

# Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling



# Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling

2013

DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

**Strategier for læreres og pædagogers  
kompetenceudvikling**

© 2013 Danmarks Evalueringsinstitut  
Trykt hos Rosendahls-Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:  
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms  
ISBN 978-87-7958-727-4  
Foto: Shutterstock

# Indhold

|  |           |
|--|-----------|
| Forord   | 5         |
| <b>1 Resume</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2 Indledning</b>  | <b>11</b> |
| <b>2.1 Formål</b>  | <b>12</b> |
| 2.1.1 Baggrund og andre undersøgelser på området                                 | 12        |
| <b>2.2 Begrebsafklaring</b>  | <b>13</b> |
| <b>2.3 Design og metode</b>  | <b>13</b> |
| <b>2.4 Organisering og bemanding</b>   | <b>15</b> |
| <b>2.5 Sparring med eksperter og høring</b>                                      | <b>15</b> |
| <b>2.6 Rapportens opbygning</b>  | <b>16</b> |
| <b>3 Læreres og pædagogers kompetenceudvikling<br/>– indhold, form og omfang</b> | <b>17</b> |
| <b>3.1 Pædagogiske temaer og metoder præger billedet</b>                         | <b>17</b> |
| 3.1.1 Kurser og pædagogiske dage er de mest udbredte tilrettelæggelsesformer     | 19        |
| 3.1.2 Pædagoger deltager i højere grad end lærere i længerevarende kurser        | 20        |
| 3.1.3 Får lærere og pædagoger den fornødne kompetenceudvikling?                  | 22        |
| <b>3.2 Kollektivisering af kompetenceudvikling</b>                               | <b>23</b> |
| 3.2.1 Kollektive og individuelle indsatser kan noget forskelligt                 | 25        |
| <b>4 Kommunernes rolle i institutionernes<br/>kompetenceudvikling</b>            | <b>27</b> |
| <b>4.1 Kommunen styrer meget, men det giver mening</b>                           | <b>28</b> |
| 4.1.1 Den kommunale styring varierer i omfang                                    | 30        |
| 4.1.1 Kan- og skal-kurser  | 31        |

|                     |  |           |
|---------------------|--|-----------|
| <b>4.2</b>          | <b>Institutionerne er tilfredse med omfanget af styring</b>          | <b>34</b> |
| 4.2.1               | Institutionernes besyv i kommunale strategier om kompetenceudvikling | 35        |
| 4.2.2               | Skoler inddrages i højere grad end dagtilbud                         | 36        |
| <b>4.3</b>          | <b>Styringens betydning for anvendelsen af kompetenceudvikling</b>   | <b>38</b> |
| <b>5</b>            | <b>Ledernes handlerum</b>  | <b>41</b> |
| <b>5.1</b>          | <b>Institutionernes egne planer for kompetenceudvikling</b>          | <b>41</b> |
| <b>5.2</b>          | <b>Den strategiske leder</b>   | <b>44</b> |
| 5.2.1               | Eksempler fra praksis  | 44        |
| <b>5.3</b>          | <b>Den kommunale bestyrer</b>  | <b>47</b> |
| 5.3.1               | Eksempler fra praksis  | 47        |
| <b>5.4</b>          | <b>Ad hoc-navigatøren</b>  | <b>49</b> |
| 5.4.1               | Eksempler fra praksis  | 49        |
| 5.4.2               | Ressourcepersoner  | 52        |
| 5.4.3               | Opsamling  | 53        |
| <b>6</b>            | <b>Anvendelse af kompetenceudvikling og institutionernes udbytte</b> | <b>55</b> |
| <b>6.1</b>          | <b>Lærere og pædagoger anvender deres nye kompetencer</b>            | <b>55</b> |
| 6.1.1               | Refleksion og nye arbejdsmåder                                       | 57        |
| <b>6.2</b>          | <b>Strategisk arbejde med anvendelse af kompetenceudvikling</b>      | <b>60</b> |
| 6.2.1               | Inddragelse og medejerskab   | 61        |
| 6.2.2               | Motivation og forventninger  | 65        |
| 6.2.3               | Rum for anvendelse   | 66        |
| 6.2.4               | Opfølgning på indsatserne  | 70        |
| <b>7</b>            | <b>Litteratur</b>  | <b>75</b> |
| <b>Appendiks</b>    |  |           |
| <b>Appendiks A:</b> | <b>Projektbeskrivelse: Efteruddannelse af lærere og pædagoger</b>    | <b>77</b> |
| <b>Appendiks B:</b> | <b>Projektets metoder og metodiske overvejelser</b>                  | <b>81</b> |

# Forord

Lærere og pædagoger arbejder i et holdningsfyldt farvand. Der er mange forventninger til, hvad de som fagprofessionelle skal kunne, og vilkårene for deres arbejde ændrer sig løbende i takt med ny viden og nye politiske målsætninger.

For at kunne honorere de mange nationale og kommunale krav, der stilles til skoler og dagtilbud, må skole- og dagtilbudsledere sørge for, at medarbejdernes kompetencer kontinuerligt opdateres og udvikles.

Denne rapport beskæftiger sig med, hvordan ledere arbejder strategisk med kompetenceudvikling, og hvordan de udfylder og håndterer ledelsesrummet mellem den kommunale forvaltning og medarbejderne.

Vi håber, at rapporten vil inspirere skole- og dagtilbudsledere samt kompetenceudviklingsansvarlige i landets kommunale forvaltninger i det fremadrettede arbejde med at gøre læreres og pædagogers kompetenceudvikling så menings- og virkningsfuld som muligt.

Agi Csonka  
Direktør for EVA



# 1 Resume

Læreres og pædagogers arbejde er i konstant udvikling. Nye udfordringer og nye krav medfører, at arbejdets indhold og de forventninger, der stilles til lærere og pædagoger fra institutionsleders side og fra politisk hold, ændrer sig fra år til år. Når arbejdets vilkår ændrer sig, er lærere og pædagoger nødt til at udvikle og opdatere deres kompetencer. Hvis den enkelte medarbejder og institution skal kunne leve op til de politiske målsætninger, er kompetenceudvikling derfor helt afgørende.

Denne rapport belyser, hvordan skole- og dagtilbudsledere i spektret mellem kommunens krav og medarbejdernes behov tilrettelægger og implementerer kompetenceudvikling. Samtidig diskuteres det, hvordan og i hvilket omfang ledere understøtter, at medarbejdernes nye kompetencer bringes i spil, og endelig rummer rapporten en række bud på, hvordan den strategiske tilgang til kompetenceudviklingsindsatsen kan styrkes.

## Hovedresultater

Undersøgelsen viser, at det er en delikat ledelsesmæssig udfordring at balancere mellem kommunalt bestemte kompetenceudviklingsindsatser og de lokale behov for (kompetence)udvikling i institutionerne – ikke mindst, når begrænset tid og økonomi er et rammevilkår. Undersøgelsen viser tre forskellige tilgange til at vægte disse forhold:

- *Strategiske ledere* arbejder meget strategisk med at få det kommunale niveau og medarbejderniveauet til at mødes.
- *Kommunale bestyrere* har primært fokus på at opfylde de kommunale krav, som de ikke ser grund til at udfordre.
- *Ad hoc-navigatører* løser kompetenceudviklingsbehov hen ad vejen og har ikke formuleret nogen plan for institutionsudvikling.

### *Kommunens styring giver mening*

Samlet set viser analysen, at lederne oplever det nuværende omfang af den kommunale styring af kompetenceudviklingsindsatserne som forholdsvis omfattende, men passende. Omkring 70 % af både skole- og dagtilbudslederne vurderer, at kommunen i høj grad eller i nogen grad styrer ind-



holdet af læreres og pædagogers kompetenceudvikling. Samtidig vurderer henholdsvis 78 % af skolelederne og 70 % af dagtilbudslederne, at kommunens styring er passende. Det interessante i den sammenhæng er, at lige meget om man som leder oplever, at kommunen indholdsstyrer rigtig meget eller rigtig lidt, er man tilfreds med omfanget af den styring, der finder sted.

Kommunernes måde at styre på varierer, fx med hensyn til, hvor meget de inddrager skole- og dagtilbudsledere i de kommunale strategier for og beslutningsprocesser omkring kompetenceudvikling. Men de fleste ledere oplever ikke uforventede krav fra kommunerne: Ca. to tredjedele af lederne oplever sjældent eller aldrig, at kommunen stiller krav om, at medarbejderne skal deltage i specifikke kurser. Derimod udmønter styringen sig ifølge skole- og dagtilbudslederne i høj grad eller i nogen grad igennem kommunale indsatsområder inden for skole- og dagtilbudspolitikken (fx inklusion, bevægelse, sundhed og trivsel), der er bestemmende for kompetenceudviklingens temaer.

#### *Nye kompetencer anvendes, men der er plads til forbedring*

Mange lærere og pædagoger anvender det, de lærer i forbindelse med kompetenceudvikling. 38 % af lærerne og 53 % af pædagogerne mener, at de i høj grad kan anvende det, de har lært i forbindelse med deres seneste kompetenceudvikling. 41 % af lærerne og 38 % af pædagogerne mener, at det i nogen grad er tilfældet. Der er imidlertid en betydningsfuld forskel på, om man bruger nye kompetencer i høj grad eller i nogen grad, og når 21 % af lærerne og 9 % af pædagogerne oplever, at de i mindre grad eller slet ikke anvender det, de har lært, tyder det samlet set på, at der er plads til forbedring.

Undersøgelsen viser, at såvel medarbejdere som ledere oplever, at kollektive tiltag prioriteres i disse år, og at det samtidig betyder, at individuelle kurser med personlig udvikling og faglig opdatering for øje står i skyggen. To ud af fem skole- og dagtilbudsledere prioriterer at bruge alle eller de fleste midler på kollektiv kompetenceudvikling. Omtrent lige så mange ledere bruger lige mange midler på henholdsvis kollektiv og individuel kompetenceudvikling, mens langt færre skole- og dagtilbudsledere svarer, at de prioriterer at bruge alle eller de fleste midler på individuel kompetenceudvikling. Interviewene viser, at ledere, lærere og pædagoger er meget nuancerede i deres forståelse af, hvad henholdsvis kollektiv og individuel kompetenceudvikling kan bidrage med. Både kollektive og individuelle tiltag er brugbare og virksomme, men til forskellige formål.

#### *En strategisk tilgang til kompetenceudvikling*

Undersøgelsen viser, at skole- og dagtilbudsledere griber opgaven med at afdække medarbejdernes behov for kompetenceudvikling meget forskelligt an, ligesom deres planlægning af og opfølgning på indsatserne varierer. Der er stor forskel på, hvor systematisk og strategisk lederne tænker, når det gælder den samlede kompetenceudviklingsindsats på deres institution – mange

benytter ikke medarbejderudviklingssamtaler (MUS) til at afdække kompetencebehov, og mange har ikke en plan for kompetenceudvikling, men en mere ad hoc-præget tilgang til det.

Når behov for kompetenceudvikling skal afdækkes, angiver kun godt en femtedel af skolelederne og godt en fjerdedel af dagtilbudslederne, at de bruger MUS. Omtrent lige så mange afdækker behovet gennem løbende dialog med medarbejderne. Derudover afdækker lederne i mindre, men varierende grad behov via teamudviklingssamtaler (TUS), fælles kompetenceafklaring, observationer og i skolesammenhæng desuden ved skemalægning og ved hjælp af evaluerings- og undersøgelsesresultater (forældretilfredshedsmålinger mv.).

Langt fra alle skole- og dagtilbudsledere har en plan for medarbejdernes kompetenceudvikling. Og hvis lederne har en plan, er den ikke nødvendigvis skriftlig. Omtrent halvdelen af dagtilbudslederne og godt og vel en fjerdedel af skolelederne angiver, at de *ikke* har en plan, men i stedet løbende tager stilling til kompetenceudvikling af medarbejderne.

Kombinationen af undersøgelsens spørgeskemadata og interviewmateriale og forskning i transfer (at overføre noget lært fra én sammenhæng til en anden) giver mulighed for at belyse, hvilke faktorer der ser ud til at have betydning for, i hvilken grad kompetenceudvikling bliver bragt i anvendelse og dermed giver institutionerne det største udbytte af indsatsene:

- Medarbejdernes inddragelse i beslutninger om deres kompetenceudvikling, blandt andet med henblik på medejerskab, ser ud til at have betydning for, om de efterfølgende anvender det lærte.
- Det at sætte mål for og italesætte forventninger til, hvad kompetenceudviklingen skal bidrage med, ser ud til at øge motivationen for efterfølgende at anvende de nye kompetencer.
- Det, at der på skolen eller i dagtilbuddet skabes rum for at anvende det, man har lært – hvad angår både tid og kollegial modtagelighed (et såkaldt transferklima) – understøtter tilsyneladende anvendelsen.
- Ledelsesmæssig opfølgning i form af systematisk opmærksomhed på, hvad indsatsen kan bidrage med, og hvad medarbejderen kan gøre anderledes nu end før, har betydning for om nye kompetencer bliver anvendt.

### **Øvrige resultater**

Undersøgelsen viser desuden, at:

- Læreres og pædagogers kompetenceudvikling primært finder sted inden for pædagogiske temaer og pædagogisk-metodiske tilgange
- Knap halvdelen af lærerne og knap en tredjedel af pædagogerne vurderer, at de ikke får den kompetenceudvikling, de har brug for for at kunne løse deres opgaver
- Skolelederne i højere grad end dagtilbudslederne oplever at være inddraget i kommunens planlægning af kompetenceudvikling

- Pædagogerne i højere grad end lærerne vurderer, at de har indflydelse på deres kompetenceudvikling
- Pædagoger videndeler i højere grad end lærere
- Dagtilbudsledere i højere grad end skoleledere understøtter, at medarbejderne videndeler.

### **Datagrundlag**

Rapporten bygger følgende datakilder:

- National spørgeskemaundersøgelse blandt skole- og dagtilbudsledere
- National spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i folkeskolen og pædagoger i kommunale dagtilbud (vuggestuer, børnehaver, SFO'er og fritidshjem)
- Interview med skoleledere, lærere og ressourcepersoner på tre folkeskoler samt interview med dagtilbudsledere, pædagoger og pædagoger med særlige funktioner i tre dagtilbud
- Interview med seks kommunale kompetenceudviklingsansvarlige fra hver deres kommune.

## 2 Indledning

Denne rapport beskæftiger sig med læreres og pædagogers kompetenceudvikling og fokuserer på, hvordan kompetenceudviklingen bliver besluttet, planlagt og anvendt. Lærere og pædagoger bliver løbende stillet over for nye opgaver, eller der bliver stillet krav til, at de løser deres opgaver bedre. Inden for de sidste år er der fx i forbindelse med indførelsen af pædagogiske læreplaner på dagtilbudsområdet kommet mere fokus på læring og sprog i daginstitutionerne, og i folkeskolen er der fx øget fokus på undervisningsdifferentiering, it og læsning. Den største udfordring for begge områder er i øjeblikket ambitionen om at inkludere alle børn.

Det er altså helt centralt som lærer eller pædagog løbende at udvikle og opdatere sine kompetencer og færdigheder og sin viden. Kompetenceudvikling bliver derfor et vigtigt redskab for skole- og dagtilbudsledere, hvis den enkelte institution skal kunne leve op til de politiske målsætninger.

Lærere og pædagoger har det til fælles, at de er kommunalt ansatte, men primært har et institutionelt tilhørsforhold. De arbejder i en lokal kontekst, men er del af en større kommunal sammenhæng. Lærere og pædagoger har også det til fælles, at de er professionsuddannede og har et særligt fagligt ståsted og dermed en professionel praksis.

Den formelle, parlamentariske styringskæde for målene på områderne kan betragtes ud fra vandfaldsmodellen: Staten fastlægger overordnede mål via lovgivning og politiske målsætninger. Inden for denne ramme udvikler kommunerne en politik, som skoler og dagtilbud skal arbejde inden for. Det italesættes ofte som børne- og ungestrategier eller indsatsområder. Mange kommuner er opmærksomme på, at nye politiske målsætninger kan afføde omfattende behov for kompetenceudvikling i alle kommunens institutioner. Den kommunale politik indeholder derfor ofte ikke blot målsætninger for områderne, men også redskaber (kompetenceudviklingsforløb) til at nå målene.

Skolernes og dagtilbuddenes opgave bliver derfor at finde rum til både at implementere kommunale kompetenceudviklingsforløb, som er affødt af kommunernes indsatsområder, og samtidig at

tage hensyn til kompetenceudviklingsbehov, som udspringer af individuelle og specifikke institutionelle behov.

Denne dobbeltopgave stiller store krav til ledelse og styring. Det betyder reelt, at skole- og dagtilbudslederne skal balancere mellem at agere som ansatte i den kommunale forvaltning, der styrer læreres og pædagogers kompetenceudvikling stramt, og som lokale ledere, der kan motivere lærerne og pædagogerne til at tage medejerskab til og anvende kompetenceudviklingen.

## 2.1 Formål

Formålet med undersøgelsen er at afdække, hvordan skole- og dagtilbudsledere planlægger læreres og pædagogers kompetenceudvikling i feltet mellem kommunale krav, institutionelle udfordringer og individuelle kompetenceudviklingsbehov og efterfølgende understøtter, at den bringes i anvendelse.

EVA har operationaliseret dette overordnede fokus i to delformål: På den ene side ser vi på, hvordan kommunerne arbejder strategisk med læreres og pædagogers kompetenceudvikling, og på, hvordan skoler og dagtilbud er involveret i dette arbejde. På den anden side undersøger vi, om og hvordan skole- og dagtilbudsledere arbejder strategisk med at fremme anvendelsen af læreres og pædagogers kompetenceudvikling.

### 2.1.1 Baggrund og andre undersøgelser på området

Spørgsmålet om anvendelsen af læreres og pædagogers kompetenceudvikling er på forskellig vis blevet undersøgt i tidligere udgivelser<sup>1</sup>. Navnlig tre undersøgelser inden for feltet er relevante. En ph.d.-afhandling fra 2011 viser eksempler på, at kommunerne spiller en væsentlig rolle i pædagogers efteruddannelse, men at pædagogerne har svært ved at se meningen med den kompetenceudvikling, som kommunerne initierer<sup>2</sup>.

En nyere undersøgelse peger på, at den kommunale styring af pædagogers kompetenceudvikling blandt andet betyder, at pædagogerne kan opleve, at kompetenceudviklingen i hele institutionen prioriteres over den enkeltes kompetenceudvikling, og at kommunens styring ikke er meningsfuld, men derimod forstyrrende, i forhold til institutionernes egen planlægning<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Nørregaard-Nielsen, E. (2006), *Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2009)*, Undervisningsministeriet, *KL og professionshøjskolerne (2010)*, Kornerup, I. (2011), Ahrenkiel, A. et al. (2012).

<sup>2</sup> Kornerup, I. (2011).

<sup>3</sup> Ahrenkiel, A. et al. (2012), s. 34.

Endelig er det relevant at kommentere et par resultater fra TALIS<sup>4</sup> (Teaching And Learning International Survey) fra 2009, som er OECD's internationale undersøgelse af undervisning og læring i grundskolen og på ungdomsuddannelserne. Her fremgår det, at en fjerdedel af de danske lærere ikke har deltaget i nogen form for opkvalificering de seneste 18 måneder, hvilket i forhold til de øvrige TALIS-lande er et stort antal. Det fremgår desuden af TALIS, at danske folkeskoler har stor autonomi, hvad angår allokering af økonomiske midler til lærernes faglige udvikling.

Denne rapport bekræfter nogle af disse undersøgelses resultater, men som det fremgår af det følgende, nuancerer, supplerer og udfordrer rapporten dem også.

## 2.2 Begrebsafklaring

For at gøre rapporten mere læsevenlig refererer vi nogle steder under ét til skoler og dagtilbud som *institutioner*. Vi bruger ordet *ledere* som samlebetegnelse for både skole- og dagtilbudsledere, og vi refererer samlet til lærere og pædagoger som *medarbejdere*.

Undersøgelsen opererer desuden med en bred definition af kompetenceudvikling, nemlig: *kompetenceudviklingsaktiviteter, som den enkelte medarbejder har fået sat timer af til*. Det betyder, at alt fra formel uddannelse (med ECTS-point) til temadage i institutionen er indeholdt i begrebet. Det dækker altså også både individuel efteruddannelse og kurser mv., der er fælles for flere eller alle i en personalegruppe.

## 2.3 Design og metode

Denne undersøgelse er designet som et studium af, hvordan kompetenceudvikling af lærere og pædagoger fastlægges og styres, hvor strategisk denne styring er, og hvordan skole- og dagtilbudsledere kan fremme anvendelsen af lærernes og pædagogernes kompetenceudvikling inden for de eksisterende rammer.

EVA har valgt at undersøge og sammenligne kompetenceudvikling på henholdsvis folkeskole- og dagtilbudsområdet for at kunne belyse interessante forskelle og ligheder mellem de to områder. Desuden møder begge områder mange af de samme krav om fornyelse og indgår på sammenlignelige måder i den kommunale styringsstruktur.

### Deskresearch

Vi gennemførte indledningsvis en deskresearch, som kortlagde eksisterende studier og litteratur på området, herunder artikler, evalueringer og bøger. Metoden skulle sikre, at undersøgelsen byggede på den mest opdaterede viden om området.

<sup>4</sup> Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2009).

## **Dialogmøder med interessenter**

I forbindelse med undersøgelsens opstart blev der gennemført interessentmøder med repræsentanter for BUPL, Danmarks Lærerforening (dlf) og KL. Intentionen var at give de pågældende organisationer mulighed for at kommentere undersøgelsesidé og -design. Derudover blev der inden offentliggørelse af rapporten afholdt et møde med repræsentanter for BUPL, dlf, KL, Skolelederforeningen samt Børne- og Kulturchefforeningen for gensidigt at drøfte undersøgelsens resultater inden.

## **Eksplorativ forundersøgelse**

EVA gennemførte 14 interview som forarbejde til selve undersøgelsen: to interview med kommunale kompetenceudviklingsansvarlige og tre repræsentanter for hver af følgende fire undergrupper: skoleledere, dagtilbudsledere, folkeskolelærere og pædagoger i dagtilbud. Den eksplorative forundersøgelse blev gennemført i juni-august 2012, og formålet var dels at få indblik i feltets problemstillinger, dels at målrette spørgeskemaundersøgelsen indholdsmæssigt og i forhold til ord og begreber.

## **Spørgeskemaundersøgelse blandt skole- og dagtilbudsledere**

EVA udviklede på baggrund af den eksplorative forundersøgelse et fælles spørgeskema til både skole- og dagtilbudsledere. Spørgeskemaets formål var at afklare lederens oplevelse af kommunernes rolle i læreres og pædagogers kompetenceudvikling, de økonomiske rammer, graden af planlægning og medarbejdernes indflydelse på beslutningsprocessen.

Spørgeskemaet blev sendt til 700 skoleledere og 700 dagtilbudsledere. 358 skoleledere svarede på spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 51. 275 dagtilbudsledere besvarede skemaet, hvilket giver en svarprocent på 40.

## **Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger**

Ligesom skemaet til ledere blev spørgeskemaet til lærere og pædagoger udviklet på baggrund af forundersøgelsen. Pædagoger og lærere modtog det samme spørgeskema. Formålet var at afdekke, hvilken form for kompetenceudvikling lærere og pædagoger får, graden af og formen på deres inddragelse i beslutningsprocesser omkring kompetenceudvikling, og hvor meget og hvordan de anvender kompetenceudviklingen.

Der indkom i alt 1.457 besvarelser på spørgeskemaet ud af en nettostikprøve på 2.420, hvilket giver en svarprocent på 60.

## **Besøg og interview på tre skoler og tre dagtilbud**

EVA besøgte tre skoler og tre dagtilbud i forbindelse med undersøgelsen. I forbindelse med hvert besøg blev der gennemført et interview med ledelsen i institutionen, et fokusgruppeinterview

med to-fire lærere eller pædagoger i institutionen og et fokusgruppeinterview med to-fire resourcepersoner i institutionen. Ressourcepersoner er lærere og pædagoger med særlige funktioner. Blandt lærerne omfatter det fx læse-, it- og AKT-vejledere, og blandt pædagogerne kan det være fx sprog- eller inklusionspædagoger og praktikvejledere.

Herudover blev der gennemført telefoninterview med den kommunale efteruddannelsesansvarlige i hver af de kommuner, institutionerne hører under.

Institutionerne blev udvalgt med henblik på at sikre variation, og derfor er der taget en række hensyn: Dels har det været vigtigt at sikre spredning på tværs af kommuner, så eventuelle kommunale forskelle i tilgangen til kompetenceudvikling ville blive indfanget. Dels var det vigtigt, at der indgik forskellige typer af dagtilbud og skoler med hensyn til kompetenceudviklingsindsatser, oplandstype, størrelse mv.

Interviewene skulle bidrage med en forståelse af de sammenhænge, der har betydning for læreres og pædagogers anvendelse af kompetenceudvikling og for den institutionelle og kommunale styringsramme for kompetenceudvikling.

## 2.4 Organisering og bemanning

Undersøgelsen er gennemført af en projektgruppe fra EVA bestående af:

- Evalueringskonsulent Ida Marie Behr Bendiksen (projektleder fra maj 2013)
- Evalueringskonsulent Sigurd Lauridsen (projektleder til maj 2013)
- Specialkonsulent Helene Brochmann
- Specialkonsulent Marianne Buhl Hornskov
- Metodekonsulent Niels Peter Mortensen
- Kommunikationskonsulent Trine Borg Harrild
- Evaluerings- og metodemedarbejder Camilla Ørtoft Jensen.

## 2.5 Sparring med eksperter og høring

Et tidligt udkast af rapporten blev diskuteret med eksperterne Pia O. Hansen (områdechef, Kallundborg Kommune, Børnehusene Syvstjernen), Marianne B. Justesen (pædagogisk afdelingsleder og souschef, Odense Kommune, H.C. Andersen Skolen), Klaus Majgaard (konsulent og tidl. Børne- og ungedirektør i Odense Kommune), Dennis E. Schmock (lærer og it-vejleder, Vallensbæk Kommune, Pilehaveskolen) og Bjarne Wahlgren (professor og centerleder, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet).



Rapporten blev efterfølgende gennemskrevet på baggrund af drøftelserne. Rapportens endelige udformning er alene EVA's ansvar. Der er gennemført en høring blandt de seks besøgte institutioner og kommuner. Høringen fandt sted i løbet af sommeren 2013, og formålet var, at høringsparterne skulle gennemlæse rapporten for at kunne gøre opmærksom på eventuelle fejl og mangler.

## 2.6 Rapportens opbygning

Rapportens kapitel 3 kortlægger forskellige aspekter ved den kompetenceudvikling, lærere og pædagoger deltager i, herunder indhold, omfang og tilrettelæggelse.

I kapitel 4 beskrives skole- og dagtilbudslederens oplevelser og vurderinger af den kommunale styring af medarbejdernes kompetenceudvikling. Kapitlet giver desuden en vurdering af, i hvilket omfang lederne inddrages i de kommunale processer i forbindelse med kompetenceudvikling, og hvilken betydning denne inddragelse har.

Kapitel 5 handler om, hvordan skole- og dagtilbudsledere udfylder og kan udfylde deres ledelsesrum inden for de kommunale rammer. Her præsenteres og diskuteres tre forskellige tilgange til, hvordan dette rum kan udfyldes.

Kapitel 6 giver et billede af, i hvor høj grad lærere og pædagoger anvender den kompetenceudvikling, de deltager i. Med udgangspunkt i data og forskning i transfer diskuteres det desuden, hvilke faktorer der har betydning for, at kompetenceudvikling bliver bragt i spil, og hvordan ledere i skoler og dagtilbud kan understøtte et fokus på anvendelse.

Konklusionerne fra hvert kapitel er samlet i det indledende resume.

Appendiks A indeholder undersøgelsens projektbeskrivelse, mens appendiks B redegør for undersøgelsens metoder og metodiske overvejelser.

# 3 Læreres og pædagogers kompetenceudvikling – indhold, form og omfang

Dette kapitel giver et overblik over, hvilke former for kompetenceudvikling lærere og pædagoger deltager i, og i hvilken grad de deltager. Derudover ser vi på nogle ligheder og forskelle i læreres og pædagogers kompetenceudvikling, og der redegøres for ledere og medarbejders oplevelser og vurderinger af henholdsvis kollektive og individuelle kompetenceudviklingstiltag.

Lærere og pædagoger deltager i mange forskellige former for kompetenceudvikling, og kun ganske få har slet ikke deltaget i kompetenceudvikling i løbet af de sidste tre år. Alligevel mener knap halvdelen af lærerne og en tredjedel af pædagogerne, at de ikke får den fornødne kompetenceudvikling.

## 3.1 Pædagogiske temaer og metoder præger billedet

Både læreres og pædagogers kompetenceudvikling finder primært sted inden for pædagogiske temaer (fx inklusion, relationskompetence, den integrerende baggrund og børns gråd), viser spørgeskemaundersøgelsen blandt medarbejderne. 41 % af lærerne og 54 % af pædagogerne svarer, at deres seneste kompetenceudvikling lå inden for disse temaer (jf. tabel 1).

For begge professioner foregår der derudover en betragtelig kompetenceudvikling med hensyn til metoder. 26 % af lærerne og 25 % af pædagogerne har deltaget i kompetenceudvikling med fokus på metodiske tilgange, hvilket dækker over fx PALS, LP-modellen og De Utrolige År<sup>5</sup>. Både

<sup>5</sup> PALS er en forkortelse for "positiv adfærd i læring og samspil", og modellen er baseret på dokumenterede, positive resultater fra Norge, Island og USA. Formålet med modellen er at styrke børns sociale og skolefaglige kompetencer og dermed forebygge og afhjælpe adfærdsproblemer. Modellen er rettet mod skoler og SFO'er.

lærere (18 %) og pædagoger (24 %) bliver desuden kompetenceudviklet til at varetage konkrete funktioner – det, som i folkeskolen oftest kaldes *ressourceperson* og i dagtilbuddene *pædagog med særlige funktioner*. Endelig har 27 % af lærerne svaret, at deres seneste kompetenceudvikling handlede om fag og fagdidaktik. Pædagoger deltager i mindre grad i kompetenceudvikling inden for dette område, hvilket er naturligt, da egentlig didaktik generelt spiller en væsentlig mindre rolle inden for det pædagogiske fagområde.

**Tabel 1**  
**Hvad omhandlede din seneste kompetenceudvikling?**

|  | Lærere     | Pædagoger  |
|--|------------|------------|
| Pædagogiske temaer (fx inklusion, relationskompetence, den integrerede baggrund og børns gråd)     | 41 % (309) | 54 % (342) |
| Metoder (fx dokumentation og praksis, PALS, cooperative learning, LP-modellen)                     | 26 % (197) | 25 % (157) |
| Uddannelse til en konkret funktion (fx AKT-vejleder, bibliotekar, praktikvejleder og sprogpædagog) | 18 % (132) | 24 % (153) |
| Fag, fagdidaktik (fx læsning, matematik og tosprogsdidaktik)                                       | 27 % (205) | 7 % (42)   |

*fortsættes næste side ...*

*LP er en forkortelse for "læringsmiljø og pædagogisk analyse" og betegner en analysemodel udviklet i Norge af professor Thomas Nordahl. Formålet med LP-modellen er at skabe et læringsmiljø, der giver gode betingelser for personlig, social og faglig læring hos eleverne, og modellen anvendes som et praktisk værktøj til udvikling og forbedring af skolers kultur og læringsmiljø.*

*De Utrolige År er en serie evidensbaserede programmer, der hjælper børn og unge fra 0-12 år med adfærdsvanskeligheder ved at dygtiggøre forældre, personale i daginstitutioner samt børnene og de unge selv. De Utrolige År omfatter fem forældreprogrammer, to børneprogrammer og ét program til personale i skole og børnehave. Programmerne er udviklet af Carolyn Webster-Stratton, professor og leder af Parenting Clinic ved Washington University i Seattle, USA.*

|  | Lærere            | Pædagoger   |
|--|-------------------|-------------|
| Samarbejde (fx teamsamarbejde og brobygning) | 12 % (87)         | 18 % (113)  |
| Andet  | 13 % (99)         | 14 % (87)   |
| Total  | 136 % (n = 1.029) | 141 % (894) |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.

Note: Det har været muligt at give flere svar, hvorfor antallet af svar overstiger antallet af deltagere i undersøgelsen, og procenten summerer derfor op til mere end 100 %.

Interviewene peger på, at lærerne efterlyser mere fagfaglig kompetenceudvikling. Det er fx kurser om læsning, matematik, tosprogsdidaktik mv., som er målrettet specifikke aspekter af den enkeltes undervisning eller pædagogiske praksis. Nedenfor følger to citater, der illustrerer oplevelsen af, at de individuelle, fagfaglige kompetenceudviklingsindsatser står i skyggen af de kollektive forløb:

*Nu har jeg jo fået et kursus, som jeg selv har valgt. Men når der er så meget af det kollektive, så er det svært at sige: "Jeg kunne egentlig godt tænke mig et danskursus." Der er ikke overskud til det individuelle, det faglige. Altså, noget i forhold til ens eget fag. (Lærer).*

*Min personlige faglige udvikling lider under, at de fleste kurser er på kollektivt plan. Kun ganske få timer er givet til det individuelle. LP og pædagogikken har fyldt det hele. (Lærer).*

Spørgeskemaundersøgelsen og interviewene peger samlet set på, at skoler og dagtilbud har stået og stadig står over for udfordringer, der kræver, at hele eller store dele af lærer- og pædagogstaben øger de pædagogiske og didaktiske kompetencer. I interviewene fremhæves det, at årsagen primært er de udfordringer, arbejdet med inklusion løbende stiller.

### 3.1.1 Kurser og pædagogiske dage er de mest udbredte tilrettelæggelsesformer

I dette afsnit ser vi kort på kompetenceudviklingens tilrettelæggelsesformer, ligesom vi ser nærmere på, hvad der ligger bag kategorierne individuel og kollektiv kompetenceudvikling.

Tabel 2 viser, hvilke former for kompetenceudvikling lærere og pædagoger deltager i. Det fremgår, at ganske få lærere og pædagoger *ikke* har deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste tre år. Derudover er det tydeligt, at både lærere og pædagoger primært deltager i kompetenceudvikling tilrettelagt som kurser. Dernæst angiver ca. en fjerdedel (24 %) af både lærere og pædagoger at have deltaget i pædagogiske dage og oplæg. Henholdsvis 13 % af lærerne og 16

% af pædagogerne tog en uddannelse eller moduler af en uddannelse, sidst de deltog i kompetenceudvikling.

**Tabel 2**  
**Hvilken form for kompetenceudvikling har du senest deltaget i?**

|  | Lærere          | Pædagoger       |
|--|-----------------|-----------------|
| Kursus   | 46 % (359)      | 41 % (280)      |
| Pædagogisk dag eller oplæg for hele eller de fleste i personalegruppen | 24 % (188)      | 24 % (164)      |
| Uddannelse eller moduler af en uddannelse                              | 13 % (101)      | 16 % (110)      |
| Netværksmøde med fagligt indhold                                       | 7 % (55)        | 6 % (37)        |
| Konference eller seminar   | 5 % (40)        | 6 % (38)        |
| Besøg på andre institutioner   | 1 % (6)         | 1 % (7)         |
| Timer til selvstudier  | 1 % (7)         | 0 % (1)         |
| Ikke deltaget i kompetenceudvikling inden for de seneste tre år        | 3 % (25)        | 6 % (38)        |
| Total  | 100 % (n = 781) | 100 % (n = 676) |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.

Pædagogiske dage og oplæg vil ofte være kollektivt tilrettelagt, mens kurser, netværksmøder, konferencer og seminarer *kan* være det. Lærere og pædagoger, der tager en uddannelse eller moduler af en uddannelse, vil oftest gøre det på individuel basis.

### 3.1.2 Pædagoger deltager i højere grad end lærere i længerevarende kurser

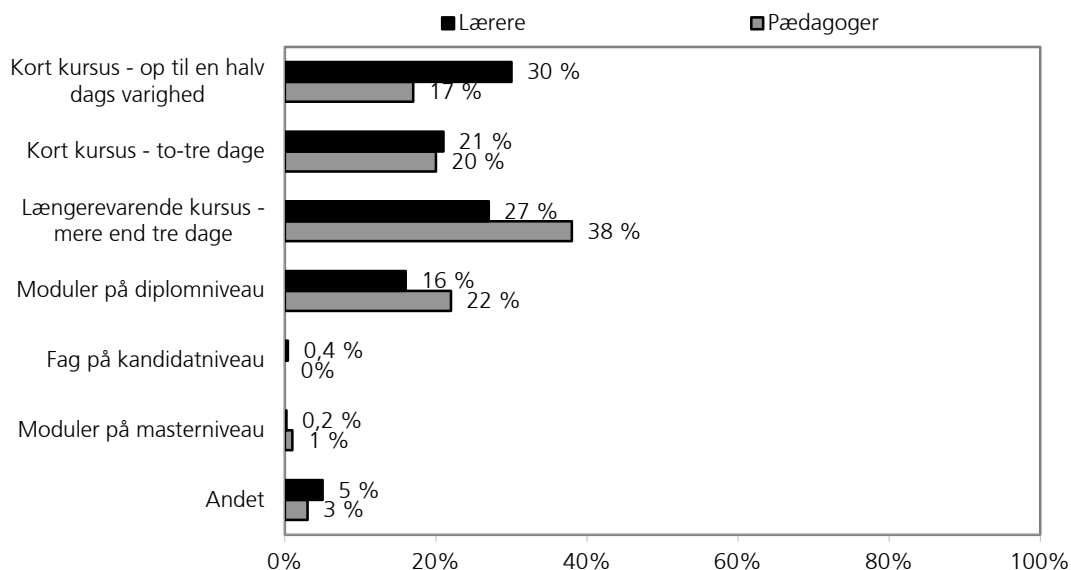
For flertallet af pædagogerne i undersøgelsen har den seneste kompetenceudvikling, de deltog i, været et længerevarende kursus, mens flertallet af lærerne har været på et kort kursus. Der er en signifikant større andel af pædagoger end lærere, der i forbindelse med deres seneste kompetenceudviklingsforløb har taget et modul på diplomniveau. Som det fremgår af figur 1, har 38 % af pædagogerne deltaget i kurser, der varer mere end tre dage. 22 % af pædagogerne har senest taget moduler på diplomniveau.

De fleste lærere har deltaget i kortere kurser på op til en halv dags varighed (30 %). Herefter har de hyppigst deltaget på kurser, der varede mere end tre dage (27 %), dernæst på kurser af to-tre

dages varighed (21 %), og for 16 % bestod den seneste kompetenceudvikling af moduler på diplomniveau<sup>6</sup>.

**Figur 1**  
**Hvilke af følgende kurser eller uddannelser deltog du i?**

Lærere: n = 460, Pædagoger: n = 390



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.

Interviewene har bidraget med mulige forklaringer på, hvorfor pædagoger i højere grad end lærere deltager i længerevarende kurser:

*Nu har vi haft en, der i lang tid har gået og taget en diplomuddannelse, Hun er faktisk ved at være færdig nu. Der har vi andre kunnet sige, at hun selvfølgelig skulle tage af sted, hvis det er noget, hun har lyst til. Vi giver plads til, at hinanden kan få mere uddannelse. (Pædagog).*

<sup>6</sup> Spørgeskemaet indeholdt desværre en fejl, hvilket betyder, at respondenterne ikke har kunnet markere, hvis de har deltaget i et kursus af mellem en halv dags og to dages varighed. Der er usikkert, hvordan respondenterne har besvaret spørgsmålet, hvis deres seneste kompetenceudvikling har været af en sådan varighed, men det er sandsynligt, at de har markeret en af de to tilstødende muligheder.

Når pædagogerne i denne institution er fraværende pga. deltagelse i kompetenceudvikling, dækker de, der er tilbage, de pædagogiske arbejdsopgaver, og pædagogerne skaber derved mulighed for, at de på skift kan komme af sted.

I interviewene med dagtilbudslederne, er der eksempler på, at det prioriteres højt, at give medarbejderne et fagligt løft, fx via moduler på diplomniveau.

*[En af pædagogerne] var i gang med et pædagogisk diplommodul, da jeg blev leder af børnehaven. Så det skulle jeg bare understøtte. En anden pædagog udtrykte selv ønske om at få mere faglig glæde. Så det er det der drive, der er kommet fra dem selv, som jeg gerne ville understøtte. (Dagtilbudsleder).*

*Da der kom en af mine pædagoger og gerne ville have sprogmodulet, så tænkte jeg da "hurra!", for det er det, der er fokus på og brug for lige nu i pædagogverdenen. Hun har så været på det og har efterfølgende fået et løntrin for at have fået det ført ud i livet. (Dagtilbudsleder).*

### 3.1.3 Får lærere og pædagoger den fornødne kompetenceudvikling?

Selvom relativt få lærere og pædagoger ikke har deltaget i kompetenceudvikling inden for de sidste tre år (henholdsvis 3 % og 6 %), vurderer næsten halvdelen af lærerne og knap en tredjedel af pædagogerne alligevel, at de ikke får den kompetenceudvikling, som er nødvendig for at kunne løse deres opgaver (jf. tabel 3 på næste side).

**Tabel 3**

**Får du generelt den kompetenceudvikling, du har brug for for at kunne løse dine opgaver?**

|          | Lærere          | Pædagoger       |
|----------|-----------------|-----------------|
| Ja       | 51 % (384)      | 69 % (442)      |
| Nej      | 47 % (356)      | 30 % (189)      |
| Ved ikke | 2 % (16)        | 1 % (6)         |
| Total    | 100 % (n = 756) | 100 % (n = 637) |

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.*

Interviewene giver en forklaring på, hvorfor færre lærere end pædagoger vurderer, at de får den kompetenceudvikling, de har brug for for at kunne løse deres opgaver. Lærere er typisk specialiserede i forhold til særlige linjefag, fx tysk, matematik eller dansk. Og da skolerne tilsyneladende har stærkt fokus på pædagogiske temaer som inklusion og metoder som PALS eller LP, kan det

give anledning til, at lærerne oplever, at deres fagspecifikke kompetencer ikke bliver tilstrækkeligt vedligeholdt og opdateret.

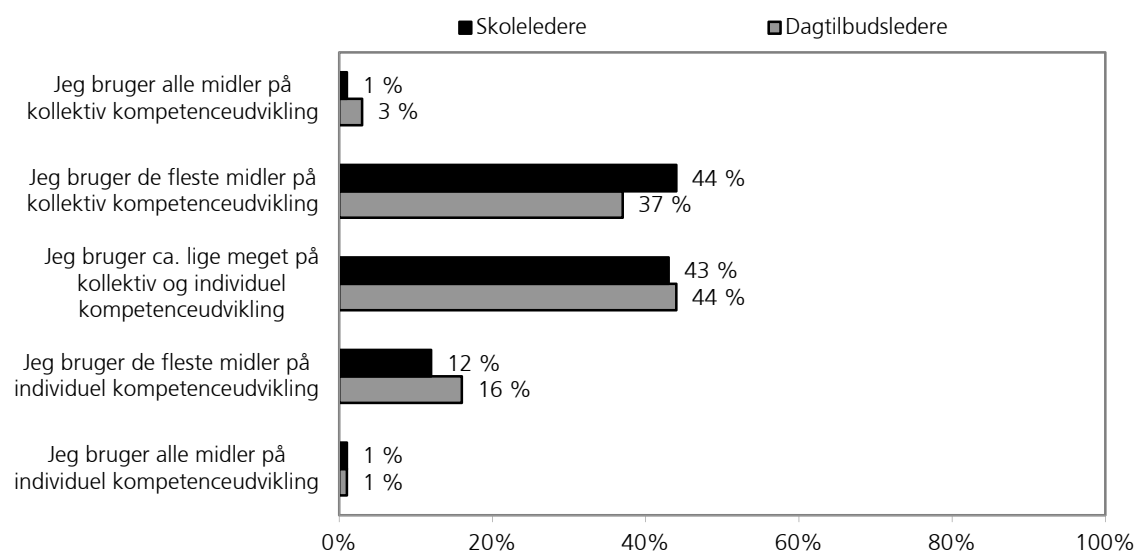
### 3.2 Kollektivisering af kompetenceudvikling

Undersøgelsen viser på flere måder, at ledere såvel som pædagoger og lærere oplever, at kollektiv kompetenceudvikling prioriteres i disse år<sup>7</sup>.

Et centralt resultat i den forbindelse er, at 44 % af skolelederne og 37 % af dagtilbudslederne prioriterer at bruge alle eller de fleste midler på kollektiv kompetenceudvikling, mens 12 % af skolelederne og 16 % af dagtilbudslederne svarer, at de prioriterer at bruge alle eller de fleste midler på individuel kompetenceudvikling (jf. figur 2 på næste side). Henholdsvis 43 % og 44 % bruger lige mange midler på henholdsvis kollektiv og individuel kompetenceudvikling.

**Figur 2**  
**Hvordan prioriterer du mellem at bruge midler på kollektiv kompetenceudvikling (hvor alle eller næsten alle pædagoger eller lærere deltager) og individuel kompetenceudvikling (hvor en enkelt eller nogle få pædagoger eller lærere deltager)?**

Lærere: n = 756, Pædagoger: n = 636



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.

<sup>7</sup> Jf. Ahrenkiel, Annegrethe et al. (2012),



Et perspektiv, som interviewene med ledere og kommunale kompetenceudviklingsansvarlige belyser, er, at selvom kollektive kompetenceudviklingsforløb ofte er dyre, vurderes de i udstrakt grad at være pengene værd, fordi effekten af dem opleves som større og bredere end de individuelt fokuserede forløb. En kommunal kompetenceudviklingsansvarlig siger om de kollektive tiltag:

*Jeg synes, der er rigtig meget godt i det kollektive, jeg vil sige, at fordelene er mange, men det er også skidedyrt! Det kollektive giver lærerne en fornemmelse af at være fælles om noget. Det er også en fordel at bruge kollektiv kompetenceudvikling, hvis der noget grundlæggende på skolen, fx noget kulturelt, man ønsker at ændre. Vi kan se, at der sker noget med organisationen på de skoler, der har haft skoleudviklingsprojekter, i forhold til dem, der ikke har haft det. (Kommunal kompetenceudviklingsansvarlig).*

Af tabel 4 fremgår det, at medarbejderne som oftest deltager sammen med deres kolleger i kompetenceudvikling, hvilket bekræfter tendensen om at medarbejderne deltager kollektivt i kompetenceudvikling. 67 % af lærerne og 60 % af pædagogerne deltog i deres seneste kompetenceudvikling sammen med flere kolleger eller hele personalegruppen.

**Tabel 4**  
**Hvilke medarbejdere fra institutionen deltog i din seneste kompetenceudvikling?**

|                                    | Lærere          | Pædagoger       |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Kun jeg                            | 18 % (134)      | 20 % (124)      |
| Jeg selv og en kollega             | 15 % (116)      | 20 % (127)      |
| Jeg selv og flere kolleger         | 23 % (175)      | 19 % (123)      |
| Hele eller det meste af personalet | 44 % (330)      | 41 % (263)      |
| Total                              | 100 % (n = 755) | 100 % (n = 637) |

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.

Interviewene giver desuden en række eksempler på, at medarbejderne faktisk er meget glade for de kollektive indsatser, som fx denne pædagog:

*Kompetenceudvikling er blevet mere kollektivt anlagt. Før tog jeg alene af sted, og det var meget sværere at få det ud til alle kollegerne. Det er meget nemmere at komme tilbage og fortælle om det, når man er flere, der brænder for det. (Pædagog).*

Spørgeskemaundersøgelsen og interviewene tydeliggør samlet set, at ledere såvel som medarbejdere oplever, at de kollektive kompetenceudviklingsindsatser præger billedet. Man bør dog have

for øje, at kompetenceudvikling kan være enten individuel eller kollektivt orienteret på i hvert fald to måder: i brugshenseende og i tilrettelæggelsehenseende.

Hvis vi først ser på brugen, kan man sige, at individuel kompetenceudvikling sigter mod at opdatere, supplere eller udvikle en individuel faglig, pædagogisk eller didaktisk *praksis*. Sigtet med kollektiv kompetenceudvikling er derimod som oftest at udvikle et *fælles* fagligt, pædagogisk eller didaktisk *fundament*. Individuel kompetenceudvikling kan fx være, når en lærer tager linjefag i natur/teknik. Det er også individuel kompetenceudvikling, når en pædagog går på en pædagogisk diplomuddannelse i børns sprog. Det er derimod kollektiv kompetenceudvikling, når alle pædagoger i en institution deltager i en pædagogisk dag om anerkendelse og relationskompetencer, eller når en skole kompetenceudvikler alle skolens lærere til at kunne arbejde med LP-modellen. På denne måde skal individuel versus kollektiv forstås som den mængde af mennesker, der har brug for eller nytte af kompetenceudviklingen.

Men definitionen er ikke altid entydig, idet individuelle indsatser kan tilrettelægges kollektivt. Der er fx intet til hinder for, at et engelsk årgangsteam på en skole sammen deltager i et kursus på Center for Undervisningsmidler, eller at flere pædagoger samtidig tager en diplomuddannelse. Her er tilrettelæggelsen kollektiv, selvom kurset sigter mod individuel faglig opdatering. Ligeledes kan en skoleleder vælge at sende kun én lærer af sted på et kursus om cooperative learning<sup>8</sup>, fx som en slags prøveballon for at overveje, om indsatsen skal udbredes, ligesom en dagtilbudsleder måske vælger kun at sende én pædagog af sted på et fælleskommunalt inklusionskursus, der sigter mod at ændre inklusionspraksis på alle kommunens institutioner. Når man taler om individuel og kollektiv kompetenceudvikling, er der derfor flere måder at forstå begreberne på. Vi har i det følgende valgt at benytte de forståelser, som informanterne i undersøgelsen primært benytter.

### **3.2.1 Kollektive og individuelle indsatser kan noget forskelligt**

Interviewundersøgelsen viser, at der blandt lærere, pædagoger, ledere og fagforeninger og til dels i kommunerne er en oplevelse af, at den individuelle kompetenceudvikling i disse år står i skyggen af de kollektive indsatser. En lærer udtrykker sin oplevelse af, hvad prioriteringen i kompetenceudviklingsindsatserne betyder:

*Mange efterlyser et fagligt løft i forhold til deres linjefag. [...] Man er nødt til at investere i det individuelle for at skabe det faglige løft, for det kan man ikke gøre i fællesskab. (Lærer).*

<sup>8</sup> Cooperative Learning (CL) er en betegnelse for lærerinitierede aktiviteter, hvor elever/kursister samarbejder efter bestemte principper, samarbejds mønstre og strukturer med henblik på at øge læring og trivsel i klassen (eller lign. fora).

Men der findes også lærere og pædagoger, der er positivt stemt over for de kollektive indsatsler, som de oplever, har nogle klare fordele. En pædagog siger fx:

*Jeg kunne godt sortere det individuelle fra, hvis jeg skulle vælge. Så vil jeg helst de fælles ting, for jeg kan se, at det er det, der rykker mest. (Pædagog).*

En lærer fortæller om, hvorfor det kan være svært at få de individuelle indsatsler bragt i spil:

*De små kurser er en appetitvækker til hverdagen, men ofte er man alene af sted, og det gør videndelingen svær. Det kommer tit til at hænge lidt i luften. Man kan godt inddrage det i sin egen undervisning, men værdien er ikke så fantastisk, fordi det er individuelt, og vi ikke er pålagt at sige det videre. (Lærer).*

Mange ledere prioriterer også, som det fremgår af forrige afsnit, de kollektive indsatsler. Det gør de, ikke mindst fordi kommunerne i disse år prioriterer dem:

*Med en halv million og 27 skoler kan vi ikke udbyde længerevarende kurser. Det er de korte forløb med opfølgning, som vil blive udbudt i højere grad. [...] Vi kan bedst fokusere på det brede pædagogisk-didaktiske. Jeg håber så, at regeringen vil give penge, hvis de vil have, at vi skal linjefagsuddanne. (Kommunal kompetenceudviklingsansvarlig).*

Lederne i interviewundersøgelsen er positive over for kollektiv kompetenceudvikling. De nævner blandt andet, at de kollektive indsatsler bedre kan bane vejen for de fundamentale ændringer, folkeskolen i disse år står over for, med hensyn til fx inklusion. Lederne oplever, at de kollektive forløb er med til at skabe fælles rammer og fælles sprog og retning, ligesom videndeling og forankring af nye kompetencer opleves som nemmere at bringe i anvendelse med de kollektive forløb. Men de interviewede ledere er i høj grad opmærksomme på, at individuel og kollektiv kompetenceudvikling bør supplere hinanden. En børnehaveleder siger:

*Kollektivt og individuelt er to forskellige ting, og vi har glæde af begge dele. Som hus, og når vi laver fælles oplevelser, så er De Utrolige År guld værd, og det kan vi ikke undvære. Det andet er med til at give den enkelte både mod og lyst til nyt, til at møde på arbejde med ny energi – som jo igen giver noget til huset. (Dagtilbudsleder).*

Lederen mener, at den ene form for kompetenceudvikling ikke er bedre end den anden – typerne har hver deres fordele. Den rette balance mellem de to typer af kompetenceudvikling og prioriteringen af forskellige indsatsler er i høj grad en ledelsesopgave, som vi kommer nærmere ind på i kapitel 5.

## 4 Kommunernes rolle i institutionernes kompetenceudvikling

En stor del af læreres og pædagogers kompetenceudvikling bliver fastlagt af forvaltningerne i landets kommuner<sup>9</sup>. Det er kommunernes metode til at sikre sig, at alle medarbejdere i institutionerne er opmærksomme på og arbejder på at leve op til de politiske målsætninger for områderne. Samtidig kan den centrale styring ses som et udtryk for, at man ønsker at anvende ressourcerne målrettet for at få størst udbytte af dem.

Den centraliserede styring af kompetenceudviklingen rummer imidlertid også en række potentielle udfordringer: Der er risiko for, at kommunale strategier ikke altid harmonerer med institutionernes egne behov for kompetenceudvikling. Det kan blandt andet skyldes, at de kommunale forvaltninger har en vis afstand til lærernes og pædagogernes daglige praksis. Samtidig kan kommunernes planlægning komme i karambolage med institutionernes egen planlægning af kompetenceudvikling, hvis de to niveauer ikke bliver koordineret. Endelig kan den kommunale styring opleves som en urimelig begrænsning af institutionsledernes ledelsesrum, hvilket kan føre til manglende motivation og engagement hos både lederne og medarbejderne.

Dette kapitel ser nærmere på ovenstående dilemma og viser samtidig, at flertallet af kommunerne på skoleområdet formår at håndtere det ved at inddrage skolelederne i den politisk-strategiske beslutningsproces. På dagtilbudsområdet ser virkeligheden lidt anderledes ud. Dagtilbudslederne oplever i mindre grad end skolelederne, at kommunerne involverer dem i den kommunale beslutningsproces angående kompetenceudvikling. Graden af inddragelse har betydning for, hvor godt lederne oplever, at kommunens planer korresponderer med institutionens planer.

Samlet viser analysen, at flertallet af lederne oplever det nuværende omfang af kommunal styring af kompetenceudviklingsindsatserne som forholdsvis omfattende, men passende. Kommunerne

<sup>9</sup> Komerup, I. (2011), Ahrenkiel, A. et al. (2012), Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2009), Undervisningsministeriet, KL og professionshøjskolerne (2010).

har dog et udviklingspotentiale, når det gælder i højere grad at involvere navnlig dagtilbuddene i udviklingen af kompetenceudviklingsprogrammer.

#### 4.1 Kommunen styrer meget, men det giver mening

Denne undersøgelse viser, at både skole- og dagtilbudsledere oplever en betydelig kommunal styring af medarbejdernes kompetenceudvikling.

Flertallet af skolelederne (51 %) og dagtilbudslederne (53 %) vurderer, at kommunen i nogen grad styrer indholdet af læreres og pædagogers kompetenceudvikling, mens 18 % af skolelederne og 16 % af dagtilbudslederne vurderer, at det sker i høj grad. I alt 31 % af både skole- og dagtilbudslederne vurderer, at det kun sker i mindre grad eller slet ikke (jf. tabel 5).

**Tabel 5**

**I hvilken grad oplever du, at kommunen styrer indholdet af den kompetenceudvikling, lærerne og pædagogerne får?**

|               | Skoleledere     | Dagtilbudsledere |
|---------------|-----------------|------------------|
| I høj grad    | 18 % (65)       | 16 % (42)        |
| I nogen grad  | 51 % (184)      | 53 % (138)       |
| I mindre grad | 29 % (103)      | 25 % (66)        |
| Slet ikke     | 2 % (6)         | 6 % (16)         |
| Total         | 100 % (n = 358) | 100 % (n = 262)  |

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, 2012.

Et forskningsprojekt vedrørende pædagogers deltagelse i efteruddannelse udarbejdet for BUPL<sup>10</sup> viser, at dagtilbudsledere i høj grad oplever at blive styret af kommunale indsatsområder, og at indsatserne ikke altid opleves som relevante. Denne undersøgelse nuancerer billedet, idet flertallet af både skole- og dagtilbudsledere altså mener, at kommunen kun *i nogen grad* styrer kompetenceudviklingens indhold, ligesom det fremgår af det følgende, at styringen langt hen ad vejen opleves som meningsfuld.

I interviewundersøgelsen vurderer lederne, at der er en øget kommunal styring, men der er forskel på, hvor indgribende styringen opleves i den enkelte leders daglige praksis. En leder af et dagtilbud mener, at kommunen gennem årene er blevet mere styrende:

<sup>10</sup> Ahrenkiel, A. et al. (2012).

*Den kommunale styring er meget markant. Kommunen bestemmer indholdet på lederuddannelserne, men også på de pædagogiske diplommoduler, som udbydes via kommunen. Det har folk jo ikke selv valgt. [Kommunen] er meget, meget fremme i skoene med at få folk af sted på alt muligt ... temadage og alle mulige kursusudbud. Der er mange tilbud, og vi kan selvfølgelig ikke nå det hele – det er der vist heller ikke en forventning om. Men det er meget anderledes end før, hvor man hver især havde en kursuskonto, og så lavede man noget inden for det. (Dagtilbudsleder).*

Denne leder deltager i et kommuneinitieret lederuddannelsesprogram på dagtilbudsområdet, ligesom to af medarbejderne er i gang med et pædagogisk diplomuddannelsesforløb. Det er blandt andet disse indsatser, som lederen mener, at kommunen styrer og tilrettelægger.

I et andet dagtilbud oplever lederen, at rammerne for den tværinstitutionelle udvikling er trukket tydeligere op, men at hun trods alt selv kan bestemme en del i sin egen institution, hvad angår kompetenceudvikling:

*Kommunen sætter trods alt kun de overordnede rammer. Jeg har mit eget ledelsesrum i [børnehaven]. Det er kun dokumentation og evaluering, som [kommunen] stiller krav om engang imellem. Jeg har meget stor frihed i forhold til tilrettelæggelsen af kompetenceudviklingen. (Dagtilbudsleder).*

Et perspektiv, som fremgår af interviewene, er, at der med den øgede kommunale styring er sket et skifte i kompetenceudviklingstænkningen fra et fokus på den enkelte medarbejder til et strategisk fokus på institutionernes behov og fælleskommunale behov. En kommunal dagtilbudschef beskriver her, hvilken drejning forståelsen af, hvad kompetenceudvikling skal bidrage med, efter hendes vurdering har taget:

*Før var det mere: "Hvad er der i det for mig?", hvor det nu er: "Hvad er der i det for institutionen – og området?" I dag kan man ikke tage på efteruddannelse, fordi der er et emne, man synes er interessant, hvis man ikke efterfølgende kan sige, hvad man så kan bidrage med, som er anderledes, end før man tog af sted. (Kommunal dagtilbudschef).*

Denne dagtilbudschef vurderer altså, at der er sket en udvikling fra, at efteruddannelse i høj grad har været et individuelt anliggende, til, at kompetenceudvikling betragtes som en koordineret indsats, hvor hvert enkelt forløb samlet set skal bidrage til institutionel udvikling.

Generelt peger undersøgelsen på, at der er fokus på, at kompetenceudvikling bliver bredt forankret, og den proces foregår ofte på kommunernes initiativ og vha. kollektive kompetenceudviklingstiltag, som det fremgår af kapitel 3.

#### 4.1.1 Den kommunale styring varierer i omfang

Kommunernes rolle i og styring af skolers og dagtilbuds kompetenceudvikling tager sig imidlertid forskellig ud. Nogle kommuner giver institutionerne forholdsvis vide rammer, og andre detaljesty- rer i højere grad området, hvilket også kommer til udtryk i tabel 5. De forskellige strategier for styring kan betragtes i et slags kontinuum, hvor kommunerne placerer sig forskelligt, se figur 3 nedenfor.

**Figur 3**  
**Strategier for styring**



I den ene ende finder vi kommuner, der har en decentral styring af kompetenceudviklingen. En sådan strategi består i at uddelegere ansvaret for – og budgettet til – at nå målene i politikken til skolerne og dagtilbuddene. I undersøgelsen er der et eksempel på en kommune, der ikke har en centraliseret strategi for kompetenceudvikling af kommunens pædagoger. Det er institutionerne selv, der afgør, hvilke tiltag der er brug for:

*Institutionerne får en pose penge ud, og så kan de selv bestemme, om de vil bruge det på kompetenceudvikling eller på noget andet. (Kommunal kompetenceudviklingsansvarlig).*

I den anden ende af kontinuumet ses en detailorienteret styring, som ud over styring af målene omfatter styring af redskaberne (kompetenceudviklingsindsatserne) til at nå målene. Strategien består i, at kommunerne ikke bare opstiller de strategiske mål for institutionerne, men også stiller ressourcer til rådighed i form af kompetenceudvikling (gratis kurser, timer, vikardækning mv.), som antages at kunne gøre det muligt for institutionerne at nå disse mål. Inklusionsdagsordenen er et godt eksempel på en overordnet strategisk målsætning, som kan følges op af en konkret indsats i form af kurser i pædagogiske modeller.

Når en kommune udøver en omfattende centraliseret styring, vil medarbejderne typisk kun kunne deltage i kommunale kompetenceudviklingstilbud, men samtidig have økonomisk dækning til det. I interviewundersøgelsen er der et eksempel på en kommune, som befinder sig i denne ende af kontinuumet. Her tilbydes medarbejderne kurser, der er iværksat af kommunen, som har bestemt indholdet og tilrettelagt kurserne, men til gengæld også dækker alle kursusudgifter, og der

sikres vikardækning, hver gang en pædagog er fraværende pga. deltagelse i kompetenceudvikling.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mange skole- og dagtilbudsledere oplever en form for styring, hvor kommunerne styrer institutionernes kompetenceudvikling gennem specifikke indsatsområder.

44 % af skolelederne og 32 % af dagtilbudslederne oplever i høj grad dette, mens henholdsvis 47 % og 55 % i nogen grad oplever, at kommunen styrer institutionens kompetenceudviklingsindsats gennem indsatsområder, som kunne være fx inklusion, it eller sprog (jf. tabel 6).

**Tabel 6**

**I hvilken grad oplever du, at kommunen styrer institutionens kompetenceudviklingsindsats gennem indsatsområder?**

|               | Skoleledere     | Dagtilbudsledere |
|---------------|-----------------|------------------|
| I høj grad    | 44 % (156)      | 32 % (79)        |
| I nogen grad  | 47 % (164)      | 55 % (134)       |
| I mindre grad | 9 % (31)        | 13 % (33)        |
| Slet ikke     | 0 % (1)         | 0 % (0)          |
| Total         | 100 % (n = 352) | 100 % (n = 246)  |

*Kilde: Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, 2012.*

Selvom næsten alle ledere fordeler sig på "I høj grad" og "I nogen grad", er det bemærkelsesværdigt, at omkring halvdelen mener, at styring gennem indsatsområder kun sker i nogen grad. I sammenhæng med tabel 5, der viser, at omkring halvdelen af lederne mener, at kommunen i nogen grad styrer indholdet af medarbejdernes kompetenceudvikling, vurderer EVA, at der samlet set ikke er tale om en gennemgribende centraliseret styring fra kommunens side, men at institutionslederne selv har et vist ledelsesrum.

#### **4.1.1 Kan- og skal-kurser**

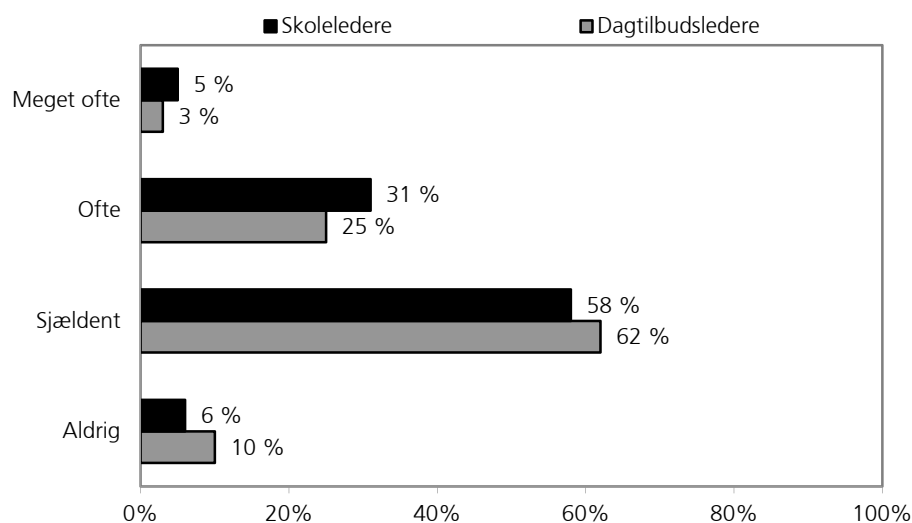
Dette billede går igen, når man spørger lederne om, hvorvidt de oplever, at kommunen stiller krav om, at lærere og pædagoger skal gennemgå bestemte former for kompetenceudvikling. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 64 % af skolelederne og 72 % af dagtilbudslederne, at de sjældent eller aldrig oplever, at medarbejderne skal på specifikke kurser, mens 36 % af skolelederne og 28 % af dagtilbudslederne svarer, at det sker ofte eller meget ofte.



**Figur 4**

**Hvor ofte oplever du, at kommunen stiller krav om, at lærerne eller pædagogerne skal på specifikke kurser?**

Skoleledere: n = 358, Dagtilbudsledere: n = 262



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.

Der er altså ikke en udbredt oplevelse af, at der stilles krav om, at lærere og pædagoger skal på bestemte kurser. En viceskoleleder forklarede, hvordan han oplever kommunens styring af kompetenceudvikling:

*Jeg oplever, at vi er lidt på vej væk fra det med krav. Det er udbud på baggrund af ønsker, og kommunen er ret lydhør. I vores samarbejde med den kan vi også påvirke forløbene, så de fokuseres og koncentrerer sig om det, vi ønsker. (Viceskoleleder).*

Interviewene nuancerer imidlertid spørgsmålet om, hvorvidt kommunen styrer kompetenceudviklingen af medarbejderne gennem krav og indsatsområder. Data belyser nemlig den pointe, at en del af kommunernes kurser mere uformelt af institutionsledere og medarbejdere omtales som henholdsvis kan-kurser og skal-kurser.

Mange kommuner gennemfører i disse år større kollektive kompetenceudviklingsforløb, der sigter mod at kvalificere medarbejdernes pædagogisk-didaktiske tilgang til børnene (fx LP-modellen, PALS og De Utrolige År). Ofte initieres disse forløb fra centralt hold, og dermed har de ofte karak-

ter af skal-kurser. En kommunal kompetenceudviklingsansvarlig siger om LP-indsatsen i kommunen:

*Fx LP-modellen – det har været et krav, at alle [lærere] har haft et antal timer i den. Vi har gennem en toårig periode bundet tid i den enkelte lærers arbejdsdag til at arbejde med LP. (Kommunal kompetenceudviklingsansvarlig).*

Andre gange introducerer kommunerne disse pædagogisk-didaktiske programmer som tilbud. En børnehaveleder forklarer om kompetenceudviklingsforløbet De Utrolige År, som hans institution valgte at tage del i:

*Kommunen kom med et tilbud, som hed De Utrolige År [...] Det er et pædagogisk arbejdsredskab. Der ligger det i konceptet, at der skal være enighed i personalegruppen om, at man vil deltage. 80 % skal ville det. Der var bred opbakning blandt mine medarbejdere, så vi søgte, og vi blev udtaget som en af de tre institutioner, der skulle starte. Der lå det i det, at vi alle sammen skulle af sted på kursus seks gange over et halvt år. (Dagtilbudsleder).*

I udgangspunktet er dette forløb et kan-kursus, det kan dog også blive forstået som et skal-kursus. Kommunen har en strategi for forældresamarbejde og arbejdet med særligt udsatte børn, og De Utrolige År er fra kommunens side tænkt som et redskab til medarbejdernes arbejde med pædagogisk og kommunikativt at tackle sådanne problematikker. Da der ikke umiddelbart tilbydes anden kompetenceudvikling, og man som institution forventes at effektuere den kommunale strategi, er det oplagt, at institutionen griber den mulighed, der er.

En leder udtrykker i en anden sammenhæng, at det, der i udgangspunktet kan være formidlet som tilbud, ofte kan være svært at afslå:

*Vi er da i dialog med kommunen om kompetenceudviklingen, men der er mange ting, der er "skal". Vi kan godt have en dialog om form og indhold og metode, men du vil rende panden mod en mur, hvis du siger: "Det gider vi ikke." I sidste ende er det skal-opgaver. (Dagtilbudsleder).*

Samlet viser analysen, at lederne oplever, at kommunen udøver en betydelig styring af læreres og pædagogers kompetenceudvikling, men der er stor variation i ledernes oplevelse af omfanget og niveauet af styring. Styringen udmønter sig ikke i særlig høj grad som specifikke krav, men udfolder sig igennem indsatsområder, og den styrede kompetenceudvikling tilrettelægges som både kan- og skal-kurser.

## 4.2 Institutionerne er tilfredse med omfanget af styring

Det, at kommunale kan- og skal-kurser ifølge skole- og dagtilbudslederne (jf. tabel 5) optager en stor del af medarbejdernes kompetenceudvikling, kunne betyde, at lederne betragtede kommunens styring som for omsiggribende. Det ser imidlertid ikke ud til at være tilfældet.

Som det fremgår af tabel 7 (på næste side), mener flertallet af skole- og dagtilbudslederne, at den kommunale styring af medarbejdernes kompetenceudvikling er tilpas. 78 % af skolelederne og 70 % af dagtilbudslederne vurderer, at kommunens nuværende styring er passende. Hertil kommer, at henholdsvis 7 % og 13 % mener, at kommunen bør styre mere eller meget mere.

**Tabel 7**

### Hvordan vurderer du omfanget af kommunens styring af dine medarbejders kompetenceudvikling?

|   | Skoleledere     | Dagtilbudsledere |
|---|-----------------|------------------|
| Kommunen bør styre meget mere, end den gør i øjeblikket   | 1 % (3)         | 2 % (6)          |
| Kommunen bør styre mere, end den gør i øjeblikket         | 6 % (20)        | 11 % (29)        |
| Kommunens nuværende styring er passende                   | 78 % (279)      | 70 % (183)       |
| Kommunen bør styre mindre, end den gør i øjeblikket       | 14 % (50)       | 15 (39)          |
| Kommunen bør styre meget mindre, end den gør i øjeblikket | 2 % (6)         | 2 % (5)          |
| Total   | 100 % (n = 358) | 100 % (n = 262)  |

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, 2012.

Omvendt kan man konstatere, at kun 16 % af skolelederne og 17 % af dagtilbudslederne mener, at kommunen bør styre medarbejdernes kompetenceudvikling *mindre* eller *meget mindre*. Dette er overraskende, fordi det er et helt andet resultat end i tidligere undersøgelser, der netop pointerer, at den kommunale styring ud fra et dagtilbudsperspektiv opleves som forstyrrende og i begrænset omfang ses som meningsfuld<sup>11</sup>.

En nærmere analyse af data viser, at skole- og dagtilbudsledere synes, at kommunens styring er passende, lige meget om de vurderer, at kommunen i høj grad, i nogen grad, i mindre grad eller slet ikke styrer indholdet af deres medarbejdernes kompetenceudvikling. Det vil med andre ord sige, at lige meget om lederne oplever, at kommunen indholdsstyrer rigtig meget eller rigtig lidt, er de tilfredse med omfanget af styringen.

En væsentlig forklaring på tilfredsheden skal måske findes i den måde, kommunerne styrer på. Det lader nemlig til, som vi skal se i det følgende, at kommunerne er opmærksomme på at ind-

<sup>11</sup>Ahrenkiel, A. et al. (2012), Korerup, I. (2011).

drage lederne i de kommunale beslutninger om kompetenceudvikling – skolelederne dog i højere grad end dagtilbudslederne.

#### **4.2.1 Institutionernes besyv i kommunale strategier om kompetenceudvikling**

Interviewene viser, at kommunerne gør brug af forskellige modeller til at inddrage institutionslederne i de kommunale kompetenceudviklingsstrategier. Nogle steder afdækkes de lokale kompetenceudviklingsbehov via formelle procedurer, mens denne afdækning andre steder sker mere uformelt og via sporadiske kontakter mellem det centrale og decentrale niveau. Især skolelederne beskriver i interviewene, hvordan de inddrages i de kommunale kompetenceudviklingsplaner.

I en kommune foregår inddragelsen af skolelederne fx ved, at de hvert år modtager et spørgeskema fra den kommunale forvaltning om, hvilke kompetenceudviklingsbehov deres skole og lærere har. Behovene kategoriseres og analyseres af kommunen, og på baggrund af analysen prioriteres forskellige indsatser, som flere skoler skønnes at have behov for.

En anden kommune har opbygget et pædagogisk kompetenceudviklingscenter, hvor skolelederne løbende indgår i arbejdsgrupper for at afdække behov og mål for kompetenceudvikling blandt kommunens lærere. Lederen af det pædagogiske kompetenceudviklingscenter beskriver arbejdet på følgende måde:

*Vi har en konstruktion, hvor alle budgethavende skoleledere, afdelingsledere, SFO-ledere, fagpersoner fra PPR<sup>12</sup> samt nogle kommunale konsulenter sidder med. For hver gruppe afgives der ønsker og anbefalinger til kompetenceudvikling. [...] Vi vurderer, hvilken form for kompetenceudvikling der er behov for, ud fra de perspektiver. (Kommunal kompetenceudviklingsansvarlig).*

I en tredje kommune har man et konsulentkorps, som løbende besøger skolerne og er i kontakt med både skoleledere og lærere for at identificere eventuelle behov og udfordringer. Fra kommunalt hold gør man desuden brug af et skolelederkorps, der sidder med i skoleudvalget for at vejlede kommunen om, hvilke tiltag man bør satse på:

*Der er et udvalg i skoleafdelingen, hvor man som leder kan sparre på, hvad der er behov for. Jeg opfatter udvalget som meget lydhørt. Jeg har selv siddet i udvalget et par år, og man er god til at tage input forskellige steder fra og rent faktisk udbyde de kurser, der efterspørges. (Skoleleder).*

<sup>12</sup> Pædagogisk-psykologisk rådgivning.

Eksemplerne viser, at inddragelse af skoleledere kan foregå – og foregår – på flere forskellige måder. Interviewene med dagtilbudslederne gav eksempler på, at de oplever en mere indirekte og mindre systematisk form for inddragelse. Spørgeskemaundersøgelsen bekræfter dette indtryk, idet dagtilbudslederne generelt i mindre grad end skolelederne vurderer at blive inddraget i kommunal planlægning af og beslutninger om kompetenceudviklingen af medarbejderne.

#### 4.2.2 Skoler inddrages i højere grad end dagtilbud

32 % af dagtilbudslederne (mod 72 % af skolelederne) vurderer, at de i høj grad eller i nogen grad har haft mulighed for at blive inddraget i kommunens planlægning af kompetenceudvikling af pædagogerne i deres institution, mens 68 % af dagtilbudslederne svarer "I mindre grad" eller "Slet ikke".

**Tabel 8**

**I hvilken grad har du haft mulighed for at blive inddraget i kommunens planlægning af kompetenceudvikling af institutionens lærere eller pædagoger?**

|               | Skoleledere     | Dagtilbudsledere |
|---------------|-----------------|------------------|
| I høj grad    | 29 % (103)      | 4 % (9)          |
| I nogen grad  | 43 % (150)      | 28 % (69)        |
| I mindre grad | 23 % (80)       | 42 % (104)       |
| Slet ikke     | 5 % (19)        | 26 % (64)        |
| Total         | 100 % (n = 352) | 100 % (n = 246)  |

*Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, 2012.*

En forklaring på dagtilbudsledernes mere begrænsede involvering i kommunens planlægning kan være, at man i ca. en tredjedel af landets kommuner på dagtilbudsområdet arbejder med område- eller klyngeledelse. I disse kommuner er det typisk områdelederne, som indgår i kommunens udviklingsarbejde, mens de pædagogiske ledere i institutionerne tager sig af den daglige ledelse. Det betyder, at dagtilbuddene som helhed kan være mere involveret i de kommunale beslutningsprocesser, end det fremgår af tabel 8, da det i vid udstrækning er de lokale pædagogiske ledere, der har besvaret spørgeskemaet.

At dagtilbudslederne i mindre grad oplever at blive involveret i de kommunale strategier, er der flere eksempler på i interviewene med dagtilbudslederne og de kommunale kompetenceudviklingsansvarlige. En dagtilbudsleder beskriver situationen på følgende måde:

*Vi har haft nogle steder, hvor vi kunne byde ind, men jeg synes, at det er sværere at kende det, vi har budt ind med, i forhold til tidligere. (Dagtilbudsleder).*

Kommunens kompetenceudviklingsansvarlige på dagtilbudsområdet bekræfter denne arbejdsdeling mellem kommune og institutioner og beskriver processen på følgende måde:

*Det har været fremlagt for lederne, inden det blev fremlagt politisk, og så har lederne haft mulighed for at kommentere i forbindelse med vores forslag. Vi har inviteret dem ind til en snak omkring, hvad de har behov for. Dog ikke alle sammen. Så ja, det har helt klart været en beslutning [om indhold og form] oppefra. (Kommunal kompetenceudviklingsansvarlig).*

Dobbelt så mange skoleledere (32 %) som dagtilbudsledere (16 %) oplever i høj grad en sammenhæng i planlægningen, og dobbelt så mange dagtilbudsledere (23 %) som skoleledere (12 %), oplever, at der i mindre grad eller slet ikke er sammenhæng mellem institutionens og kommunens planer (jf. tabel 9).

**Tabel 9**

**I hvilken grad er der sammenhæng mellem kommunens planer for kompetenceudvikling og institutionens egen plan?**

|               | Skoleledere   | Dagtilbudsledere |
|---------------|---------------|------------------|
| I høj grad    | 32 % (105)    | 16 % (35)        |
| I nogen grad  | 56 % (186)    | 62 % (140)       |
| I mindre grad | 11 % (37)     | 20 % (20)        |
| Slet ikke     | 1 % (3)       | 3 % (7)          |
| Total         | 100 (n = 331) | 101 (n = 202)    |

*Kilde: EVA' spørgeskemaundersøgelse om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, 2012.*

En nærmere analyse af spørgeskemadata viser, at der er en sammenhæng mellem, i hvilken grad lederne føler sig inddraget i planlægning af og beslutninger om kommunernes kompetenceudvikling, og deres oplevelse af, om kommunens planer er koordineret med institutionens egne. I jo højere grad lederne føler sig inddraget, i jo højere grad oplever de, at kommunens og deres egen institutions kompetenceudviklingsplaner er koordinerede.

Man kan argumentere for, at en sammenhæng mellem kommunernes og institutionernes planlægning er naturlig – og ikke mindst rationel. Skole- og dagtilbudslederne er ansat i kommunen, kontraktstyret af de kommunale dagtilbuds- og skolechefer og i en vis forstand en form for medlemmer i det kommunale system, og de skal derfor ideelt set repræsentere politikken på området. En sammenhæng i planlægningen på de to niveauer, det kommunale og det institutionelle, er derfor på visse måder nødvendig, hvilket vi kommer nærmere ind på i kapitel 5.

Derfor er det iøjnefaldende, at dagtilbudslederne i så udstrakt grad oplever, at de ikke bliver inddraget i de kommunale beslutningsprocesser, og at deres egen institutionelle planlægning af kompetenceudviklingen ikke er koordineret med kommunens planlægning.

### 4.3 Styrings betydning for anvendelsen af kompetenceudvikling

Skole- og dagtilbudslederne oplever, at den kommunale styring af kompetenceudvikling har et passende niveau. Men analysen viser også, at skolelederne i højere grad end dagtilbudslederne oplever at blive inddraget i beslutningsprocesserne om kompetenceudvikling, og at deres skoles og kommunens planer på området er koordinerede. Dagtilbudslederne er næsten lige så tilfredse med niveauet af den kommunale styring, selvom de i mindre grad oplever at blive involveret i beslutningsprocessen og i mindre grad oplever, at deres planlægning af kompetenceudvikling er koordineret med kommunens.

Når nu dagtilbudslederne generelt mener, at kommunens styring af kompetenceudviklingen er passende, kunne kommunen måske se igennem fingre med, at dagtilbudslederne ikke i lige så høj grad som deres lederkolleger på skolerne føler sig inddraget i de kommunale beslutninger. Omvendt er der perspektiver i interviewene, der taler for, at dagtilbudslederne kan være vigtige at konsultere, ikke mindst i et implementeringsperspektiv. Flere påpeger, at de mange kommunale forventninger og mål kan være svære at omsætte til praksis. En dagtilbudsleder beskriver, at anvendeligheden kan blive sat på prøve, især hvis indsatserne er mange, og de ikke er initieret lokalt (jf. kapitel 6 om anvendelse):

*Min tanke er, at vi skal kunne se, at det virker, og der tror jeg, at de tænker lidt anderledes centralt [i kommunen]. Vi er gået fra at have to-tre centrale temaer, og resten kunne vi bestemme selv. Nu har vi ti centrale temaer, samtidig med at der er en masse institutioner, der skal lægges sammen. Så der er meget strategi, men den er for mig at se også lidt vel ambitiøs. For mig er det vigtigste, at vi kan se, at det betyder noget for børnene, at vi har arbejdet med det. Peter på blå stue skal kunne mærke forskel. (Dagtilbudsleder).*

Overordnet kommunal styring af kompetenceudviklingsindsatsen giver tilsyneladende mening for både skole- og dagtilbudslederne, men især hvad angår inddragelse af dagtilbudsledere, er der tilsyneladende et udviklingspotentiale for kommunerne. Inddragelse eller mangel på inddragelse kan, som det påpeges i citatet, få betydning for, om institutionerne formår at bringe kompetenceudviklingen i anvendelse.

I kapitel 5 ændrer vi perspektiv: Vi stiller skarpt på, hvordan lederne af skoler og dagtilbud indtager det rum, de befinder sig i mellem den kommunale forvaltning på den ene side og medarbej-

derstaben på den anden. Ligesom lederne i forhold til kommunen ønsker at blive inddraget i den centrale strategiproces for kompetenceudvikling, har lederne over for deres medarbejdere blandt andet til opgave at sikre inddragelse og skabe lokalt medejerskab over for nye tiltag.





# 5 Ledernes handlerum

Skole- og dagtilbudsledere befinder sig i et potentielt krydspres: På den ene side skal lederne følge kommunens linjer for udviklingen af skoler og dagtilbud, og på den anden side skal de sørge for, at medarbejdernes kompetenceudviklingsbehov bliver dækket. Det er to bevægelser, der rummer en mulig modsætning. Det betyder, at lederne har et særligt handlerum, hvor de skal navigere mellem krav og tilbud oppefra og behov og ønsker nedefra.

Kommunernes indsatser er, som det fremgår af de foregående kapitler, præget af, at man prioriterer større kollektive tiltag, der fx fokuserer på overordnede pædagogisk-didaktiske tilgange og udvikling af medarbejdernes relationskompetencer. De kommunale tiltag fylder relativt meget i det samlede kompetenceudviklingsbillede – hvad angår både tid og økonomi, og ledere såvel som lærere og pædagoger oplever da også, at de individuelle kompetenceudviklingsforløb derfor står lidt i skyggen.

Analysen viser, at disse modsatrettede bevægelser kan sætte lederne i et svært dilemma: På den ene side skal de som legitime ledere i det kommunale system repræsentere den eller de kommunale dagsordener. På den anden side må de for at være respekterede ledere tage medarbejdernes faglige og individuelle ønsker i betragtning. Mens nogle oplever at have et relativt stort handlerum i forhold til kommunen, oplever andre at have et lille; og nogle accepterer det rum, de har, mens andre forsøger at udvide det.

## 5.1 Institutionernes egne planer for kompetenceudvikling

Som det fremgår af kapitel 4, oplever skole- og dagtilbudslederne, at kommunerne på forskellige måder, om end i varierende omfang, styrer lærernes og pædagogernes kompetenceudvikling. Men i hvilken grad har lederne egentlig en plan for kompetenceudvikling for institutionen som helhed og for den enkelte medarbejder?

Undersøgelsen viser, at graden af systematik i ledernes arbejde med kompetenceudvikling og planlægning varierer. Langtfra alle skole- og dagtilbudslederne har en plan for kompetenceudvik-

lingen af institutionens medarbejdere. 49 % af dagtilbudslederne angiver, at de ikke har en plan, men tager stilling til kompetenceudviklingen af institutionens pædagoger løbende (jf. tabel 10). Dobbelt så mange skoleledere (34 %) som dagtilbudsledere (17 %) har en skriftlig plan, og 39 % af skolelederne og 34 % af dagtilbudslederne har en plan, der ikke er skriftlig.

**Tabel 10**

**Har du en plan for kompetenceudviklingen af institutionens lærere eller pædagoger?**

|  | Skoleledere     | Dagtilbudsledere |
|--|-----------------|------------------|
| Ja, jeg har en skriftlig plan                    | 34 % (119)      | 17 % (41)        |
| Ja, jeg har en plan, men den er ikke skrevet ned | 39 % (135)      | 34 % (80)        |
| Nej, jeg tager stilling til det løbende          | 27 % (95)       | 49 % (116)       |
| Total  | 100 % (n = 349) | 100 % (n = 237)  |

*Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, 2012.*

Det, at flere skoleledere end dagtilbudsledere har planer, herunder skriftlige planer, for kompetenceudvikling, kan i nogen grad forklares med, at institutionsstørrelsen har en betydning. 63 % af de skoler, der har en skriftlig plan, har over 50 ansatte. Skolerne har generelt flere medarbejdere end dagtilbuddene, og jo flere medarbejdere skolerne har, jo større sandsynlighed er der for, at skolen bruger skriftlige planer som et værktøj til at skabe overblik.

Af dem, der angiver at have planer for deres institutioner, angiver størstedelen af såvel skolelederne (72 %) som dagtilbudslederne (80 %), at deres planer for kompetenceudvikling rækker et-to år ud i fremtiden, mens resten har planer, som rækker længere ud.

Fokusset på spørgsmålet om, hvorvidt lederne har en plan eller ej, er ikke udtryk for en overbevisning om, at planer i sig selv er en løsning på alle udfordringer. Men med udgangspunkt i data kan vi se, at en plan for kompetenceudvikling kan være nyttig og fungere som et strategisk instrument på flere måder: At udarbejde en plan er i udgangspunktet et udtryk for en systematisk måde at forholde sig dels til institutionelle og individuelle behov for kompetenceudvikling, dels til, hvordan de skal dækkes. I planen kan også indgå en systematisk procedure for, hvordan behovene afdækkes. Her kan MUS et centralt omdrejningspunkt.

Lederne bruger imidlertid ikke i særlig høj grad MUS til afdækning af medarbejdernes behov for kompetenceudvikling: 21 % af skolelederne og 27 % af dagtilbudslederne svarer, at de bruger MUS i denne forbindelse. Ca. lige så mange, henholdsvis 23 % og 27 %, afdækker behovet gennem løbende dialog med medarbejderne. Derudover afdækker lederne i mindre grad behov

via TUS, fælles kompetenceafklaring og observationer og i folkeskolesammenhæng ved skema-lægning og vha. evaluerings- og undersøgelsesresultater (forældretilfredshedsmålinger og lign.)

**Tabel 11**  
**Hvilke af følgende måder bruger du til at afdække lærernes og pædagogernes behov for kompetenceudvikling?**

|   | Skoleledere       | Dagtilbudsledere |
|---|-------------------|------------------|
| Løbende dialog med lærerne og pædagogerne   | 21 % (316)        | 27 % (229)       |
| MUS   | 23 % (342)        | 27 % (229)       |
| TUS   | 9 % (137)         | 4 % (32)         |
| Fælles kompetenceafklaring for lærerne eller pædagogerne  | 9 % (134)         | 9 % (76)         |
| Observation af undervisning eller pædagogisk praksis  | 7 % (103)         | 17 % (144)       |
| Evalueringer og undersøgelser (fx fra forældretilfredshedsundersøgelser og børnemiljøundersøgelser) | 4 % (59)          | 7 % (57)         |
| Input fra institutionens/kommunens kvalitetsrapport   | 11 % (162)        | 7 % (60)         |
| I forbindelse med planlægningen af næste års skemaer for lærerne                                    | 14 % (202)        |                  |
| Andet   | 2 % (22)          | 3 % (24)         |
| Total   | 100 % (n = 1.477) | 100 % (n = 851)  |

*Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, 2012.*

*Note: Det har været muligt at give flere svar, hvorfor antallet af svar overstiger antallet af deltagere i undersøgelsen. Procenterne er udregnet på baggrund af antal deltagere i undersøgelsen.*

I lyset af at MUS må ses som et oplagt forum at diskutere medarbejdernes behov og deres muligheder for kompetenceudvikling i, er det tankevækkende, at ikke flere institutioner bruger denne metode til systematisk afdækning. Det er også iøjnefaldende, at så relativt mange ledere ikke har en plan for institutionens kompetenceudvikling – ca. halvdelen af dagtilbudslederne har ikke en plan for kompetenceudvikling, men tager stilling til det løbende. EVA's vurdering er, at en plan, der både systematisk beskæftiger sig med afdækning af medarbejdernes kompetenceudviklingsbehov og indeholder mulige svar på, hvordan disse behov dels kan dækkes, dels bør prioriteres, vil kunne fungere som et vigtigt strategisk værktøj. En sådan plan vil kunne hjælpe både lederen og medarbejderne til at anskueliggøre de forskellige behov og prioritere dem. I forhold til kommunen vil en sådan plan desuden kunne være et vigtigt dialogredskab for lederne, når de kommunale tiltag skal planlægges.

Analysen af spørgeskemadata viser samlet set, at lederne har ganske forskellige måder at håndtere medarbejdernes kompetenceudvikling på. Lederne indtager altså det rum, der eksisterer i spektret mellem kommunen og medarbejderne, forskelligt.

Vi har analyseret os frem til tre forskellige og karakteristiske ledelsestilgange til medarbejdernes kompetenceudvikling. De tre tilgange er udledt af det samlede datamateriale, men fungerer som idealtyper, og derfor vil man som leder i praksis sjældent inkarnere én af tilgangene, ligesom man omvendt kan indeholde karakteristika fra alle tre. Vi har kaldt tilgangene *den strategiske leder*, *den kommunale bestyrer* og *ad hoc-navigatøren*. I det følgende beskriver vi tilgangene og belyser via eksempler fra interviewundersøgelsen, hvordan ledelsesrummet kan udfyldes i praksis.

## 5.2 Den strategiske leder

I denne tilgang udnytter lederen maksimalt det ledelsesrum, som kommunen giver. Mens hun på den ene side følger både dessiner og gode råd fra kommunen om kompetenceudviklingstiltag, arbejder hun på den anden side målrettet i sin egen institution med at afdække individuelle behov og ønsker, som prioriteres og omsættes til konkrete tiltag. Som leder honorerer hun kommunens krav til udvikling og indgår i et konstruktivt samarbejde med kommunen ved blandt andet at fungere som en slags "oversætter" af kommunale dagsordener og krav inden for dagtilbudsområdet. Samtidig har hun sin egen plan for institutionsudvikling, der lokalt udstikker en retning på baggrund af medarbejdernes og institutionens samlede kompetenceudviklingsbehov. Hun betragter kompetenceudvikling som institutionsudvikling, men ser det også som medarbejdernes mulighed for individuel og faglig udvikling, og er derfor lydhør over for medarbejdernes ønsker.

### 5.2.1 Eksempler fra praksis

Interviewundersøgelsen rummer et eksempel på en dagtilbudsleder, der på mange måder matcher den analytiske kategori den strategiske leder. Hun står i spidsen for en selvejende børnehave med 10-12 medarbejdere. Lederen oplever at have et godt samarbejde med kommunen, og hun har stor respekt for den kommunale dagtilbudschef og den retning, kommunen udstikker for området. Lederen af børnehaven understøtter dermed de fleste kommunale kompetenceudviklingsindsatser, men søsætter også selv indsatser, som udspringer af en mere intern analyse af medarbejdernes kompetencebehov. Altså tilgodeser denne leder både krav fra kommunen og medarbejdernes individuelle behov.

Institutionens medarbejdere har i 2012-13 deltaget i en række kompetenceudviklingsindsatser, som kommunen har taget initiativ til, herunder sprogpakkekurser, praktikvejlederuddannelse og pædagogiske diplomkurser. Med udgangspunkt i institutionen og medarbejdernes individuelle behov er følgende tiltag blevet iværksat: Fri for Mobberi-kursus, kursus i naturpædagogik, ryt-

mikkursus, kursus om præmature børn og pædagogisk lørdag om understøttelse af medarbejdernes arbejdsglæde og meningskabelse. Den kompetenceudvikling, der foregår i institutionen, udspringer derfor dels fra kommunens dagsorden, dels fra ideer, som kommer fra lederen såvel som medarbejderne.

Ifølge dagtilbudslederen er medarbejderne glade for både den kommunalt initierede kompetenceudvikling og den kompetenceudvikling, der er mere institutions- og medarbejderspecifik. Om de kommunale kurser og medarbejdernes motivation for deltagelse siger hun:

*Nej, jeg synes ikke, det er svært at få folk til at deltage i skal-opgaver. De vil enormt gerne ud af huset og lære noget nyt. Og hvis det kommer oppefra, fra kommunen, så er det jo min opgave at få det til at give mening – at få det til at lyde spændende og relatere det til det daglige arbejde. Måske går de og mangler redskaber, og så kan jeg pege på, hvorfor det kunne være relevant. (Dagtilbudsleder).*

Lederen gør altså en aktiv indsats for at oversætte kommunale krav, så de passer ind i institutionens portefølje af aktiviteter og løbende tiltag. Det gælder fx det kommunale krav om, at alle kommunens dagtilbud skal have sprogpædagoger, som i denne specifikke institutionelle kontekst tages seriøst og gøres meningsfuldt. Tilskrivningen af mening betyder, at lederen er et vigtigt bindeled mellem det centrale og det decentrale niveau.

Lederen sørger imidlertid ikke bare for at motivere sine medarbejdere til at deltage i de kommunalt initierede tiltag. Hun griber også bolden, når kompetenceudviklingen er afsluttet, så det lærte anvendes så meget som muligt. Som opfølgning på kommunens omfattende indsats med at lade dagtilbuddenes pædagoger gennemføre moduler på de pædagogiske diplomuddannelser har hun fx initieret et implementeringsprojekt i institutionen med udviklingsmidler fra kommunen. Hun forklarer, hvordan hun vil udbrede den viden, som hendes to medarbejdere, der har gennemført modulerne, har opnået. Her skitserer hun, hvordan planen ser ud:

*Jeg vil gerne sætte de to diplomuddannedes kompetencer i spil. Det vil vi gøre med et internt forløb. Vi har nedsat en styregruppe med de to diplomfolk og mig. De skal stå for det faglige indhold, mens jeg skal være facilitator. Så vil vi sætte vores kolleger til at læse noget teori og giver samtidig alle løn for det, så de ikke skal afspadsere. På den måde kan vi også bede dem læse noget, som er lidt tungere. Det tages op på personalemøder til refleksion. Når teorien er på plads, vil vi dele samtlige fastansatte op i to aktionslæringsgrupper, så de kan få afprøvet teorien i praksis. [...] Når året er gået, skulle vi gerne have udviklet et fælles fagsprog omkring inklusion og anerkendelse. (Dagtilbudsleder).*

Når det gælder individuelle behov, afdækker dagtilbudslederen dem systematisk via MUS og vurderer derudover løbende, om institutionen har særlige behov. Kompetenceudviklingsplanerne for det kommende år fremgår af institutionens årlige læreplan, som institutionens pædagoger udarbejder i samarbejde med lederen.

Et eksempel på et kompetenceudviklingstiltag, som er sat i søen på baggrund af institutionens behov, er kurset Fri for Mobberi. Deltagelsen i kurset udsprang af et behov for at have fokus på konflikter og mobning blandt børnene. Tre medarbejdere, en fra hver stue, deltog i kurset. De fungerede som ankermænd for den efterfølgende implementering, der blandt andet indbefattede forskellige indsatser og afprøvninger af det lærte i praksis.

En medarbejder fortæller desuden om, hvordan vejen blev banet for hendes individuelle deltagelse i et rytmikkursus, der lå i forlængelse af Fri for Mobberi-kurset:

*Jeg er ret opsøgende. Så det kom i stand, fordi jeg inde på deres hjemmeside så, at der var tilbud om rytmikkurset, som ligger i forlængelse af kurset Fri for Mobberi, og så spurgte jeg, om vi, der har de yngste børn, kunne få lov til at komme af sted. Jeg synes, at det er nemmere at implementere de der metoder gennem rytmik hos de yngste, for det kan godt være svært for dem at sidde stille. Så for den målgruppe, jeg har, ville det være godt. Så jeg spurgte, og min leder sagde: "Ja, ja, det kan vi godt finde ud af!" (Pædagog).*

Et andet eksempel fra interviewundersøgelsen, som omhandler skoleområdet, er en skoleleder der arbejder både systematisk og strategisk med institutionens samlede kompetencebehov. Skolen har gennem de sidste år implementeret LP-modellen og har derfor haft fokus på udvikling af medarbejdernes pædagogiske og relationelle kompetencer. Imidlertid anser skolelederen også de individuelle og kernefaglige kompetencer som helt afgørende at pleje og holde regnskab med:

*Vi har også PLUS-samtalerne<sup>13</sup>, hvor vi afdækker den enkeltes behov og tanker om, hvilken fase de er i. Her kommer vi ind på de specifikke ting, og vi lytter meget til, hvor læreren har behovet, fx hvis én vil være bedre til excel-ark i matematik eller vil opdateres inden for fysik/kemi. [...] Det kan være individuelt, men det er et behov hele virksomheden har, for vi skal dække hele fagrækken. Når kursuskataloget kommer, signalerer vi som ledelse, hvad vi mener, kan blive tilgodeset. Vi har et kompetenceregnskab, og hvis vi fx kan se, at der mangler en musiklærer, så sender vi en føler ud for at høre, om der er nogen, der er interesserede i et specifikt fag på seminariet, for så er vi meget interesserede i at støtte op om det. (Skoleleder).*

<sup>13</sup> PLUS står for personaleudviklingssamtale.

Eksemplerne i dette afsnit illustrerer altså, hvordan man kan handle som strategisk leder: På den ene side følger lederne de kommunalt bestemte kompetenceudviklingstiltag, som de gør en indsats for at forankre lokalt. Det gør lederne blandt andet ved at "oversætte" meningen med tiltagene og ved kontinuerligt at følge op på dem. På den anden side er lederne opmærksomme på at identificere, hvilke behov medarbejdere har, og hvilke udfordringer de har her og nu. Ledernes planlægning af kompetenceudviklingen inspireres af medarbejdernes eget engagement og deres egne ideer. Der gives plads til, at medarbejderne kan dygtiggøre sig inden for de områder, de interesserer sig for.

### 5.3 Den kommunale bestyrer

Den kommunale bestyrer betegner en leder, der først og fremmest tilslutter sig den retning, som den kommunale kompetenceudviklingspolitik udstikker. Institutionsledere, der agerer som kommunale bestyrere, er tilfredse med de kommunale indsatser og ser det ikke som deres opgave at udfordre eller supplere dem. Denne type leder er fuldt indforstået med kommunens kompetenceudviklingsplaner og optræder i den forstand som bestyrer af den kommunale forvaltning af området. Hendes fornemmeste opgave er at omsætte intentionerne lokalt og være bindeled mellem det kommunale niveau og medarbejderne. Her ses kompetenceudvikling primært som indsatser, der skal bidrage til institutionens udvikling inden for den kommunale ramme, mens eventuelle sidegevinster i forhold til medarbejdernes personlige og faglige udvikling er sekundære.

#### 5.3.1 Eksempler fra praksis

I interviewundersøgelsen er der et eksempel på en skoleleder, hvis ledelsespraksis, hvad angår kompetenceudvikling, lægger sig tæt op ad modellen, hvor lederen agerer som bestyrer af den kommunale kompetenceudviklingspolitik. Lederen står i spidsen for en skole med ca. 650 elever i en kommune, der arbejder med en række eksplicite indsatsområder. Skolelederen er overordnet glad for kommunens måde at styre området på, og udviklingschefen på skoleområdet er omvendt også godt tilfreds med lederens arbejde. På spørgsmålet om, hvordan og i hvilket omfang kommunen koordinerer kompetenceudviklingstiltag med skolens egne planer, svarer skolelederen:

*Der sker så meget centralisering, at der ikke er stor forskel på de kommunale og lokale indsatser. Jeg er kontraktstyret, og i kontrakten står der, hvad skolen skal arbejde med. Når kommunen så får en opgave fra staten, løser man den ved at sætte institutionslederne i gang med at løse den. Skolechefens og min kontrakt bliver dermed forbundet, således at skolechefens behov også bliver mine behov. (Skoleleder).*



Selvom der sker en vis inddragelse af lederne via det kommunale udvalg i skoleafdelingen, betoner lederen alligevel tendensen til, at kommunen som en hyrde leder skolelederne i samme retning:

*I disse år er der stor konsensus omkring de ting, man efterspørger – nok også pga. den øgede centralisering og de klare mål. [...] På den ene side er der stor variation skolerne imellem, men indsatserne og målene er meget ens. (Skoleleder).*

Mens lederen er godt tilfreds med samarbejdet med kommunen, udtrykker lærerne og ressourcpersonerne på skolen en mindre grad af tilfredshed med den måde, kompetenceudviklingen styres på. Lærerne nævner blandt andet, at de ikke har haft MUS de seneste år:

*Da vi ikke har haft nogen MUS-samtaler de sidste par år, så har det også været svært at forholde sig til sin egen kompetenceudvikling. Vi synes lidt, vi er blevet frataget det forum, hvor vi har kunnet formulere nogle tanker omkring vores videre arbejdsliv og kompetenceudvikling. Der er ingen, der spørger ind til mit lærerliv og stiller krav til mig. Det er noget, man 100 % selv skal tage hånd om. (Lærer).*

Hvis man ser dette ud fra den måde, den kommunale bestyrer ser sin opgave på, kan det være udtryk for, at skolelederen synes, at det er vigtigere at følge den kommunale dagsorden og være på højde med kravene derfra og tillægger dem større betydning end medarbejdernes individuelle faglige kompetenceudviklingsbehov.

Det er til gengæld oplagt, som det ses i eksemplet her, at det kan skabe frustration, hvis medarbejderne fratages det forum, hvor de systematisk kan snakke om deres og institutionens udvikling. Det kan også betyde, at lederen ikke når rundt til alle medarbejdere – både dem, der taler om kompetenceudvikling, og dem, der ikke gør – hvis lederen primært lader sin analyse af behov være baseret på ad hoc-samtaler, observation mv.

Lærerne på skolen, herunder ressourcpersonerne, efterlyser MUS, og i det hele taget efterlyser de en mere lokalt forankret udviklingsretning for skolen samt en tydeliggørelse af, hvad deres deltagelse i forskellige former for kompetenceudvikling skal føre til. De kollektive, kommuneinitierede indsatser følger skolelederen op på, men de individuelle, kortere kurser bliver ikke fulgt op:

*Jeg tror ikke, at de ved, hvilke kurser vi er på. Vi melder os bare til på nettet til CFU-kurserne, og så bliver der sagt ja eller nej, og så tror jeg ikke, at der bliver kigget mere på det. Det kunne være rart, hvis der blev fulgt lidt op på det. (Lærer).*

Skolelederen fokuserer tilsyneladende på det, der sker fra kommunalt hold, mens de kortere og mere individualiserede kompetenceudviklingstiltag, som nogle medarbejdere deltager i, i mindre grad har lederens bevågenhed. Derfor afspejler denne leders tilgang det, vi kalder den kommunale bestyrer.

## 5.4 Ad hoc-navigatøren

I den tredje tilgang følger lederen ikke en kommunal plan og arbejder heller ikke lokalt systematisk og strategisk med kompetenceudvikling. Denne tilgang kan man kalde ad hoc-baseret, idet lederen fortrinsvis responderer på krav oppefra og behov nedefra frem for at agere ud fra en egentlig plan. Desuden gør lederen ikke en indsats for at skabe sammenhæng mellem de to niveauer. Dette udtrykker en reaktiv tilgang til planlægning frem for de ovenfor nævnte tilgange, der i højere grad er proaktive.

### 5.4.1 Eksempler fra praksis

I interviewundersøgelsen er der flere eksempler på, at ledere til tider optræder som det, vi kalder ad hoc-navigatører. Ligeledes peger data fra spørgeskemaundersøgelserne på, at tilgangen fylder i praksis, fx i kraft af det faktum, at 27 % af skolelederne og 49 % af dagtilbudslederne ikke har en plan, men løbende tager stilling til de behov for kompetenceudvikling, der nu måtte opstå blandt medarbejderne. I det følgende gengives flere eksempler samlet.

Det betegnende for en leder, der i sin tilgang til institutionens kompetenceudvikling agerer som ad hoc-navigatør, er, at vedkommende ikke har en egentlig plan for institutionens og/eller medarbejdernes udvikling. Lederen er måske ikke uinteressert i hverken de kommunale indsatser eller institutionens eller medarbejdernes udvikling, men agerer primært reaktivt i stedet for proaktivt, når et behov melder sig. Derfor vil en sådan leder ikke være bannerfører for en forandringsproces i institutionen og vil heller ikke være optaget af den enkelte medarbejders karriereudvikling.

I et af interviewene udtrykte lærerne på en skole frustration over en manglende plan og retning for skolens arbejde. De oplevede, at der både på skoleniveau og på individuelt niveau mangler retning og mening med kompetenceudviklingen. En lærer er fx utilfreds med den måde, lederen beslutter, hvilke medarbejdere der skal af sted på kursus:

*PD-modulet var et kommunalt løft, hvor hver skole fik tildelt nogle pladser. Her på skolen blev der trukket lod om, hvem der skulle af sted. Det var et tilfældighedsprincip. Den måde at gøre det på, er jeg rigtig uenig i, for jeg mener, at man skal argumentere for at komme i betragtning (Lærer).*

I denne lærers øjne er den pågældende beslutningsproces udtryk for en manglende prioritering og lederens manglende blik for, hvor i organisationen, der er størst behov for udvikling. En anden lærer beskriver, hvad den manglende plan og retning for kompetenceudviklingen betyder for den enkeltes individuelle kompetenceudvikling og indblik i mulighederne:

*Når der opstår et behov, så prøver de at se, hvem der kan fylde det hul ud. Det er ikke sådan, at det bliver lagt ud, så man kan se, at der kunne være en mulighed for mig for at blive uddannet til ... hvad ved jeg, AKT-vejleder eller lign. Jeg har mere en fornemmelse af, at nogen bliver prikket på skulderen. Men uden at man hver især har indtrykket af, at der er en plan for mig. (Lærer).*

Medarbejderen beskriver her sin oplevelse af en manglende plan for kompetenceudvikling, ligesom hun efterlyser gennemsigtighed i planlægningen. De behov, som hun refererer til, kan dække over akutte faglige behov, som når fx en skolebibliotekar bliver pensioneret, og der derfor mangler en til at overtage vedkommendes funktion. Behovet kan også være bredere, fx at institutionen som følge af en ny dagsorden om integreret it i al undervisning har brug for viden og redskaber.

I en anden sammenhæng beskriver en lærer, hvordan en overordnet kommunal proces implementeres halvhjertet, og hvordan den ledelsesmæssige organisering af udviklingsarbejdet – eller mangel på samme – betyder, at opgaven kun tilnærmelsesvist bliver løst:

*Retningen i arbejdet er meget løs. Vi skal have fundet ud, hvordan vi skal strukturere sammenhængende skoledage næste år, men det er meget løst ... Det er blevet et projekt på fuldstændig frivillig basis. Vi skal bruge vores faktortid og kan så lave noget kompetenceudvikling i vores teams, hvor vi skal melde ind med, hvordan vi gerne vil præge vores skole næste år. [...] Det er problematisk, fordi det betyder, at der er meget lidt medejerskab i processen. Ingen har lyst til at byde ind med engagement og timer, når vilkårene er sådan. Man bliver nærmest skruebrækker, hvis man gør det [...] Ledelsen udstikker ingen rammer for det stykke udviklingsarbejde, der skal i gang. De første beslutninger skal være taget [om to måneder], og min fornemmelse er, at de sidder på deres hænder. (Lærer).*

Her er altså igen et eksempel på, at institutionsudvikling og kompetenceudvikling løses ad hoc og uden en egentlig strategisk plan for processen. Ledelsen sætter måske nok en ramme, inden for hvilken udviklingsarbejdet skal foregå, men lærerne oplever, at lederes hverken giver rammen indhold eller mening.

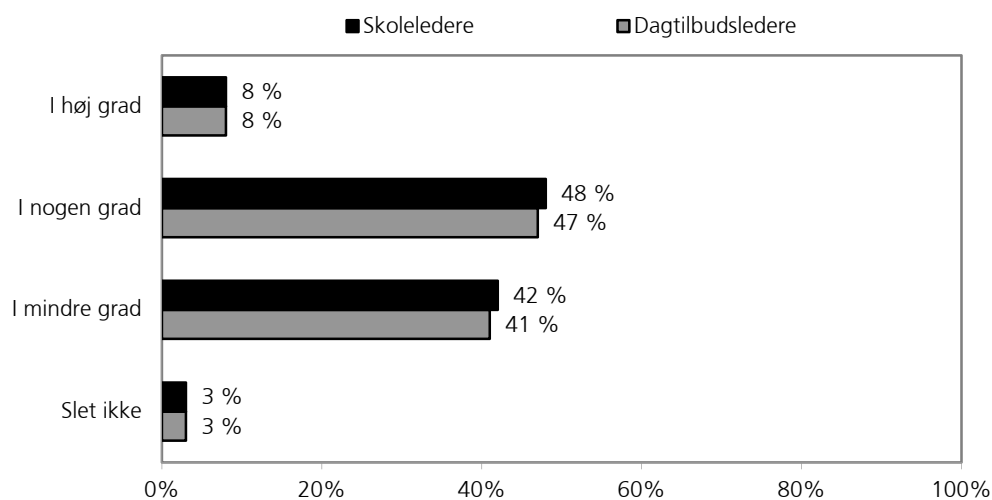
Nogle ad hoc-navigatører oplever en presset økonomi som en væsentlig barriere for at arbejde strategisk med kompetenceudvikling. Det giver ikke mening at lave en plan for kompetenceudvik-

ling, hvis der ikke engang er råd til at tilgodese medarbejdernes mest basale behov, er argumentet.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at en betragtelig del af skole- og dagtilbudslederne mener, at det økonomisk er svært at tilbyde medarbejderne kompetenceudvikling (jf. figur 6). Henholdsvis 45 % af skolelederne og 44 % af dagtilbudslederne har svaret, at det i mindre grad eller slet ikke er muligt at give lærerne og pædagogerne den nødvendige kompetenceudvikling, mens 56 % af skolelederne og 55 % af dagtilbudslederne mener, at det i høj grad eller i nogen grad er økonomisk muligt at give medarbejderne den nødvendige kompetenceudvikling<sup>14</sup>. Der er altså samlet set flere, der mener, det kan lade sig gøre, hvilket interviewundersøgelsen også viser eksempler på.

**Figur 6**  
**I hvilket omfang er det økonomisk muligt at give lærerne og pædagogerne den nødvendige kompetenceudvikling?**

Skoleledere: n = 358, Dagtilbudsledere: n = 262



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse om kompetenceudvikling lærere og pædagoger, 2012.

<sup>14</sup> TALIS (2009) viser, at danske læreres niveau for deltagelse i faglig kompetenceudvikling inden for de seneste 18 måneder er under det internationale gennemsnit, hvor 89 % har deltaget i en form for faglig kompetenceudvikling. I Danmark har 24 % ikke deltaget i faglig kompetenceudvikling af mindst en dags varighed. De hyppigst angivne årsager til manglende deltagelse er mangel på udbud og arbejdsgiverens manglende støtte, mens betydelig færre svarer, at dårlig økonomi er årsagen.

## 5.4.2 Ressourcepersoner

Ressourcepersoner er også relevante at nævne i sammenhæng med ad hoc-navigatøren, fordi der visse steder udspiller sig en problematik omkring brugen af ressourcepersoner, som altså ikke er generel for alle ledere, men som primært knytter sig til en ad hoc-baseret måde at forholde sig til ressourcepersoner på.

Som leder, hvad enten man leder en skole eller et dagtilbud, er der fra kommunalt hold en forventning om, at man tilvejebringer funktionerne. Det gøres typisk, ved at man som leder udvælger medarbejdere, der gerne vil være ressourceperson eller vejleder. De deltager så i kompetenceudvikling, og efterfølgende får de et arbejdsområde og et antal timer afsat til arbejdet.

På en af de besøgte skoler beskriver en it-vejleder, hvordan ressourcefunktioner løbende opstår på skolen, men ikke i særlig høj grad har lederens opmærksomhed. I den pågældende kommune er der mange samtidige indsatser på skoleområdet, og der er igennem en årrække opstået nye ressourcefunktioner på skolerne, herunder læsevejleder, it-vejleder, AKT-vejleder, inklusionsvejleder og trivselsvejleder. It-vejlederen kommenterer både kommunens og skolelederens manglende opfølgning og intentioner med funktionerne:

*Der er ingen forventninger eller ambitioner fra ledelsens side, hvis ikke jeg opfylder de tre timer om ugen, der er afsat. Det gør jeg selvfølgelig, fordi jeg gerne vil, og fordi jeg er pligtopfyldende. Men jeg har ikke en fornemmelse af, at der overhovedet er nogen, der holder styr på, hvad jeg laver ... Jeg tænker, at der bliver sat rigtig mange både i vandet for tiden, og jeg kan godt forstå, at det kan være svært at se, hvilke man skal satse på. Men jeg kunne godt tænke mig, at der blev sat færre skibe i søen, og man så fik dem til at sejle ordentligt. At man fik evalueret og sagt: "Hvad kan vi så gøre for at gøre det her bedre?" – i stedet for at starte alt for meget op. (It-vejleder).*

Denne ressourceperson beskriver, at skolelederen for så vidt er pligtopfyldende, hvad angår kommunens strategi om større og bedre brug af it i folkeskolen, i den forstand, at han har sendt hende på en pædagogisk it-vejlederuddannelse. It-vejlederen er imidlertid frustreret over, at hendes funktion får så lidt opmærksomhed fra lederens side, og hun mener selv, at hendes kompetencer kunne udnyttes meget mere hensigtsmæssigt. Hun vurderer fx, at hun kunne bruges mere strategisk ved at udvikle skolens profil i en it-baseret retning.

Denne ledelse agerer altså reaktivt og ad hoc-baseret på krav fra kommunen og formår ikke at implementere de centrale tiltag decentralt, antagelig fordi der ikke er formuleret en strategi for, hvad kompetenceudviklingen skal bidrage med i institutionen<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Jf. Danmarks Evalueringsinstitut, (2009).

### **5.4.3 Opsamling**

De tre tilgange – den strategiske leder, den kommunale bestyrer og ad hoc-navigatøren – som vi har beskrevet i dette kapitel, er idealtypiske måder at forholde sig til udfordringen med at balancere mellem kommunale krav og medarbejdernes individuelle ønsker på. Tilgangene er konstruerede, og det betyder, at man som leder i praksis sjældent vil inkarnere én af tilgangene.

I kapitel 6 ser vi nærmere på, hvordan lederen mere konkret kan arbejde strategisk med kompetenceudvikling og anvendelsen af den. Hvilke knapper kan der skrues på, hvis kompetenceudviklingsindsatsen overordnet skal blive mere strategisk og anvendelsen øges hos den enkelte? På baggrund af forskning i transfer og denne undersøgelse viser vi, hvilke faktorer der har betydning for, at kompetenceudviklingen bliver omsat til praksis.



## 6 Anvendelse af kompetenceudvikling og institutionernes udbytte

Som det fremgår af det foregående, kan det være en kompliceret ledelsesmæssig udfordring at skabe sammenhæng mellem de kompetenceudviklingsbehov og -ønsker, der opstår på henholdsvis det individuelle, det institutionelle og det kommunale niveau. Det er også en udfordring at bringe den kompetenceudvikling, der finder sted, i anvendelse, så både det individuelle og det institutionelle udbytte bliver størst muligt.

I dette kapitel kortlægger vi først, hvad data fortæller om lærernes og pædagogernes anvendelse af kompetenceudviklingen. Dernæst diskuteres det, hvordan lederne kan fokusere på anvendelse og udvikle en strategisk tilgang til kompetenceudvikling.

### 6.1 Lærere og pædagoger anvender deres nye kompetencer

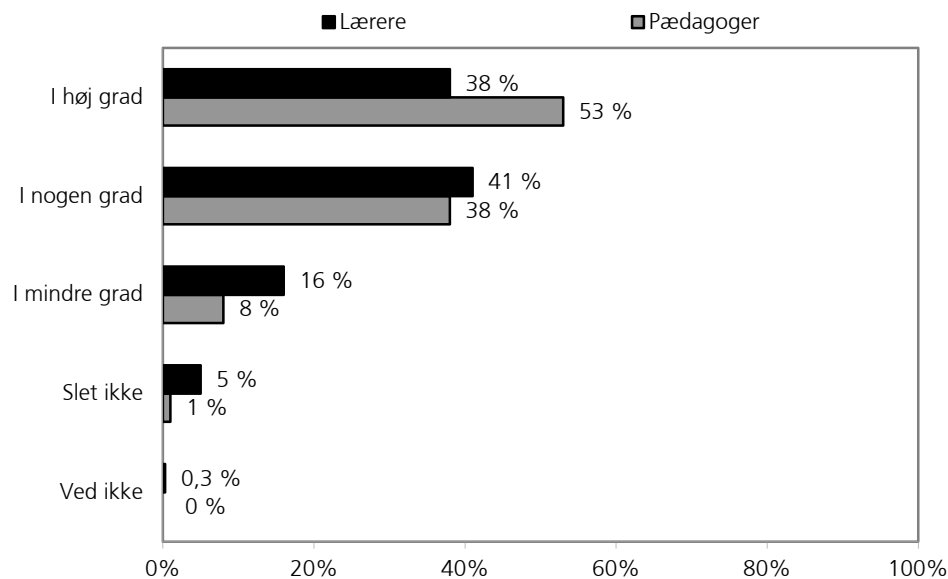
Undersøgelsen viser, at flertallet af lærere og pædagoger oplever at kunne anvende det, de har lært i forbindelse med deres seneste kompetenceudvikling.

38 % af lærerne og 53 % af pædagogerne mener, at de i høj grad kan anvende det, de har lært i forbindelse med deres seneste kompetenceudvikling, mens 41 % af lærerne og 38 % af pædagogerne mener, at det i nogen grad er tilfældet. 21 % af lærerne og 9 % af pædagogerne oplever, at de i mindre grad eller slet ikke anvender det, de har lært (jf. figur 7 på næste side).



**Figur 7****I hvilken grad kan du i dit daglige arbejde anvende det, du har lært i forbindelse med din kompetenceudvikling?**

Lærere: n = 756, Pædagoger: n = 637



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.

Selvom flertallet svarer, at de anvender det, de har lært, synes der alligevel at være plads til forbedring, når omtrent 1/5 af lærerne og 1/10 af pædagogerne oplever, at de i mindre grad eller slet ikke anvender det, de har lært. Desuden kan man argumentere for, at der er en vis forskel på, om man bruger nye kompetencer i høj grad eller i nogen grad, og at ambitionen må være at endnu flere bruger deres nye kompetencer i høj grad.

Pædagogerne oplever i signifikant højere grad end lærerne at kunne anvende deres kompetenceudvikling. Vi har ikke nogen entydige forklaringer på, hvorfor det forholder sig sådan, men som det fremgår af det følgende, videndeler pædagogerne i højere grad end lærerne i forbindelse med deres kompetenceudvikling. Det at genfortælle pointer eller eksemplificere kompetenceudviklingens relevans for kolleger kan have positiv indflydelse på anvendelsen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser samtidig, at både lærere og pædagoger generelt mener, at de har størst gavn af længerevarende, individuelle forløb (jf. tabel 2). For begge grupper vedkom-

mende er der altså en sammenhæng mellem det, at de har deltaget i kompetenceudvikling, som enten er en hel eller en del af en uddannelse, og deres vurdering af graden af anvendelighed i det daglige arbejde. Desuden korrelerer de længerevarende kursusforløb i højere grad med anvendelighed end andre typer af kompetenceudvikling som fx besøg på andre institutioner og pædagogiske dage.

Derudover viser analyserne af data en tendens til, at moduler på diplomniveau i højere grad fører til, at man arbejder på en ny måde (jf. figur 8 på næste side) end både længerevarende og korterevarende kurser, som ikke er på diplomniveau.

### **6.1.1 Refleksion og nye arbejdsmåder**

Det forhold, at lærerne og navnlig pædagogerne i høj grad vurderer, at de anvender nye kompetencer, siger imidlertid ikke noget om, hvordan de anvender dem. Inden for forskning i anvendelse af uddannelse og kompetenceudvikling skelner man overordnet mellem to måder at bringe nye kompetencer i spil på: specifik og generel transfer.<sup>16</sup>

Specifik transfer sker fx, når man får udviklet sine kompetencer i konkrete faglige, pædagogiske eller didaktiske redskaber og umiddelbart kan anvende det i sit arbejde. Det kan fx være introduktion til smartboards, kursus i dialogisk læsning eller hygiejnekursus. Generel transfer knytter sig til kompetenceudvikling, der fører til en større forståelse af et område, en bredere videnhorisont eller en højere grad af faglig refleksion. En pædagog er i et interview inde på disse forskelle:

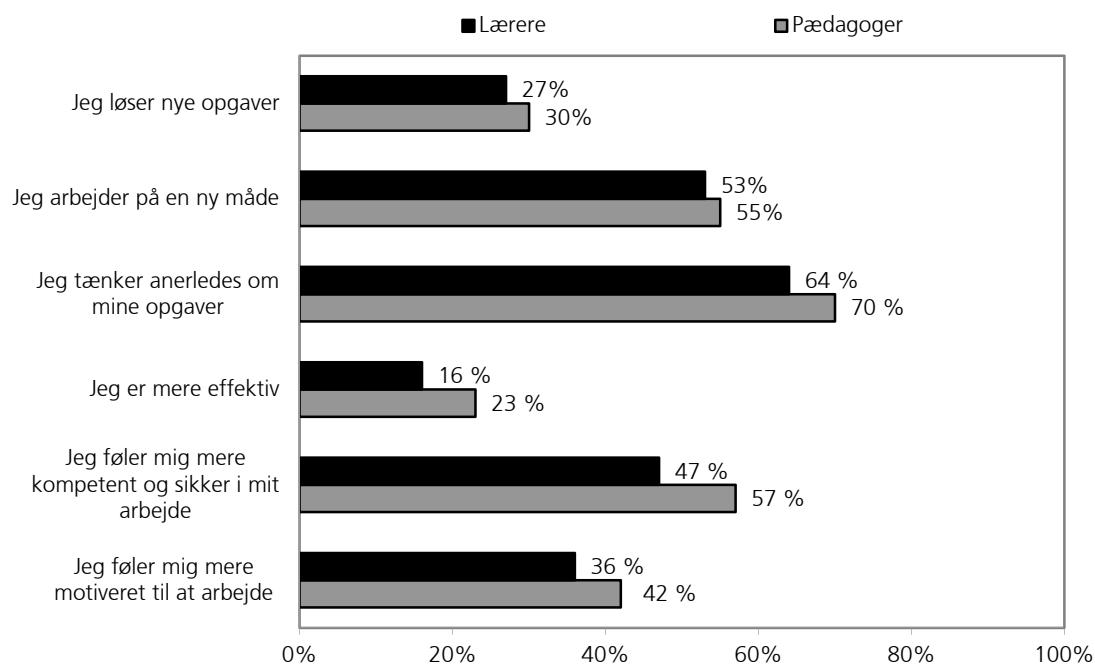
*Jeg kan godt lide det bevidstgørende, hvor man får nye tanker i spil, og hvor man selv skal sætte noget i gang. Men når der er tidspres, er det nemmere med det der konkrete, handlingsorienterede. (Pædagog).*

EVA's undersøgelse viser, at lærerne og pædagogerne primært oplever, at de opnår generel transfer i forlængelse af deres kompetenceudvikling. Der er flere, der oplever, at de betragter deres opgaver anderledes, at de arbejder på en ny måde og føler sig mere kompetente og sikre i deres arbejde, end der er medarbejdere, der synes, de bliver mere effektive eller løser nye opgaver (jf. figur 8).

<sup>16</sup> Wahlgren og Aarkrog (2012).

**Figur 8**  
**Hvordan bruger du kompetenceudviklingen?**

Lærere: n = 1.699, Pædagoger: n = 1.717



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.

Note: Det har været muligt at give flere svar, hvorfor antallet af svar overstiger antallet af deltagere i undersøgelsen, og procenttallene summerer derfor op til mere end 100 %.

Det tyder fx på generel transfer, når 64 % af lærerne og 70 % af pædagogerne svarer, at de tænker anderledes om deres opgaver efter deres seneste kompetenceudvikling. Ca. en tredjedel af lærerne og pædagogerne vurderer, at deres seneste kompetenceudvikling har sat dem i stand til at løse nye opgaver, og oplever dermed specifik transfer.

Et par citater fra interviewene illustrerer, at det er de mere generelle kompetencer, medarbejderne typisk nævner, når de vurderer på anvendeligheden af kompetenceudviklingen:

*Jeg er glad for, at vi kommer af sted, for det højner det faglige niveau i huset. Ellers kunne jeg lige så godt være medhjælper, hvis ikke kurserne fulgte med. Jeg tænker anderledes efter at have været på kursus. Jeg får flere ahaoplevelser. (Pædagog).*

*Jeg synes, at timerne på KASA<sup>17</sup>, cooperative learning og LP er rigtig godt givet ud, fordi det giver os et fælles sprog og en fælles pædagogik. Det er internt, og det er nogle pædagogiske tanker, som folk kan se en mening med, og det baserer sig specifikt på undersøgelser fra denne skole. (Lærer).*

Mange af de nye opgaver, som skoler og dagtilbud har fået, fx inklusion, kræver ikke bare konkrete færdigheder, men også en mere overordnet udvikling af medarbejdernes børnesyn, samarbejdskultur osv. Det fordrer igen en anden tilgang til kompetenceudviklingen.

Når lærere og pædagoger derfor oplever, at deres kompetenceudvikling er generelt snarere end specifikt anvendelig, hænger det formentlig sammen med, at de i højere grad deltager i kompetenceudvikling, der netop sigter mod disse nye typer af opgaver og altså ofte består i introduktioner til nye pædagogiske metoder og tilgange. Den type kompetenceudvikling fungerer bedst som fælles forløb, hvor hele personalet får den nye viden samtidig, hvilket harmonerer med de pointer om kollektiviseringen af kompetenceudvikling, som præsenteres i kapitel 3.

Der er dog også den mulighed, at det, at lærere og pædagoger i begrænset omfang svarer, at deres seneste kompetenceudvikling medfører, at de løser nye opgaver og er mere effektive, er udtryk for, at lederne ikke sørger for at muliggøre specifik transfer i kølvandet på kompetenceudviklingen. Denne problematik behandles nærmere i det følgende afsnit.

Det er interessant, at spørgeskemadata ved nærmere analyse viser, at hvis medarbejdernes kompetenceudvikling er en del af en institutionel plan, svarer medarbejderne i højere grad, end hvis den ikke er, at de løser nye opgaver, er mere effektive og føler sig mere kompetente og sikre i deres arbejde. Selv hvis det konkrete kompetenceudviklingsforløb, som medarbejderne udtaler sig om, ikke er en del af planen, ses der stadig den sammenhæng, at medarbejderne i højere grad mener, at de anvender deres nye kompetencer, i de tilfælde, hvor der er en overordnet plan. Det tolker vi sådan, at institutioner, der generelt arbejder strategisk med kompetenceudvikling, er bedre til at skabe rum for og udnytte nye kompetencer, end institutioner, der har en mere ad hoc-præget tilgang til det.

<sup>17</sup> KASA er en forkortelse for klasseledelse, anerkendelse, sammenhæng og arbejdsmiljø.

## 6.2 Strategisk arbejde med anvendelse af kompetenceudvikling

*Jeg vil gerne have, at jeg kan se, at kompetenceudviklingen bliver brugt i hverdagen. At det har en betydning for de børn, pædagogerne har med at gøre. Det synes jeg, sker på mange punkter [...] Nogle gange skal man selvfølgelig skubbe lidt på, og det har vi været meget opmærksomme på. Det kan ikke nytte noget, at det, de alle sammen har lært på et kursus, kun sker, når én bestemt pædagog er her. Det kræver, at vi gentagne gange tager det op, og nogle skal have en konkret opgave, for at det sker. (Dagtilbudsleder).*

Opmærksomhed på at få kompetenceudvikling bragt i anvendelse er i fokus i dette afsnit. Dagtilbudslederen i citatet ovenfor har denne opmærksomhed. Hun gør en række ting for at få bringe sine medarbejderes kompetenceudvikling i spil: Hun har en forventning om, at kompetenceudviklingen bliver brugt; hun holder øje med, at det sker; hun skubber på, hvis det ikke sker af sig selv; hun sørger for, at flere pædagoger arbejder med forandringer samtidig; hun følger løbende op på kompetenceudviklingen; og nogle gange giver hun medarbejderne konkrete opgaver, som skal gøre det lettere for dem at bruge de nye kompetencer.

Dagtilbudslederen berører i sin udtalelse mange af de faktorer, som ifølge forskning i transfer er vigtige. Man taler om faktorer, der kan inddeles i henholdsvis personrelaterede og undervisningsrelaterede faktorer, samt faktorer, der knytter sig til anvendelsessituationen.<sup>18</sup> I det følgende diskuteres det på baggrund af transferforskning og resultaterne fra denne undersøgelse, hvad der har betydning for, om kompetenceudviklingen anvendes.

Vi vil se på følgende faktorer:

- Inddragelse og medejerskab
- Motivation og forventninger
- Rum for anvendelse, herunder tid og modtagelighed blandt kollegerne
- Opfølgning på indsatsen, herunder opmærksomhed, videndeling og ændret praksis.

De faktorer, vi her har fremhævet, handler primært om det, der går forud for en kompetenceudviklingsindsats, og det, der kommer efter. De to første punkter kunne man kalde forberedelsesfasen, mens de to sidste i højere grad berører omstændigheder omkring implementering af kompetenceudviklingen. Vi fokuserer ikke på selve indsatsen, altså kvaliteten og relevansen af kompetenceudviklingen, da denne undersøgelse har fokus på det institutionelle ledelsesrum. Vi er imidlertid bevidste om, at alle tre led i kompetenceudvikling – før, under og efter – og deres interne

<sup>18</sup> Wahlgren og Aarkrog (2012).

sammenhæng har betydning for anvendelsen, ligesom kursers praksisnærhed kan gøre en forskel.

### 6.2.1 Inddragelse og medejerskab

Inddragelse af medarbejderne i beslutninger om uddannelse bidrager ifølge forskningen til transfer. Det er der flere eksempler på i undersøgelsen, men først skal det handle om, hvordan og i hvilket omfang inddragelsen af lærere og pædagoger i skolernes og dagtilbuddenes beslutningsprocesser omkring kompetenceudvikling finder sted.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 24 % af lærerne og 14 % af pædagogerne svarer, at ideen til deres seneste kompetenceudvikling kom fra dem selv (jf. tabel 12). Henholdsvis 12 % og 14 % svarer, at ideen blev skabt i dialog med lederen, men flest svarer, at deres leder kom med ideen. Henholdsvis 22 % og 27 % svarer, at det var et krav fra kommunen.

**Tabel 12**  
**Hvem fik ideen til kompetenceudviklingen?**

|   | Lærere          | Pædagoger       |
|---|-----------------|-----------------|
| Det var min leders ide                            | 32 % (238)      | 37 % (234)      |
| Det var min egen ide                              | 24 % (182)      | 14 % (89)       |
| Det var et krav fra kommunen                      | 22 % (163)      | 27 % (170)      |
| Ideen blev skabt i dialog mellem min leder og mig | 12 % (94)       | 14 (87)         |
| Ideen kom fra personalegruppen                    | 10 % (76)       | 9 % (55)        |
| Total   | 100 % (n = 756) | 100 % (n = 637) |

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.*

Ved at krydse flere variable i spørgeskemaet til lærere og pædagoger kan man se, at hvis ideen til kompetenceudvikling kommer fra medarbejderen selv, eller den skabes i dialog mellem medarbejder og leder, betyder det, at medarbejderne i højere grad efterfølgende oplever at løse nye opgaver og anvende kompetenceudviklingen i det daglige arbejde (jf. figur 8).

Hvis ideen blev skabt i dialog mellem leder og medarbejder, er der desuden den sammenhæng, at medarbejderen bliver mere effektiv, føler sig mere kompetent og sikker i sit arbejde og er mere motiveret (jf. figur 8).

Men én ting er, hvordan ideen til kompetenceudviklingen opstår, noget andet er, hvordan beslutningen om deltagelse tages. I spørgeskemaundersøgelsen svarer godt og vel en tredjedel af

lærerne (36 %) og pædagogerne (37 %), at beslutningen om den kompetenceudvikling, de senest har deltaget i, blev truffet i fællesskab mellem dem selv og deres leder (jf. tabel 13).

**Tabel 13**

**Hvordan blev det besluttet, at du skulle deltage i den kompetenceudvikling, du senest har fået?**

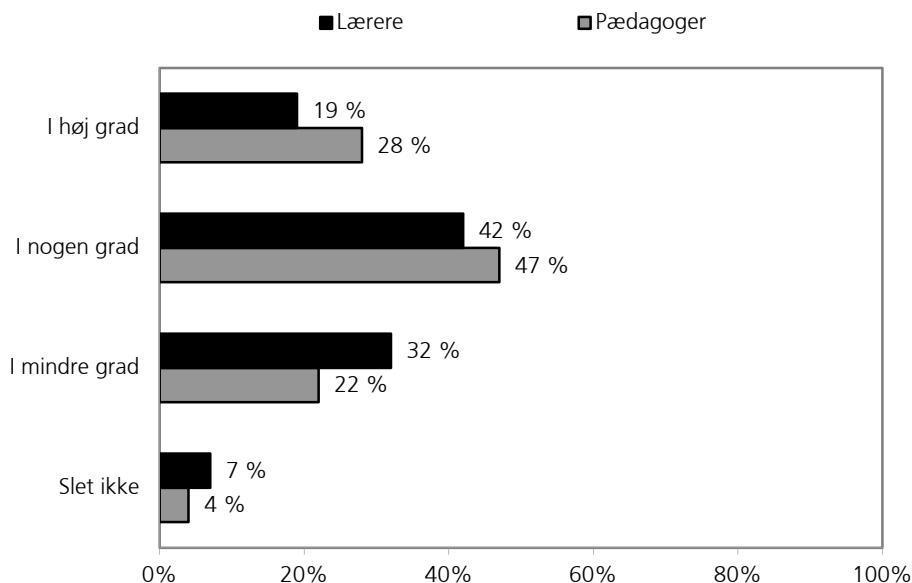
|   | Lærere     | Pædagoger  |
|---|------------|------------|
| Min leder besluttede det                        | 33 % (248) | 28 % (174) |
| Min leder besluttede det sammen med mig         | 36 % (267) | 37 % (236) |
| Det var en fælles beslutning i personalegruppen | 12 % (85)  | 19 % (117) |
| Det blev pålagt fra kommunen                    | 19 % (142) | 16 % (103) |
| Total   | 100 %      | 100 %      |

Hvis man spørger lederne, svarer 27 % af skolelederne og 38 % af dagtilbudslederne, at medarbejderne i høj grad er involveret i planlægningen, mens henholdsvis 60 % og 55 % mener, at medarbejderne i nogen grad er involveret, og henholdsvis 13 % og 7 % vurderer, at de i mindre grad er involveret.

Når det kommer til medarbejdernes generelle opfattelse af indflydelse på kompetenceudviklingen, er de lidt mere kritiske end deres ledere: 19 % af lærerne og 28 % pædagogerne oplever i høj grad at have indflydelse på kompetenceudviklingen. Henholdsvis 42 % og 47 % svarer, at de i nogen grad har indflydelse. Henholdsvis 39 % og 26 % mener, at de i mindre grad eller slet ikke har nogen indflydelse på deres kompetenceudvikling (jf. figur 10).

**Figur 10**  
**I hvilken grad oplever du generelt, at du har indflydelse på, hvilken kompetenceudvikling du får?**

Lærere: n = 756, Pædagoger: n = 636



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse gennemført af Danmarks Statistik for EVA, 2012.

Samlet set kan vi konkludere, at der sker en vis inddragelse af medarbejderne i de forskellige beslutningsfaser i forbindelse med kompetenceudvikling på skoler og i dagtilbud: Dels sker det ikke sjældent, at medarbejderne selv kommer med ideen til kompetenceudviklingen eller får ideen sammen med deres leder (jf. tabel 12). Dels mener over en tredjedel af medarbejderne (jf. tabel 13), at de er inddraget i beslutninger om kompetenceudviklingen. Endelig mener flertallet af både lærere og pædagoger, at de i høj grad eller i nogen grad generelt har indflydelse på deres kompetenceudvikling (jf. figur 10).

### **Betydningen af at arbejde med inddragelse og medejerskab**

Interviewundersøgelsen belyser på forskellige måder betydningen af inddragelse af medarbejderne i beslutninger om og planlægning af kompetenceudvikling. Flere skole- og dagtilbudsledere har fx beskrevet, at medarbejderne inddrages i beslutninger i forbindelse med MUS, men også via TUS og i forskellige former for udvalgsarbejde.



Undersøgelsen rummer blandt andet et eksempel på en skole, hvor der sker en systematisk inddragelse af medarbejderne i beslutningsprocesser knyttet til kompetenceudvikling. På denne skole har skolelederen en strategi for skolens kompetenceudvikling. Den består i, at hun indledningsvis formulerer et udkast til temaer og indsatser, der tager udgangspunkt i henholdsvis nationale og kommunale mål. Det kan fx være inklusion eller lokale mål om, at eleverne i 3. klasse skal blive bedre til læsning. Skolelederen afvejer i samarbejde med sine lederkolleger på skolen de forskellige behov og koger dem ned til nogle klare mål for skolen:

*Grundlæggende skal kompetenceudviklingsplanerne understøtte et mål. Vi laver derfor overhovedet ikke noget kompetenceudvikling, som ikke kan henføres til et mål. [...] Derfor sidder jeg med nogle af mine ledelsesmedarbejdere og bliver enig [med dem] om, hvilke mål vi skal nå næste år, og dertil, hvilke indsatser der så skal sættes i gang, og endelig, hvilken kompetenceudvikling vi skal have i gang i forhold til det. (Skoleleder).*

Efterfølgende bliver udkastet sendt til kommentering i en række udvalg på skolen, herunder det såkaldte driftsudvalg, hvor skolens afdelingsledere er repræsenteret, skolens kompetencecenter og skolens udviklingscenter, hvor lærerne er repræsenteret, osv. Når udkastet er blevet afstemt med input fra alle udvalgene, bliver det drøftet med skolens tillidsrepræsentant, og herefter bliver det sendt til skolens forretningsudvalg. Hvis det bliver godkendt, ender det i MED-udvalget, som færdigbehandler det.

Processen gør det muligt for lederen at opnå to ting: For det første har ledelsen kontrol over kerne i kompetenceudviklingsplanen – lederens afvejning af nationale, kommunale og lokale behov danner udgangspunkt for den efterfølgende diskussion. For det andet kvalitetssikres planen, ved at den bliver hørt i de forskellige udvalg, og inddragelsen skaber samtidig medejerskab. Systematikken og lærernes mulighed for indflydelse fremgår af dette citat fra en lærer på skolen:

*Beslutningen om cooperative learning blev i virkeligheden truffet på baggrund af evalueringer, hvor lærerne fik mulighed for at komme med input. Der bliver spurgt i de enkelte udvalg, men det er ledelsen og forretningsudvalget, som har den endelige beslutningskompetence. Jeg mener ikke, at det ville have nogen effekt, hvis forretningsudvalget stillede sig på bagbenene over en beslutning. Havde det imidlertid været lærerne, så ville det nok ikke blive gennemført. (Lærer).*

Denne form for inddragelse kan virke ganske omfattende, og inddragelse af medarbejdere i beslutningsprocesser omkring kompetenceudvikling behøver ikke nødvendigvis at tage sig helt så systematiske ud – det vigtigste er, at inddragelsen finder sted. I tråd med forskningen viser denne undersøgelse, at inddragelse fremmer den enkeltes efterfølgende anvendelse af kompetenceudviklingen.

## 6.2.2 Motivation og forventninger

Forskningen i transfer viser, at det at sætte mål for læringen giver et skærpet fokus, som efterfølgende fremmer anvendelsen af indsatsen. Selvom Wahlgren og Aarkrogs bog om transfer primært handler om, hvordan professionsuddannelser bringes i anvendelse, er det værd at antage, at det at sætte mål for kompetenceudvikling generelt kan være befordrende for den efterfølgende anvendelse. At stille spørgsmål såsom "Hvad er målet med kurset eller uddannelsen?", "Hvad skal du blive bedre til?" og "Hvad skal du kunne bagefter, som du ikke kan nu?" kan give en mental forberedelse og samtidig tydeliggøre ledelsesmæssige forventninger til, at det lærte bringes i anvendelse.

Mange undersøgelser inden for uddannelsesområdet understreger motivationens betydning<sup>19</sup>. Wahlgren og Aarkrog er enige, men peger imidlertid på, at i transferøjemed er motivation for at deltage i uddannelse ikke tilstrækkeligt – der skal også være motivation for at *anvende* uddannelsen eller kompetenceudviklingen efterfølgende. Her fortæller en pædagog, hvordan hun allerede før kursusstart havde en idé om, hvad kurset skulle bruges til:

*Vi skulle sætte nogle konkrete ting i gang herhjemme, og derfor havde vi allerede nogle ideer om, hvad vi gerne ville bruge kurset til, i forvejen. Vi var tre pædagoger, der hver især havde ansvaret for at få det implementeret på egen stue. Og så har vi haft aktionslæring, som hjalp videndelingen og implementeringen på vej. Det fungerede godt, at det havde den struktur, for ellers er det svært at finde tid til det i dagligdagen. (Pædagog).*

Det vil sige, at denne form for forberedelse dels indebar, at ledelsen havde nogle forventninger, og dels sandsynligvis medførte, at medarbejderen – uden at hun selv specifikt bruger disse ord – var mere motiveret for anvendelse, fordi hun vidste, hvad hun skulle med kurset, og hvad målet med det var.

Et eksempel på det modsatte, nemlig at forventninger og motivation for anvendelse ikke er tydeliggjort, stammer fra en skole, hvor en lærer er frustreret over, at hun ikke har fået ekspliciteret forventningerne til, hvad hendes deltagelse på et pædagogisk diplommodul skal bidrage med. Hun oplever derfor, at hendes uddannelse ikke bliver bragt i spil, og det skyldes ikke mindst, at de ledelsesmæssige forventninger er for implicitte:

*Inden jeg skulle på PD-modulet, havde jeg en samtale med min leder om, hvilken glæde skolen skulle have af mit PD-modul. Det eneste, han sagde, var, at jeg bare skulle sprede det som ringe i vandet. Igen tænkte jeg, at det kunne være rart, at de rent faktisk havde*

<sup>19</sup> Se blandt andet Pedersen et al (2009).

*en forventning til mig. Men han sagde, at det nemt kunne være voldsomt for ens kolleger, hvis man kom og syntes, man havde set lyset. (Lærer).*

Hvis der i dette eksempel overhovedet er nogen forventning fra lederens side, er det, at medarbejderen skal holde lav profil omkring det nye, hun har lært i sin uddannelse. Hun skal blot "spredde det som ringe i vandet", hvilket kunne have været en ambitiøs udmelding, men som ender med at blive ukonkret, fordi der ikke sættes en ramme for denne forventning.

### **6.2.3 Rum for anvendelse**

Forskningen inden for transfer peger på en række aspekter ved anvendelseskonteksten, der er afgørende for, hvor meget kompetenceudvikling bliver brugt: Der skal være et match mellem læringssituationen og anvendelsessituationen – man skal kunne se sig selv udføre det, man har lært, i sin hverdagspraksis. Derudover har det en betydning, om man anvender det lærte direkte i forlængelse af kurset eller uddannelsen. Hvis ikke, går meget af det lærte i glemmebogen. Endelig skal der være et socialt klima, der understøtter anvendelsen, et såkaldt transferklima<sup>20</sup>.

### **Tid og rum til at få kompetencerne bragt i anvendelse**

Interviewundersøgelsen viser, at knappe ressourcer (med hensyn til tid, rum og personale) kan være afgørende for, i hvor høj grad kompetenceudvikling bringes i anvendelse.

Den tidlige faktor handler overordnet om, at man som medarbejder oplever, at få tid til at anvende sine nye kompetencer i praksis og mere specifikt om, at anvendelsen helst skal ske i umiddelbar forlængelse af indsatsen for at opnå maksimal værdi. En dagtilbudsleder fortæller:

*Det handler om at skabe rum til refleksion, hvor medarbejderne kan gå væk og lave tankeeksperimenter og videndele. [...] Og sætte tid af. På personalemøder, på aktionslæringsmøder. Det handler meget om, hvilke nogle signaler man sender som leder. Den planlægning og prioritering, der foretages fra min side, sender kraftige signaler. Lederens fokus styrer organisationens opmærksomhed, har en klog mand vist engang sagt. Hvis jeg sætter noget på dagsordenen, så bliver det prioriteret. (Dagtilbudsleder).*

Men selvom der i en institution er fokus på at få nye kompetencer bragt i spil, er det ikke altid, at der er tid eller ressourcer til det. I forbindelse med interviewundersøgelsen mødte vi en sprogpædagog, der, til trods for at hun oplevede, at hendes leder var meget engageret i medarbejdernes kompetenceudvikling, ikke kunne forene sit billede af den bedste sprogpædagogik med virkeligheden:

<sup>20</sup> Jf. Wahlgren og Aarkrog (2012).

*Jeg vil gerne have indført dialogisk læsning, men det stranded på, at det er svært at dele børn op i grupper pga. personalemangel. Det er ofte i de mindre grupper, at man kan arbejde med disse værktøjer. Det er den primære udfordring, uanset hvilket pædagogisk arbejde vi taler om. [...] Jo mere viden man får, jo mere frustrerende er det, når man kommer til kort i forhold til at arbejde på den måde, man mener, er den bedste. (Sprogpædagog).*

Denne pædagog oplever altså, at tid og menneskelige ressourcer er en barriere for, at det, hun har lært i forbindelse med sin kompetenceudvikling, kan bringes i spil.

### **Videndeling som led i at skabe et socialt klima for anvendelsen**

En af de måder, hvorpå institutionerne kan drage fordel af den kompetenceudvikling, de enkelte medarbejdere deltager i, er videndeling. Vha. videndeling kan konkret læring fra en indsats udvides til de medarbejdere, der ikke har deltaget i den. Forskning i videndeling pointerer, at megen videndeling sker uformelt og naturligt blandt medarbejdere. Og hvis man som leder vil forbedre videndelingen med henblik på blandt andet effektivitet, skal man respektere de sociale relationer, som ligger til grund. Det vil sige, at lederen skal respektere medarbejdernes naturlige hjælpeinstinkt.<sup>21</sup>

Analysen viser, at videndeling forekommer i relativt høj grad på institutionerne. Den viser også, at pædagoger tilsyneladende videndeler mere end lærere, og at dagtilbudsledere i højere grad end skoleledere etablerer faste procedurer for videndeling og støtter medarbejderne i at videndele. Selvom ikke al viden er værd at dele, og selvom videndeling ikke nødvendigvis er relevant, hver gang en medarbejder har deltaget i kompetenceudvikling, tyder noget alligevel på, at der her er et udviklingspotentiale for skolerne.

78 % af lærerne og 89 % af pædagogerne svarer, at de har delt viden fra deres seneste kompetenceudvikling med deres kolleger – henholdsvis 22 % og 12 % svarer, at de ikke har. Vi ved dog ikke, hvordan videndelingen har fundet sted. Det betyder, at den i princippet kan være foregået på et møde, men også uden for en egentlig møderamme, fx mellem to pædagoger i en samtale på legepladsen.

37 % af skolelederne og 70 % af dagtilbudslederne angiver, at deres institution har en procedure for videndeling (jf. tabel 14 på næste side).

<sup>21</sup> Christensen (2004).

**Tabel 14****Har I en procedure for videndeling af den nye viden, lærerne og pædagogerne har fået efter kompetenceudvikling?**

|       | Skoleledere     | Dagtilbudsledere |
|-------|-----------------|------------------|
| Ja    | 37 % (132)      | 70 % (181)       |
| Nej   | 63 % (226)      | 31 % (81)        |
| Total | 100 % (n = 358) | 100 % (n = 262)  |

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, 2012.

En del af forklaringen på forskellen er formentlig, at dagtilbud typisk er mindre end skoler, og at videndeling derfor er nemmere at arrangere og formalisere, fx på personalemøder, hvor alle medarbejdere typisk deltager. Dette bekræftes af en nærmere analyse af data, der peger på, at mindre skoler og dagtilbud i højere grad end større skoler har en fast procedure for videndeling.

Lærerne er typisk mere specialiserede i kraft af deres linjefag, og en stor del af videndelingen vil derfor foregå i teams, og nogle gange på en mere uformel basis. I interviewundersøgelsen blev der peget på denne pointe. Fx fortæller en lærer om det teamsamarbejde, hun er del af:

*Videndeling sker helt uformelt. Det er bare, når vi har lyst. Strukturen er jo sådan, at vi skal arbejde sammen med lærere på de samme årgange. Men det kan godt være, at det kun er to ud af de tre lærere, der egentlig taler sammen – taler godt sammen. Vi skal jo mødes, men der er ingen, der holder øje med, om vi videndeler. (Lærer).*

*Jo mere lukket døren er til klasselokalet, jo nemmere er det at falde tilbage i gamle rutiner. Jo mere samarbejde, jo nemmere bliver det at implementere. (Lærer).*

Markant flere pædagoger end lærere oplever at blive bakket op af deres leder i at dele viden. 59 % af pædagogerne mod 32 % af lærerne har fået afsat tid til videndeling. Der er også flere pædagoger (35 %) end lærere (27 %), som er blevet bedt om at videndele. Næsten halvdelen af lærerne – mod en femtedel af pædagogerne – svarer, at de ikke er blevet støttet af deres leder i at videndele.

**Tabel 15**  
**Har din leder støttet dig i, at du kunne dele det, du har lært?**

|   | Lærere          | Pædagoger       |
|---|-----------------|-----------------|
| Ja, jeg har fået tid til det                  | 32 % (184)      | 59 % (326)      |
| Ja, jeg er blevet bedt om det                 | 27 % (158)      | 35 % (193)      |
| Nej, jeg er ikke blevet støttet i at dele det | 49 % (284)      | 21 % (116)      |
| Total   | 109 % (n = 626) | 115 % (n = 635) |

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse foretaget af Danmarks Statistik for EVA, 2012.*

*Note: Det har været muligt at give flere svar, hvorfor antallet af svar overstiger antallet af deltagere i undersøgelsen, og procenttallene summerer derfor op til mere end 100 %.*

I interviewene er der en række eksempler på pædagoger, der fremhæver, at videndelingen i deres institution er god. To pædagoger fortæller her om, hvordan de oplever det faglige og sociale klima i de institutioner, de hver især arbejder i:

*Tilknytningen til hverdagen er vigtig – at man efter et møde eller en kursusdag kan komme hjem og bruge det og dele det. Jeg synes, vi har fået skabt en rimelig åben kultur i forhold til at lytte til hinanden og hjælpe hinanden, hvis man får en idé. (Pædagog).*

*Der er en høj grad af videndeling i huset, så der er ikke nogen modstand, når man kommer hjem og er tændt af den hellige ild. Tværtimod har vi været gode til at bruge hinandens kompetencer. Det er også en af årsagerne til, at man kan levere et godt pædagogisk arbejde. (Pædagog).*

Medarbejderne oplever med andre ord, at det på deres arbejdsplads er muligt både at bruge og at dele sin viden med kollegerne. Der er efter deres opfattelse et socialt klima, der understøtter videndeling og er modtageligt for forandringer.

Samlet set peger dette afsnit på, at anvendelse af kompetenceudvikling kræver en ledelsesmæssig opmærksomhed på at skabe rammer og sikre tid til implementering. Det gælder for anvendelsen af hver enkelt medarbejders kompetenceudvikling. Der vil givetvis være kompetenceudvikling, der uden lederens opmærksomhed af sig selv finder anvendelse i lærernes og pædagogernes praksis. Men som leder kan man bane vejen for anvendelse ved at understøtte, at der skabes et fagligt og socialt klima, der er motiveret for forandringer. Det kan lederen blandt andet gøre ved at understøtte relevante former for videndeling.

#### 6.2.4 Opfølgning på indsatserne

Forskning i transfer peger på, at opfølgning på uddannelse og kompetenceudvikling har betydning for, i hvor høj grad den bliver anvendt. Med opfølgning menes der en form for systematisk opmærksomhed på, hvad indsatsen kan bidrage med, og hvad medarbejderen kan gøre anderledes end før. Det er i høj grad en ledelsesopgave at initiere denne opfølgning i kølvandet på kompetenceudviklingen. Systematiske overvejelser over anvendelse øger anvendelsen, fordi refleksion over det lærte i sig selv medvirker til, at man arbejder videre med det og tager det i brug. Opfølgningen kan være skriftlig (fx logbog) eller mundtlig (formelle eller uformelle samtaler).

#### Når opfølgning skaber en ændret individuel og institutionel praksis

I interviewundersøgelsen er der flere eksempler på, hvordan opfølgning kan finde sted. Et eksempel er fra en integreret daginstitution, der har haft et kompetenceudviklingsforløb med fokus på læringshistorier. Lederen har selv taget initiativ til forløbet, fordi hun mente, at personalet efter en turbulent institutionssammenlægning havde brug for at få fokus på den pædagogiske faglighed.

Arbejdet med læringshistorier i denne kontekst gik ud på at klæde medarbejderne på til at se og fokusere på læringsituationer i børnenes hverdag i institutionen. Lederen fortæller her, hvad kompetenceudviklingens formål var:

*Vi har også arbejdet med læringshistorier, blandt andet i forhold til anerkendelse. Vores fokus var egentlig at blive god til at lære det, der hedder læringshistorier. Pointen er at få øje på, hvad det er, børnene har lært. Det gode ved det er, at det er rigtig nemt at gå til. Alle kan lave en læringshistorie, som dybest set er en iagttagelse af, hvad nogle børn har sammen, eller hvad barnet har sammen med en voksen. Vi prøvede at holde det fuldstændig enkelt, og det bruger vi stadigvæk. (Dagtilbudsleder).*

Selve kompetenceudviklingsindsatsen bestod i, at lederen i en periode uddelte litteratur om læringshistorier, afsatte timer til medarbejdernes læsning og tog initiativ til at drøfte litteraturen på personalemøder. Derefter fulgte en periode, hvor pædagogerne hver især skulle indsamle, genfortælle og reflektere over læringshistorier. Konkret arbejdede de også med at gengive dem i tekst og enkelte steder med billeder, så fx forældre kunne følge med. Opfølgningen på indsatsen bestod i, at der på personalemøderne var et fast punkt, hvor læringshistorier blev drøftet. Leder såvel som pædagoger fortalte under interviewet, at læringshistorierne er blevet en del af den daglige pædagogiske praksis. De er ikke længere nødt til at have bevidst fokus på det, for nu springer læringshistorierne dem nærmest i øjnene. Pædagogerne har altså i kraft af den vedblivende opfølgningsproces fået skærpet deres fokus på læring.

Et andet eksempel fra undersøgelsen er en skole, som gennem en årrække har haft fokus på implementering af cooperative learning og LP-modellen. En lærer fortæller her, hvordan skoleledelsen blandt andet har valgt at følge op på indsatserne:

*Der er sket noget helt specielt på skolen: Ledelsen er begyndt at overvære undervisningen for at følge op på kompetenceudviklingen, fx på cooperative learning og de nye undervisningsformer. Ledelsen har gjort det fornuftigt ved at understrege, at det er af interesse frem for kontrol, at de kommer. Det er også blevet annonceret forinden. (Lærer).*

Metoden med at overvære undervisningen giver dels ledelsen indblik i, hvor langt lærerne er med at anvende de nye kompetencer i undervisningen, dels giver det ledelsen mulighed for en tættere og mere konkret dialog om, hvor der bør sættes ind i forhold til fremtidige kompetenceudviklingstiltag.

### **Når manglende opfølgning skaber inerti**

I interviewundersøgelsen har vi imidlertid også set eksempler på, hvad manglende opfølgning kan betyde for anvendelse af kompetenceudvikling. Der, hvor det er kommet stærkest til udtryk, er i interviewene med ressourcepersoner. De oplever, at de ikke i tilstrækkelig grad får deres ellers ofte ganske målrettede kompetenceudvikling bragt i spil i hverdagen. Det skyldes i høj grad manglende opfølgning fra lederne, og ressourcepersonerne oplever derfor et mismatch mellem deres kompetenceudvikling, de opgaver, de forventede at skulle løse, og de opgaver, de rent faktisk løser.

Ressourcepersoner kan ses som en slags faglige fyrtårne<sup>22</sup>. De har to hovedfunktioner: De har opgaver, der retter sig mod børnene, og opgaver, der retter sig mod deres kolleger.

Interviewundersøgelsen peger på mange af de samme udfordringer med organiseringen og synet på ressourcepersoner som EVA's rapport fra 2009 *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*. En af de centrale udfordringer er stadig, at der på visse skoler er en kulturel træghed pga. det, man kunne kalde lærernes egalitære tænkning. Ressourcepersoner udfordrer så at sige lighedstænkningen ud fra den simple kendsgerning, at de ved mere end deres kolleger om et særligt område. En læsevejleder og en sprogvejleder beskriver her, hvordan de ser gabet mellem de funktioner, de udfører, og det, de egentlig er uddannet til og kan:

*Jeg synes, at det er meget specielt at have denne funktion. [...] Det er mere det med at støtte eleverne og ikke så meget det med at komme ud i klassen og hjælpe læreren med et læseforløb. Det er ikke blevet, som jeg troede. Jeg er støttelærer i stedet for at vejlede*

<sup>22</sup> EVA (2009).



*mine kolleger. Det er svært at fungere som vejleder, da det ikke er noget, vi har kultur for i lærerverdenen. (Læsevejleder).*

*Jeg ser det sådan, at der er to slags vejledersituationer: Der er akutvejledningen – lige i døren og op ad trappen, du ved: "Kan du ikke lige hjælpe mig?" Den har vi meget af. Men den der helt perfekte vejledningssituation, hvor man er forberedt, og folk møder op og vil lære noget, hvor man sætter sig ned og vejleder sine kolleger – dem er der få af. (It-vejleder).*

Citaterne peger på, at vejlederne oplever en kulturel barriere for at udfylde deres særlige rolle til fulde. Den kulturelle barriere kommer ikke kun til udtryk i kollegernes opfattelse af dem som resourcepersoner; det er i høj grad deres egen opfattelse, som forhindrer dem i at udnytte det potentiale, der ligger i deres efteruddannelse som vejledere.

Et andet eksempel på manglende opfølgning på resourcepersonernes kompetenceudvikling er en lærer, der har taget en AKT-vejlederuddannelse. Skolen skal, ligesom andre folkeskoler, vænne sig til at løse inklusionsopgaven, og en AKT-vejleder er én ud af flere mulige løsninger. I udgangspunktet lyder det klare match mellem lærerens efteruddannelse og resourcefunktionen som opskriften på god transfer. Læreren oplever imidlertid, at ledelsens forståelse af, hvad opgaven som AKT-vejleder består i, afviger meget fra hans egen og fra den forståelse, han blev præsenteret for i forbindelse med efteruddannelsen.

*Jeg bruger slet ikke de ting, jeg fik med i AKT-uddannelsen [...] Vi kommer ikke ind og ser, hvordan den enkelte elev fungerer i en gruppe, for vi arbejder kun med eleven og ikke med gruppen eller strukturer. [...] Ideen var, at vi [AKT-medarbejderne] skulle ud i klassen, når en elev skulle i AKT-regi, men sådan arbejder vi ikke her [...]. (AKT-vejleder).*

Eksemplet peger altså dels på, at der ikke før uddannelsens start har fundet en forventningsafstemning sted mellem medarbejderen og lederen, dels på, at kendskabet til uddannelsen fra ledelsens side måske har været (og fortsat er) begrænset. Medarbejderen mener i hvert fald, at han i praksis ikke har mulighed for at bruge en af sine nyerhvervede metodiske kompetencer – det at arbejde med gruppedynamikker i den kontekst, de udspiller sig i. I stedet er AKT-medarbejderen henvist til udelukkende at arbejde med de udfordrede og udfordrende elever i det, skolen kalder Pusterummet.

Medarbejderen oplever, at der kun i ganske begrænset omfang er blevet formuleret en forventning til, hvordan han skal bringe sine AKT-kompetencer i spil:

*I teorien er der papir på, hvad AKT er, men det er ikke den praksis eller virkelighed, der er. [...] Der er ikke en beskrivelse af min rolle som AKT-medarbejder [...] Men der burde være en ledelse, der kommer og siger, at når vi bruger denne mængde penge, forventer vi, at man lever op til det og det – det er der ikke! (AKT-vejleder).*

Eksemplet illustrerer, at opmærksomhed og opfølgning på, hvilke opgaver man skal løse efter en kompetenceudviklingsindsats, er afgørende. Selvom denne medarbejder får relevant kompetenceudvikling, som rent faktisk adresserer institutionens behov, så kan han ikke anvende sine nye kompetencer, fordi der er et mismatch mellem kompetencerne og den opgave, han bliver sat til at varetage.

Samlet set tyder interviewmaterialet på, at det i folkeskolen og for så vidt også i dagtilbuddene er en aktuell udfordring at udnytte ressourcefunktioner optimalt som et led i institutionernes udvikling. Der er ikke nogen enkle løsninger; blot skal det her påpeges, at der er særlige faldgruber og aspekter, man bør være opmærksom på. I tråd med EVA's rapport om særlige ressourcepersoner i folkeskolen (2009) peger denne undersøgelse på, at en mere bevidst, strategisk brug af ressourcepersoner som en form for forandringsagenter dels vil kunne give disse medarbejderes arbejde mere mening og retning, dels vil kunne skabe grobund for institutionel udvikling.



## 7 Litteratur

Ahrenkiel, Annegrethe et al. (2012), *Pædagogers deltagelse i efteruddannelse. Pædagogers interesser i og barrierer for deltagelse i efteruddannelse. Resultater fra en interviewundersøgelse og en survey*. Roskilde Universitet og University College Sjælland.

Christensen, Peter Holdt (2004), *Vidensdeling – perspektiver, problemer og praksis*, Handelshøjskolens Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2009), *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.

Kornerup, Ida (2011), *Efteruddannelse og dagtilbud under forandring. Daginstitutionspædagogers deltagelse i politisk initieret efter- og videreuddannelse i det omkalfatrede velfærdssamfund*. Roskilde Universitet.

Nørregaard-Nielsen, Esther (2006), *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse*. Gyldendal og Syddansk Universitets Forlag.

Pedersen, Steen Højrup et al (2009), *Motivation og læringsform – En oversigt over eksisterende forskning*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2009), *TALIS. Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv*.

Undervisningsministeriet, KL og professionshøjskolerne (2010), *Lærernes undervisningskompetence – analyse af professionshøjskolernes udbud af efter- og videreuddannelse inden for særlige undervisningsmæssige udfordringer i folkeskolen*. Undervisningsministeriet.

Wahlgren, Bjarne & Vibe Aarkrog (2012), *Transfer - Kompetence i en professionel sammenhæng*. Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag 2012.



# Appendiks A

## Projektbeskrivelse: Efteruddannelse af lærere og pædagoger

Det er gennem flere undersøgelser belyst, at pædagoger og lærere kontinuerligt møder (nye) faglige udfordringer i deres arbejde. De nye udfordringer fordrer en udvikling af læreres og pædagogers kompetencer<sup>23</sup>. Det kan fx være krav til lærere om bedre klasserumsledelse og øget brug af it eller krav om en systematisk indsats for sprogudvikling og inklusion af børn i udsatte positioner i dagtilbuddene.

Efteruddannelse af lærere og pædagoger bliver et centralt redskab i skolernes og dagtilbuddenes strategier for at håndtere udfordringer og skabe kvalitet. En effektiv efteruddannelsesindsats forudsætter, at:

- Institutionerne arbejder strategisk med efteruddannelse, så beslutninger om efteruddannelse er koblet til en systematisk afdækning og identificering af behov før selve efteruddannelsesindsatsen
- Lærerne og pædagogerne har mulighed for at bringe erhvervede kompetencer i anvendelse efter selve efteruddannelsesindsatsen.

### Formål

Formålet med evalueringen er at undersøge og vurdere, hvordan skoler og dagtilbud bringer efteruddannelse og kompetenceudvikling i anvendelse i den daglige praksis.

Mere specifikt vil undersøgelsen fokusere på to forhold: På den ene side vil undersøgelsen afklare, om skoler og dagtilbud arbejder strategisk med *planlægning* af efteruddannelse. Afdækker institutionerne systematisk behov for efteruddannelse, og kobler de efteruddannelse med overordnede udviklingsstrategier for skolen eller dagtilbuddet? I denne sammenhæng vil undersøgelsen også afdække, i hvilken grad skolerne og dagtilbuddene er styret af kommunale efteruddannelsesstrategier på området. På den anden side vil undersøgelsen afdække, hvordan skoler og

<sup>23</sup> Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (2009), Undervisningsministeriet (2010), og Ahrenkiel et al (2012).

dagtilbud arbejder strategisk med *implementering* af efteruddannelse. Hvordan sikrer de, at efteruddannelse af lærere og pædagoger bringes i anvendelse og integreres i undervisningen og i det daglige arbejde? I hvilket omfang bruges ressourcpersoner til udvikling og implementering af nye kompetencer? Og følges der op på, om nye kompetencer anvendes?

## **Projektdesign**

Undersøgelsen gennemføres i tre faser, som uddybes herunder.

### *Forstudie*

Første fase består af to analytiske elementer: Indledningsvis vil der blive gennemført deskresearch og dialogmøder med centrale interessenter for at styrke videngrundlaget for det videre arbejde. Herefter vil der blive gennemført en række eksplorative interview med institutionsledere, lærere og pædagoger. Disse interview er primært et forarbejde til spørgeskemaundersøgelsen i anden fase.

### *Spørgeskemaundersøgelse*

Anden fase består af en spørgeskemaundersøgelse blandt institutionsledere og medarbejdere.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt institutionsledere vil være at afdække:

- Hvordan institutionerne træffer beslutninger om efteruddannelse og kompetenceudvikling
- Hvilket grundlag de gør det på
- Hvordan institutionerne forankrer og omsætter efteruddannelse og kompetenceudvikling til praksis.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og pædagoger vil være at afdække:

- Lærernes og pædagogernes oplevelse af, om deres kompetencer og udviklingsbehov vurderes løbende, fx gennem MUS
- I hvilken grad de oplever, at der er sammenhæng mellem deres efteruddannelse og institutions behov
- I hvilken grad de oplever, at efteruddannelse tilvejebringer relevante kompetencer, som gør det muligt at løse de udfordringer, de møder
- I hvilken grad de oplever at kunne omsætte efteruddannelsen til praksis.

### *Casestudier*

Tredje fase består i en kvalitativ afdækning af de dynamikker, der betinger beslutninger om og anvendelse af efteruddannelse. Denne del af undersøgelsen vil blive gennemført som en række casestudier, der omfatter informanter fra forvaltning, institutionsledere og medarbejdere i et antal kommuner.

Fokus vil her være på navnlig to forhold:

- Institutionernes beslutningsproces med forskellige eksempler på, hvordan beslutninger tages i krydspreset mellem kommunale strategier og medarbejdernes ønsker
- Omsætningen af nye kompetencer – inkl. en analyse af, hvordan medarbejderne konkret omsætter efteruddannelse til praksis.

Herudover vil undersøgelsen blive kvalificeret gennem et ekspertmøde i forbindelse med udarbejdelse af rapporten og en workshop med centrale interessenter inden offentliggørelse.

### **Produkter**

Projektet vil resultere i følgende produkter:

- En samlet rapport
- Artikler i fagblade for henholdsvis pædagoger og lærere samt fx KL og Børne- og Kulturchefforeningen
- Video på EVA's hjemmeside om rapportens centrale resultater.





# Appendiks B

## Projektets metoder og metodiske overvejelser

Denne undersøgelse er igangsat som en del af EVA's handlingsplan for 2012 og består af tre overordnede faser, der hver består af flere forskellige metodiske delelementer. Opbygningen er følgende:

- Forundersøgelse, som består af:
  - Deskresearch
  - Dialogmøde med interessenter
  - Eksplorative interview med dagtilbudsledere, lærere og pædagoger
- Spørgeskemaundersøgelser, som består af:
  - Spørgeskema til pædagoger og lærere
  - Spørgeskema til ledere af henholdsvis dagtilbud og skoler
- Besøg på tre skoler og i tre dagtilbud. Hvert besøg inkluderer:
  - Interview med leder
  - Gruppeinterview med medarbejdere
  - Gruppeinterview med ressourcepersoner
  - Interview med kommunal kompetenceudviklingsansvarlig konsulent.

I det følgende vil de enkelte delelementer blive gennemgået i detaljer. Kombinationen af kvantitative og kvalitative metoder i evalueringen er valgt både for at vise udstrækningen af efteruddannelse for lærere og pædagoger på nationalt plan og for at kunne give detaljerede beskrivelser og forståelser af, hvordan kompetenceudvikling tilrettelægges og bruges efterfølgende.

### Deskresearch

I deskresearchen blev eksisterende viden, herunder rapporter, artikler, evalueringer mv., gennemgået, så resten af projektet byggede på den nyeste viden om området. De gennemgåede materialer blev fundet gennem internetsøgninger, bibliotekssøgninger og kontakt med relevante fagpersoner. Desuden var projektgruppen i gennemlæsningen af de forskellige materialer opmærksom på referencer til andre relevante dokumenter, der så også blev inddraget i deskresearchen. Forundersøgelsen lænede sig derfor op ad det, der kaldes snowball-metoden.

### **Dialogmøder med interessenter**

Der blev i forbindelse med igangsættelsen af projektet afholdt interessentmøder med BUPL og DLF, hvor organisationerne blev forelagt projektbeskrivelsen og havde mulighed for at komme med deres input og opmærksomhedspunkter. Mødet med DLF blev afholdt den 11. juni 2012 med deltagelse af konsulent i DLF's afdeling Overenskomst og Forhandling Hans Henrik Olsen, konsulent i DLF's afdeling Skole- og Uddannelsespolitik Åse Bonde og lærer og formand for Skole- og uddannelsespolitisk udvalg Bjørn Hansen. Mødet med BUPL blev afholdt den 8. maj 2012 med deltagelse af faglig sekretær i BUPL Allan Baumann, konsulent i BUPL's uddannelsesafdeling Anders W. Christensen og studentermedhjælper i BUPL Tina Kofoed.

Derudover blev der inden offentliggørelse af rapporten afholdt et møde med interessenter d. 12. august 2013. Deltagerne i dette møde var faglig leder i BUPL Anders W. Christensen; konsulent i DLF Åse Bonde, chefkonsulent i KL Henrik Casper, repræsentant for Børne- og Kulturchefforeningen og skolechef i Lolland Kommune Bjarne V. Hansen og konsulent i Skolelederforeningen Dorrit Bamberger. Formålet med mødet var at drøfte interessenternes perspektiv på undersøgelsens resultater.

### **Eksplorative interview med lærere, pædagoger og skole- og dagtilbudsledere**

I forbindelse med forundersøgelsen blev der gennemført 12 interview med dagtilbudsledere, lærere og pædagoger. Interviewene varede mellem 30 min. og 1 time og angreb fra forskellige vinkler, hvordan kompetenceudvikling planlægges, besluttet og anvendes. Desuden blev der fokuseret på den kommunale indflydelse på den kompetenceudvikling, der finder sted inden for skole- og dagtilbudsområdet.

Interviewpersonerne blev udvalgt dels på baggrund af kriterier om geografisk dækning samt land-by-spredning, dels via kendskab til kommuner med særligt fokus på strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling. Fx blev en institution udvalgt, fordi kommunen arbejder med en overordnet metodisk inklusionsmodel. Interviewene blev gennemført telefonisk ud fra semi-strukturerede interviewguider, og der blev skrevet referat af interviewene. Interviewguiderne blev løbende tilpasset, hvis der fremkom interessante problemstillinger i interviewene. Derfor har ikke alle interview omhandlet alle emner. Der blev fremstillet tre forskellige interviewguider til interviewene, der var målrettet de forskellige grupper.

Disse eksplorative interview skulle danne grundlag for udarbejdelsen af spørgeskemaerne, så emnerne og problemstillingerne var relevante og sproget passende.

### **Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af skoler og institutioner**

Spørgeskemaet blev udformet af projektgruppen på baggrund af forundersøgelsens resultater. Der blev som udgangspunkt formuleret et spørgeskema til skolelederne, og spørgeskemaet til

dagtilbudslederne blev reformuleret ud fra dette skema. Herefter blev skemaerne opsat som internetbaserede spørgeskemaundersøgelser via programmet Inquisite. Spørgeskemaerne blev pilottestet af syv skole- og dagtilbudsledere. På baggrund af tilbagemeldingerne fra pilottestene blev skemaerne tilrettet, så de havde den rette sprogbrug, og eventuelle uklarheder blev fjernet.

#### *Stikprøve til spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere*

Udtrækket blev dannet på baggrund af institutionsregisteret per den 16. oktober 2012, og institutionstypen blev defineret som folkeskoler. Underafdelinger af skoler blev sorteret fra. Dette efterlod 1.234 skoler, hvoraf 700 skoler blev udtrukket i en simpel tilfældig stikprøve.

#### *Stikprøve til spørgeskemaundersøgelsen blandt dagtilbudsledere*

Udtrækket blev dannet på baggrund af Danmarks Statistiks database over adresser på samtlige børnepasningssteder. Databasen blev dannet i uge 40, 2011 og er først opdateret den 1. maj 2013, hvorfor 2011-udgaven blev anvendt i forbindelse med denne evaluering. Det vurderes ikke, at det er problematisk at anvende databasen fra 2011, da den er anvendt til at finde adresser, der ikke ændres ofte. Med hensyn til institutionernes størrelse kan der være sket nogle ændringer, men det vurderes ikke, at dette giver problemer, da børnetallet kun anvendes i overordnede kategorier. Der skal desuden tages det forbehold, at der i perioden, fra databasen er dannet, til nu er sket sammenlægninger af institutioner. Der har i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen været enkelte tilbagemeldinger om dette, og det er i hvert enkelt tilfælde blevet vurderet, om det stadig var relevant, at lederen besvarede spørgeskemaet, eller om institutionen skulle slettes fra udtrækket. Dermed kan nogle ledere have svaret på skemaet, til trods for at de er ledere af en ny og/eller sammenlagt institution, uden at rette henvendelse til EVA. Det er ikke muligt at vurdere, hvor stort antallet af sådanne tilfælde er.

Ud fra variabelen ejerforhold blev de relevante institutioner defineret som: kommunale daginstitutioner, kommunale fritidshjem, kommunale klubber, SFO'er, selvejende daginstitutioner, selvejende fritidshjem og selvejende klubber. Ud fra institutionstypen blev det vurderet, at legestuer og åbne pædagogiske tilbud ikke var relevante for spørgeskemaundersøgelsen. Dermed var der 6.040 institutioner tilbage i udtrækket, og herudaf blev der til en simpel tilfældig stikprøve udtrukket 700 institutioner.

Invitationer med webadresse og unik respondentidentifikation blev udsendt per brev den 7. november 2012, og herefter blev der udsendt remindere per brev til dem, der ikke havde svaret, den 22. november 2012 og igen den 30. november 2012. Da svarprocenten på institutionslederskemaet var lav, blev det desuden prioriteret at gennemføre en telefonbaseret rykkerrunde, som fandt sted i perioden 3.-7. december 2012. Herefter blev begge undersøgelser lukket den 10. december 2012.

### Bortfaldsanalyse, dagtilbudsledere

Ved afslutning af spørgeskemaundersøgelsen blandt dagtilbudsledere havde 275 dagtilbudsledere besvaret spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 40. Desuden var 14 institutioner blevet trukket ud af stikprøven, enten fordi de var blevet lukket eller sammenlagt, eller fordi de havde meldt tilbage, at de af den ene eller anden grund ikke passede ind i spørgeskemaundersøgelsens målgruppe.

Tabel 16 viser fordelingerne i henholdsvis stikprøven og besvarelserne på region, størrelse og institutionstype.

**Tabel 16**  
**Bortfaldsanalyse, dagtilbudsledere**

| <b>Region</b> | Antal | Procent | <b>Region</b> | Antal | Procent |
|---------------|-------|---------|---------------|-------|---------|
| Nordjylland   | 24    | 9       | Nordjylland   | 61    | 9       |
| Midtjylland   | 64    | 23      | Midtjylland   | 164   | 24      |
| Syddanmark    | 59    | 21      | Syddanmark    | 131   | 19      |
| Hovedstaden   | 81    | 29      | Hovedstaden   | 232   | 34      |
| Sjælland      | 47    | 17      | Sjælland      | 98    | 14      |
| Total         | 275   | 100     | Total         | 686   | 100     |

| <b>Antal børn</b> | Antal | Procent | <b>Antal børn</b> | Antal | Procent |
|-------------------|-------|---------|-------------------|-------|---------|
| 0-41              | 32    | 12      | 0-41              | 126   | 18      |
| 42-55             | 37    | 13      | 42-55             | 116   | 17      |
| 56-74             | 57    | 21      | 56-74             | 150   | 22      |
| 75-114            | 67    | 24      | 75-114            | 149   | 22      |
| 115-              | 82    | 30      | 115-              | 145   | 21      |
| Total             | 275   | 100     | Total             | 686   | 100     |

| <b>Institutionstype</b>      | Antal | Procent | <b>Institutionstype</b>      | Antal | Procent |
|------------------------------|-------|---------|------------------------------|-------|---------|
| Aldersintegreret institution | 101   | 37      | Aldersintegreret institution | 299   | 44      |
| Børnehave                    | 59    | 21      | Børnehave                    | 172   | 25      |
| Fritidshjem                  | 6     | 2       | Fritidshjem                  | 11    | 2       |
| SFO                          | 103   | 37      | SFO                          | 170   | 25      |
| Vuggestue                    | 6     | 2       | Vuggestue                    | 34    | 5       |
| Total                        | 275   | 100     | Total                        | 686   | 100     |

Kilde: Besvarelser af EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbudsledere og Danmarks Statistiks database over institutioner.

Der ses små forskydninger mellem de institutioner, der har besvaret spørgeskemaet, og stikprøven. Med hensyn til region findes det største udsving hos Region Hovedstaden, der repræsenterer 34 % i stikprøven, mens 29 % af besvarelsene kommer herfra – en forskel på 5 procentpoint. Når det gælder institutionsstørrelse, er de små institutioner underrepræsenterede, mens de store institutioner er tilsvarende overrepræsenterede; den største forskel ses ved de store institutioner med over 115 børn. Disse udgør 21 % af stikprøven, mens de udgør 30 % af besvarelsene – en forskel på 9 procentpoint.

Alt i alt er forskydningerne mellem fordelingerne i besvarelsene og stikprøven ikke så udprægede, at det er problematisk at lade tallene repræsentere hele populationen.

#### *Bortfaldsanalyse, skoleledere*

Da undersøgelsen blev afsluttet, havde 358 skoleledere svaret på spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 51. Tabel 17 viser fordelingerne på skolestørrelse og region; begge oplysninger ligger i institutionsregisteret, og det er derfor muligt at angive fordelingerne for både de skoler, der har besvaret, og de skoler, der ikke har besvaret.

**Tabel 17**  
**Bortfaldsanalyse, skoleledere**

| Antal elever (2011) | Stikprøve    |                | Svar         |                |
|---------------------|--------------|----------------|--------------|----------------|
|                     | Antal        | Procent        | Antal        | Procent        |
| 0-199               | 142          | 21             | 72           | 21             |
| 200-399             | 159          | 24             | 81           | 24             |
| 400-599             | 182          | 27             | 102          | 30             |
| 600-799             | 148          | 22             | 70           | 20             |
| 800-                | 35           | 5              | 20           | 6              |
| <b>Region</b>       | <b>Antal</b> | <b>Procent</b> | <b>Antal</b> | <b>Procent</b> |
| Nordjylland         | 95           | 14             | 55           | 15             |
| Midtjylland         | 196          | 28             | 102          | 29             |
| Syddanmark          | 172          | 25             | 94           | 26             |
| Hovedstaden         | 146          | 21             | 75           | 21             |
| Sjælland            | 91           | 13             | 32           | 9              |
| Total               | 700          | 100            | 358          | 100            |

*Kilde: Institutionsregisteret og besvarelsene af EVA's spørgeskema.*

Tabellen viser, at der er små forskelle mellem fordelingen i de skoler, der har besvaret skemaet, og de skoler, der ikke har besvaret, men forskellene er ikke betænkeligt store. Den største forskel ses med hensyn til region, hvor skoler i Region Sjælland udgør 9 % af besvarelsene, mens de udgør 13 % af stikprøven, men igen tyder det ikke på så store forskelle, at det vil give sig udslag i forkerte konklusioner i forbindelse med generaliseringer ud fra besvarelsene.

### **Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger**

Spørgeskemaet til lærere og pædagoger blev ligesom de andre skemaer udformet af projektgruppen på baggrund af den indsamlede viden fra forundersøgelsen. Pædagogerne og lærerne modtog det samme spørgeskema.

Spørgeskemaet blev efter udformningen pilottestet af tre lærere og tre pædagoger, og på baggrund af deres kommentarer blev skemaet tilrettet, så sproget var i overensstemmelse med læreres og pædagogers sprog, og så spørgsmålene var formuleret, så respondenternes forståelse af spørgsmålene stemte overens med de bagvedliggende temaer. Danmarks Statistiks Interviewservice stod for udsendelsen af spørgeskemaet og indsamlingen af data.

Det viste sig desværre, at der var et par uklarheder i det udsendte skema. For det første var der i spørgsmålet om, hvilken efteruddannelsesaktivitet de sidst havde deltaget i, et problem i forhold til længden af kurset. Her var en svarmulighed "Kort kursus – op til en halv dags varighed", og den næste svarmulighed var "Korterevarende kursus – to-tre kursusdage". Dermed har respondenterne ikke kunnet markere, hvis de har deltaget i kursus af mellem en halv dags og to dages varighed. Der er usikkert, hvordan respondenter har besvaret spørgsmålet, hvis deres seneste kompetenceudvikling har været af en sådan varighed, men det kan tænkes, at de har markeret en af de to tilstødende muligheder. Derfor er forskellen mellem disse to kategorier ikke anvendt i analysen, og tolkninger på baggrund af kursets varighed skal foretages med varsomhed.

#### *Population*

Spørgeskemaets population er defineret ud fra Danmarks Statistiks brancheregister og dermed den branche, personen arbejder i, og personens uddannelse ifølge uddannelsesregisteret. Definitionen af population svarer til det seneste kvartals befolkningsstatus.

Populationen udgøres af personer, som er uddannet:

- Lærer og er ansat i branchen med branchekoden 852010 – folkeskoler
- Pædagog og er ansat i brancherne:
  - 889120 – vuggestuer
  - 889130 – børnehaver
  - 889140 – skole-og fritidsordninger
  - 889150 – aldersintegrerede.

Alle har en arbejdstid på mindst 35 timer om måneden i juni måned ifølge elndkomstregistret.

Det viste sig desværre, at der i stikprøven var nogle få skole- og dagtilbudsledere, der ikke var relevante for medarbejderspørgeskemaet. Disse blev sorteret fra ved at indskyde et screenings-spørgsmål i starten af spørgeskemaet om, hvorvidt respondenterne havde personaleansvar. Hvis respondenterne svarede, at de havde personaleansvar, blev de sorteret fra.

#### *Udsendelse*

Indledningsvis modtog respondenterne et brev fra Danmarks Statistik med invitation til undersøgelsen. Heraf fremgik en hjemmesideadresse, hvor spørgeskemaet kunne besvares. Herefter modtog de, der ikke havde besvaret spørgeskemaet, et brev med en reminder om undersøgelsen. Denne procedure forløb i perioden 7. november – 3. december 2012. Danmarks Statistik ringede sideløbende til dem, der ikke havde besvaret spørgeskemaet, og tilbød, at de kunne besvare telefonisk. Dette skete i perioden 7. november – 4. december 2012.

#### *Bortfaldsanalyse*

Da undersøgelsen blev afsluttet, var der samlet indkommet 1.457 besvarelser på spørgeskemaet ud af en nettostikprøve på 2.420, hvilket giver en svarprocent på 60.

I tabel 18 er svarene fordelt på baggrundsvARIABLE for at belyse eventuelle forskelle mellem besvarelserne og populationen.

**Tabel 18**  
**Bortfaldsoversigt medarbejderskemaet**

|       | Antal       |           |            | %           |           |            |
|-------|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|------------|
|       | Besvarelser | Stikprøve | Population | Besvarelser | Stikprøve | Population |
| I alt | 1.457       | 2.420     | 89.117     | 100,0       | 100,0     | 100,0      |

#### **Ejerforhold for ansættelsessted**

|                 |       |       |        |      |      |      |
|-----------------|-------|-------|--------|------|------|------|
| Kommunal        | 1.365 | 2.264 | 83.112 | 93,7 | 93,6 | 93,3 |
| Anden offentlig | 86    | 140   | 5.482  | 5,9  | 5,8  | 6,2  |
| Privat          | 6     | 16    | 492    | 0,4  | 0,7  | 0,6  |
| Uoplyst         | 0     | 0     | 31     | 0,0  | 0,0  | 0,0  |

*fortsættes næste side ...*



... fortsat fra forrige side

|                        | Antal       |           |            | %           |           |            |
|------------------------|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|------------|
|                        | Besvarelser | Stikprøve | Population | Besvarelser | Stikprøve | Population |
| <b>Medarbejdertype</b> |             |           |            |             |           |            |
| Folkeskolelærere       | 781         | 1.212     | 49.792     | 53,6        | 50,1      | 55,9       |
| Pædagoger              | 676         | 1.208     | 39.325     | 46,4        | 49,9      | 44,1       |
| <b>Køn</b>             |             |           |            |             |           |            |
| 1. Mænd                | 297         | 509       | 20.595     | 20,4        | 21,0      | 23,1       |
| 2. Kvinder             | 1.160       | 1.911     | 68.522     | 79,6        | 79,0      | 76,9       |

**Alder per 1. nov. 2012**

|          |     |     |        |      |      |      |
|----------|-----|-----|--------|------|------|------|
| 18-34 år | 244 | 440 | 18.509 | 16,7 | 18,2 | 20,8 |
| 35-44 år | 494 | 786 | 28.727 | 33,9 | 32,5 | 32,2 |
| 45-54 år | 389 | 636 | 21.426 | 26,7 | 26,3 | 24,0 |
| 55-74 år | 330 | 558 | 20.450 | 22,6 | 23,1 | 22,9 |
| 75+ år   | 0   | 0   | 5      | 0,0  | 0,0  | 0,0  |

**Region**

|             |     |     |        |      |      |      |
|-------------|-----|-----|--------|------|------|------|
| Nordjylland | 171 | 263 | 9.498  | 11,7 | 10,9 | 10,7 |
| Midtjylland | 358 | 573 | 21.677 | 24,6 | 23,7 | 24,3 |
| Syddanmark  | 345 | 522 | 18.445 | 23,7 | 21,6 | 20,7 |
| Hovedstaden | 372 | 720 | 26.446 | 25,5 | 29,8 | 29,7 |
| Sjælland    | 211 | 342 | 13.051 | 14,5 | 14,1 | 14,6 |

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

|  | Antal       |           |            | %           |           |            |
|--|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|------------|
|  | Besvarelser | Stikprøve | Population | Besvarelser | Stikprøve | Population |
| <b>Disponibel indkomst (personlig)</b> |             |           |            |             |           |            |
| Ingen indkomst                         | 5           | 9         | 322        | 0,3         | 0,4       | 0,4        |
| 0-200.000                              | 237         | 417       | 15.066     | 16,3        | 17,2      | 16,9       |
| 200.000-300.000                        | 978         | 1.577     | 57.659     | 67,1        | 65,2      | 64,7       |
| 300.000-400.000                        | 223         | 381       | 14.860     | 15,3        | 15,7      | 16,7       |
| 400.000+                               | 14          | 36        | 1.210      | 1,0         | 1,5       | 1,4        |
| <b>Herkomst</b>                        |             |           |            |             |           |            |
| Dansk oprindelse                       | 1.412       | 2.347     | 86.369     | 96,9        | 97,0      | 96,9       |
| Indvandrere eller efterkommere         | 45          | 73        | 2.748      | 3,1         | 3,0       | 3,1        |

Kilde: Danmarks Statistik, Interviewservice

Af tabel 18 fremgår det, at fordelingen blandt dem, der har besvaret spørgeskemaet, ikke adskiller sig voldsomt på nogle af de oplyste variable. De største udsving på 4 procentpoint findes på et par fordelinger, men det vurderes ikke at kunne give sig udslag i forkerte konklusioner at generalisere besvarelserne.

### Databehandling og analyse af kvantitative data

Data fra de to spørgeskemaundersøgelser blev behandlet i SPSS og Stata, der begge er programmer til statistisk databehandling.

Analyserne er foretaget på baggrund af frekvenser på samtlige spørgsmål og kryds af besvarelser af forskellige spørgsmål. Krydsene er udvalgt på baggrund af deskresearchen og perspektiver, der er fremkommet i forbindelse med de kvalitative dele af projektet. Der er anvendt  $\chi^2$ -test for at teste, om der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem variablene i krydstabellerne. Der er i denne sammenhæng anvendt et signifikansniveau på 0,05, hvilket betyder, at kun kryds, der lever op til dette niveau, bliver præsenteret i rapporten.

## Besøg og interview på skoler og i dagtilbud

EVA besøgte i forbindelse med undersøgelsen tre skoler og tre dagtilbud. Besøgene skulle bidrage med forståelse for konteksten samt nuancere og fungere som uddybning af data fra spørgeskemaundersøgelserne. Derudover skulle denne del belyse lærernes, pædagogernes og lederes vurderinger af og overvejelser over anvendelse af kompetenceudvikling, ligesom de skulle bidrage med en kontekstuel forståelse af den institutionelle og kommunale styringsramme for kompetenceudvikling.

I forbindelse med hvert besøg blev der gennemført et interview med ledelsen i institutionen, et fokusgruppeinterview med tre-fire lærere eller pædagoger og et fokusgruppeinterview med to-fire ressourcepersoner (lærere eller pædagoger med særlige funktioner eller ansvarsområder) i institutionen, jf. tabel 19. Enkelte steder blev personerne af praktiske årsager interviewet enkeltvis. Herudover blev der gennemført telefoninterview med en kommunal efteruddannelsesansvarlig i hver af de kommuner, skolerne og institutionerne hører ind under.

**Tabel 19**  
**Et eksempel på et besøgsprogram**

|                 |   |
|-----------------|---|
| Kl. 9-10.30     | Interview med skoleleder, viceskoleleder og SFO-leder |
| Kl. 10.30-12.30 | Interview med tre lærere                              |
| Kl. 12.30-13.30 | Frokost og opsamling på pointer                       |
| Kl. 13.30-15.00 | Interview med ressourcepersoner                       |

### *Udvælgelse af skoler og institutioner*

Skoler og dagtilbud er udvalgt på baggrund af en række hensyn. For det første har det været vigtigt at sikre spredning på tværs af kommuner, så eventuelle kommunale forskelle i tilgangen til kompetenceudvikling ville blive indfanget af denne del. I forbindelse med udvælgelsen var det også vigtigt, at der indgik forskellige typer af dagtilbud og skoler med hensyn til oplandstype, størrelse mv. Desuden blev kun institutioner, hvis leder havde besvaret spørgeskemaet, udvalgt, for at projektgruppen med skolens eller dagtilbuddets accept kunne læse besvarelsen af spørgeskemaet inden besøget. Denne forberedelse gav en bedre forforståelse af konteksten og af, hvilke forhold man skulle være særligt opmærksom på i forbindelse med besøget.

Nogle skoler og dagtilbud frabad sig at være cases. Hvis grunden til, at institutionen frabad sig at få besøg, var valid, blev afslaget accepteret, og ellers blev der gjort et nyt forsøg på at få lov til at besøge skolen eller dagtilbuddet. Et eksempel på et validt afslag er, at dagtilbuddet eller skolen for nylig var blevet lagt sammen med en anden institution, hvorfor lederen ikke havde mulighed for at give et dækkende billede af arbejdet med kompetenceudvikling i institutionen eller på skolen.

### *Brugen og kvaliteten af data fra besøgene*

Alle interview fra besøgene blev optaget, og undervejs blev der taget referat af samtalerne. Efterfølgende blev der udarbejdet mere fyldige referater af samtlige interview, ligesom vigtige observationer umiddelbart efter alle besøgene blev noteret. Der er i forbindelse med udarbejdelse af evalueringsrapporten anvendt citater fra besøgene, og disse citater er blevet nærlyttet via optagelserne, så de er gengivet med deres oprindelige ordlyd. Der er foretaget enkelte forståelsesmæssige redigeringer af disse citater.

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](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser – trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-727-4

