

Kvalitetsinitiativer på erhvervsuddannelserne

2014

Kvalitetsinitiativer på erhvervsuddannelserne

2014

**Kvalitetsinitiativer på
erhvervsuddannelserne**

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

ISBN (www) 978-87-7958-757-1

Indhold

1	Resume	6
2	Indledning	7
2.1	Baggrund	7
2.2	Formål med erfaringsopsamlingen	8
2.3	Datagrundlag	8
2.4	Notatets opbygning	9
3	Fælles didaktisk og pædagogisk grundlag	10
3.1	Overordnet status på skolernes arbejde med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag	10
3.1.1	Dokumentation af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag i handlingsplanerne	11
3.1.2	Fælles didaktisk og pædagogisk grundlag – en bred forståelse	11
3.1.3	Forankring af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag	12
3.2	Skolernes aktiviteter i forbindelse med arbejdet med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag	12
3.2.1	Rammer for formulering af grundlaget	13
3.2.2	Pædagogiske metoder	13
3.2.3	Kompetenceudvikling	14
3.2.4	Fora for arbejdet med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag	14
3.3	Opsamling på skolernes arbejde med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag	15
4	Styrket differentiering	16
4.1	Overordnet status på skolernes arbejde med styrket differentiering	16
4.2	Aktiviteter i arbejdet med styrket differentiering	17
4.2.1	Sikring af metodeudvikling	17
4.2.2	Organisatorisk differentiering	17
4.2.3	Pædagogisk differentiering	18
4.3	Opsamling på skolernes arbejde med styrket differentiering	18
5	Stærkere kobling mellem skoledel og praktikdel	19
5.1	Overordnet status på skolernes arbejde med koblingen mellem skole og praktik	19
5.2	Aktiviteter i arbejdet med koblingen mellem skole og praktik	20
5.2.1	Virksomhederne ind på skolerne	20
5.2.2	Skolerne ud i virksomhederne	20
5.2.3	Forbedring af kommunikationen mellem virksomheder og skoler	21
5.3	Opsumming på skolernes arbejde med koblingen mellem skole og praktik	21
6	Evaluering og inddragelse af bestyrelsen	22
6.1	Metoder til evaluering af kvalitetsinitiativerne	22
6.2	Tidsperspektiv for evaluering af kvalitetsinitiativerne	22
6.3	Inddragelse af bestyrelsen	23
6.4	Opsamling på evaluering og inddragelse af bestyrelsen	23
7	Kompetenceløft af lærere og ledere	24
7.1	Pædagogisk kompetenceløft af lærerne	24

7.1.1	Valg af erhvervspædagogisk læreruddannelse	25
7.1.2	Start på erhvervspædagogisk læreruddannelse	26
7.1.3	Forventet afslutning af erhvervspædagogisk læreruddannelse	27
7.1.4	Skolens brug af diplomuddannelser blandt øvrige lærere	27
7.2	Pædagogisk kompetenceløft af ledere	28
7.3	Opsamling på kompetenceløft af lærere og ledere	28

1 Resume

Bedre kvalitet i erhvervsuddannelserne. Det var et af hovedformålene med de tre kvalitetsinitiativer Fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, Styrket differentiering og Stærkere kobling mellem skoledel og praktikdel, der blev besluttet i forbindelse med finanslovsaftalen for 2013. Undervisningsministeriet (UVM) fastlagde, at skolerne skulle beskrive og dokumentere deres arbejde med kvalitetsinitiativerne i handlingsplanerne for øget gennemførelse for 2013 som obligatoriske indsatsområder. I dette notat følger EVA op på skolernes foreløbige erfaringer fra arbejdet med disse kvalitetsinitiativer. Notatet samler også op på et fjerde kvalitetsinitiativ: Kompetenceløft af lærere og ledere.

Analysen af skolernes arbejde med de tre første kvalitetsinitiativer baserer sig på en gennemlæsning af skolernes handlingsplaner for 2013, som de afleverede til UVM i foråret 2013. Analysen inddrager enkelte steder viden fra ni interviewede caseskolors erfaringer fra arbejdet med kvalitetsinitiativerne. Analysen af kvalitetsinitiativet Kompetenceløft af lærere og ledere baserer sig på en mindre spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsen på alle erhvervsskoler i efteråret 2013.

Skolernes arbejde med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, styrket differentiering og stærkere kobling mellem skole og praktik

Analysen af handlingsplanerne viser, at arbejdet med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for nogle skoler har ligget i naturlig forlængelse af deres eksisterende arbejde, mens arbejdet med initiativet for andre skoler har været mere omfattende. De fleste skoler er dog i gang med at formulere og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag eller præsenterer i handlingsplanerne – om end ofte ukonkrete – planer for, hvordan de vil arbejde på at få et. Analysen viser, at skolerne skal være opmærksomme på at forankre grundlaget, så lærere og ledere ikke kun lærer det at kende, men også tager afsæt i det i planlægning og gennemførelse af undervisningen. Interviewene med caseskolerne viser, at det er en proces, der tager tid, men som styrkes, hvis der er en rød tråd mellem grundlaget og de pædagogiske og didaktiske aktiviteter, der igangsættes på skolen.

Analysen af handlingsplanerne viser, at de fleste skoler har arbejdet med styrket differentiering og stærkere kobling mellem skole og praktik over en årrække, hvilket bl.a. ses ved, at nogle skoler viderefører aktiviteter fra tidligere. Skolernes valg af aktiviteter under initiativet om differentiering peger dog på, at der stadig er et behov for fælles refleksion over differentiering samt nye metoder til differentiering. Dette ses bl.a. ved, at mange skoler har fokus på opkvalificering af lærerne inden for fx it, tidlig afklaring af elevernes niveau og øget videndeling blandt lærerne. Skolerne styrker typisk koblingen mellem skole og praktik ved i højere grad end tidligere at invitere virksomhederne ud på skolerne samt at give lærere og elever mere viden om livet i virksomhederne gennem fx virksomhedspraktik og virksomhedsforlagt undervisning.

Skolernes arbejde med kompetenceløft af lærere og ledere

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mange skoler har sikret et kompetenceløft af lærere og ledere. Der er dog stadig et stykke vej, før alle lærere har opnået en pædagogisk uddannelse svarende til en erhvervspædagogisk uddannelse på diplomniveau. Ifølge undersøgelsen vil 98 lærere ikke have afsluttet en sådan uddannelse inden udgangen af 2018, som bekendtgørelsen ellers foreskriver. Blandt lederne har de fleste ledere enten allerede tilegnet sig pædagogiske ledelseskompetencer eller forventes at gå i gang med det inden udgangen af 2015. Kun 16 ledere har hverken pædagogiske ledelseskompetencer eller en plan for tilegnelse af disse kompetencer i løbet af 2014 eller 2015.

2 Indledning

Regeringen indgik i november 2012 i forbindelse med forhandlingerne om finansloven for 2013 en aftale med Venstre, Dansk Folkeparti, Enhedslisten og Det Konservative Folkeparti om bedre erhvervsuddannelser og styrket uddannelsesgaranti. Aftalen udmøntedes i en række kvalitetsinitiativer, der har til formål at øge kvaliteten i erhvervsuddannelserne. UVM har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at udarbejde en analyse af skolernes foreløbige arbejde med fire af disse kvalitetsinitiativer, hvoraf tre er nye og ét er et fortsat, justeret initiativ:

- Fælles didaktisk og pædagogisk grundlag (nyt)
- Styrket differentiering (nyt)
- Stærkere kobling mellem skoledel og praktikdel (nyt)
- Kompetenceløft af lærere og ledere (justeret).

Disse fire kvalitetsinitiativer fremstilles i denne opsamling. Opsamlingen er udarbejdet af evalueringsekspert Cæcilie Rahbek Schou, evalueringsekspert Sigrild Hansen (projektleder), evalueringsekspert Lina Nielsen og evalueringsekspert Simon Jacobsen.

2.1 Baggrund

UVM fastlagde, at skolerne skulle beskrive og dokumentere deres arbejde med de tre nye kvalitetsinitiativer i handlingsplanerne for øget gennemførelse for 2013 som obligatoriske indsatsområder. Skolerne afleverede handlingsplanerne til UVM 15. april 2013. Skolernes arbejde med det sidste initiativ, Kompetenceløft af lærere og ledere, blev undersøgt via en mindre spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsen på alle erhvervsskoler.

I bilag 2 til aftalen om bedre erhvervsuddannelser og styrket uddannelsesgaranti beskrives de fire kvalitetsinitiativer.

Kvalitetsinitiativerne kort fortalt

Den enkelte skole skal vedtage og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, som afspejler de udfordringer, der knytter sig til planlægning og gennemførelse af både den teoretiske undervisning og værkstedsundervisningen i forhold til den aktuelle elevgruppe.

Lærerne skal styrkes i at kunne differentiere undervisningen, sådan at de systematisk tager udgangspunkt i elevernes faglige, sociale og personlige forudsætninger i tilrettelæggelsen af undervisningen. Dette skal ske gennem udvikling af metoder til differentiering, eksempelvis ved supervision.

Den enkelte skole skal styrke sammenhængen mellem elevernes skole- og praktikdele gennem en styrkelse af læreres, praktikoplæreres og praktikvejlederes løbende samarbejde om det fælles uddannelsesansvar mellem skole og praktikvirksomheden, herunder undervisningens og oplæringens indhold og form.

Der skal ske et kompetenceløft af lærere og ledere, sådan at lærernes pædagogiske og faglige kompetencer og den pædagogiske ledelseskompetence på skolerne styrkes. Med initiativet skærpes kravet om, at lærere ansat efter 1. januar 2010 skal gennemføre en pædagogisk diplomuddannelse, således at uddannelsen skal være bestået efter fire år i modsætning til tidligere seks år. Desuden skal ledelsens pædagogiske ledelseskompetencer styrkes gennem efteruddannelsesaktiviteter svarende til en pædagogisk diplomuddannelse i ledelse på et modul.

UVM har udarbejdet et inspirationspapir, der udfolder tanken bag de fire initiativer nærmere.¹ Ud over at skulle beskrive og dokumentere arbejdet med de tre kvalitetsinitiativer i handlingsplanerne for 2013 skulle skolerne også dokumentere, at arbejdet har en effekt på elevernes præstationer og fastholdelse, herunder elevernes tilfredshed. Endelig skulle skolerne også beskrive, hvordan alle medarbejdere og bestyrelsen inddrages i arbejdet med initiativerne. Styrket differentiering og stærkere kobling mellem skole og praktik udgør integrerede delelementer af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, hvorfor de tre initiativer skal tænkes som en integreret helhed. Skolernes arbejde med styrket differentiering og koblingen mellem skole og praktik skal derfor også beskrives i deres fælles didaktiske og pædagogiske grundlag.

2.2 Formål med erfaringsopsamlingen

Dette notat foretager en første opsamling på skolernes arbejde med de fire kvalitetsinitiativer. De første tre kvalitetsinitiativer analyseres på baggrund af skolernes beskrivelser af arbejdet i handlingsplanerne for 2013, hvorfor opsamlingen giver et overblik over, hvor langt skolerne var kommet i deres arbejde med initiativerne i foråret 2013.

Analysen af de tre første kvalitetsinitiativer har følgende fokuspunkter:

- Skolernes valg af aktiviteter i forbindelse med henholdsvis det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, styrket differentiering og stærkere kobling mellem skole- og praktikdel
- Skolernes overvejelser over processer for implementering og forankring af initiativerne, herunder skolernes beskrivelser af, hvordan de vil følge op på, om indsatserne virker.

Da initiativerne er gennemført med finansloven for 2013, er det stadig for tidligt at vurdere, om initiativerne har ført til de tilsigtede mål. Analysen beskriver derfor kun i mindre grad, hvordan indsatserne virker i forhold til at forbedre kvaliteten i undervisningen for eleverne.

Formålet med det sidste kvalitetsinitiativ, Kompetenceløft af lærere og ledere, er at give en foreløbig indikation på, hvor langt skolerne er nået med udmøntningen af kravene forbundet med kvalitetsinitiativet, samt at få et indtryk af skolernes fremadrettede behov for pædagogisk kompetenceudvikling af lærere og ledere. Analysen af alle fire kvalitetsinitiativer har en tværgående karakter, hvorfor formålet ikke er at vurdere, hvad status er på de enkelte skolers arbejde med initiativerne.

2.3 Datagrundlag

Notatet baserer sig på tre datakilder:

- Skolernes beskrivelser af kvalitetsinitiativerne i handlingsplanerne for øget gennemførelse for 2013
- Spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsen på skolerne
- Interviews med ni caseskoler.

De første tre kvalitetsinitiativer, Fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, Styrket differentiering og Stærkere kobling mellem skoledel og praktikdel, analyseres på baggrund af skolernes beskrivelser af initiativerne, som de fremgår af handlingsplanerne. 101 skolers handlingsplaner indgår i analysen. Handlingsplanerne er gennemlæst med afsæt i ovennævnte fokuspunkter, og de mest centrale forhold i skolernes beskrivelser af og overvejelser over initiativerne er blevet noteret undervejs. Skolernes handlingsplaner indgår som en datakilde, hvorigennem skolernes arbejde med indsatsområderne belyses, men skolernes arbejde med og brug af selve handlingsplanen i relation til kvalitetsinitiativerne er ikke et selvstændigt fokus i analysen. Analysen ser heller ikke på, om skolerne har gennemført de planlagte aktiviteter, eller hvorvidt udførlige og detaljerede handlingsplaner afspejler sig i en lige så udfoldet praksis.

¹ http://uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/l-fokus-paa-erhvervsuddannelsesområdet/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF13/130125%20Kvalitetsinitiativer_eud_2.ashx

Kvalitetsinitiativet Kompetenceløft af lærere og ledere analyseres på baggrund af spørgeskemaet blandt ledelsen på skolerne. Spørgeskemaet er et kortere elektronisk spørgeskema udarbejdet af UVM. EVA har givet sparring. Skemaet blev pilottestet af EVA inden udsendelse, hvorefter det blev udsendt til 106 uddannelsesdirektører. Skolerne kunne besvare spørgeskemaet mellem 2. september 2013 og 13. januar 2014. Spørgeskemaundersøgelsen har en svarprocent på 81 (svarende til 86 skoler). 15 % af skolerne (svarende til 16 skoler) har ikke besvaret skemaet, og 4 % af skolerne (svarende til 4 skoler) er blevet vurderet til ikke at være relevante for undersøgelsen.

Interviewene med de ni caseskoler inddrages i opsamlingen for at uddybe og nuancere analysen af skolernes handlingsplaner. I udvælgelsen af de ni caseskoler er der lagt vægt på, at deres handlingsplaner tydede på, at de havde gjort sig overvejelser og erfaringer, som kunne inspirere andre skoler i arbejdet med de tre første kvalitetsinitiativer. De ni skoler er: Skive Tekniske Skole, EUC Nordvest, EUC Nordvestsjælland, CPH West, Tech College Aalborg, Randers Social- og Sundhedsskole, Århus Købmandsskole, Viden Djurs og Social- og Sundhedsskolen Herning. Interviewene inddrages desuden i et inspirationspapir, som EVA har udarbejdet som supplement til dette notat. Inspirationspapiret kan ses på www.eva.dk.

Det skal bemærkes, at handlingsplanerne ved tidspunktet for offentliggørelse af dette notat udgør et næsten ét år gammelt materiale. Man må derfor forvente, at en del skoler er nået længere i deres arbejde, end da handlingsplanerne blev udarbejdet. Inspirationspapiret supplerer derfor også dette notat ved at give et mere opdateret – og detaljeret – billede af de ni skolers erfaringer med den del af arbejdet med initiativerne, der ligger efter tidspunktet for afleveringen af handlingsplanen.

2.4 Notatets opbygning

Notatet falder i fire dele. Kapitel 2 handler om skolernes arbejde med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag. Kapitlet har fokus på skolernes formulering og implementering af grundlaget, herunder hvilke aktiviteter skolerne igangsætter i forbindelse med grundlaget, samt hvordan grundlaget defineres, dokumenteres og forankres på skolerne. I kapitel 3 rettes blikket mod skolernes arbejde med at styrke differentieringen, herunder hvilke aktiviteter skolerne typisk har valgt at igangsætte. I kapitel 4 beskrives, hvordan skolerne har arbejdet med at styrke koblingen mellem skoledel og praktikdel, herunder ligeledes en beskrivelse af de mest typiske aktiviteter, skolerne har valgt at igangsætte. Kapitel 5 beskriver skolernes dokumentation af, hvordan de vil evaluere initiativerne samt inddrage bestyrelsen i arbejdet med initiativerne. Kapitel 6 gør status over skolernes arbejde med initiativet kompetenceløft af lærere og ledere.

3 Fælles didaktisk og pædagogisk grundlag

Som en del af arbejdet med at styrke kvaliteten i erhvervsuddannelserne skal erhvervsskolerne etablere et fælles pædagogisk grundlag. Den enkelte skole skal som del af denne proces vedtage og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, som afspejler udfordringer, der knytter sig til planlægning og gennemførelse af undervisningen af skolens elever.

Af UVM's inspirationspapir fremgår det, at formålet med at formulere og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag er at sikre, at den samlede skole og de enkelte medarbejdere "praktiserer en fælles vedtaget konstruktiv didaktik og pædagogik i hverdagen". Grundlaget kan dog udmøntes i aktiviteter, der er relevante for de enkelte afdelingers konkrete kontekst, hvis dette foregår inden for rammerne af det fælles grundlag. Formålet er, at refleksion, diskussion og løsning af pædagogiske og didaktiske problemstillinger bliver en integreret del af den daglige interaktion mellem lærere og ledere. At der er tale om et didaktisk og pædagogisk grundlag, betyder, at grundlaget skal være retningsgivende for såvel skolens fælles læremiljø som den enkelte lærers undervisning, dvs. både planlægning af undervisningen og de metoder og det indhold, der anvendes i undervisningen. UVM forventer med andre ord, at skolerne arbejder med at implementere grundlaget systematisk på samtlige niveauer på skolen.

UVM's forventning var, at alle skoler på tidspunktet for afleveringen af handlingsplanen skulle være i gang med at formulere og implementere grundlaget samt være i stand til at dokumentere en plan for den fremadrettede proces.

I det følgende beskrives først den overordnede status på skolernes arbejde med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, herunder hvordan skolerne dokumenterer grundlaget i handlingsplanen, hvad skolerne forstår ved et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, og hvordan skolerne har grebet forankringen af grundlaget an. Herefter beskrives de mest typiske aktiviteter, som skolerne har valgt at igangsætte i forbindelse med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag.

3.1 Overordnet status på skolernes arbejde med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag

Der er stor forskel på, hvor langt de enkelte skoler er kommet med formuleringen og implementeringen af et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag på tidspunktet for afleveringen af handlingsplanerne. Det er tydeligt, at skolerne har haft forskellige udgangspunkter for arbejdet, og arbejdsopgaven har været betydeligt større for de skoler, der ikke havde noget fælles grundlag i forvejen.

EVA vurderer, at ca. to tredjedele af skolerne i højere eller mindre grad har formuleret et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag. Til grundlag for vurderingen lægges, enten at der findes et udfoldet grundlag i handlingsplanen, eller at skolen eksplicit i handlingsplanen giver udtryk for, at den har et grundlag. Ca. en fjerdedel af skolerne har på tidspunktet for afleveringen af handlingsplanen i foråret 2013 udelukkende – mere eller mindre detaljerede – planer om at udarbejde et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag. For enkelte skoler er det ikke på baggrund af handlingsplanerne muligt at vurdere, hvorvidt de har et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, eller hvorvidt de har planer om at udarbejde et.

Når det gælder implementeringen af grundlaget, giver de færreste skoler indtryk af at være helt færdige med denne proces. Skolerne havde på tidspunktet for udarbejdelsen af handlingsplanerne i april 2013 stadig en opgave i at sikre, at grundlaget ikke kun formuleres og nedskrives, men også implementeres og bliver en integreret del af skolens samlede praksis. Interviewene med caseskolerne viser imidlertid, at arbejdet er fortsat efter udarbejdelsen af handlingsplanerne, hvilket indikerer, at de øvrige skoler også kan have rykket sig siden da.

3.1.1 Dokumentation af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag i handlingsplanerne

En del handlingsplaners beskrivelser af grundlaget er kortfattede. Fx beskriver skolen, at den har et grundlag, eller den skitserer kort de overordnede dele af grundlaget. Andre præsenterer grundlaget mere detaljeret og gør rede for teoretiske, erfaringsbaserede eller skolespecifikke årsager til, at grundlaget ser ud, som det gør. Disse skoler motiverer også grundlagets udformning ved at henvise til fx egne eller andres erfaringer fra tidligere projekter, skolens konkrete frafalds-problematikker eller inputs fra ETU'en.

En del skoler beskriver primært en række aktiviteter og udfolder kun i mindre grad, hvordan aktiviteterne understøtter formuleringen og implementeringen af grundlaget. En typisk formulering er, at skolen fx vil "systematisere" det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, uden at skolen mere præcist beskriver, hvordan systematiseringen skal ske. Nogle skoler beskriver dog, hvilke konkrete udfordringer aktiviteterne skal adressere, fx manglende brug af it blandt lærerne eller styrkelse af teamarbejdet.

Skolerne skal i handlingsplanen dokumentere en plan for det fremadrettede arbejde med grundlaget. Der er dog kun få skoler, der detaljeret har lavet en egentlig tidsplan. Typisk beskrives en række aktiviteter, der igangsættes i løbet af 2013/14, dvs. en aktivitetsplan. Andre skoler har dog mere udførligt beskrevet arbejdsprocessen, herunder særligt hvem der gør hvad hvornår.

3.1.2 Fælles didaktisk og pædagogisk grundlag – en bred forståelse

Handlingsplanerne viser, at skolerne har forskellige fortolkninger af, hvad der kendetegner et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag. Nogle skoler beskriver grundlaget som et særskilt grundlag for det pædagogiske og didaktiske arbejde, der fx udgør en konkretisering eller et element af en overordnet strategi. De fleste skoler præsenterer imidlertid grundlaget som lig med fx skolens overordnede pædagogiske strategi, værdigrundlag eller mission. En skole præsenterer eksempelvis det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag som bestående af skolens mission, vision og kompetenceudviklingspolitik for medarbejdere og ledere. En anden skole vurderede, at dens eksisterende pædagogiske profil let kunne omdøbes til et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag.

Når det gælder forbindelsen mellem det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag og arbejdet med styrket differentiering og stærkere kobling mellem skoledel og praktikdel, fremstår især arbejdet med styrket differentiering i mange handlingsplaner som en integreret del af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag. På enkelte skoler består grundlaget primært af en beskrivelse af metoder til differentiering. Nogle skoler fremhæver eksplicit sammenhængen mellem koblingen af skoledel og praktikdel og det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, men ikke så hyppigt som differentiering. Dette underbygges af interviewene med caseskolerne, hvor enkelte skoler gav udtryk for, at koblingen mellem skoledel og praktikdel ikke tænkes som en lige så central del af grundlaget som differentiering.

Interviewene med de ni caseskoler peger på, at det afgørende for grundlagets kvalitet og udførelse ikke er, at det betegnes som et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag frem for fx en strategi eller pædagogisk model, men at skolen har en fælles pædagogisk og didaktisk retning i sit arbejde, og at denne er kendt i hele organisationen. Skoler, der ikke betegner deres grundlag som et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, kan således i praksis have et ganske udfoldet fælles didaktisk og pædagogisk grundlag. Som nogle af de interviewede ledere fortæller, kan nedskrivningen af grundlaget samt ikke mindst tydeliggørelsen af, at grundlaget skal være både pædagogisk og didaktisk, dog give anledning til brugbare refleksioner, selv hvis skolen allerede

har et grundlag. Omvendt kan vi dog heller ikke udelukke, at nogle skoler på papiret har et grundlag, men at grundlaget ikke afspejles i praksis.

3.1.3 Forankring af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag

Skolerne skal i handlingsplanen for 2013 beskrive, "hvordan det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag forankres i arbejdet med udvikling af undervisning og lærermiljø". Formålet er at sikre, at grundlaget ikke blot bliver ord på et stykke papir, men et fælles udgangspunkt for alle skolens aktiviteter.

Det er ikke muligt på baggrund af skolernes handlingsplaner at vurdere, hvorvidt det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag reelt er blevet forankret på skolerne. De fleste skoler beskriver dog i handlingsplanerne, hvordan de vil sikre, at det didaktiske og pædagogiske grundlag bliver fælles, og at lærerne kender det og bruger det. En del skoler beskriver dog slet ikke, hvordan de vil arbejde med at forankre grundlaget. Generelt vurderer EVA, at en del skoler kunne styrke deres beskrivelser af, hvordan de arbejder med at forankre grundlaget.

Interviewene med caseskolerne viser, at det er en stor opgave at sikre, at grundlaget bliver et levende og fælles grundlag. En central udfordring er, at afdelingerne og uddannelserne har forskellige traditioner, arbejder under forskellige vilkår og har forskellige lærer- og elevgrundlag. En af de mest gennemgående formuleringer i handlingsplanerne er, at forankringen sikres gennem inddragelse af lærerne i formulering og implementering af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag samt i lærernes deltagelse i de igangsatte aktiviteter. Videndeling nævnes også som en central del af forankringsprocessen, bl.a. via kurser, pædagogiske rådsmøder og pædagogiske møder og dage. Formidling af erfaringer fra én gruppe af lærere til de øvrige lærere, hvis enkelte lærere fx har arbejdet med særlige projekter med relevans for implementeringen af grundlaget, går også igen blandt skolerne. Nogle skoler udpeger også pædagogiske ambassadører eller særlige medarbejdere, der skal være med til at sikre videndeling og pædagogisk udvikling på tværs af afdelingerne. Enkelte skoler vil forankre grundlaget gennem kollegial observation og supervision. Fx anser en skole etableringen af lærer-til-lærer-supervision som et udviklingsredskab til at skabe en evalueringskultur og bevidsthed om vigtigheden af refleksion over egen undervisning.

Interviewene med caseskolerne peger på, at forankringen styrkes, når de enkelte afdelinger og lærere udmønter det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag i aktiviteter, som giver mening i forhold til deres elev- og lærergruppe. Flere caseskoler har også gode erfaringer med at understøtte forankringen med fælles kompetenceudvikling og efteruddannelse, der gør alle medarbejdere i stand til at tilegne sig det fælles grundlag – og det pædagogiske og didaktiske sprog, der følger med. Under interviewene blev det også fremhævet, at forankringen ledelsesmæssigt kan underbygges ved at tale om grundlaget til fx MUS-samtalerne, da lederne derigennem kan få føling med lærernes erfaringer. En del skoler nævner også, at grundlaget er beskrevet i de lokale udviklings- og undervisningsplaner, eller at planerne skal revideres på baggrund af arbejdet med grundlaget, hvilket også er med til at styrke forankringen.

Kun enkelte skoler nævner eksplicit forankring blandt eleverne: En skole nævner, at det pædagogiske værdigrundlag gennemgås med eleverne ved holdstart, således at eleverne får ejerskab til skolens overvejelser og den didaktiske og pædagogiske vinkel, der er fastlagt i lærerteamet.

3.2 Skolernes aktiviteter i forbindelse med arbejdet med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag

Skolernes arbejde med formuleringen og implementeringen af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag kan opdeles i fire overordnede kategorier:

- Rammer for formulering af grundlaget
- Pædagogiske metoder
- Kompetenceudvikling
- Fora for arbejdet med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag.

I det følgende gennemgås de fire kategorier. Hvor den første kategori handler om rammerne for udarbejdelsen af grundlaget, retter de sidste tre kategorier sig mod for det første de pædagogiske metoder, skolerne bruger til at sikre, at grundlaget afspejles i undervisningen, for det andet de redskaber, skolerne bruger til at sikre, at lærerne kan anvende de pædagogiske metoder, og for det tredje de rammer, skolerne bruger til at præsentere og forankre grundlaget blandt lærerne.

3.2.1 Rammer for formulering af grundlaget

Når det gælder aktiviteter i forbindelse med rammerne for formuleringen af grundlaget, arbejder skolerne typisk med nedsættelse af styre- eller arbejdsgrupper, der skal formulere og nedskrive grundlaget. På nogle skoler suppleres dette med indsamling af erfaringer og ideer fra de enkelte afdelingsledere på fx teammøder eller afholdelse af pædagogiske møder, som efterfølgende inddrages i formuleringen af grundlaget.

Skolernes beskrivelser af, hvordan de har formuleret grundlaget, er typisk kortfattede. Fx beskrives det, at skolen nedsætter en arbejdsgruppe, der får ansvaret for at skabe et fælles afsæt for pædagogiske og didaktiske drøftelser, uden mere udførligt at beskrive, hvordan arbejdsgruppen konkret vil arbejde med det, og hvem der fx skal deltage. Nogle skoler beskriver dog mere detaljeret, hvornår, hvor og hvem der har gjort hvad. En skole beskriver fx, at den planlægger at få inputs fra de enkelte afdelinger via afholdelse af medarbejdermøder, faggruppemøder og hel-dagsmøder, hvor grundlaget og arbejdet med differentiering i undervisningen drøftes med henblik på udarbejdelse af en fælles, overordnet beskrivelse.

De fleste skoler arbejder med grundlaget ud fra et bottom-up-perspektiv, hvor lærerne i højere eller mindre grad involveres i arbejdsprocessen. Den konkrete arbejdsdeling mellem lærere og ledere samt tidspunktet for inddragelsen varierer dog. På enkelte skoler inddrages udvalgte lærere i selve formuleringen af grundlaget. De fleste skoler beskriver dog arbejdet med formuleringen som en ledelsesmæssig opgave. Her udarbejder den overordnede ledelse i samarbejde med fx kvalitetsansvarlige medarbejdere grundlaget, som først derefter diskuteres med afdelingsledere og udvalgte lærere.

Interviewene med caseskolerne peger i øvrigt på, at det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag kan udgøre et godt afsæt for diskussioner om skolens pædagogiske retning i ledelsen. Hos nogle ledere har arbejdet med grundlaget også givet en øget bevidsthed om deres betydning for det pædagogiske arbejde. Analysen af handlingsplanerne og interviewene med caseskolerne viser dog også, at det for mange skoler ikke er nyt at arbejde med en fælles didaktisk og pædagogisk retning, selvom nogle har arbejdet mere systematisk med området end andre. Blandt caseskolerne anser en del ledere derfor arbejdet med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag primært som anledning til en revitalisering af deres eksisterende arbejde.

3.2.2 Pædagogiske metoder

En anden kategori af aktiviteter i forbindelse med grundlaget retter sig mod pædagogiske metoder, der kan understøtte skolens pædagogiske og didaktiske retning. Enkelte metoder er særligt populære; særligt cooperative learning, vandhulspædagogik, KRAP (kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik), LP-modellen og klasserumsledelse går igen blandt skolerne. Supervision og tolærerordninger, selvevaluering, anerkendende pædagogik, relationskompetencer (særligt Hiim og Hipkes relationsmodel), anvendelses-, helheds- og handlingsorienteret undervisning, praksisnær undervisning, læringsstile, storylinemetoder, it-redskaber og it-baseret undervisning og refleksionsmodeller går ligeledes igen i handlingsplanerne.

En del skoler fortsætter med de metoder, som de allerede har erfaringer med, hvoraf dele af eller hele metoden udrulles til resten af skolen. En skole planlægger fx at udbrede erfaringer fra én af sine afdelinger, der i 2013 særligt har fokus på praksisnær undervisning. En del skoler har angivet aktiviteter i handlingsplanen, som allerede er igangsat inden udarbejdelsen af planen. Denne tendens underbygges af interviewene med caseskolerne, hvor nogle af aktiviteterne allerede er gennemført og afsluttet eller videreført med mindre ændringer eller tilføjelser. For nogle af de interviewede skoler har det været vigtigt, at de pædagogiske metoder – samt de øvrige aktiviteter, skolen igangsætter i forbindelse med grundlaget – ligger i naturlig forlængelse af skolens eksiste-

rende pædagogiske og didaktiske retning. For andre skoler er udarbejdelsen af grundlaget blevet anset som en mulighed for at skifte kurs, fx motiveret af en oplevelse af, at deres tidligere indsatser ikke har fungeret tilstrækkeligt effektivt.

Ca. en tredjedel af skolerne nævner ingen særlige pædagogiske metoder i deres handlingsplaner. Nogle skoler vælger én eller enkelte metoder, som skal danne ramme for alt pædagogisk arbejde på skolen. Andre skoler fremhæver, at de ikke lægger sig fast på én samlet metode på hele skolen, men i højere grad understøtter den enkelte lærers evne til at træffe kvalificerede valg mellem de mange metoder, der er til rådighed.

3.2.3 Kompetenceudvikling

En central del af arbejdet med de pædagogiske metoder er, at lærerne har kompetencerne til at anvende metoderne i deres daglige undervisning. Mange skoler igangsætter aktiviteter, der styrker lærernes – og i nogle tilfælde ledernes – pædagogiske og didaktiske kompetencer. Dette ligger i øvrigt i forlængelse af UVM's fokus på kompetenceløft som et centralt værktøj til implementering af grundlaget, da mange lærere – hvilket også fremhæves i interviewene med caseskolerne – har sparsom erfaring med at arbejde systematisk med pædagogiske og didaktiske problemstillinger. Denne tredje kategori af aktiviteter foregår typisk på fx pædagogiske møder eller dage, temadage eller seminarer enten for alle skolens lærere eller på afdelings- eller teamniveau. I disse fora præsenterer typisk ledelsen eller andre kvalitetsansvarlige det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag samt evt. pædagogiske metoder, der knytter an hertil. Andre bruger eksterne oplægsholdere til fx oplæg om relevante temaer eller introduktion til pædagogiske metoder, ledelsen ønsker at arbejde med som en del af implementeringen af grundlaget.

Enkelte skoler har fokus på videndeling af den viden, lærere og ledere opnår på pædagogiske diplomuddannelser. Fx fremhæves muligheden for, at diplomuddannede lærere holder interne kurser for øvrige lærere for at dele den nyeste pædagogiske viden med kollegerne. Flere af de interviewede caseskoler har valgt at gøre lærernes kompetenceudvikling og efteruddannelse fælles, både for at alle medarbejdere får samme information om skolens pædagogiske og didaktiske retning, og for at skabe fora, hvor lærerne sammen kan reflektere over pædagogik og didaktik.

Skolerne angiver forskellige tidshorisonter for de kompetenceudviklende aktiviteter: En del kører over flere år, som fx alle læreres gennemførelse af uddannelse i cooperative learning over en fire-årig periode, som en skole beskriver. Andre har kortere tidshorisonter, som fx oplæggene på de pædagogiske møder.

3.2.4 Fora for arbejdet med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag

En sidste kategori af aktiviteter i forbindelse med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag retter sig mod etablering af fora, der skal være omdrejningspunkt for implementering af grundlaget på skolerne. Det drejer sig typisk om fora, der allerede findes på skolerne. Skolerne fremhæver fx pædagogiske dage og møder, temadage, seminarer eller workshops som udgangspunkt for pædagogisk og didaktisk udviklingsarbejde og pædagogiske og didaktiske drøftelser. Formålet er typisk at synliggøre og italesætte det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag blandt lærerne. På nogle skoler beskrives det blot, at grundlaget bliver et fokuspunkt i enkelte af disse fora, mens andre skoler har valgt at gøre fælles didaktiske og pædagogiske drøftelser til et fast punkt på fx de pædagogiske møder, afdelingsmøder og teammøder.

Udviklingen af organisatoriske rammer til understøttelse af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, fx etablering eller videreudvikling af teams, går også igen blandt skolerne. En skole igangsætter fx screening af undervisningsteamenes udviklingsniveau samt kompetenceudviklingsforløb for undervisningsteamene med det formål, at alle teams rykker sig i løbet af 2013. En anden skole har i 2013 afsat ekstra ressourcer og tid til, at lærerne kan diskutere de daglige udfordringer i undervisningen med henblik på at videreudvikle undervisning og læringsmiljø.

På nogle skoler nedsættes arbejds- eller styregrupper til varetagelse af implementeringen af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag samt til at "holde gryden i kog" fremover. Flere skoler inddrager også eksterne konsulenter til at understøtte implementeringen af grundlaget, ligesom implementeringen kobles til projekter med eksterne parter, fx FoU-projekter eller kommunale og regionale projekter.

3.3 Opsamling på skolernes arbejde med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag

Analysen af skolernes handlingsplaner viser, at hovedparten af skolerne, på tidspunktet for afleveringen af handlingsplanerne, har udarbejdet et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag – eller har planer for, hvordan de vil udarbejde et. Det er dog tydeligt, at skolerne har haft forskellige udgangspunkter, og alle skoler er derfor heller ikke nået lige langt med arbejdet. Interviewene med caseskolerne indikerer dog, at skolerne kan være nået længere siden afleveringen af handlingsplanerne, hvorfor det er vigtigt at understrege, at vurderingen af skolernes status baserer sig på et ét år gammelt datamateriale.

Samlet set indikerer analysen af handlingsplanerne dog, at skolerne fremadrettet skal være opmærksomme på at sikre, at der er en rød tråd mellem det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag og de aktiviteter, skolen igangsætter. Dette er en vigtig forudsætning for, at grundlaget bliver mere end ord på et stykke papir. Det er vigtigt for skolerne at arbejde målrettet på, at grundlaget bliver et levende grundlag, som både ledelse og lærere oplever som relevant og brugbart i organiseringen og gennemførelsen af undervisningen. Interviewene med caseskolerne peger på, at mange skoler stadig skal arbejde på dette, samt at der er tale om en proces, der ikke er klaret med et enkelt kursus eller en enkelt præsentation af grundlaget på et møde. Det er en proces, der kræver en vedholdende opmærksomhed på kompetenceudvikling, fælles refleksion over pædagogiske og didaktiske problemstillinger blandt lærere og ledelse – og ikke mindst tid og tålmodighed.

4 Styrket differentiering

Som en del af arbejdet med at styrke kvaliteten i erhvervsuddannelserne skal erhvervsskolerne styrke differentieringen af undervisningen. I bilag 2 til aftalen om bedre erhvervsuddannelse og styrket uddannelsesgaranti står der, at "lærerne skal styrkes i systematisk at kunne tage udgangspunkt i elevernes faglige, sociale og personlige forudsætninger i tilrettelæggelse af undervisningen. Konkret sikres det gennem udvikling af metoder til differentiering, eksempelvis ved supervision." Initiativet udgør en integreret del af arbejdet med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, bl.a. fordi det i grundlaget skal dokumenteres, hvordan skolen udvikler og gennemfører differentieret undervisning.

Af UVM's inspirationspapir fremgår det, at initiativet om differentiering skal ses i samspil med det videreførte initiativ Særlige grundforløb på erhvervsuddannelserne samt et mere praksisnært grundforløb.

Med differentiering refereres der til både pædagogisk differentiering, dvs. differentiering inden for samme klasse eller hold, og organisatorisk differentiering, hvor eleverne opdeles i fx hold, hvor de opnår kompetencer på forskellige niveauer. Skolerne skal i handlingsplanerne beskrive, hvordan de sikrer, at der udvikles metoder til differentiering af undervisningen, samt beskrive, hvilke konkrete aktiviteter de vil sætte i gang for at styrke arbejdet.

I dette kapitel beskrives først den overordnede status på skolernes arbejde med styrket differentiering, efterfulgt af et overblik over de mest typiske aktiviteter, skolerne i denne forbindelse har sat i gang: sikring af metodeudvikling, organisatorisk differentiering og pædagogisk differentiering.

4.1 Overordnet status på skolernes arbejde med styrket differentiering

Det er ikke nyt for skolerne at arbejde med differentiering. Dette viser både gennemlæsningen af handlingsplanerne og interviewene med caseskolerne. Interviewene med caseskolerne indikerer dog, at selvom lærerne allerede differentierer meget, oplever både ledelse, lærere og elever stadig at have glæde af refleksion og udvikling af nye metoder, bl.a. fordi differentiering stadig opleves som et begreb, der kan være svært at omsætte til praksis for den enkelte lærer i den daglige undervisning.

Nogle skolers beskrivelser af aktiviteterne i arbejdet med den styrkede differentiering er igen så kortfattede, at det kan være svært at vurdere, hvilke aktiviteter der er nye, og hvilke aktiviteter skolerne har arbejdet med over længere tid. Analysen indikerer dog, at en del aktiviteter udgør fortsættelser eller videreudviklinger af allerede igangsatte aktiviteter. Handlingsplanerne beskriver derfor i lige så høj grad, hvad skolerne allerede gør, som de beskriver nye initiativer. Dette blev underbygget af interviewene med caseskolerne, hvor en typisk formulering var, at man allerede havde gang i projektet i forvejen, men skrev det ind i handlingsplanen, fordi det "passede ind". Dette kan dog også ses som udtryk for, at der blandt skolerne ikke kun er et ønske om at prøve nye metoder af, men også et ønske om at blive bedre til det, man allerede gør.

Som nævnt fremhæves differentiering ofte som et centralt element i de pædagogiske og didaktiske principper, skolerne fremhæver i deres didaktiske og pædagogiske grundlag. EVA vurderer, at denne integration er en fordel, da differentiering derved bliver en integreret del af skolernes må-

de at tænke og planlægge pædagogisk og didaktisk arbejde på, frem for blot en metode, der vedrører den konkrete undervisningssituation.

4.2 Aktiviteter i arbejdet med styrket differentiering

Skolernes arbejde med styrket differentiering kan opdeles i tre overordnede kategorier:

- Sikring af metodeudvikling
- Organisatorisk differentiering
- Pædagogisk differentiering.

I det følgende gennemgås de tre kategorier. Hvor den første kategori viser, hvordan skolerne udvikler nye metoder til differentiering samt skaber dialog om disse metoder blandt lærerne, retter de sidste to kategorier blikket mod de aktiviteter, skolerne vurderer bedst sikrer, at undervisningen af den enkelte elev tager afsæt i den enkelte elevs faglige og sociale udgangspunkt.

Når det gælder de sidste to kategorier, har knap to tredjedele af skolerne anvendt eller planlægger at igangsætte aktiviteter, der retter sig mod både pædagogisk og organisatorisk differentiering. Ca. en fjerdedel nævner udelukkende aktiviteter, der kan betegnes som pædagogisk differentiering, mens enkelte skoler udelukkende har fokus på aktiviteter, der kan betegnes som organisatorisk differentiering.

4.2.1 Sikring af metodeudvikling

Videndeling og kompetenceudvikling er to hovedelementer i skolernes sikring af metodeudvikling til styrkelse af arbejdet med differentiering.

Videndelingen foregår typisk gennem fx erfaringsudveksling på møder. Det fremhæves, at lærerne allerede har erfaringer med differentiering, hvorfor der ikke nødvendigvis er brug for mere viden, men snarere sparring, hvor de kan inspirere hinanden med deres gode erfaringer. Mange har fokus på, hvad der er god differentiering, samt på de lærere, der har knækket koden for god differentiering. Andre skoler har større fokus på tværfaglig undervisning og fælles forberedelse blandt lærerne.

Supervision er et andet redskab, der er udbredt blandt skolerne til videndeling om differentiering. Dette gælder primært kollegial supervision, fx koblet op på tolærerordninger, men også ledelses-supervision, hvor lederne deltager i lærernes undervisning, samt øget brug af fx læsevejledere til sparring eller supervision.

Kompetenceudvikling og efteruddannelse udgør også centrale elementer i skolernes styrkelse af differentieringen, bl.a. fordi mange lærere stadig har behov for at få mere viden om differentieringsmetoder – særligt differentiering med afsæt i it. Enkelte skoler fremhæver i denne forbindelse, at der er et behov for afklaring af lærernes forudsætninger for at arbejde med differentiering for at sikre den rette kompetenceudvikling. Handlingsplanerne indeholder flere eksempler på redskaber, der kan understøtte afklaringen, fx brug af selvevaluering eller MUS-samtaler.

Skolerne planlægger særligt at igangsætte kompetenceudvikling inden for cooperative learning, metoder til brug af it i undervisningen, klasserumsledelse og deltagelse i større projekter med fokus på differentiering.

4.2.2 Organisatorisk differentiering

Mange skoler planlægger aktiviteter, der retter sig mod forskellige elevgrupper, typisk med henholdsvis talenterne og de fagligt eller socialt svageste som målgruppe. Til talenterne fremhæves bl.a. etablering af EUX-forløb eller særlige grundforløbspakker samt etablering af særlige talenter, talentprogrammer eller talentudviklingsprojekter, dvs. typisk organisatorisk differentiering. Nogle skoler beskriver også, at de opfordrer de talentfulde elever til at deltage i ekstra tilbud uden for skolen som fx DM i Skills, Young Enterprise eller mentorordninger.

Til at støtte de fagligt eller socialt svageste elever planlægger flere skoler at styrke nogle af de særlige grundforløbspakker, som mange skoler allerede har erfaringer med. Det gælder fx grundforløb med særligt fokus på praksisnær undervisning eller af længere varighed. Undervisningen er ofte anvendelsesorienteret med fokus på bl.a. bevægelse og fysisk aktivitet. En del skoler nævner også lektiecafeer som en del af styrkelsen af arbejdet med denne svageste elevgruppe.

4.2.3 Pædagogisk differentiering

Øget brug af it i undervisningen, fx digitale undervisningsmaterialer, fremhæves af flere skoler som et redskab til styrkelse af den pædagogiske differentiering. I denne forbindelse nævnes også arbejdet med at gøre undervisningsmaterialer elektronisk tilgængelige. En skole planlægger fx at etablere hjemmesidebaserede opgavebanker med teoretiske og praktiske opgaver på flere niveauer samt have fx videofilm på hjemmesiden med instruktioner om klargøring af maskiner.

Derudover har skolerne øget fokus på at afdække og tilrettelægge undervisningen efter elevernes læringsstile, brug af diverse temaopgaver samt brug af praksisnær undervisning. Det er i øvrigt tydeligt, at mange skoler lader sig inspirere af andre skolers erfaringer med fx særlige metoder til differentiering.

Mange skoler anvender i højere grad end tidligere materiale og opgaver med forskellige sværhedsgrader og forskellig progression. Nogle skoler planlægger fx at uddanne lærere i differentieringsmetoden rød, gul, grøn, der er udviklet af NCE, eller arbejde videre med praksisfortællinger om situationer, hvor der tages udgangspunkt i den enkelte elevs niveau.

Til understøttelse af både den organisatoriske og den pædagogiske differentiering planlægger flere skoler at etablere eller arbejde videre med screening eller kompetencevurdering af elever i forbindelse med studiestart. Dette gælder fx brug af it-screening, samtaler eller, som en skole har erfaringer med, en kompetenceafklaringsuge med henblik på at kunne tilbyde eleverne forskellig undervisning.

4.3 Opsamling på skolernes arbejde med styrket differentiering

Analysen af skolernes handlingsplaner og interviewene med caseskolerne viser, at mange skoler har arbejdet med at styrke differentieringen over en årrække. Interviewene med caseskolerne indikerer dog også, at både ledelse, lærere og elever stadig har glæde af refleksion og udvikling af nye metoder, bl.a. fordi differentiering stadig opleves som et begreb, der kan være svært at omsætte til praksis for den enkelte lærer i den daglige undervisning.

Analysen viser, at mange skoler fortsætter eller videreudvikler allerede igangsatte aktiviteter, men mange skoler afprøver også nye metoder til differentiering. Dette gælder særligt opkvalificering af lærernes kompetencer inden for it og øget videndeling og inspiration lærerne imellem, sådan at de gode erfaringer spredes. It fylder også en del i forbindelse med den pædagogiske differentiering, bl.a. i form af udvikling af e-læringsmaterialer. Den organisatoriske differentiering tager typisk afsæt i screening af eleverne ved skolestart, både med henblik på indplacering på fx et særligt grundforløb og med henblik på at sikre, at lærerne får kendskab til elevernes faglige niveau og fx læringsstile så tidligt som muligt.

5 Stærkere kobling mellem skoledel og praktikdel

Det tredje kvalitetsinitiativ, hvis arbejde skolerne skal dokumentere i handlingsplanen for 2013, er Stærkere kobling mellem skoledel og praktikdel. I bilag 2 til aftalen om bedre erhvervsuddannelse og styrket uddannelsesgaranti står der, at formålet med kvalitetsinitiativet er at styrke samarbejdet mellem lærere, praktiklærere og praktikvejledere i både planlægning og gennemførelse af undervisning og oplæring. I handlingsplanen skal skolerne beskrive: "Hvilke aktiviteter (...) skolen (vil) sætte i gang med det formål at styrke lærernes, praktiklærernes og praktikvejledernes samarbejde om det fælles uddannelsesansvar over for den enkelte elev." Der tænkes særligt på, at lærerne i højere grad kommer i fx virksomhedspraktik eller på anden måde besøger praktikvirksomhederne.

I dette kapitel beskrives først den overordnede status på skolernes arbejde med at styrke koblingen mellem elevernes skole- og praktikdel efterfulgt af et overblik over de mest typiske aktiviteter, skolerne i den forbindelse har sat i gang: mere inddragelse af virksomhederne i undervisningen, lærere og elever mere ud i virksomhederne og forbedring af kommunikationen mellem virksomheder og skoler.

5.1 Overordnet status på skolernes arbejde med koblingen mellem skole og praktik

Mange skoler har længe haft fokus på at styrke koblingen mellem det, eleverne lærer på skolen, og det, de lærer, når de er i praktik. Både analysen af skolernes handlingsplaner og interviewene med de ni caseskoler viser, at det er en stor opgave, som skolerne bruger meget tid på. Nogle skoler har allerede gode samarbejder med lokale virksomheder, som begge parter nyder godt af, men skolernes valg af aktiviteter i handlingsplanerne har fokus på at gøre skoler og virksomheder endnu bedre til at bruge hinanden, samt på, at samarbejdet systematiseres. Interviewene med caseskolerne peger på, at elevernes vekslen mellem skoledel og praktikdel bliver lettere, hvis skoler og virksomheder arbejder tæt sammen, men skolernes erfaringer viser også, at samarbejdet kræver nysgerrighed, vedholdenhed og klare aftaler parterne imellem for at lykkes.

Som med de to øvrige kvalitetsinitiativer bygger en del af skolernes aktiviteter videre på tidligere aktiviteter. Handlingsplanerne giver dog indtryk af, at skolerne har igangsat nye aktiviteter, i forbindelse med at området blev et obligatorisk indsatsområde. Igen er skolernes handlingsplaner forskellige, når det gælder udfoldelses- og detaljeringsgrad i aktiviteterne, herunder bl.a. i hvor høj grad de beskriver baggrunden for valget af de udvalgte aktiviteter samt beskriver sammenhængen mellem aktiviteterne og det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag. Formuleringer som at skolen vil "styrke samarbejdet" mellem fx skoler og virksomheder eller sikre "yderligere brug af" fx elevplanen er typiske, mens mere detaljerede beskrivelser af, hvordan der konkret vil blive arbejdet med at sikre og styrke disse aktiviteter og områder, er mindre gennemgående.

Skolernes retningslinjer for, hvilke konkrete aktiviteter de vil igangsætte for at styrke koblingen mellem skoledel og praktikdel, skal indgå i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag. Analysen af handlingsplanerne og interviewene med caseskolerne indikerer, at koblingen mellem skole og praktik i mindre grad tænkes som et integreret princip i det didaktiske og pædagogiske grundlag, end det er tilfældet med initiativet om styrket differentiering.

5.2 Aktiviteter i arbejdet med koblingen mellem skole og praktik

Skolernes arbejde med at styrke koblingen mellem skole og praktik kan opdeles i tre overordnede kategorier:

- Virksomhederne ind på skolerne
- Skolerne ud i virksomhederne
- Forbedring af kommunikationen mellem virksomheder og skoler.

I det følgende gennemgås de tre kategorier. Hvor den første kategori handler om, hvordan skolerne arbejder på at inddrage virksomhederne i undervisning eller i øvrigt invitere virksomhederne ind og møde eleverne på skolen, viser den anden kategori, at skolerne samtidig forsøger at give både lærere og elever mere viden om, hvordan hverdagen i en virksomhed ser ud. Den sidste kategori handler om, hvilke aktiviteter skolerne har igangsat for at styrke kommunikationen mellem virksomheder og skoler, således at det ikke kun bliver den enkelte elevs ansvar at sikre en god overgang.

5.2.1 Virksomhederne ind på skolerne

Aktiviteter, der har til formål at få virksomhederne ind på skolerne, handler typisk om, at virksomhederne inviteres ud på skolerne for at modtage information om fx praktikmål på informationsmøder eller branchedage.

Skolerne fremhæver derudover aktiviteter, hvor virksomhederne mere direkte bidrager til undervisningen ved fx at holde oplæg for lærerne eller gæsteforelæse for eleverne. Nogle skoler planlægger også at invitere virksomhederne til arrangementer som fx speeddating med elever, således at virksomheder og elever finder sammen i det rette match. Det er i øvrigt værd at bemærke, hvilket også underbygges af interviewene med caseskolerne, at arbejdet med at styrke koblingen mellem skoledel og praktikdel ofte tænkes som en integreret del af det generelle praktikpladsopbyggende arbejde. En af de interviewede caseskoler har bl.a. gode erfaringer med etablering af virksomhedspartnerskaber, dvs. mere systematiserede partnerskaber, hvor lokale virksomheder bidrager til undervisningen som bl.a. gæsteundervisere, casevirksomheder, dommerpanel eller sponsorer eller ved konkret at stille opgaver, eleverne kan løse.

5.2.2 Skolerne ud i virksomhederne

Flere skoler planlægger i højere grad end tidligere at få lærerne ud og deltage i virksomhedernes dagligdag. Det gælder eksempelvis brug af virksomhedsbesøg, som nævnes i ca. halvdelen af handlingsplanerne. En skole planlægger fx, at alle elever skal have besøg af deres kontaktlærer på praktikstedet før første skoleforløb. Skolen har fokus på praktikplanen som det fælles værktøj i oplæringen af eleven, og kontaktlæreren medbringer til besøget et forslag til praktikplanen, der danner grundlag for dialogen med praktikstedet.

Brug af egentlig virksomhedspraktik blandt lærerne i relevante virksomheder fremhæves også i flere skolers handlingsplaner som redskab til at styrke lærernes kendskab til den virkelighed, eleverne møder, når de er i praktik. En skole fik fx fokus på virksomhedspraktik, efter at flere undersøgelser viste, at eleverne oplevede undervisning og praktik som løsrevet fra hinanden. På de fleste skoler er der primært tale om, at udvalgte lærere på fx særlige indgange eller særligt interesserede kommer i virksomhedspraktik. På andre skoler skal alle lærere i virksomhedspraktik.

Flere skoler vil også benytte sig af virksomhedsforlagt undervisning. En skole har fx indført virksomhedsforlagt undervisning hver mandag i 2,5 måneder for kommende detailhandelselever.

Endelig har nogle skoler haft fokus på eleverne med fx tilbud om hjælp til ansøgnings- og CV-skrivning samt brug af skolepraktik eller prøvepraktik på grundforløbet.

5.2.3 Forbedring af kommunikationen mellem virksomheder og skoler

Styrkelse af kommunikationskanalerne mellem virksomheder og skoler er et andet af de redskaber, der anvendes til at styrke koblingen mellem skoledel og praktikdel. Skolerne afholder fx samtaler mellem virksomhed og skole, fx mestersamtaler mellem elev, lærer og mester, eller individuelle samtaler med elever om deres praktikplads. Øget inddragelse af de lokale uddannelsesudvalg fremhæves også som en måde i højere grad end tidligere at inddrage virksomhederne i det pædagogiske arbejde på. En skole fortæller fx, at den har samarbejdet med sit lokale uddannelsesudvalg om at styrke lærernes og praktikvejledernes samarbejde om deres fælles uddannelsesansvar. Dette indebærer bl.a., at skoleperioder og praktikperioder modulvist beskæftiger sig med samme tema, således at der sikres koblingspunkter mellem perioderne.

Andre aktiviteter, der omhandler kommunikationen mellem skoler og virksomheder, retter sig mod forbedring og systematisering af brugen af praktik- og elevplaner som dialogredskab mellem skoler og virksomheder. En skole beskriver i denne forbindelse, at den vil styrke elevplanen som redskab til at dokumentere, hvad eleven skal lære i henholdsvis skolen og praktikken, samt som redskab til at informere virksomhederne om elevernes læringsmål. Skolen planlægger bl.a. at indkalde virksomhederne til skoleseminarer om brug af elevplanen. Øget synliggørelse af lærings- og praktikmål blandt virksomhederne går i øvrigt igen i handlingsplanerne, og flere skoler planlægger at udarbejde brochurer eller plancher, som eleverne kan tage med ud på virksomhederne.

Fleere skoler planlægger også at igangsætte aktiviteter, der sikrer bedre sammenhæng mellem det, eleverne lærer på skolen, og det, de lærer i praktikken. Det gælder fx øget brug af opgaver, der omhandler elementer fra elevernes praktikophold. En skole har i denne forbindelse arbejdet med såkaldte "mellem-skole-opgaver", hvor lærerne får bedre føling med, hvad der foregår i elevernes praktik. Øget fokus på at give eleverne kendskab til kommende skoleperiodes fokusområde inden afslutningen af skoleperioden op til praktikken og dermed en bedre fornemmelse af kontinuitet nævnes også af flere skoler.

5.3 Opsummering på skolernes arbejde med koblingen mellem skole og praktik

Analysen af skolernes handlingsplaner viser, at der stadig er behov for at have fokus på at skabe en bedre overgang mellem elevernes skole- og praktikdel.

Skolernes aktiviteter i forbindelse med styrkelsen af elevernes overgang mellem skole og praktik har typisk fokus på at gøre skoler og virksomheder endnu bedre til at bruge hinanden samt på, at samarbejdet i højere grad end tidligere systematiseres. For en del skoler er koblingen mellem aktiviteterne i forbindelse med initiativet og skolens fælles didaktiske og pædagogiske grundlag imidlertid ikke udfoldet i handlingsplanerne. Interviewene med caseskolerne peger på, at elevernes vekslen mellem skoledel og praktikdel bliver lettere, hvis skoler og virksomheder arbejder tæt, men skolernes erfaringer viser også, at der er tale om en stor opgave, der kræver nysgerrighed, vedholdenhed og klare aftaler parterne imellem for at lykkes.

6 Evaluering og inddragelse af bestyrelsen

Skolerne skal i handlingsplanen for 2013 dokumentere, hvordan de vil undersøge kvalitetsinitiativernes effekt på elevernes præstationer og fastholdelse, herunder evt. elevernes tilfredshed. Skolerne skal beskrive, hvordan de vil dokumentere denne effekt, samt inden for hvilket tidsperspektiv de vurderer at kunne evaluere effekterne. Derudover skal skolerne gøre rede for, hvordan alle medarbejdere samt bestyrelsen inddrages i arbejdet med kvalitetsinitiativerne.

I dette kapitel beskrives skolernes overvejelser over dokumentation og evaluering af kvalitetsinitiativerne og inddragelse af bestyrelsen. Skolernes overvejelser over inddragelse af medarbejderne i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag er beskrevet i afsnit 3.1.1. Når det gælder de øvrige to initiativer, beskriver skolerne typisk, at medarbejderne inddrages gennem deltagelse i de konkrete aktiviteter, skolen igangsætter under hvert initiativ.

6.1 Metoder til evaluering af kvalitetsinitiativerne

De fleste skolers handlingsplaner indeholder – om end ofte ganske kortfattede – beskrivelser af, hvordan de vil evaluere effekten af de nye kvalitetsinitiativer. Kun fire skolers handlingsplaner indeholder ikke sådanne overvejelser. Typisk anvendes kvantitative redskaber, dvs. ETU, UNI-C's statistikker, elevernes karaktergennemsnit, forskellige typer af spørgeskemaer samt MTU.

Der er imidlertid forskel på, hvor konkrete skolerne er i deres beskrivelser af, hvordan disse kvantitative datakilder skal bidrage til evalueringen af kvalitetsinitiativerne. Nogle henviser til konkrete spørgsmål i fx ETU'en om sammenhængen mellem skole og praktik samt elevernes tilfredshed med undervisningen som pejlemærke for arbejdet med differentiering og det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag. Andre beskriver blot, at de vil bruge ETU'en, uden yderligere at uddybe, hvilke konkrete parametre i ETU'en de vil fokusere på i vurderingen af de enkelte initiativer og aktiviteter.

Nogle skoler planlægger også at anvende kvalitative mål i evalueringen af kvalitetsinitiativerne. Dette gælder bl.a. brugen af mundtlige evalueringer og fokusgruppeinterviews med elever, lærere eller praktikpladser. En skole har fx erfaringer med gennemførelse af fokusgruppeinterviews med lærerne for at evaluere skolens fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, hvilket har givet inputs til aktiviteterne og elementerne i det kommende grundlag.

6.2 Tidsperspektiv for evaluering af kvalitetsinitiativerne

Samlet set indeholder skolernes handlingsplaner få beskrivelser af, inden for hvilket tidsperspektiv de vil måle effekten af kvalitetsinitiativerne. Da skolerne beskriver, at de vil bruge særligt ETU'en, må man dog antage, at det første pejlemærke for status på initiativerne foreligger med ETU'en i 2013 eller 2014.

Under interviewene med caseskolerne fortæller flere ledere og lærere, at de anser implementering og forankring af et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag som en kulturændring, der tager lang tid. De opererer derfor med længere tidshorisonter for, hvornår de forventer, at grundlaget er forankret fuldt ud, og ikke mindst for, hvornår indsatsen virker i forhold til at forbedre kvaliteten i undervisningen for eleverne. På de fleste skoler arbejder man på nuværende tidspunkt

med at få lærerne til at tage grundlaget til sig og blive fortrolige med det. At få lærerne til at tage afsæt i grundlaget i undervisningen udgør et mere langsigtet mål.

Både i handlingsplanerne og under interviewene med caseskolerne fremhæves det også, at det er vanskeligt at måle effekten af et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag. For det første kan grundlaget i sig selv ikke dokumenteres og evalueres, men kun det konkrete indhold af grundlaget i form af fx aktiviteter. Denne udfordring bliver større af, at en del skoler som nævnt kun i mindre grad har operationaliseret det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag til konkrete – og dermed målbare – aktiviteter. For det andet fremhæves det både i handlingsplaner og under interviews med caseskolerne, at det er svært at dokumentere den isolerede effekt af hver enkelt aktivitet. Andre forhold påvirker resultaterne af ETU'en, ligesom eleverne også falder fra af andre årsager end de årsager, der kan påvirkes direkte gennem aktiviteterne under kvalitetsinitiativerne.

6.3 Inddragelse af bestyrelsen

Den typiske formulering i handlingsplanerne er, at bestyrelserne inddrages løbende og orienteres om arbejdet på bestyrelsesmøderne. Dette indtryk underbygges af interviewene med caseskolerne, hvor fx det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag typisk er blevet fremlagt bestyrelsen til kommentering, men uden at bestyrelsen er kommet med yderligere inputs til selve indholdet. Af ca. en femtedel af handlingsplanerne fremgår det ikke, hvordan bestyrelsen inddrages.

6.4 Opsamling på evaluering og inddragelse af bestyrelsen

Analysen af handlingsplanerne viser, at de fleste skoler gør rede for, hvordan de vil evaluere effekten af kvalitetsinitiativerne, typisk ved at måle på elevernes tilfredshed, frafald eller karakterer. Beskrivelserne er dog ofte overordnede og ukonkrete. Som nogle skoler påpeger, kan det være svært at dokumentere den isolerede effekt af arbejdet med de enkelte kvalitetsinitiativer.

7 Kompetenceløft af lærere og ledere

Kvalitetsinitiativet om kompetenceløft af lærere og ledere retter sig mod en styrkelse af lærernes pædagogiske og faglige kompetencer og den pædagogiske ledelseskompetence på erhvervsskolerne. Af bekendtgørelsen for erhvervsuddannelser fremgår det, at lærere ansat efter 1. januar 2013 skal have gennemført en pædagogisk diplomuddannelse inden for fire år. Dette udgør en skærpelse af flerårsaftalen for de erhvervsrettede ungdomsuddannelser i perioden 2010-12, hvor alle lærere på erhvervsuddannelserne ansat i 2010 eller senere skulle have pædagogiske kvalifikationer mindst svarende til niveauet for en pædagogisk diplomuddannelse inden for seks år efter deres ansættelse. Kravet om en diplomuddannelse udgør i øvrigt et løft i forhold til det tidligere krav om pædagogisk læreruddannelse (pædagogikum). Det fremgår også af bekendtgørelsen, at den enkelte skole skal udarbejde en plan for ledelsesgruppens kompetenceudvikling og dokumentere tilstedeværelsen af pædagogiske ledelseskompetencer mindst svarende til et modul af 10 ECTS-point eller en sjettedel årsværk i en diplomuddannelse i pædagogisk ledelse.

I dette kapitel samles op på skolernes udmøntning af kravene i forbindelse med kompetenceløftet af lærere og ledere, da disse udgør et centralt værktøj til at gøre ledere og lærere i stand til at implementere de tre øvrige kvalitetsinitiativer. Lærerne får gennem kompetenceløftet kompetencer til at tilrettelægge, gennemføre og evaluere differentierede og/eller praksisrelaterede undervisningsforløb. Samtidig bliver lærerne i stand til at formulere fælles mål, reflektere over målene samt omsætte målene til konkrete aktiviteter i det daglige, således at skolens fælles pædagogiske og didaktiske praksis udvikles.

For ledernes vedkommende kræver implementeringen af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag en ledelse med fokus på de pædagogiske elementer, dvs. de dele af ledelsesarbejdet, der handler om at sikre og udvikle kerneopgaven på skolerne. Lederne skal bl.a. sikre og styrke en løbende, konstruktiv dialog om den pædagogiske praksis på skolerne med inddragelse af relevante medarbejdergrupper. UVM vurderer, at en forudsætning for implementeringen af grundlaget er, at lederne engagerer sig i og kvalificerer undervisningen samt støtter lærerne i deres arbejde med eleverne.

7.1 Pædagogisk kompetenceløft af lærerne

Analysen af det pædagogiske kompetenceløft af lærerne har alene fokus på lærere, der er ansat efter 15. januar 2010, og som skal leve op til kravet om en pædagogisk uddannelse svarende til en erhvervspædagogisk uddannelse på diplomniveau, jf. § 12, stk. 1, nr. 2, i bekendtgørelse nr. 1514 af 15. december 2010 om erhvervsuddannelser. Dette inkluderer lærere, der er gået i gang med en uddannelse, og lærere, der endnu ikke er gået i gang. Spørgeskemaundersøgelsen har ikke fokus på lærere, der er ansat i en tidsbegrænset stilling for en periode på maksimalt et år, og på timelærere på halv tid og derunder, jf. § 12, stk. 3.

Tabel 1

Hvor mange lærere på skolens erhvervsuddannelser er ansat efter 15. januar 2010 og omfattet af kravet om at skulle gennemføre en erhvervspædagogisk læreruddannelse, hvilket vil sige en pædagogisk uddannelse mindst svarende til en gennemført pædagogisk diplomuddannelse, jf. bekendtgørelsens § 12, stk. 1, nr. 2?

Ansættelsestidspunkt	Ansat i perioden og omfattet af kravet om erhvervspædagogisk læreruddannelse
15.01.2010 - 31.12.2010	295
01.01.2011 - 31.12.2011	232
01.01.2012 - 31.12.2012	353
01.01.2013 - 31.12.2013	376

Kilde: UVM's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsskolerne.

Som det ses af tabel 1, angiver skolerne samlet set, at de i perioden fra 15. januar 2010 til 31. januar 2013 har ansat 1.256 lærere, der er omfattet af kravet om en erhvervspædagogisk læreruddannelse, dvs. en pædagogisk uddannelse mindst svarende til en gennemført pædagogisk diplomuddannelse, jf. bekendtgørelsens § 12, stk. 1, nr. 2. Dette tal skal dog tolkes med forbehold, hvorfor EVA ikke vurderer, at det giver et retvisende billede af det antal nyansatte lærere, der er omfattet af kravet om en erhvervspædagogisk pædagogisk uddannelse. Årsagen er, at der blandt skolerne har hersket tvivl om tolkningen af spørgsmålet, bl.a. om, hvorvidt spørgsmålet også gælder lærere, der allerede tidligere har taget dele af uddannelsen. Det er også blevet påpeget, at det ikke er muligt at angive, hvis skolen har ansat lærere i perioden, der var omfattet af kravet om en erhvervspædagogisk læreruddannelse, men efterfølgende er stoppet på skolen. Derfor anvendes disse tal ikke yderligere i afrapporteringen nedenfor.

7.1.1 Valg af erhvervspædagogisk læreruddannelse

Tabel 2 viser skolernes svar på, hvilke pædagogiske uddannelser lærerne omfattet af § 12, stk. 1, nr. 2, har gennemført siden ansættelsen, er i gang med eller skal i gang med. Antallet af lærere er fordelt på uddannelser og ansættelsestidspunkter.

Tabel 2

Pædagogiske uddannelser, som lærerne omfattet af § 12, stk. 1, nr. 2, har gennemført siden ansættelsen, er i gang med, eller skal i gang med

Ansættelsestidspunkt	En fuld erhvervspædagogisk diplomuddannelse (på Professionshøjskolen Metropol, VIA UC, UC Syddanmark, UC Lillebælt eller UC Sjælland)	En anden fuld pædagogisk diplomuddannelse (fx en diplomuddannelse i almen pædagogik eller i unges og voksnes læreprocesser)	Dele af en erhvervspædagogisk diplomuddannelse (på Professionshøjskolen Metropol, VIA UC, UC Syddanmark, UC Lillebælt eller UC Sjælland)	Dele af en anden pædagogisk diplomuddannelse	Skal gennemføre anden videregående voksenuddannelse i pædagogik	Total
15.01.2010 - 31.12.2010	148	12	41	14	18	233
01.01.2011 - 31.12.2011	134	11	29	2	7	183
01.01.2012 - 31.12.2012	187	8	36	10	15	256
01.01.2013 - 31.12.2013	204	10	13	9	17	253
Total	673	41	119	35	57	925

Kilde: UVM's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsskolerne.

Tabellen viser, at størstedelen af de lærere, der er omfattet af kravet, har gennemført, har påbegyndt eller planlægger at gennemføre en *fuld* erhvervspædagogisk diplomuddannelse på Professionshøjskolen Metropol, VIA University College, University College Syddanmark, University College Lillebælt eller University College Sjælland (673 lærere). Dette gælder i særlig grad lærere ansat i 2013, hvor 204 af de 253 lærere får en sådan uddannelse.

Antallet af lærere, der har gennemført, har påbegyndt eller planlægger at gennemføre *dele* af en erhvervspædagogisk diplomuddannelse på Professionshøjskolen Metropol, VIA University College, University College Syddanmark, University College Lillebælt eller University College Sjælland, er 119. Henholdsvis 57, 41 og 35 lærere har gennemført, har påbegyndt eller planlægger at gennemføre en anden videregående voksenuddannelse i pædagogik, en anden fuld pædagogisk diplomuddannelse eller dele af en anden pædagogisk diplomuddannelse.

Tabellen kan også tolkes som indikation på, at 925 lærere, der er ansat mellem 2010 og 2013 og omfattet af kravet om en pædagogisk uddannelse svarende til en erhvervspædagogisk uddannelse på diplomniveau, samlet set har gennemført, er i gang med eller skal i gang med at gennemføre en sådan uddannelse. I afrapporteringen nedenfor anvendes tabellens total på 925 lærere derfor som udtryk for det samlede antal nyansatte lærere, der ikke opfylder kravet om en erhvervspædagogisk læreruddannelse på deres ansættelsestidspunkt.

7.1.2 Start på erhvervspædagogisk læreruddannelse

Tabel 3 nedenfor viser, hvornår de nyansatte lærere begynder på deres uddannelse. Antallet af lærere er fordelt efter ansættelsestidspunkt og starttidspunkt for uddannelsen. Tabellen viser, at alt 765 nyansatte lærere har påbegyndt eller skal påbegynde uddannelsen, hvilket er 160 lærere færre end de 925 lærere, som skolerne i tabel 2 angav ved deres ansættelse ikke opfyldte kravet om en pædagogisk læreruddannelse svarende til en erhvervspædagogisk uddannelse på diplomniveau.

Tabel 3
Hvornår har de nyansatte lærere påbegyndt deres erhvervspædagogiske læreruddannelse?

Ansættelsestidspunkt	Starttidspunkt					Total
	2010	2011	2012	2013	2014	
15.01.2010 - 31.12.2010	15	82	72	26	17	212
01.01.2011 - 31.12.2011	1	21	60	48	22	152
01.01.2012 - 31.12.2012	4	0	27	86	85	202
01.01.2013 - 31.12.2013	4	0	1	26	168	199
Total	24	103	160	186	262	765

Kilde: UVM's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsskolerne.

Enkelte skoler har større afvigelser mellem antallet af lærere, de angiver i henholdsvis tabel 2 og tabel 3, end de øvrige skoler har. Disse skoler er således med til at gøre forskellen mellem de to tabeller mere udtalt. Med disse forbehold in mente indikerer forskellen mellem de to tabeller imidlertid, at 160 lærere ansat i perioden 2010 til 2013, som skolerne mente var omfattet af kravet om en pædagogisk læreruddannelse svarende til en erhvervspædagogisk uddannelse på diplomniveau, ikke vil have påbegyndt en erhvervspædagogisk uddannelse ved udgangen af 2014. Af de 160 lærere, der ikke påbegynder uddannelsen inden udgangen af 2014, er 100 blevet ansat i 2012 og 2013.

Ifølge bekendtgørelsen skal lærerne i almindelighed have påbegyndt uddannelsen senest et år efter ansættelsen. Af tabellen ses det, at ca. halvdelen af lærerne påbegynder den pædagogiske uddannelse inden for det første år, efter at de er blevet ansat. Af de 152 lærere, der blev ansat i 2011, havde 82 lærere fx påbegyndt uddannelsen inden udgangen af 2012, mens 113 af de 202 lærere, der blev ansat i 2012, havde påbegyndt en uddannelse inden udgangen af 2013.

7.1.3 Forventet afslutning af erhvervspædagogisk læreruddannelse

Af bekendtgørelserne fremgår det, at lærere, der er blevet ansat i perioden 15. januar 2010 til 31. december 2012, skal have opnået en pædagogisk læreruddannelse svarende til en erhvervspædagogisk uddannelse på diplomniveau senest seks år efter ansættelsen. Lærere, der er blevet ansat efter 1. januar 2013, skal senest fire år efter ansættelsen have opnået en sådan uddannelse.

Tabel 4 viser, hvornår skolerne forventer, at de nyansatte lærere afslutter deres uddannelse. Antallet af lærere er fordelt efter ansættelsestidspunkt og forventet sluttidspunkt.

Tabel 4
Hvornår forventes de nyansatte lærere at afslutte deres erhvervspædagogiske læreruddannelse?

Ansættelsestidspunkt	Afslutningstidspunkt									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
15.01.2010 - 31.12.2010	0	6	4	28	66	52	39	17	6	218
10.01.2011 - 31.12.2011	0	2	0	4	23	50	43	31	11	164
01.01.2012 - 31.12.2012	0	0	2	0	7	38	81	54	41	223
01.01.2013 - 31.12.2013	0	1	0	3	2	8	46	128	34	222
Total	0	9	6	35	98	148	209	230	92	827

Kilde: UVM's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsskolerne.

Af tabellen fremgår det, at hovedparten af lærerne forventes at afslutte en erhvervspædagogisk uddannelse inden for den periode, bekendtgørelsen foreskriver, dvs. inden for henholdsvis fire og seks år. 68 lærere forventes ikke at afslutte en uddannelse inden for perioden: 23 af de lærere, der blev ansat i 2010, afslutter først uddannelsen i 2017 eller 2018. 11 af de lærere, der blev ansat i 2011, afslutter den først i 2018, mens 34 af de lærere, der blev ansat i 2013, først afslutter uddannelsen i 2018. Tabellen viser, at skolerne typisk forventer, at lærerne afslutter deres uddannelse inden for de første fire år efter deres ansættelsestidspunkt.

Det skal bemærkes, at det antal lærere, skolerne i tabel 4 angiver, at de forventer afslutter en uddannelse inden udgangen af 2018 (827), er større end det antal lærere, skolerne i tabel 3 angiver, at de forventer påbegynder en uddannelse (765). Ligeledes er antallet af nyansatte lærere, som skolerne i tabel 2 vurderer ikke opfylder kravet ved ansættelsen (925), større end det antal nyansatte lærere, som skolerne samlet set forventer vil afslutte en erhvervspædagogisk uddannelse inden 2018 (827). Det skal igen bemærkes, at enkelte skoler har store afvigelser i antallet af lærere, de angiver i henholdsvis tabel 2 og tabel 4. Med disse forbehold in mente indikerer tallene, at 98 lærere (de 925 minus de 827) ikke vil have afsluttet en pædagogisk uddannelse svarende til en erhvervspædagogisk uddannelse på diplomniveau inden udgangen af 2018, som bekendtgørelsen ellers foreskriver.

Samlet set indikerer spørgeskemaundersøgelsen, at skolerne er kommet godt i gang med kompetenceløftet af lærerne, men at der stadig for en del skoler ligger et fremadrettet arbejde i at planlægge og sikre, at alle lærere får en pædagogisk uddannelse svarende til en erhvervspædagogisk uddannelse på diplomniveau.

7.1.4 Skolens brug af diplomuddannelser blandt øvrige lærere

Tabel 5 viser, om andre lærere end dem, der er ansat efter 15. januar 2010 og er omfattet af § 12, stk. 1, nr. 2, har gennemført moduler af pædagogiske diplomuddannelser som led i deres kompetenceudvikling.

Tabel 5

Hvor mange andre lærere end dem, der er ansat efter 15. januar 2010 og er omfattet af § 12, stk. 1, nr. 2, har gennemført moduler af pædagogiske diplomuddannelser som led i deres kompetenceudvikling?

	Dele af en erhvervspædagogisk diplomuddannelse (på Professionshøjskolen Metropol, VIA UC, UC Syddanmark, UC Sjælland)	Dele af en anden pædagogisk diplomuddannelse
Antal lærere, der har gennemført et eller flere moduler	309	340

Kilde: UVM's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsskolerne.

309 af disse andre lærere har gennemført et eller flere moduler på en erhvervspædagogisk diplomuddannelse på Professionshøjskolen Metropol, VIA UC, UC Syddanmark eller UC Sjælland, mens 340 har gennemført et eller flere moduler af en anden pædagogisk diplomuddannelse, og de pædagogiske diplomuddannelser anvendes derfor også som led i skolernes generelle kompetenceudvikling.

7.2 Pædagogisk kompetenceløft af ledere

I spørgeskemaundersøgelsen skulle skolerne angive, hvor mange ledere der er gået i gang med en pædagogisk uddannelse, samt hvilke planer de har lavet for de ledere, der endnu ikke er gået i gang med en uddannelse. Tabel 6 nedenfor viser, at skolerne samlet set har 687 ledere, hvoraf 594 på tidspunktet for spørgeskemaets udfyldelse allerede har dokumenterbare pædagogiske ledelseskompetencer. 139 ledere er ultimo 2013 i gang med at tilegne sig disse kompetencer. Det kan dog ikke udelukkes, at skolerne har anlagt forskellige fortolkninger af, hvorvidt fx ledere, der ikke har et pædagogisk ledelsesansvar, skal tælles med i det samlede antal ledere på skolen.

Tabel 6

Omfang af behov og plan for udvikling af pædagogisk ledelseskompetence

	Antal
Hvor mange ledere har skolen i alt?	687
Hvor mange ledere har en dokumenterbar pædagogisk ledelseskompetence?	294
Hvor mange ledere på skolen er ultimo 2013 i gang med at tilegne sig pæd. ledelseskompetencer?	139
Hvor mange ledere forventes at gå i gang med at tilegne sig pæd. ledelseskompetencer i 2014?	167
Hvor mange ledere forventes at gå i gang med at tilegne sig pæd. ledelseskompetencer i 2015?	71

Kilde: UVM's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsskolerne.

167 ledere forventes at gå i gang med at tilegne sig pædagogiske ledelseskompetencer i 2014, mens 71 ledere forventes at gå i gang i 2015. Hvis antallet af ledere, som skolerne angiver enten har tilegnet sig, er i gang med at tilegne sig eller inden for de næste år forventes at tilegne sig pædagogiske ledelseskompetencer, sammenholdes med antallet af ledere på de deltagende skoler, har 16 ledere hverken pædagogiske ledelseskompetencer eller en plan for tilegnelse af disse kompetencer i løbet af 2014 eller 2015.

7.3 Opsamling på kompetenceløft af lærere og ledere

Samlet set viser spørgeskemaundersøgelsen, at mange skoler er i gang med kompetenceløftet af lærere og ledere. En del skoler mangler dog at sikre, at alle lærere får en pædagogisk uddannelse svarende til en erhvervspædagogisk uddannelse på diplomniveau. Med de ovennævnte forbehold vil 98 lærere ikke have afsluttet en erhvervspædagogisk uddannelse inden udgangen af 2018, som bekendtgørelsen ellers foreskriver. De fleste ledere har enten allerede tilegnet sig pædagogiske ledelseskompetencer eller forventes at gå i gang inden udgangen af 2015. Kun 16 ledere har hverken pædagogiske ledelseskompetencer eller en plan for tilegnelse af disse kompetencer i løbet af 2014 eller 2015.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

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

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser – trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.