valgt at bruge en model, hvor man har et Åbent Læringscenter, hvor eleverne kan komme og tage de fag, som de mangler. Det fungerer forskelligt fra skole til skole. På en skole tilbydes Åbent Læringscenter til alle euv2-elever, mens det på andre skoler primært er til dem, som selv efterspørger det. I et Åbent Læringscenter kan eleverne arbejde med forskellige områder eller fag på forskellige niveauer samtidig, således at den enkelte elev får et uddannelsesforløb, som er sammenhængende. Se også baggrundsrapport 3, hvor der gives et eksempel på, hvordan et Åbent Læringscenter er tilrettelagt på en af caseskolerne.

Nogle skoler laver forsøg med at anbefale indledende kurser på fx VUC for at skabe et bedre udgangspunkt for læring for elever, som har været væk fra uddannelsessystemet i flere år. Det kan fx være, at skolerne anbefaler eleverne at tage AVU eller FVU inden studiestart eller følge et AMU-kursus, som er tilrettelagt med henblik på at blive mere studieparat. En leder fra en af fokusgrupperne fortæller:

> Vi har sendt dem på AMU-kurser inden for at [forberede dem]. Det syntes jobcentret, var en god idé. Og det var ikke for at tjene penge. Det var faktisk derfor, vi begyndte at gøre lidt mere med RKV'en og vurdere og se, om de overhovedet kan klare fagene. Så jobcentrene har faktisk i nogle tilfælde ladet dem tage noget af vores økonomi og lidt it, ikke hele pakken, men i hvert fald noget, så de kunne lidt inden [skolestart].
>
> Leder i fokusgruppe

Muligheden for at blive bedre bekendt med fx it inden start på en erhvervsuddannelse er noget, som skolerne oplever, at særligt ledige eller voksne med en ældre uddannelse kan have brug for. Det kan give dem en ekstra sikkerhed i opstarten, at de har lidt kendskab til it.

På en anden skole er der sat system i, hvordan der bliver taget imod euv-eleverne, når de starter på hovedforløbet senere end de andre elever. Her møder eleverne et par timer før de andre og får en introduktion til det pågældende skoleforløb, og hvad de andre har været igennem i mellemtiden. En lærer forklarer, hvorfor man indførte introen:

> Så eleverne ikke føler sig som en byrde eller en ekstra ting, der bare bliver kastet ind i en i forvejen fungerende gruppe. For gruppen – altså klassen – har jo kørt sammen i en uge og er begyndt at danne sociale bånd, hvilket jo er pissevigtigt i denne her sammenhæng. Så bare de to timer [gør meget], og så informerer vi de elever, som er i klassen, så de forberedes på, at der kommer en ny eller flere. Så de ved, at der kommer nogle ekstra i klassen, som de skal lære at kende, og som kommer på et skævt tidspunkt. Og så introducerer vi euv1-eleverne til forløbet, så de er forberedt fuldstændigt på, hvad der skal ske – ligesom de andre, når de starter. Der er sat tid af til dem, så de ikke føler sig tabt.
>
> Lærer

Læreren fortæller, at han oplever, at den ekstra introduktion forbereder eleverne. Han oplever, at eleverne er meget mere klar til at komme ind i gruppen, når de har fået en kort introduktion til, hvad der skal ske. En elev fra en anden uddannelse nævner netop, at han savnede at blive introduceret til undervisningen, da han startede senere end de andre elever, og derfor skulle kæmpe lidt mere for at følge med. Eksemplerne viser, at det kan hjælpe eleverne til en bedre start på uddannelsen, hvis skolerne tænker i at introducere eleverne til deres nye hverdag, hvis de ikke deltager i den almindelige opstart på uddannelsen.

3.6 Fordele og ulemper ved afkortning

Afkortning af uddannelsesforløb er med euv'en blevet noget, som alle voksne skal forholde sig til. For en stor del af de voksne får det ikke betydning for deres uddannelsesforløb, men for dem, som bliver euv1- eller euv2-elever, kan afkortningen af deres uddannelsesforløb opleves meget forskelligt afhængigt af deres situation.

Gennem interview med euv-elever, der er i gang med en erhvervsuddannelse, og deltagere i RKV, som skal starte på en erhvervsuddannelse, er det blevet klart, at der er et spænd i holdningen til, hvorvidt afkortning er en god ting. Dette hænger sammen med, at afkortning for nogle kan være en fordel, mens det for andre kan være en ulempe. Det uddyber vi i det følgende.

3.6.1 Fordele ved afkortning

Når vi ser på gruppen af voksne, der oplever afkortning af deres uddannelsesforløb som positivt, ser vi særligt to perspektiver, der kan motivere de voksne. For det første kan afkortning have en

økonomisk fordel for de voksne, for det andet kan afkortning motivere voksne med stor erfaring til at blive faglærte.

Det er først og fremmest oplevelsen af, at afkortning af den valgte erhvervsuddannelse er motiverende for de voksne og grundlæggende har betydning for, at de vælger at springe ud i at tage en erhvervsuddannelse.

> Det hjalp faktisk lidt, da han sagde det med, at det ville blive forkortet for mit vedkommende […] Nu, hvor der er skåret lidt af. Hvis man nu tænker, "det kun er lidt mere end to et halvt år", ikke? Så kan man lige så godt [tage uddannelsen]. Det kan jeg bedre leve med, altså i hovedet.
>
> RKV-deltager

Andre elever kan være bekymrede for, at de ikke vil få så meget ud af praktikken, fordi de har en baggrund i praksis. Her bliver afkortning motiverende, fordi det gør, at uddannelsen i højere grad passer med deres vurdering af egne kompetencer, og fordi afkortningen samtidig gør det mere overskueligt at få uddannelsesforløbet til at passe ind i voksenlivet. En elev forklarer, at da han fik afkortet sit forløb, oplevede han en følelse af at blive mere målrettet. Han fortæller, at både afkortningen og det økonomiske aspekt motiverer ham, og nu glæder han sig til at vise lærerne, hvad han kan.

Økonomien spiller en væsentlig rolle for eleverne. Det gør den i de tilfælde, hvor en elev kan tage uddannelsen på dagpenge, fordi uddannelsesperioden forkortes, eller hvor grundforløbet afkortes helt eller delvist, og eleven derfor skal være på SU i kortere tid, end hvis eleven havde fulgt et almindeligt eud-forløb.

På SOSU-uddannelserne oplever lederne, at arbejdsgiverne ser afkortning som et plus. Der er fra de kommunale arbejdsgiveres side stor interesse for gruppen af ufaglærte voksne, som har erhvervserfaring fra området. En leder fortæller, at for kommunerne betyder euv-reformen, at de elever, som har stor praksiserfaring samlet set, også er billigere for kommunen, og det stiller disse elever i et positivt lys hos arbejdsgiverne. Dette er et eksempel på, at der er store forskelle brancherne imellem, når det kommer til, hvad arbejdsgiverne ønsker. Hvor ledere på andre uddannelser oplever, at virksomhederne har større fokus på at have eleverne i lang tid.

3.6.2 Ulemper ved afkortning

For de voksne, som kan opleve afkortning som en udfordring, er det særligt tre perspektiver, som kommer frem. For en gruppe af elever er det ønsket om at få mest mulig læring ud af uddannelsen, som kan betyde, at de ærgrer sig over afkortningen. For en anden gruppe af elever kan det være en ulempe med afkortning, hvis de er usikre på, om de kan nå de faglige mål på kortere tid. For en tredje gruppe er det særligt bekymringer vedrørende studiemiljøet, som gør, at de kan se afkortning som en ulempe.

Som et eksempel på det første perspektiv fortæller en RKV-deltager:

> Hvis jeg får fire uger, er jeg godt tilfreds, og hvis de tager otte uger, er jeg endnu mere tilfreds. Men så heller ikke ret meget mere end det, for jeg vil gerne lære noget. Det er jo dét med at få noget med i rygsækken.
>
> RKV-deltager

Ønsket om at lære noget og ikke gå glip af læring på grund af afkortning er et, som lærere, vejledere og ledere også påpeger, at de møder hos deres euv-elever. Her oplever skolerne, at det kan være svært at forklare eleverne, hvorfor de ikke må deltage i den samme undervisning som deres klassekammerater, da skolerne heller ikke selv kan se formålet med alle former for afkortning.

Som et eksempel på det andet perspektiv, at det også kan demotivere voksne eller gøre dem usikre at blive afkortet, kan det opleves som en stor opgave at have kortere tid til at lære end andre elever, selvom afkortningen bunder i realkompetencer. Eleverne kan i den forbindelse frygte, at de ikke kan klare kravene og nå de faglige mål på uddannelsen, sådan at de kan bestå uddannelsen på en tilfredsstillende måde.

> Det føles som en god ting, men alligevel kan man godt blive sådan lidt usikker på, om de nu har gjort det rigtigt, om man får for meget afkortning. Det kunne jeg jo ikke tænke mig. Jeg vil jo gerne have hele uddannelsen. Jeg kan godt leve med meritten i dansk, men den der afkortning, den tænker jeg ikke, jeg vil have. Men det er der jo så ikke noget at gøre ved. […] Jeg er meget usikker på den.
>
> Elev

Dette er en overvejelse, som går igen blandt flere RKV-deltagere. Overvejelser om, hvorvidt man kan klare uddannelsen, og hvor meget det vil kræve, kan betyde, at eleverne bliver lidt mere usikre på afkortningen. Denne usikkerhed kan bunde i, at de oplever, at den er længere, end hvad de selv oplever, at deres kompetencer rækker til. Her kan den manglende tro på egne evner blive et benspænd med hensyn til at klare en afkortet uddannelse. Denne manglende tro på egne evner kan for nogle af de voksne bunde i deres tidlige skoleerfaringer, for andre i, at det er mange år siden, at de har siddet på skolebænken i det hele taget. Som vi beskrev i afsnit 2.8, er det vigtigt, at tilbagemeldingen på RKV'en netop hjælper eleverne til at forstå den afkortning, de har fået, og dermed giver eleverne tillid til, at de kan klare uddannelsen på den tid, som er blevet bestemt på baggrund af RKV'en.

Med indførelsen af de varslede ændringer af euv'en, gives der mulighed for ikke at afkorte praktikken ned til maksimalt to år for euv2-elever, og dermed bedre mulighed for at tilgodese begge grupper af elever. Både dem, som motiveres af et kortere uddannelsesforløb, og dem, som af forskellige årsager vil have det hele med.

Det tredje perspektiv omhandler konsekvenserne af afkortning for studiemiljøet. På flere uddannelser er volumenen af euv-elever ikke stor nok til, at holdene kun eller overvejende består af euv-elever med afkortede forløb. Selv i de få tilfælde, hvor der er mange voksne, vil eleverne have afkortning i forskelligt omfang og på forskellige tidspunkter. Det betyder overordnet, at eleverne skal være ressourcestærke for at klare uddannelsen. Det påpeger flere ledere. Euv-eleverne kan ikke være sikre på at møde deres klassekammerater igen i næste skoleforløb, og de skal derfor være robuste og indstillede på at lære nye klassekammerater at kende løbende. Dette kan særligt være en udfordring, hvis de starter senere på et hovedforløb, hvor de ikke kender de andre elever. Her kræver det ressourcestærke elever at finde fodfæste på holdene socialt, fx i gruppearbejder.

> De kommer jo ind fra et sidespor. De andre har været der en uge, og når de kommer ind, føler de sig bagud – altså socialt bagud: "Hvem er de andre? Hvordan kommer jeg i en gruppe nu?" Fordi de andre har lavet grupper og sådan nogle ting. Så har de ikke overskud til også at sige: "Nå, jamen hvordan kan jeg så indhente noget fagligt?". De har rigeligt. Og hvis de så kommer, og mange af dem har været langt væk fra skolebænken også, så alene dét at skulle sidde i et klasselokale … så der er ikke meget fagligt overskud. Så det er formentligt dem, som går hjem og er trættest – det er dem, der er 40 plus.
>
> Leder

For nogle elever har det haft en særlig betydning, at de har måttet skifte hold løbende. Flere elever understreger, at de er kede af at skifte mellem hold og hele tiden skulle bygge nye relationer og grupper op.

> Man kan sagtens arbejde alene, og det er fint. Men det får man sjældent lov til med de her større opgaver, for ellers kan man ikke nå opgaverne, og så er det det her med, at hvis man har en makker fra start af, som man kender bedre end de andre – det gør arbejdsprocessen nemmere. […] det gør det så en del sværere, når man for det første kommer en uge senere ind, og her i starten som mig har skiftet mellem tre forskellige hold.
>
> Elev

Samtidig er der dog elever, som oplever, at det ikke gør den store forskel for dem, om de kender de andre elever i forvejen. For dem handler det i særdeleshed om at få gennemført uddannelsen effektivt og med stort læringsudbytte. Lederne beskriver disse elever som ressourcestærke og motiverede elever, der har et særligt drive for at blive faglærte. En elev forklarer:

> Jeg har jo ikke kendt andet end det afkortede forløb […]. Jeg har i hvert fald ikke mærket noget problem endnu. Og når der så går et halvt år her til mit næste ophold, så vil jeg ikke kunne se, at det skulle kunne blive et problem. Altså, at der er blevet afkortet så meget. Så, at jeg skulle bruge mere tid på det – det kan jeg ikke se. Når man nu er voksen og tager det ansvar, så kan jeg ikke se, at det skulle blive et problem.
>
> Elev

3.7 Anbefalinger

Anbefalinger om afkortning

Afskaf 10-%-afkortningen, og udvid brugen af individuelle, skønsbaserede afkortninger

For at sikre, at euv-eleverne kun får merit for undervisning, hvor det vurderes, at de har kompetencer, der svarer til målene for den pågældende undervisning, anbefaler EVA at fjerne afkortningen på 10 % af de standardiserede hovedforløb, der fastlægges uden hensyn til den enkelte voksnes faktiske realkompetencer. Det er i den forbindelse vigtigt at understrege, at en afskaffelse af 10-%-reglen ikke nødvendigvis samlet set behøver at medføre mindre afkortning, hvis der i stedet i højere grad lægges vægt på skønsmæssig afkortning på baggrund af euv-elevernes individuelle realkompetencer. EVA anbefaler derfor skolerne at overveje, om der er grundlag for i højere grad at afkorte uddannelsesforløbene på grundlag af individuelle skøn. Tilsvarende anbefales Undervisningsministeriet at overveje, om man kan præcisere og over for skolerne tydeliggøre mulighederne for at give individuelle skønsbaserede afkortninger på grundlag af RKV'er af høj kvalitet.

Mulighed for på baggrund af skønsmæssig vurdering at tilbyde mere undervisning til voksne, der har behov for forlængede forløb

For også at tilgodese den gruppe voksne, som i særlig grad er udfordret i forhold til at nå de faglige mål på den afsatte tid, anbefaler EVA, at Undervisningsministeriet overvejer, om der i højere grad kan åbnes mulighed for at tilbyde voksne med særlige udfordringer af faglig eller personlig karakter et længere uddannelsesforløb, tilpasset den enkeltes læringsbehov, dog sådan at længden af uddannelsesforløbet ikke overstiger et tilsvarende ordinært forløb for unge, der kommer fra 9. eller 10. klasse uden afkortning. Fx kan det have betydning for uddannelsesbehovet, hvis det er længe siden, at den voksne har deltaget i undervisning, eller hvis den voksne har andre udfordringer i forhold til at kunne gennemføre en uddannelse, fx læsevanskeligheder.

Appendiks A – Litteraturliste

- Andersen, Wahlgren & Wandall 2017: *Evaluering. Af læring, undervisning og uddannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- BEK nr. 367 af 19.4.2016: Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser.
- BEK nr. 547 af 1.6.2016: Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om deltagerbetaling ved erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse (Kompetencevurdering forud for euv).
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. 2004: "Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states". *European Journal of Education*, 39 (1), 69-89.
- EVA 2016: Notat 1. *Status over den nye erhvervsuddannelse for voksne. Notat om de første erfaringer*.
- KORA & EVA 2017: *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen*. Marts 2017.
- LOV nr. 634 af 16.6.2014: Lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser, lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v., lov om folkeskolen og forskellige andre love. (Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser m.v.).
- Undervisningsministeriet 2008: *Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse – en håndbog*.
- Undervisningsministeriet 2017a: *Nye initiativer der skal styrke erhvervsuddannelse for voksne*. 6. juni 2017.
- Undervisningsministeriet 2017b: *Erhvervsuddannelse for voksne (euv)* [gennemgang af regler]. Januar 2017.

RKV og afkortning på euv

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere
20,- kr. inkl. moms

Trykt hos Rosendahls

Foto: RITZAU

ISBN (www) 978-87-7182-096-6
ISBN 978-87-7182-097-3

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk