

Evaluering af prøver på AMU inden for Handel, Administration, Kommunikation og Ledelse (HAKL)

INDHOLD

Evaluering af prøver på AMU inden for Handel, Administration, Kommunikation og Ledelse (HAKL)

1	Resumé	6
2	Indledning	10
2.1	Evalueringsens formål	10
2.2	Evalueringsens design	11
2.3	Evalueringsens metode og datagrundlag	12
2.4	Bemanding	14
3	Et overblik over prøveformerne på HAKL's område	15
3.1	Multiple choice-prøverne	15
3.2	Casebaserede prøver	17
3.3	Forløbsprøver	19
3.4	Casebaserede delprøver	20
4	Prøveresultaternes variation med hensyn til fagområder, prøveformer og institutioner	22
4.1	Prøveresultaterne varierer meget med hensyn til fagområder	22
4.2	Prøveresultaterne varierer meget med hensyn til prøveformer	23
4.3	Prøveresultaterne varierer meget institutionerne imellem	24
5	Informationen om prøverne	26
5.1	Kursisterne føler sig velinformeret om prøverne	26
5.2	Lærerne sætter tid af til at introducere prøven	27

6	Prøverne og undervisningens indhold	28
6.1	Kursisterne oplever generelt set prøverne som relevante i forhold til undervisningen	28
6.2	Prøvernes relevans afhænger af fagområde og indhold	29
6.3	Centralt stillede prøver udfordrer lokale hensyn og fleksibiliteten	30
6.4	Kravet om teori- og værktøjsafhængige prøver kan være en udfordring for kursisterne	32
6.5	Kursisterne oplever generelt set tiden til prøven som passende	33

7	Prøverne og kursisters læringsudbytte	34
7.1	Erfaringer med prøverne peger på en række udfordringer med hensyn til deres betydning for kursisters læringsudbytte	35
7.2	Casebaserede prøver kan i højere grad understøtte kursisters læringsudbytte	37
7.3	Multiple choice-prøver giver ikke et retvisende billede af, hvad kursisterne har lært	38
7.4	Lærerne kan bruge prøverne til at forbedre undervisningen	38

8	Prøvernes betydning for kursisters motivation for at deltage i AMU	39
8.1	Mange AMU-kursister er nervøse for prøverne	39
8.2	Prøverne er en udfordring for kursister med svage læse- og skrivefærdigheder	40
8.3	De kursister, der motiveres af prøven, mangler feedback	41
8.4	Prøverne kan betyde, at nogle kursister fravælger AMU	42
8.5	Delte meninger om, hvorvidt prøverne motiverer kursisterne til at deltage aktivt i undervisningen	43
8.6	Mange prøver på samme forløb er demotiverende for kursisterne	43

9	Prøvernes betydning for virksomhedernes brug af AMU	45
9.1	Delte vurderinger blandt virksomheder, med hensyn til om prøverne skaber værdi	45
9.2	Virksomhederne oplever, at de skriftlige prøver kan være en udfordring for medarbejderne	46
9.3	Prøverne afspejler ikke virksomhedens virkelighed	47

10	Prøverne og fjernundervisning	48
10.1	Multiple choice-prøver er nemmere at håndtere end casebaserede prøver til fjernundervisning og åbent værksted	48
10.2	Undervisning og prøver tilrettelagt virtuelt kræver det samme af kursisterne	49

Appendiks A – Litteraturliste	50
Appendiks B – Beskrivelse af behandling af kvantitative data vedrørende prøveresultater	51
Appendiks C – Uddybende metodebeskrivelse	52

1 Resumé

Efteruddannelsesudvalget for Handel, Administration, Kommunikation & Ledelse (HAKL) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en evaluering af prøver på AMU indenfor HAKL's område. HAKL har i alt udviklet omkring 350 prøver, herunder multiple choice-prøver, forløbsprøver og casebaserede prøver. Da de forskellige prøveformer har forskellige styrker og svagheder, giver evalueringen mulighed for at understøtte den fortsatte udvikling af arbejdet med prøver på AMU inden for HAKL's område. Der har i evalueringen været særlig opmærksomhed på, hvordan kursisterne oplever prøverne, og om prøveformerne har betydning for prøveresultaterne.

Relevans, faglig kontekst og målgruppe

Relevans

Evalueringen er gennemført i slutningen af 2021 på et tidspunkt, hvor de generelle prøvekrav, der blev aftalt i forbindelse med VEU-trepartsaftalen fra 2017,¹ kun har eksisteret i et til to år. Det betyder på den ene side, at prøver som generelt krav på AMU stadig er relativt nyt og derfor fortsat er under udvikling både centralt og på institutionerne. På den anden side gør det, at evalueringens resultater kan spille formativt ind i denne proces.

Faglig kontekst

Undersøgelser fra begyndelsen af 2021 har vist, at mange virksomheder ikke tillægger det nye generelle prøvekrav særlig stor betydning (EVA, 2021a), samtidig med at mange AMU-udbydere forholder sig mere kritisk til de nye prøvekrav (EVA, 2021b). Når en del udbydere af AMU, som er dem, der står med det konkrete ansvar for prøverne i praksis, oplever udfordringer med prøverne, giver det anledning til at få mere viden om, hvordan prøverne og prøveafviklingen fungerer i praksis på institutionerne i mødet med kursisterne. Denne evaluering bidrager med ny viden om, hvordan prøverne inden for HAKL's område på AMU opleves af kursister, lærere, kursuschefer og virksomheder såvel som sammenhænge mellem prøveformer og prøveresultater.

Målgruppe

Den primære målgruppe for evalueringen er HAKL og de institutioner, der udbyder AMU inden for HAKL's område. HAKL er i gang med et udviklingsarbejde, hvor evalueringens resultater og vurderinger vil kunne bruges. Men interessen for prøver på AMU rækker ud over dette, fordi mange af de

¹ For en gennemgang af VEU-trepartsaftalen med særligt henblik på det generelle prøvekrav, der blev aftalt inden for AMU, se evt. Andersen, 2019, s. 52.

udfordringer, der opleves inden for HAKL's område er af mere generel karakter og derfor også er relevante på de andre efteruddannelsesområder

Resultater

Evalueringen, der i høj grad bygger på en erfaringsopsamling blandt kursuschefer, lærere og kursister på fire udvalgte skoler, tegner generelt set et ret kritisk billede af, hvordan prøverne fungerer på AMU inden for HAKL's område. Erfaringerne med AMU-prøverne på HAKL's område peger på en række udfordringer med hensyn til deres betydning for læringsudbyttet².

Hertil kommer en række andre alvorlige udfordringer, såsom at de centralt stillede prøver udfordrer den lokale fleksibilitet, at prøveresultaterne varierer på en måde, der sætter spørgsmålstejn ved deres troværdighed, at tiden til prøverne og prøverelaterede opgaver bliver uforholdsmæssig stor, i forhold til at AMU-kurserne ofte er af en, to eller tre dages varighed, og at skolerne beretter om mange kursister, der er nervøse for prøverne.

Evalueringen har både haft fokus på at indsamle erfaringer om praksis på skolerne (procesevalueringen) og at påvise mulige virkninger af de anvendte prøveformer (virkningsevalueringen). Det hører med til forståelsen af det kritiske billede, som evalueringen tegner, at det generelle prøvekrav stadigvæk er meget nyt på AMU. Resultaterne af denne evaluering vil derfor kunne bruges formativt i forbindelse med HAKL's og AMU-udbydernes arbejde med at udvikle prøverne.

Rapportens hovedresultater

Erfaringer med prøverne peger på en række udfordringer med hensyn til deres betydning for læringsudbyttet

Evalueringen peger med afsæt i de erfaringer som kursuschefer, lærere og kursister har gjort sig på en række udfordringer i forhold til, at prøverne skal bidrage til at styrke kursisternes læring. Disse udfordringer handler om, at tiden til prøven tages fra den som regel ret korte undervisningstid, at undervisningens indhold ikke altid understøttes af prøveformen, og at der er en væsentlig gruppe af kursister, der er så nervøse for prøven, at det efter informanternes vurderinger går ud over deres læringsudbytte. Evalueringen viser dog også, at det i højere grad er muligt at samle op og give feedback, når der er tale om delprøver, der ligger undervejs i undervisningen. Desuden er der eksempler på, at lærerne bruger prøverne som formativ evaluering med henblik på at justere deres undervisning. Endelig peger evalueringen på, at casebaserede prøver i højere grad end multiple choice-prøver kan understøtte kursisternes læringsudbytte.

Prøverne har ikke nødvendigvis øget tilliden til de beviser, der udstedes

Evalueringen peger på, at for så vidt angår multiple choice-prøverne, er det tvivlsomt, om prøverne har øget tilliden til de beviser, der udstedes, fordi disse prøver kun delvist matcher undervisningens indhold. Evalueringen peger dog på, at de casebaserede prøver er bedre til at vise, hvad kursisterne har lært.

2 Vi skal understrege, at EVA ikke har grundlag for at vurdere, hvordan læringsudbyttet har ændret sig fra tiden før til tiden efter prøvernes indførelse. EVA's vurdering baserer sig derfor primært på informanternes erfaringer (se nærmere i afsnit 2.3 om evalueringens metode og datagrundlag og appendiks C).

De centralt stillede standardiserede prøver udfordrer den lokale fleksibilitet

De centralt stillede standardiserede prøver spiller ikke altid godt sammen med den lokale kontekst, hvor man på skolerne gerne vil tilpasse undervisningens indhold til virksomhedernes og kursisters behov. Virksomhedsrepræsentanterne peger også på, at prøverne eller prøveformerne ikke i tilstrækkelig grad afspejler deres virkelighed. Hertil kommer, at kravet om, at prøverne skal være teori- og værktøjsuafhængige, kan betyde, at prøvesproget bliver mere generelt og abstrakt end det, der bruges i undervisningen og af kursisterne på virksomhederne.

De casebaserede prøver er bedre end multiple choice-prøver til at afspejle undervisningens indhold og imødekomme deltagerne og virksomhedernes behov

Det er EVA's vurdering, at de casebaserede prøver i højere grad end multiple choice-prøverne kan imødegå udfordringen, med at prøverne præger undervisningsindholdet negativt, og at de casebaserede prøver bedre kan skabe sammenhæng mellem undervisningens indhold og prøven. Hertil kommer, at case-formen gør det lettere at imødekomme deltagerne og virksomhedernes specifikke behov og gør dem mere relevante.

Prøveresultaterne varierer for meget

Prøveresultaterne varierer betydeligt i forhold til fagområder, prøveformer og institutioner. Det peger dels på, at prøverne, og herunder ikke mindst bedømmelsen af prøverne, griber meget forskelligt an i praksis blandt AMU-udbydere, dels at selve prøveformen har betydning for, i hvilken grad kursisterne består prøverne. Fx viser analysen af prøveresultaterne, at der ikke var nogen af de kursister, der tog casebaserede prøve, der ikke bestod prøven, mens det var 3 % af de kursister, der tog en multiple choice-prøve, der ikke bestod, og 10 % af de kursister, der tog praktisk prøve, der ikke bestod prøven.

Selvom datagrundlaget er spinkelt, tyder det på, at prøveformen har betydning for, hvor nemt eller svært det er at bestå prøven. Og det er ikke hensigtsmæssigt, fordi det må gælde uafhængigt af prøveformen, at prøven skal give et retvisende billede af, hvad kursisteren har lært. Især med hensyn til de casebaserede prøver er der grund til at se nærmere på, hvordan bedømmelserne konkret foregår.

De læse- og skrivesvage kommer i klemme i forbindelse med de mange skriftlige prøver

De skriftlige prøver, herunder både multiple choice-prøver og de casebaserede prøver, udgør langt størstedelen af prøverne. Og det kan særligt være en udfordring for kursister, der har svage læse- og skrivefærdigheder eller til dagligt primært arbejder med praktiske opgaver og i højere grad kommunikerer mundtligt end skriftligt. Virksomhedsrepræsentanter peger på, at de hellere så, at man i stedet brugte flere mundtlige eller praktiske prøver frem for skriftlige prøver.

Øvrige resultater

Prøverne opleves generelt set som relevante af kursisterne, men relevansen varierer i forhold til fagområde og indhold

Af Viskvalitet fremgår det, at kursisterne generelt oplever, at prøverne er relevante for undervisningen. De kursister, der deltog i interviewundersøgelsen, var dog mere kritiske med hensyn til relevansen af prøverne. Interviewundersøgelsen viser også, at der kan være stor forskel på, hvor relevante prøverne opleves afhængig af fagområde og undervisningens konkrete indhold, og i nogle tilfælde oplever kursisterne, at der er langt fra indholdet i undervisningen til indholdet i prøverne, særligt når der anvendes multiple choice-prøver.

Prøvernes summative evalueringsform begrænser deres læringspotentiale

Prøverne er som hovedregel summative og ikke formative. Det betyder, at der ikke gives feedback til kursisterne på baggrund af prøverne – udover at de får at vide, om de er bestået eller ej – og det betyder igen, at prøvernes læringspotentiale for kursisterne bliver meget sparsomt. Evalueringen viser dog også, at det i højere grad er muligt at samle op og give feedback, når der er tale om delprøver, der ligger undervejs i undervisningen.

Kursisterne er tilfredse med informationen om prøverne

Kursisterne oplever generelt, at de bliver godt informeret om prøverne, og at lærerne prioriterer denne information. Der er ikke kun tale om neutral information, men også om at forsøge at mindske nervøsiteten blandt kursister, der ikke er trygge ved prøverne.

Nervøsitet for prøverne blandt kursister fylder meget på skolerne

Interviewundersøgelsen viser, at en væsentlig del af kursisterne, særligt blandt dem, der ikke er uddannelsesvante, er nervøse for prøverne, og at dette påvirker deres motivation for at deltage i AMU negativt.

Længere AMU-forløb kan give et stort antal prøver

Det er en særlig udfordring i forbindelse med længere forløb, der omfatter mange AMU-mål, at de alle skal afsluttes med prøve. De mange prøver kommer let til at fylde meget, og det kan opleves som meningsløst af kursisterne. Hertil kommer, at helheden let kan gå tabt. Det peger på, at der med fordel kan udvikles flere forløbsprøver, fx i forbindelse med de seksugers jobrettede kurser for ledige.

Om datagrundlaget

Rapportens analyser og resultater bygger på en registerundersøgelse og en interviewundersøgelse. Registerundersøgelsen er baseret dels på surveydata fra Viskvalitet om kursisternes vurdering af prøverne på AMU inden for HAKL's område, dels på prøvedata fra Børne- og Undervisningsministeriet om prøveresultaterne på AMU inden for HAKL's område. De anvendte prøvedata vedrører 4. kvartal 2020, mens data fra Viskvalitet stammer fra 1. juli 2021 til 1. december 2021.

Til interviewundersøgelsen, der er gennemført i slutningen af 2021, er der udvalgt fire AMU-udbydere, der har fungeret som cases med perspektiver fra kursuschefer, lærere, kursister og en virksomhed, der har haft medarbejdere på kursus hos den pågældende AMU-udbyder. EVA's udvælgelse af institutionerne er sket efter dialog med opdragsgiver og styregruppen og med afsæt i resultaterne fra registerundersøgelsen. Interviewundersøgelsen består af 23 Skype-interview: 11 enkeltinterview med kursister, 4 enkeltinterview med kursuschefer, 4 gruppeinterview med fire-seks lærere og 4 enkeltinterview med virksomhedsrepræsentanter, der alle har erfaring med prøver på AMU inden for HAKL's område.

2 Indledning

Efteruddannelsesudvalget for Handel, Administration, Kommunikation & Ledelse (HAKL) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en evaluering af prøver på AMU indenfor HAKL's område. Evalueringen er gennemført i slutningen af 2021 på et tidspunkt, hvor de generelle prøvekrav, der blev aftalt i forbindelse med VEU-trepartsaftalen fra 2017,³ kun har eksisteret i et til to år. Der er således tale om en evaluering på basis af erfaringer med et relativt nyt prøvesystem, der stadig er under udvikling.

HAKL har i alt udviklet omkring 350 prøver, herunder multiple choice-test, forløbsprøver og casebaserede prøver. Da de forskellige prøveformer har forskellige styrker og svagheder, herunder afhængigt af om de bruges i forbindelse med tilstedeværelsesundervisning eller fjernundervisning, ligesom der kan være forskelle, med hensyn til hvor velegnede de er i forhold til forskelligt kursusindhold m.m., er der behov for at evaluere de prøver, som HAKL har udviklet.

Hertil kommer, at undersøgelser har vist, at mange virksomheder ikke tillægger det nye generelle prøvekrav særlig stor betydning (EVA, 2021a), mens mange AMU-udbydere generelt set forholder sig mere kritiske til de nye prøvekrav (EVA, 2021b). Også dette taler for at kaste mere lys over erfaringerne med prøverne på AMU.

I denne evaluering er der særlig opmærksomhed på, hvordan kursisterne på AMU oplever prøverne både med hensyn til den information, de får om prøverne, og selve prøveafviklingen.

2.1 Evalueringsens formål

Formålet med evalueringen har været at undersøge og på den baggrund vurdere:

- Hvordan kursisterne oplever information om prøver
- Hvordan kursisterne oplever afviklingen af prøver i forhold til kursers indhold og tilrettelæggelse
- Hvordan udbydere og HAKL kan understøtte en høj kvalitet og relevans i prøveafviklingen
- Om der er én prøveform, som generelt set vurderes bedre egnet end andre, eller om prøveformen afhænger af kursets indhold/type, gennemførelsesform og målgruppens/kursisternes forudsætninger.

³ For en gennemgang af VEU-trepartsaftalen med særligt henblik på det generelle prøvekrav, der blev aftalt inden for AMU, se evt. Andersen, 2019, s. 52.

Evalueringen skal give HAKL input til at vurdere:

- Hvordan udbyderne bedst kan understøtte en høj kvalitet i prøveafviklingen
- Om der er elementer i udviklingen af prøverne (og evt. kurserne), der skal tages særligt højde for, med henblik på at kursisterne oplever en høj kvalitet og relevans i prøvernes indhold og gennemførelse.

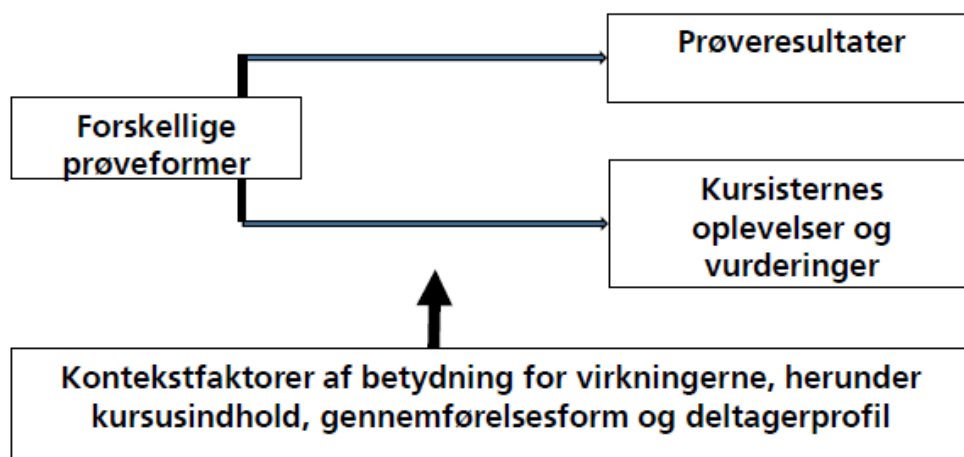
2.2 Evalueringens design

Det er mellem EVA og opdragsgiver aftalt at designe evalueringen som en kombination af en procesevaluering og en virkningsevaluering.⁴ *Procesevaluering* er valgt, fordi der er et ønske om at belyse og vurdere forskellige proceselementer, herunder fx den information, kursisterne får om prøverne, og hvordan de oplever gennemførelsen af prøverne. Mens *virkningsevaluering* er valgt, fordi der er et ønske om at belyse og vurdere sammenhængen mellem på den ene side bestemte indsatser/aktiviteter i form af prøveformer og på den anden side bestemte *virksomheder* i form af kursisternes oplevelser og prøveresultater.

I den følgende programteori er virkningerne illustreret med udgangspunkt i den antagelse, at de forskellige typer prøveformer (multiple choice-test, forløbsprøver, casebaserede prøver og evt. andre) har forskellige virkninger på prøveresultater og kursistoplevelser.

FIGUR 2.1

Programteori for evalueringen



4 For definitioner af de forskellige typer evalueringer, se Andersen, Wahlgren & Wandall, 2021.

Metodisk kan man også formulere det på den måde, at prøveformerne er de uafhængige variable, mens prøveresultater samt kursistoplevelser og -vurderinger af læring mv. er de afhængige variable. Prøveresultater og kursistoplevelser vil i evalueringen blive belyst ved hjælp af kvantitative data fra Børne- og Undervisningsministeriets prøvestatistik såvel som Viskvalitet med hensyn til de af HAKL's indsatte spørgsmål vedrørende prøverne. Desuden vil kursisternes oplevelser og vurderinger blive belyst gennem kvalitative interviewdata.

2.3 Evalueringens metode og datagrundlag

Nedenfor præsenteres evalueringens datagrundlag, som både omfatter kvantitative data, som andre end EVA har indsamlet, og kvalitative data, som EVA har indsamlet som led i evalueringen. EVA har gennemført en registerundersøgelse på basis af de kvantitative data og i forlængelse af denne en interviewundersøgelse. Registerundersøgelsen er lavet på basis af surveydata fra Viskvalitet og prøvedata fra Børne- og Undervisningsministeriet.

2.3.1 Registerundersøgelse

Registerundersøgelsen er baseret på surveydata fra Viskvalitet og på prøvedata fra Børne- og Undervisningsministeriet på AMU inden for HAKL's område.

Data fra Viskvalitet har til formål at belyse kursisternes vurdering af prøverne på AMU inden for HAKL's område, herunder kursisternes vurderinger af de forskellige prøveformer. Data dækker kurser med prøveformerne multiple choice-prøver, casebaserede prøver, case samt særlig prøve til fjernundervisning, praktisk prøve eller kombination af prøver inden for HAKL's område og er trukket for perioden 1. juli 2021 til 1. december 2021. Kurser, hvor prøven er godkendt efter 1. juli 2021, er ikke medtaget i datasættet. Datasættet fra Viskvalitet inkluderer 155 kurser og knap 10.000 kursistbesvarelser.

Prøvedata fra Børne- og Undervisningsministeriet har til formål at belyse prøveresultaterne for de forskellige prøveformer og fagområder. Data dækker kurser med prøveformerne multiple choice-prøver, casebaserede prøver, praktisk prøve eller kombination af prøver inden for HAKL's område og vedrører 4. kvartal 2020. Kurser, hvor prøven er godkendt i eller efter 4. kvartal 2020, er ikke medtaget i datasættet. Datasættet om prøveresultater inkluderer 111 kurser og knap 9.000 kursister, som enten har bestået eller ikke bestået en prøve.

2.3.2 Interviewundersøgelse

Interviewundersøgelsen har haft til formål at belyse kursisternes, kursusudbydernes og virksomhedernes oplevelser med og vurderinger af prøveformerne på HAKL's område, herunder med særligt henblik på, hvordan kursisterne har oplevet informationen om og afvikling af prøverne samt kursusudbydernes, kursisternes og virksomhedernes vurderinger af, hvilke prøveformer der bedst viser opfyldelsen af de faglige mål set i forhold til kursets indhold, type og tilrettelæggelsesform samt deltagerne forudsætninger.

Til interviewundersøgelsen er der udvalgt fire AMU-udbydere, der har fungeret som cases med perspektiver fra kursuschefer, lærere, kursister og en virksomhed, der har haft medarbejdere på kursus hos den pågældende AMU-udbyder. EVA's udvælgelse af institutionerne er sket efter dialog med opdragsgiver og styregruppen og med afsæt i resultaterne fra registerundersøgelsen.

Interviewundersøgelsen består af 23 Skype-interview:

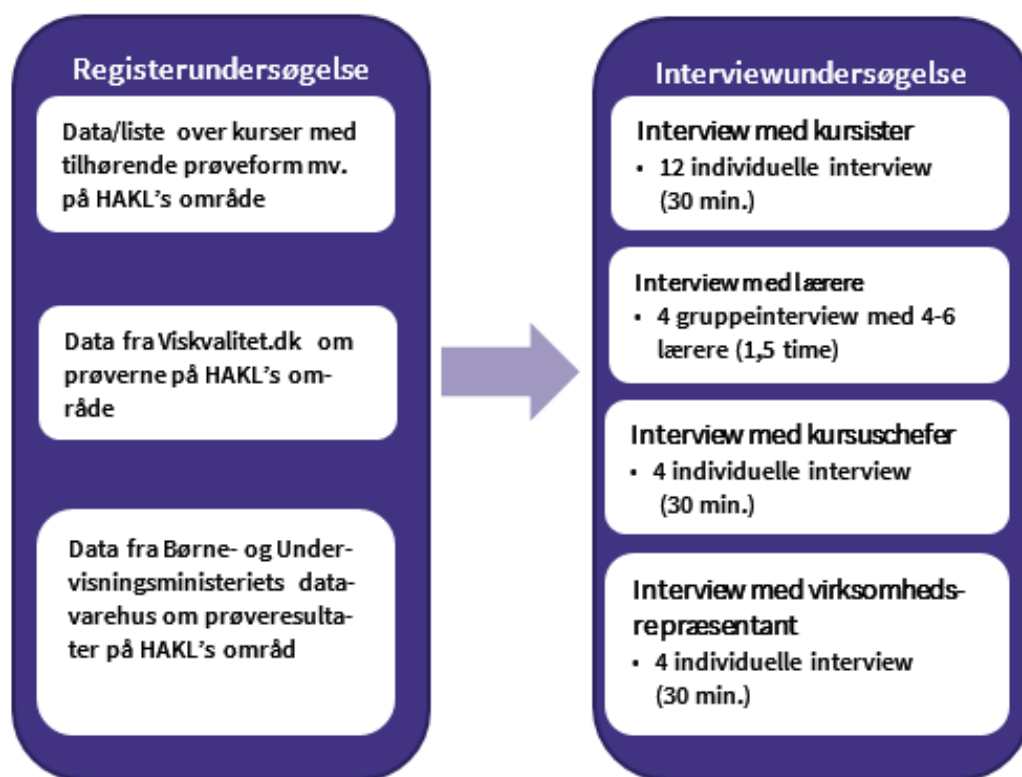
- 11 enkeltinterview med kursister af 30 minutters varighed
- 4 enkeltinterview med kursuschefer af 30 minutters varighed
- 4 gruppeinterview med fire-seks lærere af 90 minutters varighed
- 4 enkeltinterview med virksomhedsrepræsentanter af 30 minutters varighed.

Interviewundersøgelsen er gennemført i slutningen af 2021.

Evalueringens metodiske design fremgår af figur 2.2, hvor de kvantitative data, udover at bidrage med viden om kursisternes vurdering af prøverne og prøveresultater, også er anvendt til på et systematisk grundlag at udvælge informanter til interviewundersøgelsen. For en uddybning af metode og datagrundlag, se appendiks C.

FIGUR 2.2

Evalueringens metodiske design



2.4 Bemanding

Projektet er gennemført af en projektgruppe bestående af:

- Michael Andersen, chefkonsulent (projektleder)
- Maria Thiemer, konsulent
- Thomas Bruun Hervik, konsulent.

3 Et overblik over prøveformerne på HAKL's område

Dette kapitel giver et overblik over styrker og svagheder ved de prøveformer, der anvendes på AMU inden for HAKL's område på baggrund af de foreløbige erfaringerne med disse. I rapportens følgende kapitler vil dette blive uddybet i forhold til de forskellige temaer, der behandles i kapitlerne.

Resultaterne af denne evaluering vil kunne bruges formativt i forbindelse med HAKL's og AMU-udbydernes arbejde med at udvikle prøverne. For at understøtte dette arbejde har vi haft særligt fokus på de identificerede styrker og svagheder ved de forskellige prøveformer.

Nedenfor sammenfatter vi en række styrker og svagheder ved de forskellige prøveformer, som er blevet identificeret i evalueringen.

3.1 Multiple choice-prøverne

Interviewundersøgelsen peger på, at lærere, kursuschefer og kursister oplever en række udfordringer med multiple choice-prøven. Det handler især om de følgende fire udfordringer:

- At undervisningen indrettes efter prøverne (selvom det burde være omvendt)
- At der mangler entydighed i svarmulighederne
- At spørgsmålene kan være vildledende
- At prøverne på grund af deres meget kontante form skaber utryghed især blandt en del af kursisterne.

Med hensyn til den første udfordring, at undervisningen indrettes efter prøverne, peger interviewundersøgelsen på, at multiple choice-prøver har en tendens til at præge indholdet af undervisningen. De interviewede lærere og kursuschefer oplever, at undervisningen er blevet mere "teach to the test" med indførslen af multiple choice-prøver, fordi lærerne i deres undervisning er nødt til at tage højde for, hvilke spørgsmål der er i prøven, og undervise kursisterne i det, hvilket en lærer beskriver:



Problemet med multiple choice-prøver er, at man definerer indholdet ud fra prøven, og så bliver det indholdstyret undervisningen og ikke målstyret undervisning, som er det, vi skal på AMU.

Lærer

Med hensyn til den anden udfordring, manglende entydighed i svarmulighederne, peger interviewundersøgelsen på, at svarene i multiple choice-prøverne ikke altid er entydigt rigtige eller forkerte. Eksempelvis er der i multiple choice-prøven til marketing til sociale medier et spørgsmål om, hvilket socialt medie der vil være bedst at rekruttere nye medarbejdere til, hvor det rigtige svar i prøven er LinkedIn. Men det er ikke nødvendigvis det rigtige svar i andre kontekster, hvor rekruttering kan ske gennem andre sociale medier. Det er derfor ifølge lærerne og kursuscheferne en forudsætning for, at multiple choice-prøverne fungerer optimalt, at svarene er faktuelle og entydige.

Med hensyn til den tredje udfordring, at spørgsmålene kan være vildledende, peger interviewundersøgelsen på, at spørgsmålene i multiple choice-prøverne nogle gange kan opleves som trickspørgsmål og vildledende. Lærerne fremhæver i interviewene, at det i de tilfælde i højere grad handler om at kunne huske de rigtige ord og vendinger end at vise, hvad man har lært. En gruppe af de interviewede kursister oplever også, at multiple choice-prøverne kan være svære at svare på, fordi svarene ligger så tæt op ad hinanden. En kursist fortæller, at:



Formuleringen af multiple choice-prøverne er ikke optimale. Der er noget, hvor man kan blive vildledt. I nogle af prøverne er der flere svarmuligheder, hvor man skal gætte, hvad dem, der har stillet spørgsmålet tænker. Og man er i tvivl, om man skal vælge den ene eller den anden.

Kursist

Med hensyn til den fjerde udfordring, at prøverne på grund af deres meget kontante form skaber utryghed blandt især en del af kursisterne, peger interviewundersøgelsen på, at multiple choice-prøverne skaber en formel "eksamensagtig stemning", fordi der er så kontant et fokus på rigtige og forkerte svar, og fordi prøven er på tid. Dette er en udfordring for kernemålgruppen for AMU, hvor mange af kursisterne ikke er vant til at gå til prøver, og hvor det kan være lang tid siden, at de har deltaget i undervisning. Hertil kommer, at en stor gruppe af kursisterne har svage læsefærdigheder og derfor kan opleve prøvesituationen som ekstra udfordrende. Noget tilsvarende gør sig gældende for de kursister, som er nervøse ved prøverne, og dem oplever informanterne, at der er mange af.

Selvom interviewundersøgelsen især har identificeret udfordringer ved multiple choice-prøverne, peges der dog også på enkelte fordele, herunder at prøverne er hurtigere at afvikle og rette og dermed tager mindre tid fra undervisningen.

Oversigt over styrker og svagheder ved multiple choice-prøver

Styrker ved multiple choice-prøver ifølge informanterne:

- At de er nemmere og hurtigere at afvikle og rette
- At de, når prøven er computerrettet, giver kursisterne et resultat med det samme
- At de giver mulighed for at komme bredt rundt i stoffet
- At de kan teste paratviden og faktuel viden (når svarene er entydigt rigtige og forkerte).

Svagheder ved multiple choice-prøver ifølge informanterne:

- At de let bliver styrende for undervisningens indhold, så undervisningen blive "teach to the test" frem for "teach to learn"
- At de ikke tester kursisternes færdigheder og kompetencer
- At de forudsætter spørgsmål og svar, som er entydigt rigtige og forkerte
- At de har fokus på, at kursisterne kan huske de rigtige begreber og vendinger, og derfor kan opleves som trickspørgsmål frem for test af viden
- At prøveformen bliver meget formel og kontant, hvilket kan gøre kursister nervøse
- At kursister med svage læsefærdigheder kan have svært ved at nå igennem prøven inden for tidsrammen
- At tidsfaktoren kan presse kursisterne
- At tidsfaktoren kan betyde, at svarene i nogle tilfældet bliver gæet frem mere gennemtænkte svar
- At kursisterne ikke får feedback udover at få at vide, hvor mange svar der var rigtige, og om de er bestået eller ikke bestået
- At prøven forudsætter, at kursisterne har et vis niveau af it-færdigheder
- At multiple choice-prøver kræver, at der er det rette it-udstyr, f.eks. ude hos virksomhederne.

3.2 Casebaserede prøver

Interviewundersøgen peger på en række fordele og ulemper ved de casebaserede prøver. Et perspektiv, som fremhæves af lærerne og kursuscheferne, er, at de casebaserede prøver er bedre til at vise, hvad kursisterne har lært og bedre til at bidrage til læring end multiple choice-prøver, fordi kursisterne selvstændigt skal formulere deres svar. På tværs af interviewene peger lærerne og kursuscheferne på, at hvis de casebaserede prøver er formuleret godt, så kan de være med til at skabe refleksion over det lærte og bidrage til at kursisterne relaterer det lærte til egen praksis. En lærer udtrykker det på denne måde:



Vi har lige haft anerkendende ledelse, og der var nogle små gode cases, som lagde op til ret gode problemstillinger, som kursisterne i den grad kan møde derhjemme med medarbejdere. Jeg synes, at det var relevant, og det lægger op til refleksion og tankevirkosomhed hos kursisterne.

Lærer

Samme billede ses i interviewene med virksomhedsrepræsentanterne, der vurderer, at de casebaserede prøver giver mere værdi end multiple choice-prøver og bedre kan vise selvstændighed og forståelse for det, som deres medarbejdere har lært:



Jeg synes umiddelbart, at den casebaserede prøve er den mest værdifulde prøveform. Hvis vi ser bort fra, at det kan være en udfordring for vores ordblinde eller sproglig udfordrede medarbejdere, så vil jeg sige, at der er mere selvstændighed og mere ansvar for egen læring i det øjeblik, at man skal formulere et svar for sig selv, end hvis man skal sætte et kryds.

Virksomhedsrepræsentant

Som overstående citat viser, så er en af udfordringerne ved den casebaserede prøve, at den er mere teksttung, og at det kan være en udfordring for de kursister, som har svage læse- og skrivefærdigheder.

Analysen af interviewene peger desuden på, at tiden til at rette den casebaserede prøve er en udfordring. Dels fordi prøverne skal rettes som en del af undervisningstiden, og det er især svært, hvis den casebaserede prøver ligger afslutningsvis på kurset. Dels fordi det er mere tidskrævende at rette de casebaserede prøver, når det er en tekst, der skal bedømmes.



Det, der er med de casebaserede prøver, er, at de er baserede på åbne spørgsmål, hvor man skal levere tekst. Hvis et AMU-kursus skal hænge økonomisk sammen, skal man have mellem 23-28 kursister. Det vil sige, at du sidder med mellem 0,5-1 A4-ark pr. kursist, som du skal læse, mens du giver undervisning, og som du samtidig skal give point og tælle sammen.

Kursuschef

Som en kursuschef beskriver i ovenstående citat, er det tidsmæssigt og økonomisk svært at få til at hænge sammen med rammerne for de casebaserede prøver.

Oversigt over styrker og svagheder ved casebaserede prøver

Styrker ved casebaserede prøver ifølge informanterne:

- At prøverne kan teste kompetencer og færdigheder hos kursisterne
- At de åbne besvarelser kan afdække, hvad kursisterne har lært på kurset
- At de casebaserede prøver kan vise, at kursisterne kan anvende det lærte og relatere det til egen praksis
- At prøverne kan give anledning til, at kursisterne får reflekteret over det lærte.

Svagheder ved casebaserede prøver ifølge informanterne:

- At de er mere tidskrævende at rette
- At besvarelserne skal rettes i undervisningen
- At der er mere skriftlighed i prøveformen, og at dette kan være en udfordring for kursister med svage læse- og skrivefærdigheder
- At det er svært at have tidsbegrænsning på caseprøverne, fordi kursisterne ikke oplever, at de bliver færdige.

3.3 Forløbsprøver

En del af de interviewede lærere og kursuschefer har erfaring med forløbsprøver, dvs. en samlet prøve, der går på tværs af og dækker flere AMU-kurser, mens ingen af de interviewede kursister har deltaget i forløbsprøver. Datagrundlaget med hensyn til forløbsprøverne er derfor meget begrænset.

De interviewede lærere og kursuschefer, der har erfaring med forløbsprøverne, oplever, at prøveformen fungerer godt, og at forløbsprøver giver anledning til en samlet prøve og læring, der går på tværs af AMU-kurserne, hvor kursisterne kan vise deres forståelse for fagområdet mere bredt set. Som en kursuschef beskriver, så er en anden fordel ved forløbsprøverne derudover, at der bruges meget mindre tid på prøven.



Jeg synes, at det fungerer fint i de sammenhængende forløb, at man har en samlet læring, man kan teste af i en caseprøve til sidst i forløbet. Der bliver det en mere tværfaglige vinkel på tværs af fagene, så det ikke er et specifikt område, men et bredere område [...] og at det er en minimal brug af tid på forløbsprøverne, fordi det er en samlede prøve. Så det er jeg meget positiv over. Det eneste negative er selve håndteringen af det, når man ikke har 15 kursister, der starter, og de samme 15 kursister, der slutter.

Kursuschef

Kursuscheferne og lærerne peger dog i interviewene på, at det er en central udfordring med hensyn til forløbsprøverne, at det ofte ikke er de samme kursister, man har, når forløbet starter, og når forløbet slutter, og det kan være svært administrativt at håndtere, hvis nogle af kursisterne skal deltage i forløbsprøver, og andre kursister skal deltage i prøver, der passer til de kurser, de har taget. En lærer fortæller, at det er årsagen til, at hun ikke har anvendt forløbsprøverne:



På den grundlæggende lederuddannelse har jeg mulighed for forløbsprøver, men jeg har ikke haft det i anvendelse, fordi vi har mange modulspringere, som vi kalder dem. Nogle, som ikke kommer på et modul og skal med på et andet hold. Så det er administrativt svært.

Lærer

At det administrativt kan være svært at håndtere forløbsprøver kan være en forklaring på, at de nuværende erfaringer med forløbsprøverne er begrænsede.

Oversigt over styrker og svagheder ved forløbsprøver

Styrker ved forløbsprøver ifølge informanterne:

- At kursisterne afprøves i den samlede læring for forløbet
- At der er færre prøver i løbet af forløbet, hvilket kan have betydning for kursisternes motivation
- At der bruges mindre tid på prøverne, fordi der er færre prøver.

Svagheder ved forløbsprøver ifølge informanterne:

- At det er svært administrativt at håndtere, når ikke alle kursister deltager i hele forløbet.

3.4 Casebaserede delprøver

De casebaserede prøver består oftest af flere spørgsmål, som kursisterne skal svare på. Disse spørgsmål kan deles op, så kursisterne fx i stedet for at have en casebaseret prøve på 30 minutter, får flere mindre delprøver på fx 3-5 minutter. En væsentlig fordel ved delprøverne, som de interviewede lærere fremhæver, er, at lærerne har mulighed for at samle op på prøverne i plenum og diskutere svarene, hvilket er med til at understøtte kursisternes læring. De interviewede lærere oplever derudover, at delprøverne kan bidrage til at afdramatisere prøverne og gøre kursisterne mindre nervøse for prøven.

Modsat oplever de interviewede kursister, der har deltaget i delprøver, at delprøverne kan blive ligegyldige eller useriøse, fordi delprøverne kommer til at ligge lige i forlængelse af den gennemgængede teori, og at man derfor næste skal have sovet i timen for ikke at kunne svare på spørgsmålene. Hertil kommer, at delprøver på 3-5 minutter er så korte, at man ikke kan nå at formulere særlig meget. Kursisterne efterspørger i stedet en samlet prøve i slutningen af dagen eller forløbet. Som en kursist fortæller:



Jeg tror, at det ville give mere værdi, hvis man samlede opgaver til slutningen af dagen med forskellige punkter, man skal ind på, og at man så har en time, hvor man svarer på spørgsmålene.

Kursist

En anden kursist fortæller også, at en samlet prøve ville virke mindre tidspresset, fordi man vil have tid til at få et overblik over spørgsmålene og kan blive inspireret af et spørgsmål til at besvare et andet. Og hvis man ikke lige kan svare på det første spørgsmål, så kan man gå videre og vende tilbage senere.

Oversigt over styrker og svagheder casebaserede delp prøver

Styrker ved casebaserede delp prøver ifølge informanterne:

- At lærerne har mulighed for at samle op på prøverne i plenum og dermed bidrage til at styrke kursisternes læringsudbytte
- At prøverne afdramatiseres, når de deles op i mindre dele.

Svagheder ved casebaserede delp prøver ifølge informanterne:

- At delp prøverne for nogle kursister kan virke useriøse og ligegyldige, fordi man besvarer dem, lige efter at teorien er gennemgået
- At prøverne kan blive meget korte og tidspreskede.

4 Prøveresultaternes variation med hensyn til fagområder, prøveformer og institutioner

Dette kapitel præsenterer en række analyser af variationer i prøveresultater i forhold til fagområder, prøveformer og institutioner.

Analyserne baserer sig på kvantitative data vedrørende prøveresultater. Man skal være opmærksom på, at det kun har været muligt at indhente data vedrørende et enkelt kvartal. Der er således tale om et spinkelt datagrundlag. Hertil kommer, at disse data kun dækker en meget tidlig fase i forbindelse med implementeringen af prøver på AMU, 4. kvartal 2020. Det må derfor forventes, at billedet af de anvendte prøveformer såvel som erfaringerne med disse vil ændres væsentligt i de kommende år.

Analyserne viser, at prøveresultaterne varierer betydeligt i forhold til fagområder, prøveformer og institutioner. Dette peger på, at prøverne og herunder ikke mindst bedømmelsen af prøverne gribes meget forskelligt an i praksis. Og det peger på, at selve prøveformen kan have betydning for, i hvilken grad kursisterne består prøverne.

4.1 Prøveresultaterne varierer meget med hensyn til fagområder

I 4. kvartal af 2020 blev der gennemført knap 9.000 prøver på HAKL's område på 111 kurser. Det fremgår af tabel 4.1 nedenfor. Tabellen viser også, at 3,1 % af prøverne resulterede i, at kursisten ikke bestod prøven. Det er således relativt få, svarende til ca. 1 ud af 30 kursister, der ikke består. Andelen – som tabellen også viser – varierer dog i høj grad fagområderne imellem.

TABEL 4.1

Prøveresultater i 4. kvartal 2020 fordelt på fagområder, sorteret efter andel ikke-beståede prøver

	Beståede prøver i 4. kvartal 2020	Ikke-beståede prøver i 4. kvartal 2020	Sum af beståede og ikke beståede prøver i 4. kvartal 2020	Ikke-beståede prøver i procent af alle prøver i 4. kvartal 2020	Antal kurser
Brug af it-værktøjer/programmer/webopbygning og vedligeholdelse	729	57	786	7,3 %	7
Administration	1.849	72	1.921	3,7 %	22
Økonomi, regnskab og løn	2.270	87	2.357	3,7 %	13
HR-administration	199	6	205	2,9 %	7
Salg, rådgivning og kundeservice	3.050	52	3.102	1,7 %	31
Medier og Kommunikation	197	0	197	0,0 %	15
Kurser uden for disse fagområder	407	0	407	0,0 %	16
Ledelse	-	-	-	-	0
I alt	8.701	274	8.975	3,1 %	111

Kilde: Børne- og Undervisningsministeriets prøvestatistik.

Note: Bemærk, at der alene indgår kurser, hvor prøven var godkendt inden 4. kvartal 2020, og hvor der foreligger data for beståede eller ikke-beståede prøver i kvartalet.

Tabellen viser, at der er en betydelig spredning fagområderne imellem: Hvor alle kursister inden for fagområdet Medier og Kommunikation bestod prøverne, var det 7,3 % af kursisterne inden for it-fagområdet, der ikke bestod prøven. På det største af fagområderne, Salg, rådgivning og kundeservice, var det 1,7 %, som ikke bestod, mens det på det andenstørste fagområde, Økonomi, regnskab og løn, såvel som på det tredje største område, Administration, var 3,7 %, som ikke bestod.

Der kan være flere forklaringer på disse forskelle, herunder at prøverne er af forskellig sværhedsgrad, eller at bedømmerne har forskellig bedømmelsespraksis. Dette giver evalueringens datagrundlag dog ikke grundlag for at gå dybere ned i. Men som vi skal se nedenfor, kan det også hænge sammen med de prøveformer, som man særligt anvender inden for de forskellige områder.

4.2 Prøveresultaterne varierer meget med hensyn til prøveformer

I 4. kvartal 2020 var 89 % af prøverne på HAKL's område multiple choice-prøver, mens kun 4 % var praktiske prøver, og 1 % var caseprøver. Da der kun er tale om et enkelt kvartal, og da data kun dækker en meget tidlig fase i forbindelse med implementeringen af prøver på AMU, må tallene tages med forbehold. Hertil kommer, at datagrundlaget i forhold til at belyse især caseprøver og praktiske prøver er svagt, for så vidt at der kun er tale om to kurser, der har været gennemført med hver af de to prøveformer. Tabel 4.2 viser fordelingen af prøveresultater på de fire anvendte prøveformer.

TABEL 4.2

Prøveresultater i 4. kvartal 2020 fordelt på prøveformer, sorteret efter andel ikke-beståede prøver

	Beståede prøver i 4. kvartal 2020	Ikke-beståede prøver i 4. kvartal 2020	Sum af beståede og ikke beståede prøver i 4. kvartal 2020	Ikke-beståede prøver i procent af alle prøver i 4. kvartal 2020	Antal kurser
Praktiske prøver	293	31	324	9,6 %	2
Kombinerede prøver	531	17	548	3,1 %	9
Multiple choice-prøver	7.770	226	7.996	2,8 %	98
Caseprøver	107	0	107	0,0 %	2
I alt	8.701	274	8.975	3,1 %	111

Kilde: Børne- og Undervisningsministeriets prøvestatistik.

Note: Bemærk at der alene indgår kurser, hvor prøven var godkendt inden 4. kvartal 2020 og hvor der foreligger data for beståede eller ikke-beståede prøver i kvartalet.

Som tabellen viser, er der store forskelle på andelen af prøver, hvor kursister ikke har bestået prøven: Hvor omkring 3 % ikke bestod multiple choice-prøverne og de kombinerede prøver, var der ingen af de kursister, der tog en caseprøve, der ikke bestod, mens det var omkring hver tiende af de kursister, der tog en praktisk prøve, der ikke bestod prøven.

Selvom datagrundlaget som nævnt er spinkelt, kan dette tyde på, at prøveformen har betydning for, hvor nemt eller svært det er at bestå prøven. Og det er ikke hensigtsmæssigt, fordi det må gælde uafhængigt af prøveformen, at prøven skal give et retvisende billede af, hvad kursisterne har lært. Især med hensyn til caseprøverne er der grund til at se nærmere på, hvordan bedømmelserne konkret foregår.

4.3 Prøveresultaterne varierer meget institutionerne imellem

Som vist ovenfor var gennemsnittet for alle prøver på HAKL's område i 4.kvartal 2020, at 3,1 % ikke bestod prøven. Nedenfor har vi set nærmere på andelen af kursister, der ikke har bestået prøven på de ti institutioner med størst prøveaktivitet i kvartalet.

TABEL 4.3

Prøveresultater i 4. kvartal 2020 fordelt på institutioner, sorteret efter andel ikke-beståede prøver

	Beståede prøver i 4. kvartal 2020	Ikke-beståede prøver i 4. kvartal 2020	Sum af beståede og ikke beståede prøver i 4. kvartal 2020	Ikke-beståede prøver i procent af alle prøver i 4. kvartal 2020
Zealand Business College	1.541	149	1.690	8,8 %
Haderslev Handelsskole	1.179	84	1.263	6,7 %
IBC International Business College	2.753	193	2.946	6,6 %
Niels Brock (Copenhagen Business College)	1.506	53	1.559	3,4 %
Business College Syd	925	22	947	2,3 %
Tietgen Kompetencecenter	1.428	27	1.455	1,9 %
Aalborg Handelsskole, Hovedafdeling	2.285	21	2.306	0,9 %
Campus Vejle	1.628	10	1.638	0,6 %
Tradium, Erhvervsskole og -gymnasier, Randers	3.076	8	3.084	0,3 %
Viden Djurs	1.684	3	1.687	0,2 %

Kilde: Børne- og Undervisningsministeriets prøvestatistik.

Note: Tabellen omfatter de ti institutioner, der havde flest prøver inden for HAKL's område i 4. kvartal 2021. Vi har således set bort fra de institutioner, der i kvartalet havde 600 eller færre prøver.

Som tabellen viser, er der meget store variationer institutionerne imellem, når vi ser på de ti institutioner med den største prøveaktivitet. I 4. kvartal 2020 varierede andelen af kursister, der ikke bestod prøven, fra 0,2 % på Viden Djurs til 8,8 % på Zealand Business College, svarende til en faktor 44. Selvom det ikke er muligt at forklare dette nærmere på baggrund af de foreliggende data, kan det være et udtryk for, at institutionerne har forskellig praksis med hensyn til bedømmelsen af prøverne.

5 Informationen om prøverne

Dette kapitel handler om kursisternes oplevelse af information om prøverne. Dette belyses dels på baggrund af kvantitative data, dels på baggrund af kvalitative interviewdata.

Evalueringen viser, at kursisterne generelt oplever, at de bliver godt informerede om prøverne. Lærerne prioriterer informationen om prøverne, men som interviewundersøgelsen giver eksempler på, er der ikke kun tale om neutral information, men også om at forsøge at mindske nervøsiteten blandt kursister, der ikke er trygge ved prøverne.

5.1 Kursisterne føler sig velinformeret om prøverne

Kursisterne informeres generelt set om både rammer og bedømmelsen forud for prøverne. Det viser data fra Viskvalitet, som det fremgår af tabellen nedenfor.

TABEL 5.1

Blev du informeret om rammerne og bedømmelsen forud for prøven?

	Ja	Nej	I alt	N =
Multiple choice	91 %	9 %	100 %	1878
Casebaserede	92 %	8 %	100 %	5328
Case samt særlig prøve til fjernundervisning	91 %	9 %	100 %	1998
Kombineret prøve	92 %	8 %	100 %	253
Praktisk	92 %	8 %	100 %	133
Total	92 %	8 %	100 %	9590

Kilde: Viskvalitet.dk.

Tabellen viser, at mere end ni ud af ti af kursisterne selv giver udtryk for, at de er blevet informeret om rammerne og bedømmelsen forud for prøven, og at dette ikke varierer i forhold til prøveformen. En opdeling på fagområder viser et lignende billede. Det er et positivt resultat, som dog kan dække over forskellig praksis på institutionerne, med hensyn til hvordan lærerne informerer om prøverne. Det ser vi nærmere på nedenfor.

5.2 Lærerne sætter tid af til at introducere prøven

Kursisterne giver også i interviewene udtryk for, at de føler sig tilstrækkeligt informeret om prøverne. Og det gælder uanset, om de er blevet informeret skriftligt inden kurset eller af læreren på den første dag af kurset eller begge dele. Ifølge lærerne består opgaven med at informere om prøverne ikke blot i at oplyse kursisterne om praktiske forhold med hensyn til rammer, prøveafvikling og bedømmelseskriterier, men også om at håndtere den usikkerhed og nervøsitet, der præger mange kursister, når de hører om prøven. Mange AMU-kursister har få og ofte dårlige erfaringer med uddannelse og reagerer ikke positivt på, at de skal besvare en prøve som del af kurset.

Det forsøger lærerne så vidt muligt at imødekomme ved at sætte god tid af til at informere om prøverne i starten af et kursus. Det giver ifølge lærerne mulighed for at afdramatisere prøven, at inspirere kursisterne til at tage noter undervejs, som de kan bruge i prøven, og at tilbyde ekstra hjælp til at gennemføre prøven, fx på grund af svage læse- og skrivefærdigheder.



Det første hold, jeg havde på den grundlæggende lederuddannelse, der var der både ordblindhed og nervøsitet, men så hjalp vi med det. Jeg plejer at sige til et nyt hold, at der er prøver og test, men vil I ikke love mig, at vi ikke gør det til en big deal. Og hvis nogle har udfordringer, så kommer I ikke til at forlade dette lokale uden at bestå.

Lærer

Der er flere eksempler på lærere, der forsøger at nedtone alvoren i prøverne i introduktionen, fx ved at tilskynde kursisterne til at tage fat i læreren, hvis de af forskellige årsager føler sig usikre på prøven.

I forsøget på at nedtone prøverne kan lærerne dog komme til at bagatellisere prøven så meget, at det nærmest virker som en garanti for en bestået prøve, og det kan gå ud over kursisters indsats på kurset.



Jeg tror også, at underviseren sagde, at der er ikke nogen, som dumper på mit hold. Jeg synes, at prøven mister sin værdi, og jeg mister også motivationen. Jeg har selv valgt at komme afsted, og det samme har mine kollegaer, og vi vil gerne lære noget, og vi vil gerne vide, hvad der forventes af os, og hvad vi skal lære i dag. Vi er her for at lære og vise, at vi har lært det. Så at sige, at ingen dumper på mit hold, er det samme som at sige, at man ikke behøver gøre sig umage, fordi du skal nok komme igennem det.

Kursist og virksomhedsrepræsentant

Som ovenstående citat indikerer, så kan prøverne komme til at virke useriøse og ligeegyldige for kursisterne, hvis alle mere eller mindre består prøven, lige meget hvad de svarer.

6 Prøverne og undervisningens indhold

Dette kapitel handler om, hvordan prøverne spiller sammen med undervisningens indhold. Dette belyses dels på baggrund af kvantitative data fra Viskvalitet, dels på baggrund af kvalitative interviewdata.

Evalueringen viser, at kursisterne generelt oplever, når vi alene ser på de kvantitative data, at prøverne er relevante for undervisningen. De interviewede kursister i interviewundersøgelsen var dog mere kritiske. Interviewundersøgelsen viser også, at der kan være stor forskel på, hvor relevante prøverne opleves afhængig af fagområde og undervisningens konkrete indhold hos den enkelte AMU-udbyder. I nogle tilfælde kan der være langt fra indholdet i undervisningen til indholdet i prøverne, når der anvendes multiple choice-prøver.

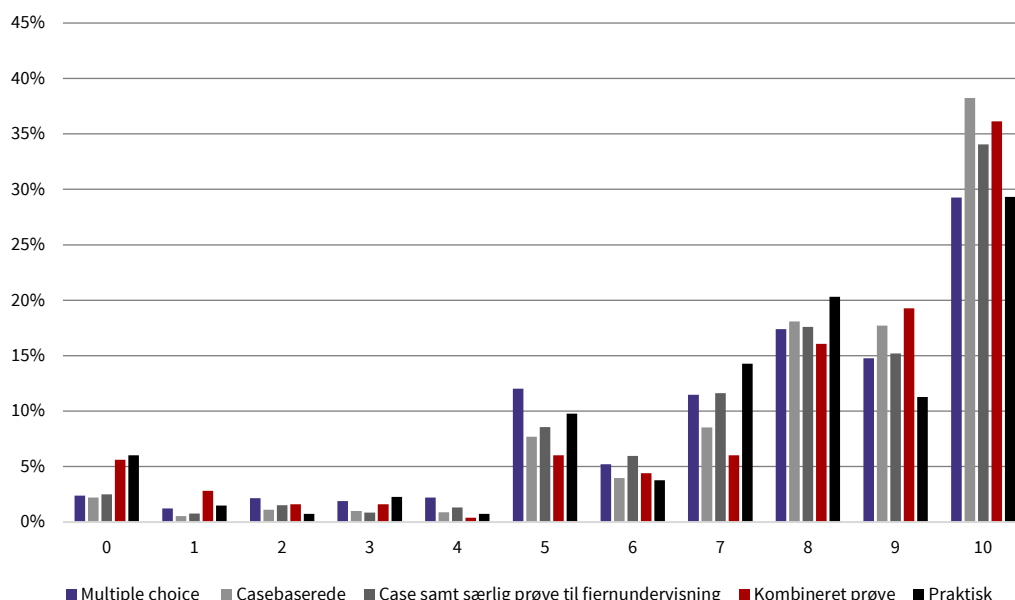
Det hænger også sammen med, at de standardiserede prøver ikke altid spiller godt sammen med den lokale kontekst, hvor man på skolerne gerne vil tilpasse undervisningens indhold til virksomhedernes og kursisters behov. Hertil kommer, at kravet om, at prøverne skal være teori- og værktøjsafhængige, kan betyde, at prøvesproget bliver mere generelt og abstrakt end det, der bruges i undervisningen og af kursisterne på virksomhederne.

6.1 Kursisterne oplever generelt set prøverne som relevante i forhold til undervisningen

Kursisternes besvarelser på spørgeskemaet i Viskvalitet viser, at de generelt set oplever prøverne som relevante i forhold til undervisningen, selvom der også er en mindre andel, der har den modsatte vurdering. Samlet set angiver 70 % af respondenterne en af værdierne 8, 9 eller 10 på en skala fra 0 til 10. Figuren nedenfor viser kursisternes vurderinger fordelt på prøveform.

FIGUR 6.1

Kursisternes vurdering af prøvernes relevans i forhold til undervisningens indhold på en skala fra 0 til 10, hvor 10 angiver, at man i meget høj grad finder prøverne relevante.



Kilde: Viskvalitet.dk.
Note: N = 9457.

Figuren viser, at der er en mindre variation, når vi sammenligner kursisternes vurderinger i forhold til prøveformer. Ser man på andelen, der angiver værdien 8, 9 eller 10, varierer denne fra 61 % med hensyn til multiple choice-prøver og praktiske prøver til 74 % med hensyn til de casebaserede prøver. Der er således en tendens til, at de casebaserede prøver opleves som lidt mere relevante i forhold til undervisningens indhold.

Opdeler man data på fagområder, hvilket ikke fremgår af figuren ovenfor, og ser vi bort fra de mindste fagområder, varierer andelen, der har angivet værdierne 8, 9 eller 10, fra 59 % på området Salg, rådgivning og kundeservice, til 76 % på området ledelse (N = 11482). Igen er der kun tale om mindre forskelle, der dog peger på en tendens til lidt mere positive kursistvurderinger inden for ledelsesområdet.

6.2 Prøvernes relevans afhænger af fagområde og indhold

Både kursuschefer, lærere og kursister giver i interviewene udtryk for, at nogle prøveformer passer bedre til nogle fagområder end andre. Fx tillader multiple choice-prøven ikke åbne besvarelser, og det gør, at spørgsmålene har svært ved at indfange kompleksiteten, der kan variere fagområderne imellem. Interviewundersøgelsen viser også, at der er lærere, der oplever, at de svarmuligheder, der gives i multiple choice-prøven, ikke passer til det, de har undervist i, eller afspejler de dialoger, de har haft med kursisterne i undervisningen. Som en kursuschef påpeger, er det mere oplagt at anvende multiple choice-prøven i nogle faglige sammenhænge end andre:



Hvis det omhandler jura, Excel-kurser og sådan nogle ting, kan man også komme rigtig langt med multiple choice-prøver. Her er de jo sort, hvid, rigtigt, forkert. I det øjeblik det bliver et spørgsmål om konflikter, kommunikation, ledelse, samarbejde og alt mulig andet, så er der så mange ting på spil, at det er svært at gøre det sort-hvidt, og der kan en case måske være lidt mere velegnet.

Kursuschef

De casebaserede prøver fremhæves generelt set som den bedste prøveform i de "bløde fag". Her tillader prøveformen, at kursisten selv formulerer svarene enten mundtligt eller skriftligt. Den mulighed ser kursisterne positivt på, som eksemplet her viser:



Jeg er generelt ikke særlig glad for multiple choice. Der synes jeg, at en case er lidt bedre, fordi man kan få lov til at udtrykke sig lidt bedre, i forhold til hvor man gerne vil hen. I multiple choice sidder man der og tør ikke rigtig at vælge en af dem. Der kan jeg bedre lide, når det er case-baseret. Det får man mere ud af. Der kan man selv forklare, hvordan man ville gøre i praksis i de forskellige situationer.

Kursist

De åbne svar i de casebaserede prøver giver kursisterne mulighed for at forklare, hvad de selv vil gøre i praksis, og det er ifølge lærerne og kursisterne en fordel i fag som konflikthåndtering, kommunikation, ledelse og samarbejde, hvor rigtige svar på spørgsmålene kan være meget forskellige.

6.3 Centralt stillede prøver udfordrer lokale hensyn og fleksibiliteten

Indførslen af centralt stillede prøver har betydet, at kursisterne møder den samme prøve uanset, hvor i landet de tager kurset. Det indebærer, ifølge de kursuschefer og lærere, vi har talt med, en række udfordringer. En af udfordringerne er, at det bliver vanskeligere for den enkelte AMU-udbyder og lærer at tone undervisningen for at gøre det mere relevant for lokale virksomheder og kursisterne.



Mit kursus på [uddannelsesinstitutionen] er det samme, som det der er på andre skoler i Danmark. Det betyder for mig at se, at alle taber. Hvis vi har en virksomhed, der arbejder med [et bestemt program], så vil de gerne have et kursus, der er baseret på det, mens andre gerne vil have en anden model. [...]. Virksomhederne havde [før prøverne] et valg mellem to forskellige typer kurser med forskellige typer indhold og værktøjer, der undervises i. Men det kan de ikke længere. Det er det samme alle steder. Al markedsteori siger, at differentiering er det, der skal til. Det giver konkurrencestyrke, og tingene kan hænge sammen, når virksomhederne har noget at vælge imellem. Det har de ikke længere. Nu er det den samme prøve [og undervisning] i hele landet.

Kursuschef

Den manglede mulighed for differentiering og toning af kurserne mod teorier, modeller og programmer, der er særligt relevante for lokale virksomheder og de konkrete deltagere i undervisningen, gør det sværere for AMU-udbyderne og lærerne at skabe et fleksibelt uddannelsesudbud.

I citatet nedenfor uddyber en lærer, hvordan de oplever en modsætning mellem den standardisering, som prøverne har medført, og ønsket om fleksibilitet, som Børne- og Undervisningsministeriet og arbejdsmarkedets parter også er optaget af:



Jeg har mange fag, der er rettet mod virksomhederne, hvor vi fra STUK og STIL får at vide, at vi skal have et fleksibelt arbejdsmarkedssystem, der opfylder lige præcis de konkrete behov i virksomheden, og at det kan højne udbyttet. Det siger STUK med det ene ansigt, og så har de et ansigt på den anden side, som samtidig siger, at vi skal følge de centralt stillede prøver.

Lærer

Både kursuschefer og lærere oplever de centralt stillede prøver som en væsentlig udfordring for, at AMU-systemet fortsat kan være fleksibelt og tage hensyn til lokale forhold.

6.3.1 Særligt multiple choice-prøven afspejler ikke den lokale kontekst

En udfordring, der fremhæves særligt ved multiple choice-prøverne, er, at prøvens spørgsmål og svarmuligheder ikke tager højde for den lokale praksis blandt kursister og virksomheder. Udfordringen handler ifølge kursuschefer og lærere om, at prøverne er udviklet i en anden og mere generel kontekst og måske endda med en anden målgruppe for øje.



Noget, der er sandt i en sammenhæng, kan være forkert i en anden sammenhæng. Jeg har oplevet det på et rekrutteringsforløb for ledere ved spørgsmålet: Hvilke steder ville man skulle annoncere jobopslag? Vi har bare ikke undervist i de svarmuligheder, der er til spørgsmålet. Vi havde en slagtermester, der kun bruger Facebook. Der var svarmulighederne dagbladet og LinkedIn. To ting, der slet ikke er relevant for den målgruppe, vi har med at gøre. Det har været rigtigt for den underviser, der har lavet materialet, men det er bare ikke rigtigt i den sammenhæng her.

Lærer

Som ovenstående citat illustrerer, så kan kursisterne, selvom de forsøger at svare ud fra egne erfaringer og egen praksis, få fejl i prøven, fordi den er udviklet i en anden kontekst eller med en anden målgruppe for øje.

6.3.2 Særligt multiple choice-prøven præger undervisningsindholdet

Kursuschefer og lærere oplever, at særligt multiple choice-prøven kommer til at være styrende for både indhold, programmer og dialogerne i undervisningen. Frem for at fokusere på kursets faglige mål føler lærerne sig nødsaget til at fokusere på prøven. Helt konkret nævner lærerne, at de er nødt til at kigge prøven igennem, inden de planlægger undervisningen, for at sikre, at undervisningen berører de ting, der bliver spurgt ind til i prøven. Det betyder, at de frem for at undervise i det, der for dem og kursisterne giver mest mening, tilpasser undervisningen til prøven. Derudover oplever lærerne, at deres opfattelse af, hvad der ligger i et fagområde, ikke altid afspejles i prøven.



Jeg kan nævne et kursus, der hedder personalesamtaler⁵. Personalesamtaler er for mig (..) andet end rekruttering. Det kan fx være trivselssamtaler, men hele prøven handler om rekruttering. Så det hænger jo ikke sammen.

Lærer

5 AMU-kurset hedder Gennemførelse af personalesamtaler og om målet for kurset hedder det, at deltageren i ledelsesfunktionen kan "afholde relevante personalesamtaler på det operationelle niveau, herunder ansættelses- og afskedigelsessamtaler med medarbejdere." Som informanten nævner, kan undervisningen derfor fx omfatte trivselssamtaler med medarbejdere. Informanten oplever, som det fremgår, at det kan gå ud over sammenhængen, hvis prøven alene handler om rekruttering.

Når lærerne i en sådan grad skal navigere efter spørgsmålene i multiple choice-prøven, mister AMU-kurserne det, der hidtil er blevet betragtet som en styrke ved AMU-kurserne.



[...] der var nogle faglige mål, man skulle leve op til, men hvordan vi nåede derhen var meget op til underviseren. Der oplevede vi, at da der kom multiple choice-prøver, så er det faktisk ikke op til lærerne længere. Vi bliver nødt til at lægge os en smule i slipstrømmen af, hvad testudvikleren har haft af foretrukket materiale.

Kursuschef

Ifølge en af de interviewede kursuschefer bliver en yderligere konsekvens af at være nødsaget til at undervise til prøven, at de som AMU-udbyder ikke på samme måde som tidligere kan tilpasse undervisningen lokale virksomheder og kursisters behov. Fx hvis en lokal virksomhed eller organisation vil opkvalificere medarbejdere inden for et bestemt softwareprogram. Selvom AMU-målet tillader et kursus i det pågældende program, er der ikke den samme fleksibilitet i prøven, som udelukkende spørger ind til et tilsvarende softwareprogram fra en anden udvikler.

6.4 Kravet om teori- og værktøjsuafhængige prøver kan være en udfordring for kursisterne

Det er et krav, at prøverne på AMU skal være teori- og værktøjsuafhængige, så prøverne kan bruges på tværs af AMU-udbydere. Det giver ifølge lærere og kursuschefer en udfordring, da undervisningen for at være konkret og relevant for deltagerne tager udgangspunkt i bestemte teorier og værktøjer. Når prøven ikke afspejler den teori eller det værktøj, der har været gennemgående i undervisningen i løbet af kurset, bliver afstanden mellem undervisningen og prøven større. Som en lærer kommer ind på her, giver det en dårlig oplevelse for kursisten, når prøven fokuserer på abstrakte og overordnede spørgsmål, som kursisten ikke altid har forudsætningerne for at kunne svare på:



Men jeg synes virkelig, at det er irriterende, at vi skal bruge prøver, der er lavet centralt, og hvor vi ikke må nævne de teorier eller programmer, vi bruger. Så bliver det nogle underlige fluffy spørgsmål. Når man er på et kursus i to dage, så er man ikke megaøvet i ting, og så pludselig skal man forholde sig mere abstrakt til noget overordnet.

Lærer

Samtidig oplever lærere og kursuschefer, at der i forsøget på at renske formuleringer og spørgsmål i prøverne fra specifikke teorier og værktøjer opstår et særligt generelt sprog, der kan være forvirrende for kursisterne.



Jeg vil undervise i det, de skal lære og bruge for at kunne tale samme sprog som ude i virksomheden, og så må jeg sige inden prøven, at det her bliver kaldt det her og så videre. Så dobbeltkonfekt og til ingen gavn, udover at jeg skal bruge min undervisningstid på det [...]. Jeg bruger jo de begreber, som er gængse fra teoribøgerne eller projektsproget, og sådan er det ikke i prøven. Så skal jeg lave et oversættelsesarbejde, som i bedste fald forstås og i værste fald opleves som forvirrende og skaber frustration hos kursisterne.

Lærer

Som en lærer peger på her, er der eksempler på, at kursisterne bliver mødt af to forskellige sprog i hhv. undervisningen og prøven. Det løser lærerne fx ved at skrive centrale begreber og termer på en flip-over forud for prøven eller ved at læse prøven igennem inden for at sikre, at de bruger de samme ord i undervisningen.

6.5 Kursisterne oplever generelt set tiden til prøven som passende

Kursisterne oplever generelt, at tiden til prøverne er passende med hensyn til at kunne komme igennem prøven på den afsatte tid. Det viser data fra Viskvalitet, som det fremgår af tabellen nedenfor.

TABEL 6.1

Kursisternes vurderinger af om tiden til prøven var passende (i betydningsen om de kunne nå prøven inden for den afsatte tid)?

	For kort tid	Passende tid	For lang tid	I alt	N=
Multiple choice	10 %	86 %	4 %	100 %	1846
Casebaserede	8 %	88 %	4 %	100 %	5213
Case samt særlig prøve til fjernundervisning	15 %	81 %	4 %	100 %	1955
Kombineret prøve	14 %	76 %	9 %	100 %	249
Praktisk	14 %	80 %	5 %	100 %	128
Total	10 %	86 %	4 %	100 %	9391

Kilde: Viskvalitet.

Som tabellen viser, er det næsten ni ud af ti kursister, der vurderer, at tiden til prøven var passende, mens 10 % oplevede, at tiden var for kort, og omvendt 4 %, at der var for lang tid. Som det også fremgår af tabellen, er der kun tale om mindre variationer, når man sammenligner prøveformer.

Ser man de samme data fordelt på fagområder, som ikke fremgår af tabellen, er variationen lidt større, især med hensyn til dem, der finder, at tiden var for kort. Ser vi bort fra de mindste fagområder, varierer andelen, der svarede, at der var for *kort* tid til prøven fra 3 % på området Salg, rådgivning og kundeservice til 18 % på området Økonomi, regnskab og lønberegning (N = 11413).

7 Prøverne og kursisternes læringsudbytte

Dette kapitel handler om, hvordan prøveformerne spiller sammen med kursisternes læringsudbytte. Dette belyses alene på baggrund af kvalitative interviewdata.

En hovedgrund til, at man i forbindelse med VEU-trepartsaftalen fra 2017 aftalte at indføre prøver på AMU, var, at prøverne skulle bidrage til, at læringsudbyttet for kursisterne blev styrket (Regeringen et al., 2017, s. 14-15).

Evalueringen peger dog på, at dette formentlig ikke har været tilfældet på grund af en række udfordringer. Nogle af udfordringerne er af mere strukturel karakter, såsom at tiden til prøven tages fra den som regel ofte korte undervisningstid, mens andre af udfordringerne handler om, hvordan prøven præger undervisningens indhold og ikke altid hænger godt nok sammen med indholdet i undervisningen. Desuden viser interviewundersøgelsen, at der er kursister, der er så nervøse for prøven, at det efter informanternes vurderinger går ud over læringsudbyttet.

Endelig indebærer det forhold, at prøverne som hovedregel er summative og ikke formative, at der ikke gives feedback på baggrund af prøverne. Det betyder, at prøvernes læringspotentiale for kursisterne bliver meget sparsomt. Evalueringen viser dog også, at det i højere grad er muligt at samle op og give feedback, når der er tale om delprøver, der ligger undervejs i undervisningen. Selvom prøvernes læringspotentiale for kursisternes ikke er stort, giver interviewundersøgelsen eksempler på, at lærerne bruger kursisternes besvarelser på især casebaserede prøver som en formativ evaluering af deres undervisning med henblik på at udvikle og tilpasse den fremadrettet.

Det er EVA's vurdering, at de casebaserede prøver i højere grad end multiple choice-prøverne kan imødekomme udfordringen med, at prøverne præger undervisningsindholdet negativt, og at de casebaserede prøver bedre kan skabe sammenhæng mellem undervisningens indhold og prøven.

En anden hovedgrund til at indføre prøver på AMU var ifølge VEU-trepartsaftalen at bidrage til at give et mere retvisende billede af, hvad kursisterne lærer på AMU. Evalueringen peger her på, at for så vidt angår multiple choice-prøverne, er det tvivlsomt, om dette er lykkedes, fordi disse prøver kun delvis matcher undervisningens indhold og især tester paratviden. Evalueringen peger dog også her på, at de casebaserede prøver er bedre til at vise, hvad kursisterne har lært.

7.1 Erfaringer med prøverne peger på en række udfordringer med hensyn til deres betydning for kursisters læringsudbytte

Interviewene med lærere, kursuschefer og kursister peger på, at prøverne formentlig ikke har bidraget til et større læringsudbytte for kursisterne. Analysen peger på følgende fem årsager til dette:

- At prøvetiden tages fra undervisningen
- At en del kursister er så nervøse for prøven, at det går ud over deres indlæring
- At der er en tendens til, at undervisningen i højere grad bliver ”teach to test” frem for ”teach to learn”
- At der mangler sammenhæng mellem undervisningens indhold og prøven
- At prøverne ikke lægger op til feedback til kursisterne.

7.1.1 Prøvetiden tages fra undervisningen

På tværs af interview med lærere og kursuschefer nævnes tidsfaktoren som en central udfordring ved indførslen af prøver på AMU. De peger på, at de ofte bruger en uhensigtsmæssig stor del af kursustiden på prøver, og at denne tid tages fra tiden til undervisning, og at dette i sidste ende kan gå ud over læringsudbyttet. Ud over tiden til selve prøven bruges der også tid på dels at introducere prøverne, dels at afdramatisere prøven over for kursisterne, der ofte ikke har stor erfaring med uddannelse, dels at rette prøverne, efter at de er blevet afleveret af kursisterne. Som en kursusleder formulerer udfordringen:



En ting er, at de skal bruge 30 minutter på den [prøven]. Vi skal også nå at introducere den, fortælle om den og afdramatisere den. Der går mere end de der 30 minutter med selve prøven. [...] og så skal prøverne jo rettes. Hvis vi skal tage det seriøst, så skal vi jo rette dem. Og det er jo individuelt, når det ikke er en multiple choice-prøve, hvor man kan sætte en computer til at rette dem [...]. Uddannelsesnævnet og andre siger, at vi bare skal gøre det i undervisningstiden. Der har vi så valgt som skole, at vi simpelthen ikke vil stå model til at bruge tid i undervisningen, for det går jo ud over kursisterne. [...] Vi har valgt at aflønne lærerne med noget ekstra tid, og så gør de det efterfølgende.

Kursuschef

Som kursuschefen påpeger, er det en relativt tidskrævende opgave for læreren at rette casebaserede prøver. Derfor har man på denne uddannelsesinstitution valgt at finansiere ekstra undervisningstimer til at rette de casebaserede opgaver efter undervisningen. Da AMU-kurser ofte er af en, to eller tre dages varighed, oplever de interviewede, at tiden til prøverne og de øvrige prøverelaterede opgaver kan blive uforholdsmæssig stor. De interviewede lærere, kursuschefer og kursister oplever, at der tit kan gå en time af et kursus på 7,4 timer på prøven, og at den tid kunne have været brugt på læring i stedet for.

Et perspektiv blandt de interviewede kursister er et ønske om at bruge mere tid på undervisningen, gruppedrøftelser eller opgaver end på prøven, som de oplever er meget tidskrævende og ligegyldig. Som en lærer beskriver, oplever han, at prøverne har påvirket læringsudbyttet og kvaliteten af undervisningen negativt:



Jeg vil våge at påstå, at min undervisning er blevet ringere, siden der er kommet test. Jo, de lærer måske at bestå en test, men det er ikke sikkert, at jeg bibringer den viden og forståelse som før, hvor man kunne komme ind på andre emner og perspektiver til andre sammenhænge, fordi man bruger sin tid på prøven.

Lærer

Lærerne i interviewundersøgelsen fremhæver også, at tiden til prøven gør, at der er emner, perspektiver eller diskussioner, som de ikke længere har tid til i undervisningen, og som har betydning for kursisternes læringsudbytte.

7.1.2 En del kursister er så nervøse for prøven, at det går ud over deres indlæring

De interviewede lærere, kursuschefer og kursister oplever, at nogle kursister er så nervøse og fokuserede på prøven, at det hæmmer deres mulighed for læring og for at kunne fokusere på læringen. En lærer beskriver, at kursisterne mister fokus på læring, fordi de ved, at der kommer en prøve om lidt. En af de interviewede kursister fortæller, at hun genkender dette billede, hvor panikken over at skulle til prøve overskygger læringen:



Der er en, som sagde på kurset, at man har så travlt med at panikke, at man ikke hører eller forstår, hvad der bliver sagt. For man hører kun: ”I dag afslutter vi med en prøve”.

Kursist

En anden kursist har samme oplevelse og fortæller, at ”man bruger for meget krudt og energi på at tænke på den prøve, så man har fokus det forkerte sted.”

7.1.3 Der er en tendens til, at undervisningen i højere grad bliver ”teach to test” frem for ”teach to learn”

De interviewede lærere og kursuschefer vurderer, at der er en tendens til, at undervisningen i højere grad bliver ”teach to test” frem for ”teach to learn”. Lærerne og kursuscheferne vurderer, at kursisterne ville have lært mere og fået et større læringsudbytte, hvis der ikke havde været prøver på kurserne, fordi undervisningen så ikke i den grad skulle indrettes efter spørgsmålene i prøven.

7.1.4 Der mangler sammenhæng mellem undervisningens indhold og prøven

De interviewede kursuschefer og lærere fortæller, at hvis der ikke er tilstrækkelig sammenhæng mellem undervisningens indhold og prøven, så opleves det af kursisterne som en mærkelig afslutning på kurset, og de vurderer, at det kan hæmme en transfer i forhold til deres daglige arbejde, når de vender tilbage til deres arbejdsplads efter kurset. Et perspektiv blandt lærerne og kursuscheferne er, at de, før prøverne blev indført, brugte den sidste tid på kurset til at sikre, at kursisterne kunne anvende og bruge det lærte på kurset i deres hverdag. Det gør de i mindre grad nu, hvor tiden bruges på prøven.

7.1.5 Der gives ikke feedback til kursisterne på baggrund af prøverne

Manglende feedback på prøverne er én af de udfordringer, som identificeres som væsentlige, for at prøverne ikke bidrager til større læringsudbytte hos kursisterne. Prøvernes summative evaluerings-

form bidrager ifølge de interviewede lærere ikke til større læring, fordi kursisterne ikke har mulighed for at lære af deres fejl eller få snakket om prøven bagefter. Lærerne vurderer derimod, at det ville give mere læring, hvis der var en dialog om prøven efter denne.

Den manglende feedback på prøven opleves også af de interviewede kursister som en udfordring for deres læringsudbytte. En kursist fortæller, at prøverne i princippet giver mulighed for at se, hvad man ved og kan, men at det kræver, at der er en opfølgning bagefter. En anden kursist formulerer det på denne måde:



Der var heller ikke noget feedback på prøverne. Nu har du besvaret det og sender det ind, og så var det bestået eller ikke bestået. Hvis du får en prøve, er det også rigtigt vigtigt med feedback for at finde ud af, hvad man skulle have gjort bedre, og hvad der var forkert. Det var der ikke noget af, man sender det bare ind, og så får man at vide efter et par dage, at man var bestået. Men bestået i forhold til hvad, og hvor mange havde vi rigtige?

Kursist

De lærere, der har erfaringer med delprøver, oplever modsat, at delprøverne giver bedre muligheder for at samle op på prøven og det, kursisterne ikke har forstået. Lærerne oplever, at kursisterne er positiv stemt over denne feedback, fordi de efterlyser information om, hvad de har svaret rigtigt og forkert på.

7.2 Casebaserede prøver kan i højere grad understøtte kursisterne læringsudbytte

Af interviewene med lærerne tegner der sig et billede af, at casebaserede prøver i højere grad end multiple choice-prøver kan understøtte kursisters læringsudbytte. Et perspektiv blandt lærerne er, at de casebaserede prøver kan bidrage til at skabe refleksion over kursisters egen praksis, og det skaber læring.

Som en lærer beskriver det, så tager de casebaserede prøver udgangspunkt i kursisters egne oplevelser, og det er i de situationer, at de udvikler sig og får reflekteret over det lærte og får koblet det til egen praksis. En gruppe af de interviewede kursister oplever også, at de får mere værdi ud af de casebaserede prøver end af multiple choice, fordi de kan relatere det lærte til deres egen virkelighed:



Jeg ville få mere værdi ud af casebaseret end multiple choice-prøver, hvis der skulle være en prøve, fordi man kan uddybe sine svar og tage udgangspunkt i en hændelse, du selv ville kunne stå i.

Kursist

Når prøveformerne skal vurderes i forhold til at bidrage til styrkede læringsudbytte hos kursisterne, så peger resultaterne fra evalueringen på, at de casebaserede prøver i højere grad end multiple choice-prøver kan understøtte kursisters læringsudbytte, fordi de casebaserede prøver kan være med til at skabe refleksion over egen praksis. Det er dog en forudsætning, at spørgsmålene i den casebaserede prøve er formuleret på en sådan måde, at det giver anledning til refleksion.

7.3 Multiple choice-prøver giver ikke et retvisende billede af, hvad kursisterne har lært

Ifølge de interviewede lærerne og kursuscheferne giver prøverne – og særligt multiple choice-prøver – ikke et retvisende billede af, hvad kursisterne har lært. Lærerne begrundet det med, at multiple choice er test af paratviden, hvor det ifølge lærerne og kursuschefer i højere grad handler om at huske de rigtig begreber, end det handler om at vise, hvad man har lært.

En lærer fortæller, at multiple choice-prøven af nogle kursister opleves som en stressende situation, hvor kursisterne svar bliver lige så meget et gæt, som det bliver et udtryk for, hvad de faktisk ved. Et perspektiv blandt de interviewede kursister og lærere er også, at nogle af spørgsmålene i multiple choice-prøven opleves som trickspørgsmål, hvor svarmulighederne ligger så tæt på hinanden, at det i den tidspressede situation er svært at vurdere, hvilket svar der er det rigtige.

Analysen af interviewene peger dog på, at de casebaserede prøver opleves som bedre til at vise, hvad kursisterne har lært, fordi de casebaserede prøver bedre kan vise, at kursisterne har lært det, der er undervist i, og at de kan forstå at anvende det lærte, når de selv skal formulere et svar.

7.4 Lærerne kan bruge prøverne til at forbedre undervisningen

Der er i interviewene med lærere flere eksempler på, hvordan lærerne bruger kursisters besvarelser på især de casebaserede prøver som en formativ evaluering af deres undervisning. Besvarelsenerne giver grundlag for at videreudvikle og tilpasse undervisningen fremadrettet. Selvom lærerne også på andre måder får feedback på undervisningen fra kursisterne, udgør de casebaserede prøver et særligt potentiale i forhold til at synliggøre svagheder i undervisningen. En lærer formulerer det på denne måde:



Selvom vi altid forsøger at få feedback på undervisningen fra kursisterne, så er der denne her tavse viden, hvor hverken kursisterne eller os ved, om vi faktisk er på afveje. [...] Det fanger udfordringerne på en anden måde, end vi nogensinde ville kunne gøre selv [...]. Hvis ikke kursisten har forstået, at de har misforstået noget i undervisningen, så kan de jo heller ikke undrer sig over det over for os. Så den [casebaserede prøve] kan godt være med til at skabe noget fokus i vores egen undervisning.

Lærer

Samtidig peger en anden lærer på, hvordan prøvernes indhold kan give et indblik i, hvad andre lærere har gjort sig af tanker omkring fagområdet, og hvordan det stemmer overens med sin egen forståelse.

8 Prøvernes betydning for kursisters motivation for at deltage i AMU

Dette kapitel handler om prøvernes betydning for kursisters motivation for at deltage i AMU. Dette belyses alene på baggrund af kvalitative interviewdata.

Interviewundersøgelsen viser, at en væsentlig del af kursisterne – særligt blandt dem, der ikke er uddannelsesvante – er nervøse for prøverne, og at dette påvirker deres motivation for at deltage i AMU negativt. Selvom det ikke gælder alle kursister, er det en observation, som fylder meget i interviewene med lærere, kursuschefer og kursister. En anden udfordring handler om, at mange prøver er skriftlige, og det er særligt et problem for de kursister, der har svage læse- og skrivefærdigheder.

Selvom evalueringen således peger på, at prøverne udfordrer væsentlige grupper af kursister, viser den også, at der omvendt er kursister, der gerne går til prøve, og for hvem det kan virke motiverende. Men for denne gruppe er udfordringen, at de ikke får feedback, fordi det ikke er muligt inden for de afsatte rammer.

Evalueringen tegner således et billede af, at prøverne bredt set opleves negativt af forskellige kursistgrupper, og at dette kan have betydning for, hvor attraktivt de oplever AMU. Der kan således være god grund til at overveje, hvordan man imødegår nogle af disse udfordringer ved prøvesystemet.

Endelig peger evalueringen på en særlig udfordring i forbindelse med længere forløb, der omfatter mange AMU-mål, der hver afsluttes med prøve. De mange prøver kommer let til at fylde meget, og de kan opleves som meningsløse af kursisterne. Hertil kommer, at helheden let kan gå tabt. Det peger på, at der med fordel kan udvikles flere forløbsprøver, fx i forbindelse med de seksugers jobrettede kurser for ledige.

8.1 Mange AMU-kursister er nervøse for prøverne

Lærerne og kursuscheferne fremhæver i interviewundersøgelsen, at en væsentlig del af deres kursister er meget påvirket af prøverne. Kursisterne er ofte meget nervøse for prøverne, som en lærer fortæller:



Prøven minder dem om de dårlige skoleerfaringer, fordi de skal skrive og læse. Der er eksempler på kursister, der er gået fra undervisningen med rigtig dårlige oplevelser og med tårerne trillende ned ad kinderne, hvor det er tydeligt, at det har ikke været rart det her.

Lærer

At der er kursister, som forlader undervisningen grædende på grund af prøverne, er et perspektiv, der går igen i interviewene med lærerne, og som fremhæves som en særlig udfordring for AMU-systemet, der ifølge lærerne netop skal kunne rumme disse kursister. Eksempelvis fortæller en lærer om kursister, der kommer ind mandag morgen, og som har brugt fire dage forinden på prøven og mentalt ikke haft weekend, fordi de er så nervøse for at skulle til prøve mandag eftermiddag.

Nervøsitet, og at prøven er en stressende faktor, går også igen blandt de interviewede kursister. En gruppe af kursisterne beskriver i interviewene, at de ikke selv er nervøse eller bekymrede for prøven, men at mange af deres medkursister på kurserne har været meget nervøse og haft svært ved at sove om natten eller er "gået i spåner over at skulle til prøve", som en kursist beskriver det. Ligesom lærerne fremhæver kursisterne i interviewene, at årsagerne til nervøsiteten kan skyldes, at det er mange år siden, at de har gået i skole, eller at prøverne er meget tidspresset. En kursist fortæller, at prøven er meget stressende, når man ikke er skolelevant:



Der er flere, der ikke har været på skolebænken i mange år, ligesom mig, og så skal vi ind og modtage undervisning, og så får man at vide, at man også skal op i en prøve. Så stiger stressniveauet lidt. Hvad er det for en prøve? Og kan man nu klare det? Man flytter fokus i den forstand. Prøverne i sig selv er en stressfaktor.

Kursist

Interviewundersøgelsen peger på, at det for de nervøse kursister ikke har stor betydning, om prøveformen er en multiple choice-prøve eller en casebaseret prøve, da det er prøvesituationen i sig selv, de er nervøse over, fordi kursisterne oplever prøven som en "eksamenssituation".

Et perspektiv blandt de interviewede lærere er dog, at multiple choice-prøver i højere grad ligner den formelle eksamenssituation, hvor man har 30 minutter foran en computer eller et papir til at svare rigtig på 15-20 spørgsmål, end de casebaserede prøver, hvor der dels er flere rigtige svar og dels mulighed for at dele prøven op, så den opleves som mindre eksamensagtig.

Ifølge en gruppe lærere er der dog forskel på, hvilke kursistgrupper der deltager i kurserne, og hvor nervøse de er for prøverne. Denne gruppe lærere oplever, at kursisterne på lederuddannelserne er mindre nervøse for prøverne end kursister, der er ledige, eller kursister på de seksugers jobbrettede forløb. Andre lærere oplever modsat, at kursisterne på lederuddannelserne kan være lige så nervøse for prøven som de kursister, der er ledige eller tager andre AMU-kurser inden for HAKL.

Selvom mange AMU-kursister er nervøse for prøverne, så fremgår det også af interviewundersøgelsen, at nogle kursister omvendt motiveres af prøven og oplever det som tilfredsstillende, at det er deres egen indsats, der tæller.

8.2 Prøverne er en udfordring for kursister med svage læse- og skrivefærdigheder

Et billede, der går igen i interviewene med lærerne og kursuscheferne, er, at prøverne er en udfordring for en stor del af målgruppen for AMU, som har svage læse- og skrivefærdigheder, fordi prøverne som regel er skriftlige og ofte relativt teksttunge. En lærer fortæller, at dem, der får problemer med prøverne, ofte er de kursister, der har de dårligste forudsætninger. Eller som en anden lærer fortæller:



Når vi snakker afprøvning, så har vi traditionelt set at gøre med de dårligst stillede i Danmark, nemlig de ufaglærte, hvor en stor del også har læse- og stavevanskeligheder, og hvor man samtidig sætter dem over for en rigid prøveform, som kan være meget teksttung.

Lærer

Ifølge lærerne og kursuscheferne gælder udfordringen med skriftlighed og teksttunge prøver både multiple choice-prøver og de casebaserede prøver. I interviewene fremhæves de casebaserede prøver dog som mere krævende med hensyn til skriftlige kompetencer, fordi kursisterne i denne prøveform selv skal kunne udtrykke og formulere sig skriftligt. En lærer beskriver den casebaserede prøveform som en begrænsning for dem, der har svært ved at udtrykke sig skriftligt, men som godt kan udtrykke sig på andre måder – eksempelvis mundtligt – og som har fået god læring fra kurset.

Ifølge de interviewede virksomhedsrepræsentanter kan de skriftlige prøver også være en udfordring for deres medarbejdere, når de ikke er vant til at skrive eller har svage læse- og skrivefærdigheder. En virksomhedsrepræsentant fortæller, at hendes ufaglærte og faglærte medarbejdere hellere vil have praktiske eller mundtlige prøver, fordi de er udfordrede på det skriftlige:



Vores medarbejdere, der er ufaglærte eller faglærte, har det bedre med noget, der ikke er skriftligt, fordi de er vant til at præstere fysisk. Så det er nemmere for dem at præstere noget fysisk, hvad enten det er at stå og tale for en eller vise praktisk, hvad de kan.

Virksomhedsrepræsentant

Tidsfaktoren for prøverne vurderer lærerne og kursuscheferne også som en udfordring for kursisterne med svage læse- og skrivefærdigheder, fordi prøverne kræver en vis læsehastighed for at kunne nå at læse, forstå og besvare spørgsmålene. En gruppe af de interviewede kursister oplever også, at tidspresset kan være en udfordring for dem, som en kursist fortæller:



Du får at vide, at det er en prøve, og du har fem minutter, og så bliver man nervøs, hvis man ikke lige har fået læst opgaven ordentligt eller har misforstået den. Så kan man godt have lidt pres på, og det er ikke særlig rart.

Kursist

Interviewundersøgelsen giver eksempler på, hvordan lærerne håndterer prøverne for kursister med svage læse- og skrivefærdigheder. Noget af det, lærere og kursuschefer peger på, er mere tid til prøven eller mulighed for at få læst prøven op, fx hvis kursisten er ordblind. Eksempelvis fortæller en lærer, at han i nogle tilfælde læser spørgsmålene og svarmulighederne højt i plenum, således at de kursister, der har svært ved selv at læse prøven, får hjælp, men samtidig ikke bliver udstillet foran resten af holdet.

8.3 De kursister, der motiveres af prøven, mangler feedback

Af interviewundersøgelsen fremgår det, at nogle kursister motiveres af, at der er en prøve. Ifølge de interviewede kursister, lærere og virksomhedsrepræsentanter handler det dels om at få et resultat på en måling af, hvad man har lært, dels at det er tilfredsstillende at klare sig godt til en prøve og få et bevis på dette. Som en af de interviewede virksomhedsrepræsentanter forklarer:



Der er også en vis tilfredsstillelse ved at komme tilbage med beviset, hvor man kan vise, at man har bestået det, og man ikke bare har været på kurset, men bestået det.

Virksomhedsrepræsentant

Analysen af interviewene med kursister og lærere giver samtidig et billede af, at særligt de kursister, der motiveres af prøver, mangler og efterspørger feedback. Som en kursist udtrykker det:



Det er også det, jeg savner lidt ved det, at det skal give mening, når man har en prøve. Så er det, fordi jeg skal dygtiggøre mig, fordi jeg skal op til en prøve, der betyder noget. Men hvis den ikke betyder noget, og jeg ikke får en evaluering på det, så er det ligegyldigt. Det er spild af min og lærerens tid.

Kursist

De interviewede lærere oplever også, at denne gruppe af kursister savner en tilbagemelding på, hvordan de mere konkret har klaret sig i prøven.



Der er også dem, der godt kan lide at gå til prøve og få det resultat og den måling på dem selv, og når de ikke kan få at vide, hvis de har 80 % rigtige, hvad har jeg gjort forkert? Så har man ikke argument for, at prøven giver noget til kursisten, hvis man ikke kan få at vide, hvad man manglede.

Lærer

Lærerne oplever blandt andet, at kursisterne efterspørger mere viden om resultaterne, end blot om de er bestået eller ej.

8.4 Prøverne kan betyde, at nogle kursister fravælger AMU

Analysen af interviewene med lærere, kursuschefer, kursister og virksomhedsrepræsentanter peger på, at prøverne kan have betydning for kursisternes deltagelse i AMU. Ifølge de interviewede kursister er der nogle af deres medkursister på kurset, som er stoppet på grund af prøverne, enten fordi de var for nervøse eller ikke kunne magte at skulle til en prøve.

For en gruppe af de interviewede kursister har prøven dog ikke betydning for deres deltagelse i AMU – hverken nu eller fremadrettet. En anden gruppe af de interviewede kursister er ikke sikre på, at de fremadrettet vil vælge AMU, fordi de ikke synes, at prøverne tilfører AMU-kurset værdi, som en kursist beskriver det:



Skal jeg på et kursus næste gang, er jeg ikke sikker på, at det skal være AMU på grund af prøven, fordi jeg vil hellere bruge tid på opgaver [...] Prøverne har betydning for min lyst til at deltage i AMU. Hvis der er prøver, så tager jeg en privat udbyder eller noget andet. Jeg vil have noget kvalitet og stof ind fremfor at skulle sidde til en prøve, for jeg har ikke noget, jeg skal vise over for nogle.

Kursist

Blandt lærerne og kursuscheferne er et perspektiv, at nogle kursister fravælger AMU udelukkende på grund af prøven. Ifølge de lærere og kursuschefer er det kursister med svage faglige forudsætninger, som risikerer at fravælge AMU.

Ifølge en virksomhedsrepræsentant er risikoen for, at deres medarbejdere fravælger AMU-kurser på grund af prøverne, også en af ulemperne ved prøverne. Virksomhedsrepræsentanten fortæller, at nogle af hendes timelønnede, ufaglærte medarbejdere vil fravælge kurserne, fordi skole- og prøveangsten sidder i kroppen på dem, og fordi prøverne opleves som for stor en mundfuld.

8.5 Delte meninger om, hvorvidt prøverne motiverer kursisterne til at deltage aktivt i undervisningen

Interviewundersøgelsen peger på, at vurderingen af, om prøverne motiverer kursisterne til at følge med i undervisningen og dermed stimulere læringen, er delte. En vurdering er, at kursisterne er motiverede for at deltage i AMU-kurset, og at de selv har tilmeldt sig kurset, fordi de gerne vil lære noget. For denne gruppe kursister bidrager prøverne ikke til øget motivation for læring. En kursist beskriver således, at prøverne for ham får negativ betydning, fordi det lægger pres på ham, og det er unødvendigt, da han tager kurset frivilligt, og fordi han gerne vil være bedre til det, han arbejder med. En anden kursist fortæller tilsvarende, at hun tager kurset, fordi hun gerne vil lære noget:



Prøverne giver ikke noget. Det er spild af kursistens tid. Vi går ikke på skolen for at blive opbevaret. Vi går her, fordi vi vil lære noget og suge alt til os. Derfor kommer man.

Kursist

Der kan dog også i interviewundersøgelsen identificeres den vurdering, at prøverne presser kursisterne til at følge med i undervisningen, og som en kursuschef beskriver det, kan prøverne ”for nogen gøre, at man lige spidser ører”. En af de interviewede virksomhedsrepræsentanter vurderer tilsvarende, at prøverne kan bidrage til, at kursisterne hører bedre efter og er mere aktivt deltagende i undervisningen:



At så må jeg lige huske at få taget mig sammen til at høre efter, så det ikke bare er en dag væk fra arbejde, men et kursus, hvor jeg skal lære noget og bidrage.

Virksomhedsrepræsentant

Blandt de interviewede kursister er det dog en udbredt vurdering, at de er der, fordi de gerne vil lære noget, og at prøverne ikke er med til at motivere dem til at deltage aktivt i undervisningen og derigennem stimulere deres læring.

8.6 Mange prøver på samme forløb er demotiverende for kursisterne

De uddannelsesinstitutioner, der indgår i evalueringen, udbyder også længerevarende uddannelsesforløb, der er sammensat af flere forskellige AMU-kurser. Fx vil et seksugers jobrettet forløb for ledige kunne bestå af mange kurser, herunder også fx endagskurser. Da hvert af de enkelte AMU-kurser i forløbet skal afsluttes med en prøve, ender den samme gruppe kursister med at skulle igennem et højt antal prøver på kort tid. Det ser kursuschefer og lærere flere udfordringer ved.



Man har ikke andre steder i efteruddannelsesverden, hvor man på et 10-dages forløb har prøver hver anden dag. Typisk, hvis man har prøver, så er det som afslutning på et længere forløb. [...] Ingen private kursusudbydere tilbyder deres kursister, at de hver anden dag skal tage en prøve. [...] Det findes ikke andre steder, fordi det er ordnordisk. [...] Hvorfor er det de ufaglærte og de faglærte, som skal presse igennem prøver, når de er på kursus? Jeg kan forstå, at man på akademi- og diplomuddannelserne skal til prøve, fordi de sammenstykker en uddannelse, men det er ikke det, vi laver.

Kursuschef

Kursuschefer og lærere peger således på to udfordringer: dels at der går megen tid med prøverne, dels at kursisterne bliver presset igennem mange prøver. Det oplever kursuschefen som en særlig udfordring på AMU, hvor målgruppen primært består af ufaglærte og faglærte.

Blandt de interviewede kursister er der en gruppe, som har deltaget i længere AMU-forløb bestående af flere AMU-mål. De har derfor været til flere prøver i løbet af forløbet. Eksempelvis har en kursist deltaget i et seksugers jobbrettende forløb med 16 prøver af 30 minutters varighed, og en anden kursist haft 24 delprøver af 5-10 minutters varighed på ni dage.

I interviewene med kursister fremgår det, at for mange prøver kan virke demotiverende for kursisterne, som oplever det som useriøst og meningsløst. Som en kursuschef beskriver det:



Hvis de tager et længere forløb, så er der mange prøver, og jo længere vi kommer i forløbet, jo mere trætte bliver de af prøverne, fordi de oplever det som en ligegyldighed og spild af deres tid.

Kursuschef

Et perspektiv blandt kursisterne er, at det vil give mere mening for dem og opleves som mere relevant, hvis der i stedet for mange prøver i løbet af AMU-forløbet var en samlet prøve i slutningen, der gik på tværs af AMU-kurserne i forløbet.

9 Prøvernes betydning for virksomhedernes brug af AMU

Dette kapitel handler om prøvernes betydning for virksomhedernes brug af AMU. Dette belyses alene på baggrund af kvalitative interviewdata, og det er værd at bemærke, at der kun indgår fire interview med virksomhedsrepræsentanter i datagrundlaget. Resultaterne må derfor tages med dette forbehold.

Evalueringen viser, at der er delte meninger blandt de interviewede virksomhedsrepræsentanter om, hvorvidt AMU-prøverne inden for HAKL's område skaber værdi for virksomhederne: Hvor en position ser prøverne som et kvalitetsstempel for, at kursisterne har lært det, de skulle på kurserne, ser en anden position prøverne som noget, der ikke skaber værdi, og så hellere, at tiden i stedet blev brugt på undervisning.

På tværs af disse positioner konstaterer virksomhedsrepræsentanterne, at de skriftlige prøver kan være en udfordring for de af deres medarbejdere, der har svage læse- og skrivefærdigheder eller til dagligt primært arbejder med praktiske opgaver og i højere grad kommunikerer mundtligt end skriftligt. De så derfor hellere, at man i stedet brugte mundtlige eller praktiske prøver frem for skriftlige prøver.

Samlet set oplever virksomhedsrepræsentanterne ikke, at prøverne eller prøveformerne i tilstrækkelig grad afspejler virksomhedernes virkelighed. På baggrund af datagrundlaget er det EVA's vurdering, at de casebaserede prøver i højere grad end multiple choice-prøver giver mulighed for at tilpasse prøverne til virksomhedens dagligdag og gøre dem mere relevante. Desuden ville mundtlige og praktiske prøver i højere grad end skriftlige prøver kunne imødekomme dele af deres medarbejders behov.

9.1 Delte vurderinger blandt virksomheder, med hensyn til om prøverne skaber værdi

Vurderingen af om AMU-prøverne inden for HAKL's område skaber værdi er delte blandt de interviewede virksomhedsrepræsentanter. En holdning blandt virksomhedsrepræsentanterne er, at prøverne skaber værdi, og at de er et kvalitetsstempel for, at kursisterne har lært det de skulle på kurset. En anden holdning blandt virksomhedsrepræsentanterne er, at prøverne ikke skaber værdi, men at det handler om, hvad kursisterne får med sig hjem, og at tiden i stedet for kunne være brugt på undervisning.

Dem, der vurderer, at prøverne skaber værdi for virksomheden, begrundes det med, at prøverne viser, at medarbejderne har forstået og kan anvende det lærte. Prøverne er med til at give et kvalitetsstempel for medarbejderens læring og indikerer, at medarbejderen ikke blot har deltaget i kurset. Som en virksomhedsrepræsentant fortæller:



Jeg synes, at det er et kvalitetsstempel, og at det er noget, man bliver stolt af at få, det her AMU-bevis. Jeg har faktisk bestået prøven, og det er ikke kun, fordi jeg har modtaget undervisning. Jeg har vist, at jeg kan anvende det. Det giver højere kvalitet også for mig som er den, der tilmelder medarbejderne og sender dem på kursus. Så vil jeg gerne vide, at de får noget ud af det. For det koster mange penge at have dem afsted, og vi mangler dem i hverdagen.

Virksomhedsrepræsentant

For denne gruppe virksomhedsrepræsentanter handler det også om, at virksomheden ved, at de får noget for pengene, og at de ikke bare sender medarbejdere afsted på kursus med løn. Prøverne er ifølge denne gruppe af virksomhedsrepræsentanter med til at retfærdiggøre, at medarbejderne er på kursus, og at de får et læringsudbytte med tilbage. En anden udtrykker det på denne måde:



Jeg synes, at det er en vanvittig god ide, især fordi vi før har oplevet det koncept med, at når jeg skal på kursus, så er det, fordi jeg skal være væk og slappe af i x antal dage. Det er selvfølgelig ikke en optimal tilgang at have, men det er der nogle medarbejdere, der godt kan have. Derfor ser vi det som et absolut gode, at det er kommet, fordi det for det første validerer, at man har været afsted, og viser, at man har gjort en indsats. Niveauet har måske ikke været superhøjt på prøven, men der har været en prøve, og det har fået dem til at se kurset i et andet [lys].

Virksomhedsrepræsentant

Modsat er der virksomhedsrepræsentanter, der ikke vurderer, at prøverne skaber værdi. Ifølge disse virksomhedsrepræsentanter er det ikke vigtigt med et kursusbevis for at dokumentere, at medarbejderne har lært det, de skal. Derimod er virksomhederne mere interesserede i, at medarbejderne har lært noget og kan bruge det, når kurset er færdigt, og det vurderer virksomhedsrepræsentanterne godt, at de kan se, når medarbejderne kommer tilbage efter kurset. En virksomhedsrepræsentant beskriver det således:



Vi sender medarbejdere afsted for at lære og blive bedre til de ting, der ligger i AMU-målet. Vi gør det ikke for at kunne få dokumentation for, at de har bestået et kursus. Vi er faktisk ligeglade med, om de får 10, 12 eller 13 osv. Det vigtige er, hvad de lærer, når de er afsted.

Virksomhedsrepræsentant

Denne gruppe af virksomhedsrepræsentanter vurderer derudover, at tiden, der bliver brugt på prøverne, kunne være brugt bedre på undervisning, og at udbyttet af kurserne ikke er øget med indførslen af prøverne.

9.2 Virksomhederne oplever, at de skriftlige prøver kan være en udfordring for medarbejderne

Et perspektiv, som går på tværs af interviewene med virksomhedsrepræsentanter, er, at de skriftlige prøver kan være en udfordring for medarbejderne. Virksomhedsrepræsentanterne fortæller, at en del af deres medarbejdere har svage læse- og skrivefærdigheder, og at det er en udfordring, når de skal gennemføre prøven. Udfordringerne med at læse og skrive kan give modstand og bekymringer for medarbejderne og giver medarbejderne en dårlig oplevelse, som en virksomhedsrepræsentant beskriver:



Der er ikke hos mine medarbejdere noget ønske om at få en test eller prøve. Det er bare en irritation for nogen og for andre en decideret: ”Øv, jeg kan ikke læse”. Der er overraskende mange, der ikke læser særlig godt. Hvis man så ydermere bliver i tvivl om, hvad der står, så kan prøven godt blive en øv-oplevelse i stedet for.

Virksomhedsrepræsentant

Blandt de interviewede virksomhedsrepræsentanter er der derfor en oplevelse af, at en mundtlig eller praktisk prøve vil være en fordel for nogle af deres medarbejdere frem for en skriftlig prøve. Dels fordi det vil hjælpe de medarbejdere, som har svage læse- og skrivefærdigheder, og dels fordi det vil give mere mening for målgruppen, som til dagligt arbejder mere praktisk eller mundtligt end skriftligt.

9.3 Prøverne afspejler ikke virksomhedens virkelighed

I interviewene med virksomhedsrepræsentanterne tegner der sig et billede af, at prøverne ikke afspejler virksomhedens virkelighed. Virksomhedsrepræsentanterne oplever, at prøverne kan blive for abstrakte og ikke have noget med medarbejdernes egen hverdag at gøre. De oplever ikke, at prøverne tager udgangspunkt i medarbejdernes hverdag eller de termer og udtryk, som virksomhederne anvender:



Når vi snakker ind i vores hverdag på virksomheden og det, vi oplever der, så flugter det ikke nødvendigvis med de termer og udtryk, der bliver brugt i prøven. For mig er det oplevelsen af, at prøven bliver mere sådan en: ”Nu bliver jeg lidt i tvivl, om jeg har lært det, jeg skulle, eller ikke har forstået det, vi har haft i de her to dage.” På den måde synes jeg ikke, at det skaber værdi, men bare mere tvivl.

Virksomhedsrepræsentant

Virksomhedsrepræsentanterne oplever, at der bruges andre ord eller udtryk i prøven, som ikke er anvendt i undervisningen, og at det er med til at gøre medarbejderne usikre og forvirrede. Eksempelvis hvis der i prøven spørges ind til en virksomheds værdier, men medarbejderne ikke forstår, hvad der menes med værdier i den sammenhæng.

Blandt nogle af de interviewede virksomhedsrepræsentanter er der også en oplevelse af, at prøveformen – både multiple choice-prøver og casebaserede prøver – ikke afspejler virksomhedens virkelighed og måde at arbejde på. Prøverne er individuelle for den enkelte medarbejder og skriftlige, mens medarbejders dagligdag er præget af samarbejde i teams og mere praktiske og mundtlige opgaver.

10 Prøverne og fjernundervisning

Dette kapitel handler om, hvordan prøveformerne passer sammen med undervisningens tilrettelæggelse, med særligt henblik på fjernundervisning og åbent værksted. Dette belyses alene på baggrund af kvalitative interviewdata. Det skal bemærkes, at der i interviewundersøgelsen ikke har været nogen kursister, som har deltaget i fjernundervisning eller åbent værksted. Det har derfor ikke været muligt at belyse kursisternes oplevelser og erfaringer med prøverne inden for disse tilrettelæggelsesformer. Med hensyn til erfaringer med virtuel undervisning i forbindelse med covid-19-pandemien er disse ikke blevet analyseret som fjernundervisning, da der var tale om nødundervisning og en særlig situation, som vi har valgt at se bort fra.

Evalueringen viser, at multiple choice-prøver i forbindelse med fjernundervisning og åbent værksted er nemmere at håndtere og ressourcebesparende i forhold til casebaserede prøver. For de kursister, der foretrækker fjernundervisning, er multiple choice-prøver ofte en prøveform, man er mere fortrolig med.

10.1 Multiple choice-prøver er nemmere at håndtere end casebaserede prøver til fjernundervisning og åbent værksted

Interviewene med kursuschefer og lærere peger på, at multiple choice-prøver er nemmere for AMU-institutionerne at håndtere end de casebaserede prøver, når undervisningen er tilrettelagt som fjernundervisning eller åbent værksted. Ifølge de interviewede kursuschefer og lærere er udfordringen med prøverne på fjernundervisning og åbent værksted, at lærerne typisk har mange kursister i mange forskellige forløb eller på forskellige kurser til prøve samme dag.

Der er to begrundelser for, at multiple choice-prøver i disse tilfælde er nemmere at håndtere end casebaserede prøver. For det første rettes multiple choice-prøverne automatisk ved hjælp af computeren, og lærerne skal derfor ikke håndtere de mange forskellige prøver, som de skal med hensyn til de casebaserede prøver. Som en kursuschef beskriver det:



Lærerne har en udfordring i, at de sidder tilbage med en masse prøvesvar på en masse forskellige ting, som er svære at få rettet. Det er en kombination af tid og forskellige AMU-mål.

Kursuschef

For det andet fremhæver kursuscheferne og lærerne, at bedømmelsen af de casebaserede prøver kan være baseret på andet end skriftlige besvarelser, eksempelvis dialog mellem kursisterne, eller at læreren observerer kursisterne, mens de besvarer prøven. Dette er en udfordring, hvis det er åbent værksted, hvor kursisterne sidder med forskellige prøver, eller fjernundervisning, hvor læreren ikke har direkte kontakt til kursisterne.

Selvom multiple choice-prøver er nemmere at håndtere, så fremhæver en af de interviewede kursuschefer, at lærerne ikke nødvendigvis fortrækker multiple choice-prøver frem for fjernundervisning eller åbent værksted.

10.2 Undervisning og prøver tilrettelagt virtuelt kræver det samme af kursisterne

I interviewundersøgelsen tegner der sig et billede af, at det kræver samme forudsætninger for kursisterne at deltage i fjernundervisning, som det kræver at gennemføre prøven tilrettelagt som fjernundervisning. Det er en udbredt oplevelse, at hvis kursisterne kan gennemføre undervisningen som fjernundervisning, så kan de også gennemføre prøven som fjernundervisning.



Ikke alle kursister har forudsætningerne til at deltage i fjernundervisning, men hvis de har gennemført undervisningen som fjernundervisning, så er det en nem sag at gennemføre prøven.

Kursuschef

Som kursuschefen beskriver i ovenstående citat, så er det dog ikke alle AMU-kursister, der har forudsætninger for at deltage i fjernundervisning. I forlængelse heraf peger lærerne på, at de fagligt svage kursister ofte ikke vælger fjernundervisning, men foretrækker tilstedeværelsesundervisning.

En gruppe af lærere oplever desuden, at de kursister, der vælger fjernundervisning, er mindre nervøse for multiple choice-prøven, fordi der typisk er quizzet og test undervejs og efter hvert modul i fjernundervisning. Kursisterne er derfor mere vant til prøver, herunder multiple choice-prøveformen. Prøven opleves derfor ifølge lærerne som en mere naturlig del af undervisningen. Lærerne understreger dog, at de kursister, der deltager i fjernundervisning, som regel er fagligt stærke kursister.

Appendiks A – Litteraturliste

Andersen M. 2019. *VEU-håndbogen. Overblik og perspektiver på voksenuddannelse*. Samfundslitteratur.

Andersen M., Wahlgren B. og Wandall J. 2021. *Evaluering. Af læring, undervisning og uddannelse*. 2.udgave. Hans Reitzel/Gyldendal.

EVA. 2021a. *Virksomhedernes brug og vurderinger af AMU - belyst gennem surveys i 2007, 2011, 2015, 2019 og 2021*

EVA. 2021b. *AMU-udbydernes vurderinger af VEU trepartsaftalen fra 2017 med særligt henblik på aftalepunkter om AMU*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Regeringen m.fl. (2017). *Trepartsaftale om styrket og mere fleksibel voksen-, efter- og videreuddannelse (2018-2021)*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Appendiks B – Beskrivelse af behandling af kvantitative data vedrørende prøveresultater

- De kvantitative data vedrørende prøveresultater stammer fra Børne- og Undervisningsministeriets prøvestatistik.
- Prøveresultaterne vedrører alene 4. kvartal 2020.
- Der indgår kun kurser, hvor prøveformen er godkendt *inden* 4. kvartal 2020. Med andre ord er kurser ikke medtaget, hvis prøven først er godkendt i 4. kvartal 2020 (oktober, november og december).
- Kurser, hvor der ikke er data for antallet af beståede eller ikke-beståede i 4. kvartal 2020, indgår ikke.
- Der indgår på denne baggrund i alt 111 kurser og 8.975 kursister, som enten har bestået eller ikke har bestået en prøve.
- Opdelingen på fagområder er lavet af HAKL.

Appendiks C – Uddybende metodebeskrivelse

Registerundersøgelsen

Opdragsgiver har til EVA formidlet aggregerede data fra Viskvalitet og ministeriets prøvestatistik. Det drejer sig om data, der belyser:

- Hvilke prøveformer der er anvendt på de enkelte kurser inden for HAKL's område
- Kurserne fordelt på kursustyper, kursusområder og institutioner
- Kursisternes vurderinger af de kurser, de har deltaget på inden for HAKL's område
- Prøvestatistik på kursusniveau.

Data fra Viskvalitet

Registerundersøgelsen omfatter data fra Viskvalitet.dk med særligt henblik på HAKL's egne spørgsmål om prøverne. Analyserne har haft til formål at belyse kursisternes vurdering af prøverne på HAKL med særlig fokus på de forskellige prøveformerne herunder:

- Hvordan vurderer kursisterne de forskellige prøveformer?
- Er der systematiske sammenhænge mellem kursisternes vurderinger af kurserne, og hvilke prøveformer der har været anvendt på de enkelte kurser?

Desuden var det intentionen at undersøge om, der var systematiske sammenhænge mellem kursisternes vurderinger af prøveformer og om kurserne er gennemført som tilstedeværelsesundervisning eller fjernundervisning. Men det har datagrundlaget ikke givet mulighed for.

Data vedrørende prøveresultater

Registerundersøgelsen omfatter data om prøveresultater fra Børne- og Undervisningsministeriets prøvestatistik. Analyserne har til formål at belyse prøveresultaterne for de forskellige prøveformer med fokus på at undersøge:

- Hvordan er prøveresultaterne for de forskellige prøveformer?
- Hvor stor er andelen af bestået og ikke-bestået for de forskellige prøveformer?
- Er der systematiske sammenhænge mellem prøveform og prøveresultat?

Desuden var det intentionen at undersøge, om der var systematiske sammenhænge mellem prøveresultater på den ene side og kursustype, kursusområde og gennemførelsesform på den anden side. Men det har datagrundlaget ikke givet mulighed for.

Interviewundersøgelsen

Interviewundersøgelsen har haft til formål at belyse kursisternes, kursusudbydernes og virksomhedernes oplevelser med og vurderinger af prøveformerne på HAKL's område, herunder med særligt henblik på, hvordan kursisterne har oplevet informationen om og afviklingen af prøverne samt kursusudbydernes, kursisternes og virksomhedernes vurderinger af, hvilke prøveformer der bedst viser opfyldelsen af de faglige mål set i forhold til kursets indhold, type og tilrettelæggelsesform samt deltagernes forudsætninger.

Interviewundersøgelsen har bestået af:

- 11 individuelle interview med kursister
- 4 gruppeinterview med 4-6 lærere
- 4 individuelle interview med kursuschefer
- 4 individuelle interview med repræsentanter fra virksomheder.

Udvælgelsen af interviewpersoner

Til interviewundersøgelsen er der udvalgt fire AMU-udbydere, der har fungeret som cases med perspektiver fra kursuschefer, lærere, kursister og en virksomhed, der har haft medarbejdere på kursus hos den pågældende AMU-udbyder. EVA's udvælgelse af institutionerne er sket efter dialog med opdragsgiver og styregruppen og med afsæt i resultaterne fra registerundersøgelsen. De fire institutioner er:

- IBC
- Tradium
- Viden Djurs
- Aalborg Handelsskole.

Institutionerne er udvalgt med henblik på at sikre en bred dækning med hensyn til følgende variable:

- Prøveformer
- Prøveresultater
- Kursustyper
- Kursusområde.

Variationen blandt institutionerne bidrager til at belyse, hvordan og under hvilke omstændigheder de forskellige prøveformer virker. Informanterne er blevet identificeret gennem de udvalgte AMU-institutioner.

Interviewundersøgelse med kursister

Der er blevet gennemført 11 individuelle semistrukturerede telefon- eller Skype-interview af 20-30 minutters varighed med kursister, fordelt med tre informanter på hver af de fire udvalgte institutioner, der har deltaget i en eller flere af de nye prøveformer, som HAKL har udviklet. Interviewene med kursister har bidraget med viden om kursisternes egne oplevelser og vurderinger af prøveformerne med særligt henblik på følgende evalueringsspørgsmål:

- Hvordan oplever kursisterne prøvernes indhold i forhold til indholdet i undervisningen/kurset?
- Hvordan oplever kursisterne prøvernes afvikling i forhold til undervisningen på kurset og dets indhold?
- Gør det en forskel, hvilken prøveform der er tale om (casebaseret, multiple choice- eller kombinationsprøver)?
- Gør det en forskel med hensyn til prøveformen, om kurset og prøven gennemføres som fjernundervisning, blended learning eller tilstedeværelsesundervisning?
- Og er der andet med hensyn til tilrettelæggelsen af undervisningen, der gør en forskel med hensyn til prøveformen, fx om den finder sted i et åbent læringscenter?
- Er der bestemte kursusområder eller typer af kurser, der passer bedst til én bestemt prøveform?
- Er der forskel på, om kursisterne er ledige eller i beskæftigelse?
- Hvordan eller på hvilke måde bliver kursisten informeret om prøven, både med hensyn til rammerne for prøven og bedømmelsen?
- Føler kursisten sig godt nok informeret af udbyder eller lærer forud for gennemførelsen af prøven?
- Er kursisten nervøs for at skulle gennemføre en prøve, og opleves dette forskelligt afhængigt af prøveform?
- Hvilke fordele og ulemper ser kursisterne ved at afslutte et kursus med prøve?

Interviewundersøgelse med lærere

Der er gennemført fire semistrukturerede gruppeinterview over Skype med 4-6 lærere inden for HAKL's område af 1,5 timers varighed. De fire grupper af lærere repræsenterer hver af de fire udvalgte institutioner. Gruppeinterviewene har bidraget med viden om lærernes oplevelser og vurderinger af prøveformerne med særligt henblik på følgende evalueringsspørgsmål:

- Hvordan påvirker det, at AMU-kurset afsluttes med prøve, kursisternes udbytte af og lyst til at deltage i AMU-kurserne?
- Hvorvidt giver de forskellige prøveformer et retvisende billede af det, kursisterne har lært?
- Hvordan håndteres prøverne for kursister med svage forudsætninger? Er der forskel med hensyn til dette i forhold til prøveformerne?
- Hvilke forudsætninger skal være til stede hos kursisten, kursistens arbejdsplads og udbyderen, når prøven afvikles som fjernundervisning?
- Er der særlige krav til selve prøven og prøveformen, når det er fjernundervisning?
- Hvilke fordele og ulemper ser lærerne ved at afslutte et kursus med prøve?

- Er der bestemte prøveformer, der passer bedre til forskellige kursusområder eller typer af kurser?
- Hvordan eller på hvilke måder bliver kursisterne informeret om prøverne, herunder med hensyn til både rammerne for prøven og bedømmelsen?
- Hvorvidt oplever I, at der er kursister, der er nervøse for at skulle til prøve, og afhænger dette af, hvilke prøveformer der er tale om?

Interviewundersøgelse med kursuschefer

Der er gennemført fire individuelle semistrukturerede telefon- eller Skype-interview af 30 minutters varighed med kursuschefer, der har kendskab til de nye prøveformer inden for HAKL's område. Interviewene med kursuscheferne har bidraget med deres oplevelse og vurdering af de forskellige prøveformer med særligt henblik på følgende evalueringsspørgsmål:

- Hvordan påvirker det, at AMU-kurset afsluttes med prøve, kursisternes udbytte af og lyst til at deltage i AMU-kurserne?
- Hvorvidt giver de forskellige prøveformer et retvisende billede af det, kursisterne har lært?
- Giver det, at AMU-kurset afsluttes med prøve, en anden kvalitet og værdi i forhold til tidligere for virksomhederne?
- Hvordan håndteres prøverne for kursister med svage forudsætninger? Er der forskel med hensyn til dette i forhold til prøveformerne?
- Hvilke forudsætninger skal være til stede hos kursisten, kursistens arbejdsplads og udbyderen, når prøven afvikles som fjernundervisning?
- Er der særlige krav til selve prøven og prøveformen, når det er fjernundervisning?
- Hvilke fordele og ulemper ser kursuscheferne ved at afslutte et kursus med prøve?
- Er der bestemte prøveformer, der passer bedre til forskellige kursusområder eller typer af kurser?

Interviewundersøgelse med repræsentanter fra virksomheder

Der gennemføres fire individuelle semistrukturerede telefon- eller Skype-interview af 30 minutters varighed med repræsentanter fra virksomheder, hvis medarbejdere har deltaget i et AMU-kursus inden for HAKL's område på hver af de fire udvalgte institutioner, og som har afsluttet kurset med en af de nye prøveformer. Interviewene med virksomhedsrepræsentanter skal bidrage med virksomhedernes perspektiv og vurdering af prøveformerne med særligt henblik på følgende evalueringsspørgsmål:

- Hvilke fordele og ulemper ser virksomhederne ved at afslutte et kursus med prøve?
- Hvordan har virksomhederne oplevet prøvegennemførelsen og informationen om prøverne inden for HAKL's område?
- Giver det, at AMU-kurset afsluttes med prøve, en anden kvalitet og værdi i forhold til tidligere?
- Er der bestemte prøveformer, der passer bedre til forskellige kursusområder eller typer af kurser?
- Hvilke forudsætninger skal være til stede hos kursisten, kursistens arbejdsplads og udbyderen, når prøven afvikles som fjernundervisning?

Evaluering af prøver på AMU inden for Handel, Administration, Kommunikation og Ledelse (HAKL)

© 2021 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7182-587-9

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
E eva@eva.dk
H www.eva.dk