

Nye krav til de pædagogiske kompetencer

Erfaringer med lærere fra de erhvervsrettede institutioners deltagelse i diplomuddannelsen i erhvervspædagogik



Nye krav til de pædagogiske

Erfaringer med lærere fra de erhvervsrettede institutioners deltagelse i diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

2015

Nye krav til de pædagogiske

© 2015 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

ISBN (www) 978-87-7958-805-9

Indhold

1	Resume	7
2	Indledning	11
2.1	Formål og fokusområder	11
2.2	Metode	12
2.3	Anvendte begreber	14
2.4	Rapportens opbygning	14
3	Fakta om uddannelsen og lærerne	15
3.1	Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik – udbydere, regelgrundlag og formål	15
3.1.1	Omfattet af bekendtgørelsen om diplomuddannelser og i dag fem udbydere	15
3.1.2	Lærerne skal erhverve sig et teoretisk og praktisk grundlag for at kunne arbejde som lærere på de erhvervsrettede institutioner	16
3.1.3	Særlige adgangskrav, så alle lærere kan blive optaget	17
3.2	Karakteristik af lærerne	18
3.3	Opsummering	25
4	Skolernes planlægning og understøttelse af deltagelse	27
4.1	Planlægning	27
4.1.1	Lærere omfattet af kravet om kompetenceløftet skal altid tage uddannelsen – andre lærere følger uddannelsen i særlige tilfælde	27
4.1.2	Kravet om kompetenceløftet kan udfordre skolernes daglige drift	28
4.1.3	Fordele og ulemper ved både fuldtidsstudium og deltidsstudium	29
4.1.4	Valgmoduler kan understøtte skolens samlede strategi eller indgå som en del af den enkelte lærers specifikke kompetenceudvikling	31
4.2	Understøttelse	31
4.2.1	Store forskelle i skolernes timetildeling til lærerne, der følger uddannelsen	32
4.2.2	Blandede erfaringer med anvendelse af pædagogisk vejledning	34
4.2.3	Praktisk pædagogisk vejledning som kompensation for mangel på praktisk undervisning på uddannelsen	36
4.2.4	God vejledning i forbindelse med skriftlige opgaver kan forudsætte et godt kendskab til diplomuddannelsen	37
4.2.5	Anden vigtig form for støtte: opstartsmøde og uformel støtte	40
4.3	Opsummering	41
5	Diplomuddannelsen – tilrettelæggelse, gennemførelse og udbytte	43
5.1	Læringsudbytte og praksisrelatering	43
5.1.1	Udbyderne forventer: Lærerne kan reflektere over egen praksis gennem en bred didaktisk og pædagogisk viden	43
5.1.2	Diskrepans i forventninger: Nogle lærere og ledere forventer, uddannelsen er mere direkte praktisk instruerende	45
5.1.3	Underviserne arbejder med praksisrelatering i undervisningen og opgaver – men oftest ikke som konkret sparring på lærernes undervisningspraksis	46
5.1.4	Undervisernes kendskab til erhvervsuddannelsesområdet kan være en fordel	48

5.1.5	Diskussion af, om uddannelsens balance mellem teori og praksis i dag er den rette	49
5.2	Anvendt litteratur	50
5.2.1	Forskel med hensyn til omfang og indhold på tværs af både udbydere og undervisere	50
5.2.2	Litteraturen udfordrer særligt nogle af lærerne	50
5.2.3	Ønsker om mere relevant litteratur	51
5.3	Prøveformer og vejledning	52
5.3.1	Forskellige prøveformer, udbydere kan vælge imellem	52
5.3.2	Valg af prøveformer: vigtigt med mundtlighed og progression	53
5.3.3	Den akademiske opgave er en udfordring	54
5.3.4	Behov for differentieret vejledning matcher ikke altid med den fastsatte tid hos udbydere	56
5.4	Karakterer ved prøver og oplevet kompetenceudvikling	57
5.4.1	Karaktergennemsnit ligger over middel	57
5.4.2	En betragtelig andel af lærerne oplever kompetenceudvikling på en række parametre	59
5.5	Opsummering	60

6 Virkninger på egen undervisning og på resten af skolen 63

6.1	Lærernes undervisning	63
6.1.1	81 % af lærerne oplever at kunne anvende den viden, de har fået på uddannelsen, i deres job som lærere	63
6.1.2	Manglende tid i hverdagen er en barriere for at anvende viden	65
6.1.3	Lærere ændrer praksis med hensyn til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen	66
6.1.4	Ingen entydige konklusioner om virkninger på elevniveau	70
6.2	Måder at få viden bragt i spil på	70
6.2.1	Lærerne formidler opgaver og lignende fra diplomuddannelsen til kollegaer	70
6.2.2	Lærerne indgår i udviklingsarbejde på skolen, i afdelingen eller i deres team	71
6.3	Ledelsesopbakning og kollegial interesse	73
6.3.1	Ledelsesopbakning er central for videndeling	73
6.3.2	Mindre ledelsesbevågenhed skyldes bl.a. manglende dybdekendskab til uddannelsen og planlægningsmæssige udfordringer	76
6.3.3	Den eksisterende kollegiale kultur kan fremme eller hæmme videndelingen	76
6.4	Opsummering	77

Appendiks

Appendiks A:	Metodeappendiks	79
Appendiks B:	Udvalgte resultater fra spørgeskemaundersøgelsen	85

1 Resume

Denne rapport belyser erfaringer med, at lærere fra de erhvervsrettede institutioner deltager i diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Rapporten har fokus på de erhvervsrettede institutioners anvendelse af uddannelsen, udbydernes tilrettelæggelse af uddannelsen samt lærernes deltagelse i og udbytte af den.

Rapportens kontekst

Siden 15. januar 2010 har det været et krav i regelgrundlaget, at alle nyansatte lærere på erhvervsuddannelserne og arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU) skal have pædagogiske kvalifikationer mindst svarende til niveauet for en pædagogisk diplomuddannelse.

Lærerne på erhvervsuddannelserne og AMU underviser en bred elev- og kursistgruppe, hvilket kræver et højt pædagogisk kvalifikationsniveau. Det er en af begrundelserne for at løfte lærernes pædagogiske kvalifikationer til diplomniveauet. I forbindelse med det nye krav er der blevet udviklet en diplomuddannelse i erhvervspædagogik, som mange af lærerne benytter.

Denne undersøgelse ser på erfaringerne med lærernes anvendelse og udbytte af diplomuddannelsen, fem år efter at det nye krav om de højere pædagogiske kvalifikationer blev indført.

Overordnet resultat: positive vurderinger af uddannelsens anvendelighed

De lærere fra erhvervsuddannelserne og AMU, som deltager i uddannelsen, har positive vurderinger af uddannelsens anvendelighed. 81 % af lærerne oplever således i høj eller nogen grad at kunne anvende den viden, de har fra diplomuddannelsen, i deres job som lærere. Lærerne vurderer, at de på grund af uddannelsen i høj eller nogen grad er blevet bedre til at motivere deres elever/kursister (73 %), er blevet bedre til at evaluere (71 %), undervisningsdifferentierer mere (68 %) og bruger mere eksperimenterende undervisningsformer (68 %). Lærere fortæller om at have fået større didaktisk og pædagogisk viden, som de bruger i deres planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, herunder fortæller lærere om at have fået større opmærksomhed med hensyn til elevernes forudsætninger for at lære og en generelt større selvtillid i lærerrollen.

I alt 18 % af lærerne oplever dog enten slet ikke eller kun i mindre grad at kunne anvende den viden, de har opnået på diplomuddannelsen, i deres job. Det skyldes bl.a., at lærerne ikke oplever at have tid til at anvende de nye kompetencer i deres undervisning i hverdagen, og at lærerne ikke oplever, at diplomuddannelsen er tilstrækkeligt praksisorienteret og dermed anvendelig, men i stedet for teoretisk.

Resultater vedrørende gennemførelsen og tilrettelæggelsen af uddannelsen:

Gennemsnitskarakterer over middel – men også studiemæssige udfordringer

Samlet set klarer lærerne sig godt igennem uddannelsen, da gennemsnitskaraktererne for lærerne på samtlige af uddannelsens seks moduler ligger over middelkarakteren 7. Der er dog også lærere, som vurderer, at uddannelsen er særdeles udfordrende. Der er fx en sammenhæng mellem uddannelsesniveau og vurderinger af udfordringer ved uddannelsen, nemlig at lærere med kortere uddannelse generelt set vurderer uddannelsen mere udfordrende end lærere med længere uddannelse. Der er således i alt 72 % af lærerne med en erhvervsfaglig baggrund, som vurde-

rer, at litteraturen på uddannelsen er svær eller overvejende svær at læse. Mens i alt 87 % af lærerne med en erhvervsfaglig baggrund vurderer, at det er svært eller overvejende svært at skrive opgaver på uddannelsen. Sidstnævnte er også afspejlet i, at nogle lærere har behov for mere vejledning i forbindelse med modulopgaver end de to timer, der som regel er afsat til dette fra udbydernes side.

Diskrepanser i forventningerne til læringsudbyttet af diplomuddannelsen

Der kan være en diskrepans i forventningerne til læringsudbyttet blandt de forskellige aktører i forbindelse med uddannelsen. I overensstemmelse med formuleringerne i studieordningen for uddannelsen ser udbyderne det som ét af uddannelsens primære mål, at lærerne med uddannelsen udvikler sig til professionelle lærere med en bred didaktisk og pædagogisk forståelsesramme. Et vigtigt element i uddannelsen er, at den er praksisrelateret. På uddannelsen forekommer praksisrelateringen oftest, ved at lærernes egen undervisningspraksis og praksis på de erhvervsrettede institutioner er omdrejningspunkt for forskellige teoretiske perspektiver, som der arbejdes med på uddannelsen. Praksisrelatering betyder oftest ikke, at undervisningen indeholder en konkret og direkte instruktion i forbindelse med lærernes egen undervisningspraksis. Nogle lærere og ledere fra erhvervsskoler efterspørger dog lige netop, at praksisrelateringen udmønter sig i en mere direkte instruering i forbindelse med lærernes undervisningspraksis. Og det er en generel diskussion blandt både aktørerne fra erhvervsskolerne og udbyderne, om undervisningen kan indeholde flere direkte praksisinstruerende elementer, end den typisk gør nu, *samtidig med* at den bibeholder det høje faglige niveau, som er forventet af en pædagogisk diplomuddannelse.

Mere relevant litteratur efterspørgeres på diplomuddannelsen

Både undervisere og studerende efterspørger mere relevant litteratur, som tager udgangspunkt i erhvervsuddannelses- og AMU-området, da meget af den litteratur, der nu forefindes og anvendes på uddannelsen, er målrettet lærere i grundskolen og på gymnasieområdet. Lærerne kan derfor have svært ved at se relevansen af litteraturen for deres undervisningsopgaver på erhvervsuddannelserne og på AMU.

Resultater vedrørende de erhvervsrettede institutioners anvendelse af uddannelsen:

Ledelsesopbakning er vigtig for, at lærerens viden kan komme i spil på skolen

Det er helt centralt, at lærerne oplever at få opbakning fra deres nærmeste leder, hvis de skal sætte deres nye kompetencer og viden i spil bredere på skolen, fx i deres team og deres afdeling. Overordnet identificerer vi tre typer af ledelsestilgange til diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, som viser denne betydning. De tre typer er:

- 1 Den tilbageholdende ledelsestilgang: Denne tilgang er kendetegnet af, at lederen ikke på eget initiativ udviser en interesse for lærernes nye kompetencer og viden. I forbindelse med denne ledelsestilgang kan lærere opleve, at de kommer til at stå meget alene med deres nye viden, og at den ikke er specielt påskønnet. Det bliver derfor svært for lærerne at sætte deres nye kompetencer i spil bredere på skolen.
- 2 Den nysgerrige ledelsestilgang: Tilgangen er karakteriseret af, at lederen udviser en interesse for lærerens nye viden, men lederen får ikke interessen kanaliseret videre i form af opbakning til lærernes videreudvikling af deres egen undervisning eller udvikling på skolen mere generelt.
- 3 Den udviklingsorienterede ledelsestilgang: Tilgangen er kendetegnet af, at lederen ikke blot udviser en interesse for den nye viden, men også går skridtet videre og er med til at støtte op om, at lærerne omsætter deres nye indsigt til udvikling af deres egen undervisning og på skolen.

Den eksisterende kollegiale kultur kan fremme eller hæmme, at lærernes viden kommer i spil

Den interesse, som lærernes kollegaer viser for pædagogiske og didaktiske diskussioner – eller manglen på samme – kan hhv. fremme og hæmme, at lærernes viden fra diplomuddannelsen kan komme i spil. Erfaringerne er, at der i nogle miljøer er trange kår for de pædagogiske og didaktiske drøftelser. Det kan føre til, at lærerne ikke oplever, at der er lydhørhed overfor de synspunkter og ideer, de har opbygget i forbindelse med diplomuddannelsen. Nogle lærere holder derfor deres nye indsigt for sig selv. Det er dog også en erfaring, at når relativt mange lærere fra

samme afdeling har været afsted på uddannelsen, så kan det bane vejen for flere pædagogiske og didaktiske drøftelser i lærergruppen generelt.

Kravet om kompetenceløftet kan udfordre skolernes daglige drift

Skoleledelserne erfarer, at kravet om kompetenceløftet er en planlægningsmæssig udfordring med hensyn til skolernes egen daglige drift. I 2013 blev kravet om kompetenceløftet skærpet, sådan at lærerne nu skal have fuldført en diplomuddannelse senest 4 år efter deres ansættelse, mod tidligere 6 år efter ansættelsen. Ledelserne på skolerne lader typisk lærerne starte på diplomuddannelsen efter ca. 1 års ansættelse og følge et modul pr. semester i de næste tre år. Det fører i nogle situationer til udfordringer med hensyn til at få driften på skolerne til at fungere. I uddannelsesperioderne kan der fx mangle lærere til at varetage undervisningen. Det gælder ikke mindst i de mindre afdelinger med relativt mange nye medarbejdere.

Stor variation i antallet af timer, som lærerne får til at følge uddannelsen

Der er en variation med hensyn til, hvor mange timer lærerne får fra deres skolars side til at følge uddannelsen. 57 % af lærerne følger uddannelsen som et fuldtidsstudium. Det betyder, at lærerne får fri fra deres opgaver på erhvervsuddannelserne eller AMU til at studere. 32 % af lærerne følger uddannelsen som et deltidsstudium, hvor undervisningen foregår sideløbende med deres arbejdsliv, mens 11 % følger uddannelsen som en blanding af både fuldtids- og deltidsstudium. Når lærerne følger uddannelsen som et fuldtidsstudium, får de 6 uger og 3 dage til at studere pr. 10-ECTS-point-modul, dvs. ca. 244 timers studietid. Blandt de lærere, der følger uddannelsen som deltidsstudium, er der en betragtelig andel, der får væsentligt færre timer. Der er således 22 % af lærerne på deltidsstudiet, som på deres seneste 10-ECTS-point-modul fik 50 timer eller derunder til at følge modulet. 46 % fik mellem 51 og 100 timer, 26 % fik mellem 101 og 200 timer til at studere, mens kun 6 % fik over 200 timers studietid. For de lærere, som får relativt få timer til at studere pr. modul, betyder det ofte, at studiet strækker sig ind i lærernes fritid, og lærerne føler sig tidsmæssigt presset. Dermed opnår de angiveligt ikke det læringsudbytte, de ellers kunne have fået, fordi de har mindre tid til at arbejde med det faglige stof.

Særlige tiltag for at støtte lærerne til at gennemføre uddannelsen

Nogle erhvervsrettede institutioner har indført særlige tiltag for at støtte deres lærere til at kunne gennemføre diplomuddannelsen. Denne støtte skal bl.a. kompensere for to forhold, dels det manglende praktiske element i diplomuddannelsen, dvs. den manglende direkte sparring på lærernes egen undervisning, dels nogle af lærernes relativt dårlige uddannelsesmæssige forudsætninger for at følge uddannelsen. Et tiltag for at støtte lærerne er, at nogle erhvervsrettede institutioner har en pædagogisk vejleder, som giver mere praktisk instruerende vejledning med hensyn til lærernes undervisning og i nogle tilfælde også med hensyn til de skriftlige opgaver. 59 % af lærerne angiver, at der er en pædagogisk vejleder på deres skole eller AMU-center. Et andet tiltag for at støtte lærere er, at de deltager i et studieforberedende kursus, inden de begynder på uddannelsen. 37 % af lærerne fra de tekniske erhvervsuddannelser/fagområder angiver at have fulgt et studieforberedende kursus. Mens ingen af lærerne fra hverken det merkantile område eller området for sundhed, omsorg og pædagogik har fulgt et sådant kursus. Endelig holder nogle af skolerne også opstartsmøder, som kan være med til at give lærerne et overblik over uddannelsen og forventningerne til dem, inden de begynder.

Fordel, når den pædagogiske vejleder har et godt kendskab til diplomuddannelsen

Når der er en pædagogisk vejleder på skolen, der skal støtte i forbindelse med uddannelsen, så er det en fordel, at den pædagogiske vejleder har et godt kendskab til diplomuddannelsen. Det giver mulighed for, at vejlederen kan give sparring på, hvordan lærernes indsigt fra diplomuddannelsen kan omsættes direkte til lærernes egen undervisningspraksis. Desuden giver kendskabet også en mulighed for, at vejlederen kan give sparring på lærernes opgaver på uddannelsen. For nogle lærere er dette en stor støtte, særligt hvis de ikke oplever at få tilstrækkelig vejledning fra udbyderen. Andre oplever at kunne få den vejledning, de har behov for, fra udbyderens side.

Metoden

Undersøgelsen bygger på disse datakilder:

- Interview på i første omgang seks og i anden omgang syv erhvervsskoler, som alle har lærere, der er kommet langt på diplomuddannelsen, ansat. Ledere og lærere blev interviewet.

- Interview på de fem professionshøjskoler, som udbyder diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Uddannelsens undervisere, ledere og studerende, dvs. lærere fra erhvervsuddannelserne og AMU, blev interviewet.
- Spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

2 Indledning

Denne rapport præsenterer resultaterne af Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) undersøgelse af erfaringer med lærerne fra de erhvervsrettede institutioners deltagelse i diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Undersøgelsen har fokus på de erhvervsrettede institutioners støtte til lærerne inden og under uddannelsen, på udbydernes tilrettelæggelse af uddannelsen og på lærernes anvendelse af deres viden fra uddannelsen i deres egen undervisning og på deres skoler generelt. EVA gennemfører undersøgelsen for Undervisningsministeriet.

Baggrunden for undersøgelsen er, at der i november 2009 blev indgået en bred politisk aftale, hvor det bl.a. blev besluttet at styrke de erhvervsrettede ungdomsuddannelser og at løfte den grundlæggende pædagogiske kompetence blandt lærerne på erhvervsuddannelser og arbejdsmarkedsuddannelser (AMU). Med en bekendtgørelsesændring gældende fra medio januar 2010 blev det indført, at alle lærere på erhvervsuddannelser og AMU fastansat efter 15. januar 2010 skal have pædagogiske kvalifikationer mindst svarende til en gennemført pædagogisk diplomuddannelse. Hvis lærerne ikke har de nødvendige kvalifikationer, når de bliver ansat, så skal de erhverves inden for fire år efter ansættelsestidspunktet.¹

En primær begrundelse for at løfte lærernes pædagogiske kvalifikationer på de erhvervsrettede uddannelser er målet om, at 95 % af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette stiller lærerne over for udfordringer, der kræver et højt pædagogisk kvalifikationsniveau. Løftet af lærernes pædagogiske kvalifikationer skal sikre effekter på elevniveau, bl.a. gennem styrket differentiering, så alle elever bliver så dygtige som muligt.

I forbindelse med det nye krav blev der udviklet en diplomuddannelse i erhvervspædagogik, som de erhvervsrettede institutioner kan vælge at anvende. Det er netop anvendelsen af denne diplomuddannelse, som vi har fokus på i denne rapport.

2.1 Formål og fokusområder

Formålet med undersøgelsen er at følge implementeringen af indsatsen for at styrke det grundlæggende niveau for lærernes pædagogiske kvalifikationer og give en status, fem år efter at de ændrede krav trådte i kraft.

Opkvalificeringen, som undersøgelsen belyser, involverer to primære institutionstyper. Det er for det første de erhvervsrettede institutioner, der efterspørger og planlægger lærernes deltagelse i diplomuddannelse og støtter og vejleder lærerne undervejs. For det andet er det professionshøjskolerne, der udbyder diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Undersøgelsen omfatter aktiviteter på begge institutionstyper.

Samlet set skal undersøgelsen belyse følgende fire punkter med tilhørende underspørgsmål:

- **Nøgletal for lærere, der følger diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.** Hvad kendetegner de lærere, som tager hele diplomuddannelsen, med hensyn til erhvervsuddannelsestilknudning, ansættelsestidspunkt, uddannelsesbaggrund, alder m.m.?

¹ Det oprindelige krav var, at kompetencerne skulle erhverves inden for seks år, men med en bekendtgørelsesændring i 2013 blev dette krav skærpet til fire år. Der kan i særlige tilfælde dispenseres fra kravet om uddannelse på diplomniveau.

- **Erhvervsskolernes planlægning og organisering af lærernes kompetenceudvikling.** Hvordan er lærerens deltagelse i diplomuddannelsen organiseret? Hvilke kriterier lægges til grund, når ledere og efteruddannelsesansvarlige på skolerne beslutter, hvilke lærere der skal have diplomuddannelsen? Hvordan støtter skolerne lærerne i at gennemføre diplomuddannelsen?
- **Tilrettelæggelsen af undervisningen på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.** Hvilke elementer lægger udbyderne af diplomuddannelsen vægt på i tilrettelæggelsen af undervisning og vejledning? Herunder hvordan arbejdes der i undervisningen med at koble undervisningens og vejledningens indhold til lærernes daglige praksis på skolerne? Hvordan vurderer lærerne og lederne fra de erhvervsrettede institutioner disse forhold? Hvilke karakterer opnår lærere på de enkelte moduler – og er der nogle moduler, som udfordrer særligt?
- **Virkninger på de erhvervsrettede institutioner.** Hvilke kompetencer oplever erhvervsuddannelses- og AMU-lærerne at have fået med diplomuddannelsen? Hvordan anvender lærerne deres indsigt og kompetencer fra diplomuddannelsen i deres daglige undervisningspraksis, og hvordan bliver lærernes indsigt og kompetencer sat i spil i forbindelse med resten af skolens praksis? Hvilke virkninger oplever ledere og lærere på erhvervsuddannelserne og AMU hos eleverne/kursisterne?

Dermed er undersøgelsens fokus rettet mod at følge de nye lærere, fra de træder ind ad døren på de erhvervsrettede institutioner, til de har gennemført diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Som led i denne undersøgelse er der tidligere blevet offentliggjort to statusnotater. I denne afsluttende rapport indgår resultater fra de to statusnotater. Nogle af disse resultater er dog i denne rapport blevet justeret og nuanceret på baggrund af den nye indsigt, vi har fået gennem undersøgelsens afsluttende dataindsamling.

2.2 Metode

Undersøgelsen er baseret på interviews og en spørgeskemaundersøgelse samt karakterdata. Hensigten med denne kombination af datatyper har været at sikre en nuanceret analyse af lærerne fra de erhvervsrettede institutioners deltagelse i diplomuddannelsen. I det følgende er undersøgelsens kvalitative og kvantitative datamateriale beskrevet kort. En udførlig beskrivelse af datamaterialet kan findes i rapportens metodeappendiks A.

2.2.1 Det kvalitative datamateriale

Som led i undersøgelsen har vi besøgt i alt syv erhvervsskoler, hvor vi har gennemført separate gruppeinterview med hhv. ledere og lærere. Erhvervsskolerne er besøgt to gange, hhv. i efteråret 2013 og i efteråret 2014. De besøgte erhvervsskoler er:

- EUC Nord
- EUC Syd
- IBC Kolding
- Niels Brock
- SOSU-Nord
- Tech College Aalborg
- Teknisk Erhvervsskole Center (TEC).

I forbindelse med udvælgelsen af erhvervsskoler var det en betingelse, at skolerne benyttede diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, og at de havde lærere, som var kommet langt i eller havde afsluttet uddannelsen inden anden besøgsrunde. Derudover skulle skolerne have en vis geografisk spredning, således at de tilsammen benyttede de tre største udbydere af uddannelsen. Endelig skulle de dække forskellige skoletyper.²

² Det drejer sig om følgende skoletyper: én SOSU-skole, mindst to skoler, der udbyder tekniske uddannelser, mindst to skoler, der udbyder merkantile uddannelser, og mindst to skoler, der udbyder AMU. Det sidste er opfyldt ved, at samtlige deltagende skoler udbyder AMU.

Betingelsen om, at skolerne skulle have lærere, som var kommet relativt langt med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, betyder, at alle syv skoler er foregangsskoler på området. De syv skoler kan på den måde have haft flere erfaringer og gjort sig flere overvejelser end andre skoler med hensyn til diplomuddannelsen. Det er vigtigt at have in mente under læsningen af denne rapport.

I forbindelse med den første besøgsrunde interviewede vi i alt 12 ledere og 24 lærere, som var kommet forholdsvis langt på uddannelsen. Hensigten med den første interviewrunde var at indsamle viden om skolernes planlægning, organisering og understøttelse af lærernes kompetenceudvikling samt deres samarbejde med udbydere af diplomuddannelsen.

I forbindelse med den anden besøgsrunde interviewede vi i alt 17 ledere og 37 lærere. Til forskel fra den første besøgsrunde blev der i forbindelse med den anden runde foretaget interview både med lærere, som var i gang med uddannelsens indledende moduler (16 lærere), og med lærere, som havde afsluttet eller var ved at afslutte uddannelsen (21 lærere). Hensigten med interviewene var at indsamle viden om det oplevede udbytte, anvendelsen af det lærte og i sidste ende virkningen på elevniveau.

Udover besøgene på erhvervsskolerne har vi besøgt de fem udbydere af uddannelsen, hvor vi ligeledes har gennemført separate gruppeinterviews med ledere, undervisere og lærere. Lederne er uddannelsesledere og konsulenter, som bl.a. har ansvar for diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Der blev interviewet i alt 9 ledere, 13 undervisere og 18 lærere. Hensigten med interviewene var at indsamle viden om tilrettelæggelsen af uddannelsen og vejledningen.

2.2.2 Det kvantitative datamateriale

Vi har gennemført en spørgeskemaundersøgelse i løbet af september og oktober 2014. Spørgeskemaet er udsendt til erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.³ I målgruppen indgår udelukkende lærere, som har gennemført uddannelsen, eller lærere, hvor det er planen, at de skal gennemføre hele uddannelsen. Spørgsmålene er stillet med henblik på at afdække:

- Lærernes undervisningsområder
- Hvilke moduler de enkelte lærere har fulgt og karaktererne på de enkelte moduler
- Vurderinger af uddannelsens anvendelighed, herunder vurderinger af den læste litteratur
- De forskellige støttemuligheder, som lærerne har fået fra deres arbejdsgivere, herunder timer til at følge uddannelsen, studieforbereende kursus og vejledere på egen skole
- Anvendelse af vejledningstilbud
- Omsætning, videreformidling og oplevelse af virkningen af uddannelsens indhold
- Karakteristika ved lærergruppen såsom uddannelse, ansættelse, anciennitet, køn og fødselsår.

Oplysninger om, hvem der har deltaget i uddannelsen, inklusive kontaktdetaljer, har vi fået fra de fem udbydere af uddannelsen. Vi har her fået totalister over deltagere, dvs. også inklusive lærere, der kun følger et enkelt modul, og deltagere, som ikke er lærere på erhvervsrettede institutioner. Disse personer er med deres spørgeskemabesvarelser blevet sorteret fra i undersøgelsen.

Udover spørgeskemaundersøgelsen har vi gennemført en analyse af karakterdata på baggrund af oplysninger om karakterer fra de enkelte moduler indsamlet blandt udbydere.

Projektgruppe

Undersøgelsen er gennemført af en projektgruppe bestående af specialkonsulent Vicki Facius (projektleder), evalueringskonsulent Caspar Theut, metodekonsulent Jacob Brauner Jørgensen, evalueringsmedarbejder Louise Schjær Simonsen og metodemedarbejder Mathias Rigboldt.

³ I den oprindelige projektplan var det hensigten udelukkende at sende spørgeskemaet til dimittender fra uddannelsen. Det blev i løbet af projektet besluttet at udvide målgruppen af to grunde, dels fordi det også var relevant at få faktuelle oplysninger om og vurderinger fra de lærere, som er i gang med uddannelsen, dels fordi antallet af dimittender fra uddannelsen stadig er relativt begrænset, når det kommer til at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse.

2.3 Anvendte begreber

I rapporten indgår forskellige informantgrupper. Vi vil her præcisere, hvilke betegnelser vi anvender om de forskellige grupper. Vi anvender termene:

- *Lærere* om lærerne fra de erhvervsrettede institutioner. Lærerne og udbyderne anvender selv betegnelsen studerende om de lærere, der er i gang med uddannelsen. Vi har dog valgt konsekvent at bruge termen "lærer" for at anvende den samme betegnelse gennem hele rapporten. En undtagelse er i direkte citater, eller når der bliver henvist til studerende som en betegnelse for en bredere gruppe end udelukkende lærere fra erhvervsrettede institutioner.
- *Undervisere* om de undervisere, der er ansat hos udbyderne af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.
- *Ledere* om ledere fra erhvervsskolerne.
- *Ledere fra professionshøjskoler* om lederne fra udbyderne af uddannelsen.

Desuden anvender vi igennem resten af rapporten konsekvent termen "erhvervsskoler" i stedet for erhvervsrettede institutioner. Det skyldes, at vores interviewdata er indsamlet på erhvervsskoler. Spørgeskemabesvarelserne kan dog også være fra AMU-lærere ansat på andre typer af institutioner, herunder AMU-centre. Her fastholder vi dog for konsekvensens skyld termen "erhvervsskoler"⁴.

2.4 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder udover resume og denne indledning fire kapitler:

- Kapitel 3 indeholder fakta om både diplomuddannelsen i erhvervspædagogik og de lærere, som deltager i uddannelsen. Kapitlet fungerer dermed som et baggrundskapitel for resten af rapporten.
- Kapitel 4 beskriver erhvervsskolernes planlægning af lærernes kompetenceudvikling, herunder hvilke prioriteringer skolerne har med hensyn til at sende lærerne på uddannelsen, og hvordan de støtter lærerne under uddannelsen.
- Kapitel 5 sætter fokus på tilrettelæggelsen af uddannelsen. Det beskrives, hvad udbyderne lægger vægt på i tilrettelæggelsen, og hvordan lærere og ledere vurderer uddannelsen. Desuden fremgår lærerens karakterer på uddannelsens forskellige moduler.
- Kapitel 6 kaster lys over lærernes anvendelse af deres indsigt fra diplomuddannelsen, dels i deres egen undervisningspraksis, dels på resten af skolen. Desuden beskriver kapitlet ledelsens og kollegaers betydning for at få lærerens viden sat i spil.

⁴ Det skal også ses i lyset af, at der i spørgeskemaundersøgelsen indgår relativt få lærere, som udelukkende underviser på AMU, nemlig 10 % af respondenterne i undersøgelsen, se også afsnit 3.2, tabel 3.

3 Fakta om uddannelsen og lærerne

Dette kapitel er et baggrundskapitel, hvor vi introducerer til både diplomuddannelsen i erhvervspædagogik og dens deltagere. Vi præsenterer fakta om uddannelsen, såsom hvem der udbyder den, og regelgrundlaget for uddannelsen. Desuden giver vi i kapitlet en karakteristik af deltagerne med hensyn til bl.a. deres uddannelsesbaggrund, uddannelsestilknytning, alder og køn.

3.1 Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik – udbydere, regelgrundlag og formål

Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik blev oprettet i 2010 for at sikre, at lærere på erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelserne kan opnå pædagogiske kvalifikationer mindst svarende til niveauet for en diplomuddannelse.⁵ Uddannelsen er omfattet af bekendtgørelsen om diplomuddannelser, og i dag er der fem professionshøjskoler, som udbyder uddannelsen. Uddannelsen har særlige adgangskrav, der sikrer, at alle lærere, som er ansat på erhvervsuddannelserne og AMU, kan blive optaget. Disse forhold uddyber vi i dette afsnit.

3.1.1 Omfattet af bekendtgørelsen om diplomuddannelser og i dag fem udbydere

Diplomuddannelsen er som de øvrige diplomuddannelser omfattet af bekendtgørelsen om diplomuddannelser.⁶ Diplomuddannelsen er den ene af tre uddannelser inden for det pædagogiske fagområde.⁷ Studieordningen for uddannelsen er udviklet af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL)⁸. Desuden indgik der en repræsentant fra VIA University College (VIA) i samarbejdet om at udvikle studieordningen. Fem professionshøjskoler udbyder på nuværende tidspunkt uddannelsen. Det er:

- Professionshøjskolen Metropol
- University College Lillebælt (UCL)
- University College Sjælland (UC Sjælland)
- University College Syddanmark (UC Syddanmark)
- VIA University College (VIA).

Skolerne har forskellige grader af erfaringer med at udbyde diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Det fremgår af tabel 1, som viser dels en oversigt over skolernes første udbudsår, dels det samlede antal af studerende og dimittender i perioden januar 2010 til og med juli 2014.

⁵ Erhvervsskolerne og AMU-centrene kan frit vælge, om de vil benytte diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, eller om de vil benytte en anden pædagogisk uddannelse på diplomniveau. I særlige tilfælde kan der som nævnt dispenseres fra kravet om uddannelse på diplomniveau, og der kan i stedet kræves en videregående voksenuddannelse i pædagogik med erhvervspædagogisk toning, hvis dette kan sikre den nødvendige sammensætning af lærerkompetencer på skolerne.

⁶ BEK nr. 768 af 02/07/2012.

⁷ De to andre uddannelser er: 1) diplomuddannelse inden for det pædagogiske fagområde og 2) diplomuddannelse i formidling af kunst og kultur for børn og unge (BEK nr. 768 af 02/07/2012, bilag 1).

⁸ DEL er nu blevet til Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE), der er et center under Professionshøjskolen Metropol.

Tabel 1
Udbydere af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Udbydere	Udbød det første hold i år:	Antal studerende (inkl. dimittender) (1)
Professionshøjskolen Metropol	2010	876
VIA University College	2010	416
University College Syddanmark	2011	198
University College Lillebælt	2012	9
University College Sjælland (2)	2014	23

Kilde: Tabellen bygger på oplysninger fra professionshøjskolerne indsamlet i forbindelse med denne undersøgelse. Tallene dækker over alle studerende og dimittender, som har taget et eller flere moduler på uddannelsen.

- 1 Ca. 100 af de i alt ca. 1500 studerende har taget deres moduler hos forskellige udbydere og optræder derfor to eller flere gange i tabellen.*
- 2 På UC Sjælland følger de studerende i foråret 2014 en generel diplomuddannelse i pædagogik, men har valgt et valgmodul på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.*

Tabellen viser, at der er stor forskel mellem udbyderne med hensyn til antal af studerende og dimittender, fra i alt 876 studerende og dimittender på Metropol til i alt 9 studerende på UCL. Desuden viser tabellen, at Metropol og VIA udbød deres først hold på uddannelsen i 2010, mens UC Sjælland udbød sit første hold i 2014.

3.1.2 Lærerne skal erhverve sig et teoretisk og praktisk grundlag for at kunne arbejde som lærere på de erhvervsrettede institutioner

Ifølge uddannelsens studieordning skal de studerende gennem diplomuddannelsen *”erhverve sig teoretisk og praktisk grundlag for at kunne arbejde som lærer ved de erhvervsrettede uddannelser, udvikle sig professionelt og personligt og erhverve sig forudsætninger for erhvervspædagogisk efter- og videreuddannelse”*.⁹ Læringsmålene for diplomuddannelsen i erhvervspædagogik fremgår af boks 1.

Boks 1: Læringsmål for diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Viden

- Indsigt i pædagogisk virksomhed i det erhvervspædagogiske felt

Færdigheder

- Kan planlægge, tilrettelægge, gennemføre og evaluere praksisnær undervisning og differentierede undervisningsforløb
- Kan analysere, evaluere og revidere erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelser og erhvervsrettet kursusvirksomhed under hensyntagen til samfundets, arbejdsmarkedets og den enkeltes behov.

Kompetencer

- Kan indgå i kvalificerede drøftelser om uddannelse, undervisning og læring inden for erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelser og erhvervsrettet kursusvirksomhed
- Kan udvikle egen praksis i spændingsfeltet mellem teori og praksis samt reflektere over forholdet mellem disse.

Kilde: Professionshøjskolerne, University Colleges Denmark: Studieordning – Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. 1. august 2013: 5.

⁹ *Professionshøjskolerne, University Colleges Denmark: Studieordning – Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. 1. august 2013: 4.*

Læringsudbyttet fra diplomuddannelsen skal svare til niveau seks i den danske kvalifikationsramme for livslang læring.¹⁰ På dette niveau forventes det, at den studerende opnår viden om relevante teorier, metoder og praksis og bliver i stand til at forstå og reflektere over teorier og metoder inden for egen profession eller eget fagområde.

Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik svarer til 60 ECTS-point, hvilket svarer til et års fuldtidsstudium. Uddannelsen indeholder seks moduler, heraf er fire obligatoriske og to valgfrie. Se tabel 2 for et overblik over uddannelsens struktur og indhold.

Tabel 2
Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, uddannelsens struktur

Modul 6	15 ECTS-point	Afgangsprojekt
Modul 5	10 ECTS-point	Valgfrit modul
Modul 4	10 ECTS-point	Valgfrit modul
Modul 3	5 ECTS-point	Pædagogisk videnskabsteori
Modul 2	10 ECTS-point	Undervisningsplanlægning og didaktik
Modul 1	10 ECTS-point	Undervisning og læring

De tre obligatoriske moduler er foruden afgangsprojektet:

- Undervisning og læring
- Undervisningsplanlægning og didaktik
- Pædagogisk videnskabsteori.

Der er udarbejdet tre valgmoduler til uddannelsen, men der kan også vælges valgmoduler fra de to andre pædagogiske diplomuddannelser. Det er derudover muligt at vælge valgfag fra øvrige diplomuddannelser svarende til i alt 15 ECTS-point.

De tre valgfrie moduler, der er udviklet til uddannelsen i erhvervspædagogik, er:

- Erhvervspædagogisk systemudvikling
- Deltagere i de erhvervsrettede uddannelser
- Digitale teknologier i erhvervsrettede uddannelser.

Løft i forhold til den tidligere erhvervspædagogiske grunduddannelse

Kravet om, at lærere på erhvervsuddannelser og AMU skal have pædagogiske kvalifikationer mindst svarende til diplomniveau, er et løft i forhold til det tidligere krav om en erhvervspædagogisk grunduddannelse, pædagogikum. Pædagogikum var en kortere, mindre teoretisk og mere praktisk anlagt uddannelse end diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Pædagogikum var en vekseluddannelse svarende til 30 ECTS-point, der skiftede mellem teori, selvstudie og praktikforløb. Uddannelsen bestod af tre semestre, der typisk gennemførtes over 1½ skoleår, og blev afsluttet med en teoretisk og en praktisk prøve. Uddannelsen var samlet fastsat til 666 arbejdstimer, heraf bestod teoridelen af i alt 240 timer med en samlet pensumliste på ca. 1.100 sider fordelt på de tre semestre. Det var udelukkende NCE (Nationalt Center for Erhvervspædagogik, tidligere Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, DEL), som udbød den teoretiske del af den erhvervspædagogiske grunduddannelse.

3.1.3 Særlige adgangskrav, så alle lærere kan blive optaget

Adgangskravene til diplomuddannelsen i erhvervspædagogik er justeret i forhold til andre diplomuddannelser. Justeringen er gennemført, for at lærere på erhvervsuddannelser og AMU kan påbegynde diplomuddannelsen, selvom de ikke har en videregående uddannelse, og selvom de ved uddannelsens start ikke har almene kompetencer svarende til niveauet i den erhvervsgymna-

¹⁰ Den danske kvalifikationsramme for livslang læring giver en oversigt over uddannelsesniveauerne i Danmark og viser, hvilket niveau offentligt godkendte uddannelsesbeviser og grader er indplaceret på. Kvalifikationsrammen indeholder otte niveauer. De offentligt godkendte grader og uddannelsesbeviser er indplaceret på ét af disse otte niveauer ud fra det læringsudbytte, som uddannelserne giver. Niveaubeskrivelsen for niveau 6 i den danske kvalifikationsramme for livslang læring svarer til niveaubeskrivelsen for bacheloruddannelsen i kvalifikationsrammen for videregående uddannelser.

siale fagrække.¹¹ Adgangskravet på øvrige diplomuddannelser er en relevant uddannelse, der minimum svarer til niveauet for en erhvervsakademiuddannelse eller en videregående voksenuddannelse, samt mindst to års relevant erhvervserfaring. På diplomuddannelsen i erhvervspædagogik gælder det tillige, at en ansøger, der opfylder de faglige betingelser for at blive ansat som lærer på erhvervsuddannelser eller AMU, kan optages på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik første to moduler. Af studieordningen fremgår det, at den studerende skal opfylde de almindelige adgangskrav for at kunne fortsætte uddannelsen, hvilket evt. kan vurderes ved en individuel realkompetencevurdering.¹² Vores datamateriale viser, at de studerende i praksis får lov til at fortsætte på diplomuddannelsen, når de har bestået de to første moduler. De særlige adgangskrav til diplomuddannelsen i erhvervspædagogik åbner dermed op for, at lærere på erhvervsuddannelser eller AMU kan påbegynde diplomuddannelsen, selvom de ikke har en videregående uddannelse.

3.2 Karakteristik af lærerne

I dette afsnit giver vi – på baggrund af data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne – en karakteristik af lærerne, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Der er samlet set en stor variation i lærergruppen med hensyn til deres undervisningsområde, ansættelsestidspunkt, uddannelsesbaggrund samt alder og køn.

Undervisningsområde

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne desuden blevet bedt om at angive, om de underviser på erhvervsuddannelserne og/eller AMU. Lærernes besvarelser fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 3
Underviser eller underviste du primært på EUD (erhvervsuddannelserne) eller AMU? (N = 460)

Jeg underviser eller underviste primært på EUD	Jeg underviser eller underviste primært på AMU	Jeg underviser eller underviste både på EUD og AMU	Total
72 %	10 %	18 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabel 3 viser, at 72 % af lærerne primært underviser på erhvervsuddannelser. 18 % underviser på erhvervsuddannelser og AMU, mens 10 % primært underviser på AMU. Det betyder, at langt de fleste af lærerne skal anvende uddannelsen i forbindelse med deres undervisning på erhvervsuddannelserne, men der er dog også en del, som gerne skulle få gavn af uddannelsen i forbindelse med deres undervisning på AMU.

Tabel 4 viser, hvilke indgange lærerne, der underviser på erhvervsuddannelserne, underviser på.

Tabel 4
Hvilke indgange underviser eller underviste du på på EUD (erhvervsuddannelserne)? (Sæt gerne flere markeringer) (N = 397)

Sundhed, omsorg og pædagogik	23 %
Merkantil (HG)	16 %
Bygge og anlæg	14 %

fortsættes næste side ...

¹¹ Det fremgår af bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, BEK nr. 1010 af 22/09/2014, § 12, stk. 1, at "Læreren skal erhverve følgende kvalifikationer, hvis de ikke er opnået på ansættelsestidspunktet: En bred almen baggrund: Senest 3 år efter ansættelsen skal lærerne have kompetencer svarende til niveauet i den erhvervsgymnasiale fagrække, herunder efter skolens vurdering relevante fag på A-niveau. Det er skolens ansvar i samarbejde med læreren at sikre bredden i de almene kompetencer."

¹² Professionshøjskolerne, University Colleges Denmark: Studieordning – Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. 1. august 2013: 4.

... fortsat fra forrige side

Strøm, styring og IT	12 %
Bil, fly og andre transportmidler	10 %
Mad til mennesker	9 %
Produktion og udvikling	7 %
Medieproduktion	6 %
Dyr, planter og natur	3 %
Transport og logistik	3 %
Bygnings- og brugerservice	2 %
Krop og stil	1 %
Total	106 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Af tabel 4 fremgår det, at indgangene Sundhed, omsorg og pædagogik og Merkantil (HG) er de to indgange, som har flest lærere på uddannelsen. 23 % af erhvervsuddannelseslærerne underviser således på indgangen Sundhed, omsorg og pædagogik, mens 16 % underviser på indgangen Merkantil (HG).

Tabellen viser desuden, at Bygnings- og brugerservice, Dyr, planter og natur samt Transport og logistik er de tre indgange, som har færrest lærere på uddannelsen. 2 % af erhvervsuddannelseslærerne underviser på indgangen Bygnings- og brugerservice, mens 3 % underviser på hhv. Dyr, planter og natur samt Transport og logistik.

Denne forskel i andele skyldes angiveligt, dels at der i alt er flere lærere på indgangene Sundhed, omsorg og pædagogik samt Merkantil (HG), dels at der har været forskel på, hvor hurtige de forskellige skoler har været til at implementere de nye lovkrav.

Tabel 5 viser, hvilke fagområder lærerne, som underviser på AMU, har undervisning indenfor.

Tabel 5
Hvilke fagområder underviser eller underviste du på inden for AMU? (Sæt gerne flere markeringer) (N = 92)

Handel, administration, kommunikation og ledelse	24 %
Pædagogisk område og social- og sundhedsområdet	20 %
Bygge/anlæg og industri	15 %
Transporterhvervene	15 %
Køkken, restaurant, bager, konditor og kødbranchen	12 %
Industriens arbejdsmarkedsuddannelser	8 %
Serviceerhvervene	7 %
Tekniske installationer og energi	7 %
Tværfaglige område	7 %
Metalindustrien	5 %
Svejsning og fyringsteknik	3 %
Træets uddannelser	3 %
Total	125 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Af tabellen fremgår, at 24 % af AMU-lærerne på uddannelsen underviser inden for fagområdet handel, administration, kommunikation og ledelse, mens 20 % underviser inden for det pædagogiske område og social- og sundhedsområdet. Det er dermed de to fagområder, som har flest lærere på uddannelsen. Det svarer til det billede, som også kunne ses for erhvervsuddannelseslærerne.

Derudover viser tabellen, at svejsning og fyringsteknik og træets uddannelser er de to fagområder, som har færrest lærere på uddannelsen. 3 % af AMU-lærerne underviser inden for fagområdet svejsning og fyringsteknik, mens en tilsvarende andel underviser på træets uddannelser. I de efterfølgende afsnit beskriver vi flere kendetegn ved lærerne, som følger diplomuddannelsen. Kendetegnene omhandler lærernes ansættelsestidspunkt, uddannelsesbaggrund samt alder og køn. Af teksten vil det løbende fremgå, når der er signifikante forskelle – dvs. forskelle, som ikke blot skyldes en tilfældig variation – på kendetegnene for lærerne med hensyn til, om:

- 1 lærerne primært underviser på erhvervsuddannelserne, på AMU eller inden for begge uddannelsesområder¹³.
- 2 lærernes undervisning er inden for det tekniske område, inden for det merkantile område eller inden for sundhed, omsorg og pædagogik. Denne opgørelse foretager vi på tværs af lærere, som underviser på hhv. erhvervsuddannelser og AMU¹⁴.

Lærernes ansættelsestidspunkt

Løftet af lærernes pædagogiske kompetence til diplomniveau gælder som nævnt for alle lærere ansat efter 15. januar 2010, som ikke har pædagogiske kvalifikationer mindst svarende til niveauet i en pædagogisk diplomuddannelse. Kravet kan dog fraviges for lærere, som er ansat i en tidsbegrænset stilling på maksimalt et år, og for timelærere ansat på halv tid eller derunder.¹⁵ Skolerne har også mulighed for at lade de lærere, som ikke er omfattet af regelændringen, tage uddannelsen. Det betyder, at der kan være stor forskel på, hvornår lærerne på uddannelsen er blevet ansat.

Tabel 6 viser en oversigt over, hvornår lærerne, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen, blev fastansat. Tabellen er opdelt efter, om lærerne primært underviser på erhvervsuddannelserne, på AMU eller inden for begge uddannelsesområder.

Tabel 6

Lærernes ansættelsestidspunkt, opdelt efter, om lærerne primært underviser på erhvervsuddannelserne eller AMU

	Underviser på erhvervsuddannelserne (n = 317)	Underviser på AMU (n = 45)	Underviser på både erhvervsuddannelserne og AMU (n = 75)	Total (n = 437)
2007 eller tidligere	9 %	27 %	7 %	10 %
2008 eller 2009	18 %	29 %	20 %	19 %
2010 eller senere	73 %	44 %	73 %	70 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

¹³ Det skal her bemærkes, at relativt få af respondenterne primært underviser på AMU. Det drejer sig om 46 personer eller 10 % af den samlede respondentgruppe, jf. tabel 3.

¹⁴ Til **de tekniske erhvervsuddannelser/AMU-fagområder** medregner vi følgende indgange til erhvervsuddannelsen: 1) Bil, fly og andre transportmidler, 2) Bygge og anlæg, 3) Bygnings- og brugerservice, 4) Dyr, planter og natur, 5) Krop og stil, 6) Mad til mennesker, 7) Medieproduktion, 8) Produktion og udvikling, 9) Strøm, styring og IT samt 10) Transport og logistik. Desuden medregner vi følgende AMU-fagområder: 1) bygge/anlæg og industri, 2) industriens arbejdsmarkedsuddannelser, 3) køkken, restaurant, bager, konditor og kødbranchen, 4) mejeri og jordbrug, 5) metalindustrien, 6) serviceerhvervene, 7) svejsning og fyringsteknik, 8) tekniske installationer og energi, 9) træets uddannelser, 10) transporterhvervene og 11) tværfaglige områder.

Til **de merkantile erhvervsuddannelser/fagområder** medregner vi følgende indgang til erhvervsuddannelserne: Merkantil (HG) og følgende AMU-fagområde: handel, administration, kommunikation og ledelse.

Til **erhvervsuddannelserne/AMU-fagområderne inden for sundhed, omsorg og pædagogik** medregner vi følgende indgang til erhvervsuddannelserne: Sundhed, omsorg og pædagogik og følgende AMU-fagområde: pædagogisk område og social- og sundhedsområdet. Se også appendiks A.

¹⁵ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, BEK nr. 1010 af 22/09/2014, § 12, og bekendtgørelse om arbejdsmarkedsuddannelser m.v., BEK nr. 724 af 21/06/2013, § 14.

Tabellen viser, at samlet set 70 % af lærerne er blevet ansat i 2010 eller senere. 19 % af lærerne er blevet ansat i 2008 eller 2009, mens 10 % er blevet ansat i 2007 eller tidligere. Dermed er det ikke overraskende den største andel af lærerne, som er ansat efter 1. januar 2010 – og dermed efter at lovkravet trådte i kraft.

Der er dog også en betragtelig andel af lærerne på diplomuddannelsen, som er ansat før år 2010, og som følger uddannelsen, selvom de ikke er underlagt lovkravet. Det gælder særligt, når vi ser på de lærere, som udelukkende underviser på AMU. Som det fremgår af tabellen, er 56 % af AMU-lærerne ansat før 2010.¹⁶

Uddannelsesbaggrund

Adgangskravene til diplomuddannelsen i erhvervspædagogik er som beskrevet kendetegnet ved, at de er justeret i forhold til andre diplomuddannelser. Det betyder, at lærerne kan påbegynde diplomuddannelsen, selv om de ikke har en videregående uddannelse, og selv om de ved uddannelsens start ikke har almene kompetencer svarende til niveauet i den erhvervsgymnasiale fagrække. Som det var tilfældet med ansættelsestidspunktet, kan der således også være stor variation i lærernes uddannelsesbaggrund.

Tabel 7 viser lærernes højeste gennemførte uddannelse. Tabellen er opdelt efter, om lærerne underviser på erhvervsuddannelserne, på AMU eller inden for begge uddannelsesområder.

Tabel 7

Lærernes højeste gennemførte uddannelse, inden de begyndte på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, opdelt efter, om lærerne primært underviser på erhvervsuddannelser eller AMU

	Underviser på erhvervsuddannelserne (n = 330)	Underviser på AMU (n = 48)	Underviser på både erhvervsuddannelserne og AMU (n = 81)	Total (n = 459)
Folkeskolen	2 %	15 %	1 %	3 %
En erhvervsuddannelse	22 %	31 %	21 %	23 %
En gymnasial uddannelse	7 %	6 %	9 %	7 %
En kort videregående uddannelse*	17 %	21 %	26 %	19 %
En mellemlang videregående uddannelse*	37 %	17 %	33 %	34 %
En lang videregående uddannelse*	15 %	10 %	10 %	14 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

** Kort videregående uddannelse: erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse. Mellemlang videregående uddannelse: bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse. Lang videregående uddannelse: kandidatuddannelse eller mastergrad.*

Tabellen viser, at samlet set i alt 67 % af lærerne har en videregående uddannelse, mens i alt 30 % har en gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse som den højeste gennemførte uddannelse. 3 % af lærerne har folkeskolen som den højeste gennemførte uddannelse.

Der er således 33 % af lærerne, som ikke har en videregående uddannelse. Disse lærere har udelukkende kunnet blive optaget direkte på diplomuddannelsen på grund af de justerede adgangskrav på uddannelsen.

¹⁶ Der er derimod ikke signifikante forskelle mellem ansættelsestidspunkterne for lærerne, som underviser inden for henholdsvis de tekniske erhvervsuddannelser/fagområder, de merkantile erhvervsuddannelser/fagområder og erhvervsuddannelser/fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik.

Der er dog forskel på uddannelsesniveaut blandt grupperne af lærere, alt efter om de underviser på erhvervsuddannelser, på AMU eller inden for begge uddannelsesområder. I alt 69 % af lærerne, som underviser på erhvervsuddannelserne, har en videregående uddannelse. Og samlet set har 67 % af lærerne, som underviser på både erhvervsuddannelserne og AMU, en videregående uddannelse, mens i alt 48 % af lærerne, som underviser på AMU, har en videregående uddannelse. Dermed er uddannelsesniveaut for lærerne samlet set lavere blandt lærerne, som underviser på AMU.

Der er også forskelle i lærernes uddannelsesniveau, alt efter om de underviser på tekniske erhvervsuddannelser/fagområder, merkantile erhvervsuddannelser/fagområder eller erhvervsuddannelser/fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik. Det fremgår af tabel 8.

Tabel 8
Lærernes højeste gennemførte uddannelse, inden de begyndte på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, opdelt efter, hvilke typer erhvervsuddannelser/fagområder lærerne underviser inden for (n = 373)

	Tekniske erhvervsuddannelser/fagområder (n = 213)	Merkantile erhvervsuddannelser/fagområder (n = 70)	Erhvervsuddannelser/fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik (n = 90)
Folkeskolen	6 %	1 %	0 %
En erhvervsuddannelse	35 %	11 %	4 %
En gymnasial uddannelse	9 %	9 %	1 %
En kort videregående uddannelse*	24 %	14 %	4 %
En mellemlang videregående uddannelse*	22 %	21 %	75 %
En lang videregående uddannelse*	5 %	43 %	16 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

** Kort videregående uddannelse: erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse. Mellemlang videregående uddannelse: bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse. Lang videregående uddannelse: kandidatuddannelse eller mastergrad.*

Tabellen viser, at i alt 51 % af lærerne, som underviser på de tekniske erhvervsuddannelser eller inden for de tekniske fagområder, har en videregående uddannelse. Samlet set har 78 % af lærerne, som underviser på merkantile uddannelser eller inden for merkantile fagområder, en videregående uddannelse, mens i alt 95 % af lærerne, som underviser på erhvervsuddannelserne eller inden for fagområderne inden for sundhed, omsorg og pædagogik, har en videregående uddannelse. Uddannelsesniveaut er således forskelligt inden for de forskellige erhvervsuddannelser/fagområder. Der kan således være et større behov for vejledning og støtte til lærerne på de tekniske erhvervsuddannelser og fagområder end på de andre områder, hvor en større andel af lærerne har en videregående uddannelse og dermed opfylder de almindelige adgangskrav til en diplomuddannelse.

Lærerne, som følger uddannelsen, kan allerede have fået en pædagogisk uddannelse tidligere og fx have et erhvervspædagogikum, hvis de er ansat før 2010. Tabel 9 viser, om lærerne har gennemført en eller flere specifikke pædagogiske uddannelser. Tabellen er opdelt efter, om lærerne primært underviser på erhvervsuddannelserne, på AMU eller inden for begge uddannelsesområder.

Tabel 9

Hvilke af følgende uddannelser lærerne har gennemført, opdelt efter, om lærerne underviser på erhvervsuddannelserne eller AMU. (Lærerne har kunnet sætte flere markeringer i deres besvarelse af spørgsmålet)

	Underviser på erhvervsuddannelserne (n = 318)	Underviser på AMU (n = 48)	Underviser på både erhvervsuddannelserne og AMU (n = 79)	Total (n = 445)
Pædagogikum for lærere ved erhvervsskoler og AMU-centre	6 %	4 %	9 %	7 %
Fagdidaktisk suppleringskursus	2 %	2 %	4 %	2 %
Folkeskolelæreruddannelse	2 %	0 %	3 %	2 %
Pædagogikum for det almene gymnasium	0 %	0 %	0 %	0 %
Anden pædagogisk uddannelse	14 %	21 %	13 %	14 %
Har ikke gennemført nogen af de ovenstående uddannelser	78 %	73 %	79 %	78 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabel 9 viser, at samlet set 78 % af lærerne ikke har gennemført en pædagogisk uddannelse, 14 % har en anden pædagogisk uddannelse end dem, der er nævnt i tabel 9, 7 % af lærerne har pædagogikum for lærere på erhvervsskoler og AMU-centre, mens 2 % har et fagdidaktisk suppleringskursus. En tilsvarende del af lærerne har en folkeskolelæreruddannelse.

Dermed er det overordnede billede, at kun en mindre del af lærerne har taget en pædagogisk uddannelse, inden de starter på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Der er kun mindre variationer mellem lærernes besvarelser, afhængigt af om de primært underviser på erhvervsuddannelserne, på AMU eller inden for begge uddannelsesområder.

Tabel 10 viser, hvilke uddannelser lærerne har gennemført, sammenholdt med, på hvilke typer erhvervsuddannelser og inden for hvilke typer fagområder lærerne underviser.

Tabel 10

Hvilke af følgende uddannelser lærerne har gennemført, opdelt efter, på hvilke typer erhvervsuddannelser/fagområder lærerne underviser. (Lærerne har kunnet sætte flere markeringer i deres besvarelse af spørgsmålet)

	Tekniske erhvervsuddannelser/fagområder (n = 205)	Merkantile erhvervsuddannelser/fagområder (n = 68)	Erhvervsuddannelser/fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik (n = 88)
Pædagogikum for lærere ved erhvervsskoler og AMU-centre	6 %	9 %	5 %
Fagdidaktisk suppleringskursus	1 %	2 %	3 %
Folkeskolelæreruddannelse	1 %	2 %	5 %
Pædagogikum for det almene gymnasium	0 %	0 %	0 %
Anden pædagogisk uddannelse	9 %	12 %	28 %
Har ikke gennemført nogen af de ovenstående uddannelser	84 %	81 %	59 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at henholdsvis 84 % og 81 % af lærerne, som underviser henholdsvis på de tekniske erhvervsuddannelser eller inden for de tekniske fagområder, og på de merkantile erhvervsuddannelser eller inden for de merkantile fagområder, ikke har gennemført en pædagogisk uddannelse, inden de begyndte på diplomuddannelsen. Mens 59 % af lærerne fra erhvervsuddannelser eller fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik ikke har gennemført en pædagogisk uddannelse. Det betyder også, at en større andel af lærerne fra området for sundhed, omsorg og pædagogik end fra de to andre områder, har en pædagogisk uddannelse, inden de begyndte på diplomuddannelsen. Denne gruppe har som nævnt ovenfor også generelt det højeste uddannelsesniveau.

Alder og køn

Tabel 11 viser, hvornår lærerne er født.

Tabel 11
I hvilket årstal er du født? (N = 449)

1944-1953	1 %
1954-1963	21 %
1964-1973	43 %
1974-1983	33 %
1984 eller senere	2 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at i alt 22 % af lærerne er født før 1963. De er dermed over 50 år gamle (i år 2014). 43 % er født i årene 1964-73 og er dermed mellem 41 og 50 år gamle, mens 33 % er født mellem 1974 og 1983. De er således mellem 31 og 40 år gamle. Endelig er 2 % født efter 1984 og er dermed 30 gamle eller yngre¹⁷.

Der er således generelt en del modne, voksne mennesker, som er startet på uddannelsen siden 2010. For manges vedkommende er det sandsynligvis efter at have haft et virksomt liv på arbejdsmarkedet, inden de er blevet lærere på erhvervsuddannelserne og AMU. Det kan også deres alder taget i betragtning være en del år siden, at lærerne sidst selv har "været på skolebænken" og har skullet præstere til eksaminer. Dermed kan deltagelse i diplomuddannelsen i erhvervspædagogik på mange måder være en omvæltning i forhold til de erfaringer, som de tidligere har gjort i deres voksenliv.

Endelig kan det nævnes, at 59 % af lærerne på diplomuddannelsen er mænd, og 41 % er kvinder. Der er forskel på kønsfordelingen, alt efter på hvilke indgange/inden for hvilke fagområder lærerne underviser, som det fremgår af tabel 12.

¹⁷ Der er ikke en signifikant forskel på lærernes fødselsår med hensyn til, om de underviser på erhvervsuddannelser, på AMU eller inden for begge uddannelsesstyper. Der er heller ikke en signifikant forskel på lærernes fødselsår i forhold til hvilke indgange til erhvervsuddannelserne/AMU-fagområder de underviser på, se også appendiks B.

Tabel 12**Lærernes køn, opdelt efter, på hvilke typer erhvervsuddannelser/inden for hvilke typer fagområder lærerne underviser**

	Tekniske erhvervsuddannelser/fagområder (n = 207)	Merkantile erhvervsuddannelser/fagområder (n = 68)	Erhvervsuddannelser/fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik (n = 88)
Mænd	81 %	47 %	14 %
Kvinder	19 %	53 %	86 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabel 12 viser, at 81 % af lærerne på diplomuddannelsen fra de tekniske erhvervsuddannelser/fagområder er mænd, 47 % af lærerne på diplomuddannelsen fra de merkantile erhvervsuddannelser/fagområder er mænd, mens 14 % af lærerne på diplomuddannelsen fra erhvervsuddannelser/fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik er mænd. Disse andele afspejler sandsynligvis overordnet de forskelle, der er i lærerstabens køn inden for de tre forskellige områder. Der er til gengæld ikke en signifikant forskel på lærernes køn, afhængigt af om de underviser på erhvervsuddannelserne, på AMU eller inden for begge uddannelsesområder.

3.3 Opsummering

Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik blev oprettet i 2010. Der er i dag fem udbydere af uddannelsen, hvorimellem der er stor variation i deltagerantal og erfaring med udbud af uddannelsen. Diplomuddannelsen er omfattet af bekendtgørelsen om diplomuddannelser og er her den ene af tre uddannelser inden for det pædagogiske fagområde. Uddannelsen svarer til 60 ECTS-point og indeholder seks moduler, heraf er fire obligatoriske og to valgfrie. Med diplomuddannelsen skal lærere bl.a.: *erhverve sig teoretisk og praktisk grundlag for at kunne arbejde som lærer ved de erhvervsrettede uddannelser, udvikle sig professionelt og personligt og erhverve sig forudsætninger for erhvervspædagogisk efter- og videreuddannelse.* Adgangskravene til uddannelsen er justeret i forhold til andre diplomuddannelser, så lærere på en erhvervsuddannelse eller en AMU-uddannelse kan begynde på diplomuddannelsen, selvom de hverken har en videregående uddannelse eller har almene kompetencer svarende til niveauet i den erhvervsgymnasiale fagrække.

Lærerne underviser på forskellige indgange på erhvervsuddannelserne og inden for forskellige fagområder på AMU. Der er relativt mange deltagere fra området for sundhed, omsorg og pædagogik samt fra det merkantile område. Flertallet af lærerne er ansat efter 2010 eller i årene inden, men der er også 10 %, som har været ansat i længere tid, som følger diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Kapitlet viser også, at det som følge af de justerede adgangskrav er en meget blandet gruppe lærere, som følger diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Uddannelsesmæssigt strækker de sig fra at have folkeskolen til at have en kandidatuddannelse som højeste uddannelsesniveau. Det gælder, at en mindre andel af lærerne, der kommer fra AMU, på i alt 48 % har en videregående uddannelse sammenlignet med lærerne, der kommer fra erhvervsuddannelserne. Her har 69 % en videregående uddannelse. Desuden gælder det, at en mindre andel af lærerne fra de tekniske erhvervsuddannelser/fagområder har en videregående uddannelse. Det er i alt 51 % sammenlignet med lærerne fra de merkantile erhvervsuddannelser/fagområder og fra erhvervsuddannelser/fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik. Her har henholdsvis 78 % og 95 % en videregående uddannelse.

Aldersmæssigt er der også en stor variation i gruppen, fra 2 % af lærerne, som er under 30 år, til 22 % af lærerne, som er over 50 år.

4 Skolernes planlægning og understøttelse af deltagelse

Der er stor bredde i den gruppe af lærere, som følger uddannelsen, som det fremgår af kapitel 3. Det rejser spørgsmål om, hvilke prioriteringer skolerne har for at sende lærerne på uddannelsen, og hvordan skolerne planlægger lærernes deltagelse. Endelig rejser det spørgsmål om, hvordan skolerne understøtter, at lærerne – ikke mindst de lærere, som ikke har en videregående uddannelse – kommer igennem uddannelsen. I dette kapitel fokuserer vi på disse spørgsmål og har dermed blikket rettet mod skolernes praksis, inden og mens lærerne er i gang med at tage diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Kapitlet indeholder to afsnit. I det første afsnit beskriver vi skolernes planlægning af lærernes deltagelse i diplomuddannelsen, mens vi i det andet beskriver de forskellige former for støtte, som lærerne modtager forud for eller under gennemførelsen af diplomuddannelsen.

4.1 Planlægning

Skoleledelserne prioriterer overordnet, at alle lærere omfattet af kravet om kompetenceløftet skal deltage i uddannelsen. På én af de besøgte skoler i forbindelse med denne undersøgelse er det dog yderligere et krav, at alle lærere uden formel pædagogisk kompetence skal deltage i uddannelsen, uanset ansættelsestidspunkt. Skolerne står med planlægningsmæssige udfordringer med hensyn til at leve op til kravet om, at uddannelsen skal være gennemført inden for 4 år. Skolerne har truffet et valg om studiemodel, så lærerne kan følge uddannelsen som enten fuldtidsstudium eller deltidsstudium. Skolerne har også truffet overordnede beslutninger om valgmoduler med hensyn til, om skolerne eller lærerne selv skal bestemme, hvilke moduler læreren skal følge. Disse forhold udfolder vi i dette afsnit.

4.1.1 Lærere omfattet af kravet om kompetenceløftet skal altid tage uddannelsen – andre lærere følger uddannelsen i særlige tilfælde

Vores analyse af interview med ledere fra erhvervsskolerne viser to modeller for, hvilke lærere skoleledelserne prioriterer, skal deltage i uddannelsen. I begge modeller skal lærerne, som er omfattet af kompetenceløftet, deltage i uddannelsen, i den første model skal tillige alle andre lærere, som er uden formel pædagogisk kompetence, følge uddannelsen. De to modeller er beskrevet nedenfor.

Model 1: Alle lærere uden formel pædagogisk kompetence skal tage uddannelsen

Når model 1 følges, prioriterer ledelsen, at alle lærere, som ikke har den nødvendige pædagogiske kompetence, skal tage uddannelsen, og det uanset deres ansættelsestidspunkt. Model 1 følges på en enkelt af de skoler, vi har besøgt. Ledelsen på denne skole forklarer, at den har valgt at prioritere på denne måde for at sikre, at lærerne har et fælles pædagogisk og didaktisk fundament. Det betyder, at lærere ansat før 2010 følger uddannelsen på skolen. Den praksis kan være én af grundene til, at der er i alt 29 % af lærerne, som følger eller har fulgt diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, som er ansat før 2010, jf. tabel 6 i kapitel 3. Der er dog også andre grunde til denne procentdel, som det fremgår af nedenstående.

Model 2: Lærere omfattet af kravet om et pædagogisk kompetenceløft skal tage uddannelsen

Når model 2 følges, prioriterer ledelsen, at det som udgangspunkt kun er de lærere, der er omfattet af kravet om kompetenceløftet, som skal tage uddannelsen. Model 2 følges af ledelsen på de øvrige seks skoler, vi har besøgt i forbindelse med undersøgelsen.

I interview med ledere fra de seks skoler hæfter vi os dog ved, at skolerne afviger fra deres udgangspunkt ved i forskelligt omfang at lade lærere, der ikke er omfattet af kravet om kompetenceløftet, tage uddannelsen. Disse lærere kan opdeles i tre grupper:

Den første gruppe består af de lærere, som er ansat før 15. januar 2010, og hvor ledelsen bevidst har trukket den pædagogiske opkvalificering for at lade lærerne tage diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Det drejer sig typisk om lærere, som er ansat, forholdsvis kort før regelændringen trådte i kraft. Det kan dermed være en supplerende forklaring på, at der, jf. tabel 6 i kapitel 3, også er 19 % af lærerne, der har fulgt eller følger diplomuddannelsen, som blev fastansat i 2008 eller 2009.

Den anden gruppe består ligeledes af lærere, som er ansat før 15. januar 2010. Til forskel fra den første gruppe opfylder disse lærere de tidligere krav om en erhvervspædagogisk grunduddannelse. Nogle ledere giver udtryk for, at de lader denne gruppe lærere tage uddannelsen, hvis de udtrykker et særligt ønske om dette. Fx fortæller ledelsen på en af skolerne, at de har sendt tre lærere på uddannelsen, som havde udvist en særlig interesse for pædagogik. I den forbindelse fortæller lederne desuden, at de typisk aftaler et modul ad gangen. Denne praksis kan kaste lys over, dels at 7 % af lærerne på diplomuddannelsen tidligere har gennemført pædagogikum for erhvervsskolelærere, jf. tabel 9 i kapitel 3, dels at 29 % af lærerne er ansat før 2010, jf. tabel 6 i kapitel 3.

Den tredje og sidste gruppe består af de lærere, som er ansat efter 15. januar 2010, og som allerede har pædagogiske kvalifikationer mindst svarende til niveauet i en pædagogisk diplomuddannelse. Af interview med ledere på en af de skoler (SOSU), som ansætter mange af disse lærere, fremgår det, at lærerne fx kan have en diplom- eller masteruddannelse i pædagogik ud over deres mellemlange eller lange videregående uddannelse. Ledelsen fortæller, at den i forbindelse med ansættelse af lærere fra denne gruppe individuelt vurderer, om de skal tage dele af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Denne individuelle vurdering af lærernes kompetencebehov kan være en af grundene til, at der fx er i alt 5 % af lærerne på området for sundhed, omsorg og pædagogik, som har en folkeskolelæreruddannelse, og 28 %, som har en anden pædagogisk uddannelse, som det fremgår af tabel 10 i kapitel 3.

4.1.2 Kravet om kompetenceløftet kan udfordre skolernes daglige drift

Når skolerne har prioriteret, hvilke lærere der skal følge diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, skal skolerne planlægge, hvornår og hvordan lærerne skal tage uddannelsen. Det leder til både forskellige udfordringer og forskellige overvejelser for skoleledelserne. Det er udfordringer, som hænger sammen med kravene om hhv., at lærerne almindeligvis skal have påbegyndt diplomuddannelsen senest et år efter deres ansættelse, og ikke mindst at uddannelsen skal være gennemført inden for 4 år efter ansættelsen¹⁸.

De interviewede ledere fortæller, at de på skolerne foretrækker, at lærerne først begynder på diplomuddannelsen, efter at de har arbejdet i en periode på omkring 1 år på skolerne. Det skyldes for det første, at skolerne skal være sikre på, at lærerne fastholdes i deres stillinger, inden skolerne bruger ressourcer på deres kompetenceudvikling. For det andet skal lærerne nå at få en vis erfaring med underviserrollen, som de kan sætte i spil på diplomuddannelsen.

Når lærerne begynder på diplomuddannelsen 1 år efter deres ansættelse, har de 3 år til at gennemføre uddannelsen. Det betyder, at lærerne skal følge et modul hvert halvår. Dette tidsperspektiv kan være svært at forene med skolernes drift ifølge interviewene. I interview med ledere og lærere hæfter vi os ved, at det af planlægnings- og ressourcemæssige årsager ikke altid er muligt at følge det planlagte forløb for diplomuddannelsen. Det kan fx skyldes, at der er forholdsvis mange nyansatte lærere i en afdeling, eller at der ikke er ressourcer i afdelingen til, at for mange lærere er fraværende på samme tid. Ifølge interviewene med ledere og lærere må nogle lærere vente med at følge de planlagte moduler til det efterfølgende semester for at muliggøre undervisningen på erhvervsuddannelserne ud fra de givne ressourcer.

¹⁸ Bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser, BEK nr. 1010 af 22/09/2014 og bekendtgørelse om arbejdsmarkedsuddannelser m.v., BEK nr. 724 af 21/06/2013.

Udskydelser eller ændringer af lærernes planlagte forløb på diplomuddannelsen kan også skyldes, at én bestemt lærer har kompetencerne til at gennemføre et særligt AMU-kursus eller en specifik undervisning på erhvervsskolerne. Når en lærer bliver taget ud af et modul det ene halvår, kan denne på et senere tidspunkt blive nødt til at tage to moduler på et halvt år for at overholde tidskravet på de 4 år.

Ifølge interview med ledere har skærpelsen af, at lærerne skal have fuldført diplomuddannelsen inden for 4 år efter deres ansættelse, medført ekstra planlægningsmæssige udfordringer for skolerne, særligt i de afdelinger, hvor en stor andel af medarbejderne er ved at tage diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Ledere fortæller, at det kan være svært at opretholde skolernes egen undervisning. Det medfører for nogle afdelinger en overansættelse, som betyder, at afdelingerne står med flere lærere, end de reelt har behov for, når alle har fået deres uddannelse.

Lederne giver i interviewene udtryk for, at det er vigtigt for skolerne at kunne lave en langsigtet planlægning af lærernes kompetenceudvikling på diplomuddannelsen. Erhvervsskolerne har derfor behov for i god tid at vide, hvilke diplommoduler der bliver udbudt hvornår, og de har behov for langtidsplanlægning fra udbydernes side. Nogle ledere efterspørger også en større fleksibilitet fra deres anvendte udbydernes side med hensyn til planlægningen af tidspunkt for de åbne moduler, så det passer bedre til at undgå spidsbelastningsperioderne på erhvervsuddannelserne.

4.1.3 Fordele og ulemper ved både fuldtidsstudium og deltidsstudium

Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik bliver udbudt på to forskellige måder. Professionshøjskolerne udbyder åbne hold, som de erhvervsrettede institutioner kan sende deres lærere på. Derudover har nogle erhvervsrettede institutioner – enten alene eller i samarbejde med andre institutioner – indgået samarbejdsaftaler med en eller flere udbydere om et uddannelsesforløb særligt for de involverede skolers lærere. Det er således lukkede rekvirerede forløb, hvor undervisningen foregår enten på erhvervsskolerne eller hos udbyderne.

Diplomuddannelsen er som nævnt normeret til 60 ECTS-point, dvs. et års fuldtidsstudium. Oftest vil lærerne følge et modul pr. semester, og der er overordnet to forskellige studiemodeller for, hvordan uddannelsestiden er struktureret:

- **Fuldtidsstudium.** Lærerne har fri fra deres opgaver på erhvervsuddannelserne til at studere. De har 6 uger og 3 dages samlet studietid til moduler svarende til 10 ECTS-point; det svarer til ca. 244 timer.
- **Deltidsstudium.** Lærerne følger et modul hen over et semester, samtidig med at de har undervisningsopgaver på deres erhvervsuddannelse eller AMU. De timer, lærerne får til at tage modulet på deltid, kan variere, som det vil blive udfoldet i afsnit 4.2.1.

De to modeller kan desuden kombineres igennem uddannelsesforløbet.

Tabel 13 viser, hvor stor en andel af erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen, der følger eller fulgte uddannelsen som fuldtidsstudium, deltidsstudium eller en kombination af de to modeller.

Tabel 13
Følger eller fulgte du modulet eller modulerne på fuldtid eller deltid? (n = 456)

På fuldtid	57 %
På deltid	32 %
På både fuldtid og deltid	11 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at 57 % af lærerne følger eller fulgte uddannelsen på fuldtid, 32 % følger eller fulgte uddannelsen på deltid, mens 11 % følger eller fulgte uddannelsen på både fuldtid og deltid.

Det er den enkelte erhvervsskole eller AMU-center, som beslutter, hvilken studiemodel lærerne skal følge.

Ser vi på, hvilke erhvervsuddannelser/fagområder lærerne underviser på, så fremgår det af tabel 14, at en større andel af de lærere, som underviser på de tekniske erhvervsuddannelser eller inden for de tekniske fagområder, følger uddannelsen i form af en fuldtidsmodel sammenlignet med de lærere, som underviser henholdsvis på merkantile uddannelser eller inden for merkantile fagområder og på uddannelser/inden for fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik.

Tabel 14
Lærernes besvarelser med hensyn til, om de følger eller fulgte modulerne på fuldtid eller deltid, opdelt efter, hvilke typer erhvervsuddannelser/fagområder lærerne underviser på (n = 372)

	De tekniske erhvervsuddannelser/ fagområder (n = 213)	De merkantile erhvervsuddannelser/ fagområder (n = 70)	Erhvervsuddannelser/fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik (n = 89)
På fuldtid	74 %	30 %	25 %
På deltid	17 %	54 %	63 %
På både fuldtid og deltid	9 %	16 %	12 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, der er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at 74 % af lærerne, som underviser på tekniske erhvervsuddannelser/inden for tekniske fagområder, følger uddannelsen på en fuldtidsmodel, mens henholdsvis 30 % og 25 % af lærerne, som underviser på merkantile uddannelser/inden for merkantile fagområder og på uddannelser/inden for fagområder indenfor sundhed, omsorg og pædagogik, følger uddannelsen på fuldtid. Der er således en større prioritering af at anvende fuldtidsmodellen blandt indgangene til de tekniske erhvervsuddannelser/fagområder.

På tværs af interviewene med lærere og ledelse kan vi identificere fordele og ulemper ved de to studiemodeller. Ifølge interview med ledere er der et økonomisk incitament for at vælge fuldtidsmodellen, fordi skolerne kan modtage refusion i form af Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU). Med en regelændring fra 1. februar 2014 er denne mulighed dog indskrænket. Med regelændringen er det ikke længere muligt at få SVU-refusion for de medarbejdere, der har en mellem-lang eller en lang videregående uddannelse. Regelændringen har haft forskellig betydning for skolerne givet den forskellige uddannelsesbaggrund, lærerne fra de forskellige erhvervsuddannelser/fagområder har, jf. afsnit 3.2. De tekniske skoler kan fortsat modtage SVU-godtgørelse for en betydelig del af deres lærere, mens det samme ikke er tilfældet for de merkantile uddannelser og uddannelserne inden for sundhed, omsorg og pædagogik, hvor lærerne fortrinsvist har en mellem-lang eller lang videregående uddannelse.

En anden fordel ved fuldtidsmodellen er, ifølge interviewene med lærere og ledere, at lærerne får mulighed for at fordybe sig og udelukkende fokusere på diplomuddannelsen i en periode uden også at skulle forholde sig til deres egen undervisning og andre opgaver på erhvervsskolen. En holdning blandt de interviewede lærere, som følger denne model, er, at de ville have meget svært ved at gennemføre modulerne på uddannelsen, hvis de lå sideløbende med deres undervisningsforpligtelser på erhvervsskolerne.

Omvendt vurderer de lærere, som følger deltidmodellen, at der er fordele ved denne model. Den giver muligheden for en længere læringstid, hvad angår de begreber og teorier, der bliver undervist i på uddannelsen. Modellen giver desuden mulighed for, at lærerne sideløbende med modulet kan afprøve det lærte i deres egen undervisning. Muligheden for at afprøve den nye teoretiske indsigt fra diplomuddannelsen direkte i egen undervisning under modulet er fraværende i fuld-

tidsmodellen, så her må den praktiske afprøvning af teorierne foregå på eget initiativ mellem modulerne.

Ifølge interviewene kan der også være planlægningsmæssige incitamenter fra skolernes side til at vælge deltidsmodellen, idet den giver mulighed for at nedjustere det timetal, som skolerne giver lærerne til at følge uddannelsen (se også nedenstående afsnit 4.2.1). Desuden passer deltidsmodellen også for nogle skoler bedre i deres egen undervisningsplanlægning end fuldtidsmodellen, hvor lærere er fraværende i 6 uger og 3 dage.

En forskel, der går på tværs af de to studiemodeller, er, hvorvidt lærerne frit kan vælge deres valgmoduler, eller om erhvervsskolernes ledelser på forhånd har udpeget, hvilke valgmoduler lærerne skal tage. De to forskellige prioriteringer vil blive beskrevet herunder.

4.1.4 Valgmoduler kan understøtte skolens samlede strategi eller indgå som en del af den enkelte lærers specifikke kompetenceudvikling

Der er udarbejdet tre valgmoduler til diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, og der kan også vælges valgmoduler fra de to andre pædagogiske diplomuddannelser. Derudover er det muligt at vælge valgfag fra øvrige diplomuddannelser svarende til i alt 15 ECTS-point. Overordnet har vi identificeret to forskellige måder, de erhvervsrettede institutioner planlægger valgmodulerne for deres lærere på:

- **Skolen træffer valget om valgmodulerne.** I denne model er det skolen, som har valgt, enten præcis hvilke valgmoduler lærerne skal følge, eller et udvalg af valgmoduler, lærerne kan vælge imellem. Baggrunden for dette er, at skolen gerne vil påvirke retningen af kompetenceudviklingen, så den stemmer overens med skolens overordnede strategi (fx øget brug af IT i undervisningen). En anden grund til, at skolerne træffer valget, er at sikre, at der er nok deltagere til de enkelte valgmoduler på de lukkede rekvirerede forløb.
- **Lærerne træffer selv valget om valgmodulerne.** Baggrunden for denne model er at sikre, at lærerens individuelle valg er i overensstemmelse med den enkeltes kompetenceudviklingsplan. Lærerne kan fx vælge mere fagfaglige diplommoduler eller andre moduler, som svarer til deres udviklingsønsker, fx et modul i vejledning.

4.2 Understøttelse

I dette afsnit retter vi blikket mod, hvordan erhvervsskolerne understøtter lærernes deltagelse i diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Vores nysgerrighed efter at forstå, hvordan skolerne støtter lærerne, skal ses i lyset af to forhold. For det første begynder 33 % af lærerne på diplomuddannelsen uden at have en videregående uddannelse, jf. tabel 7 i kapitel 3, og dermed uden de uddannelsesmæssige forudsætninger, der normalt forventes af studerende på en diplomuddannelse. For det andet er diplomuddannelsen mere teoretisk og mindre praktisk planlagt end det tidligere pædagogikum, jf. kapitel 3. Det betyder, at skolerne ikke kan forvente, at lærerne får samme praktiske vejledning som tidligere. I afsnittet tegner vi et billede af, at det er forskelligt, hvilken støtte lærerne får i form af både timer og andre tiltag omkring den praktiske og teoretiske vejledning. Det er elementer, som kan have en betydning for lærernes udbytte af uddannelsen.

I det samlede interviewmateriale hæfter vi os ved, at skolerne fortsat er i en implementeringsproces, hvor de afprøver, udvikler og evaluerer, hvordan de bedst muligt kan planlægge og understøtte lærernes kompetenceudvikling med de ressourcer, de har til rådighed. På den måde er kravet om diplomuddannelsen i erhvervspædagogik stadig relativt nyt for skolerne, og arbejdet med at finde en hensigtsmæssige måde at støtte lærerne på er stadig under udvikling.¹⁹ Vores analyse på tværs af interview med ledere og lærere på erhvervsskolerne viser dog overordnet, at der er fire forskellige måder, lærerne kan blive støttet på forud for eller under diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

¹⁹ På de seks erhvervsskoler, vi har besøgt med ca. 10 måneders mellemrum, kan vi fx se, at nogle af skolernes initiativer har ændret sig i løbet af perioden. På nogle skoler er organiseringen af og indholdet i den understøttelse, der sker af lærerne, ved at blive justeret og tilpasset, mens støtten på andre skoler helt er fjernet.

De fire støtteformer er:

- Timer til modulerne på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik
- Pædagogisk vejledning, herunder både praktisk pædagogisk vejledning og vejledning i forbindelse med skriftlige opgaver
- Studieforberegende kursus
- Øvrig støtte: opstartsmøde og den uformelle støtte

Lærernes uddannelsesbaggrund spænder fra folkeskolens afgangsprøve til en kandidatgrad som beskrevet. De forskellige former for støtte skal derfor ses i lyset af, at lærernes forudsætninger for at påbegynde og gennemføre en diplomuddannelse er meget differentierede. Den støtte, der kan være vigtig for én lærer, er ikke nødvendigvis brugbar for en anden lærer.

I de følgende afsnit vil de identificerede støtteformer blive beskrevet.

4.2.1 Store forskelle i skolernes timetildeling til lærerne, der følger uddannelsen

Den første form for støtte til lærerne er de timer, de får fra erhvervsskolerne til at gennemføre modulerne på diplomuddannelsen. Der er forskel på, hvor mange timer lærerne får til at følge diplomuddannelsen i erhvervspædagogik fra deres arbejdsgivers side. Tager lærerne modulerne på fuldtid, vil det være givet på forhånd, at lærerne får 244 timer til et modul svarende til 10 ECTS-point. Tager lærerne derimod modulerne på deltid, er det op til de enkelte skoler at beslutte, hvor mange timer lærerne får til at gennemføre et modul på diplomuddannelsen.

Som beskrevet tidligere er det i alt 43 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen, som enten følger eller fulgte uddannelsen på deltid eller i en kombination af deltid og fuldtid. Af tabel 15 fremgår, hvor mange timer disse lærere fik til at deltage i deres seneste modul på deltid.

Tabel 15
Cirka hvor mange timer fik du i alt fra din skole til at deltage i et modul med et omfang af 10 ECTS-point? Besvarelser fra lærere, som følger en deltidsmodel eller en kombinationsmodel (n = 188)

Timer	Andel
0-50	22 %
51-100	46 %
101-150	11 %
151-200	15 %
201-244	3 %
Over 244	3 %
Total	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, der er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Tabellen indeholder udelukkende besvarelser fra de 43 % af lærerne, som følger en deltidsmodel eller en kombinationsmodel.

Tabellen viser, at i alt 68 % af lærerne fik mindre end 101 time til at følge deres seneste modul, mens i alt 26 % fik mellem 101 og 200 timer. Endelig fremgår det, at blot i alt 6 % fik over 200 timer til at følge deres seneste modul på deltid.

Det er således en meget begrænset andel af lærerne på deltid, som får over 200 timer til uddannelsen, og endnu færre, nemlig 3 %, som får over 244 timer. Dette resultat skal ses i forhold til, at der med uddannelsen er en forventning om, at de studerende skal anvende ca. 244 timer pr. 10-ECTS-point-modul på linje med tidsforbruget på fuldtidsstudiet. Det må dermed siges, at time-tallet for hovedparten af lærerne, som følger et deltidsmodul, er mindre, end det er påkrævet for at nå det niveau, som forventes med en diplomuddannelse.

Der er forskel på, hvor meget tid lærerne med deltidsmodellen får til at følge uddannelsen, alt efter på hvilke indgange til erhvervsuddannelserne/inden for hvilke fagområder lærerne underviser. Det fremgår af tabel 16.

Tabel 16

Lærernes angivelse af, hvor mange timer de fik til at følge deres seneste modul på deltid, opdelt efter, på hvilke erhvervsuddannelser/inden for hvilke fagområder lærerne underviser. Besvarelser fra lærere, som følger en deltidmodel eller en kombinationsmodel (n = 163)

Timer	De tekniske erhvervsuddannelser/ fagområder (n = 54)	De merkantile erhvervsuddannelser/ fagområder (n = 45)	Erhvervsuddannelser/ fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik (n = 64)
0-50	26 %	20 %	14 %
51-100	19 %	33 %	81 %
101-150	9 %	24 %	3 %
151-200	35 %	16 %	0 %
201-244	6 %	7 %	0 %
Over 244	6 %	0 %	2 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, der er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Tabellen indeholder udelukkende besvarelser fra de 43 % af lærerne, som følger en deltidmodel eller en kombinationsmodel.

Tabellen viser, at i alt 95 % af lærerne, som underviser på erhvervsuddannelser/inden for fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik, fik mindre end 101 time til at følge deres seneste modul på deltid. I alt 53 % af lærerne, som underviser på de merkantile erhvervsuddannelser/inden for de merkantile fagområder, fik mindre end 101 time til at følge deres seneste deltidmodul. Mens i alt 45 % af lærerne, som underviser på tekniske erhvervsuddannelser/inden for tekniske fagområder, fik mindre end 101 time til at følge deres seneste modul på deltid. Det er således inden for alle erhvervsuddannelser/fagområder, at lærere angiver at have fået mindre end 101 time til at følge deres seneste deltidmodul. Dog er det inden for erhvervsuddannelserne/fagområderne inden for sundhed, omsorg og pædagogik, at den største andel af lærere angiver at have fået mindre end 101 time. Det skal ses i sammenhæng med, at lærerne herfra også har de bedste uddannelsesmæssige forudsætninger for at følge uddannelsen.

I interviewene fortæller lærere på tværs af uddannelsesområderne, at relativt begrænsede timetal til uddannelsen medfører studiearbejde, der strækker sig langt ud over normal arbejdstid. De bruger aftener, weekender og ferier for at kunne nå det nødvendige på studiet. Disse lærere fortæller om oplevelser af at føle sig presset og mangle tid til studiet. En lærer, som følger uddannelsen på deltid, siger fx:

Jeg synes, at det er sjovt at lære noget nyt. Det, der kvæler mig lidt, er det omfang og den tid, jeg er nødt til at investere ved siden af på bekostning af familie og børn. Det presser mig og stresser mig, jeg er enormt stresset, hver gang vi har en afleveringsopgave, virkelig.

Dette arbejdspress må ifølge interviewene også ses i forhold til, at mange af lærerne på uddannelses-tidspunktet er relativt nyansatte. De oplever, at det at være en ny lærer kræver ekstra tid til forberedelse.

Både lærere og undervisere beskriver, at mangel på tilstrækkelig tid på deltidsholdene kan have negative konsekvenser for lærernes mulighed for at følge studiet. En underviser siger det sådan:

Jeg oplever, at der er mange af de studerende på deltidsholdene, der simpelthen ikke får den tid af arbejdsgiverne, som de har brug for for at kunne leve op til ECTS-point osv. (...) Jeg synes, at det er ærgerligt. Jeg kan se, at de enormt gerne vil. Det, jeg oplever, er, at langt de fleste, 99 % af dem, der kommer ind, de enormt gerne vil blive bedre til at undervise, og de vil enormt gerne de unge, og de vil enormt gerne hjælpe de unge med problemer. Og så er det simpelthen så frustrerende, at de ikke får lov på grund af rammer osv.

Dermed er vurderingen, at nogle af de deltidsstuderende pga. den relativt begrænsede tid, de får til studiet, dels bliver tidsmæssigt presset, dels ikke får det læringsudbytte i forbindelse med uddannelsen, som der ellers var potentiale for, fordi de har mindre tid til at arbejde med stoffet på uddannelsen.

4.2.2 Blandede erfaringer med anvendelse af pædagogisk vejledning

Den anden støtteform, som lærere på nogle erhvervsskoler får i forbindelse med gennemførelsen af diplomuddannelsen, er sparring med en pædagogisk vejleder.

Af tabel 17 fremgår det, hvor stor en andel af lærerne som har en pædagogisk vejleder på deres egen skole.

Tabel 17
Er der en pædagogisk vejleder på din skole eller dit AMU-center? (n = 306)

Ja	Nej	Total
59 %	41 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at 59 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen har en pædagogisk vejleder, mens 41 % af lærerne ikke har en pædagogisk vejleder på deres arbejdsplads. Også her er der en forskel mellem de forskellige erhvervsuddannelser/fagområder. Det fremgår af tabel 18.

Tabel 18
Lærernes svar på, om der er en pædagogisk vejleder på deres skole eller AMU-center, opdelt efter, på hvilke erhvervsuddannelser/inden for hvilke fagområder lærerne underviser (n = 249)

	De tekniske erhvervsuddannelser/ fagområder (n = 148)	De merkantile erhvervsuddannelser/ fagområder (n = 43)	Erhvervsuddannelser/ fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik (n = 58)
Ja til pædagogisk vejleder på skole/AMU-center	72 %	51 %	33 %
Nej til pædagogisk vejleder på skole/AMU-center	28 %	49 %	67 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Tabel 18 viser, at 72 % af lærerne fra de tekniske erhvervsuddannelser/fagområder angiver at have en pædagogisk vejleder på deres skole/AMU-center, 51 % af lærerne på de merkantile erhvervsuddannelser/inden for de merkantile fagområder svarer, at de har en pædagogisk vejleder, mens 33 % af lærerne på erhvervsuddannelserne/inden for fagområderne inden for sundhed, omsorg og pædagogik angiver, at de har en pædagogisk vejleder på deres skole/AMU-center.

Der er dermed forskel på praksis mellem de forskellige områder. Det er særligt på de tekniske erhvervsuddannelser/inden for de tekniske fagområder, at der er en vejleder. Det skal ses i forhold til, at det også er på dette område, at lærerne samlet set har det laveste uddannelsesniveau af de tre områder og dermed umiddelbart de dårligste uddannelsesmæssige forudsætninger for at følge diplomuddannelsen, jf. afsnit 3.2. Der kan således være et særligt behov for at støtte lærerne i gennemførelsen af uddannelsen.

Fraværet af en pædagogisk vejleder betyder dog ikke nødvendigvis, at lærerne er uden sparringmulighed internt på skolen. Interview med lærere viser, at lærerne på nogle skoler i stedet for en vejleder kan have adgang til sparring med en pædagogisk konsulent eller ledelsesrepræsentant.

Analyse af interview med ledere og lærere viser, at vejledningen kan være organiseret på to forskellige måder. Skolernes pædagogiske vejledning kan være organiseret ud fra enten udbud eller efterspørgsel. I udbudsmodellen har erhvervsskolen besluttet, at alle lærere, der starter på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, får tildelt en pædagogisk vejleder. I efterspørgselsmodellen kan en vejleder kontaktes, hvis lærerne oplever et behov for det.

De pædagogiske vejledere bliver brugt til sparring på forskellige områder. Af tabel 19 fremgår det, i hvilken grad de adspurgte lærere har anvendt den pædagogiske vejleder til sparring på henholdsvis egen undervisningspraksis og opgaver på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabel 19
I hvilken grad har du anvendt den pædagogiske vejleder til sparring på ...

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
... dine opgaver på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik (n = 176)	18 %	24 %	24 %	35 %	100 %
... din egen undervisning på erhvervsuddannelsen/AMU (n = 177)	14 %	24 %	25 %	37 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Der indgår udelukkende besvarelser fra de 59 % af lærerne, som har en pædagogisk vejleder på skolen.

Tabellen viser, at i alt 42 % af lærerne i høj (18 %) eller nogen (24 %) grad har anvendt den pædagogiske vejleder til sparring på egne opgaver på diplomuddannelsen. 38 % af lærerne har i høj (14 %) eller nogen (24 %) grad brugt den pædagogiske vejleder til at sparre med i forbindelse med egen undervisning på erhvervsuddannelsen eller AMU-centeret. Der er således nogenlunde lige store andele, der har brugt vejlederen til sparring på egen undervisning som på opgaver på diplomuddannelsen.

Af tabellen fremgår også, at 59 % i mindre grad (24 %) eller slet ikke (35 %) har brugt den pædagogiske vejleder til sparring på opgaver på diplomuddannelsen, mens 62 % i mindre grad (25 %) eller slet ikke (37 %) har brugt den pædagogiske vejleder til sparring på deres egen undervisning. Vi hæfter os dermed ved, at det er en stor andel af lærerne, der kun i mindre grad eller slet ikke har brugt den pædagogiske vejleder til praktisk sparring eller til sparring på deres opgaver på diplomuddannelsen. Der er forskellige grunde til fravalget af at anvende den pædagogiske vejleder i forbindelse med disse opgaver. I interviewene fremhæver lærerne således fire forhold, der kan have en betydning for, at de fravælger den pædagogiske vejledning.

Det første forhold er logistiske udfordringer med at finde den nødvendige tid og det nødvendige rum til vejledningen inden for de givne rammer. På nogle skoler kan lærer og vejleder fx have deres daglige arbejde på forskellige adresser, og det kan være en barriere for at få gennemført vejledningen, fordi det kræver en særlig planlægning at mødes.

En anden begrundelse for ikke at bruge skolens pædagogiske vejledere er, at nogle lærere i stedet bruger kollegaer til at sparre med, når lærerne fx gennemfører fælles undervisning i en klasse. En lærer fortæller her om fravalget af den tildelte pædagogiske vejleder:

Jeg har heller ikke brugt vejledningen. Jeg tænker, det er af forskellige årsager. Vi bruger meget dobbeltlærertimer (...), så har jeg egentlig brugt mine kollegaer i den der praksis-sparring og ikke set behovet for en pædagogisk vejleder.

En tredje begrundelse for at fravælge den pædagogiske vejledning er, at nogle lærere oplever, at vejlederen ikke har et tilstrækkeligt kendskab til diplomuddannelsen. Dette uddybes i det efterfølgende afsnit om den praktiske pædagogiske vejledning.

Et fjerde og sidste forhold, der kan medføre, at lærerne ikke altid bruger skolens pædagogiske vejledere, er den måde, vejledningen er organiseret på. Lærere på skoler, der har organiseret vejledningen i en efterspørgselsmodel, giver udtryk for, at de ofte nedprioriterer vejledningen, fordi

det er op til dem selv, hvorvidt de vil gøre brug af en pædagogisk vejleder. En lærer siger fx: "(...) hvis det ikke er noget, man skal, eller noget, man bliver inviteret til, så får man ikke gjort det, man godt vidste, at man burde gøre". Lærerens oplevelse er dermed, at det kan være svært at prioritere vejledning, når det ikke på forhånd er besluttet, at den skal gennemføres.

I de følgende to afsnit vil vi beskrive de to forskellige former for sparring, som de pædagogiske vejledere giver, henholdsvis den praktiske pædagogiske vejledning og vejledning i forbindelse med lærernes skriftlige opgaver, jf. tabel 19.

4.2.3 Praktisk pædagogisk vejledning som kompensation for mangel på praktisk undervisning på uddannelsen

På nogle skoler har den pædagogiske vejledning karakter af praksisstøtte til lærerne, og som vist i tabel 19 er det i alt 38 % af lærerne, der har anvendt deres vejleder til dette formål i høj eller nogen grad. Den praktiske vejledning kan fx bestå af, at vejlederen overværer lærerens undervisning og herefter giver didaktisk og pædagogisk sparring. En anden aktivitet er, at læreren kan observere vejlederens undervisning og herefter drøfte denne med vejlederen.

På baggrund af interview med ledere fra skoler, hvor de pædagogiske vejledere giver praktisk sparring til lærerne, kan vi pege på, at der kan være to grunde til, at skolerne prioriterer denne støtte.

Den første begrundelse er, at man vil klæde dem på til at varetage deres nye rolle som undervisere. I denne model vil et vejledningsforløb ofte starte, når læreren ansættes, og strække sig ind over lærerens opstart på diplomuddannelsen. Interview med ledelsesrepræsentanter viser, at de vægter en praktisk pædagogisk vejledning for at kompensere for, at lærerne ikke længere har praktisk undervisning på deres uddannelse som i det tidligere pædagogikum. En leder fortæller fx, hvorfor de har valgt at lægge vægt på det praktiske element i den pædagogiske vejledning:

Det at være i et undervisningslokale, det er et håndværk. Og et håndværk lærer du ved at gøre det og få vejledning og være klar over, hvilke virkemidler du har. Og det kan du kun lære i undervisningslokalet. Det er fint at understøtte det med nogle teoretiske refleksioner, men der er noget kropslig læring og erfaring, som du lærer ved at være der, og det skal du have hjælp og støtte til.

Lederen giver udtryk for, at den praktiske dimension i undervisningen er helt nødvendig at lære for at kunne varetage et job som underviser. Den teoretiske dimension er også vigtig, men man kan ikke nøjes med den. Den pågældende skole har i samarbejde med en anden erhvervsskole lavet et formaliseret forløb med vejledning og undervisning for alle nyansatte lærere, som senere skal starte på diplomuddannelsen. Forløbet skal sikre, at alle lærerne får den samme type vejledning og undervisning med hensyn til at kunne varetage deres egen undervisning. Man har valgt at formalisere dette forløb for at gøre det systematisk og ensartet på skolerne i modsætning til fx vejledningsopgaven, som er uddelegeret til den enkelte afdeling. Det formaliserede forløb er nedskrevet i et uddannelsesprogram. Se boks 2 for en beskrivelse af de to skolers interne vejlednings- og uddannelsesprogram.

Boks 2: Internt uddannelsesprogram på EUC Nord og Tech College Aalborg

Det er et uddannelsesprogram, som lærerne begynder på kort tid efter deres ansættelse.

Mål

- At støtte lærere, der skal gennemføre en diplomuddannelse i erhvervspædagogik, så de får et grundlæggende pædagogisk beredskab, praksisviden, praksiserfaring og et begyndende pædagogisk fagsprog, der giver dem grundlag for at gennemføre en pædagogisk diplomuddannelse
- At læreren bliver i stand til at planlægge, tilrettelægge, gennemføre og evaluere undervisning og reflektere over egen praksis
- At læreren kan kommunikere professionelt med eleverne, kan anvende den didaktiske

trekant, kan reflektere over egen praksis og kan indgå i relationer med eleverne

Aktiviteter

- Vejlederen observerer lærerens undervisning (4 gange)
- Læreren observerer vejlederens undervisning (2 gange)
- Vejleder og lærer observerer i fællesskab en kollegas undervisning (2 gange)
- Læreren observerer en kollegas undervisning (2 gange)
- Læreren foretager elevinterview
- Læreren deltager i fire gruppelæringsrum med andre lærere, der følger programmet
- De fire gruppelæringsrum varer 6 timer og består af en vekslen mellem oplæg og gruppearbejde og behandler følgende emner: lærerrollen, elever og elevforudsætninger, undervisningsplanlægning samt studieforberedende aktiviteter til diplomuddannelsen
- Læreren skal arbejde med en læringsportfolio under hele vejledningsforløbet, hvor der lægges lektionsplaner med refleksioner og notater fra observationer og interview

Afslutning

- Forløbet varer ca. 1-1½ år og afsluttes ofte, efter at læreren har gennemført første modul på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik
- Forløbet afsluttes med en praktisk prøve i undervisningsfærdigheder under overværelse af vejleder og ekstern censor. Læreren udarbejder et skriftligt notat med lektionsplan og pædagogiske og didaktiske overvejelser forud for prøven. Censor og vejleder overværer en lektion, der følges op af en samtale, hvor lektionsplanen og undervisningen drøftes. Herefter bedømmes prøven som bestået eller ikke-bestået.

En anden begrundelse for praksisvejledning er, at den skal styrke koblingen af det teoretiske indhold fra diplomuddannelsen til lærernes egen undervisningspraksis. Ofte vil de pædagogiske vejledere i denne model følge læreren, fra vedkommende ansættes, og så til vedkommende har afsluttet diplomuddannelsen. En leder forklarer her, hvad tanken bag deres pædagogiske vejlederkorps er:

Der, hvor vores vejledere går ind, det er ved at hjælpe med at koble den teoretiske læring til praksis. At sikre, at man, når man kommer tilbage fra uddannelsen, også får noget af det nye brugt.

Vejlederen får dermed en rolle som sparringspartner for at sikre en forankring af den nye viden i lærernes praksis. I interviewene hæfter vi os ved, at for at vejlederen kan få denne rolle, så kræver det, at vejlederen er fortrolig med den teori, lærerne arbejder med på diplomuddannelsen. Vi hæfter os også ved, at nogle skoler har vejledere, som ikke har et indgående kendskab til uddannelsen og teorien, der bliver brugt her. De har derfor svært ved at påtage sig rollen som sparringspartner i forbindelse med at omsætte teori til praksis.

Desuden kræver denne anvendelse af vejlederen, at vejlederen har en sparringsrolle overfor læreren igennem hele diplomuddannelsen. Vi bemærker i interviewmaterialet, at vejlederne på nogle skoler udelukkende er tilknyttet lærerne i de første 1-2 år, de er ansat på skolen. De kan dermed ikke senere indgå i at forankre lærernes nye indsigt i deres undervisning.

4.2.4 God vejledning i forbindelse med skriftlige opgaver kan forudsætte et godt kendskab til diplomuddannelsen

Et andet fokus i den pædagogiske vejledning kan være at sparre med lærerne om deres skriftlige opgaver på diplomuddannelsen, og som vist i tabel 19 er det i alt 42 % af lærerne, der i høj grad eller i nogen grad har anvendt deres vejleder til dette formål. Vi hæfter os ved, at ledelserne på de besøgte skoler har to forskellige holdninger til, hvorvidt de pædagogiske vejledere skal give lærerne sparring på deres opgaver. Det er holdninger, der hænger sammen med, hvor godt et kendskab til uddannelsen deres pædagogiske vejledere har.

Den ene holdning er, at det kun er underviserne på diplomuddannelsen, der skal støtte lærerne i forbindelse med deres skriftlige opgaver. Et argument for, at de pædagogiske vejledere ikke skal sparre med lærerne i forbindelse med deres opgaver, er, at de kan komme til at give en vejledning, der ikke stemmer overens med den vejledning, som underviserne på uddannelsen giver. To ledere fra samme skole forklarer det fx på denne måde:

Leder 1: Fra [udbyderens] side er de meget opmærksomme på, at de helst ikke vil have, at vi blander os, for så kan der opstå nogle konflikter. Så kan den studerende få forskellige oplysninger fra hhv. den ene vejleder og den anden. Det duer ikke.

Leder 2: (...) mange vejledere, de vil det gerne, men hvor jeg tidligere har sagt mange gange, at de ikke skal begynde at vejlede i forbindelse med opgaverne, for de kan risikere at gøre mere skade end gavn.

Lederne udtrykker dermed en bekymring om, hvorvidt det er en reel støtte til lærerne, hvis de får sparring på deres opgaver af en pædagogisk vejleder på erhvervsskolen, fordi skolens vejledere kan give vejledning, som går i en anden retning, end vejlederen på uddannelsen ønsker.

En anden holdning og erfaring er, at lærerne får et stort udbytte af at sparre med de pædagogiske vejledere i forbindelse med deres opgaver. Ifølge ledere og lærere fra skoler, hvor de pædagogiske vejledere giver sparring på opgaverne, kan lærerne herved lave en tættere kobling af teori og praksis i deres opgaver. Det kan de på baggrund af, at de pædagogiske vejledere har et indgående kendskab til lærernes praksis, og da vejlederne kender lærernes niveau og støttebehov. Desuden er der også nogle af lærerne, som oplever, at de ikke kan få al den vejledning, de har behov for i opgavefaserne hos udbyderne. Derfor er det nødvendigt for dem at kunne trække på støtte fra erhvervsskolens vejleder. Centralt for lærernes udbytte af at sparre med de pædagogiske vejledere om deres opgaver er dog, at vejlederne løbende sætter sig ind i litteraturen på diplomuddannelsen og har et stort indblik i niveauet og forventningerne på diplomuddannelsen.

4.2.5. Studieforbereende kurser giver ikke altid det tiltænkte udbytte

Den tredje form for støtte, som nogle lærere får forud for deres start på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, er et studieforbereende kursus. Indholdet i kurset kan fx være generel studieteknik, faglig læsning og akademisk opgaveskrivning. Det er dog ikke altid, at de studieforbereende kurser giver det tiltænkte udbytte med hensyn til at kunne læse tekster og skrive opgaver på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

I spørgeskemaundersøgelsen angiver i alt 37 % af lærerne fra de tekniske erhvervsuddannelser/fagområder, at de har fulgt et studieforbereende kursus, inden de er begyndt på diplomuddannelsen. Kurset kan enten være afholdt af deres erhvervsskole eller AMU-center eller af udbyderen af diplomuddannelsen.²⁰ Ingen af lærerne fra hverken de merkantile erhvervsuddannelser/fagområder eller erhvervsuddannelser/fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik angiver at have fulgt et studieforbereende kursus.

Ifølge ledere fra de besøgte tekniske erhvervsskoler, der prioriterer at sende deres lærere på et studieforbereende kursus, er en begrundelse for støtten netop, at en stor del af deres lærere er udfordret af diplomuddannelsens form og indhold, særligt på de to første moduler. En leder siger fx:

Halvdelen af de lærere, vi har, de har en håndværkeruddannelse, de har fravalgt gymnasiet og studier. På et tidspunkt har de så syntes, at det kunne være spændende at være lærer, men de har jo ikke studieteknik inden under huden.

²⁰ Der er i alt 29 % af lærerne fra de tekniske erhvervsuddannelser/fagområder, som angiver at have fulgt et kursus, som deres erhvervsskole eller AMU-center har afholdt. 25 % angiver at have fulgt et kursus, som en udbyder af diplomuddannelsen har afholdt. Nogle af lærerne (i alt 16 %) har angivet både at have fulgt et kursus, som deres erhvervsskole eller AMU-center har afholdt, og et kursus, som en udbyder af diplomuddannelsen har afholdt.

Ifølge ledelserne på de besøgte erhvervsskoler, der ikke tilbyder studieforberedende kurser, er lærerne på de pågældende skoler så studievante, at de ikke har behov for støtte forud for diplomuddannelsen.

I spørgeskemaundersøgelsen er de lærere, der har deltaget i et studieforberedende kursus, blevet spurgt om, hvorvidt de oplever, at kurset har gjort det nemmere for dem at læse litteraturen på diplomuddannelsen. Lærernes besvarelser fremgår af tabel 20. Besvarelsene er opgjort ud fra, om kurset er blevet afholdt af deres erhvervsskole/AMU-center eller af en udbyder af diplomuddannelsen.

Tabel 20
I hvilken grad oplever du, at det studieforberedende kursus har gjort det nemmere at læse litteraturen på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
Kursus afholdt af erhvervsskole/AMU-center (n = 75)	15 %	29 %	36 %	20 %	100 %
Kursus afholdt af udbyder (n = 64)	27 %	33 %	31 %	9 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Der indgår kun besvarelser fra de lærere, som har deltaget i et kursus.

Tabellen viser, at i alt 44 % i høj (15 %) eller i nogen (29 %) grad oplever, at et studieforberedende kursus afholdt af deres erhvervsskole eller AMU-center har gjort det nemmere at læse litteraturen på diplomuddannelsen, mens i alt 60 % af de lærere, der har deltaget i et kursus afholdt af udbyderen, oplever, at det i høj (27 %) eller i nogen (33 %) grad har gjort det nemmere at læse litteraturen på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

De lærere, der har fulgt et studieforberedende kursus, er ligeledes blevet spurgt om, i hvilken grad kurset har gjort det nemmere for dem at skrive opgave på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Lærernes svar fremgår af tabel 21. Besvarelsene er opgjort ud fra, om kurset er blevet afholdt af deres erhvervsskole/AMU-center eller af en udbyder af diplomuddannelsen.

Tabel 21
I hvilken grad oplever du, at det studieforberedende kursus har gjort det nemmere at skrive opgaver på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
Kursus afholdt af erhvervsskole/AMU-center (n = 75)	15 %	23 %	39 %	24 %	100 %
Kursus afholdt af udbyder (n = 65)	18 %	31 %	40 %	11 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Der indgår kun besvarelser fra de lærere, som har deltaget i et kursus.

Tabellen viser, at i alt 38 % af dem, der har fulgt et studieforberedende kursus afholdt af erhvervsskolen eller AMU-centeret, i høj (15 %) eller i nogen (23 %) grad oplever, at det har gjort det nemmere at skrive opgaver på diplomuddannelsen. I alt 49 % af dem, der har fulgt et studie-kursus hos en udbyder af diplomuddannelsen, oplever i høj (18 %) eller i nogen (31 %) grad, at det har gjort det nemmere at skrive opgave på uddannelsen.

På baggrund af tabel 20 og 21 kan vi altså se, at det er mellem 38 % og 60 % af lærerne, som vurderer, at det i nogen eller høj grad er blevet nemmere for dem at hhv. skrive opgaver og læse litteraturen. Dermed er det også mellem 62 % og 40 %, som enten ikke oplever, at det er blevet nemmere for dem, eller kun oplever det i mindre grad. Det er således en relativt stor del, som har mere negative vurderinger af deres udbytte af kurserne. Vi har ikke kendskab til, hvad dette resul-

tat skyldes, men kan kun konstatere, at relativt store andele ikke har fået det tiltænkte udbytte af kurserne. Det kan fx være, at der er forskel på kvalitet af og indhold i kurserne.

I interviewene hæfter vi os ved, at nogle af de lærere, som har fulgt et studieforbereende kursus, vurderer, at deres kursus med fordel kunne have været mere opgaveteknisk. Et ønske fra disse lærere er, at de på kurset havde fået undervisning i, hvordan man bygger en opgave op med en problemformulering, et genstandsfelt, et teori afsnit og en analyse. Lærerne efterspørger ligeledes konkret at få undervisning i, hvordan man laver fodnoter, indsætter referencer og udarbejder en litteraturliste. En lærer fortæller fx:

Ja, underviserne på diplomuddannelsen forventer, at vi har en forhåndsviden om, hvordan man laver fodnoter og sætter referencer ind. Bare det at finde ud af de ting, det er enormt frustrerende; hvad er det rigtige, og hvordan sætter jeg det op?

Læreren oplever dermed, at hun kunne være klædt bedre på til at starte på uddannelsen, på trods af at den pågældende lærer har deltaget i et studieforbereende kursus.

4.2.5 Anden vigtig form for støtte: opstartsmøde og uformel støtte

En fjerde og sidste form for støtte, som lærere på nogle skoler oplever, er støtte i form af et opstartsmøde forud for diplomuddannelsen. Lærerne fremhæver det ligeledes som en vigtig øvrig støtte, at de har mulighed for at få uformel støtte fra kollegaer og medstuderende. De to støtteformer vil blive præsenteret herunder.

Opstartsmøde: introduktion til diplomuddannelsen

På nogle skoler afholdes der et introduktionsmøde til diplomuddannelsen, enten mellem ledelse, koordinator og en enkelt lærer eller som et samlet møde for en række lærere, der skal begynde på første modul på diplomuddannelsen. Ifølge interview med ledelser på erhvervsskoler med denne praksis har mødet en dobbelt funktion. På den ene side skal mødet introducere læreren til, hvad det vil sige at studere på diplomniveau, og afmystificere nogle af de fortællinger, de kan have hørt fra deres kollegaer. Et andet formål med mødet er, at ledelsen bruger mødet til at signalere og udtrykke, at den pædagogiske kompetenceudvikling vægtes højt på skolerne.

Lærere, der ikke har adgang til anden støtte end timer til at deltage i undervisningen på diplomuddannelsen, efterspørger en sådan introduktion til, hvad diplomuddannelsen går ud på. En lærer siger fx:

Jeg har nok savnet noget information fra starten. Det har været sådan lidt, så fik jeg en mail om at skulle hente bøger, så hentede jeg bøger, og så kunne jeg se, at jeg skulle møde i det lokale den dag. Men det havde været fedt at få en introduktion fra starten af, så jeg vidste, okay, nu starter jeg på en ny uddannelse, det er sådan og sådan. Der føler jeg meget, at jeg har været på egen hånd.

En højere grad af information om uddannelsen ville ifølge lærerne medføre, at de var bedre klar over formålet med uddannelsen, og hvilke forventninger der var til dem undervejs i uddannelsesforløbet.

Den uformelle støtte fra kollegaer og medstuderende

På tværs af interview med lærerne hæfter vi os ved, at der udover den formelle støtte fra erhvervsskolerne også er en betydelig grad af uformel støtte. Lærerne bruger i høj grad hinanden som sparringspartnere enten i forbindelse med de lærte teorier og metoder på diplomuddannelsen eller mere specifikt i forbindelse med opgaveskrivningen på modulerne. Lærerne støtter fx hinanden ved at se hinandens opgaver, og flere skoler har også forsøgt at formalisere denne støtte ved at have en portal, hvor lærerne frivilligt kan lægge deres opgaver op. Den uformelle støtte sker både blandt de lærere, der går sammen på modulerne, og blandt kollegaer, der er nået til forskellige steder i uddannelsen. Den uformelle støtte kan også ske, ved at lærere på eget initiativ opretter studiegrupper, hvor de fx drøfter tekster fra uddannelsen mellem undervisningsgangene.

4.3 Opsummering

Kapitlet viser, at der er to forskellige prioriteringer af, hvilke lærere der skal følge den pædagogiske diplomuddannelse i erhvervspædagogik. Den ene prioritering er, at det er samtlige lærere på skolen, som ikke har de formelle pædagogiske kvalifikationer, der skal have uddannelsen. Den anden prioritering er, at medarbejdere ansat efter 15. januar 2010, som mangler de pædagogiske kvalifikationer, skal følge uddannelsen. Der er dog mulighed for, at også andre lærere kan deltage ud fra en individuel bedømmelse.

Skolerne lader typisk deres lærere starte på diplomuddannelsen efter ca. 1 års ansættelse ud fra en betragtning om, at skolerne vil være sikre på, at de vil beholde medarbejderen, og så læreren har mulighed for at opbygge en undervisererfaring, der kan sættes i spil på diplomuddannelsen. Det har den konsekvens, at der ikke er fleksibilitet til at udskyde et modul et halvt år, hvis skolen af planlægningsmæssige årsager kunne have behov for det. Den skærpelse, som blev indført i 2013, om, at lærerne skal have fuldført diplomuddannelsen inden for 4 år efter deres ansættelse, har skabt yderligere planlægningsmæssige udfordringer for skolerne. Det fører i nogle situationer til problemer med at få driften på skolerne til at fungere og kan også føre til et behov for at ansætte flere lærere, end skolen kan bruge efterfølgende.

Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik bliver udbudt på to forskellige måder. 57 % af lærerne følger uddannelsen som et fuldtidsstudium, hvor de har fri fra deres opgaver på erhvervsuddannelserne/AMU til at studere i 6 uger og 3 dage. 32 % af lærerne følger uddannelsen som et deltidsstudium, hvor undervisningen foregår sideløbende med deres arbejdsliv, mens 11 % følger uddannelsen som en blanding af både fuldtids- og deltidsstudium.

Analysen viser, at der kan være fordele og ulemper ved begge måder. Fuldtidsstudiet skaber ro til at kunne fokusere udelukkende på uddannelsen, mens deltidsstudiet giver mulighed for at afprøve den lærte teori i praksis sideløbende med modulet.

På deltidsstudiet er der forskel på, hvor mange timer lærerne får til at følge uddannelsen. En del lærere får relativt få timer i forhold til forventningerne givet uddannelsens normering i ECTS-point, fx fik i alt 79 % af lærerne på deltidsmodellen under 150 timer til at følge deres seneste modul med et omfang af 10 ECTS-point. Det betyder relativt lidt tid til at følge studiet og studietid, der strækker sig ind i fritiden. Analysen viser, at der udover timer til deltagelse er tre andre måder, hvorpå skolerne understøtter lærerne før og under deres diplomuddannelse. Måderne er: 1) pædagogisk praktisk og/eller mere teoretisk sparring med en pædagogisk vejleder fra erhvervsskolen, 2) et studieforberedende kursus afholdt enten i regi af skolen selv eller hos udbyder og 3) deltagelse i et opstartsmøde samt mere uformel vejledning fra kollegaer. Med hensyn til den første måde viser analysen, at det er særligt vigtigt for lærerne, at vejlederen fra erhvervsskolen har et godt kendskab til diplomuddannelsen og litteraturen. Det betyder, dels at vejlederen hensigtsmæssigt kan understøtte opgaveskrivning i forbindelse med uddannelsen, dels at vejlederen kan indgå som sparringspartner med hensyn til at omsætte det lærte på uddannelsen i lærerens daglige praksis.

5 Diplomuddannelsen – tilrettelæggelse, gennemførelse og udbytte

Med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik bliver der stillet nogle større kompetencekrav til lærerne. Den erhvervspædagogiske grunduddannelse, som mange skoler tidligere benyttede, var en kortere, mindre teoretisk og mere praktisk anlagt uddannelse end diplomuddannelsen. Det rejser en række spørgsmål omkring diplomuddannelsen, herunder hvad udbydere lægger vægt på i tilrettelæggelsen af undervisningen, og hvordan lærerne klarer uddannelsen.

I dette kapitel fokuserer vi på de mange spørgsmål om tilrettelæggelsen, gennemførelsen og udbyttet af uddannelsen. Kapitlet består af fire afsnit. I det første afsnit beskriver vi forventningerne til hhv. læringsudbyttet af undervisningen og praksisrelateringen i undervisningen. I det andet afsnit beskriver vi den anvendte litteratur, mens prøveformer og vejledningen på uddannelsen beskrives i det tredje afsnit. I kapitlets fjerde og sidste afsnit er der redegjort for lærernes karakterer ved prøverne samt lærernes egne oplevelser af kompetenceudvikling.

5.1 Læringsudbytte og praksisrelatering

Læringsudbytte og praksisrelatering er omdrejningspunkterne for dette afsnit. Hos udbydere er der en forventning om, at uddannelsen skal gøre lærerne til professionelle lærere med en bred didaktisk og pædagogisk viden. Der er dog i nogle tilfælde en diskrepans mellem udbydernes forventninger til læringsudbyttet og forventninger fra læreres og ledes side. De kan have en forventning om, at uddannelsen er mere direkte praksisinstruerende, end den reelt er. I tilrettelæggelsen af undervisningen er praksisrelateringen et vigtigt element, men det betyder ofte, at praksis er omdrejningspunkt for de teoretiske problemstillinger – mere end at undervisningen er direkte praksisinstruerende. Et forhold, som kan være vigtigt for at sikre en relatering til praksis, er, at underviserne kender til lærernes praksis og formår at få sat den i spil. Det står dog tilbage som et spørgsmål, om undervisningen i dag rammer den rette balance mellem teori og praksis. Det vil blive udfoldet i dette afsnit.

5.1.1 Udbydere forventer: Lærerne kan reflektere over egen praksis gennem en bred didaktisk og pædagogisk viden

I interviewene med underviserne hæfter vi os ved, at der særligt er tre elementer, som underviserne lægger vægt på, at lærerne skal lære med uddannelsen²¹. Det drejer sig om:

- Lærerne skal blive professionelle lærere med en bred didaktisk og pædagogisk viden
- Lærerne skal kunne forholde sig kritisk til teorier, undersøgelser m.m.
- Lærerne skal kunne anvende en akademisk præget argumentationsform

I det nedenstående udfolder vi de tre elementer nærmere.

Professionelle lærere med en bred didaktisk og pædagogisk viden

De interviewede undervisere fremhæver for det første, at ét af målene med uddannelsen er, at lærerne på uddannelsen skal gå fra primært at være faglærere til at blive professionelle lærere. Det betyder, at lærerne bl.a. skal have en didaktisk og pædagogisk forståelsesramme samt et be-

²¹ Af uddannelsens studieordning fremgår de præcise mål for læringsudbytte for de enkelte moduler, som undervisningen er tilrettelagt efter. I dette afsnit gennemgår vi ikke disse læringsmål, men beskriver i stedet nogle generelle elementer i læringsudbyttet, som underviserne nævner i interviewene.

grebsapparat. Lærernes didaktiske og pædagogiske viden skal give et styrket grundlag for refleksion over og udvikling af egen undervisningspraksis. En underviser siger det sådan:

For mig er det rigtig vigtigt ikke kun at give dem et svar på, hvad det vil sige at være en god lærer, men i virkeligheden at give dem muligheden for at få øje på, at der er forskellige forståelser af, hvad undervisning er, og hvad læring er. Og de er nødt til – og vi hjælper dem med – at tage et valg og se sig selv på baggrund af: Hvad har jeg gjort [som lærer]? Hvad er det, jeg plejer at gøre? Hvad er det for en kultur, der er hjemme på institutionen? Er jeg enig i den? Eller kan jeg også se andre muligheder og tilgange til det at være underviser? Så deres refleksionsniveau over, hvad det er, de gør, og hvad det er for nogle valg, de tager, det bliver løftet. Det gør jeg også ved at præsentere dem for forskellige forståelser af læring og didaktik.

Nogle af de elementer, som underviserne lægger vægt på, er dermed, at lærernes refleksionsniveau bliver hævet, så de i højere grad kan reflektere over deres egen rolle som lærer og de rammer, som påvirker denne opgave. Eksempelvis er der undervisere, som nævner, at der på modul 1, "Undervisning og læring", bl.a. er fokus på, at lærerne får en viden om forskellige læringstilgange, men også får en helt grundlæggende indsigt i, at elever ikke nødvendigvis lærer præcis det, som de bliver undervist i. En underviser fortæller:

Hele overvejelsen om modul 1 – undervisning og læring – det er at få de studerende til at forstå, at der er forskel. Jeg bruger relativt meget tid på at give dem eksempler på, at det, man underviser i, ikke nødvendigvis er det, der bliver lært. (...). Det er noget af det, der giver stor mening for dem, at det faktisk er sådan. Der er mange, der simpelthen ikke har tænkt den tanke, når de kommer her. Det, at de underviser i sådan en meget formidlingspræget tavleundervisning, ikke nødvendigvis er det, som eleverne lærer, det bliver lidt en aha-oplevelse for dem. På det modul er der så mange ting, der handler om, hvad læring er for noget, og hvad undervisning er for noget.

Dermed skal lærerne altså kunne dels forstå og dels udvikle deres praksis, ved at de har en bredere teoretisk funderet forståelseshorisont.

Kritisk blik på teorier og undersøgelser

Et andet element, som underviserne, på tværs af modulerne, lægger vægt på, er, at lærerne skal lære at forholde sig kritisk til undersøgelser og teorier samt at forstå abstraktionsniveauet i teorierne. Undervisere beskriver, at nogle af lærerne har en noget ukritisk og "autoritær" tilgang til undersøgelser og teorier. Det kan bl.a. give sig udslag i, at de antager, at teorierne giver en konkret og direkte anvendelig løsning. En underviser eksemplificerer det sådan:

Vi har en grundbog, der er en samling af artikler [om erhvervspædagogik] skrevet af forskellige af kollegaerne [fra professionshøjskolerne]. Jeg tror, at det var klasseledelse, der var temaet. Der bad jeg de studerende om at overveje: Hvad er det for nogle positioner, I kan se, at de forskellige har? Er de enige overhovedet? Og så var der én af de studerende, der sagde: Hold da op, jeg troede bare, at det var sådan en grundbog, der sagde, hvad vi skulle ...

Underviserne forsøger dermed at udvide lærernes forståelse af, hvordan man kan anvende teorier, og deres forståelse af, at der er forskellige tilgange til bl.a. læring.

En akademisk præget argumentationsform

Et tredje element, som underviserne lægger vægt på, er, at lærerne lærer at beherske en mere akademisk præget argumentationsform. Underviserne fortæller, at de har et fokus på, at lærerne både i mundtlige diskussioner og ikke mindst i deres skriftlige opgaver lærer at argumentere ved brug af teoretiske referencer og ikke blot udtrykker deres personlige holdninger og synspunkter. Dermed bliver der af underviserne og i øvrigt også i prøvesammenhænge lagt vægt på, at lærerne mestrer den akademiske fremstillingsform.

5.1.2 Diskrepans i forventninger: Nogle lærere og ledere forventer, uddannelsen er mere direkte praktisk instruerende

Ifølge interviewene med undervisere, ledere og lærere er der blandt nogle lærere og ledere på erhvervsskolerne en indledende forventning om, at uddannelsen handler mere direkte om praksis og er mere instruerende, end det er tilfældet i dag.

Nogle lærere begynder på uddannelsen med en forventning om at lære konkrete redskaber og metoder, som de kan anvende direkte i deres egen undervisning. En underviser siger det sådan: "Inden for det her felt efterspørger de [studerende] meget nogle værktøjer, ja, nogle opskrifter".

Nogle lærere forventer således, at underviserne har en form for "konsulentrolle", og at de kan give dem konkrete undervisningsmetoder: "Der er sådan meget en forventning om, at vi kan fortælle dem, præcis hvad der virker", som en underviser formulerer det. Forventningerne fra lærernes side afspejler ifølge interviewmaterialet også forventningerne fra nogle af erhvervsskolerne. En lærer fortæller her om, hvordan vedkommende oplever de forskellige forståelser af og forventninger til ordet praksis, som er i spil:

Der er ord, som trænger til at blive defineret, det er, hvad der er praksis, og hvad der er teori. På [vores erhvervsskole], da vi startede, fik vi at vide, at vi skulle have en praktisk pædagogisk uddannelse, praktisk, praktisk, praktisk. Ordet "praktisk" tror jeg bliver defineret forskelligt her på [professionshøjskolen] og på [vores erhvervsskole]. På vores skole forventer vores leder jo, at vi kommer tilbage med et eller andet, og så har vi en ny måde at undervise på. Men sådan fungerer det ikke her på professionshøjskolen. Det er en teoretisk uddannelse, hvor vi bruger praktiske eksempler. Så forståelsen af ordet praktisk er ret essentiel, det er der blevet en del misforståelser ud af, faktisk.

Med ordet praktisk har nogle lærere dermed en forståelse af, at det skal handle meget konkret om deres undervisningspraksis, og at de får direkte anvendelige metoder til at justere denne. Fra udbydernes side betyder praksisrelateringen nærmere, at lærernes undervisningspraksis skal være et omdrejningspunkt for forskellige teoretiske perspektiver. Lærerne på uddannelsen skal inddrage, forholde sig til og reflektere over deres praksis – og dermed også udvikle deres praksis som lærere gennem at have fået et højere refleksionsniveau ved brug af teorierne.

Vores analyse af interview med undervisere og lærere tyder som nævnt på, at nogle lærere, særligt på de første moduler, møder uddannelsen med skepsis, bl.a. fordi praksisrelevansen ikke står helt klart for dem. Dog fortæller både undervisere og lærere, at modstanden reduceres, når lærerne er kommet længere på uddannelsen. En lærer fortæller om sin oplevelse:

Hvis du spørger studerende på første modul, vil de sige "det her [diplomuddannelsen] har intet at gøre med det, jeg laver i min undervisning". Og så tror jeg, at hvis du spørger de fleste, der er der, hvor vi er nu, tæt på afslutning, vil de fleste studerende sige, at alt sammen giver rigtig god mening på et eller andet plan. Lige så vel som vi skal lære en masse om teorier og nogle teknikker osv., så er det også en dannelsesrejse for os – fordi man starter et sted, og man har en opfattelse af før, hvad det egentlig er, man skal ind og lære, og så bliver man klogere, og man bliver voldsomt forstyrret; det var ikke det, du skulle lære, det var noget andet. Og så, når man har været en stor portion igennem, så giver det hele mening. Hvis du havde spurgt mig på første modul, havde jeg sagt "hvad sker der her (!)", og nu ved jeg, hvorfor jeg lærte det, som jeg gjorde på første modul, og det er i den grad relevant – men det er ikke lavpraktisk, det er alt sammen meta, og det giver rigtig god mening.

Læreren lægger dermed vægt på, at hvor det først var svært for ham at se meningen med uddannelsen i forhold til sin rolle som lærer, så er meningen og relevansen blevet tydelig for ham igennem uddannelsen. Det teoretiske indhold, som det var svært at forstå relevansen af i begyndelsen af uddannelsen, giver mening set i lyset af den indsigt og erkendelse, som læreren gennem modulerne har tilegnet sig.

5.1.3 Underviserne arbejder med praksisrelatering i undervisningen og opgaver – men oftest ikke som konkret sparring på lærernes undervisningspraksis

Et helt centralt forhold i forbindelse med tilrettelæggelsen af uddannelsen er netop, at den er praksisrelateret. Det er et forhold, der fremgår tydeligt i regelgrundlaget for diplomuddannelser. Det gælder, at "undervisningen skal være praksisrelateret, og de studerendes erfaringer skal inddrages i undervisningen".²²

Ifølge interviewene arbejder underviserne på forskellig vis i forbindelse med tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen på at gøre undervisningen praksisrelateret. Den praksisrelatering, som foregår, handler ofte om, at praksis og praktiske problemstillinger indgår i undervisningen som omdrejningspunktet for de forskellige teoretiske perspektiver, jf. ovenstående. Praksisrelateringen betyder derimod oftest ikke en direkte instruerende praksis. Det kan være forskelligt fra underviser til underviser og fra undervisningsgang til undervisningsgang, hvilke undervisningsaktiviteter der bliver anvendt, ligesom en undervisningsgang ofte består af en variation af forskellige undervisningsaktiviteter og -former. På tværs af interviewene kan vi dog pege på otte overordnede forskellige aktiviteter og forhold, hvori praksisrelateringen kommer til syne.

1 *Underviserstyret gennemgang af teorierne med relatering til praksiseksempler*

En måde, underviserne inddrager praksis og sammenkobler teori og praksis på, er at gennemgå teorien/litteraturen og i plenum inddrage eksempler fra praksis på erhvervsuddannelserne eller AMU. Med denne fremgangsmåde beskriver undervisere, at de er med til at åbne op for lærernes forståelse af teorierne, "udlægge teksten for dem", som en underviser beskriver det. Eksemplerne fra praksis kan komme enten fra lærerne eller fra underviseren selv. Nogle lærere foretrækker denne undervisningsform, da de oplever, at den giver dem det største læringsudbytte, andre oplever, at formen er blevet brugt lidt for hyppigt på de hold, de har gået på, og efterspørger et bredere repertoire af aktiviteter.

2 *Underviserstyrede diskussioner med udgangspunkt i praktiske problemstillinger, som perspektiveres i forhold til teorierne*

En anden måde, som praksisrelateringen kan foregå på i plenumdiskussionerne, er – i modsætning til ovenstående – at tage udgangspunkt i lærernes erfaringer fra deres egen undervisningspraksis og så i fællesskab få en forståelse af erfaringerne ved brug af den aktuelle teori. På den måde bliver lærernes praksis grundlag for drøftelserne, og den perspektiveres i forhold til og relateres til den relevante teori. Denne fremgangsmåde kræver, at underviseren i begyndelsen af lektionen får lærerne til at komme med relevante praksis eksempler eller, som en underviser fortæller, selv gennem lidt provokerende udsagn får sat gang i diskussionerne.

3 *Udgangspunkt i et konkret regelgrundlag m.m.*

En tredje måde, praksis bliver inddraget på, er, at underviserne sætter fokus på fx politiske tiltag og regelgrundlag inden for sektoren som led i undervisningen. Det kan fx dreje sig om, at undervisningen indeholder drøftelser af erhvervsuddannelsesreformen og de forskellige positioner, som forskellige interessenter har, i forhold til reformen. Det kan også handle om, at lærerne i undervisningen skal forholde sig til fx lokale uddannelsesplaner og arbejde med, hvilken betydning planerne har for deres egen undervisning.

4 *Drøftelser i mindre grupper af refleksionsspørgsmål, som sætter fokus på at relatere teori til praksis*

En fjerde måde, som praksisrelateringen kommer i spil på, er at lade lærerne have drøftelser i grupper i kortere eller længere tid. Disse drøftelser kan fx tage udgangspunkt i nogle refleksionsspørgsmål, som er udarbejdet af underviserne. Med spørgsmålene skal lærerne reflektere over en situation – fra deres egen eller medstuderendes praksis – ud fra de relevante teoretiske perspektiver. Nogle undervisere fravælger anvendelse af gruppearbejde pga. forskellige udfordringer, som de har erfaret i forbindelse med formen. Det drejer sig om, at diskussionerne i de studerendes grupper ofte ikke når et højt nok teoretisk niveau – men snarere bliver for praktiske og konkrete – eller kommer til at handle om irrelevante emner.

²² Bekendtgørelse om diplomuddannelser. BEK nr. 768 af 02/07/2012, § 4, stk. 5.

5 *Mundtlige oplæg fra lærerne omhandlende deres praksis*

En femte måde, hvorpå lærernes praksis bliver inddraget, er, at de forbereder sig hjemme på at formulere et eksempel fra deres praksis, som relaterer sig til det pågældende moduls tema. I interviewene med undervisere og lærere hæfter vi os dog ved, at lærerne i nogle tilfælde undslår sig for at holde sådanne oplæg, enten fordi de ikke oplever, de har tid til den form for forberedelse, eller fordi de er usikre på deres egne kompetencer.

6 *Sparring på læreres konkrete undervisningspraksis*

En sjette måde, der bliver relateret til de studerendes praksis på, er den direkte sparring på deres undervisningspraksis. Som tidligere nævnt viser vores analyse, at det er yderst begrænset, hvor meget der foregår af denne type sparring. Dog er der i interviewmaterialet eksempler på lærere, som har oplevet at få instruering i forbindelse med deres undervisning. En lærer fortæller fx, at vedkommende som led i det første modul skulle videofilme sin egen undervisning. Filmen blev vist for holdet, og læreren fik en direkte feedback på sin ageren som lærer. Andre fortæller, at de er blevet opfordret til i studiegrupper at observere undervisning, enten hinandens eller kollegaers, og derefter i fællesskab reflektere over observationerne.

7 *Når underviserne kan fungere som forbilleder*

For det syvende bemærker vi, at både undervisere og lærere udtrykker, at en anden og for nogle måske en ikke-intenderet måde, undervisningen kan relatere til lærernes praksis på, er at lærerne bruger undervisernes undervisningspraksis som forbillede for undervisning. Nogle undervisere fortæller, at de tydeligt fremlægger deres egne didaktiske overvejelser om hver enkelt undervisningsgang, fordi lærerne da kan spejle sig i deres overvejelser. Mens lærere også fortæller at have fået et stort udbytte af at observere nogle undervisere og deres ageren – særligt oplever lærerne det som positivt, når der er en sammenhæng mellem det stof, underviserne underviser i, og den måde, de selv gennemfører undervisningen på. Dog er der også lærere og ledere, som fortæller om knap så eksemplariske undervisningsforbilleder blandt underviserne. Det drejer sig fx om undervisere, som primært bruger forelæsningsagtig undervisning med brug af mange PowerPoint-præsentationer, og som lærerne ikke oplever udvise en opmærksomhed over for den forskel i deltagerforudsætninger, som der kan være på et hold på diplomuddannelsen. Her oplever lærerne, at underviserne ikke selv udviser den didaktik og pædagogik, de underviser dem i²³.

8 *Kobling af teori og praksis i forbindelse med prøver*

For det ottende hæfter vi os ved, at ikke mindst opgaverne i forbindelse med prøverne er en katalysator for at få sammenkoblet praksis med teorierne. Her har lærerne mulighed for at sætte teorierne i spil sammen med udvalgte elementer fra deres daglige praksis. Både lærerne og undervisere fremhæver, at arbejdet med disse opgaver kan føre til en forøget forståelse. Som en underviser siger om koblingen mellem teori og praksis i opgaverne:

Jeg tænker lidt, at det er det, deres opgaver handler om; de har nogle problemstillinger, som de kigger på med teoretiske øjne, og de begynder at blive bedre og bedre til at se nogle sammenhænge; hvorfor virkede det så for mig, eller hvorfor virkede det ikke, og hvor virkede det ikke? Så på sin vis – selvom de er en pine og en plage for de studerende, de modulopgaver – så er de med til at få sat nogle ting på plads til sidst.

Med citatet bliver det fremhævet, at det både tidsmæssigt og kompetencemæssigt kan være krævende for lærerne at skrive deres opgaver, men også, at de igennem denne proces får en ny forståelse både af deres praktiske problemstilling og af den teori, som bruges til at belyse denne. Dog hæfter vi os i interview med lærerne og undervisere ved, at ønsket om at få bragt teorierne i spil kan overskygge den enkelte lærers praksis, ved at praksiseksemplerne enten er tilrettet, så de passer til teorierne, eller ikke er hentet direkte fra lærerens egen praksis. En lærer oplever det på denne måde:

²³ I interviewene hæfter vi os ved, at der i nogle undervisergrupper – ikke alle – er sket en udvikling. Hvor lærere og ledere i interviewene gennemført i 2013 fortæller om undervisning, som er alt for ensformig og styret af PowerPoint-oplæg, så fortæller de i 2014, at der nu bliver anvendt et større repertoire af undervisningsformer og aktiviteter.

Man behøver heller ikke at interessere sig for, hvordan man er i praksis. For man kommer til eksamen, og det, man bliver eksamineret i, er, hvor godt man kan huske det, der stod i bogen, og om man kan forklare det med praktiske eksempler. Om det så er praksiseksempler, du finder på, eller du har hørt om fra undervisningen, det betyder egentlig ikke noget.

Læreren vurderer dermed, at selve arbejdet med opgaven ikke nødvendigvis har direkte sammenhæng med og betydning for vedkommendes egen undervisningspraksis. Med udgangspunkt i intentionerne fra udbydernes side kan vi sige, at lærernes læring i forbindelse med arbejdet med opgaverne kan bidrage til at hæve lærernes refleksionsniveau med hensyn til deres egen praksis. Det er intentionen, at dette forhøjede refleksionsniveau gerne fremover skal påvirke lærernes egen undervisning på erhvervsuddannelserne og AMU. Dvs. at den praktiske betydning skal vise sig over tid og ikke nødvendigvis manifestere sig netop som udløber af modulopgaven. Men nogle lærere har forventninger om konkrete og mere direkte ændringer i deres undervisningspraksis som følge af uddannelsen, som beskrevet.

5.1.4 Undervisernes kendskab til erhvervsuddannelsesområdet kan være en fordel

Med det ovenstående bliver det fremhævet, at undervisningen på forskellige måder gøres praksisrelateret. Det rejser et spørgsmål om, hvilken betydning det har, at underviserne har et indgående kendskab til praksis generelt på erhvervsuddannelserne og AMU. Det er forskelligt fra underviser til underviser, om de har denne praksiserfaring. Nogle har en stor erfaring fra området, mens andre begynder som undervisere på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik uden at have en praktisk erfaring fra sektoren. Erfaringen kan stamme dels fra, at nogle selv har undervist på en erhvervsuddannelse eller AMU-uddannelser tidligere, dels fra berøringen med de erhvervsrettede institutioner gennem konsulentarbejde eller forsøgs- og udviklingsarbejde.

Underviserne oplever det generelt som en fordel, at de har kendskab til hverdagen og den daglige praksis på en erhvervsskole. Det kendskab gør, at de bedre kan komme med forskellige eksempler fra praksis, som kan sættes i spil sammen med teorierne. Underviserne oplever også, at det kan have en positiv betydning for lærerne, når de som undervisere selv kan fremhæve eksempler. En underviser, som tidligere selv har været lærer på indgangen "Mad til mennesker", fortæller fx:

Jeg kan da godt mærke, at jeg trækker på min erfaring som erhvervsskolelærer, og jeg kan mærke, at de godt kan lide, når jeg taler om, da jeg underviste i køkkenet, og det skisma, jeg oplevede mellem den praktiske undervisning og den teoretiske undervisning.

Det kan dermed blive relevant og nærværende for lærerne, når underviserne selv kan bringe autentiske eksempler ind i drøftelserne. Den vedvarende kontakt til de erhvervsrettede institutioner, fx gennem forsøgs- og udviklingsarbejde, fremhæver nogle undervisere og ledere også som vigtig med hensyn til at gøre uddannelsen relevant for erhvervsskole- og AMU-lærere. To undervisere siger bl.a. sådan om betydningen af den tætte relation til praksis:

Underviser 1: Vi er alle sammen involveret i udviklingsprojekter, hvor vi er meget ude i praksis, eller forskningsprojekter, så selvom det er ti år siden, vi har været der [som lærere], så ser vi det stadigvæk rigtig meget og kommer ud og observerer og interviewer og deltager i noget af det, de laver. (...) Det har en stor betydning. Det har tit også den betydning, at vi kan være meget konkrete i vores eksempler og cases.

Underviser 2: Det giver os troværdighed: Hov, hun ved godt noget om området. At man ikke bare er sådan en akademiker, der står og fylder på.

Nogle af de interviewede undervisere fremhæver derfor, at det er vigtigt, at de kan udbygge eller bevare dette praksiskendskab ved løbende at få mulighed for at kunne være på erhvervsskoler og AMU-centre. Lærerne kommer dog som nævnt fra mange forskellige typer af uddannelser, så det vil være udfordrende for underviserne at skulle have et indgående kendskab til dem alle.

Vores analyse af interviewene viser dog også, at undervisere, som ikke har et indgående kendskab til hverdagen på en erhvervsuddannelse, på anden vis kan bringe praksisrelevante diskussioner og eksempler ind i undervisningen ved at få bragt lærernes egne praksiserfaringer i spil. En underviser nævner fx det at bede lærerne om at skrive relevante praksiseksempler til ham, som han så kan inddrage løbende, hvor det er relevant i undervisningen. Andre nævner det at facilitere, at lærerne selv bidrager med at give eksempler fra deres praksis som led i de enkelte undervisningsgange. Her påtager underviserne sig rollen som en facilitator, der sørger for, at eksemplerne bliver bragt frem. Endvidere er det essentielt for lærerne, at der også er andre forhold, som har betydning for, om de oplever underviserne som inspirerende. Det handler også om deres undervisningsform, underviserageren m.m.

Analysen viser dermed, at underviserne generelt oplever, at det er en fordel at have et kendskab til lærernes undervisningshverdag på erhvervsrettede institutioner, men også, at der er andre muligheder for at få de praksisnære overvejelser og eksempler ind i undervisningen.

5.1.5 Diskussion af, om uddannelsens balance mellem teori og praksis i dag er den rette

Som det også fremgår af ovenstående afsnit, er der en helt central og gennemgående diskussion af, om diplomuddannelsen i erhvervspædagogik i dag har ramt den rette balance mellem på den ene side at være teoretisk og på den anden side at være nok direkte praksisrettet.

Blandt undervisere og ledere fra professionshøjskolerne er der forskellige holdninger til, hvad vi kan betegne som graden af akademisering af uddannelsen. En holdning blandt undervisere og ledere fra professionshøjskoler er, at udbyderne skal være påpasselige med hensyn til, at uddannelsen ikke bliver for teoretisk. Den skal være rettet mod erhvervsuddannelses- og AMU-lærerne med de forskellige deltagerforudsætninger, de har, og den skal sikre "gode lærere – ikke akademikere", som en underviser formulerer det. Det skønnes derfor, at uddannelsen med fordel kan være mere instruerende og mere direkte praktisk præget end i dag.

Et andet synspunkt er derimod, at det er vigtigt, at man ikke slækker på uddannelsens akademiske niveau, da det vil skabe en risiko for, at det bliver en andenrangs pædagogisk diplomuddannelse. Synspunktet er, at den pædagogiske diplomuddannelse i erhvervspædagogik naturligvis skal være på niveau med de andre pædagogiske diplomuddannelser og svare til niveau seks inden for den danske kvalifikationsramme for livslang læring. Ligeledes er det ifølge regelgrundlaget intentionen, at erhvervsskolelærerne og AMU-lærerne får pædagogiske kompetencer, der som minimum svarer til niveauet for en pædagogisk diplomuddannelse.

I forlængelse heraf kan vi fremhæve, at der blandt nogle af de interviewede lærere og ledere fra erhvervsskolerne er en forhåbning om, at uddannelsen i fremtiden kan forblive på det teoretiske niveau, som uddannelsen er på i dag – samtidig med at den også i højere grad kan indeholde flere direkte praksisrelaterede og instruerende dimensioner. Som en leder siger, er det vigtigt, at det teoretiske niveau fastholdes, for "ift. den gamle PG [erhvervspædagogikum], så har lærerne simpelthen bare fået et højere teoretisk niveau, de er bare dygtigere pædagogisk". Men samtidig er ønsket, at den mere instruerende og praktiske del også kunne være et element i uddannelsen.²⁴

Der er dermed nogle forskellige forventninger og forhåbninger til uddannelsen, som kan give stof til videre overvejelser med hensyn til tilrettelæggelsen af undervisningen. Diskrepansen med hensyn til forståelsen af uddannelsens formål kan dog have forskellige konsekvenser såsom den skepsis, nogle lærere indledningsvis har over for uddannelsen, og den utilstrækkelige tid, nogle erhvervsrettede institutioner giver lærerne til uddannelsen. Ligesom det kræver, at de erhvervsrettede institutioner selv tager hånd om den mere instruerende del med hensyn til lærerens undervisningspraksis.

²⁴ Nogle af de interviewede lærere henviser fx til, hvordan de oplever i et modul om vejledningsmetoder også at have arbejdet med og afprøvet de enkelte metoder i praksis, og de udtrykker et ønske om at inddrage flere lignende typer af mere afprøvede seancer i undervisningen på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

5.2 Anvendt litteratur

Dette afsnit sætter fokus på endnu en dimension med hensyn til tilrettelæggelse og gennemførelse af diplomuddannelsen, nemlig den anvendte litteratur på uddannelsen. Omfang og indhold af den anvendte litteratur på et modul varierer på tværs af henholdsvis udbydere og undervisere. Særlig for nogle af lærerne er litteraturen en udfordring givet deres uddannelsesmæssige forudsætninger for at følge uddannelsen. Et andet vigtigt aspekt med hensyn til litteraturen er, at der efterlyses mere relevant litteratur til uddannelsen, som tager udgangspunkt i erhvervsuddannelses- og AMU-området. Disse forhold udfoldes igennem afsnittet.

5.2.1 Forskel med hensyn til omfang og indhold på tværs af både udbydere og undervisere

Studieordningen er målstyret, ikke pensumstyret. Der er altså ingen formelle krav til mængden af litteratur. Nogle af udbydere har imidlertid mere eller mindre formelle retningslinjer for, hvor mange siders litteratur lærerne forventes at have læst og opgivet til prøven. Vi hæfter os særligt ved, at forventningerne varierer mellem udbydere. Det betyder, at der hos én udbyder er en forventning om, at lærerne skal igennem 5-600 siders litteratur på et 10-ECTS-point-modul, hos andre 800-850 sider, og endelig har en udbyder en forventning om, at lærerne har været igennem 1000 siders litteratur. Der er således en rimelig stor forskel i forventningerne til litteraturomfanget.

Lærerne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt om deres vurderinger af omfanget af litteraturen. Tabel 22 viser lærernes vurderinger.

Tabel 22
Hvordan vurderer du omfanget af litteraturen? (N = 448)

For lille	Tilpas	For stort	Total
1 %	55 %	44 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at 55 % af lærerne vurderer, at litteraturomfanget er tilpas, mens 44 % vurderer, at det er for stort. Det er dermed en relativt stor del, som oplever, at der er for meget læsestof. Disse resultater skal naturligvis ses i relation til, dels at der er en variation i litteraturomfanget mellem udbydere, dels at lærerne har forskellige tidsmæssige rammer for at følge uddannelsen, dels at lærerne har forskellige forudsætninger mht. uddannelsesbaggrund.

På de enkelte moduler er der også variation i indholdet af litteraturen. Den enkelte underviser eller de enkelte underviserteam, som står for et konkret modul, planlægger med udgangspunkt i deres forståelse af modulets læringsmål, hvilke temaer der konkret skal arbejdes med, og hvilken litteratur som skal anvendes. Det beskrives i undervisningsplanen for det aktuelle modul. Det varierer derfor, hvilken litteratur der bliver anvendt på et givent modul. Et generelt billede er dog, at al litteraturen er på dansk, at der bruges nyere litteratur, og at det oftest ikke er meget krævende original litteratur.

5.2.2 Litteraturen udfordrer særligt nogle af lærerne

Blandt undervisere og lærere på uddannelsen er der forskellige vurderinger af, om sværhedsgraden af litteraturen er passende. Af tabel 23 fremgår lærernes vurderinger af sværhedsgraden af litteraturen.

Tabel 23
Hvor let eller svært er det at læse litteraturen? (N = 448)

Let	Overvejende let	Overvejende svært	Svært	Total
9 %	41 %	41 %	8 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at lærerne her deler sig i to lige store dele. I alt 50 % mener, at litteraturen er let (9 %) eller overvejende let (41 %), mens i alt 49 % mener, at litteraturen er svær (8 %) eller overvejende svær (41 %).

Disse tal dækker dog over nogle meget forskellige vurderinger af sværhedsgraden, afhængigt af hvilken uddannelsesbaggrund lærerne er startet på uddannelsen med. I alt 24 % af de lærere, som har en lang videregående uddannelse, vurderer, at litteraturen er svær (2 %) eller overvejende svær (22 %). Blandt de lærere, der er startet på uddannelsen med en erhvervsfaglig baggrund, vurderer i alt 72 %, at litteraturen er svær (14 %) eller overvejende svær (58 %), se appendiks B.

Uddannelsesbaggrunden har således en markant sammenhæng med, hvor krævende litteraturen forekommer at være for lærerne på uddannelsen. I interviewene med lærerne hæfter vi os dog også ved, at lærernes uddannelsesretning kan påvirke, hvor krævende de oplever uddannelsen. Fx fortæller lærere, som har en kandidatgrad inden for tekniske og naturvidenskabelige uddannelser, at de finder den humanistiske litteratur forholdsvis krævende, da den ifølge lærerne indebærer en anderledes måde at tænke på. For nogle af disse lærere konstituerer den pædagogiske teori en meget anderledes måde at forholde sig til viden på, end de har været vant til gennem deres tidligere uddannelser og hidtidige arbejdsliv, og uddannelsen er således både krævende og en markant forstyrrelse i forhold til deres normale rationaliseringsmåder.

I forlængelse af ovennævnte fortæller underviserne fra diplomuddannelsen, at noget af litteraturen udfordrer nogle af lærerne særdeles meget. Der kan, som undervisere siger, være noget litteratur, der "er sådan lige på kanten", hvor lærerne "skal strække hals efter den" og "kæmpe sig igennem den". Vores analyse af interviewene tyder dog også på, at underviserne, ifølge deres egen målestok, generelt ikke vælger meget svære og udfordrende tekster.

I interviewene med underviserne hæfter vi os ved, at nogle undervisningsteams arbejder med at dæmme op for udfordringerne ved at gøre litteraturmængden dels mere overskuelig for lærerne, dels mere differentieret.

Det indebærer for det første, at nogle undervisere vælger at dele litteraturen i undervisningsplanen op i primærlitteratur og supplerende litteratur, hvor den primære litteratur er den, som det forventes, at alle har læst, mens den supplerende litteratur er for dem, "som er særligt sultne", som en underviser siger. Med "særligt sultne" menes de lærere, som kan overkomme og gerne vil vide mere.

For det andet fortæller nogle undervisere, at de udarbejder en slags læsevejledning til teksterne. Læsevejledningen beskriver fx, hvilken tekst lærerne på uddannelsen skal læse først, og indeholder vejledende ord om, hvad der er særligt relevant at notere sig i teksterne.

Afslutningsvis skal det nævnes, at lærerne fortæller i interviewene, at de hen over modulerne er blevet mere studievante og bedre til at prioritere hensigtsmæssigt med hensyn til læsemængden.

5.2.3 Ønsker om mere relevant litteratur

Med hensyn til relevansen af litteraturen på uddannelsen er der undervisere, som fortæller, at de oplever, at det er en udfordring, at der ikke er tilstrækkeligt med relevant dansk litteratur på et højt nok niveau, som er skrevet specifikt til erhvervsuddannelses- og AMU-området. Konsekvensen af den manglende litteratur er, at en del af den litteratur, som bliver anvendt på modulerne, er skrevet med sigte på gymnasieområdet eller folkeskoleområdet. Både lærere og undervisere

fortæller, at det kan være en udfordring for lærerne at se den direkte relevans af denne litteratur. En underviser siger fx:

Jeg synes på modulet digitale teknologier, at det, vi oplevede, var, at litteraturen er fuldstændig utilstrækkelig. Der findes næsten ikke noget på dansk om IT i erhvervsuddannelsessystemet. Vi har været nødt til at trække på danske grundbøger, som handler om gymnasieområdet eller folkeskoleområdet. Det oplever jeg, at vores kursister generelt er meget trætte af, at der aldrig er lavet noget specifikt til dem. Mange af dem har svært ved at abstrahere fra konteksten og sige "det er faktisk noget, jeg kan bruge i min kontekst".

Eksemplet i citatet gælder faget digitale teknologier i erhvervsrettede uddannelser, og i interviewene fortæller lærere og undervisere om lignende vurderinger i andre fag. Denne problemstilling gælder ikke mindst de lærere, som underviser voksne enten på AMU eller på erhvervsuddannelserne. Fx siger en AMU-lærer sådan:

Vi skulle læse jeg ved ikke hvor mange tekster fra folkeskolen – der havde jeg godt nok rigtig svært ved at se, hvad jeg lavede der. Jeg underviser voksne mennesker på 50 år, der er blevet arbejdsløse. (...) Jeg synes godt nok, at vi har læst meget om børn. Jeg har skullet have dem igennem nogle aldersprocesser, de her tekster, for at kunne se, hvor jeg skal ændre noget. (...) På det sidste modul, tænkte jeg "det er lige noget, jeg kan bruge til noget", og så var der 600 sider om børns udvikling – den havde jeg godt nok svært ved at koble til AMU.

Ifølge interviewene med lærere og undervisere bliver der på modulerne ofte inddraget litteratur om voksenpædagogik. Men nogle lærere vurderer dog, at denne del udgør en for lille del af den samlede mængde litteratur.

Et af de synspunkter, der bliver givet udtryk for i interviewene med underviserne, er, at læringsteorier rettet mod børn stadig kan have en relevans, fordi der er nogle generiske elementer i teorierne, som også kan overføres til voksne. Et andet synspunkt er, at det er vigtigt, at der på modulerne er et større fokus på særegne forhold omkring voksnes læring.

Vores analyse af interviewene med lærere og undervisere peger i forlængelse heraf på, at det er hensigtsmæssigt, når undervisere er særligt opmærksomme på at eksplicite og tydeliggøre, på hvilken måde teorierne, som tager udgangspunkt i folkeskole- og gymnasieundervisningen, er relevante, når man underviser på erhvervsuddannelserne eller underviser voksne på fx AMU.

5.3 Prøveformer og vejledning

Når lærerne har været igennem et modul, så skal de til prøve med individuel bedømmelse. Der er flere forskellige prøveformer, udbyderne kan vælge imellem i forbindelse med prøverne. Nogle af de erfaringer, udbyderne har gjort, er, at det er vigtigt, at der er tænkt i progression i prøveformerne og inddraget mundtlighed. En anden type erfaring med prøverne er, at arbejdet med de akademiske opgaver kan udfordre nogle af lærerne særdeles meget, og de har derfor behov for mere vejledning, end der umiddelbart er lagt op til fra udbydernes side, at de kan få. Disse aspekter udfolder vi i dette afsnit.

5.3.1 Forskellige prøveformer, udbyderne kan vælge imellem

Prøverne, der afslutter hvert modul på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, bedømmes alle med en karakter i henhold til 7-trinsskalaen. Prøvens rammer er fastsat i prøveallongen for diplomuddannelserne på det pædagogiske område.²⁵ Prøveformen kan enten være skriftlig eller mundtlig eller bestå af en kombinationsprøve. Prøverne kan foregå individuelt eller i grupper på op til tre personer. De fire obligatoriske moduler bedømmes med ekstern censur, hvorimod de to valgmoduler bedømmes internt. De forskellige prøveformer fremgår af boks 3.

²⁵ *Professionshøjskolerne, University Colleges Denmark: Prøveallonge. For diplomuddannelserne på det pædagogiske område, 2012.*

Boks 3: Prøveformer på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Skriftlige prøver:

- 1 Undersøgelsesdesign
- 2 Skriftlig opgave
- 3 Skriftlig case
- 4 Portfolio

Mundtlig prøve:

- 5 Mundtlig prøve på grundlag af synopsis

Kombinationsprøver:

- 6 Mundtlig prøve kombineret med skriftligt oplæg
 - 7 Mundtlig prøve kombineret med praktisk produkt og synopsis
 - 8 Mundtlig prøve kombineret med case
 - 9 Mundtlig prøve kombineret med portfolio
 - 10 Mundtlig prøve kombineret med praktisk produkt og skriftlig opgave
 - 11 Mundtlig prøve kombineret med skriftlig opgave
 - 12 Mundtlig prøve kombineret med videosekvenser, PowerPoint-præsentation mv.
- 13 Afgangprojektet: større skriftlig opgave kombineret med mundtlig prøve

Kilde: Professionshøjskolerne, University Colleges Denmark: Studieordning – Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. 1. august 2013: 13-19.

Det er op til den enkelte professionshøjskole at beslutte, hvilken af de 13 prøveformer der skal afslutte et modul. På modulet "Afgangprojekt" er prøveformen dog fastlagt på forhånd.²⁶

Det er forskelligt, om ledelsen på professionshøjskolen har taget en overordnet beslutning om prøveformen, eller om det er lagt ud til underviserteamet på modulet at træffe denne beslutning. Metropol og UC Sjælland har første model, mens VIA, UCL og UC Syddanmark har den anden model. Metropol har fastsat prøveformen for hvert modul i sin studievejledning for uddannelsen²⁷, mens beslutningen om prøveformen på de andre professionshøjskoler tages i forbindelse med planlægningen af det kommende semesters moduler. Underviserne beskriver, at de har mange overvejelser om og mange afprøvninger af, hvilke prøveformer der fungerer bedst.

5.3.2 Valg af prøveformer: vigtigt med mundtlighed og progression

Af interviewene fremgår det, at det er vigtigt at være opmærksom på to forhold angående valg af prøveform:

Det første forhold er, at det ifølge interviewene har en positiv betydning for lærernes præstationer og resultater ved prøverne, når der indgår en mundtlig del. Det gør der fx i forbindelse med kombinationsprøverne, jf. ovenstående tekstboks. På Metropol har man derfor valgt udelukkende at have kombinationsprøver på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Erfaringerne med de bedre resultater i forbindelse med kombinationsprøverne hænger sammen med de udfordringer med at formulere sig skriftligt, som nogle lærere har. En lærer udtrykker det fx sådan:

²⁶ Prøveformen for hvert modul skal være anført enten i studievejledningen eller i skolens studieordning for uddannelsen.

²⁷ Professionshøjskolen Metropol: Studievejledning for diplomuddannelse i erhvervspædagogik, 2013.

Der er jo mange faglærere, der ikke er sindssygt skriftlige i forvejen, så det der med at komme op til noget mundtligt, det er en stor hjælp. For så har man mulighed for at forklare, hvad det er, man ikke har forklaret ordentligt i den skriftlige opgave. Det har jeg selv set som en styrke i hvert fald.

På Metropol fortæller ledelsen således om, at skiftet fra en udelukkende skriftlig prøve efter modul 3 til en kombinationsprøve har fået gennemsnitskarakteren til at stige betragteligt, således at gennemsnittet nu er på niveau med de øvrige eksaminere. På andre professionshøjskoler vurderer lederne, at det ikke altid kan lade sig gøre at have kombinationsprøver på grund af tidsrammerne for modulerne. Særligt på modul 3, som kun svarer til 5 ECTS-point, udgør tiden en udfordring med hensyn til at kunne gennemføre en kombinationsprøve for de lærere, som følger et fuldtidsstudium.²⁸

Det andet forhold, der er vigtigt i forbindelse med valg af prøveform, er, at prøveformen skal sikre, at der sker en progression, særligt med hensyn til arbejdet med de skriftlige opgaver. Det vil sige, at lærerne gennem prøverne bliver vænnet til at udarbejde skriftlige opgaver, der opfylder de akademiske krav. Således at lærerne har en erfaring med det, når de skal udforme deres afgangsprojekt. På baggrund af dette har flere skoler fravalgt at bruge portfolio-eksamen.²⁹

I interviewene hæfter vi os desuden ved, at flere undervisere reflekterer over, om man kunne udvikle mere eksperimenterende prøveformer, der i endnu højere grad vil understøtte, at praksis kommer i spil, end det er tilfældet i dag, jf. afsnit 5.1.5. Det kunne fx være en prøveform, hvor det skulle være obligatorisk at lave en undersøgelse eller et udviklingsarbejde i egen pædagogiske undervisningspraksis. Derved ville prøveformen understøtte et mere innovativt læringsmiljø lokalt på lærernes arbejdspladser.

5.3.3 Den akademiske opgave er en udfordring

Undervisere og lærere fortæller i interviewene, at det er en udfordring for en del af lærerne på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik at skrive en akademisk opgave. I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt om, hvor let eller svært det er for dem at skrive opgave. Svaret på spørgsmålet fremgår af tabel 24.

Tabel 24
Hvor let eller svært er det at skrive opgave? (N = 447)

Let	Overvejende let	Overvejende svært	Svært	Total
8 %	29 %	48 %	15 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at i alt 63 % af lærerne synes, at det er enten overvejende svært (48 %) eller svært (15 %) at skrive opgave, mens i alt 37 % synes, at det er overvejende let (29 %) eller let (8 %) at skrive opgaver. Der er således en betragtelig del, som tilkendegiver, at der er udfordringer forbundet med at skrive opgaverne.

Jf. afsnit 3.2 begynder lærerne på uddannelsen med meget forskellige uddannelsesbaggrunde og niveauer. Tabel 25 viser, hvor let eller svært lærere med forskellige uddannelsesbaggrunde oplever, det er at skrive opgave på uddannelsen.

²⁸ På VIA er der fx ofte forskel på de valgte prøveformer, alt efter om det er fuldtids- eller deltidshold. På grund af den ekstra tid, som deltidsundervisningen kan strække sig over, indgår der ofte mundtlige prøver her.

²⁹ På valgmodulet "Digitale teknologier i erhvervsrettede uddannelser" fortæller undviserne, at de vælger en prøveform, der adskiller sig fra de øvrige ved at indeholde et konkret "produkt", fx i form af, at de studerende skal aflevere en video som et eksamensprodukt i stedet for en skriftlig opgave. Denne prøveform vælges ud fra en overvejelse om, at formen passer godt til indholdet i modulet, der er kendetegnet ved at indeholde anvendelse og skabelse af digitale produkter som led i undervisningen.

Tabel 25
Hvor let eller svært er det at skrive opgave?

	Let	Overvejende let	Overvejende svært	Svært
EUD* (n = 104)	3 %	11 %	63 %	24 %
KVU* (n = 83)	6 %	29 %	51 %	15 %
MVU* (n = 153)	9 %	37 %	43 %	12 %
LVU* (n = 60)	22 %	43 %	33 %	2 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik?

* EUD: erhvervsuddannelse. KVU: kort videregående uddannelse (erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse). MVU: mellemlang videregående uddannelse (bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse). LVU: lang videregående uddannelse (kandidat- eller mastergrad).

Tabellen viser overordnet, at der er en sammenhæng mellem lærernes uddannelsesbaggrunde og deres vurderinger. Lærere med en længerevarende uddannelse vurderer overordnet, at det er lettere at skrive opgaver, end lærere, der har korterevarende uddannelser. Fx gælder det, at i alt 65 % af lærerne med en lang videregående uddannelse vurderer, at det er let (22 %) eller overvejende let (43 %) at skrive en opgave, mens i alt 14 % af lærerne med en erhvervsfaglig baggrund vurderer, at det er let (3 %) eller overvejende let at skrive opgaver (11 %).

Tallene afspejler det forhold, at hvor en gruppe lærere kan trække på de kompetencer, de har fra tidligere uddannelser, er det for andre lærere første gang, de skal skrive en akademisk opgave. I interviewene hæfter vi os dog også ved, at nogle af de lærere, som kommer med en mellemlang eller lang teknisk eller naturfaglig baggrund, ligeledes oplever udfordringer med opgaverne, da den videnskabsteoretiske tilgang, der præger indholdet på uddannelsen, er langt fra den videnskabsteoretiske tilgang og udtryksform, de er vant til at arbejde inden for. Som det fremgår af tabel 25, så er der fx 12 % af de lærere, som har en mellemlang videregående uddannelse, som vurderer, at det er svært at skrive opgave.

I interviewene med underviserne hæfter vi os ved, at udfordringerne i forbindelse med opgaveskrivning særligt består i at udarbejde en skriftlig opgave med en problemformulering, at skrive sig ind i et problemfelt, at skabe et genstandsfelt for undersøgelsen, at udvælge relevant teori at analysere med og at argumentere teoretisk uden at komme med egne holdninger. Som fremhævet i kapitel 4 er der nogle af lærerne fra de tekniske erhvervsuddannelser/fagområder, som inden uddannelsen deltager i et studieintroducerende kursus. Der er dog et lidt tvetydigt billede af, om lærerne selv mener, at det har gjort det nemmere for dem at skrive opgaver.

Underviserne forsøger på forskellig vis at klæde lærerne på til at kunne skrive en akademisk opgave. Ifølge underviserne kan de fx integrere undervisning i at skrive en skriftlig akademisk opgave i den almene undervisning, eller de kan bruge en halv eller en hel undervisningsgang på at undervise i studietekniske færdigheder og i, hvordan man skriver en akademisk opgave. Dette er en mulighed på modul 1 og 2, hvor *udvikling af generelle studiekompetencer* er et selvstændigt kompetencemål.

I interviewene hæfter vi os ved, at lærernes arbejde med eksamensopgaver har nogle forskellige betydninger for lærerne. På den ene side er der lærere og undervisere, der fremhæver, hvordan dette arbejde er en meget stor udfordring for lærerne. Lærere fortæller fx i interviewene om, hvordan de har haft symptomer på stress i opgaveperioderne. Det skal, ifølge interviewene, ses i sammenhæng med, at arbejdet med opgaverne ikke udelukkende handler om, hvorvidt lærerne består og får en god karakter. Det kan også være forbundet med en følelse af nederlag og af at præstere dårligt i forbindelse med opgaverne. En leder siger fx sådan:

Det er også svært, jo ældre man bliver, at vise andre, hvis der er noget, man ikke er supergod til. At komme tilbage til sin chef og sige "jeg fik 02", det er altså ikke sjovt for en voksen mand – det gør ondt.

Den nederlagsfølelse, som en eventuel dårlig præstation giver, må ses i relation til, at lærerne, som tager uddannelsen, er voksne og vant til at være på en arbejdsplads, fx som faglært, og kunne deres job godt. Som det fremgår af afsnit 3.2, er 65 % over 40 år. Og i sidste ende kan det være deres job som erhvervsuddannelses- eller AMU-lærere, der er på spil, hvis de ikke kan klare uddannelsen.

I interviewene hæfter vi os dog også ved, at netop det grundige arbejde med et tema, som opgavearbejdet kræver, kan have en positiv betydning for lærernes læring og tilegnelse af stoffet. Opgaven er dermed et vigtigt element i læringen, men den er samtidig også en stor udfordring for nogle lærere.

5.3.4 Behov for differentieret vejledning matcher ikke altid med den fastsatte tid hos udbyderne

Lærerne får vejledning forud for deres prøver. Omfanget af vejledningen fastlægges af de enkelte professionshøjskoler. Af interview med ledere og undervisere fremgår det, at vejledningen ofte er fastsat til to-tre timer pr. modul. De to-tre timer inkluderer alle aktiviteter forbundet med vejledningen såsom læsning, konfrontationstid, telefonsamtaler, e-mailkontakt m.m. Det er dog ikke nok vejledning for alle lærere pga. de udfordringer, lærerne har med de skriftlige opgaver.

Tabel 26 viser, hvor stor en andel af lærerne, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen, som har taget imod tilbuddet om vejledning.

Tabel 26
Har du benyttet den tilbudte vejledning på professionshøjskolen til dine opgaver? (n = 451)

Ja, på alle de moduler, jeg har deltaget i	Ja, på nogle af de moduler, jeg har deltaget i	Nej, på ingen af modulerne	Total
69 %	22 %	9 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at 69 % af lærerne har benyttet den tilbudte vejledning på professionshøjskolen til deres opgaver, 22 % har benyttet vejledningen i nogle af modulerne, mens 9 % ikke har benyttet vejledningen. Der er således i alt 31 %, som nogle gange eller altid har fravalgt at benytte den tilbudte vejledning. Af tabel 27 fremgår nogle grunde til dette fravalg.

Tabel 27
Hvilke årsager er der til, at du har fravalgt vejledning på nogle eller alle moduler (sæt gerne flere markeringer)? Udelukkende besvarelser fra lærere, som har fravalgt vejledning på et eller flere moduler (n = 132)

Jeg har ikke haft et fagligt behov	34 %
Jeg har ikke haft tid	23 %
Jeg brød mig ikke om den tildelte vejleder	19 %
Jeg har benyttet kollega(er) fra min erhvervsskole/mit AMU-center i stedet	18 %
Andet	31 %
Total	126 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at 34 % af dem, som har fravalgt vejledningen, oplever, at de ikke har haft et fagligt behov, mens 23 % oplever, at de ikke har haft tid til at bruge vejledningen, 19 % tilkendegiver, at de ikke brød sig om den tildelte vejleder, mens 18 % har benyttet kollegaer til vejledningen i stedet for. 31 % har andre grunde til ikke at benytte vejledningen end de ovenfor beskrevne.

Af tabel 28 fremgår det, hvor tilfredse lærerne alt i alt er med den vejledning, som de indtil videre har fået i forbindelse med opgaver eller prøver.

Tabel 28

Hvor tilfreds er du alt i alt med den vejledning, som du indtil videre har fået i forbindelse med opgaver eller prøver? (n = 413)

Tilfreds	Overvejende tilfreds	Overvejende utilfreds	Utilfreds	Det er meget forskelligt fra modul til modul	Total
30 %	46 %	9 %	4 %	10 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at i alt 76 % er tilfredse (30 %) eller overvejende tilfredse (46 %) med vejledningen. Det må dermed siges, at der er en rimelig tilfredshed med vejledningen. 10 % oplever, at det kan være meget forskelligt fra modul til modul, hvor tilfredse de er med vejledningen. I forlængelse heraf hæfter vi os også ved i interviewene med lærerne, at de oplever, at der kan være en individuel forskel på det engagement, de møder hos vejlederne, og vejledningens kvalitet.

Ifølge underviserne sker der en stor differentiering i vejledningen. Nogle lærere har ikke behov for vejledning, mens andre har behov for rigtig meget vejledning. Det samlede indtryk på baggrund af data er, at der er en stor variation i, hvor meget vejledning der gives. Nogle undervisere holder omfanget af vejledning inden for de rammer, der er fastlagt på de enkelte professionshøjskoler, mens andre undervisere lader vejledningen strække sig over de timer, som er nødvendige. En underviser fortæller fx, at vedkommende vejleder nogle lærere i over 10 timer for at sikre, at de kommer igennem prøven og består modulet.

Nogle lærere har mulighed for at få ekstra vejledning fra pædagogiske eller praktiske vejledere på deres arbejdspladser, men der er forskellige holdninger til, hvor brugbar en sådan vejledning er, jf. kapitel 4. I interviewene er der lærere, som udtrykker, at de har fået meget ud af at få supplerende vejledning og sparring, særligt når vejlederne har et godt kendskab til uddannelsen og litteraturen. Endvidere bliver det nævnt af lærerne, at det har været en nødvendighed med den ekstra vejledning, fordi den vejledning, de kunne få fra professionshøjskolen, var så begrænset – med de to timer – at det er for lidt vejledning til, at de kan klare arbejdet med opgaven.

5.4 Karakterer ved prøver og oplevet kompetenceudvikling

Generelt klarer lærerne sig udmærket igennem uddannelsen, når man kigger på karaktererne. Der er dog individuelle forskelle, og der er en tendens til, at lærere med en længerevarende uddannelse generelt klarer diplomuddannelsens krav bedre, i hvert fald på modul 1. Desuden oplever en betragtelig del af lærerne, at de har udviklet deres kompetencer på en række parametre, der er relevante for undervisningen. Det fremgår af dette kapitel.

5.4.1 Karaktergennemsnit ligger over middel

Af tabel 29 fremgår lærernes karakterer for de enkelte moduler på uddannelsen. Tabellen viser en totalopgørelse for alle lærere, som har gået på uddannelsen i årene 2010 til og med første semester 2014³⁰. Tabellen viser dels det samlede karaktergennemsnittet ved prøven på modulet, dels hvor store andele af lærerne som har fået de enkelte karakterer på modulerne.

³⁰ Bemærk, at der på modulerne også kan gå studerende, som ikke er ansat på en erhvervsrettet institution. Deres karakterer indgår også i totalberegningerne, da tabellen bygger på de fem udbyderes oplysninger om karakterer fra samtlige studerende på modulerne.

Tabel 29**Karakterer på de enkelte moduler på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik i årene 2010-2014 (første semester) vist i procent og gennemsnit**

	-3	00	02	4	7	10	12	I alt	Gennemsnit
Modul 1* (n = 849)	0 %	1 %	4 %	16 %	29 %	31 %	19 %	100 %	8,2
Modul 2* (n = 761)	0 %	1 %	5 %	20 %	32 %	27 %	15 %	100 %	7,7
Modul 3* (n = 485)	1 %	2 %	6 %	14 %	32 %	30 %	15 %	100 %	7,7
Valgmodul 1* (n = 99)	0 %	2 %	3 %	12 %	25 %	33 %	24 %	100 %	8,6
Valgmodul 2* (n = 303)	0 %	0 %	3 %	13 %	29 %	32 %	22 %	100 %	8,6
Valgmodul 3* (n = 229)	0 %	1 %	1 %	10 %	25 %	34 %	29 %	100 %	9,1
Afgangsprojekt (n = 131)	0 %	0 %	3 %	11 %	24 %	41 %	21 %	100 %	8,8

Kilde: EVA's beregninger foretaget på baggrund af karakteroplysninger for samtlige studerende på moduler på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Oplysningerne er leveret af de fem udbydere af uddannelsen. Bemærk, at der i beregningerne indgår samtlige studerende og dermed også eventuelle studerende, som ikke er ansat på en erhvervsrettet institution.

** Modul 1: Undervisning og læring. Modul 2: Undervisningsplanlægning og didaktik. Modul 3: Pædagogisk videnskabssteori. Valgmodul 1: Erhvervspædagogisk systemudvikling. Valgmodul 2: Deltagere i de erhvervsrettede uddannelser. Valgmodul 3: Digitale teknologier.*

Tabellen viser, at karaktergennemsnittet på alle modulerne er over 7. Det laveste karaktergennemsnit er på modul 2, "undervisningsplanlægning og didaktik", hvor det er 7,7. Det højeste karaktergennemsnit er at finde på valgmodulet "digitale teknologier", hvor det er 9,1.

Overordnet set gælder det desuden, at deltagerne generelt får højere karakterer på de tre valgmoduler og for afgangsprøvet, end det er tilfældet på de tre første moduler³¹. På de tre første moduler er der henholdsvis i alt 50 % (modul 1), 42 % (modul 2) og 45 % (modul 3) af lærerne, som får karaktererne 10 eller 12. På de tre valgmoduler og i forbindelse med afgangsprøvet er der hhv. i alt 57 % (erhvervspædagogisk systemudvikling), 54 % (deltagere i de erhvervsrettede uddannelser), 63 % (digitale teknologier) og 62 % (afgangsprøvet), som får karakteren 10 eller 12.

At de studerende generelt får lavere karakterer på de første tre moduler, harmonerer med udtalelser fra undervisere og lærere, hvor det bliver fremhævet, at det bliver nemmere at studere på uddannelsen, i takt med at lærerne opbygger studieerfaring. At modulet "digitale teknologier" er det modul, hvor der bliver givet de højeste karakterer, kan ses i sammenhæng med, at interviewede lærere oplever, at dette fag er mere konkret, håndgribeligt og redskabsorienteret – og dermed lettere at gå til.

Tabel 30 viser karaktererne på modul 1 sammenholdt med lærernes uddannelsesbaggrund.³²

³¹ Modul 1 er undervisning og læring, modul 2 er undervisningsplanlægning og didaktik, mens modul 3 er Pædagogisk videnskabssteori.

³² I tabellen er der fravalgt at medtage lærere, som har en folkeskoleuddannelse eller en gymnasieuddannelse som højeste uddannelse, på grund af relativt få personer i disse kategorier.

Tabel 30

Lærernes uddannelsesbaggrund og karakterer på modul 1, "Undervisning og læring" – vist i procent og gennemsnit

Lærernes højeste fuldførte uddannelse	-3	00	02	4	7	10	12	I alt	Gennemsnit
EUD* (n = 101)	0 %	2 %	3 %	23 %	38 %	24 %	11 %	100 %	7,3
KVU* (n = 79)	0 %	0 %	4 %	19 %	35 %	22 %	20 %	100 %	7,9
MVU* (n = 135)	0 %	0 %	1 %	13 %	27 %	32 %	26 %	100 %	8,8
LVU* (n = 56)	0 %	0 %	2 %	7 %	27 %	34 %	30 %	100 %	9,2

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. I tabellen vises ikke lærere, som har en folkeskoleuddannelse eller en gymnasieuddannelse som højeste uddannelsesniveau, pga. et relativt lille antal i disse kategorier

** EUD: erhvervsuddannelse. KVU: kort videregående uddannelse (erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse). MVU: mellemlang videregående uddannelse (bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse). LVU: lang videregående uddannelse (kandidat- eller mastergrad).*

Tabellen viser, at lærere, som har en længerevarende uddannelse, generelt får en højere karakter på modul 1 end lærere med en kortere uddannelse. Fx er gennemsnitskarakteren blandt lærere med en lang videregående uddannelse 9,2, og 64 % af lærerne har fået karakteren 10 (34 %) eller 12 (30 %). Til sammenligning er gennemsnitskarakteren for lærere, som har en erhvervsuddannelse, 7,3, og det gælder, at 35 % af lærerne har fået karakteren 10 (24 %) eller 12 (11 %).³³

I forlængelse af ovennævnte viser interviewene, at nogle af de lærere, som begynder på uddannelsen udelukkende med en folkeskolebaggrund eller en erhvervsfaglig baggrund, bliver så udfordret af uddannelsens niveau, at de i sidste ende falder fra uddannelsen. Et af de synspunkter, som bliver fremført under interviewene, er, at det for nogle af lærerne ville have været mere hensigtsmæssigt, hvis deres arbejdsgiver i stedet havde benyttet den mulighed, der er i bekendtgørelserne for, at lærere kan tage en videregående voksenuddannelse i pædagogik.³⁴

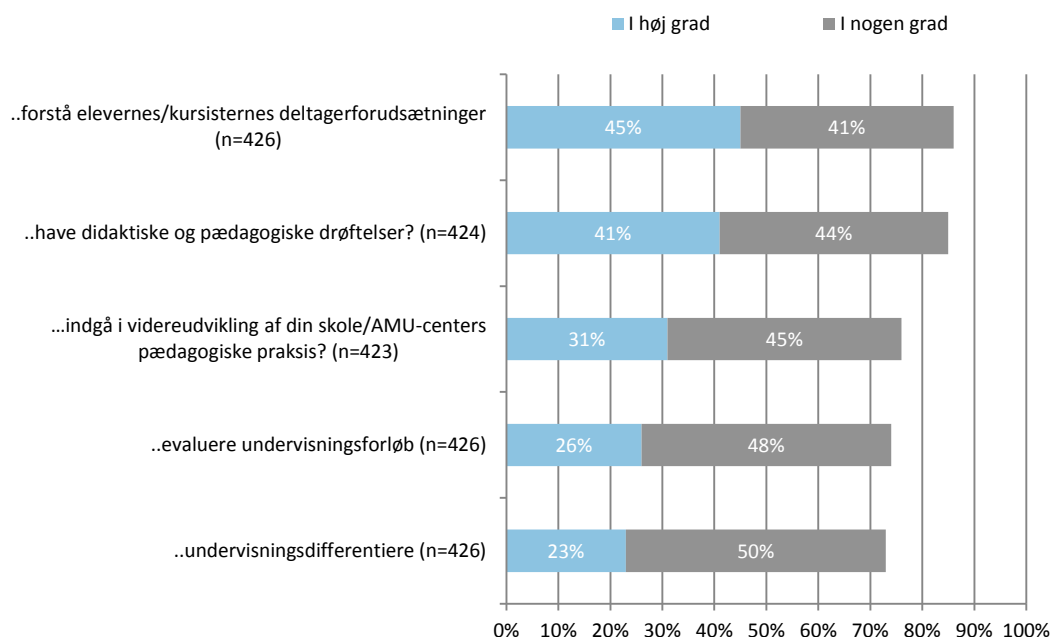
5.4.2 En betragtelig andel af lærerne oplever kompetenceudvikling på en række parametre

Et andet spørgsmål er, hvilke kompetencer lærerne oplever at have udviklet på baggrund af uddannelsen. Af figur 1 fremgår lærernes vurderinger af, om de med diplomuddannelsen har udviklet deres kompetencer inden for fem forskellige parametre.

³³ Den samme tendens kan spores på de andre moduler på uddannelsen. Her er der også en tendens til, at lærere med længerevarende uddannelser får bedre karakterer end lærere med en erhvervsfaglig baggrund. Resultaterne fra de andre moduler er dog ikke signifikante, hvilket kan skyldes, at relativt få personer indgår i beregningerne, se appendiks B.

³⁴ Det fremgår således af bekendtgørelsen om arbejdsmarkedsuddannelser, BEK nr. 724 af 21/06/2013, § 14, stk. 3, at "den godkendte udbyder af arbejdsmarkedsuddannelse kan fravige kravet om diplomuddannelsesniveau i særlige tilfælde, hvor niveauet i en videregående voksenuddannelse i pædagogik er hensigtsmæssigt for kompetenceprofilen for skolens samlede lærergruppe". En lignende passus forefindes i bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser, BEK nr. 1010 af 22/09/2014, § 12, stk. 2: "Uddannelseskravet i stk. 1, nr. 2, kan af skolen i særlige tilfælde nedsættes til en videregående voksenuddannelse i pædagogik med erhvervspædagogisk toning for derved at tilvejebringe en hensigtsmæssig kompetenceprofil for skolens samlede lærergruppe."

Figur 1
I hvilken grad oplever du, at diplomuddannelsen i erhvervspædagogik har udviklet dine kompetencer til at ...



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Figuren viser, at 86 % af lærerne vurderer, at uddannelsen i høj (45 %) eller i nogen (41 %) grad har udviklet deres kompetencer til at forstå elevernes/kursisternes deltagerforudsætninger, 85 % af lærerne vurderer, at uddannelsen har udviklet deres kompetence til at have didaktiske og pædagogiske drøftelser i høj (41 %) eller nogen (44 %) grad. 76 % svarer, at uddannelsen har udviklet deres kompetencer til at indgå i videreudvikling af deres skoles/AMU-centers pædagogiske praksis i høj (31 %) eller i nogen (45 %) grad. Mens der er 74 % af lærerne, der oplever, at uddannelsen i høj (26 %) eller i nogen (48 %) grad har udviklet deres kompetencer til at evaluere undervisningsforløb. Endelig svarer 73 %, at uddannelsen i høj (23 %) eller i nogen (50 %) grad har udviklet deres kompetencer til at undervisningsdifferentiere.

Der er således mellem 73 % og 86 %, som svarer, at uddannelsen har bidraget til at udvikle deres kompetencer på de parametre, de er blevet spurgt til, i høj eller nogen grad. Der er dermed en relativt stor andel, som vurderer, at deres kompetencer er blevet udviklet på grund af uddannelsen.

Der er dog også en andel af lærerne, som enten slet ikke oplever, at deres kompetencer er blevet udviklet på de ovenfor nævnte parametre, eller kun oplever det i mindre grad. På baggrund af interviewene kan vi sige, at det bl.a. kan hænge sammen med det forhold, at nogle af lærerne efterlyser en mere praktisk og instruerende dimension i uddannelsen. De vurderer dermed, at de ikke får et tilstrækkeligt anvendeligt udbytte ud af uddannelsen i dag. Et andet forhold, som også kan spille ind, er som tidligere nævnt, at det er en oplevelse blandt nogle lærere, at der mangler relevant litteratur og fokus på deres elev-/kursistgrupper i undervisningen, ikke mindst når disse er voksne, jf. afsnit 5.2.3.

I kapitel 6 udfolder vi, hvordan det så lykkes lærerne at omsætte de kompetencer, som de har fået med uddannelsen, i deres undervisning og til udvikling generelt på skolen.

5.5 Opsummering

Kapitlet viser, at udbyderne i tråd med formuleringerne i studieordningen for uddannelsen lægger vægt på, at lærerne på uddannelsen bliver professionelle lærere med en bred didaktisk og pædagogisk forståelsesramme, som de kan udvikle deres undervisning på baggrund af. For at gennemføre uddannelsen skal lærerne desuden beherske et vist niveau af akademisk argumentation og kunne forholde sig kritisk til undersøgelser og teorier. Underviserne arbejder på forskellig

vis med at gøre undervisningen praksisrelateret. I analysen identificerer vi otte forskellige måder, praksisrelateringen udspiller sig på. Der er dog i nogle tilfælde forskelle på udbydernes forståelse af praksisrelatering og den forståelse, som lærere og ledere fra erhvervsskolerne har. Nogle lærere begynder således på uddannelsen med en forventning om, at den skal være mere konkret instruerende og give dem nogle konkrete redskaber og metoder, de kan anvende direkte i deres undervisning. Fra udbydernes side betyder praksisrelateringen nærmere, at lærernes undervisningspraksis skal være et omdrejningspunkt for forskellige teoretiske perspektiver.

Analysen viser, at der er en generel diskussion om, hvorvidt undervisningen på uddannelsen kan indeholde flere direkte praksisinstruerende elementer, end den typisk gør nu, samtidig med at den bibeholder det høje faglige niveau, som den er på i dag.

Analysen viser desuden, at litteraturens omfang og indhold varierer på tværs af henholdsvis udbydere og undervisere. En generel udfordring i forbindelse med litteraturen er, at der ikke er ret meget relevant litteratur til uddannelsen, som tager udgangspunkt i erhvervsuddannelses- og AMU-området. For nogle studerende udgør litteraturen en særlig udfordring på grund af deres uvanthed med at læse mere teoretiske tekster. Fx er der i alt 72 % af lærerne med en erhvervsfaglig baggrund, der vurderer, at litteraturen på uddannelsen er svær eller overvejende svær at læse.

Udbyderne kan vælge mellem 12 forskellige prøveformer, og det varierer, hvilke der vælges. Analysen viser, at flere af lærerne har skriftlige udfordringer, og at de derfor har behov for at udvikle deres skriftlige kompetencer inden afgangprojektet. Af lærere med en erhvervsfaglig baggrund er der fx i alt 87 %, der vurderer, at det er svært eller overvejende svært at skrive opgave på uddannelsen. Som følge af de skriftlige udfordringer har det en positiv betydning for lærernes resultater, når der indgår en mundtlig del i prøven. Det varierer, hvor meget vejledning lærerne har behov for, og flere undervisere forsøger at differentiere vejledningens indhold og form i takt dermed. Nogle lærere oplever dog at få utilstrækkelig vejledning fra udbyderen. De fleste lærere vælger at benytte sig af muligheden for vejledning, og de fleste (i alt 76 %) er tilfredse eller overvejende tilfredse med den vejledning, de får. En mindre del fravælger vejledningen, fx som følge af et manglende behov for faglig sparring.

Analysen viser, at lærerne generelt set klarer sig udmærket igennem uddannelsen, når man kigger på karaktererne. Alle moduler er således gennemført med et karaktergennemsnit over 7. Lærerne får generelt set højere karakterer på valgmodulerne og på det afsluttende modul, end det er tilfældet på de tre obligatoriske moduler. På modul 1 ses, at lærere med en længerevarende uddannelse får højere karakterer end lærere, som har en erhvervsfaglig baggrund eller en kort videregående uddannelse. Dermed afspejler dette resultat, at uddannelsesbaggrunden, i hvert fald i begyndelsen af uddannelsen, kan have en betydning for, hvordan lærerne klarer uddannelseskravene.

Mellem 86 % og 73 % af lærerne vurderer, at uddannelsen i høj grad eller i nogen grad har udviklet deres kompetencer inden for følgende områder: at forstå elevernes/kursisternes deltagerforudsætninger, at have didaktiske og pædagogiske drøftelser, at indgå i videreudvikling af deres skoles/AMU-centers pædagogiske praksis, at evaluere undervisningsforløb og at undervisningsdifferentiere

6 Virkninger på egen undervisning og på resten af skolen

Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik skal have en virkning på lærernes egen undervisning, men også gerne udover den og påvirke, så der sker en bredere udvikling på de erhvervsrettede institutioner. I dette kapitel undersøger vi, hvilke virkninger lærere og ledere oplever, at uddannelsen har, og hvilke elementer, som er med til at understøtte virkningerne.

Kapitlet består af tre afsnit. Det første afsnit beskriver, hvordan den viden, lærerne har opnået på uddannelsen, påvirker deres egen undervisning. Det andet afsnit viser to forskellige måder at få lærernes viden bredere i spil på. I det tredje afsnit sætter vi fokus på betydningen af hhv. den nærmeste leders opbakning og kollegaernes interesse for, at lærernes viden kan blive sat i spil i en bredere sammenhæng på skolen, i afdelingen eller i teamet.

6.1 Lærernes undervisning

En stor del af lærerne oplever at kunne anvende den viden, de har fået på diplomuddannelsen, i deres job som lærere. De oplever at have ændret deres gennemførelse af undervisningen på en række områder på grund af diplomuddannelsen. Samtidig er der dog også lærere, som ikke oplever denne anvendelighed. Selvom en betragtelig del af lærerne oplever at have justeret deres praksis, så danner denne undersøgelse ikke grundlag for at udtale sig om virkninger på elevniveau. Disse forhold beskriver vi i dette afsnit.

6.1.1 81 % af lærerne oplever at kunne anvende den viden, de har fået på uddannelsen, i deres job som lærere

En betragtelig andel af lærerne – på 81 % – oplever at kunne anvende den viden, som de har fået på diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, i deres job som lærer.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt, om de har kunnet anvende den viden, de har opnået gennem uddannelsen. Lærernes besvarelser på spørgsmålet fremgår af tabel 31. Svarene er delt op efter, om lærerne har færdiggjort diplomuddannelsen eller ej.

Tabel 31
I hvilken grad oplever du, at du kan anvende den viden, som du har opnået i uddannelsen, i dit job som lærer?

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
Lærere, der har afsluttet diplomuddannelsen (n = 77)	52 %	35 %	13 %		100 %
Lærere, der er i gang med uddannelsen (n = 348)	34 %	46 %	16 %	4 %	100 %
Lærere i alt (n = 425)	37 %	44 %	15 %	3 %	100 %

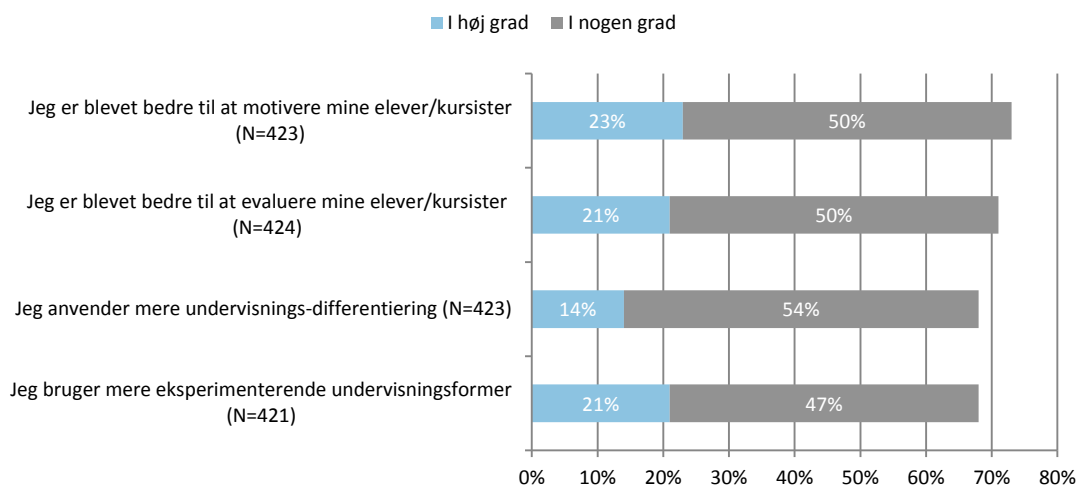
Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Der er signifikant forskel mellem lærere, der har afsluttet, og lærere, der er i gang med uddannelsen.

Når vi ser på lærerne, som har afsluttet eller er i gang med uddannelsen, så har i alt 81 % af lærerne svaret, at de i høj (37 %) eller nogen (44 %) grad oplever, at de kan anvende den viden, de har opnået på uddannelsen, i deres job som lærer. I alt 18 % har svaret, at de i mindre grad (15 %) eller slet ikke (3 %) kan anvende den viden, de har opnået. Hovedparten af lærerne vurderer dermed at kunne anvende den viden, de har opnået i deres job.

Tabellen viser desuden, at der er forskel på lærernes vurderinger, afhængigt af om de har færdiggjort uddannelsen. Der er således i alt 87 % af dimittenderne (de lærere, som har færdiggjort uddannelsen), der svarer, at de i høj eller nogen grad kan anvende den viden, de har opnået, i deres job som lærere. I alt 77 % af de lærere, som er i gang med uddannelsen, har tilsvarende vurdering. Denne forskel kan skyldes flere forhold, herunder at lærerne, som har færdiggjort uddannelsen, har et bedre overblik over uddannelsen og den samlede læring, som den kan give.

Figur 2 viser lærernes besvarelser med hensyn til, hvordan de oplever, at gennemførelsen af deres undervisning har ændret sig på fire parametre på grund af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Figur 2
Hvordan oplever du, at din gennemførelse af undervisningen har ændret sig på grund af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik?

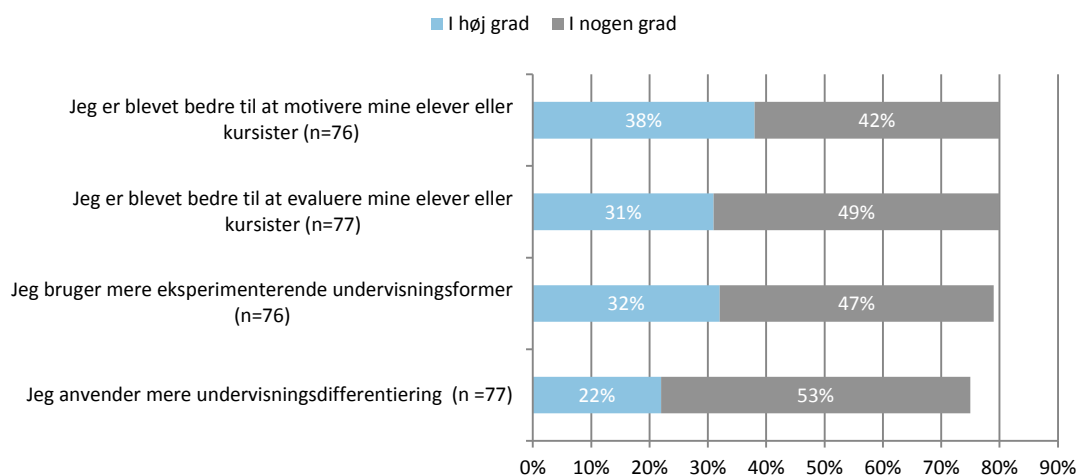


Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Figuren viser, at i alt 73 % af lærerne svarer, at de i høj (23 %) eller nogen (50 %) grad er blevet bedre til at motivere deres elever/kursister. I alt 71 % af lærerne svarer, at de i høj (21 %) eller nogen (50 %) grad er blevet bedre til at evaluere. I alt 68 % af lærerne svarer, at de i høj eller nogen grad hhv. anvender undervisningsdifferentiering mere og bruger mere eksperimenterende undervisningsformer.

Igen kan vi se, at der er en forskel på vurderingerne, afhængigt af om lærerne har færdiggjort uddannelsen eller stadig er i gang med den. Dimittenderne har mere positive vurderinger af, om de har ændret på deres gennemførelse af undervisningen på grund af diplomuddannelsen, end de lærere, som stadig er i gang med uddannelsen. Dimittendernes svar fremgår af figur 3.

Figur 3
Hvordan oplever du, at din gennemførelse af undervisningen har ændret sig på grund af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik? Udelukkende besvarelser fra dimittender.



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Af figuren fremgår, at i alt mellem 75 % og 80 % af dimittenderne i høj eller nogen grad vurderer, at de hhv. er blevet bedre til at motivere deres elever eller kursister, er blevet bedre til at evaluere deres elever/kursister, bruger mere eksperimenterende undervisningsformer samt anvender mere undervisningsdifferentiering. I appendiks B ses svarene fra alle lærerne, som stadig er i gang med uddannelsen.

Det forhold, at dimittenderne har mere positive vurderinger end de lærere, som stadig er i gang med uddannelsen, kan skyldes, at dimittenderne dels har opnået en større viden, dels har haft længere tid til at implementere ændringer i deres undervisning.

6.1.2 Manglende tid i hverdagen er en barriere for at anvende viden

Figur 2 og 3 viser, at en del af lærerne ikke vurderer, at de har ændret deres undervisning på grund af diplomuddannelsen. Mellem 20 og 25 % af dimittenderne svarer, at de i mindre grad eller slet ikke har ændret deres undervisning med hensyn til følgende udsagn (se også appendiks B):

- at være blevet bedre til at motivere deres elever eller kursister
- at være blevet bedre til at evaluere deres elever/kursister
- at bruge mere eksperimenterende undervisningsformer
- at anvende mere undervisningsdifferentiering.

På baggrund af interviewene kan vi pege på forskellige forklaringer på, at ændringerne ikke har fundet sted:

Den første forklaring er manglende tid til at omsætte den nyerhvervede viden til praksis. Nogle af lærerne fortæller således, at de finder den tilegnede viden relevant, og at de gerne vil inddrage den viden, de har fået, men at de har svært ved at finde tiden til det. Det at få undervisningen m.m. til at fungere i hverdagen tager deres tid på en sådan måde, at de har svært ved også at finde tid til at arbejde mere med at udvikle deres undervisning.

Den anden forklaring er, at den tilegnede viden ikke relaterer sig tilstrækkeligt til den praksis, de har som lærere. Lærere fortæller som nævnt i kapitel 5, at de kan mangle en mere instruerende og direkte kobling af uddannelsen til deres undervisningspraksis. Nogle lærere oplever dermed ikke, at det er ligetil eller så relevant at overføre viden opnået på diplomuddannelsen til deres undervisningspraksis.

Endelig er et forhold også, at nogle lærere allerede inden uddannelsen havde en stor opmærksomhed over for disse parametre i deres undervisning, og det er derfor svært at gøre endnu mere ud af det efterfølgende³⁵.

6.1.3 Lærere ændrer praksis med hensyn til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen

I interviewene nuancerer og uddyber lærerne, hvilke måder deres undervisningspraksis har ændret sig på på baggrund af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Det er forskelligt fra lærer til lærer, hvor omfattende betydning de vurderer uddannelsen har haft for deres praksis. Nogle nævner næsten ingen eller udelukkende et par enkelte forhold, hvor uddannelsen har haft en betydning, mens andre beskriver en omfattende ændring af deres praksis. I nedenstående giver vi en samlet beskrivelse af de elementer i undervisningspraksis, som lærere nævner at have udviklet. Vi inddeler den samlede beskrivelse inden for de overordnede områder:

- Planlægning og gennemførelse af undervisningen
- Evaluering af undervisningen

Områderne hænger naturligvis sammen på den måde, at evalueringen af undervisningen også præger den fremtidige planlægning af undervisningen. For overskuelighedens skyld har vi dog valgt at præsentere resultaterne i den nævnte opdeling.

Planlægning og gennemførelse af undervisningen

Flere overvejelser om planlægningen

Det første område, som nogle lærere oplever, er blevet styrket, er deres planlægning af undervisningen. De lærere, som fortæller, at deres undervisning er blevet styrket inden for dette område, nævner fx, at de har stor gavn af de redskaber, som de er blevet præsenteret for på uddannelsen, herunder fx Hilde Hiim og Else Hipkes didaktiske helhedsmodel. Ifølge lærerne hjælper de forskellige redskaber dem til at komme systematisk rundt om undervisningens forskellige dimensioner. En af lærerne formulerede det på følgende måde: "Jeg er blevet meget mere bevidst om den struktur og den planlægning, der ligger bag undervisningen (...), de tanker, man skal gøre sig generelt, det didaktiske, hvilken betydning det har." Dermed udtrykker læreren at have fået en indsigt i, hvilke dimensioner det er vigtigt at have reflekteret over og forholdt sig til som led i planlægningen af undervisningen.

Større opmærksomhed over for elevernes forudsætninger for at lære

Et andet forhold, som lærere fremhæver, har en betydning for både deres planlægning og deres gennemførelse af undervisningen, er en øget indsigt i elevernes forudsætninger for at lære. Af figur 3 fremgår i tråd med dette tema, at i alt 80 % af dimittenderne i høj eller nogen grad vurderer, at de på grund af uddannelsen er blevet bedre til at motivere deres elever. Nogle af lærerne giver udtryk for, at de har fået et langt mere nuanceret blik på og en langt mere nuanceret forståelse af dels elevernes baggrunde og handlemønstre, dels elevernes forudsætninger for at lære. Lærerne fortæller, at de nu i højere grad kigger på, hvem eleverne er som personer, når de planlægger og gennemfører undervisningen. En af lærerne forklarer udviklingen på denne måde:

Da jeg startede som underviser, gik jeg ind og fremlagde mit stof, det var det, jeg kunne, og det var det, jeg skulle formidle. Nu er jeg gået fra at have fokus på det faglige til også at have fokus på de personlige kompetencer – til at se på, hvad det er for nogle elever, vi har.

Hvor læreren før havde fokus på, hvad hun selv skulle formidle af fagligt stof, så er hendes fokus flyttet over til at være på eleverne og deres læring og udvikling af kompetencer. Dermed fortæller læreren om selv at have opnået den indsigt og kompetence, som underviserne hos udbyderne lægger vægt på er vigtig, nemlig at kunne skelne mellem undervisning og læring, jf. kapitel 5. I forlængelse heraf fremhæves det også af lærere, at de er blevet mere bevidste om, at eleverne lærer forskelligt. En lærer siger fx:

³⁵ Desuden er der en systematisk tendens til, at respondenter med en lang videregående uddannelse vurderer udbyttet af diplomuddannelsen lavere end andre. Der er dog kun 54 respondenter i gruppen af lærere med en lang videregående uddannelse, så forskellen er ikke statistisk signifikant.

Vi (...) lærer på forskellige måder. (...). Der skal vi lærere finde ud af, hvordan eleven lærer bedst. Er det, ved at eleven sidder og ser en video først, læser en bog eller snakker med en underviser? Hvordan er det, at han får størst udbytte af det?

Dermed er der rettet et blik mod, at der kan være behov for et bredt repertoire af aktiviteter i en undervisning for at fremme læring blandt alle elever.

Målene for undervisningen er i højere grad styrende for planlægningen

Et tredje forhold, som lærere fremhæver, påvirker deres planlægning og gennemførelse af undervisningen er en indsigt i betydningen af målene for undervisningen. En erfaring blandt de interviewede lærere er, at arbejdet med mål er begyndt at fylde mere i bevidstheden. Det har medført, at planlægningen af undervisningen er blevet mindre aktivitetsstyret og mere målstyret. En lærer siger fx:

Det var virkelig en øjenåbner for mig. (...). Da jeg kom tilbage fra første modul efter min opgave, der tænkte jeg bare "nej, nej, det er ikke bogen, der bestemmer, hvad jeg skal undervise i, det er Undervisningsministeriets mål". Det betød, at jeg lavede helt om på meget af min undervisning (...). Og jeg sagde til eleverne: "Det er det her [målene], I skal kunne. Hvis man kan det her, har man gode chancer for at score en god karakter".

Dermed er planlægningen af undervisningen mere styret af de overordnede mål, end af fremgangen i fx en specifik lærebog.

Øget undervisningsdifferentiering

Et fjerde forhold er lærernes differentiering af undervisningen. Af figur 3 i ovenstående fremgår, at i alt 75 % af dimittenderne i høj eller nogen grad anvender mere undervisningsdifferentiering på baggrund af deres deltagelse i diplomuddannelsen. I tråd hermed fortæller lærere, at de – som følge af opmærksomhed over for variationen i elevernes forudsætninger for at lære – er begyndt at arbejde mere med undervisningsdifferentiering. En lærer fortæller fx, at han er begyndt at stille forskellige krav til eleverne alt efter deres niveau. Læreren har gjort sig følgende overvejelser og haft følgende erfaringer:

Hvordan udfordrer jeg de stærke elever, og hvordan udfordrer jeg de svage elever, så jeg møder dem der, hvor de er? (...). Et eksempel fra undervisningen er, at jeg har stillet forskellige krav til at løse en opgave. Jeg har delt mine grupper i stærke, mellemstærke og svage elever, og så har jeg kunnet facilitere grupperne på forskellige niveauer. Nogle arbejder meget selvstændigt, og nogle hjælper jeg rigtig meget. I og med at jeg ikke skal bruge tiden på de stærke, så har jeg tid til de svage elever. Det er den måde, jeg har valgt at gøre det på. De stærke elever har jeg bare udfordret, de skal ud at søge noget viden og læse noget, og jeg forventer noget af dem. Det lægger jeg ikke skjul på, og de svage elever, de skal bare helt grundlæggende beskrive, så de ikke bliver stillet større krav, end de kan magte.

Læreren fortæller dermed om, hvordan en større opmærksomhed over for elevernes forudsætninger og niveau for ham har betydet, at han også dels forventer noget forskelligt af eleverne, dels giver varieret støtte alt efter elevernes behov. Dermed arbejder læreren i højere grad med, at alle elever skal blive udfordret mest muligt uanset niveau. En anden lærer fortæller, at han er blevet bedre til at vælge undervisningsform ud fra kursisterne:

Jeg skifter metode og tilgang ud fra den enkelte kursist. Det er helt klart et stykke værktøj, jeg ikke rigtig har kendt til. Hele den didaktiske tænkning er helt klart kommet med diplomuddannelsen. Jeg har før været lidt bevidst om det, men da slet ikke på det her plan, overhovedet. Det har virkelig været noget, jeg har fået et udbytte af.

Læreren fortæller dermed også, at vedkommende har fået et større repertoire at trække på med hensyn til at kunne vælge metode eller undervisningsform alt efter kursisternes forudsætninger.

Fokus på udvikling af sociale og personlige kompetencer

Et femte forhold, som har betydning for planlægningen og gennemførelsen af undervisningen, er, at tænkning om, hvad eleverne skal lære, har ændret sig for nogle lærere. Fra udelukkende at tænke i fag-faglige mål er disse lærere nu blevet mere opmærksomme på elevernes dannelse og på, at også personlige og sociale kompetencer skal medtænkes, når undervisningen planlægges. Lærernes fokus på dannelsen af hele mennesker går hånd i hånd med en øget indsigt i vekseluddannelsesprincippet i erhvervsuddannelserne og en øget opmærksomhed over for, hvilke personlige kompetencer det er vigtigt, at eleverne har udviklet efter endt uddannelse. En lærer siger:

Inden for vores felt er det her med de personlige, sociale og faglige kompetencer jo alfa og omega. Så kan du jo sidde der og have nok så mange faglige kompetencer, men hvis du ikke er i stand til at gå ind ad en dør og sige pænt goddag, så får du ikke et job. Så hele vores undervisning er jo nødt til at være rettet mod det også, dannelsesaspektet eller udviklingsaspektet i vores uddannelse, det er jo hele tiden i spil.

Læreren siger dermed, at den fag-faglige indsigt ikke er tilstrækkelig til, at eleverne kan klare sig under og efter uddannelsen. De bliver også nødt til at have udviklet deres personlige og sociale kompetencer, som det også er lærernes job at være med til at understøtte.

Tydeligere rammesætning af undervisningen

Et sjette forhold, som lærere nævner, er en større opmærksomhed over for at sætte en tydelig ramme for undervisningen og formålet med den. Ifølge interviewene drejer det sig fx om, at man som lærer præsenterer sin undervisningsplan for eleverne, som på den måde bliver bevidste om, hvad der skal ske. En lærer sætter følgende ord på, hvordan vedkommendes præsentation af planen foregår, og hvad den betyder for eleverne:

Eleverne får en plan, og så fortæller jeg, hvordan jeg agter at afholde undervisning, hvor meget de skal inddrages, og hvor meget jeg skal inddrages. Dernæst fortæller jeg om metoder og evaluering. Det er eleverne glade for, det er en tydeligere opkridtning af banen og reglerne for at færdes på banen, og så bliver der ikke nogen overraskelser. De kan godt lide den plan, der er, og de tager den frem hele tiden.

Læreren oplever dermed, at det er positivt for eleverne, fordi den tydelige rammesætning er med til at gøre det overskueligt og meget klart for dem, hvad der skal foregå i undervisningen, og hvad forventningerne er til dem. Der kommer ingen "overraskelser", hvilket kan være med til at skabe en tryghed for eleverne.

Professionalisering i lærerrollen

Endelig er et forhold, som er blevet styrket, selve den måde, hvorpå lærerne agerer som lærere, det vil sige selve den måde, rollen som lærer bliver udfyldt på. Nogle lærere fortæller således, at de er blevet meget selvsikre, og at de oplever, at de nu kan sætte ord på, hvorfor de gennemfører undervisningen, som de gør. Hvor planlægning af og aktivitetsvalg i undervisningen før for nogle læreres vedkommende var styret af "mavefornemmelser", som de betegner det, så er de nu i stand til at begrunde og forklare, hvorfor de har valgt netop de aktiviteter, de har. Aktiviteterne kan godt være de samme, men lærerens egen forklaring og forståelsen af valget er anderledes kvalificeret. Det betyder fx for nogle lærere, at det bliver nemmere og mere legitimt at inddrage lidt mere eksperimenterende undervisningsformer. De kan nu begrunde, hvorfor de vælger fx lidt mere legende undervisningsaktiviteter. Som det fremgår af figur 3, så tilkendegiver i alt 79 % af dimittenderne, at de i høj eller nogen grad bruger mere eksperimenterende undervisningsformer på baggrund af uddannelsen.

Lærerne fortæller endvidere, at de er blevet bedre til at håndtere de udfordringer, som opstår i undervisningen, og at de formår at tilpasse og justere undervisningen efter dem. En af lærerne udtrykker udviklingen på denne måde:

Jeg er blevet sindssygt selvsikker af alt det her. (...). Jeg ved godt, hvad mit budskab er, og jeg ved godt, hvad jeg skal have ud over scenekanten (...). Der er sket en ændring, verden har lige drejet sig en halv omgang. Min værktøjskasse er blevet rigtig, rigtig stor, så der er

ikke særlig mange udfordringer, der kan slå mig ud i den undervisning, jeg står i. Der er hele tiden noget nyt, jeg kan hive op. Kan eleverne ikke arbejde i grupper, så prøver jeg at lave gruppen mindre eller drejer lidt på opgaven. Før i tiden gik jeg ind med en opgave, og så havde jeg en forventning om, at når vi kom ud på den anden side, så havde alle eleverne lavet denne her opgave. Sådan er det bare ikke. Så nu hiver jeg i stedet værktøjskassen frem, hiver teorier og differentieringer og læringsstile op af tasken.

Læreren fortæller dermed, at vedkommende har fået en større didaktisk indsigt og en bred viden om undervisningsformer, aktiviteter m.m. Det betyder, at læreren dels oplever at være mere klædt på til at håndtere udfordringerne, når de opstår, dels oplever at have en større selvtilid og være mere professionel i lærerrollen, fordi han har en viden om, at han kan håndtere de forskellige situationer i undervisningen. En anden lærer fortæller i forlængelse af ovennævnte, at han ligeledes oplever at være blevet en bedre klasseleder:

Der er ingen tvivl om, at jeg i hvert fald er blevet en bedre klasseleder, det er helt sikkert. Før så jeg ikke mig selv som værende lederen. Jeg er fuldstændig bevidst om nu, at hvis jeg ikke går ind og er tydelig, så er der nogle elever, der overtager ledelsen. Det sker ikke længere, at der er andre end mig, der leder inde i klassen, det vil jeg vove at påstå og være meget stolt af.

Dermed fortæller læreren altså om at være mere bevidst om, hvilken rolle han skal påtage sig som lærer med hensyn til at lede klassen.

Evaluering af undervisningen

Et andet område, som er blevet styrket, er lærernes evaluering af undervisningen. Jf. figur 3 svarer i alt 80 % af dimittenderne, at de i høj (31 %) eller nogen (49 %) grad er blevet bedre til at evaluere deres elever eller kursister. Dette område hænger som nævnt tæt sammen med de to ovenstående. Lærere fortæller i interviewene, at de er blevet meget mere opmærksomme på at arbejde med både den formative og den summative evaluering af undervisningen og de øvrige tiltag og udviklingsprojekter, som sættes i gang. En lærer sætter følgende ord på:

Jeg fik en mere kvalificeret tilgang til evaluering. Hvem gør vi det for? Er det bare at skrive bestået eller ikke-bestået? Det handler om at bruge evaluering på en anden og bredere måde til at fremme indlæringen og processen og øge målopfyldelsen.

Læreren beskriver dermed at have fået en viden om, at arbejdet med elevevaluering, herunder også den grundige tilbagemelding til eleven, kan være et redskab til at fremme elevernes læring.

I forlængelse heraf fortæller lærere, at de især er blevet bedre til løbende at evaluere undervisningen, og at de i den forbindelse indsamler viden om eleverne som grundlag for planlægningen af den videre undervisning. En af de lærere, vi talte med, satte disse ord på udviklingen:

Før jeg kom her, tænkte jeg nok, at evaluering, det var noget, vi gjorde bagefter, og det er det jo slet ikke, der er simpelthen gået et lys op for mig. Nogle gange evaluerer du til sidst, og det er også fint nok, men der er en masse derimellem også.

En anden lærer fortæller videre, at han systematisk laver små noter i en lille bog om de enkelte elever på baggrund af det, han ser i undervisningen. I bogen noteres fx, hvad der motiverer de forskellige elever.

Afslutningsvis skal det nævnes, at den faglige udvikling ikke blot har betydning for forvaltningen af lærerrollen. Lærerne fortæller således, at de også som privatpersoner har oplevet en positiv udvikling. Det handler fx om at have fået en bredere indsigt generelt, have fået andre livsværdier end tidligere. Endelig er der lærere, som giver udtryk for, at de i takt med deres øgede bevidsthed om variationen i elevernes læringsforudsætninger også er blevet mere reflekterede og nuancerede i deres syn på de mennesker, de møder i privatlivet.

6.1.4 Ingen entydige konklusioner om virkninger på elevniveau

En primær begrundelse for at løfte lærernes pædagogiske kvalifikationer på de erhvervsrettede uddannelser er målet om, at 95 % af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Derudover skal løftet af lærernes pædagogiske kvalifikationer, bl.a. gennem styrket undervisningsdifferentiering, være med til at sikre, at eleverne bliver så dygtige som muligt.

Denne undersøgelse danner hverken grundlag for at udtale sig om udviklingen i fastholdelsen af elever eller udviklingen i deres udbytte af undervisningen.

I forbindelse med interviewene i undersøgelsen har vi spurgt til, hvordan ledere og lærere oplever virkningen på elevniveau. Fælles for dem, vi har snakket med, er, at de har vanskeligt ved at udtale sig præcist om såvel fastholdelse som udbytte af undervisningen. Det skyldes, at det for den enkelte lærer kan være svært at vide, om fx elevfastholdelse og -udbytte ville have været anderledes, hvis de som lærere ikke havde fulgt uddannelsen. Lærerne kan som nævnt opleve selv at være blevet bedre og mere professionelle lærere, men det kan være svært at vide, om det gør en forskel på elevniveau. En af de lærere, vi talte med, formulerede sig sådan om virkningen på elevniveau:

Det ved jeg ikke, det kan jeg ikke rigtig evaluere. Jeg er mere målrettet og mere struktureret nu, men jeg ved ikke helt, hvordan det afspejles hos eleverne. Jeg vil ønske, at de tænker, at der er mere struktur, og at der er et mål. Og de opgaver, jeg laver, der tænker jeg nogle didaktiske og pædagogiske ting ind nu, men om det skinner igennem, så eleverne mærker det, det er svært at sige.

Andre lærere fremhæver i tråd hermed, at de tror, nogle af deres tilgange og tiltag nok har haft en betydning, men det kan være svært at vide. Det er et forhold, som angiveligt også skal ses i lyset af, at der er andre tiltag på erhvervsuddannelsesområdet, som påvirker fx elevernes motivation og fastholdelse. Som nævnt er der dog en hel del af lærerne, der oplever at være blevet bedre til at motivere deres elever, jf. figur 2, et forhold, som vi kan have en hypotese om også kan lede til elevfastholdelse og udbytte.

6.2 Måder at få viden bragt i spil på

Lærerne kommer hjem fra de enkelte moduler og fra diplomuddannelsen i erhvervspædagogik som helhed med en ny indsigt. Det er en viden, som kan få virkninger for et bredere kompetenceløft på skolerne. På tværs af interview med lærere og ledere hæfter vi os ved, at lærernes nye kompetencer potentielt kan sættes i spil både i deres team, på afdelingsniveau og på hele skolen.

I interviewene med lederne bemærker vi, at ledelserne arbejder med at finde hensigtsmæssige måder, som dimittendernes viden kan bringes i spil på. En leder siger det sådan:

Hvordan får vi fremover implementeret al denne her fantastiske gode viden, som nu kommer hos rigtig mange mennesker? Hvordan gør vi det på den gode måde? Jeg har ikke fundet nogen løsning.

I interviewene noterer vi os, at der på skolerne bliver afprøvet forskellige tilgange og tiltag, men også ved – som det fremgår af citatet – at det stadig er et pågående udviklingsarbejde at finde måder til at få en bredere gavn af lærernes kompetencer fra diplomuddannelsen på.

I dette afsnit beskriver og diskuterer vi nogle af de måder, som lærernes indsigt bliver bragt i spil på. Det gør de, ved at:

- Lærerne formidler opgaver og lignende fra diplomuddannelsen til kollegaer
- Lærerne indgår i udviklingsarbejde på skolen, i afdelingen eller i deres team

6.2.1 Lærerne formidler opgaver og lignende fra diplomuddannelsen til kollegaer

En af de måder, som lærernes indsigt fra diplomuddannelsen i erhvervspædagogik bliver bragt i spil på, er formidling til kollegaer enten mundtligt i form af oplæg på møder eller skriftligt.

Af tabel 32 fremgår, hvor store andele af lærerne som på møder har fortalt om deres opnåede viden fra diplomuddannelsen.

Tabel 32
Har du på ét eller flere møder fortalt om din opnåede viden til: (sæt gerne flere markeringer) (N = 424)

Dit team	Din afdeling	Fælles møder for skolens lærere	Andre	Nej
43 %	22 %	12 %	20 %	39 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at 43 % af lærerne svarer, at de har fortalt om deres opnåede viden på møder med deres team, 22 % har fortalt om den på møder med deres afdeling, 12 % på fælles møder for hele skolen. Desuden svarer 39 %, at de ikke har fortalt om deres opnåede viden på møder.

I interviewene bemærker vi, at der er forskellige erfaringer med den mundtlige formidling overfor en større gruppe af kollegaer på fx afdelings- eller skoleniveau. En erfaring er, at det er en udfordring for nogle lærere at formidle til lærerkollegaer. De er nervøse for, hvordan deres oplæg bliver modtaget blandt kollegaerne, og de vil nødtigt tolkes som nogle, der forsøger at belære kollegaer. Ifølge interview med ledere kan det derfor være vigtigt, at ledelsen bakker op om personen, for ellers kan vedkommende komme til at stå meget alene med sine synspunkter.

En anden erfaring er, at selvom det enkeltstående oplæg på fx et afdelingsmøde kan være interessant og inspirerende for de andre lærere, så er denne videndelingsform måske ikke altid tilstrækkelig. En leder har gjort sig disse overvejelser:

På de afdelingsmøder, jeg har, har det altid været sådan, at mine medarbejdere – når de har været på kursus eller uddannelse – har en forpligtelse til at holde et oplæg om essensen af det, de har lært. Men et spørgsmål er, om der er læring i, at der står en person og holder oplæg (...). Hvis de andre lærere er voldsomt interesseret i det, så lærer de måske noget, men det er de jo ikke nødvendigvis, slet ikke, hvis de har 117 andre ting, de også skal.

Overvejelserne går på, at oplæggene kan have en karakter af at blive afrapporterings- eller formidlingsopgaver, men de andre kollegaer opnår ikke nødvendigvis en viden, som fører til, at de kan udvikle deres praksis. Der er tilsvarende erfaringer med elektroniske platforme, hvor lærerne kan lægge deres opgaver eller resume af opgaver op. Også her kan der ifølge interviewene være tvivl om, hvor mange lærere der egentlig læser opgaverne.

Til gengæld fortæller ledelse og lærere om at have umiddelbart mere hensigtsmæssige erfaringer med en anden ramme for formidlingen. Det er, når formidlingen indgår som led i et større fagligt tema. Et sådant eksempel er der fra en skole. Her blev holdt et 1½-dags fælles fagligt arrangement med fokus på feedback. Til arrangementet var inviteret eksterne oplægsholdere, og desuden afholdt to lærere – som netop havde skrevet afgangsprøve om elevmotivation og feedback – en workshop om emnet. Ifølge ledelsen og de andre interviewede lærere blev hele arrangementet, herunder workshoppen, generelt positivt og seriøst modtaget.

Desuden fortæller nogle ledere og lærere, at det – i de enkeltstående oplæg på fx personalemøder – kan være nemmere at formidle til og inspirere kollegaer, når emnet bliver meget konkret, og de andre kollegaer kan se den direkte anvendelse. Fx fortæller ledelsen på en skole om, hvordan et oplæg om anvendelse af "QR-koder" i undervisningen har inspireret andre lærere til også at anvende QR-koder. Her har lærerne altså fået kendskab til et konkret værktøj, de kan tage i brug. Mens det ifølge interviewene kan være mere udfordrende fx på et relativt kort møde at give de andre lærere indsigt i fx abstrakte læringsteorier.

6.2.2 Lærerne indgår i udviklingsarbejde på skolen, i afdelingen eller i deres team

En anden måde at sætte lærerens nye kompetencer i spil på er, ved at de indgår i udviklingsarbejde på skole- og afdelingsniveau og i deres team.

Af tabel 33 fremgår, hvor stor en andel af lærerne der på baggrund af deres uddannelse har indgået i et udviklingsarbejde.

Tabel 33

Har du på baggrund af uddannelsen indgået i et udviklingsarbejde? (Sæt gerne flere markeringer) (n = 424)

I dit team	På afdelingsniveau	På organisationsniveau for skolen eller AMU-centret	Nej
27 %	17 %	11 %	60 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Tabellen viser, at 27 % af lærerne svarer, at de har indgået i et udviklingsarbejde i deres team, 17 % af lærerne svarer, at de har indgået i et udviklingsarbejde på afdelingsniveau, og 11 % i et udviklingsarbejde på organisationsniveau. Desuden er der 60 %, som svarer, at de ikke har indgået i et udviklingsarbejde. Der er således nogle lærere, som har indgået i et udviklingsarbejde, men også en relativt stor del, som endnu ikke har.

Dette resultat skal ses i sammenhæng med, at både ledere og lærere fortæller, at når lærerne har afsluttet diplomuddannelsen, så vil de gerne anvende de kompetencer, de har fået, også på udviklingsarbejde. "De er blevet pædagogiske ildsjæle", som en leder udtrykker det. For nogle lærere betyder det, at de søger over i mere konsulentprægede funktioner, som handler om at styrke pædagogikken og didaktikken generelt på skolen. Andre forsøger at komme med i udviklingsarbejde, hvor de direkte kan trække på den indsigt, de har fået fra diplomuddannelsen. Nogle lærere fortæller fx om, at de i deres opgaver på uddannelsen har sat fokus på en problemstilling, som de så efterfølgende kan overføre til et udviklingsarbejde på deres skole.

Fordel, når resten af teamet også er indstillet på udviklingsprocessen

27 % af lærerne har som nævnt svaret, at de har indgået i et udviklingsarbejde i deres eget team. I interviewene hæfter vi os ved, at det er vigtigt, at resten af teamet også er indstillet på udviklingsarbejdet, for at det kan foregå på en hensigtsmæssig måde. Den motivation kan ifølge interviewene komme, ved at læreren med diplomuddannelsen har fået resten af teamet med på den valgte udviklingsvej. Det kan enten være det eksisterende team, som er med på ideen – eller dele af den – eller et nyt team, som er motiveret for at arbejde med udviklingen.

I interviewene bemærker vi nogle forskellige enkeltstående eksempler, hvor lærere fortæller om særlige omstændigheder, som har været med til at skabe hensigtsmæssige vilkår for udviklingsarbejdet. *En erfaring er*, at det kan være en fordel, når flere fra samme team har fulgt diplomuddannelsen sammen. Det kan gøre det nemmere at blive enige om udviklingsbehovet og vejen. En lærer fortæller fx om at have startet et udviklingsarbejde sammen med sin kollega i teamet. De to kollegaer har også gået på diplomuddannelsen sammen. Med udviklingsarbejdet har de bygget undervisningen op omkring "praksisfællesskaber". Læreren siger sådan om betydningen af, at de to kollegaer fulgte uddannelsen sammen:

Vi snakker det samme sprog, og det lyder måske lidt fint og flot, men det gør vi faktisk. Vi er fuldstændig enige. Vi ved godt, hvad praksisfællesskaber er, og vi kender begge Lave og Wenger. Vi snakker om det samme, og det er en stor fordel.

Dermed har lærerne gennem uddannelsen opbygget en fælles forståelse, som de kan anvende direkte i deres teamarbejde.

En anden erfaring, som vi bemærker i interviewene, er, at når et team står med et presserende udviklingsbehov, så kan det være nemmere at skabe interesse for at trække på lærerens indsigt fra diplomuddannelsen i teamets udvikling. En lærer fortæller om et eksempel fra sin afdeling/sit team på seks mand. I afdelingen er der den udfordring, at den har mange relativt små uddannelser. Det betyder, at den enkelte lærer underviser elever fra en hel del forskellige uddannelser på samme tid i samme lokale. Undervisningen foregik tidligere primært ved hjælp af forskellige relevante it-programmer til de forskellige uddannelser: "Det gjorde, at lærerens opgave var at give eleven hovedtelefoner på, og så kunne de ellers bare gå i gang," som læreren siger det. Den undervisningsmåde fungerede ikke altid så hensigtsmæssigt. Læreren har på diplomuddannelsen

arbejdet med, hvordan undervisningen kunne udvikles, og en mere gennemgribende udvikling af undervisningen er sat i gang. Flere lærere fra teamet er nu i gang med diplomuddannelsen. Og i dag drøftes temaerne for lærernes modulopgaver i fællesskab, så de efterfølgende kan anvendes som inspiration for den videre udvikling i afdelingen/teamet.

Her har der altså været en "brændende platform", et udviklingsbehov, hvor studiearbejdet på diplomuddannelsen har kunnet indgå som grundlag og inspiration for udviklingen, og derfor haft bred interesse i teamet.

En vurdering blandt de interviewede ledere er også, at når det enkelte team skal i gang med fx at udarbejde teamets pædagogiske og didaktiske grundlag, så kan lærerne fra diplomuddannelsen komme til at spille en særlig rolle i at udarbejde grundlaget på baggrund af deres pædagogiske og skriftlige kompetencer.

Blandt nogle af ledelserne har der også været overvejelser om, hvorvidt enten lærerens team eller skolen skulle spille en rolle i forbindelse med lærernes valg af emner for opgaver. Baggrunden for dette var lige netop at styrke relevansen af opgaverne for teamets eller skolens overordnede udviklingsarbejde. På ingen af de deltagende skoler er denne praksis dog blevet indført. Det skyldes, at lederne vurderer, at det er uhensigtsmæssigt at pålægge lærerne nogle særlige temaer for deres diplomuddannelsesopgaver. Der er i stedet på nogle af skolerne mulighed for at få inspiration fra fx en udviklingskonsulent eller ledelsen til temaer for opgaver, som gør opgaverne relevante for udviklingsarbejdet.

6.3 Ledelsesopbakning og kollegial interesse

Forudsætninger for, at lærernes viden kan blive anvendt bredere, er opbakning fra deres ledelse og interesse fra deres kollegaer. Disse forholds betydning udfolder vi i dette afsnit.

6.3.1 Ledelsesopbakning er central for videndeling

I spørgeskemaundersøgelsen svarer 47 % af de adspurgte lærere, at de har talt med deres nærmeste leder om udbyttet af diplomuddannelsen. Dermed er der også 53 %, som ikke har drøftet udbyttet af uddannelsen med deres nærmeste leder³⁶. I interviewene fortæller ledere og lærere om, at interesse og opbakning fra den nærmeste leder har en betydning for videndeling og i det hele taget den bredere anvendelse af lærernes indsigt på skolen.

Vi bemærker i interviewene, at der kan være en forskel på den interesse for uddannelsen og videndeling, som den øverste ledelse og ledelsespersoner med et ansvar for den pædagogiske udvikling på skolen har, og den interesse, som enkelte afdelingsledere udviser. En lærer fortæller fx:

Vi har en pædagogisk udviklingsleder, og jeg synes, hun har klædt os rigtig godt på. Jeg synes, at vi er klædt bedre på end mange af de andre, der er på uddannelsen. Og vi får lov til at købe alle de materialer, vi vil. Men jeg synes nogle gange, at den interesse mangler ude i afdelingen. Skolen har nogle visioner om, at den gerne vil klæde os rigtig godt på og gøre os til nogle gode, dygtige undervisere, men jeg synes nogle gange, den ambition mangler ude i de enkelte afdelinger. Jeg synes nogle gange, der lige bliver spurgt "hvordan gik det?" og "hvad fik du af karakter?", "det var fint", og så var den samtale egentlig ovre. Der er ingen forståelse af, at vi tager uddannelsen, for at hele teamet kan løfte sig.

Læreren oplever dermed stor opbakning og interesse fra sin skoles side overordnet set, men mangler opbakning og interesse fra sin nærmeste leder. Lærere og ledere fortæller også, at der inden for en skole kan være stor forskel på, hvor vigtig de enkelte afdelingsledere synes, at uddannelsen er.

Vi har valgt at beskrive forskellen i ledelsesopmærksomheden, og hvilken betydning den har, ved at vise tre forskellige typer af ledelsestilgange til uddannelsen. Tilgangene har vi identificeret på baggrund af interviewene med lærere og ledere. Tilgangene er analytiske forstået på den måde, at den enkelte leder i praksis kan anvende flere tilgange og over tid også bevæge sig imellem dem.

³⁶ Spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen er "hvem fra din arbejdsplads har du talt med om udbyttet af din diplomuddannelse?". En af svarkategorierne var "nærmeste leder". I alt 424 personer har svaret på spørgsmålet.

De tre tilgange er:

- Den tilbageholdende ledelsestilgang i forbindelse med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik
- Den nysgerrige ledelsestilgang i forbindelse med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik
- Den udviklingsorienterede ledelsestilgang i forbindelse med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Den tilbageholdende ledelsestilgang i forbindelse med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Der er som nævnt hele 53 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen, som angiver ikke at have talt med deres leder om udbyttet af uddannelsen. Den tilbageholdende ledelsestilgang er netop kendetegnet af, at lederen ikke viser interesse for uddannelsen. Nogle af lærerne fortæller, at de har ledere, som ikke har spurgt til – eller på anden måde vist interesse for – hvilket udbytte de har fået på uddannelsen, hvilke temaer de har arbejdet med, m.m. Lærerne fortæller om ledere, hvis interesse kan udtrykkes med dette citat fra en lærer: "[Min leder] spurgte også, om det var gået godt, og så sagde jeg ja, og så var den samtale færdig."

Lærerne fortæller, at når de oplever en manglende bevågenhed fra ledelsens side, så kan det anspre til en fornemmelse af, at uddannelsen og den indsigt, de får derfra, ikke er så vigtig. En lærer siger:

Jeg synes også, at når der ikke bliver udvist interesse fra ledelsens side, så får det også karakter af, at det er noget, der bare skal overstås, det er sådan noget formalia, "skide nu være med det", det skal bare være på dit papir.

På den måde kan den manglende opmærksomhed fra ledelsens side være med til at devaluere værdien af den viden, som lærerne får – og det studiemæssige arbejde, det kræver for dem at komme igennem uddannelsen. Nogle lærere oplever, at den italesættelse af uddannelsen, der er fra deres nærmeste ledelses side, mere kommer til at handle om de planlægningsmæssige udfordringer, som lærernes deltagelse i uddannelsen giver, jf. afsnit 4.1.2, end lærerens pædagogiske kompetenceudvikling. Dermed bliver italesættelsen og det signal, som de nærmeste ledere kan komme til at sende, i højere grad, at lærerens deltagelse er en udfordring med hensyn til driften end en værdsat og nødvendig kompetenceudvikling.

Lærere og ledere fortæller, at når lærere ikke oplever en ledelsesinteresse og -opbakning, så bliver det sværere for dem at få sat deres indsigt fra diplomuddannelsen i spil på team- og afdelingsniveau. En leder siger:

[Lærerne med diplomuddannelsen] har ikke en chance, i hvert fald i nogle brancher, hvis ikke ledelsen er inde og bane vejen og sige "det her er faktisk vigtigt, det er faktisk et håndværk, og derfor skal I høre efter, hvad han siger. Og vi vil gerne trække det her projekt frem, fordi det er noget, han har arbejdet med, og det kan vi faktisk se en nytteværdi i."

Hvis ikke der er en leder til at understøtte videndelingen, så kan lærerne komme til at stå meget alene med deres nye viden, særligt hvis deres kollegaer heller ikke er interesseret i og anerkender uddannelsens betydning. Det kan have forskellige konsekvenser for videndelingen. Nogle lærere fortæller, at de er kommet i konfliktlignende situationer med kollegaer, mens andre vælger at holde deres viden mere for sig selv og så udnytte de nye tilgange primært i deres egen undervisning, men ikke så meget overfor hele afdelingen eller teamet, som de gerne ville. En lærer siger fx:

Skolen som sådan ville kunne få meget mere ud af diplomuddannelsen, hvis den ville investere noget tid i det og bakke op om dem, der er afsted, og følge op på det, når de kom hjem igen, fx hvad har de egentlig fået ud af det? Det, at jeg og min kollega har fået en uddannelse, gør, at vores elever forhåbentligt får noget bedre undervisning, end hvis vi ikke havde været afsted, men på institutionen, der sker der jo ikke rigtig noget. Når vi går ind i vores klasselokaler, så får vores elever en bedre undervisning, men det rækker jo ikke rigtig noget set i forhold til hele skolen.

Dermed udtrykker læreren en motivation til at sætte sin viden mere i spil og anvende den i udviklingsøjemed, men også en oplevelse af, at denne motivation ikke gribes og anvendes af ledelsen.

Den nysgerrige ledelsestilgang i forbindelse med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Den nysgerrige ledelsestilgang i forbindelse med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik er netop karakteriseret ved, at en leder viser interesse for uddannelsen og for lærernes udbytte. Som nævnt har 47 % af lærerne talt med deres nærmeste leder om udbyttet af uddannelsen. Og i interviewene fortæller lærere og ledere om ledere, som viser denne bevågenhed ved fx at spørge den enkelte lærer til, hvordan det går på uddannelsen, læse lærernes opgaver, deltage i deres dimission og evt. eksaminer. En leder fortæller fx:

Jeg har lige haft tre lærere afsted på det første modul og har simpelthen spurgt dem flere gange, om jeg kunne få lov til at komme med ind til deres eksamen. Jeg kunne ikke drømme om at gå ind, hvis jeg ikke fik lov. Men jeg fik ikke lov til det, de overvejede det, og jeg vil rigtig gerne vise interesse og har læst og kommenteret opgaven og sådan noget. Jeg håber på, at jeg bliver inviteret med næste gang, og jeg tænker, at det er et skridt, der skal overvindes for lærerne. Jeg vil vældig, vældig gerne med.

Der er, ifølge interviewene med lederne, flere grunde til, at lederne er interesserede, dels kan det sende et signal til lærerne om, at uddannelsen og deres læring er vigtig, dels kan det give ledelsen selv en ny indsigt i de pædagogiske og didaktiske temaer, som lærerne arbejder med. Lærere, der oplever denne interesse, værdsætter generelt opmærksomheden og den anerkendelse af deres studiemæssige arbejde, som den signalerer.

Det fremstår dog også som centralt for udvikling på skolen, at der bliver fulgt op på den første opmærksomhed. Som en lærer fortæller, sker opfølgningen ikke altid: "[Vores leder] har bedt om alle vores opgaver og ville give respons på dem, men vi har ikke hørt noget endnu – det er et år siden med nogle af dem." Desuden fortæller både ledere og lærere, jf. afsnit 6.2.2, at mange lærere afslutter uddannelsen med en stor lyst til at bruge den nye viden i udviklingsarbejde. Her kan ønsket være, at lederen initierer, at lærerens indsigt anvendes til at igangsætte udvikling.

Den udviklingsorienterede ledelsestilgang i forbindelse med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Den udviklingsorienterede ledelsestilgang i forbindelse med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik er netop karakteriseret ved, at lederen går skridtet videre og ikke blot er interesseret i opgaver og den indsigt, som de studerende får, men også aktivt arbejder på, at den nye viden bliver omsat i udviklingsprojekter. Det kan foregå, ved at lederen selv initierer og opfordrer læreren til at gå i gang med et udviklingsprojekt, eller ved at lederen bakker op om lærerens eget initiativ. En leder giver et eksempel på sidstnævnte:

Fra auto, der var en lærer, som valgte at skrive om undervisningsdifferentiering, han fandt en ny metode til det, og der understøttede lederen, at han og hans makker fik lov at prøve det af på et grundforløb (...). Det afgørende, det er chefen, at chefen har en opmærksomhed over for det og hjælper lærerne med at få det organiseret.

En lærer fortæller om et tilsvarende eksempel:

Jeg talte med min chef om, om vi kunne lave et nyt team, der så på eleverne på en anden måde. Det fik jeg så lov til. Jeg var primus motor på det pædagogiske, og så havde jeg nogle andre erfarne kollegaer, der støttede op om det, så vi var en fire stykker, der stablede et nyt team på benene. Det anderledes var, at vi satte eleven i fokus, vi parkerede denne her reform 2000 med, at eleven tager ansvar for egen læring, det har jeg jo lært på diplomuddannelsen, at sådan er det bare ikke, det er de ikke modne til. Vi skal lave nogle trygge rammer, og så skal vi udfordre dem på det trin eller niveau, de er på.

De interviewede lærere og ledere fortæller i overensstemmelse hermed om, hvordan nogle ledere skaber både økonomisk og tidsmæssigt rum til, at lærerne får mulighed for at sætte udviklingsprojekter i gang i samarbejde med kollegaer. På den måde bliver deres viden ikke blot omsat i egen undervisning, men også bredere på skolen.

6.3.2 Mindre ledelsesbevågenhed skyldes bl.a. manglende dybdekendskab til uddannelsen og planlægningsmæssige udfordringer

På baggrund af interviewene kan vi pege på, at der er flere forskellige grunde til variationen i ledelsesinteressen. Det drejer sig bl.a. om, at ikke alle ledere har et indgående kendskab til diplomuddannelsen, og hvilke kompetencer lærerne har efter endt uddannelse, og dermed heller ikke har en klarhed over, hvordan de bedst kan anvende kompetencerne. Men også udfordringen med at sikre undervisningen på skolen kan gøre det vanskeligt for lederen også at have fokus på udviklingsarbejde. Det er en udfordring, som ikke bliver mindre af, at der er mange nye tiltag på erhvervsuddannelsesområdet. En leder siger fx:

Det, der vanskeliggør det, og det er jeg nødt til at sige også som chef for en drift, er, at lærerne er fantastisk presset af at skulle på uddannelsen. Vi har effektiviseret undervisningen, vi har givet lærerne en større undervisningsbyrde, samtidig med at vi har fået lovbelagt x antal medarbejdere, der skal trækkes ud af driften. Det gør, at overskuddet til at sætte sig ned og snakke PD, det er ikke stort. Vi kunne blive bedre til det, men vi er også underlagt et effektiviseringskrav både fra Finansministeriet og os selv, der gør, at overskuddet til at facilitere sådan nogle processer, det er ikke så stort. Det er ærgerligt, men sådan er det, det er en del af sandheden.

Dermed kan lederne opleve det som en nødvendighed at måtte prioritere deres egen og lærernes tid til drift og undervisning på erhvervsskolen fremfor til udvikling.

Nogle ledelser fortæller i interviewene om, at de har tiltag, som skal klæde afdelingslederne bedre på til at gøre brug af lærernes kompetencer fra diplomuddannelsen. På en skole er der fx et forløb, hvor alle mellemledere sammen med de pædagogiske vejledere skal deltage i en skræddersyet udgave af diplomuddannelsens modul 2, "Undervisningsplanlægning og didaktik". Formålet er bl.a., at lederne skal få det samme pædagogiske sprog som lærerne samt få en større viden om den pædagogiske kompetenceudvikling, som lærerne får. Det skal gøre lederne bedre i stand til at sætte lærernes kompetenceudvikling i spil fremover.

6.3.3 Den eksisterende kollegiale kultur kan fremme eller hæmme videndelingen

Udover at ledelsesopmærksomhed er central med hensyn til at få sat lærernes nye viden fra diplomuddannelsen i spil, så hæfter vi os også ved i interviewene, at den kollegiale kultur kan indgå i at fremme eller hæmme videndelingen. Og der er stor forskel på, hvilken interesse der er på forskellige områder og i forskellige afdelinger fra kollegaernes side for at gøre brug af den indsigt, som lærerne har opnået med diplomuddannelsen. En leder siger det sådan:

Der er en meget forskellig kultur i afdelingerne, og nogle steder er der en reminiscens af den gamle faglærerkultur, hvor man synes, det ikke er så fedt med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Nogle lærere, særligt fra de tekniske erhvervsuddannelser, fortæller i tråd hermed, at de oplever, at der ikke bare mangler interesse for at diskutere didaktik og pædagogik i deres afdelinger, men at de også møder negative reaktioner, hvis de prøver at vidensdele. En lærer siger fx:

Der er for lidt vidensdeling, når man kommer tilbage fra et modul. Jeg har fået nogle rigtig gode oplevelser med og også nogle ting, jeg bruger i min undervisning, men jeg er også fuldt ud klar over, at hvis jeg fortæller nogle af mine kollegaer, der har været der længe, "er I klar over sådan og sådan", så ville jeg møde rigtig stor modstand.

Lærere fortæller i overensstemmelse hermed, at nogle kollegaer ikke er interesserede i at høre om nye og anderledes tilgange til fx eleverne og undervisningen. Lærere beretter, at de kan blive mødt med en holdning om, at "du skal ikke tro, du er noget", fra nogle af deres erfarne kollegaer, hvis de prøver at introducere de nye tilgange. En lærer siger fx:

Jeg ville rigtig gerne have, at vi tog udgangspunkt i eleverne, men det er svært, når de andre lærere har et andet syn på det. "Nu har vi gjort sådan her i 20 år, og det virker, og det skal du ikke komme og lave om på." Det møder jeg rigtig, rigtig meget af, og det er jeg ked af. Jeg kommer tit op og skændes med mit team, netop fordi jeg siger "eleverne er ikke en flok fæhoveder, det er os, der skal vælge en anden måde at undervise på". Så svarer de "om jeg tror, de ikke kan deres job". "Nej, men det kan være, at der skal noget andet til for at fange eleverne, for vi kan alle sammen lære".

Lærerne får dermed en oplevelse af, at "de [andre lærere] ikke er parate til at tage os, når vi kommer tilbage", som en lærer siger. De andre lærere er ikke interesseret i deres indsigt og kan ligefrem føle sig lidt truet af den. For lærerne kan det få forskellige konsekvenser. Nogle oplever som nævnt at få et ret konfliktfyldt forhold til deres kollegaer, andre vælger ikke at dele for meget viden, eller i hvert fald kun i mindre målestok. Det bliver særligt dårlige vilkår for videndeling, hvis lærerne heller ikke oplever en opbakning fra deres nærmeste leder.

I interviewene fortæller ledere og lærere dog også om mere interesserede kollegagrupper. Ikke mindst tyder det på, at det gør en forskel, når der er betydelig flere fra en afdeling eller et team, som er i gang med uddannelsen. En leder siger fx:

Nu er vi så heldige, at de i den afdeling er to næsten ens team, ét med chauffører og ét med medarbejdere tilknyttet lager-/lufthavn, og de deler lærerværelse. Af de ti mennesker i afdelingen er der fem, der er i gang med DEP'en, og de gamle lærere har fundet ud af, at det nok er kommet for at blive, det her pædagogik, og at de lige så godt kan spille med (...). Det er blevet lovligt at snakke pædagogik og vende de oplevelser, de har haft. De unge sidder faktisk og kommunikerer om at "jeg kunne godt tænke mig at prøve at bruge den og den teori", så går de ind og prøver det på vores elever, og så snakker de om det. Det er blevet helt naturligt at snakke om tingene.

Når flere fra en afdeling er i gang med et forløb, så kan der blive opbygget et "fælles sprog" og en fælles interesse, der måske også kan brede sig til de andre medarbejdere. Det kan skabe fælles forventning om at få pædagogiske og didaktiske problemstillinger bragt på bane. En lærer, som har været ansat i mange år på en erhvervsskole, fortæller om en tilsvarende oplevelse:

Det, at der er så mange, der er afsted på PD, det skaber lidt røre i andedammen, man kommer på PD, og man kommer tilbage på skolen, og man sidder så med nogle spørgsmål. Nu er der efterhånden flere, der gider drøfte spørgsmålene. Tidligere har det været noget med, at enten kunne man undervise, eller også kunne man ikke. Det med at diskutere forskellige tilgange til undervisningen, det gjorde man ikke (...). Det tekniske kunne man godt snakke om i pauserne, det fagfaglige kunne man godt bruge lang tid på, men det pædagogiske, tilgangene i undervisningen, og hvorfor får Peter ikke noget ud af undervisningen, det brugte man ikke tid på.

Det er dermed en drejning mod en generelt større interesse for pædagogik og didaktik, som lærere og ledere langsomt ser vinde frem i de afdelinger, hvor der er flere på uddannelsen.

6.4 Opsummering

Kapitlet viser, at en betragtelig del af lærerne oplever at kunne anvende den viden, de har fra uddannelsen, i deres job som lærere (81 %). Kapitlet giver dermed en overordnet positiv vurdering af anvendeligheden af uddannelsen. Lærerne vurderer, at de på grund af uddannelsen i høj eller nogen grad er blevet bedre til at motivere deres elever/kursister (73 %), er blevet bedre til at evaluere (71 %), undervisningsdifferentierer mere (68 %) og bruger mere eksperimenterende undervisningsformer (68 %). Derudover fortæller lærere, at de har fået en større didaktisk og pædagogisk viden, som de bl.a. bruger i deres planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Lærere fortæller i tråd hermed, at de har fået større opmærksomhed over for hhv. elevernes forudsætninger for at lære og udviklingen af deres sociale og personlige kompetencer, og endelig, at de har fået en større selvtillid i lærerrollen. Der er dog også en andel af lærerne (18 %), som enten slet ikke eller kun i mindre grad oplever at kunne anvende den viden, de har op-

nået på diplomuddannelsen, i deres job. Det skyldes bl.a., at lærerne ikke oplever at have tid til at udvikle deres undervisning i hverdagen, og at lærerne ikke oplever, at uddannelsen er tilstrækkeligt praksisorienteret og dermed anvendelig, men i stedet for teoretisk.

Analysen viser også, at man på skolerne arbejder med at finde hensigtsmæssige måder, hvorpå lærernes opnåede viden kan have en bredere betydning for kompetenceløftet på skolen. *En måde*, som viden bliver spredt på, er gennem lærernes formidling af opgaver og lignende fra diplomuddannelsen til kollegaer. En erfaring er, at det er vigtigt med ledelsesopbakning til lærerne i formidlingssituationerne. En anden erfaring er, at formidlingen fra lærerne kan foregå særlig hensigtsmæssigt, når den indgår som led i et større fagligt arrangement. *En anden måde*, lærernes viden kan komme i spil på, er, ved at de indgår i et udviklingsarbejde på skole- eller teamniveau. Lærerne er generelt interesseret i at påtage sig denne type arbejde, men der er dog 60 %, som endnu ikke har indgået i et udviklingsarbejde. Analyserne peger på, at det i forbindelse med udviklingsarbejde på teamniveau er vigtigt, at resten af teamet også er motiveret til udviklingen. Det kan fx ske, når der er en fælles erkendelse af et udviklingsbehov.

Endelig viser analysen, at ledelsesopbakning har en betydning for, i hvilket omfang lærerne kan få sat deres viden i spil på skolen. I analysen identificerer vi tre typer af ledelsestilgange i forbindelse med diplomuddannelsen: 1) den tilbageholdende ledelsestilgang, 2) den nysgerrige ledelsestilgang og 3) den udviklingsorienterede ledelsestilgang. Med førstnævnte ledelsestilgang kan lærere opleve, at de kommer til at stå meget alene med deres nye viden, og at den ikke er specielt påskønnet. Med sidstnævnte ledelsestilgang er der større mulighed for videndeling og igangsættelse af udviklingsarbejde. Også kollegial interesse har en betydning for, i hvilket omfang videndeling kan foregå. Denne er langtfra altid til stede. Det er en erfaring, at når mange lærere fra samme afdeling har været afsted på uddannelsen, så kan det bane vejen for flere pædagogiske og didaktiske drøftelser i lærergruppen generelt.

Appendiks A

Metodeappendiks

Undersøgelsen bygger på interview både på erhvervsskoler og hos udbydere, på en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og endelig på karakterdata.

Interview på erhvervsskoler og hos udbydere

Det kvalitative datamateriale udgøres af interview foretaget på erhvervsskoler og hos udbyderne af uddannelsen. I det følgende har vi redegjort for indsamlingen og behandlingen af det kvalitative datamateriale.

Besøg på erhvervsskoler

I forbindelse med indsamlingen af det kvalitative datamateriale har vi besøgt i alt syv erhvervsskoler, hvor vi har interviewet ledere og lærere. Skolerne er besøgt to gange, hhv. i efteråret 2013 og i efteråret 2014. Vi har redegjort for de to besøgsrunder og for udvælgelsen af skoler nedenfor:

Første besøgsrunde

I forbindelse med det første besøg på erhvervsskolerne besøgte vi seks erhvervsskoler. Vi gennemførte separate gruppeinterview med hhv. ledelse og lærere. De interviewede lærere var alle kommet langt på uddannelsen. Hensigten med at vælge lærere, der allerede ved undersøgelsens start var kommet langt i forløbet, var bl.a. at få mest muligt at vide om det fulde forløb. Dertil var det hensigten at møde lærere, der ved det andet besøg i efteråret 2014 var færdige, eller som var meget langt i uddannelsen, og derved havde mulighed for at sige noget om, hvordan det lærte kan omsættes i praksis.³⁷

Under det første besøg var fokus på skolernes tilgang til og planlægning af de nyansatte læreres kompetenceudvikling. Den første besøgsrunde bidrog således til at belyse skolernes planlægning, organisering og understøttelse af lærernes kompetenceudvikling samt samarbejde med udbyderne. I forbindelse med den første besøgsrunde talte vi desuden med lederne om skolens bidrag til at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, og især lærerne bidrog med deres erfaringer med tilrettelæggelsen af uddannelsen hos udbyderne og deres oplevelser med transfer.

Afslutningsvis skal det nævnes, at den første besøgsrunde desuden skulle bidrage til at kvalificere de efterfølgende besøg hos og interview med udbyderne af uddannelsen. Desuden skulle den være med til at kvalificere udarbejdelsen af spørgeskemaet til lærerne, som er beskrevet i den sidste del af dette afsnit.

Af tabellen nedenfor fremgår det, hvor mange ledere og lærere vi talte med på de seks forskellige skoler.

³⁷ Fra EVA's evaluering af pædagogikumordningen fra 2009 ved vi, at lærerne kan have svært ved at nå at anvende det tillærte i praksis, mens uddannelsen er i gang. Først efterfølgende fremstår meningen tydeligere, og vurderingen af "teoretisk pædagogikum" blev mere positiv set i bakspejlet hos nogle lærere.

Tabel 34
Gennemførte interview på skoler, første besøgsrunde

	Lærere	Ledere
Skole 1	3	1
Skole 2	4	2
Skole 3	5	3
Skole 4	5	2
Skole 5	5	1
Skole 6	2	3
Total	24	12

Anden besøgsrunde

Også under det andet besøg på erhvervsskolerne er der gennemført separate gruppeinterview med hhv. ledelse og lærere. Til forskel fra det første besøg er der under det andet besøg foretaget gruppeinterview både med lærere, som er på de indledende moduler, og med lærere, som har afsluttet eller er ved at afslutte uddannelsen.

Under det andet besøg har fokus været på det oplevede udbytte, anvendelsen af det lærte og i sidste ende virkningen på elevniveau. Den anden besøgsrunde er afviklet, efter at spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne er blevet gennemført, hvilket har givet mulighed for at få uddybet og belyst resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen.

Under den anden besøgsrunde har vi været på syv skoler. Af tabellen nedenfor fremgår det, hvor mange ledere og lærere vi talte med på de forskellige skoler.

Tabel 35
Gennemførte interview med lærere og ledere

	Lærere, der er på uddannelsens indledende moduler	Lærere, der har afsluttet/er ved at afslutte uddannelsen	Ledere
Skole 1	2	4	3
Skole 2	3	2	3
Skole 3	1	2	3
Skole 4	2	1	2
Skole 5	2	3	1
Skole 6	3	5	3
Skole 7	3	4	2
Total	16	21	17

Udvælgelsen af skoler

De besøgte skoler er blevet valgt ud fra følgende kriterier:

- Skolerne skal benytte diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.
- Skolerne skal have lærere, der er kommet langt eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik inden andet besøg.
- Skolerne skal have en vis geografisk spredning, således at de tilsammen benyttede de tre største udbydere af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Derudover skulle der indgå forskellige skoletyper. Det drejer sig om følgende:

- én SOSU-skole
- mindst to skoler, der udbyder tekniske erhvervsuddannelser
- mindst to skoler, der udbyder merkantile erhvervsuddannelser
- mindst to skoler, der udbyder AMU.

De deltagende erhvervsskoler er:

- EUC Nord
- EUC Syd

- IBC Kolding
- Niels Brock
- SOSU Nord
- Tech College Aalborg
- Teknisk Erhvervsskole Center (TEC).

TEC blev inkluderet i anden besøgsrunde på grund af et relativt stort antal dimittender fra uddannelsen og dermed interessante erfaringer at få inddraget.

Besøg hos udbydere

I forbindelse med indsamlingen af det kvalitative datamateriale har vi desuden besøgt de fem udbydere af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Under hvert besøg har vi gennemført tre separate interview med underviserne og en gruppe lærere, der er i gang med diplomuddannelsen i erhvervspædagogik, samt ledere. Lederne er uddannelsesledere og konsulenter, som bl.a. har ansvar for diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Hensigten med interviewene med de tre grupper har været at indsamle viden om tilrettelæggelsen af uddannelsen og vejledningen og gruppernes erfaringer med disse forhold. Af tabel 36 fremgår det, hvor mange ledere, undervisere og lærere vi talte med i forbindelse med interviewene hos de tre udbydere.

Tabel 36
Gennemførte interview hos udbyderne

	Undervisere	Lærere	Ledere
Udbyder 1	1	3	2
Udbyder 2	4	5	1
Udbyder 3	2	4	2
Udbyder 4	2	3	1
Udbyder 5	4	3	3
Total	13	18	9

Behandling af interviewmaterialet

Interviewene er blevet optaget og efterfølgende fuldt transskriberet. Der er i alt ca. 53 timers interview og 650 siders interviewreferater, som danner baggrund for den kvalitative analyse, som det fremgår af tabel 37.

Tabel 37
Varighed af interview og omfang af referater

	Første besøg på erhvervsskoler	Andet besøg på erhvervsskoler	Udbyderbesøg	Total
Varighed af interview i alt i timer	Ca. 12½ time	Ca. 21 timer	Ca. 19½ time	Ca. 53 timer
Omfang af referater i alt i sider	Ca. 175 sider	Ca. 225 sider	Ca. 250	Ca. 650 timer

Interviewreferaterne er gennemlæst flere gange og kodet systematisk ud fra undersøgelsens fokuspunkter. Analysen er foretaget ud fra det formål at finde mønstre for praksisser, procedurer og erfaringer på tværs af de syv erhvervsskoler. Igennem både statusnotater og rapporten nævnes de deltagende erhvervsskoler som hovedregel ikke med navn.

I denne afsluttende rapport er der trukket på resultaterne fra undersøgelsens tidligere to statusnotater. Resultaterne herfra er dog i nogle tilfælde nuanceret i overensstemmelse med den nye indsigt, som spørgeskemaundersøgelsen og den sidste interviewrunde har givet.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere

I forbindelse med undersøgelsen har vi gennemført en spørgeskemaundersøgelse forløbende i perioden 1. september til 1. oktober 2014 blandt erhvervsuddannelses- og AMU-lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Overordnet har spørgeskemaundersøgelsen haft til hensigt at afdække:

- lærernes undervisningsområder
- hvilke moduler de enkelte lærere har fulgt, og karaktererne på de enkelte moduler
- vurderinger af uddannelsens anvendelighed, herunder vurderinger af den læste litteratur
- de forskellige støttemuligheder, som lærerne har fået fra deres arbejdsgivere, herunder timer til at følge uddannelsen, studieforberedende kursus og vejledere på egen skole
- anvendelse af vejledningstilbud
- omsætning, videreformidling og oplevelse af virkningen af uddannelsens indhold.

Dertil har vi stillet baggrundsspørgsmål, herunder spørgsmål om uddannelse, ansættelse, anciennitet, køn og fødselsår. Undersøgelsen er opdelt i nogle undergrupper, hvor spørgsmålene er tilpasset, om personen aktuelt underviser, og om vedkommende har færdiggjort diplomuddannelsen. I tabel 38 nedenfor ses antal spørgsmål og antal respondenter i hver af undersøgelsens undergrupper.

Tabel 38
Antal spørgsmål og respondenter i hver af spørgeskemaundersøgelsens undergrupper

Respondentgruppe	Antal spørgsmål	Antal respondenter
Personer, der ikke aktuelt underviser	57	27
Personer, der aktuelt underviser, og som har færdiggjort diplomuddannelsen	67	80
Personer, der aktuelt underviser, og som ikke har færdiggjort diplomuddannelsen	68	354

I undersøgelsen har respondenterne fået 57-68 spørgsmål, heraf fire åbne spørgsmål og ni spørgsmål, hvor respondenterne kan angive mere end ét svar. Besvarelse har taget omkring 30-40 minutter.

Bortfald

Spørgeskemaundersøgelsen er en totalundersøgelse udsendt til en liste over studerende på og dimittender fra uddannelsen. Listen er fremkommet ved indsamling af oplysninger hos de fem udbydere i sommeren 2014 om studerende og dimittender på uddannelsen. Listen indeholder således alle studerende og dimittender og ikke udelukkende erhvervsuddannelses- og AMU-lærere. Der var 1425 personer på listen. Igennem filtre i spørgeskemaet blev personer, som var udenfor målgruppen, frasortet. Målgruppen var udelukkende lærere på erhvervsuddannelser og AMU, som havde gennemført eller var i gang med at gennemføre *hele* uddannelsen. Nogle personer har selv skrevet til EVA, at de ikke var i målgruppen og derfor ikke har besvaret spørgeskemaet, dertil har der været autosvar på nogle mailadresser, som har indikeret, at mailadressen ikke var i brug. 171 personer blev fratrukket populationen, enten fordi modtagerne henvendte sig til EVA, eller fordi mailadresserne var ugyldige, og 324 personer er blevet ledt ud af spørgeskemaundersøgelsen, fordi de blev sorteret fra. Efter denne frasortering er der 917 personer tilbage. Hertil tilføjes 13 personer, som blev inviteret til undersøgelsen efter egen henvendelse til EVA om, at de vurderede, at de lå inden for målgruppen, men som ikke forinden havde modtaget invitation. Af de 930 personer, som betragtes som grundpopulationen, har 478 personer besvaret det udsendte spørgeskema, hvilket giver en svarprocent på 51. Svarprocenten skal ses med det forbehold, at der kan have været flere personer, som har vurderet, at de ikke tilhørte målgruppen, men som blot ikke har kontaktet EVA herom.

Pilottest

På baggrund af pilottesten med lærere fra SOSU, teknisk skole og de merkantile retninger tilrettede vi spørgsmålsformuleringerne og strukturen i spørgeskemaet. Derudover tilføjede vi på baggrund af pilottesten spørgsmålet *"I hvilken grad oplever du, at diplomuddannelsen i erhvervspæ-*

dagogik har udvidet dit kendskab til de formelle retningslinjer for EUD/AMU?”. Til spørgsmålet “Hvilke af følgende uddannelser har du gennemført?”, hvor man kunne markere den eller de uddannelser, man har gennemført, tilføjede vi svarmuligheden “Anden pædagogisk uddannelse”.

Bortfaldsanalyse

Vi har testet for skævheder i data på baggrund af uddannelsessted. Vi konstaterer her signifikante skævheder mellem udbyderne af uddannelsen (en χ^2 -test viser en p-værdi på 0,009). Fordelingen mellem uddannelsessteder for den samlede population og for de personer, som har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, ses i tabel 39. Her ser man, at der blandt andet er en overrepræsentation af personer, som er tilknyttet flere uddannelsessteder, samt en underrepræsentation af personer fra Metropol.

Tabel 39
Populationens fordeling på uddannelsessted og besvarende i spørgeskemaundersøgelsens fordeling på uddannelsessted

Uddannelsessted	Population	Stikprøve
Flere	8 % (N = 83)	13 % (n = 59)
Metropol	55 % (N = 595)	49 % (229)
UC Lillebælt	1 % (N = 9)	1 % (6)
UC Syd	10 % (N = 111)	9 % (n = 44)
UC Sjælland	2 % (N = 20)	1 % (n = 7)
VIA	24 % (N = 260)	26 % (n = 123)
Total	100 % (N = 1078)	100 % (n = 468)

Databehandling

I det udsendte spørgeskema er respondenterne blevet bedt om at svare på, om de er i gang med, eller om de har færdiggjort diplomuddannelsen. Disse oplysninger har vi bl.a. anvendt til at se, om der var en forskel på vurderingerne af anvendeligheden af uddannelsen blandt de to grupper. Vores hypotese var, at personer, der har færdiggjort uddannelsen, har et bedre overblik over hele uddannelsen og dermed også kan have et andet syn på, om uddannelsen i sin helhed er anvendelig. Vi har desuden gennem oplysninger om lærernes uddannelsesbaggrund undersøgt, om det har en betydning dels for deres vurderinger af uddannelsens sværhedsgrad, dels for deres karakterer. Vi har i disse analyser ikke medregnet personer, som har angivet at have en folkeskoleuddannelse eller en gymnasial uddannelse som højeste uddannelsesniveau, pga. at der er relativt få personer i disse kategorier.

I behandlingen af spørgeskemadata har vi ønsket at opdele populationen på baggrund af, om de underviser på tekniske erhvervsuddannelser/inden for tekniske fagområder inden for AMU, på merkantile erhvervsuddannelser/inden for merkantile fagområder inden for AMU eller på erhvervsuddannelser/inden for AMU-fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik. Opdelingen af populationen er således foretaget på tværs af, om lærerne underviser på erhvervsuddannelserne eller AMU.

Til de tekniske erhvervsuddannelser/AMU-fagområder henregner vi følgende indgange til erhvervsuddannelsen: 1) Bil, fly og andre transportmidler, 2) Bygge og anlæg, 3) Bygnings- og brugerservice, 4) Dyr, planter og natur, 5) Krop og stil, 6) Mad til mennesker, 7) Medieproduktion, 8) Produktion og udvikling, 9) Strøm, styring og IT samt 10) Transport og logistik. Desuden henregner vi følgende AMU-fagområder: 1) bygge/anlæg og industri, 2) industriens arbejdsmarkedsuddannelser, 3) køkken, restaurant, bager, konditor og kødbranchen, 4) mejeri og jordbrug, 5) metalindustrien, 6) serviceerhvervene, 7) svejsning og fyingsteknik, 8) tekniske installationer og energi, 9) træets uddannelser, 10) transporterhvervene og 11) tværfaglige områder.

Til de merkantile erhvervsuddannelser/fagområder henregner vi følgende indgang til erhvervsuddannelserne: Merkantil (HG) og følgende AMU-fagområde: handel, administration, kommunikation og ledelse.

Til erhvervsuddannelserne/AMU-fagområderne inden for sundhed, omsorg og pædagogik henregner vi følgende indgang til erhvervsuddannelserne: Sundhed, omsorg og pædagogik og følgende AMU-fagområde: pædagogisk område og social- og sundhedsområdet

Fleere respondenter har undervist indenfor flere områder. Disse respondenter indgår i de samlede analyser, men ikke i analyserne på tværs af områderne.

Løbende i rapporten henvises der til krydstabeller. Alle de krydstabeller, der er indsat i den løbende tekst, viser resultater, der er signifikante.

Karakterundersøgelse

I forbindelse med afdækningen af diplomuddannelsen har vi gennemført en analyse af registerdata, som omfatter karakterdata fra de fem udbud. Karakterdata omfatter uddannelsens fire obligatoriske moduler, herunder afgangsprøvet og tre valgfrie moduler. Fraregnet er de personer, som har været tilmeldt, men som ikke var mødt, ikke havde afleveret eksamensopgave, havde været afmeldt pga. sygdom, ikke er blevet indstillet eller havde fået merit for at deltage. Her ser vi på variationer i modulerne samlet for årene 2010-2014. Vi ser på variation i karakterer, gennemsnit, standardafvigelser og percentiler for karaktererne for at vurdere niveauet. Antal personer i datagrundlaget ses i tabel 40 nedenfor. Der er blevet givet i alt 2857 karakterer, hvilket dog ikke betyder, at der er tale om 2857 personer, idet den samme person i de fleste tilfælde har deltaget i flere moduler og dermed har fået karakterer i flere moduler.

Tabel 40
Moduler på diplomuddannelsen og antal personer, der har gået på de enkelte moduler

Modul	Antal personer
Modul 1	849
Modul 2	761
Modul 3	485
Erhvervspædagogisk systemudvikling	99
Deltagere i de erhvervsrettede uddannelser	303
Digitale teknologier	229
Modul 6	131

Kilde: Karakteroplysninger indsamlet hos de fem udbydere af uddannelsen.

Appendiks B

Udvalgte resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

Dette appendiks indeholder en række tabeller med resultater fra EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. Der bliver refereret til de nedenstående tabeller i den løbende tekst i hhv. kapitel 5 og kapitel 6. Af nedenstående fremgår det, hvilke kapitler de enkelte tabeller er relateret til.

Kapitel 3

Tabel 41

Lærernes fødselsår, opdelt efter, om de underviser på erhvervsuddannelserne eller AMU

	Underviser på erhvervsuddannelserne (n = 321)	Underviser på AMU (n = 48)	Underviser på både erhvervsuddannelserne og AMU (n = 80)
1944-1953	1 %	2 %	0 %
1954-1963	19 %	29 %	25 %
1964-1973	42 %	50 %	40 %
1974-1983	35 %	19 %	34 %
1984 eller senere	3 %	0 %	1 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Der er ikke signifikant forskel på grupperne.

Tabel 42

Lærernes fødselsår, opdelt efter, på hvilke typer erhvervsuddannelser/inden for hvilke typer fagområder, lærerne underviser

	Tekniske erhvervsuddannel- ser/fagområder (n = 206)	Merkantile erhvervsuddannel- ser/fagområder (n = 69)	Erhvervsuddannel- ser/fagområder inden for sundhed, omsorg og pædagogik (n = 89)
1944-1953	2 %	0 %	1 %
1954-1963	18 %	17 %	25 %
1964-1973	43 %	42 %	45 %
1974-1983	34 %	39 %	28 %
1984 eller senere	3 %	1 %	1 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

Der er ikke signifikant forskel på grupperne.

Kapitel 5

Tabel 43
Hvor let eller svært er det at læse litteraturen?

	Let	Overvejende let	Overvejende svært	Svært	Total
Folkeskolen (n = 14)	0 %	29 %	50 %	21 %	100 %
EUD* (n = 104)	4 %	24 %	58 %	14 %	100 %
Gymnasial uddan- nelse (n = 34)	0 %	38 %	41 %	21 %	100 %
KVU* (n = 82)	7 %	42 %	45 %	6 %	100 %
MVU* (n = 154)	13 %	48 %	35 %	4 %	100 %
LVU* (n = 60)	18 %	58 %	22 %	2 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik.

* EUD: erhvervsuddannelse. KVU: kort videregående uddannelse (erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse). MVU: mellemlang videregående uddannelse (bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse). LVU: lang videregående uddannelse (kandidat- eller mastergrad).

Tabel 44
Lærernes uddannelsesbaggrund og karakterer på modul 2, "Undervisning og didaktik" – vist i procent og gennemsnit

Lærernes højeste fuldførte uddannelse	-3	00	02	4	7	10	12	I alt	Gennemsnit
EUD* (n = 72)	0 %	0 %	3 %	19 %	42 %	28 %	8 %	100 %	7,5
KVU* (n = 60)	0 %	0 %	5 %	20 %	33 %	27 %	15 %	100 %	7,7
MVU* (n = 123)	0 %	1 %	2 %	14 %	28 %	26 %	28 %	100 %	8,6
LVU* (n = 47)	0 %	0 %	0 %	11 %	32 %	28 %	30 %	100 %	9

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. I tabellen vises ikke lærere, som har en folkeskoleuddannelse eller en gymnasieuddannelse som højeste uddannelsesniveau, pga. et relativt lille antal i disse kategorier.

* EUD: erhvervsuddannelse. KVU: kort videregående uddannelse (erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse). MVU: mellemlang videregående uddannelse (bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse). LVU: lang videregående uddannelse (kandidat- eller mastergrad).

Der er ikke signifikant forskel på grupperne.

Tabel 45
Lærernes uddannelsesbaggrund og karakterer på modul 3, "Pædagogisk videnskabsteori" – vist i procent og gennemsnit

Lærernes højeste fuldførte uddannelse	-3	00	02	4	7	10	12	I alt	Gennemsnit
EUD* (n = 47)	0 %	6 %	6 %	13 %	38 %	30 %	6 %	100 %	7,1
KVU* (n = 50)	0 %	2 %	8 %	12 %	32 %	26 %	20 %	100 %	7,9
MVU* (n = 91)	0 %	0 %	1 %	11 %	30 %	38 %	20 %	100 %	8,8
LVU* (n = 32)	0 %	3 %	3 %	3 %	25 %	43 %	22 %	100 %	8,9

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. I tabellen vises ikke lærere, som har en folkeskoleuddannelse eller en gymnasieuddannelse som højeste uddannelsesniveau, pga. et relativt lille antal i disse kategorier.

* EUD: erhvervsuddannelse. KVU: kort videregående uddannelse (erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse). MVU: mellemlang videregående uddannelse (bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse). LVU: lang videregående uddannelse (kandidat- eller mastergrad).

Der er ikke signifikant forskel på grupperne.

Tabel 46**Lærernes uddannelsesbaggrund og karakterer på valgmodulet "Erhvervspædagogisk systemudvikling" – vist i procent og gennemsnit**

Lærernes højeste fuldførte uddannelse	-3	00	02	4	7	10	12	I alt	Gennemsnit
EUD* (n = 10)	0 %	0 %	0 %	20 %	50 %	30 %	0 %	100 %	7,3
KVU* (n = 7)	0 %	0 %	0 %	14 %	29 %	14 %	43 %	100 %	9,1
MVU* (n = 7)	0 %	0 %	14 %	0 %	43 %	29 %	14 %	100 %	7,9
LVU* (n = 2)	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %	0 %	100 %	7

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. I tabellen vises ikke lærere, som har en folkeskoleuddannelse eller en gymnasieuddannelse som højeste uddannelsesniveau, pga. et relativt lille antal i disse kategorier.

* EUD: erhvervsuddannelse. KVU: kort videregående uddannelse (erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse). MVU: mellemlang videregående uddannelse (bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse). LVU: lang videregående uddannelse (kandidat- eller mastergrad).

Der er ikke signifikant forskel på grupperne. Bemærk, at der er meget få personer i grupperne.

Tabel 47**Lærernes uddannelsesbaggrund og karakterer på valgmodulet "Deltagere i de erhvervsrettede uddannelser" – vist i procent og gennemsnit**

Lærernes højeste fuldførte uddannelse	-3	00	02	4	7	10	12	I alt	Gennemsnit
EUD* (n = 21)	0 %	0 %	0 %	10 %	52 %	33 %	5 %	100 %	8
KVU* (n = 28)	0 %	0 %	4 %	7 %	36 %	32 %	21 %	100 %	8,6
MVU* (n = 61)	0 %	0 %	2 %	3 %	21 %	43 %	31 %	100 %	9,7
LVU* (n = 20)	0 %	0 %	0 %	10 %	25 %	25 %	40 %	100 %	9,5

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. I tabellen vises ikke lærere, som har en folkeskoleuddannelse eller en gymnasieuddannelse som højeste uddannelsesniveau, pga. et relativt lille antal i disse kategorier.

* EUD: erhvervsuddannelse. KVU: kort videregående uddannelse (erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse). MVU: mellemlang videregående uddannelse (bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse). LVU: lang videregående uddannelse (kandidat- eller mastergrad).

Der er ikke signifikant forskel på grupperne.

Tabel 48**Lærernes uddannelsesbaggrund og karakterer på valgmodulet "Digitale teknologier i de erhvervsrettede uddannelser" – vist i procent og gennemsnit**

Lærernes højeste fuldførte uddannelse	-3	00	02	4	7	10	12	I alt	Gennemsnit
EUD* (n = 18)	0 %	0 %	0 %	11 %	33 %	33 %	22 %	100 %	8,8
KVU* (n = 24)	0 %	0 %	0 %	17 %	25 %	25 %	33 %	100 %	8,9
MVU* (n = 31)	0 %	0 %	0 %	6 %	26 %	39 %	29 %	100 %	9,4
LVU* (n = 15)	0 %	0 %	0 %	7 %	40 %	13 %	40 %	100 %	9,2

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. I tabellen vises ikke lærere, som har en folkeskoleuddannelse eller en gymnasieuddannelse som højeste uddannelsesniveau, pga. et relativt lille antal i disse kategorier.

* EUD: erhvervsuddannelse. KVU: kort videregående uddannelse (erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse). MVU: mellemlang videregående uddannelse (bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse). LVU: lang videregående uddannelse (kandidat- eller mastergrad).

Der er ikke signifikant forskel på grupperne.

Tabel 49**Lærernes uddannelsesbaggrund og karakterer på modul 6, "Afgangprojektet"
– vist i procent og gennemsnit**

Lærernes højeste fuldførte uddannelse	-3	00	02	4	7	10	12	I alt	Gennemsnit
EUD* (n = 14)	0 %	0 %	7 %	7 %	36 %	50 %	0 %	100 %	7,9
KVU* (n = 12)	0 %	0 %	8 %	8 %	25 %	25 %	33 %	100 %	8,8
MVU* (n = 33)	0 %	0 %	0 %	0 %	24 %	39 %	36 %	100 %	10
LVU* (n = 15)	0 %	0 %	7 %	7 %	7 %	27 %	53 %	100 %	9,9

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik. I tabellen vises ikke lærere, som har en folkeskoleuddannelse eller en gymnasieuddannelse som højeste uddannelsesniveau, pga. et relativt lille antal i disse kategorier.

* EUD: erhvervsuddannelse. KVU: kort videregående uddannelse (erhvervsakademiuddannelse eller akademiuddannelse). MVU: mellemlang videregående uddannelse (bachelor-, professionsbachelor- eller diplomuddannelse). LVU: lang videregående uddannelse (kandidat- eller mastergrad).

Der er ikke signifikant forskel på grupperne.

Kapitel 6**Tabel 50****Hvordan oplever du, at din gennemførelse af undervisningen har ændret sig på baggrund af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik? Jeg anvender mere undervisningsdifferentiering:**

	Har du færdiggjort diplomuddannelsen i erhvervspædagogik?	
	Ja (n = 77)	Nej (n = 346)
I høj grad	22 %	12 %
I nogen grad	53 %	54 %
I mindre grad	17 %	23 %
Slet ikke	8 %	11 %
Total	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Tabel 51**Hvordan oplever du, at din gennemførelse af undervisningen har ændret sig på baggrund af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik? Jeg bruger mere eksperimenterende undervisningsformer:**

	Har du færdiggjort diplomuddannelsen i erhvervspædagogik?	
	Ja (n = 76)	Nej (n = 345)
I høj grad	32 %	19 %
I nogen grad	47 %	46 %
I mindre grad	16 %	25 %
Slet ikke	5 %	10 %
Total	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Tabel 52

Hvordan oplever du, at din gennemførelse af undervisningen har ændret sig på baggrund af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik? Jeg er blevet bedre til at motivere mine elever eller kursister:

	Har du færdiggjort diplomuddannelsen i erhvervspædagogik?	
	Ja (n = 76)	Nej (n = 347)
I høj grad	38 %	20 %
I nogen grad	42 %	52 %
I mindre grad	16 %	18 %
Slet ikke	4 %	10 %
Total	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Tabel 53

Hvordan oplever du, at din gennemførelse af undervisningen har ændret sig på baggrund af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik? Jeg er blevet bedre til at evaluere mine elever eller kursister:

	Har du færdiggjort diplomuddannelsen i erhvervspædagogik?	
	Ja (n = 77)	Nej (n = 347)
I høj grad	31 %	18 %
I nogen grad	49 %	50 %
I mindre grad	16 %	22 %
Slet ikke	4 %	10 %
Total	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, som er i gang med eller har afsluttet diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
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.