

Nanna Friche, Niels Matti Søndergaard og Mette Slottved

Bedre Veje til Ungdomsuddannelse

Kompetencer og implementering i forberedende tilbud
(delopgave 3)



Bedre Veje til Ungdomsuddannelse – Kompetencer og implementering i forberedende tilbud (delopgave 3)

Publikationen kan hentes på www.kora.dk

© KORA og forfatterne, 2017

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til KORA.

© Omslag: Mega Design og Monokrom

© Foto: Ricky John Molloy

Udgiver: KORA

ISBN: 978-87-7488-922-9

Projekt: 11240

KORA
Det Nationale Institut for
Kommuners og Regioners Analyse og Forskning

KORA er en uafhængig statslig institution, hvis formål er at fremme kvalitetsudvikling samt bedre ressourceanvendelse og styring i den offentlige sektor.



Det Nationale Institut
for Kommuners og Regioners
Analyse og Forskning

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00

Forord

Mange unge kommer sent i gang med en ungdomsuddannelse, falder fra undervejs eller tager flere ungdomsuddannelser. Hertil kommer, at tilbuddene i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse ikke i tilstrækkelig grad evner at løfte de elever, der har behov for faglig eller personlig udvikling.

Til at adressere disse udfordringer nedsatte regeringen i januar 2016 en ekspertgruppe, der skal komme med anbefalinger til, hvordan de unges uddannelsesadfærd kan målrettes, så de unges behov i højere grad tilgodeses, så frafald og dobbeltuddannelse minimeres, og deres vej gennem ungdomsuddannelserne ikke forsinkes.

Med henblik på at tilvejebringe et solidt analysegrundlag for disse anbefalinger er der gennemført en række analyser på området, herunder af målgruppen og dens brug af forberedende tilbud, indholdet og kvaliteten af tilbuddene samt incitamentsstrukturerne og ansvarsfordelingen på området.

Kort skitseret er analysegrundlaget for ekspertgruppen "Bedre veje til en ungdomsuddannelse" fordelt på tre spor:

- Spor 1: Fokusering af tilbud – Beskrivende analyse af de unges brug af og flow mellem tilbud (udarbejdet af Sekretariatet for ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse)
- Spor 2: Styrket kvalitet af og sammenhæng i tilbuddene (som består af fire delopgaver)
 - Delopgave 1: Beskrivelse af målgruppen (udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA))
 - Delopgave 2: Overgange, metoder og værktøjer i de forberedende tilbud (udarbejdet af EVA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI))
 - **Delopgave 3: Implementering og relevante kompetencer i de forberedende tilbud** (udarbejdet af KORA)
 - Delopgave 4: Kontekst og erhvervsliv (udarbejdet af KORA)
- Spor 3: Bedre incitamentsstrukturer og ansvarsfordeling i forbindelse med overgange til uddannelse og beskæftigelse (analyser udarbejdet af Quartz).

Denne rapport redegør for resultaterne af delopgave 3 under spor 2 og stiller skarpt på kompetencebehov, opfølgning på kvalitet og effektiv implementering i de forberedende tilbud.

Rigtig god læselyst!

Forfatterne
Januar 2017

Indhold

Resumé	5
1 Kompetencer og implementering i forberedende tilbud	7
2 Kompetencebehov i forberedende tilbud	8
2.1 Kompetencer til styrket undervisningskvalitet	9
2.1.1 Relationskompetence og positiv feedbackkultur.....	12
2.2 Kompetencer til styrket teamsamarbejde og pædagogisk ledelse	13
2.2.1 Teamsamarbejde	13
2.2.2 Operationel pædagogisk ledelse	14
2.3 Kompetencer til styrkede tvær-institutionelle forløb.....	16
2.3.1 Flow via gensidigt kendskab, fortrolighed og dataudveksling.....	17
2.4 Rammer for kompetenceudvikling	18
2.4.1 Kompetenceudvikling understøttes af fælles forløb, pædagogisk ledelse og opfølgende sparring.....	19
3 Opfølgning på kvalitet og effektiv implementering af nye tiltag	21
3.1 Opfølgning på effekter og kvalitet.....	21
3.1.1 Kapacitet til systematisk opfølgning.....	21
3.1.2 Kompetencer til systematisk opfølgning	22
3.2 Forskning i effektiv implementering	23
3.3 Effektiv implementering via ledelsesopbakning og underviser-involvering.....	23
3.3.1 Læringskonsulenter til støtte på lokalt plan.....	24
4 Metode	27
Litteratur	28

Resumé

Formålet med delopgave 3 er *“at indsamle viden om relevante kompetencer hos ledere og undervisere i de forberedende tilbud, og hvordan de kan styrkes”*. Endvidere er formålet *“at indsamle viden om effektiv implementering i feltet, og hvordan man mest optimalt udruster medarbejderne til eventuelt ændrede funktioner”*. Undersøgelsen har dermed fokus på rammefaktorer af betydning for at skabe virkningsfulde forberedende tilbud til målgruppen af unge mellem 16 og 25 år, som af faglige, personlige eller sociale årsager har behov for ekstra støtte i overgangen til ungdomsuddannelse eller beskæftigelse.

Delopgave 3 har til formål at belyse den eksisterende viden inden for tre temaer:

- Kompetencebehov hos ledere og undervisere
- Opfølgning på kvalitet i og effekter af forberedende tilbud
- Effektiv implementering af nye tiltag i feltet.

Rapporten baserer sig på dansksproget, ikke-peer-reviewed litteratur indsamlet i forbindelse med løsningen af delopgave 2, samt interview med embedsmænd i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL). Givet at hovedparten af det empiriske grundlag for denne rapport trækker på viden indsamlet som led i løsningen af en anden delopgave eller er erfaringsbaserede, har forslag og konklusioner i denne rapport en mere tentativ karakter end i delopgave 2.

Resultaterne lader sig sammenfatte således:

Kompetencebehov hos ledere og undervisere

Den indsamlede viden peger på kompetencebehov hos ledere og undervisere i forberedende tilbud med fokus på:

1. Pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling hos underviserne
2. Kompetenceudvikling i teamsamarbejde hos underviserne
3. Kompetenceudvikling i pædagogisk ledelse og systematisk opfølgning hos lederne.

De pædagogiske og didaktiske kompetencebehov hos undervisere retter sig mod en styrket undervisningskvalitet og metoder, som bedst understøtter læring hos målgruppen i undervisningsrummet. Relevante kompetencer gælder undervisningsmetoder i anvendelsesorientering og praksisnærhed i undervisning, undervisningsdifferentiering og tydelig feedback, klasseledelse og relationskompetence, ressourceorienteret og anerkendende tilgang til elever og kursister samt at skabe fysisk aktivitet, dynamik, variation og afveksling i undervisningen.

Tilsvarende kan kompetenceudvikling rettet mod et godt teamsamarbejde virke til at styrke undervisningskvaliteten og smitte positivt af på en række faktorer såsom øget læring blandt elever og kursister, mindre frafald og mindre fravær. Kompetenceudvikling i teamsamarbejde skal understøttes af pædagogisk ledelse på den enkelte institution. Kompetenceudvikling i pædagogisk ledelse handler om at klæde lederen tættest på underviserne på til at sikre, at underviserne har de nødvendige kompetencer i forhold til kerneopgaven, til at sparre med underviserne om deres undervisning samt til at sikre hensigtsmæssige rammer for undervisningen.

Når en styrket opfølgning skal føre til øget kvalitet i de forberedende tilbud, er det vigtigt, at opfølgningsarbejdet tænkes sammen med den enkelte institutions samlede virksomhed. Det er afgørende, at der sker en kompetenceudvikling på institutionerne, så de selv er i stand til at

varetage opfølgings- og kvalitetsudvikling og følge op på egen pædagogisk praksis. Her forekommer det relevant, at især den pædagogiske ledelse har indsigt i og forståelse for systematisk opfølgings- og kvalitetsarbejde samt gevinster og faldgruber forbundet hermed.

Opfølgning på kvalitet i og effekter af forberedende tilbud

Af den indsamlede viden fremkommer tre udfordringer vedrørende styrket opfølgning på kvalitet og effekter. Udfordringerne handler om begrænset organisatorisk kapacitet, anvendelse af målingsmetoder og begrænset fortrolighed med systematisk databrug i institutioner for forberedende tilbud. Disse udfordringer leder til anbefalinger om kompetenceudvikling i generering og anvendelse af data om effekter og kvalitet i undervisning og uddannelser.

Effektiv implementering

Den indsamlede viden peger på, at en effektiv implementering i forberedende tilbud skal bero på dobbelt perspektiv: et institutionsspecifikt og et tvær-institutionelt perspektiv. For at styrke kvaliteten i forberedende tilbud og skabe bedre veje til ungdomsuddannelse eller beskæftigelse skal implementering af nye tiltag både have fokus på at skabe kapacitet til forandring i den enkelte institution og i de tvær-institutionelle samarbejder omkring forberedende tilbud. Undersøgelsen peger på, at implementering kan understøttes med vedholdende ledelsesopbakning, medarbejderinvolvering og kompetenceudvikling i institutionerne, eventuelt understøttet af læringskonsulenter fra ministeriet.

1 Kompetencer og implementering i forberedende tilbud

De unges vej gennem ungdomsuddannelsessystemet spiller en afgørende rolle for deres videre uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder. Men mange elever kommer sent i gang med en ungdomsuddannelse eller falder fra undervejs. Til at adressere disse udfordringer nedsatte regeringen i januar 2016 en ekspertgruppe, der skal komme med anbefalinger til, hvordan unges uddannelsesadfærd kan målrettes, så de unges behov i højere grad tilgodeses, så frafald minimeres, og den unges vej gennem ungdomsuddannelserne ikke bliver forsinket.

Et af de virkemidler, som allerede er taget i brug for at imødegå udfordringerne – og som ekspertgruppen derfor skal forholde sig til i sine anbefalinger – er forberedende tilbud målrettet unge, der af den ene eller anden grund ikke er klar til at gå i gang med en ungdomsuddannelse eller at komme i beskæftigelse. Som led i projektet "Bedre veje til en ungdomsuddannelse" sætter denne rapport fokus på, hvilke kompetencer der er behov for hos ledere og undervisere i forberedende tilbud, og hvordan de kan styrkes bl.a. i forhold til en effektiv implementering af de forberedende tilbud. Rapporten er den tredje rapport ud af fire inden for "Bedre veje til en ungdomsuddannelse".

Vidensgrundlaget bag denne rapport er studier, der identificere virkninger og effekter i forhold til overgange til ungdomsuddannelser samt indhold af og værktøjer i forberedende tilbud. De studier, der indgår i rapporten, er afdækket som led i det litteraturstudie af såkaldt "grå litteratur", som indgår i delopgave 2 om "Overgange, metoder og værktøjer i de forberedende tilbud". Denne rapport for delopgave 3 skal således ses som del af en serie på fire delopgaver, hvor ekspertgruppen har ønsket at prioritere delopgave 2. I den sammenhæng udgør delopgave 3 en mindre del og kan dermed læses som supplement til især delopgave 2. Som led i arbejdet med litteraturgennemgang og sammenfatning under delopgave 2 har det således vist sig muligt at udlede pointer af relevans for delopgave 3 omkring kompetencebehov og implementering.

Den indhentede viden fra litteraturstudiet er, hvor det har været muligt, suppleret med interviewsamtaler med embedsmænd og konsulenter i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL), Kontor for Voksenuddannelse og Overgange samt Fastholdelses Taskforce. Disse interview videreformidler viden fra andre projekter i regi af ministeriet og bygger på erfaringer og tidligere undersøgelser. Givet at hovedparten af det empiriske grundlag for denne rapport trækker på viden indsamlet som led i løsningen af en anden delopgave eller erfaringsbaserede, har forslag og konklusioner i denne rapport en mere tentativ karakter end i delopgave 2.

Rapporten belyser tre temaer: kompetencebehov, opfølgning og implementering. Hvert tema er behandlet og struktureret med afsæt i den relevante danske litteratur på området. Denne viden underbygges herefter med viden fra interviewsamtaler med embedsmænd i MBUL samt teori på området.

2 Kompetencebehov i forberedende tilbud

I forhold til det første hovedtema "Kompetencebehov i forberedende tilbud" ønsker ekspertgruppen svar på følgende spørgsmål angående kompetencebehov hos undervisere og ledere i forberedende tilbud:

- Hvilke kompetencer skal undervisere og ledere i de forskellige forberedende tilbud besidde for at medvirke til elevernes udvikling i størst mulig omfang?
- Hvordan understøttes kompetenceudvikling bedst?

I det følgende afsnit adresseres ovenstående to spørgsmål med udgangspunkt i at gengive resultaterne af relevante danske studier suppleret med interview med embedsmænd på området for forberedende tilbud om deres erfaringer med implementering.

Den foreliggende danske litteratur på området beskæftiger sig først og fremmest med overgange til, indhold af og effektfulde værktøjer i forberedende tilbud, mens kompetencebehov hos undervisere og ledere sjældent beskrives direkte. På tværs af de foreliggende studier tegner der sig dog implicit et billede af de kompetencer, der er behov for i forberedende tilbud, og som lader sig inddele i tre områder for kompetenceudvikling:

1. Pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling
2. Kompetenceudvikling vedrørende organisationsinterne samarbejdsrelationer (teamsamarbejde og pædagogisk ledelse)
3. Kompetenceudvikling vedrørende eksterne samarbejdspartnere og -relationer.

På grundlag af den foreliggende litteratur udledes en række konkrete kompetencebehov, som understøttes af interview og den eksisterende teoretiske litteratur på området.

De afdækkede kompetencebehov knytter sig især – men ikke kun – til den kortlagte viden i rapporten "Overgange, metoder og værktøjer i de forberedende tilbud" (delopgave 2) om:

1. Virkningsfulde didaktiske metoder og tilgange i undervisningsrummet
2. De organisatoriske, fysiske og sociale rammer med betydning for metodernes effektivitet i forhold til målgruppen
3. Metoder og tilgange med betydning for resiliens og mestring hos de unge.

Med metoder og tilgange i de forberedende tilbud forstås de pædagogiske og didaktiske metoder, som bedst understøtter læring hos målgruppen i undervisningsrummet. Med organisatoriske, fysiske og sociale rammer forstås de strukturer, som omgiver undervisningens indhold, fx skolestørrelse, holdstørrelse, den ledelsesmæssige opbakning osv.

Først beskrives de pædagogisk-didaktiske kompetencebehov, som især retter sig mod undervisere i forberedende tilbud. Dernæst beskrives kompetencebehov i forhold til interne og eksterne samarbejder.

2.1 Kompetencer til styrket undervisningskvalitet

I forhold til kompetencer, der retter sig mod de pædagogiske og didaktiske metoder i forberedende tilbud, som bedst understøtter læring hos målgruppen i undervisningsrummet, peger litteraturen på kompetencebehov, der vedrører pædagogik og didaktik med fokus på:

- Anvendelsesorientering og praksisnærhed i undervisning
- Undervisningsdifferentiering og tydelig feedback
- Et trygt læringsmiljø og fællesskab elever/kursister imellem
- Klasseledelse og relationskompetence
- Ressourceorienteret og anerkendende tilgang til elever og kursister
- Fysisk aktivitet, dynamik, variation og afveksling i undervisningen.

Følgende studier beskriver grundlaget for denne vurdering.

Følgeforskning af UPGRADE-forløb

KORA har udarbejdet et følgeforskningsprojekt af UPGRADE – et forberedende tilbud til unge, som efter grundskolen ikke opfylder erhvervsuddannelsernes adgangskrav. Følgeforskningsprojektet funderer sig på et litteraturstudie af, hvad der virker i forhold til at fastholde, motivere og udvikle unge med faglige og sociale udfordringer i uddannelsessystemet samt casestudier af UPGRADE-forløb. Studiet peger på, at kompetencer i at anvende følgende didaktiske metoder og rammesætning af undervisningen er afgørende for at opnå en faglig såvel som personlig og social progression for den brede og differentierede målgruppe i forberedende tilbud:

1. Anvendelsesorienteret og praksisnær undervisning: Litteraturstudiet viser, at det virker motiverende på målgruppen, at det, der undervises i, senere kan anvendes og måske ovenikøbet er nødvendigt at lære i forhold til et kommende erhverv.
2. Differentieret undervisning, læringsmål og tydelig feedback: Flere studier peger på vigtigheden af undervisningsdifferentiering, individuelle læringsmål og feedback som en måde at gøre læring konkret og synlig på i undervisningen. Tydelig kommunikation, åbenhed og dialog om, hvor lærerne vil hen med undervisningen, minimerer usikkerhedsfaktorer og forvirring blandt eleverne.
3. Et trygt læringsmiljø og fællesskab eleverne imellem: Af litteraturstudiet fremgår det, at faglig læring og trivsel er tæt forbundne. Elever lærer ikke noget, hvis ikke de trives, og omvendt kan læring og deltagelse i faglige aktiviteter bidrage til trivsel. Endvidere peger litteraturstudiet på, at der er positive erfaringer med, at skolerne strategisk arbejder med at organisere læringsrummet på en måde, så eleverne tilskyndes til at trække på hinanden, mobning forebygges, og læringsrummet virker trygt.
4. Gode lærer-elev-relationer og et resourcesyn på eleverne: Litteraturstudiet peger på vigtigheden af, at lærerne oparbejder en relationel ekspertise og et godt kendskab i forhold til deres elever. Således bidrager genkendelse og anerkendelse af elevernes ressourcer til et trygt og positivt læringsmiljø for de unge (Olesen & Slottved 2015).

Læringsmiljøet på VUC

EVAs kvalitative studie af læringsmiljøet på VUC undersøger på baggrund af observationer af undervisningen samt interviews med kursister, lærere, ledere og studievejledere på fire VUC'er, hvordan VUC'erne kan skabe et læringsmiljø, som inspirerer og motiverer kursisterne. Studiets overordnede konklusion er, at *”varierende og struktureret undervisning med en respektfuld social og faglig interaktion mellem kursist og lærer er med til at skabe et motiverende læringsmiljø for*

kursisten". Undersøgelsen peger på en række relevante kompetencer hos underviserne afledt af seks faktorer, som i undersøgelsen vurderes at bidrage til et motiverende læringsmiljø:

1. At læreren skaber et koncentreret og trygt læringsmiljø
2. At læreren er opmærksom på den enkelte kursists behov og trivsel
3. At læreren skaber dynamik i undervisningen
4. At undervisningen er varieret og klart struktureret
5. At undervisningen er virkelighedsnær og indeholder legende og fysiske øvelser og aktiviteter
6. At kursisterne kan få støtte til at lave lektier (EVA 2014c).

Et motiverende læringsmiljø fordrer således pædagogisk-didaktiske kompetencer i klasseledelse (fokus på koncentration, tryghed og ro i klassen), undervisningsdifferentiering (i forhold til elevbehov og trivsel) og variation med fokus på dynamik, fysisk aktivitet, virkelighedsnærhed/praksisnærhed og lektieinklusion i undervisningen. Dertil kommer voksenpædagogiske kompetencer til at rettesætte vokselever. Generelt i litteraturen om læringsmiljø og målgruppen på VUC og for avu (almen voksenuddannelse, der udbydes på VUC) er det en pointe, at målgruppen som følge af 95 %-målsætningen, uddannelsespålæg og kontanthjælpsreform er blevet yngre samt fagligt, socialt og personligt svagere. Det medfører ændrede voksenpædagogiske kompetencebehov hos underviserne i den type forberedende tilbud, som rummer psykisk sårbare unge med diagnoser, lavt selvværd og sociale udfordringer (EVA 2014c, Damvad 2013, Hansen, Strøm & Schütter 2014).

Kompetenceudviklingsforløb i motivationspædagogik

Rambøll har gennemført en kombineret effekt- og virkningsevaluering af kompetenceudviklingsforløb i motivationspædagogik for undervisere, tovholdere og ledere på erhvervsuddannelsernes grundforløb. Evalueringen viser, at motivationspædagogik har signifikant positiv effekt som fastholdelsesværktøj både for elever i målgruppen og øvrige elever på grundforløb. Målgruppen er unge med begrænset forældreopbakning og opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller unge med etnisk minoritetsbaggrund (Rambøll 2016).

Kompetencer i motivationspædagogik er således relevante for undervisere i forberedende tilbud. Motivationspædagogik har fokus på at styrke undervisernes pædagogiske formidling af det faglige stof i undervisningen på skolen. Udviklingen af værktøjet baserer sig på antagelsen om, at tydelig kommunikation, stærk klasserumsledelse og differentieret undervisning, der integrerer et fokus på at styrke elevernes positive relationer, fremmer elevernes motivation og fastholdelse (Rambøll 2016). De centrale elementer i motivationspædagogik er:

1. At undervisningen bliver planlagt og gennemført differentieret på baggrund af læringsstile og styrkebaseret læring for at skabe lyst til læring hos eleven
2. At underviserne anvender metoder til at skabe aktiverende, differentierende og meningsfyldte læreprocesser og læringsfællesskaber med tydelig feedback og hyppige succesoplevelser
3. At skolen får en styrket positiv og ressourceorienteret tilgang til eleverne, så alle støtter op om øget motivation og læring i hverdagen
4. At der tænkes fysiske aktiviteter og energizere ind i undervisningen for at øge elevernes indlæring.

Læring, motivation og deltagelse i forberedende tilbud

CeFU (Center for Ungdomsforskning) har gennemført en kvalitativ undersøgelse af læring, motivation og deltagelse set fra elever og studerendes perspektiv. Studiet bidrager med viden om de didaktiske og pædagogiske metoder, som bedst understøtter læring hos unge. Undersøgelsen

har imidlertid fokus på unge på ungdomsuddannelserne i bred forstand og ser altså ikke specifikt på unge med faglige, personlige eller sociale udfordringer. Studiet er baseret på feltbesøg, kvalitative interview og eksperimenter med elever på bl.a. erhvervsuddannelserne. Undersøgelsen peger på, at det særligt er to undervisningsformer, som opleves motiverende for eleverne: den aktivitetsdrevne og den opgavefokuserede undervisningsform.

- Den aktivitetsdrevne undervisningsform er kendetegnet ved en høj grad af lærerstyring, højt aktivitetsniveau og er inspireret af *'cooperative learning'*. Den aktivitetsdrevne undervisning handler om – i tråd med cooperative learning – at skabe dynamik i klasserummet gennem afvekslende aktiviteter og strukturerede samarbejdsprocesser.
- Den opgavefokuserede undervisningsform er kendetegnet ved friere rammer for eleverne og er centreret om løsningen af en konkret opgave, ofte med afsæt i en autentisk problemstilling. En forudsætning for denne undervisningsform er, at eleverne har kompetencerne til at arbejde fokuseret og selvstyrende. I den opgavefokuserede undervisning indtager læreren en rolle som facilitator med henblik på at få eleverne til at arbejde fokuseret og selvstyrende. En pointe er, at underviserens rolle i klassen ikke kun er faglig; underviserne må også være deres egen rolle som kulturskabere bevidst. Endelig virker det sociale klima og samarbejdsrelationerne imellem eleverne på uddannelsen understøttende for elevernes læring og motivation, hvilket kalder på kompetencebehov hos underviserne i at kunne skabe trygge læringsrammer, fællesskab og gode relationer til eleverne.

For begge undervisningsformer er det en forudsætning for øget progression i læring, at de understøttes af feedback og støtte fra læreren (Hutters & Lundby 2014). Kompetencer rettet mod både aktivitetsdrevne og opgavefokuserede undervisningsformer er derved relevante for undervisere i forberedende tilbud, herunder særligt kompetencer i feedback og praksisbaseret undervisning, et tydeligt erhvervsigte og hands-on-erfaringer, da disse metoder virker særligt motiverende for eleverne.

Erhvervstonet undervisning i avu-forløb

Et andet studie fra CeFU har fokus på, hvordan erhvervstonet undervisning i avu-forløb medvirker til at skabe overgang til videre uddannelse/erhvervsuddannelse eller ordinær beskæftigelse. Studiet er baseret på observationer, fokusgruppeinterview med undervisere og kursister samt spørgeskemaundersøgelser og registerdata. Erhvervstonede forløb med flere praksisrettede elementer sammenlignet med ordinær avu-undervisning virker understøttende for kursisternes lærings- og afklaringsprocesser. Som årsager til det positive udbytte fremhæves bl.a. de alternative praksisbaserede tilgange til læring, variationen i undervisningen og samarbejdet mellem kursisterne om opgaver (Louw & Pless 2015). Studiet giver en række anbefalinger i relation til konkrete undervisningsaktiviteter, som også adresserer kompetencebehov hos undervisere i forberedende tilbud med fokus på feedback og trygge sociale læringsmiljøer. Disse anbefalinger er:

1. At der arbejdes med tydelige læringsmål for 'alternative' læringsaktiviteter (fx temauger), så koblingen til læreplanerne bliver tydelig for kursisterne
2. At der sættes ind på det sociale niveau i forhold til fællesskabet og sammenholdet på avu-holdene, da det også har positive effekter for kursisterne i forhold til deres faglige udvikling og afklaringsprocesser
3. At der arbejdes med kursisternes læring og progression som andet og mere end karakteradgangskrav og eksamensforberedelse, da en god balance mellem læreplanernes målstyring og fx erhvervstonet avu-undervisning understøtter kursisternes afklaringsprocesser – fagligt og personligt.

Målgruppen for VUC

Damvad har lavet en undersøgelse af VUC's målgrupper baseret på registerdata og fokusgruppeinterview med avu-kursister. Formålet med rapporten er at få ny viden om VUC's målgrupper, hvem der vælger VUC, samt udviklingen ved brugen af VUC med særligt fokus på avu-undervisning. Rapporten viser, at andelen af fuldtidskursister er stigende, og at det i særlig grad er de unge, der bruger VUC som et fuldtidsundervisningstilbud. Rapporten peger på et behov for styrkede it-kompetencer hos undervisere, da det vil fremme læring i en differentieret (og mindre uddannelsesparat) gruppe. Desuden peges på et behov for kompetencer i klasserumsledelse, relationskompetence, inklusion, undervisningsdifferentiering og konflikthåndtering (Damvad 2013).

2.1.1 Relationskompetence og positiv feedbackkultur

I de kvalitative interview, der er gennemført i forbindelse med delopgave 3, peges der også på nogle af de samme behov for udvikling af pædagogisk-didaktiske kompetence som i litteraturen. Der er ifølge interviewpersonerne et behov for at øge kompetencerne hos underviserne i at kunne undervisningsdifferentiere, målstyre undervisningen, skabe gode relationer til eleverne (relationskompetence) og skabe en anvendelses- og praksisorienteret undervisning (Kontor for Voksenuddannelse og Overgange). Samtidig peges der på et kompetencebehov i forhold til en anerkendende tilgang og et ressourcensyn med høje forventninger til eleven (Fastholdelses Taskforce). En konsulent udtrykker det således:

"Relationer er helt afgørende! At arbejde tæt sammen med de unge og være anerkendende i dialogen. Positiv psykologi! Undervisningsdifferentiering. Det betyder her, at der ikke skelnes mellem eleverne. Eleverne mødes der, hvor de er. De skal ikke opleve at føle sig kategoriseret, hvor nogle er gode, og andre er dårlige. Det giver et løft og har en effekt! Det handler om at formidle stoffet, så man rammer alle på trods af kulturelle forskelle. Hvis man kan det, så kan det virkelig løfte noget" (Fastholdelses Taskforce).

Lærere og elever/kursister skal samarbejde på grundlag af værdier om ligeværdighed, anerkendelse og en tro hos læreren på, at eleverne kan lykkes med forløbet. At forventninger og relationer har afgørende betydning for elevers læring og fastholdelse i uddannelse, understøttes af international forskning i læring og effektiv feedback. Her suppleres høje forventninger til alle elever og stærke personlige relationer mellem elever og voksne af anbefalinger om effektiv brug af data og feedback fra elever og lærere med henblik på kontinuerligt at forbedre elevernes læring (Levin 2008). Klare læringsmål, synlige kriterier for målopfyldelse og vedvarende formativ feedback har vist sig at have størst effekt for en forbedring af alle elevers læringsresultater (Hattie 2013). I en dansk erhvervsuddannelseskontekst danner de internationale resultater grundlag for en anbefaling om, at lærere og pædagogiske ledere skal arbejde med at skabe en positiv feedbackkultur i undervisningen (Jakobsen, Lausch & Holm Sørensen 2014). En positiv feedbackkultur handler om, at:

"Den stemning, som læreren i sin ledelse er med til at skabe i klassen og på værkstedet, er afgørende for, om eleverne vil deltage, spørge og være aktive dialogpartnere. Læreren skal både signalere, at 'det er mig, der styrer', og 'det her er vi fælles om'. Læreren skal både tage og give ansvar i bestræbelserne på at etablere et aktivt læringsmiljø, hvor eleverne bidrager, lærer og udvikler deres kompetencer inden for det ønskede erhverv" (Jakobsen, Lausch & Holm Sørensen 2014:53).

Lærerens rolle forstås her som en leder med ansvar for at skabe et aktivt læringsmiljø i klasseværelse eller værksted, der motiverer til aktiv deltagelse, spørgsmål og dialog på måder, som skaber fællesskab og gensidig forpligtelse. Centralt står elevers oplevelse af mening, vedkommenhed og læringsudbytte. Lærerens evaluering- og feedbackfærdigheder hænger dermed

sammen med feedbackkommunikation, relationskompetence og en evne til at skabe en gode og tætte arbejdsalliancer med eleverne.

Som vi vil vise i det følgende afsnit, er der fællesnævnerne mellem de kompetencebehov, som lærere står over for i en styrket undervisningskvalitet for målgruppen i forberedende tilbud, og de kompetencebehov, som en styrket pædagogisk ledelse af team og pædagogisk praksis fordrer.

2.2 Kompetencer til styrket teamsamarbejde og pædagogisk ledelse

Eksisterende danske undersøgelser har kun i begrænset omfang undersøgt kompetencebehov i relation til interne samarbejder. De emner, som primært belyses i undersøgelserne, er organisering og rammer for undervisningen i forhold til, om disse virker understøttende, fx relationskompetence, praksisnærhed og brug af feedback i undervisningen. For lederne handler kompetencebehov rettet mod interne samarbejder i høj grad om pædagogiske ledelseskompetencer. De to primære kompetenceområder vedrørende skolernes interne organisering i forberedende tilbud handler således om:

- Teamsamarbejde
- Pædagogisk ledelse

2.2.1 Teamsamarbejde

EVA peger i en ny undersøgelse på, at teamsamarbejde er en potentielt vigtig platform for at øge kvaliteten i erhvervsuddannelserne. Det er nærliggende at formode, at samme kvalitetspotentiale gør sig gældende ved styrket teamsamarbejde i forberedende tilbud, særligt fordi både litteratur og embedsmænd i MBUL fremdrager denne pointe.

Et godt teamsamarbejde, hvor der er fokus på kvaliteten af undervisningen og på elevernes læring, smitter positivt af på en række faktorer, heriblandt øget læring blandt eleverne, mindre frafald og mindre fravær. Et styrket teamsamarbejde, som gør, at underviserne får et fagligt udbytte af teamsamarbejdet med positiv betydning for undervisningskvaliteten, handler om:

1. Tydelig retning for samarbejdet
2. Klar ansvarsfordeling mellem leder og team
3. Teamet er fælles om undervisningen
4. Fælles kompetenceudvikling i teamet
5. Gode sociale relationer.

De fem elementer uddybes nedenfor.

En tydelig faglig og pædagogisk retning for teamets samarbejde er en gevinst, fordi det giver teamet en fælles forståelse af, hvad der er vigtigt at prioritere, når teamets medlemmer samarbejder om undervisningen. Fælles mål og en løbende dialog med ledelsen om den pædagogiske retning smitter på den måde af på de undervisningsmaterialer, som teamet udvikler. For det andet kan det styrke teamets samarbejde om undervisningen, når teamet gør undervisningen til et fælles anliggende – fx ved at teammedlemmerne jævnligt drøfter pædagogiske emner, og ved at de udvikler undervisningsmaterialer og -forløb sammen. Et tæt parløb om undervisningen gør, at underviserne kan trække på hinandens viden og finde inspiration til at forny undervisningen. For det tredje giver en tydelig ansvarsfordeling og lederens opbakning et stærkere teamsamarbejde om undervisningen, da det giver teamet klarhed over, hvilken rolle teamet har, når nye

undervisningsforløb skal udvikles. Det styrker samarbejdet, når teamet kender sine beføjelser til at tage beslutninger, og når det samtidig oplever, at ledelsen er nærværende og står til rådighed med pædagogisk sparring. For det fjerde er kompetenceudvikling i et teamfællesskab en vigtig løftestang for, at teamet kan samarbejde godt om den pædagogiske udvikling af undervisningen. Via den fælles kompetenceudvikling – hvad enten det er i form af kurser, faglige udviklingsforløb eller andet – får teamet nemlig et fælles sprog og nye pædagogiske værktøjer, som teammedlemmerne kan bruge til at udvikle undervisningen. Endelig og for det femte betyder gode sociale relationer i teamet, at underviserne oparbejder en højere grad af tillid til hinanden. Tillid er et helt fundamentalt nøgleord for et godt teamsamarbejde, fordi det er udgangspunktet for, at underviserne tør give hinanden feedback, dele undervisningsmaterialer og åbne døren til undervisningen (EVA 2016). At kompetencer til og organisering omkring teamsamarbejde er relevant i forberedende tilbud, understøttes af den grå litteratur på området.

Velfungerende lærerteams med plads til snak om pædagogiske udfordringer i forhold til hold eller kursister skaber et motiverende læringsmiljø (EVA 2014a). Samtidig kræver det relationelle arbejde meget af lærerne i forløb som UPGRADE (Olesen & Slottved 2015). Det kan være en svær balancegang for lærere at involvere sig emotionelt med deres elever, uden at der sker en overansvarliggørelse af lærerne. Lærerne kan med fordel opkvalificeres i klasserumsledelse. Her kan brug af dobbeltlærerordninger, samarbejde mellem lærere både i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen modvirke overbelastning af den enkelte lærer. Tilsvarende kan ugentlige møder mellem fagpersoner (i teams) være positivt, fordi de skaber rum for sparring og for at dele det store ansvar, det som fagperson kan opleves som, når man står alene i værktødet med en differentieret elevgruppe (som fx hos TAMU (Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser) og på VUC). Arbejdet med en læringskultur, der rykker, er en løbende og reflektiv proces, hvor uddannelser bevæger sig fra afprøvning, evaluering til tilpasning (Hutters & Lundby 2014). Nogle af de læringskulturer, der i særlig grad skiller sig positivt ud, formår i deres praksis at forene flere af de faktorer, der virker befordrende for motivation og læring, herunder en stor udstrækning af opgavefokuseret undervisning, teamsamarbejde, kobling mellem afprøvning og refleksion og elevinddragelse. Litteraturen peger således på et kompetencebehov til styrket teamsamarbejde i forberedende tilbud.

Også i de kvalitative interview gennemført i forbindelse med delopgave 3 har kompetencer til styrket teamsamarbejde været et tema. Ifølge interviewpersonerne er der i de forberedende tilbud behov for kompetenceløft, som retter sig mod styrket lærer-leder-samarbejde og mod bedre vidensdeling om undervisning og pædagogisk praksis (Kontor for Voksenuddannelse og Overgange). Det er kompetencebehov, der vil styrke teamforståelse, fællesskab og kollektivitet i den enkelte lærer- og vejledergruppe – både på den enkelte institution og på tværs af institutioner for forberedende tilbud (Fastholdelses Taskforce). Dette behov for en styrket fælles forståelse og kollektivitet, dialog og samarbejde kan en teamorganisering virke til at rammesætte, ligesom den pædagogiske ledelse spiller en positiv rolle for teamsamarbejde og fællesskab i lærergruppen.

2.2.2 Operationel pædagogisk ledelse

I forhold til pædagogisk ledelse skelner vi mellem en strategisk henholdsvis operationel pædagogisk ledelse. Strategisk pædagogisk ledelse handler om at sætte mål for det pædagogiske arbejde, som skolen er fælles om, og om at udvikle strategier for, hvordan skolen samlet set bevæger sig i den ønskede pædagogiske retning. Operationel pædagogisk ledelse handler om at sætte rammer for lærernes pædagogiske refleksion. Operationel pædagogisk ledelse handler om sparring med lærerne om deres undervisning. Den operationelle pædagogiske leder skal sikre, at lærerne har de nødvendige kompetencer i forhold til kerneopgaven, og at der er hensigtsmæssige rammer for undervisningen. Samtidig er det vigtigt, at der i operationel ledelse følges op på de mål og strategier, der er sat for den pædagogiske udvikling på skolen (EVA 2014b).

En undersøgelse af pædagogisk ledelse på erhvervsskoler viser, at der er et stigende behov for og efterspørgsel efter pædagogisk ledelse, bl.a. som følge af en øget heterogenitet i elevgruppen, der stiller større udfordringer til undervisningen. Både ledere og lærere i undersøgelsen udtrykker ønske om, at pædagogisk ledelse fremover skal fylde mere. Der er desuden et øget behov for kompetenceudvikling og sparring i det pædagogiske ledelsesarbejde. Stigende behov for og efterspørgsel efter pædagogisk ledelse genfindes i den igangværende følgeforskning på erhvervsuddannelsesreformens implementering (Slottved et al. 2016:70). Pædagogisk ledelse har betydning på den enkelte skole, hvis skolerne skal kunne lykkes med implementering af reformen. De ledere, der primært har brug for kompetenceudvikling i forbindelse med reformen, er dem, der varetager den pædagogiske ledelse af uddannelser og undervisning, fordi der med reformen er indført en ny måde at tænke og lede på med fokus på dialog og processer fremfor skemalægning, tal og økonomistyring. Det vil sige kompetencebehov i operationel pædagogisk ledelse.

Også i litteraturen om forberedende tilbud retter anbefalingerne sig særligt mod en styrket operationel (frem for strategisk) pædagogisk ledelse. Undersøgelsen af erhvervstonek avu-forløb anbefaler, at der ledelsesmæssigt skabes rammer, der muliggør løbende vidensudveksling og samarbejde i lærergruppen omkring de erhvervstonekede forløb på avu (Louw & Pless 2015). Ledelsen på VUC-skolerne skal være tydelig i forhold til underviserne, hvad angår ansvar og rolle samt form og formål i forbindelse med projekter, tiltag og aktiviteter, der sigter mod øget samarbejde med erhvervsskoler. Også undersøgelsen af fastholdelseeffekter ved kompetenceforløb i motivationspædagogik peger på vigtigheden af ledelsesopbakning i forhold til at sikre implementering og fastholdelseeffekter i erhvervsuddannelsernes grundforløb (Rambøll 2016).

Den positive betydning af ledelsesmæssig rammesætning og opbakning – og deraf behov for styrkede pædagogiske ledelseskompetencer – påpeges i flere studier (EVA 2014a, Görlich et al. 2015, Olesen & Slottved 2015, Rambøll 2016) og hos flere af interviewpersonerne. Den operationelle pædagogiske ledelse skal understøtte den pædagogiske funktion i selve læringsituationen (Fastholdelses Taskforce). Lederne skal være til stede tæt på lærergruppen, så lærerne bliver trygge ved, at der er defineret en retning, og så de har en klar forståelse af, hvilke værdier der arbejdes med, samt hvad der forventes af dem. Synlighed, nærvær og tydelighed i pædagogisk ledelse betyder, at alle forfølger de samme mål og har et fælles fokus på undervisningen.

I de kvalitative interview giver nogle af interviewpersonerne udtryk for, at metodevalget i deres øjne er sekundært i den pædagogisk praksis i forhold til ledelsesmæssig rammesætning og opbakning. En konsulent beskriver: *“Så længe man har det samme fokus, så kan man vælge den ene eller anden metode. Det vigtigste er, at der er sammenhæng og fokus. Det er lederens opgave. Men selvfølgelig ikke alene, for pædagogisk ledelse handler også om dialog”* (Fastholdelses Taskforce). Ifølge interviewpersonerne handler pædagogisk ledelse, når det bliver operationelt, om dialog og samarbejde med lærere og elever. Gensidigt engagement og interesse mellem pædagogisk leder, lærerne og elever skaber mening og retning i forløb og undervisning. Det vil sige, at: *“Det gælder både for læreren og for eleven, at det handler om engagement og involvering, og at man kan se mening og tydelighed. Dette har underviseren også brug for. Det er blot her, at det er lederen, som skal kunne levere den vare. Selvfølgelig på en anden måde, end når det er til eleven, men det er samme princip, som gør sig gældende”* (Fastholdelses Taskforce). Interviewpersonerne anbefaler, at man på den enkelte institution tænker i fælles pædagogiske værdier mellem på den ene side pædagogiske lederes ledelse af lærere og teams og på den anden side læreres undervisning af elever i klasseværelse og værksteder.

Endelig har pædagogiske ledere i ifølge interviewpersonerne et ansvar som rollemodeller. Det gælder fx i retorikken om og mødet med elever og kursister i forberedende tilbud, hvor det anbefales at have et resourcesyn og en anerkendende tilgang, hvor de har 'syn for eleverne': *“Det signal, lederne sender ud i offentligheden, er også det signal, underviserne aflæser. Det kan godt være, det var politisk motiveret, men den omtale, man rent faktisk giver, smitter af på*

lærerguppen. Man er nødt til at kere sig om dem, man har på skolen. Lærerne mærker tydeligt, hvad lederne siger". Dette afsluttes med: "En pædagogisk ledelsesopgave er netop at sætte retning og agere som den gode rollemodel. Netop være den, der ikke starter med at tale målgruppen ned, men tværtimod udgør en eksemplarisk ledelse" (Fastholdelses Taskforce).

Pædagogiske ledelseskompetencer handler om at styrke opmærksomheden på lederens egen tilstedeværelse, synlighed og nærvær i pædagogisk praksis med fokus på værdier i pædagogisk praksis og tydelig kommunikation om forventninger. Det skaber tryghed blandt lærerne og retning i pædagogisk praksis. Det er det fælles arbejde med fælles mål og fælles målforståelse lærere imellem, mellem lærer og elever samt mellem lærere og pædagogisk leder, der skaber positive effekter for elevernes læring og fastholdelse.

2.3 Kompetencer til styrkede tvær-institutionelle forløb

Et resultat af det relaterede projekt om virkningsfulde indhold og værktøjer i forberedende tilbud (delopgave 2) er, at tætte samarbejdsrelationer, fx imellem den unges familie, UU (Ungdommens Uddannelsesvejledning), jobcentre, mentorer og skoler samt partnerskaber mellem uddannelsesinstitutioner og mellem uddannelsesinstitutioner og lokale virksomheder er virkningsfulde i forhold til at få unge videre i ungdomsuddannelse eller beskæftigelse. Flere sideløbende indsatser øger imidlertid kompleksiteten og risikoen for, at hele forløbet mislykkes. En væsentlig pointe fra den internationale forskningslitteratur er derfor, at hvis nye metoder og tilgange skal have en effekt, er det afgørende, at medarbejderes kompetencer og velvillighed, ressourcer og strukturer matcher den valgte tilgang for at nå i mål.

Den danske litteratur har kun i begrænset omfang undersøgt kompetencebehov, der skal understøtte dialog og koordination på tværs af udbydere af og aktører på området for forskellige forberedende tilbud. Kun få danske studier forholder sig direkte til tvær-institutionelle samarbejder og kompetencebehov i den sammenhæng. Ikke desto mindre finder vi i disse studier indikationer på væsentligheden af den type samarbejde – og af kompetenceudvikling i den henseende – i en udvikling af kvaliteten i forberedende tilbud. Da vidensgrundlaget vedrørende disse kompetencebehov således er relativt spinkelt, er det vigtigt at se afsnittets pointer i lyset af de i afsnit 2.1 og 2.2 beskrevne behov for kompetencer rettet mod pædagogik-didaktik, teamsamarbejde og pædagogisk ledelse.

Følgforskningen på UPGRADE-forløbene peger på, at det er afgørende for fastholdelse og styrket overgang til erhvervsuddannelse, at forskellige vejlednings- og uddannelsesmæssige aktiviteter koordineres, så de fremstår som et samlet forløb for den enkelte unge. Det er fx den væsentligste enkeltfaktor i forhold til, om vejledning virker. Det er det sammenhængende vejledningsforløb, der sætter gang i refleksions- og afklaringsprocesser. Det kræver godt samarbejde mellem vejledere og lærere, da den gode vejledning finder sted i skæringsfeltet mellem vejlederens kendskab til uddannelsessystemet og kendskabet til den enkelte unges styrker/svagheder og potentiale/begrænsninger, som læreren ofte vil have. Her kan de sociale myndigheder være en yderligere medspiller, og samarbejdet mellem mentorer og vejledere kan være hensigtsmæssigt (Olesen & Slottved 2015).

I forhold til at sikre samarbejde mellem fagpersoner på tværs af institutioner til fastholdelse og styrket overgang til erhvervsuddannelse for de unge er det vigtigt:

1. At sikre tydelighed i opgavedeling, motivation, forståelse for kerneopgaverne og samarbejde

2. At have en fælles platform/kommunikationsredskab. For eksempel er der til koordination af UPGRADE-forløbene oprettet et grupperum til fagpersonerne på www.kursusportalen.regi-onh.dk. Ud over at fungere som fælles videns- og materialeportal er det tanken, at fagpersonerne her kan kommunikere om gode erfaringer og udfordringer
3. At afholde et ugentligt fysisk møde er med til at sikre et godt samarbejde mellem fagpersonerne – faglærere, undervisere fra Springbrættet, UU-vejledere, mentorer, koordinatore. Møderne sikrer vidensdeling om de unge, så de får den hjælp, de har brug for.
4. At en koordinator tager sig af skemalægning, får styr på brobygning, forplejning til eleverne, sørger for lokaler samt faciliterer ugemøderne.

Også i tilbud om erhvervsklasse og erhvervstone forløb på VUC fremhæves dialogen mellem forskellige institutioner som afgørende for velfungerende forløb, der skaber overgang til ungdomsuddannelse eller beskæftigelse. Dialog mellem erhvervsklasser, grundskoler og UU-vejledere er grundlaget for en vellykket visitation og matchning mellem på den ene side erhvervsklassernes profil og formål og på den anden side de unges interesser og forudsætninger. Der kan med fordel opbygges viden om eud hos avu-undervisere, så de er fagligt klædt på til at kunne vejlede kursisterne mod eud og indgå meningsfuldt i samarbejdet med eud-undervisere omkring erhvervstone af undervisningen (Louw & Pless 2015). Det kunne fx være i form af tværgående workshops med eud-undervisere.

For VUC vil det samtidig – på grund af stigende andele af yngre og fuldtidskursister – være en styrke for overgangen til ungdomsuddannelse eller beskæftigelse at forbedre samarbejdet med de kommunale aktører, fx 10. klasse-centre, sprogcentre, UU-centre og jobcentre. Argumentet for et styrket samarbejde med de kommunale aktører baserer sig bl.a. på, at mange kommuner som følge af Ungepakke II har et øget fokus på at sikre en mere sammenhængende og effektiv indsats på tværs af enhederne med afsæt i den unges behov (Damvad 2013).

2.3.1 Flow via gensidigt kendskab, fortrolighed og dataudveksling

Ifølge embedsmænd og konsulenter i MBUL handler de kompetencebehov, der retter sig mod at styrke de tvær-institutionelle samarbejder og koordination i forberedende tilbud, om behov for øget viden om erhvervsuddannelserne hos lærere i avu og på produktionsskoler (Kontor for Voksenuddannelse og Overgange). Øget viden om eud vil styrke lærernes muligheder for at knytte undervisningen til elevers og kursisters efterfølgende overgang til og undervisning på erhvervsskoler.

Barrierer i velfungerende tvær-institutionelle forløb handler ifølge de kvalitative interview netop om manglende viden og fortrolighed institutionerne imellem og om indbyrdes konkurrence om elever. Det skaber utryghed i institutionerne og resulterer i svage overgange og svage sammenhænge i forløbene for elever og kursister (Fastholdelses Taskforce). Der er derfor behov for kompetencer, som kan skabe fælles forståelser, viden og kendskab til hinanden på tværs. En konsulent forklarer: *”Teamforståelse og den kollektive ånd i lærergruppen og i vejledergruppen er vigtig. Her handler det også om at have en fælles berøringsflade, så den unge ikke falder fra, når der sker nogle skift. Hvert skift er en udfordring og er en fare i sig selv. Det gælder om, at den unge ikke skal mærke skiftene, så lykkedes det. Forløbet skal virke logisk for eleven”* (Fastholdelses Taskforce). Kompetenceudvikling knyttet til teamsamarbejde og pædagogisk ledelse synes således også at kunne tjene til at styrke institutioners samarbejde på tværs.

At skabe logik i de unges forløb beror i høj grad på gensidigt kendskab til kompetencer og tilbud på tværs af institutioner – det er lærerne, som er tættest på elev og kursist, der her er afgørende. *”Der, hvor vi så, at det flyttede noget, det er, når lærerne får kendskab til hinandens kompetencer. Hvad er jeg god til i denne fællesindsats, og hvad er mine kollegaer på de andre institutioner*

gode til?" (Fastholdelses Taskforce). Det handler både om viden og om muligheder for fysiske møder, hvor man sætter sig sammen og laver fælles planlægning af tvær-institutionelle forløb. *"Der, hvor de (lærerne, red.) kunne mødes og lave en fælles forberedelse og besidde en fælles forståelse af hinandens roller i overgangen"*. Brobygning for den unge skal således være målet med tvær-institutionelle samarbejder: *"Det, at man kan se et flow, altså et brobygningsforløb. Der skal være en begyndelse og en slutning, så brobygning skal tænkes bredere. Hvis eleven går på produktionsskole, så skal eleven kunne se, at det, jeg laver her, kan føre til det her, som i sidste ende er en uddannelse. Nogle steder har projektet ikke det formål at bringe eleven videre. Skolen skal ikke lade projektet stå alene, men brobygge"* (Fastholdelses Taskforce).

At imødegå de barrierer, der knytter sig til fravær af systematik, af fælles base og fælles sprog, kan ske ved en fælles kompetenceudvikling eksternt af institutioner såvel som internt i den enkelte institution (fælles for leder- og lærergrupper). Pointen er, at der skal løftes i flok, hvis der skal skabes bedre overgange til ungdomsuddannelse og beskæftigelse: *"Erfaringen er, at hvis man vil det her, så skal det gøres i flok! Dem, der skal kompetenceudvikles, skal igennem forløbet sammen. Så alle får det samme forløb og derved får en fælles base og fælles sprog"* (Fastholdelses Taskforce).

2.4 Rammer for kompetenceudvikling

Viden om optimale rammer for kompetenceudvikling indgår kun i meget begrænset omfang af den gennemgæede danske litteratur på området for forberedende tilbud. Kun et enkelt studie ved Rambøll (2016) beskæftiger sig med dette spørgsmål, ligesom interviewpersonerne i MBUL har bidraget med deres erfaringer. Det er dog væsentligt at pege på, at vidensgrundlaget for denne del af undersøgelsen under delopgave 3 er spinkelt og skal læses med forbehold.

Kompetenceudvikling til lærere og ledere fordrer rammer, der understøtter transfer mellem formel kompetenceudvikling og pædagogisk praksis på den enkelte institution og i tvær-institutionelle samarbejder. Rammer handler bl.a. om organisatorisk kapacitet og bredden i uddannelsesudbud og aktiviteter. Effekten af kompetenceudviklingsforløb i motivationspædagogik for undervisere, tovholdere og ledere på erhvervsuddannelsernes grundforløb er således større på store og flerfaglige skoler end på mindre og monofaglige skoler. Denne forskel tilskrives, at store og flerfaglige skoler har større organisatorisk kapacitet, hvilket giver bedre mulighed for at prioritere ressourcer til tovholderrollen, forankre kompetenceudviklingen i den pædagogiske praksis og skabe organisatorisk læring i form af viden mellem blandt undervisere (Rambøll 2016).

Ifølge Rambøll består rammer, som kan bidrage til at understøtte kompetenceforløb, i:

1. At den strategiske pædagogiske ledelse har fokus på involvering af medarbejdere og uddannelsesledere i forberedelsen af kompetenceudviklingsforløb. Det er særligt relevant i forhold til valg af pædagogisk værktøj og målrettet formidlingsindsats med henblik på at fremme undvisernes motivation forud for kompetenceforløb.
2. At værktøj implementeres blandt undervisere, der arbejder sammen i hverdagen. Det kollektive element fremmer et godt transferklima og en fælles forpligtelse til at deltage i kompetenceforløb og sikre efterfølgende anvendelse og omsætning af ny viden i pædagogisk praksis. Det forhold er i tråd med anbefalingen om styrket teamsamarbejde (EVA 2016).
3. At undviserne oplever kompetenceforløbet som relevant og anvendeligt, hvilket bl.a. er opnået ved en god balance mellem seminarer (viden) og træning i praksis (afprøvning af viden). Vigtigheden af, at kompetenceforløb (i nye pædagogisk-didaktiske metoder) understøttes af muligheder for refleksion og træning i praksis er noget, som international forskning også peger på (Broadfoot 2007).

Ledelsesmæssig opbakning, tydelighed om form og formål med projektet, tidlig involvering af lærergruppen og opbygning af viden om eud hos avu-undervisere fremstår derudover som centrale elementer for at lykkes med indsatsen for de unge (Louw & Pless 2015).

2.4.1 Kompetenceudvikling understøttes af fælles forløb, pædagogisk ledelse og opfølgende sparring

Også i de kvalitative interview peger interviewpersonerne på en række forhold, som de vurderer, har betydning for understøttelse af kompetenceudvikling i forberedende tilbud. For det første skaber fælles kompetenceforløb for lærere og ledere på samme skole vidensdeling og fælles forståelse af pædagogisk praksis og dermed bedre implementering. Interviewpersonerne har således gode erfaringer med at tilrettelægge fælles kompetenceudviklingsforløb, hvilket en embedsmand beskriver her: *"Vi opfordrede til, at man som institution melder sig. Så hvis man sender en lærer, så sender man også en leder. For vi vil gerne styrke relationen mellem lærere og ledere, så lederne også tager ansvar for, hvad der foregår i undervisningslokalet. Så bliver det afmystificeret og afklaret, hvad der foregår. Det er ikke for at kontrollere. (...) Det var rigtig godt, at der både var lærere og ledere til stede – det har fungeret rigtig godt. Det har holdt liv i projektet, at begge parter er inkluderet"* (Kontor for Voksenuddannelse og Overgange).

Fælles forløb skaber ifølge interviewpersonernes erfaring gensidig viden og fokus på udviklingsprojektet mellem leder og lærere på institutionerne. Virkningen er ikke formelt dokumenteret, da EVA endnu er i gang med at evaluere forløbene. Anbefalingen er imidlertid relevant, fordi den er i tråd med anbefalingen om at skabe fælles forståelse og gensidigt kendskab via fælles kompetenceforløb for deltagere fra forskellige institutioner for forberedende tilbud (jf. afsnit 2.3.1). Disse gevinster opnås lettere i en organisering af kompetenceforløb baseret på mindre deltagergrupper: *"Dem, der skal kompetenceudvikles, skal igennem forløbet sammen. Så alle får det samme forløb og derved en fælles base og fælles sprog. (...) Rambølls [Rambøll 2016, red.] råd til os er dog, at man skal kompetenceudvikle i mindre grupper, fordi det organisatorisk er svært i store grupperinger"* (Fastholdelses Taskforce).

En anden anbefaling fra interviewpersonerne i forhold til understøttende rammer handler om pædagogisk ledelse. Der skal være en tydelig sammenhæng mellem den ledelsesmæssige rammesætning af kompetenceforløbet og den anvendte didaktik på forløbet. En stærk kobling mellem teori, forståelse og træning af deltagerne – understøttet af pædagogisk ledelse – har en positiv effekt i forhold til at skabe transfer fra kompetenceudvikling til pædagogisk praksis: *"Når vi laver kompetenceudvikling, så plejer vi at sige, at det kræver teoretisk indsigt, forståelse og træning. Men det kræver i det hele taget, at det kan omsættes til praksis – det at kunne omsætte det til hverdagen. Mange kommer hjem med en god aha-oplevelse fra kurset. Men så bliver det aldrig omsat til praksis. Kurset kommer til at stå alene. Derfor skal den pædagogiske leder være mere tydelig"* (Fastholdelses Taskforce). Den positive betydning af klar pædagogisk ledelse understreges her: *"Vi har arbejdet meget med kompetenceudvikling af lærerne, og der så vi, at kompetencerne fordampes rimelig hurtigt. Det gør de, hvis ikke ledelsen har fokus på det. Derfor kommer ledelsen til at fylde meget mere nu"* (Fastholdelses Taskforce).

En tredje anbefaling fra interviewpersonerne handler om den positive betydning for effektiv transfer af, at der er en opfølgning på kompetenceforløbet, og at det finder sted i lærerens egen pædagogiske praksis. Opfølgningen forestås af den underviser/konsulent, som deltagerne har haft på kompetenceforløbets teorimoduler: *"Den, der har leveret den teoretiske kompetence, er den, der laver opfølgende samtaler efterfølgende og møder underviseren i dens egen undervisning for at se, hvorledes transferen finder sted. Det, vi har gjort, er, at der har været coaching, sparring og træning"* (Fastholdelses Taskforce).

Interviewpersonerne peger således på, at kompetenceudvikling kan understøttes i den enkelte institution via fælles forløb for lærere og ledere, styrket pædagogisk ledelse, tid og rum til refleksion og træning samt grundig opfølgning med deltagernes egen pædagogiske praksis som omdrejningspunkt.

3 Opfølgning på kvalitet og effektiv implementering af nye tiltag

I dette kapitel belyses undersøgelsens andet og tredje hovedtema om henholdsvis "Opfølgning på effekt og kvalitet" og "Effektiv implementering". De spørgsmål, som ekspertgruppen har ønsket besvaret, er:

- Hvordan kan der skabes optimale rammer for opfølgning på effekt og kvalitet af/i de enkelte tilbud?
- Hvordan implementeres nye tiltag bedst i feltet?

3.1 Opfølgning på effekter og kvalitet

Viden om rammer for opfølgning på effekter af og kvalitet i forberedende tilbud er et uudforsket område. Ingen af de kortlagte danske studier forholder sig til, hvordan der kan skabes optimale rammer for opfølgning på effekter og kvalitet i institutioner for forberedende tilbud. Til gengæld bidrager interviewpersonerne i MBUL med erfaringer og forslag til rammer for bedre opfølgning i forberedende tilbud. Kapitlet skal derfor læses med blik for, at MBUL på den ene side har erfaringer af værdi for en styrket opfølgning på området for forberedende tilbud, samtidig med at der på den anden side skal tages forbehold, idet de fremlagte pointer ikke beror på bredere systematiske undersøgelser i form af fx evalueringer eller forskning.

3.1.1 Kapacitet til systematisk opfølgning

Opfølgning på effekter og kvalitet i forberedende tilbud handler bl.a. om at have organisatorisk kapacitet og om systematisk indhentning og brug af data om effekter og kvalitet. Her er en barriere, at data er mindre udviklet end på større uddannelsesområder. Det skyldes, at der er tale om små institutioner, som nyder begrænset bevågenhed og har begrænset kapacitet til opfølgning (Kontor for Voksenuddannelse og Overgange). Evalueringen af kompetenceforløb i motivationspædagogik viser tilsvarende, at effekten af kompetenceforløbet er større på store og flerfaglige skoler end på mindre og monofaglige skoler. Denne forskel tilskrives, at store og flerfaglige skoler har større organisatorisk kapacitet (Rambøll 2016). At have organisatorisk kapacitet handler om, at institutionen ved hjælp af stillinger og ressourcer kan fastholde fokus på opfølgning i en travl hverdag: *"De kan sagtens se fornuften i det, men så snart der går hverdag i den, så aftager effekten. De store skoler er bedre rustet til at være opdateret på, at der bliver gjort det, som der er aftalt med konsulenterne. For der er typisk tilknyttet nogle stillinger, som sørger for denne drift. På små skoler indhenter hverdagen dem for hurtigt. Så får de ikke fulgt op"* (Fastholdelses Taskforce).

En anden udfordring består i de metodiske vanskeligheder forbundet med en systematisk opfølgning på effekten af fx avu-forløb: *"Det er svært at vise, hvornår man lykkedes med avu. For hvornår er man færdig med avu? For dig kan det være, når du har taget matematik på G-niveau, men for andre er det måske, når de har taget basis og dansk på G-niveau. Altså, hvornår er et enkeltfagssystem færdigt? Der er nogle metodiske udfordringer forbundet med det"* (Kontor for Voksenuddannelse og Overgange). Her er der gode erfaringer med at etablere understøttende tiltag, hvor man klæder institutionerne på ved hjælp af konsulenter, som følger med på tæt hold.

En tredje udfordring handler om institutioners fortrolighed med dataarbejde og opfølgning. En konsulent fortæller: *"Man kan sige, at fortrolighed handler om, at det, vi gør sammen, det bliver ikke misbrugt af andre. Det bliver heller ikke misbrugt af mig som leder. Der, hvor man har den åbne involvering, der kan man også tale om udfordringer, og hvad man skal gøre anderledes"* (Fastholdelses Taskforce). Opfølgning fordrer fortrolighed og kompetencer.

På grundlag af de tre iagttagede udfordringer vedrørende organisatorisk kapacitet, målingsmetoder og fortrolighed peger embedsmændene samstemmende på behovet for kompetenceudvikling i generering og anvendelse af data om effekter og kvalitet i undervisning og uddannelser. De interviewede embedsmænd udtaler sig ikke direkte om målgruppen for denne kompetenceudvikling, men det forekommer relevant, at især den pædagogiske ledelse har indsigt i og forståelse for systematisk opfølgings- og kvalitetsarbejde samt gevinster og faldgruber forbundet hermed.

3.1.2 Kompetencer til systematisk opfølgning

Når en styrket opfølgning skal føre til øget kvalitet i de forberedende tilbud, er det vigtigt, at opfølgingsarbejdet tænkes sammen med den enkelte institutions samlede virksomhed. Det er afgørende, at der sker en kompetenceudvikling på institutionerne, så de selv er i stand til at varetage opfølgings- og kvalitetsudvikling og følge op på egen pædagogisk praksis. Hvis ikke et styrket opfølgings- og kvalitetsarbejde tænkes ind i den generelle kompetenceudvikling på institutionerne, er der risiko for, at opfølgings- og kvalitetsarbejdet bliver afkoblet den pædagogiske virksomhed og derfor kommer til at fremstå som meningsløst tidsspilde på den enkelte institution: *"Risikoen er, at institutionerne hyrer nogle konsulenter til at stå for strategiudviklingen på dette område, uden at strategien efterfølgende implementeres i organisationen. I vores dialog med institutionerne handler det om, at vi kan overbevise dem om værdien i at kompetenceudvikle dette område. For det handler om at gøre det klart, hvorfor eleverne er på skolen, og hvordan skolen systematisk kan blive bedre til at få dem videre. Det gælder både lærerne og lederne, at de skal tænke i et bredere og mere systematisk perspektiv. Ledelse og medarbejdere skal samarbejde mere kontinuerligt og målrettet i det fælles kvalitetsarbejde og generelt være mere målorienterede på produktionsskoleområdet, og ikke mindst blive bedre til at synliggøre det arbejde, der finder sted, på skrift. Et eksempel på godt samarbejde om dette mellem ministeriet og produktionsskolerne er det netop afsluttede tilsynsforløb, der har sat fokus på skolernes lokale arbejde med deres udslusningsstrategier"* (Kontor for Voksenuddannelse og Overgange). Denne pointe kan pege tilbage til de beskrevne kompetencebehov rettet mod styrket pædagogisk ledelse, fælles mål og styrkede tværinstitutionelle samarbejder.

Til selve implementeringen af nye procedurer og systemer til opfølgning peger interviewpersonerne fra MBUL på at de oplever en værdi af det korps af læringskonsulenter, som er etableret i forbindelse med styrkelsen af det udgående kvalitetsarbejde (Kontor for Voksenuddannelse og Overgange). Der er ifølge interviewpersonerne gode erfaringer med læringskonsulenter til understøttelse af forandringsprocesser i institutioner for forberedende tilbud. Læringskonsulenterne understøtter institutionerne ved at basere deres arbejde på en brug af indsatsplaner, indsatsstrategier og løbende opfølgning på processen. Det har skabt positive effekter på skolerne (Fastholdelses Taskforce).

I forhold til at styrke arbejdet med systematisk opfølgning på effekter af og kvalitet i forberedende tilbud peger embedsmænd i MBUL således på kompetenceudvikling og konsulentstøtte som vejen frem. Kompetenceudviklingen skal i den forbindelse have fokus på institutionernes fortrolighed med opfølgingsarbejde og på samspillet mellem institutionens pædagogiske praksis og opfølgningen. Til gengæld er optimale rammer for opfølgning svære entydigt at definere på det foreliggende vidensgrundlag.

3.2 Forskning i effektiv implementering

Indledningsvis refereres den internationale implementeringslitteratur for derved at få rammesat denne del af analysen med generel viden om effektiv implementering. Internationalt review af forskning i implementering af reformer peger på, at effektiv implementering bl.a. fordrer, at den lokale ledelse udviser opbakning til implementeringsprocessen, opstiller synlige og entydige mål, er tydelig i sin kommunikation og løbende udviser støtte i implementeringens aktiviteter, processer og opgaver i forhold til en operationalisering af reformens krav og indhold. Dertil kommer betydningen af, at ledelsen inspirerer, guider og skaber retning for processen, og at den foretager de nødvendige prioriteringer i forhold til udvælgelse, træning og kompetenceudvikling af relevante medarbejdergrupper (Fixsen 2005:64) I en dansk kontekst anføres det, at en implementeringsproces er kompleks og stiller krav om intraorganisatorisk samarbejde og koordination samt om frontlinjemedarbejdernes og borgernes medspil (Nielsen 2011:319).

Specifikt for evidensbaserede uddannelsesprogrammer peger amerikansk forskning ikke overraskende på sammenhænge mellem implementeringsvanskeligheder og færre positive effekter for elevers læringsudbytte. Samme forskning viser, at implementering kan styrkes med tilstrækkelige økonomiske ressourcer, effektiv ledelse og planlægning samt etablering af evaluerings- og opfølgningssystemer i forhold til uddannelsesprogrammernes effekt og kvalitet (Durlak et al. 2011:421). Forskning i effektiv feedback for læring peger på, hvordan der via effektiv implementering kan skabes bedre – omtalt som bæredygtig – feedbackpraksis i uddannelsesinstitutioner. Bæredygtighed handler om at være rustet til konstante krav om feedback, selvevaluering og livslang læring. Implementering af nye tiltag (fx rettet mod styrket feedback) må ske med afsæt i eksisterende pædagogisk praksis og via kompetenceudvikling, pædagogisk træning, refleksionsøvelser og vidensdeling om praksis samt via gensidig støtte lærerne imellem. Tydelig opbakning fra skolens strategiske og institutionelle lederskab, grundig planlægning og tilstrækkelige ressourcer understreges også her at fremme en effektiv implementering (Broadfoot 2007:133). Den internationale forskning peger således på lederskab, ressourcer, opfølgning og kompetencer som forudsætninger for effektiv implementering.

3.3 Effektiv implementering via ledelsesopbakning og underviser-involvering

Disse internationale perspektiver finder en vis genklang i den kortlagte, danske litteratur omkring implementering i forberedende tilbud. Fire studier vil her blive gennemgået i forhold til relevante anbefalinger. Det studie, der tydeligst udtaler sig om implementering af nye tiltag, er evalueringen af kompetenceforløb i motivationspædagogik som redskab til fastholdelse af elever på erhvervsskoler. Evalueringen konkluderer, at fastholdelseeffekten er større på store og flerfaglige skoler end mindre og monofaglige skoler. Den større effekt på store og flerfaglige skoler tillægges skolernes organisatoriske kapacitet, der giver bedre mulighed for at prioritere ressourcer til tovholderrollen, forankre kompetenceudvikling i motivationspædagogik i pædagogisk praksis og skabe videndeling blandt underviserne (Rambøll 2016:35). Faktorer ved kompetenceudviklingsforløbet, som på skoleniveau fremmer en ændret underviserpraksis og øger elevers fastholdelse, er:

1. At ledelsen inddrager de involverede undervisere i forberedelsen af kompetenceforløbet
2. At de involverede undervisere samarbejder i hverdagen med henblik på transfer og kollektiv forpligtelse
3. At underviserne oplever kompetenceforløbet som relevant og anvendeligt
4. At der vedvarende er ledelsesfokus på implementering af nye tiltag.

Barrierer for implementering har været en manglende prioritering af tid til afprøvning og omsættelse af kompetenceforløb i pædagogisk praksis.

De faktorer, der ifølge Rambøll understøtter implementeringsprocessen fra ministerium og læringskonsulenters side, er:

1. Få klare mål: Skolerne skal støttes i at gennemføre en prioriteret målopfølgning på de mest centrale mål om fastholdelse og overgang til hovedforløb
2. Transfer tager tid: Skolers ledelse skal have et vedvarende fokus på indsatsen og et klart bud på, hvordan der frigøres de fornødne ressourcer før, under og efter kompetenceforløbet. Er tid og rammerne for implementering uhensigtsmæssige, skal den strategiske ledelse evne at foretage prioriteringer og have tålmodighed i forhold til realiseringen af de langsigtede resultater og effekter (Rambøll 2016:38).

Anbefalingen om involvering af undervisere i forberedelsen af kompetenceforløb, fx via valg af pædagogisk værktøj med henblik på at fremme undervisernes motivation, genfindes i andre undersøgelser på området (Louw & Pless 2015). I studiet af erhvervstønet avu anbefales det således, at etableringen af samarbejde med erhvervsskoler og erhvervstøningen af avu-undervisningen sker på baggrund af en grundig for-indsats på avu-institutionerne (VUC'erne). For-indsatsen skal indebære, at avu-underviserne får lejlighed til at deltage aktivt i udviklingsfasen af undervisningsforløbet, samt at underviserne vælger at indgå i forløbet på baggrund af reel interesse og viden. For-indsats og en tidlig involvering af undervisere skal – i tråd med implementeringslitteraturen – understøttes af ledelsesopbakning og tydelighed omkring form og mål for forløbet for at skabe effektiv implementering (Louw & Pless 2015).

I en undersøgelse af intensive læringsforløb (som forberedende tilbud) anbefales det, at implementeringen af intensive læringsforløb bygger på:

1. At indsatser bør udformes ud fra klare mål og rammer for ønsket udbytte
2. Frivillig deltagelse
3. Overlevering af elevens faglige, personlige og sociale kompetencer både før og efter indsatsen (Dyssegaard et al. 2015).

Derudover peger følgeforskning på UPGRADE-forløb på, at det har positiv betydning, hvis implementeringen tager højde for lokale rammer og medarbejdernes kompetenceprofiler. Gode skoler med UPGRADE-forløb har en strategi mod frafald, der er kendt af de ansatte, og anvendes målrettet og systematisk. Endvidere har skolerne en klar ansvarsfordeling i forhold til at følge op på de unge, der falder fra. Endelig gør de gode skoler brug af mentorer og coaches, ligesom de har forløb med gode elev-lærer-relationer, hvor lærerne giver personlig støtte og tilbagemeldinger til eleverne (Olesen & Slottved 2015).

3.3.1 Læringskonsulenter til støtte på lokalt plan

Blandt interviewpersonerne i MBUL har man den erfaring, at læringskonsulenter kan være et hensigtsmæssigt redskab til at understøtte en effektiv implementering på den enkelte institution. Det er dog i den sammenhæng vigtigt at være opmærksom på, at brugen af læringskonsulenter som led i implementering af nye tiltag savner systematisk evaluering af virkning og effekter for pædagogisk praksis i forberedende tilbud.

Når embedsmænd fremhæver læringskonsulenter som redskab i implementeringsprocesser, er det på baggrund af erfaringer af følgende karakter:

1. Eksterne læringskonsulenter til støtte på den enkelte institution
2. Eksterne læringskonsulenter som facilitatorer for gensidigt kendskab og tryghed i tvær-institutionelle implementeringsprocesser
3. Udpegning af lokale ambassadører og brug af kollegial sparring på institutionen, så implementeringsprocessen får ejerskab og forankring på lokalt plan
4. Tilvejebringelse af tid og økonomiske ressourcer til implementering på institutionerne
5. Krav om forpligtende lærersamarbejder på tværs af institutioner, fx avu/VUC og erhvervsskoler, fordi det styrker implementeringen af tvær-institutionelle forløb.

Grundlaget for disse anbefalinger beskrives i det følgende.

Hos interviewpersonerne i MBUL er vurderingen, at effektiv implementering fordrer et pres eller udefrakommende krav, der skaber motivation i institutionen for forandring og motivation for adfærdsændring. En konsulent beskriver det således: *"Når man vil implementere, uanset om det er en grundskolereform eller erhvervsskolereform, så skal der adfærdsændres. Derfor skal der arbejdes med adfærd. Det kommer ikke af sig selv! Der er fra ministeriet lavet vejledninger, lovgivning og bekendtgørelser, men det skal omsættes til praksis. Den omsætning kræver et eller andet. Det er ikke for at fremhæve, at den udefrakommende konsulent er løsningen på opgaven. Men det er tydeligt, at der, hvor vi i Fastholdelseskaravanen eksternt kom ind og løbende besøgte dem, der kunne vi holde øje med processen. På den måde skaber en ekstern part motivation!"* (Fastholdelses Taskforce). Den eksterne konsulent kan bidrage til at skabe den kapacitet, der er nødvendig for adfærdsændring i institutionen, men som en mindre institution kan have svært ved at tilvejebringe: *"Der skal være et overskud til at arbejde med adfærd. De [Rambøll 2016] kalder det 'organisatorisk kapacitet'. Hvis det overskud ikke er der, så kan det godt være, at man opfylder de formelle rammer, men man får ikke den adfærd, som der egentlig skal til. Overskud skabes via inddragelse af ekstern hjælp"*. Læringskonsulenterne kan således være en støtte på lokalt plan, samtidig med at effektiv implementering fremmes ved at tilvejebringe tid og økonomiske ressourcer til implementering på institutionerne (Kontor for Voksenuddannelse og Overgange).

Effektiv implementering handler desuden om information og om at skabe ejerskab, vedholdenhed og forankring i institutionen: *"Vores erfaringer i forhold til implementering: Information. Bring ejerskab. Vær vedholdende. Forankring skal tænkes fra start, ellers skal man ikke gå i gang. Yderligere, så skal det faciliteres udefra. Under processen skal man gerne gøre noget, så det bliver selv bærende. Dyrk nogle ambassadører i det kollegiale setup. Så er sandsynligheden, for at det forankres, større. Det er en af grundene til, at vi går ind og arbejder med kollegial sparring. Også med lederne"* (Fastholdelses Taskforce). Den positive betydning af, at implementering bliver en selv bærende proces, understøttes af implementeringslitteraturen. Selv bærende implementering fremmes af kollegial sparring og gensidig forpligtelse, kompetenceudvikling, træning og refleksion, understøttet af pædagogisk ledelse, dialog og tydelig kommunikation (Broadfoot 2007).

Også i tvær-institutionelle implementeringsprocesser er eksterne konsulenter med til at skabe effektivitet. Det skyldes, at en læringskonsulent kan indgå i processen som en neutral part uden institutionsspecifikke interesser på spil: *"I forhold til samarbejde, og hvad der kan motivere, så må det siges at være neutralitet. Der er vi kommet ind som den neutrale samarbejdspartner"* (Fastholdelses Taskforce). En udfordring i at skabe effektiv implementering i tvær-institutionelle processer er, at de mange forskellige aktører på området for forberedende tilbud kan have divergerende interesser og kapacitet. *"Der er forskel på skolerne og deres kapacitet. Derfor skal der arbejdes med dette kontinuerligt. UU-centrene var tidligere der, vi gik hen for at få lavet en indsatsplan og strategi. Det er svært, når mange aktører er involveret. Nogle af disse aktører har*

sammenlignelige kommissorier og konkurrerer internt” (Fastholdelses Taskforce). Konsulenten uddyber: “Et stærkere samarbejde mellem ungdomsuddannelsesinstitutionerne og jobcentrene ville gøre en forskel. Det er det, der er i fokus nu – hvordan skaber vi de gode overgange? Det kræver redskaber, men især at man har indgående kendskab til hinanden, altså hvem er aktørerne”. Den eksterne konsulent kan understøtte tvær-institutionelle samarbejder, og implementering kan være en neutral facilitator for at skabe gensidigt kendskab og tryghed institutioner imellem. Som konsulenten forklarer: “Trygheden ligger i, at vi løser problemerne i fællesskab. Samlet set, så er resultatet større, når der samarbejdes” (Fastholdelses Taskforce). En måde at fremme effektiviteten ved tvær-institutionelle implementeringsprocesser er at stille krav om forpligtende lærersamarbejder på tværs af institutioner, fx avu/VUC og erhvervsskoler (Kontor for Voksenuddannelse og Overgange).

Samlet set peger interviewpersonerne på, at en effektiv implementering i forberedende tilbud skal bero på et dobbelt perspektiv: et institutionsspecifikt og et tvær-institutionelt perspektiv. For at styrke kvaliteten i forberedende tilbud og skabe bedre veje til ungdomsuddannelse eller beskæftigelse skal implementering af nye tiltag have fokus på både den enkelte institution og de tvær-institutionelle samarbejder omkring forberedende tilbud.

4 Metode

Litteraturstudie

Det litteraturstudie, som denne rapport trækker på, baserer sig på danske studier offentliggjort i perioden fra 2010 til 2016. Der er tale om et indledende litteraturstudie og overblik baseret på "grå litteratur", dvs. litteratur, som *ikke* er blevet peer-reviewed og publiceret i videnskabelige tidsskrifter. Litteraturen omfatter bl.a. konsulentrapporter, ministerielle redegørelser og evalueringer af diverse forsøgsprojekter og er fremsøgt via hjemmesidesøgning og snowballing. De gennemgåede studier er udvalgt efter relevans og deres kvalitet i evaluerings- og undersøgelsesdesign. Den udvalgte litteratur er kondenseret i forhold til at bidrage til en besvarelse af følgende overordnede spørgsmål for delopgave 2 og 3:

1. Effektfulde værktøjer i overgange fra grundskole til ungdomsuddannelse eller beskæftigelse?
2. Relevant indhold i de forberedende tilbud?
3. Effektfulde metoder og tilgange i de forberedende tilbud?
4. Kompetencebehov hos lærere og/eller ledere i de forberedende tilbud?

For som led i delopgave 3 at belyse kompetencebehov og effektiv implementering i de forberedende tilbud er der således for det første etableret et overblik over den viden, der allerede findes om kompetencebehov og effektiv implementering i forberedende tilbud. Dernæst er dette overblik anvendt til at kvalificere interviewsamtaler med henblik på at uddybe og supplere den eksisterende – primært danske – viden om de forberedende tilbud, ledere og underviseres kompetencebehov og effektiv implementering af forskellige tiltag. For det tredje er forskningslitteratur om implementering og feedback inddraget, i det omfang det er fundet relevant i forhold til at rammesætte rapportens analyse.

Interview med embedsmænd i MBUL

De relevante bidrag i litteraturen indgår i denne fremstilling, ligesom de har informeret udarbejdelsen af spørgeguides for interviewsamtaler med embedsmænd og konsulenter i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL). Disse embedsmænd og konsulenter er udvalgt med hjælp fra ministeriets sekretariat for ekspertgruppen.

Vi har talt med embedsmænd og konsulenter fra to enheder i MBUL: Kontor for Voksenuddannelse og Overgange samt Fastholdelses Taskforce. Interviewsamtalerne er gennemført ved en semi-struktureret interviewtilgang med fokus på fire temaer:

1. Kompetencer hos lærere og ledere i forberedende tilbud
2. Understøttende rammer for kompetenceudvikling og vidensdeling i institutionerne
3. Optimale rammer for opfølgning på effekt af og kvalitet i forberedende tilbud i institutionerne
4. Effektiv implementering af nye tiltag på institutioner og tvær-institutionelt

De gennemførte interviewsamtaler er dokumenteret via referat, suppleret af optagelse på diktafon. Efterfølgende er referaterne gennemgået med henblik på informanternes bidrag til besvarelse af ekspertgruppens spørgsmål om kompetencebehov, opfølgning og implementering i forberedende tilbud. På det grundlag er sket en udvælgelse af relevante og illustrative citater til brug for rapportens analyse.

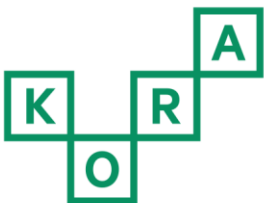
Litteratur

- Broadfoot, P. 2007, *An Introduction to Assessment*, Continuum, New York.
- Damvad 2013, *Nye udfordringer for VUC? Fokus på almen voksenuddannelse (AVU). Udarbejdet af for Dea, Lederforeningen for VUC og VUC Videnscenter*, Damvad, København.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. 2011, "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions", *Child development*, vol. 82, no. 1, pp. 405-432.
- EVA 2016, *Teamsamarbejde på erhvervsuddannelserne. Fem elementer der styrker teamsamarbejde om undervisningen*, EVA. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVA 2014a, *Forberedende tilbud til ungdomsuddannelse - FoU-projekt*, EVA. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVA 2014b, *Pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelserne*, EVA. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- EVA 2014c, *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC. Fokus på avu og hf-enkeltfag*, EVA. Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Fixsen, D.L. 2005, *Implementation Research: a Synthesis of the Literature*, University of South Florida, Tampa.
- Görlich, A., Katznelson, N., Hansen, N.M., Rosholm, M. & Svarer, M. 2015, *Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde - Evaluering af brobygning til uddannelse*, CEFU. Center for Ungdomsforskning, København.
- Hansen, G.F., Strøm, S.H. & Schütter, L.T. (eds) 2014, *HF og VUC - målgrupper, pædagogik og udvikling*, Systime, Aarhus.
- Hattie, J. 2013, *Synlig læring - for lærere*, Dafolo, Frederikshavn.
- Hutters, C. & Lundby, A. 2014, *Læring der rykker. Læring, motivation og deltagelse - set fra elever og studerendes perspektiv*, CEFU, Aalborg Universitet i regi af Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium, København.
- Jakobsen, K.H., Lausch, B. & Holm Sørensen, K. 2014, *Feedback i erhvervsuddannelserne*, Dafolo, Frederikshavn.
- Levin, B. 2008, *How to change 5000 schools: a practical and positive approach for leading change at every level*, Harvard Education Press, Cambridge, Mass.
- Louw, A. & Pless, M. 2015, *Øget overgang til eud efter avu - tværgående analyser af VUC skolars forsøgs- og udviklingsprojekter med erhvervstonet undervisning på avu*, CEFU. Center for Ungdomsforskning, København.
- Nielsen, V.L. 2011, "Implementeringsteori: Implementeringsperspektiver og frontlinjemedarbejderadfærd" in *Organisering af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning*, eds. A. Berg Sørensen, C.H. Grøn & H. Foss Hansen, Hans Reitzel, København, pp. 319-356.

Olesen, E. & Slottved, M. 2015, *Følgforskning af UPGRADE-forløb. En undersøgelse af forberedende undervisningsforløb for unge med faglige og sociale udfordringer*, KORA. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, København.

Rambøll 2016, *Evaluering af fastholdelsestaskforce: Effektanalyse af motivationspædagogik*, Rambøll, København.

Slottved, M., Søndergaard, N.M., Friche, N., Greve, J., Hjarsbech, P., Hjermov, P. & Hald, S.S. 2016, *Hovedforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen – Baselinemåling*, KORA. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, København.



**Det Nationale Institut
for Kommuner og Regioners
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00