

# Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre

Evalueringsrapport

**Efteruddannelse af  
lærere på erhvervssko-  
ler og AMU-centre**

© Danmarks  
Evalueringsinstitut  
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangi-  
velse er tilladt

Bestilles hos:

Danmark.dk  
Tlf.: 1881  
[www.netboghandel.dk](http://www.netboghandel.dk)

<b>Forord</b>	<b>5</b>
<b>1 Indledning</b>	<b>7</b>
1.1 Evalueringens formål	7
1.2 Evalueringens organisering	8
1.3 Dokumentationsgrundlaget	9
1.3.1 Forundersøgelse	9
1.3.2 Spørgeskemaundersøgelse	10
1.3.3 Selvevaluering	10
1.3.4 Institutionsbesøg	12
1.4 Rapportens opbygning	12
<b>2 Resumé</b>	<b>13</b>
<b>3 Overordnede rammer</b>	<b>17</b>
3.1 Uddannelsernes formelle rammer	17
3.1.1 Erhvervsuddannelser	17
3.1.2 Landbrugsuddannelser	20
3.1.3 Erhvervs-gymnasiale uddannelser	21
3.1.4 Erhvervsakademiuddannelser	22
3.1.5 Arbejdsmarkedsuddannelser	23
3.1.6 Anden voksenuddannelse	25
3.1.7 Formelle krav til lærernes kvalifikationer – opsummering	26
3.2 Økonomiske rammer	26
3.3 Overenskomstmæssige rammer for efteruddannelse	28
<b>4 Skolerne og lærerne</b>	<b>31</b>
4.1 Skolestørrelser og sammenlægninger	31
4.2 Lærernes baggrund	36

4.3	Lærernes arbejde	41
4.4	Råderummet for efteruddannelse	48
4.5	Vurderinger og anbefalinger	50
<b>5</b>	<b>Behovet for efteruddannelse</b>	<b>55</b>
5.1	Beskrivelse af behovet	55
5.2	Vægtning af behovet	58
5.3	Årsager til forskelle i vægtningen af behovet	62
5.4	Vurderinger og anbefalinger	66
<b>6</b>	<b>Ressourceanvendelsen</b>	<b>69</b>
6.1	Det generelle billede	69
6.2	Selvevalueringsinstitutionerne	73
6.3	Lærerggruppen med lavt efteruddannelsesforbrug	76
6.4	Vurderinger og anbefalinger	78
<b>7</b>	<b>Mål, strategi og personalepolitik</b>	<b>83</b>
7.1	Målsætninger og strategi	83
7.2	Personalepolitikken i forhold til efteruddannelse	87
7.3	Lønpolitik i forhold til efteruddannelse	92
7.4	Økonomiske vilkår for deltagelse i efteruddannelse	93
7.5	Vurderinger og anbefalinger	95
<b>8</b>	<b>Organisering og initiativ</b>	<b>99</b>
8.1	Skolernes interne systemer	99
8.1.1	Samarbejdsudvalg og tillidsrepræsentanternes rolle	100
8.1.2	Efteruddannelsesudvalg	103
8.1.3	Medarbejderudviklingssamtaler	104
8.2	Initiativ til efteruddannelse	105
8.3	Faggrupper, lærerteam og selvstyrende grupper	110
8.4	Vurderinger og anbefalinger	112
<b>9</b>	<b>Hvordan behovene dækkes</b>	<b>115</b>
9.1	Afdækning af behov og information om udbud	115
9.2	Viften af efteruddannelsesaktiviteter	116
9.2.1	Erfaringer med ekstern efteruddannelse – herunder DEL	121
9.2.2	Erfaringer med skolearrangeret kompetenceudvikling	122

9.2.3	Erfaringer med kontakter til erhvervslivet og praktik	124
<b>9.3</b>	<b>Udbyttet af efteruddannelse – herunder vidensdeling</b>	<b>126</b>
<b>9.4</b>	<b>Sammenhæng mellem behov og aktiviteter</b>	<b>128</b>
<b>9.5</b>	<b>Barrierer og muligheder</b>	<b>132</b>
<b>9.6</b>	<b>Vurderinger og anbefalinger</b>	<b>135</b>

## **10 Appendiks 139**

<b>10.1</b>	<b>Kommissorium</b>	<b>139</b>
<b>10.2</b>	<b>Redegørelse for spørgeskemaundersøgelse</b>	<b>143</b>
10.2.1	Fremgangsmåde og svarprocenter	143
10.2.2	Validitet og reliabilitet	144
<b>10.3</b>	<b>Baggrundsskema i forhold til institutionstyper</b>	<b>146</b>
<b>10.4</b>	<b>Spørgsmål i spørgeskemaundersøgelse</b>	<b>149</b>
10.4.1	Spørgeskema A til institutionsledelserne	149
10.4.2	Spørgeskema B til ledere og tillidsrepræsentanter	149
10.4.3	Spørgeskema C til lærerne	152
<b>10.5</b>	<b>Liste over forkortelser</b>	<b>159</b>



Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremlægger med denne rapport resultatet af evalueringen af efteruddannelse for lærere på erhvervsskoler og AMU-centre i Danmark. Evalueringen indgår i EVA's handlingsplan for 2001 og er gennemført i samarbejde med en evalueringsgruppe bestående af faglige eksperter og med udgangspunkt i et kommissorium som EVA's bestyrelse har vedtaget.

Evalueringens dokumentationsgrundlag består af en tredelt spørgeskemaundersøgelse rettet mod lærere, tillidsrepræsentanter og ledere samt selvevalueringer og institutionsbesøg på ti udvalgte erhvervsskoler og AMU-centre. Evalueringsgruppen har på grundlag af dokumentationsmaterialet givet en række anbefalinger til forskellige målgrupper, fra den enkelte lærer over skoleledelserne til Undervisningsministeriet, med det sigte at bidrage til at styrke kompetenceudviklingen blandt underviserne.

Det har været evalueringens vilkår at skulle dække flere forskellige typer institutioner i form af tekniske skoler, handelsskoler, landbrugsskoler, AMU-centre og kombinationsskoler såvel som institutioner med store indbyrdes forskelle med hensyn til størrelse, organisation og tradition. Det betyder at anbefalinger der kan være meget relevante på nogle institutioner, vil være mindre relevante på andre.

Det forhold at både vilkår og rammer har ændret sig væsentligt på mange erhvervsskoler og AMU-centre i de seneste år gør ikke evalueringsrapportens anbefalinger mindre relevante. Tværtimod har behovet for målrettet, prioriteret og systematisk indsats i forhold til lærernes kompetenceudvikling formentlig aldrig været større.

Bjarne Wahlgren  
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune  
Direktør



## 1.1 Evalueringens formål

Evalueringens kommissorium<sup>1</sup> fastlægger formålet som er at kortlægge og vurdere:

- behovet for efteruddannelse af lærere
- de skolemæssige rammer for efteruddannelse
- skolernes tilrettelæggelse og prioritering af efteruddannelse
- i hvilket omfang den eksisterende efteruddannelse dækker behovene.

Evalueringen retter sig mod lærerne på erhvervsskoler i form af handelsskoler, tekniske skoler og landbrugsskoler samt AMU-centre og omfatter tilrettelagte forløb med henblik på lærerqualificering efter endt grunduddannelse. I overensstemmelse med international praksis anskues efteruddannelsesbegrebet i en bred kontekst der inddrager såvel den formelle som den uformelle lærerqualificering. Efteruddannelsen analyseres derfor som en del af institutionernes samlede kompetenceudvikling for lærerne. Det anvendte efteruddannelsesbegreb er således bredt tænkt i forhold til de mange forskellige kompetenceudviklende aktiviteter som lærerne deltager i – eksternt som internt.

Evalueringens område er de aktiviteter der befinder sig i feltet mellem grunduddannelse – forstået som den formelle faglige og pædagogiske uddannelse der kræves i forbindelse med ansættelsen – og videreuddannelse – forstået som uddannelse der giver en ny formel kompetence i et fag eller lignende. Principielt er grunduddannelse og videreuddannelse altså ikke en del af evalueringen. I praksis kan det dog være vanskeligt at sætte skarpe skel. Derfor indgår såvel grunduddannelse (specielt pædagogisk grunduddannelse) som videreuddannelse i det omfang det er blevet bragt frem af institutionerne, eller når det i praksis på skolerne tænkes sammen med efteruddannelse.

Efteruddannelsen analyseres med udgangspunkt i lærernes og skoleledelsernes vurderinger og omfatter såvel faglig som pædagogisk efteruddannelse. Evalueringen sigter mod at give anbefa-

<sup>1</sup> *Kommissoriet kan ses i appendiks.*

linger der peger på muligheder for at forbedre vilkårene for og udbyttet af efteruddannelsen for lærere på erhvervsskoler og AMU-centre.

## 1.2 Evalueringens organisering

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har nedsat en evalueringsgruppe der har haft til opgave med udgangspunkt i dokumentationsmaterialet at påpege styrker og svagheder og komme med anbefalinger i forhold til den eksisterende efteruddannelse for lærere på erhvervsskoler og AMU-centre.

Evalueringsgruppen består af:

- Professor Bjarne Wahlgren (formand)
- Regionschef Eva Hansen
- Lektor Morten Lassen
- Lærer Terje Kristiansen
- Rektor Allan Kjær Andersen.

Desuden er der nedsat en projektgruppe der har haft det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen og sikret at der i evalueringsprocessen er anvendt hensigtsmæssige og pålidelige metoder. Projektgruppen har skrevet rapporten i samarbejde med evalueringsgruppen og har ansvaret for at analyser, konklusioner og anbefalinger bygger på dokumentationsmaterialet. Projektgruppen har ydet sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og haft ansvaret for kontakten til institutionerne og øvrige aktører i evalueringen.

Projektgruppen består af:

- Evalueringskonsulent Michael Andersen (projektkoordinator)
- Evalueringskonsulent Pernille Maskell (indtil august 2001)
- Evalueringskonsulent Rikke Sørup (fra august 2001)
- Evalueringsmedarbejder Rikke Wettendorff.

Evalueringen af efteruddannelse for lærere ved erhvervsskoler og AMU-centre er en del af Danmarks Evalueringsinstituts Handlingsplan 2001. Projektgruppen, der blev nedsat ved årsskiftet 2000-2001, gennemførte en forundersøgelse som sluttede med bestyrelsens vedtagelse af et kommissorium i marts 2001. Evalueringsgruppen blev nedsat i april og holdt sit første møde i maj 2001 med drøftelse af kommissorium, udkast til spørgeskemaer, selvevalueringsmateriale m.m.

Spørgeskemaundersøgelse og selvevaluering forløb sideløbende i august og september 2001, mens institutionsbesøgene foregik i november. Den foreløbige evalueringsrapport blev sendt til høring i april 2002 på de institutioner der havde lavet selvevalueringer, og høringen blev efter tre uger afsluttet med et møde for repræsentanter fra de ti institutioner.

Den endelige evalueringsrapport er forelagt bestyrelsen der har behandlet den og med kommentarer afleveret den til undervisningsministeren. Evalueringsrapporten er offentliggjort i juni 2002.

### **1.3 Dokumentationsgrundlaget**

Evalueringen gør brug af flere datakilder og forskellige målemetoder. Undersøgelsen er designet således at resultaterne som hovedregel ikke står alene, hvilket giver et grundlag for høj gyldighed og pålidelighed.

Dokumentationsgrundlaget for evalueringen består af følgende tre dele:

- Selvevalueringer fra lærere, tillidsrepræsentanter og ledelser på ti udvalgte erhvervsskoler og AMU-centre
- Besøg og møder med selvevalueringegrupperne på de ti institutioner der lavede selvevalueringer
- Spørgeskemaundersøgelse der omfatter tre delundersøgelser med hver sin målgruppe.

Evalueringen baserer sig på deltagernes opfattelser af de faktiske forhold, herunder behov for efteruddannelse og værdien heraf. Dokumentationsmaterialet giver således i almindelighed ikke mulighed for at udtale sig om objektive – samfundsmæssigt begrundede – behov for efteruddannelse eller om effekterne af de gennemførte efteruddannelsesaktiviteter.

Forud for vedtagelsen af kommissoriet blev der lavet en forundersøgelse der havde til formål at kvalificere kommissoriet i særdeleshed og evalueringprocessen i almindelighed. Forundersøgelsen er imidlertid ikke en del af selve dokumentationsgrundlaget.

#### **1.3.1 Forundersøgelse**

Forundersøgelsen blev foretaget af projektgruppen i januar og februar 2001 med det formål at kvalificere kommissoriet og evalueringen ved at sikre at evalueringen blev rettet mod relevante og væsentlige problemstillinger inden for området. Forundersøgelsen bestod af tre delelementer:

- Indsamling af materiale, dels vedrørende lovgivningsmæssige rammer, dels diverse tekst- og talmateriale. Sidstnævnte omfattede både efteruddannelse og de institutioner og uddannelser der er omfattet af evalueringen.

- Møder og anden kontakt med repræsentanter for organisationer der repræsenterer lærergrupper på erhvervsskoler og AMU-centre.<sup>2</sup>
- Besøg på en teknisk skole, en handelsskole, en landbrugsskole og et AMU-center<sup>3</sup>, hvor projektgruppen holdt møder med ledelse, tillidsrepræsentanter og lærere. Møderne tog udgangspunkt i en spørgeguide der senere indgik i grundlaget for udarbejdelsen af spørgsmål til spørgeskemaundersøgelsen og selvevalueringsmaterialet.

På baggrund af disse delelementer sluttede forundersøgelsen med udvælgelsen af de skoler der skulle lave selvevalueringer.

### 1.3.2 Spørgeskemaundersøgelse

Danmarks Statistik har på vegne af Danmarks Evalueringsinstitut stået for gennemførelsen af tre spørgeskemaundersøgelser, herunder stikprøveudtagning, udsending og indsamling af spørgeskemaer samt levering af rådatafiler. Der blev udarbejdet tre forskellige spørgeskemaer, ét til hver af følgende målgrupper:

- institutionen
- ledere og tillidsrepræsentanter
- lærere.

Danmarks Statistik har leveret rådata til Danmarks Evalueringsinstitut, som efterfølgende har bearbejdet materialet til anvendelse i denne rapport. I appendiks findes et baggrundsskema der sammenfatter oplysninger om institutionerne, spørgsmålene fra spørgeskemaundersøgelsen og en redegørelse for indsamlingen af data og for validitet og reliabilitet. Da spørgeskemaundersøgelserne har været rettet mod hele erhvervsskolesektoren og alle AMU-centre, giver den mulighed for at uddrage mere generelle konklusioner i forhold til selvevalueringerne på de ti udvalgte skoler.

### 1.3.3 Selvevaluering

Selvevaluering er en fast bestanddel af de evalueringer som Danmarks Evalueringsinstitut står for. Formålet er at give de evaluerede og andre mulighed for at reflektere over den daglige praksis og beskrive dens styrker og svagheder. Ud over at selvevalueringsprocessen har skullet bidrage med dokumentation til evalueringen, er det også vigtigt at en evaluering som denne skærper opmærk-

<sup>2</sup> Der blev holdt møde med Danmarks Tekniske Lærerforening, Handelsskolernes Lærerforening og Gymnasieskolernes Lærerforening. Lærersammenslutningen ved Arbejdsmarkedsuddannelserne gav skriftlig tilbagemelding på spørgsmål fra projektgruppen og deltog i telefoninterview.

<sup>3</sup> Københavns Tekniske Skole (afdelingen Tuborgvej), Ballerup Handelsskole, Dalum Landbrugsskole og AMU-Fyn indgik.

somheden om vigtigheden og kvaliteten af efteruddannelse – og på nogle skoler har den faktisk tilskyndet til nye initiativer og overvejelser.

I denne evaluering har grupper af lærere, tillidsrepræsentanter og ledelser på de ti skoler hver for sig svaret på en række relativt åbne spørgsmål om efteruddannelse og kompetenceudvikling. Dette har givet mulighed for at sammenholde selvevalueringsrapporterne tematisk på tværs af institutionerne.

Institutionerne blev udvalgt så de tilsammen gav en bred dækning af evalueringsområdet, især i forhold til institutionstyper, men også i forhold til institutionsstørrelser og så vidt muligt med en passende geografisk og branchemæssig spredning. Institutionerne blev via et brev 19. april 2001 informeret om at de skulle lave selvevalueringer, og selve selvevalueringerne foregik i august og september 2001. Ud over den skriftlige information blev der holdt et informationsmøde for de involverede skoler i Odense 22. august. Følgende institutioner har lavet selvevalueringer:

- AMU-Center København
- Selandia – Center for Erhvervsuddannelse (Handelsskoleafdelingen)
- Fredericia-Middelfart Tekniske Skole
- Kolding Købmandsskole
- AMU-Center Østjylland
- Bygholm Landbrugsskole
- Randers Tekniske Skole
- Handelsgymnasiet Mariager Fjord
- AMU-Center Midtvest
- Asmildkloster Landbrugsskole.

Vejledningen til selvevaluering blev udarbejdet af projektgruppen i samarbejde med evalueringsgruppen. Spørgsmålene var tilpasset de tre typer selvevalueringsgrupper selvom det også var tilstræbt at flest muligt af spørgsmålene var så ens at de kunne sammenholdes på tværs. I forbindelse med institutionsbesøgene blev det flere gange påpeget at selvevalueringsprocessen har været arbejdskrævende ikke mindst på grund af antallet og kompleksiteten af spørgsmålene. Desuden har det for nogle været problematisk med timingen, fx fordi selvevalueringsprocessen har forløbet samtidig med omstruktureringer, økonomiske problemer mv.

Dette er formentlig også en del af forklaringen på at selvevalueringsrapporterne nogle gange har en meget uens kvalitet, forstået på den måde at besvarelser kan svinge fra "ja/nej-svar" til lange

og omhyggeligt velargumenterede svar. En yderligere grund til denne svingende standard kan søges i de varierende holdninger og prioriteringer som forskellige grupper har i forhold til en evaluering som denne. Der er i den forbindelse grund til at fremhæve at de deltagende selvevalueringskoler ikke selv har meldt sig til arbejdet, men er blevet pålagt en opgave.

#### **1.3.4 Institutionsbesøg**

Fra 19. til 23. november 2001 gennemførte evalueringsgruppen og projektgruppen ti besøg over fem dage således at skolerne blev besøgt enten fra kl. 9 til 12 eller fra kl. 14 til 17. Alle besøg var bygget op på samme måde idet der var møder med lærere, tillidsrepræsentanter og ledere hver for sig. Som udgangspunkt var det de personer der havde skrevet selvevalueringsrapporterne, der deltog i møderne.

På møderne stillede besøgsgruppen en række spørgsmål med udgangspunkt i selvevalueringsrapporterne, hvorved der var mulighed for at få uddybet forhold som gruppen enten fandt særligt vigtige, eller som ikke var blevet tilstrækkeligt belyst i selvevalueringsrapporterne. De spørgsmål der således blev taget op på møderne, medvirkede løbende til at skærpe evalueringens fokus. Der blev i alt holdt mange udbytterige møder som har sat deres tydelige præg på evalueringsrapportens konklusioner og anbefalinger.

### **1.4 Rapportens opbygning**

Rapporten består dels af en række indledende kapitler (ud over dette et kort resumé af rapporten og et kapitel om de overordnede rammer for evalueringsområdet), dels af en række tematiske kapitler. De tematiske kapitler omfatter evalueringens temaer med dokumentationsgrundlag, analyser, vurderinger og anbefalinger. Kapitlerne er opbygget således at dokumentationsmaterialet først præsenteres i en analyseret form, mens evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger findes i et selvstændigt afsnit til sidst i kapitlet. Anbefalingerne er her i alle tilfælde skrevet med kursiv.

Til sidst i rapporten er der et appendiks med evalueringens kommissorium, en redegørelse for spørgeskemaundersøgelsen, et baggrundsskema der sammenfatter oplysninger om de forskellige institutionstyper samt spørgsmålene fra spørgeskemaundersøgelsen. Endelig er der en oversigt over hyppigt anvendte forkortelser.

**Formål og metode**

Formålet med evalueringen af efteruddannelse af lærere ved erhvervsskoler og AMU-centre har været at kortlægge behovet for efteruddannelse og vurdere i hvilket omfang behovet dækkes. Det har også været et mål at belyse rammerne for og tilrettelæggelsen af efteruddannelse på skolerne. Evalueringen omfatter både faglig og pædagogisk efteruddannelse, og den omfatter såvel eksterne kurser som skolearrangerede forløb med henblik på lærerkvalificering. Endvidere berøres mere uformelle former for kompetenceudvikling som finder sted i forbindelse med andre opgaver, eller som led i lærerens individuelle forberedelse og faglige vedligeholdelse. Men det skal understreges at disse former for kompetenceudvikling ikke dækkes systematisk af denne evaluering.

Evalueringens relevans skal ses i sammenhæng med de løbende ændringer i lærerjobbet. Disse ændringer hænger sammen med de hastige samfundsmæssige forandringer i almindelighed og nye kompetencekrav i virksomhederne i særdeleshed. Uddannelsespolitiske initiativer og reformer bidrager yderligere til et forandringspres. Som følge heraf må indholdet i erhvervsuddannelser og arbejdsmarkedsuddannelser løbende fornyes og tilpasses. Hertil kommer at den traditionelle lærerrolle og de former for undervisning der knytter sig til denne, er i opbrud. Alt dette skærper kravene til skolernes og særligt undervisernes kapacitet i forhold til fornyelse og omstilling. De mange udfordringer nødvendiggør en løbende hensigtsmæssig lærerkvalificering.

Denne evaluering tager udgangspunkt i lærernes, ledernes og tillidsrepræsentanternes opfattelse af praksis på institutionerne. Denne opfattelse kommer til udtryk i et omfattende kvantitativt materiale i form af spørgeskemaer til de tre grupper og et mindre kvalitativt materiale i form af selvevalueringsrapporter fra de tre grupper på i alt ti institutioner: to tekniske skoler, tre handelsskoler, to landbrugsskoler og tre AMU-centre. Selvevalueringsrapporterne er blevet fulgt op af besøg på de ti institutioner. I analysen af dokumentationsmaterialet fremhæves både ligheder og forskelle mellem institutionstyperne.

## Konklusioner

Mange erhvervsskoler og AMU-centre har oplevet de seneste år som turbulente: Nye reformer har skullet implementeres, institutioner er blevet lagt sammen, nogle har gennemgået større fyringsrunder, og mange har følt sig økonomisk trængt. I denne kontekst er efteruddannelse et område der let kunne risikere at blive nedprioriteret. Ikke desto mindre dokumenterer denne evaluering at der bruges ressourcer på en bred vifte af kompetenceudviklende aktiviteter på skolerne, og at der generelt hersker den opfattelse på skolerne at efteruddannelse er vigtig. Lærerne har desuden en engageret og positiv indstilling til deres arbejde, hvilket danner et godt udgangspunkt for kompetenceudvikling.

Der er dog store uoverensstemmelser mellem lærernes, tillidsrepræsentanternes og ledernes opfattelse af både behovet for efteruddannelse og af omfanget og planlægningen af efteruddannelsesaktiviteterne. Således vægter lærerne det faglige område højest når de bliver spurgt om deres behov for efteruddannelse, mens lederne omvendt vægter det faglige område lavest i forhold til det pædagogiske område, personlig udvikling m.m. Disse uoverensstemmelser kan hænge sammen med gruppernes forskellige positioner, men afspejler også at der ofte mangler en fælles forståelse af mål og prioriteringer, herunder i forhold til kompetenceudviklingen.

Evalueringen viser at planlægning og gennemførelse af efteruddannelse på institutionerne typisk er ad hoc-baseret. Evalueringsgruppen vurderer at udbyttet af efteruddannelsesindsatsen kan styrkes ved en mere systematisk og synlig uddannelsesplanlægning hvor både tilrettelæggelse og gennemførelse af efteruddannelsesaktiviteterne tænkes sammen med skolens overordnede mål og prioriteringer.

## Centrale anbefalinger til skoler og centre

Selvom efteruddannelse er en prioriteret aktivitet på institutionerne, kan indsatsen kvalificeres, og udbyttet forøges gennem en mere målrettet indsats. Helt overordnet må kompetenceudviklingen på skolerne knyttes tættere sammen med en række forhold, herunder:

- den udvikling som kommer til udtryk i nye reformer og forventninger fra omgivelserne
- de organisatoriske ændringer som institutionerne gennemløber, fx i forbindelse med fusioner
- skolernes mål, strategi og prioriteringer.

Ledelserne må sætte afklaring af behovene og mulighederne for efteruddannelse så meget i system at dette ikke kun er overladt til den enkelte lærer. Regelmæssigt afholdte medarbejderudviklingssamtaler (MUS) med fokus på kompetenceudvikling må således også være en fast procedure på alle institutioner. Hertil kommer at MUS må suppleres med fx samtaler om kompetenceudvikling mellem lærergrupper og ledelse for at undgå individualisering og atomise-

ring af indsatsen. Andre tiltag, såsom efteruddannelsesudvalg, der fokuserer på prioriteringer af efteruddannelsesindsatsen, og personer med særligt ansvar for at informere om efteruddannelsesmuligheder kan ligeledes styrke en synlig og systematisk kompetenceudvikling.

Evalueringen viser at lærernes baggrund er meget forskellig, og at forskellige grupper har forskellige behov for opkvalificering: For nogle lærere handler det om almen kvalificering, for andre om pædagogisk kvalificering, mens det for andre lærere igen handler om indsigt i erhvervslivets forhold.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor at skolerne vurderer den enkelte lærers kvalifikationer og kompetencer og igangsætter handlingsplaner med det mål at sikre at alle lærere opnår de nødvendige kompetencer. Hertil kommer at der i forbindelse med rekruttering af nye medarbejdere må lægges større vægt end tidligere på en række ikke-faglige kompetencer.

Det er endvidere nødvendigt at skolerne styrker og udbygger sine kontakter til både erhvervslivet og til andre uddannelsesinstitutioner. Det kan være i form af praktikophold for lærere i virksomheder, samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner om udbud af kurser m.m. I den forbindelse er det vigtigt at understrege at uddannelsesudvalg og efteruddannelsesudvalg kan spille vigtige roller når sådanne mål skal realiseres.

### **Anbefalinger til Undervisningsministeriet**

Undervisningsministeriet har et overordnet ansvar for at skolerne reelt har mulighed for at indfri de store forventninger til lærernes kompetenceudvikling. Derfor anbefaler evalueringsgruppen Undervisningsministeriet at tage initiativ til at etablere egentlige uddannelsesstillinger hvor nyansatte lærere gennem samlede, individuelt tilrettelagte forløb sikres de ønskede kompetencer. Det være sig på det faglige eller pædagogiske område eller hvor den enkelte lærer efter skolens vurdering måtte have et særligt opkvalificeringsbehov.

Landbrugsskolerne skiller sig i dag ud fra de øvrige erhvervsskoler ved det manglende krav om at underviserne skal have en pædagogisk grunduddannelse. Evalueringsgruppen anbefaler derfor at landbrugsskolerne sidestilles med de andre erhvervsskoler i forhold til de krav der stilles til underviserens pædagogiske kvalifikationer.

Endelig anbefaler evalueringsgruppen at Undervisningsministeriet overvejer hvordan det kan sikres at den nødvendige opkvalificering af lærerne kan foregå i forbindelse med reformer og større bekendtgørelsesmæssige ændringer. I den forbindelse bemærkes det at det er vigtigt at skolerne både har tilstrækkelig tid til at forberede regelændringerne og et tilstrækkeligt ressourcegrundlag for implementeringen.

### **Sigtet med rapportens anbefalinger**

De fleste af rapportens anbefalinger er rettet mod institutionerne, og en opfølgning vil kunne finde sted i et samarbejde mellem ledere, lærere og tillidsrepræsentanter. Selvom initiativpligten normalt må ligge hos ledelsen, kan både lærerne og deres tillidsrepræsentanter spille en afgørende rolle i realiseringen af anbefalingerne. Da anbefalingerne som regel er af generel karakter, må man på hver enkelt uddannelsesinstitution vurdere hvilke anbefalinger der har størst aktuel og lokal relevans, og som indeholder det største udviklingspotentiale.

Evalueringsgruppens anbefalinger findes i afslutningen af hvert af rapportens tematiske kapitler (kap.4-9) under overskriften "Vurderinger og anbefalinger". Evalueringsgruppen, der består af faglige eksperter, har givet sine anbefalinger på grundlag af dokumentationsgrundlaget og med det sigte at disse kan bidrage til at forbedre vilkårene for og udbyttet af efteruddannelsen. Alle vil formentlig ikke være enige i samtlige anbefalinger, men alle hovedaktører vil forhåbentlig i evalueringsrapporten kunne finde inspiration til den fortsatte kvalitetsudvikling af lærernes efteruddannelse.

Dette kapitel indeholder en kort orientering om de formelle rammer som institutionerne skal afvikle deres uddannelser inden for. I afsnit 3.1 beskrives uddannelsernes lovgivningsmæssige rammer med hensyn til formål og adgang, de lovgivningsmæssige krav til lærernes kvalifikationer og efteruddannelse samt de seneste års reformer på uddannelsesområderne. I afsnit 3.2 behandles skolernes økonomiske rammer i form af taxameterreguleret statstilskud, og til slut, i afsnit 3.3, skildres de overenskomstmæssige rammer for skolernes efteruddannelsespraksis.

### 3.1 Uddannelsernes formelle rammer

Grænsen mellem AMU-centre og erhvervsskoler er blevet opblødt idet der lovgivningsmæssigt er lukket op for at AMU-centre kan udbyde uddannelser under erhvervsuddannelsesloven, og at erhvervsskoler kan udbyde kurser under lov om arbejdsmarkedsuddannelser.<sup>4</sup> Institutionerne er endvidere forpligtet til at indgå i et lokalt samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner, bl.a. om information om og koordinering af uddannelsesudbuddet.<sup>5</sup> Uddannelserne er blevet tilrettelagt i samarbejde med arbejdsmarkedets parter, både på lokalt og centralt niveau.

I forbindelse med regeringsskiftet i 2001 kom arbejdsmarkedsuddannelserne til at høre under Undervisningsministeriet, således at alle de institutioner der indgår i denne evaluering, nu er samlet her.

#### 3.1.1 Erhvervsuddannelser

Erhvervsuddannelsernes (EUD) formål er beskrevet i lov om erhvervsuddannelser<sup>6</sup>: "Uddannelserne tilrettelægges som et samordnet system med henblik på den private og den offentlige sektors beskæftigelsesområder på en sådan måde, at det i videst muligt omfang er egnet til at:

<sup>4</sup> Jf. hhv. lovbekendtgørelse 1341 af 18.12.2000 og lovbekendtgørelse 724 af 25.07.2000.

<sup>5</sup> Jf. lovbekendtgørelse 962 af 26.10.2000 og lovbekendtgørelse 613 af 26.06.2000. Landbrugsskolerne hører under lov om erhvervsskoler.

<sup>6</sup> Lovbekendtgørelse 724 af 25.07.2000.

- motivere unge til uddannelse og sikre at alle unge der ønsker en erhvervsuddannelse får reelle muligheder herfor og for at vælge inden for en større flerhed af uddannelser
- give unge en uddannelse der både giver grundlag for deres fremtidige arbejdsliv og bidrager til deres personlige udvikling og til deres forståelse af samfundet og dets udvikling
- imødekomme arbejdsmarkedets behov for erhvervsfaglige og generelle kvalifikationer vurderet under hensyn til den erhvervsmæssige og samfundsmæssige udvikling, herunder udviklingen i erhvervsstruktur, arbejdsmarkedsforhold, arbejdspladsorganisation og teknologi
- give de uddannelsessøgende grundlag for videreuddannelse.”

Der er fri adgang til erhvervsuddannelserne for alle der har opfyldt undervisningspligten efter folkeskoleloven. Under hensyntagen til beskæftigelsesmuligheder inden for faget kan undervisningsministeren dog begrænse adgangen til uddannelserne. Uddannelserne tilrettelægges i almindelighed som vekseluddannelser således at der skiftes mellem skoleundervisning og praktikuddannelse.

Erhvervsuddannelserne blev i 2001 fornyet på det strukturelle, organisatoriske og pædagogiske plan med Reform 2000. Ændringerne berørte primært de tekniske erhvervsuddannelser da reformen af de merkantile erhvervsuddannelser i 1996 medførte fornyelser ud fra de samme principper som Reform 2000.

Nyt for både de merkantile og de tekniske erhvervsuddannelser er reglerne om den personlige uddannelsesplan og -bog, omlægning af specialefag, påbygning og delkompetence.

Reformens hovedpunkter er følgende:

- ny struktur med færre indgange
- kontaktlærerordning
- personlig uddannelsesplan
- uddannelsesbog for elever
- ingen stamklasser
- modulariseret struktur
- praksisorienterede undervisningsformer
- øget samarbejde i lærerteam.

Kravene til lærere ved erhvervsuddannelserne er beskrevet i bekendtgørelse om erhvervsuddannelser<sup>7</sup>.

Ved ansættelsen skal læreren have følgende kvalifikationer:

- Faglig uddannelse inden for et eller flere relevante uddannelsesområder, suppleret med relevant fortsat eller videregående uddannelse, eller anden relevant videregående uddannelse.
- Relevant og aktuel erhvervs erfaring. For lærere der skal undervise i direkte erhvervsrettede faglige områder, skal erhvervs erfaringen være af normalt mindst fem års varighed.
- Erhvervs erfaring af normalt mindst to års varighed for øvrige lærere.

Sidstnævnte krav kan fraviges ved mangel på relevante lærerkræfter. I så fald påhviler det skolen i samarbejde med læreren at tilrettelægge et forløb der giver " passende indsigt i de relevante erhvervsområder" .

Læreren skal erhverve følgende kvalifikationer hvis de ikke foreligger ved ansættelsen:

- Senest tre år efter ansættelsen: en bred, almen baggrund mindst svarende til niveauet i den erhvervs gymnasiale fagrække. Mindst to af fagene inden for fagområderne dansk, fremmedsprog, naturvidenskab, samfundsvidenskab, erhvervs økonomi, afsætning og informationsteknologi skal være på niveau A.
- Senest to år efter ansættelsen: en afsluttet pædagogisk eller faglig-pædagogisk uddannelse, mindst svarende til niveauet i den grundlæggende pædagogiske uddannelse (pædagogikum).

Kravet om gennemførelse af pædagogikum kan fraviges for lærere der i en periode på maks. et år virker som timelærere på mere end halv tid. Kravet kan fraviges for timelærere der arbejder mindre end halv tid. Skolen skal i begge tilfælde sørge for at timelæreren får en basal introduktion til lærerarbejdet.

Bekendtgørelsen beskriver endvidere ansvarsfordelingen i forbindelse med efteruddannelse på et overordnet niveau:

- Det påhviler læreren at vedligeholde og udvikle den faglige og pædagogiske viden som er nødvendig for at bevare undervisningskompetencen.

<sup>7</sup> *Bekendtgørelse 1401 af 21.12.2000, § 7-9.*

- Det påhviler skolen i samråd med lærerne at tilrettelægge lærergruppens og den enkelte lærers faglige og pædagogiske videre- og efteruddannelse med henblik på nødvendige fornyelser og tilpasning af lærernes kvalifikationer.

Der stilles i bekendtgørelsens § 5 endvidere krav til skolen om at have et kvalitetssystem til løbende kvalitetsudvikling og resultatvurdering af uddannelsens skoleled. Her skal skolen på baggrund af en selvevaluering udarbejde en plan for opfølgning på hvordan de fastsatte mål kan nås. Opfølgningsplanen skal fastlægge ændringsbehov og forslag til løsning samt opstille operationelle mål.

### 3.1.2 Landbrugsuddannelser<sup>8</sup>

Landbrugsskolerne adskiller sig fra de øvrige institutioner der indgår i denne evaluering, ved sin historiske tilknytning til højskolerne og ved frem til 31. december 1991 at være lovgivningsmæssigt knyttet til Kulturministeriet. Fra denne dato kom landbrugsskolerne til at høre under lov om erhvervsskoler og dermed Undervisningsministeriet.<sup>9</sup> Landbrugsskolerne er dog stadig til en vis grad præget af højskolernes værdigrundlag og frihedstradition, som det også vil fremgå senere i rapporten.

Formålet med uddannelsen til faglært landmand er at eleven gennem skole- og praktikuddannelse opnår kompetence som faglært landmand. Uddannelsen skal endvidere bidrage til de unges personlige udvikling og forståelse for omverdenen. I forlængelse af uddannelsen til faglært landmand kan man tage overbygningsuddannelser som gør den uddannede i stand til at varetage et arbejdsområde på videregående niveau inden for landbrugserhvervet.<sup>10</sup> Både grund- og overbygningsuddannelser skal give grundlag for videreuddannelse og videregående uddannelse. Uddannelsen giver i forbindelse med erhvervs erfaring den uddannede grundlag for erhvervsudøvelse som landmand eller erhvervsudøvelse på et videregående niveau og for efter- og videreuddannelse.

Elever der har opfyldt undervisningspligten efter folkeskoleloven, har adgang til grunduddannelsen. Eleverne optages på den skole de ønsker hvis der er plads, og skolen forventer at eleverne kan gennemføre uddannelsen tilfredsstillende og på normeret tid<sup>11</sup>. For at blive optaget på over-

<sup>8</sup> I erhvervsuddannelsesregi findes der under indgangen *Fra jord til bord* en landbrugsuddannelse med to mulige specialer: *jordbrugsassistent* og *jordbrugstekniker*. I denne rapport refererer "landbrugsuddannelser" dog udelukkende til uddannelserne på landbrugsskolerne.

<sup>9</sup> Jf. tidsskriftet *Uddannelse*, 2/2000, Undervisningsministeriet.

<sup>10</sup> Jf. bekendtgørelse 597 af 09.07.1997, § 2, og lov 371 af 06.06.1991, § 1.

<sup>11</sup> Jf. lov 371 af 06.06.1991, § 3.

bygningssuddannelserne skal eleverne som minimum have begyndt på skolemodul 2 i grunduddannelsen.<sup>12</sup>

I modsætning til de øvrige uddannelser er der i loven ikke fastsat krav til lærernes pædagogiske og faglige kvalifikationer.

### **3.1.3 Erhvervsgymnasiale uddannelser**

De erhvervsgymnasiale uddannelser, højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx) skal give unge<sup>13</sup> en uddannelse der giver grundlag for videregående uddannelse, og som bidrager til de unges personlige udvikling og til deres forståelse af samfundet og dets udvikling med særlig vægt på erhvervslivets forhold.<sup>14</sup>

For at få adgang til uddannelserne skal eleverne have opfyldt undervisningspligten efter folkeskoleloven. Desuden skal de have udarbejdet en uddannelsesplan, fulgt undervisningen i bestemte fag og aflagt folkeskolens afgangsprøve eller 10.-klasseprøve i udvalgte fag (afhængigt af valg af hhx eller htx). Dette gælder dog ikke hvis skolen har indstillet den unge til optagelsesprøve. Elever der har gennemført et grundforløb af en erhvervsuddannelse, optages på uddannelsen efter den indledende del. Eleven optages på en skole efter ønske hvis den pågældende skole har plads.<sup>15</sup>

Lærerne skal senest to år efter ansættelsen bestå en pædagogisk prøve godkendt af undervisningsministeren.<sup>16</sup> Lærere der underviser i gymnasiale fag i de erhvervsgymnasiale uddannelser, skal, ud over hvad der gælder for lærere i erhvervsuddannelserne, have uddannelse på hovedfagsniveau, herunder uddannelse på handelshøjskole, universitet eller ingeniøruddannelse, eventuelt suppleret med faglig viden erhvervet gennem beskæftigelse eller faglig efteruddannelse.

Inden for de konkrete undervisningsfag skal læreren mindst have side- eller bifagsniveau. Undervisningskompetence i de enkelte fag på A-niveau kan gøres betinget af at læreren har gennemført et særligt godkendt fagkursus eller har tilsvarende kvalifikationer.<sup>17</sup> Lærere der underviser i fag fra erhvervsuddannelserne, skal opfylde kravene til lærernes kvalifikationer i erhvervsuddannelserne.

<sup>12</sup> Se bekendtgørelse 649 af 30.06.2000, § 4, for mere specifikke adgangskrav.

<sup>13</sup> Med bekendtgørelse 742 af 08.08.2000 er egnethedserklæringen bortfaldet som grundlag for optagelse på en erhvervsgymnasial uddannelse.

<sup>14</sup> Jf. lovbekendtgørelse 819 af 04.11.1999.

<sup>15</sup> Jf. bekendtgørelse 368 af 03.06.1997.

<sup>16</sup> Jf. lovbekendtgørelse 819 af 04.11.1999.

<sup>17</sup> Jf. bekendtgørelse 368 af 03.06.1997.

Bekendtgørelserne for hhx eller htx er blevet ændret i sommeren 2000.<sup>18</sup> For hhx's vedkommende har det bl.a. betydet at der er skabt sammenhæng mellem Reform 2000 og hhx så det er mere overskueligt at skifte fra en erhvervsuddannelse til hhx og omvendt. På det indholdsmæssige niveau har ændringerne bl.a. betydet en øget vægt på informationsteknologi, der både skal integreres i alle fag og tilbydes som særskilt fag på uddannelsens første to år. Ændringerne har desuden medført indførelse af tværgående undervisning, dels i form af projektperioder og lignende på alle uddannelsens tre år, dels i form af den såkaldte erhvervs-case på uddannelsens andet år. Her arbejdes med erhvervsnære problemstillinger i casebaserede forløb med udgangspunkt i erhvervsøkonomi og afsætning og med inddragelse af it.<sup>19</sup> Dette har medført ændrede krav til lærernes kompetencer inden for tværgående samarbejde og informationsteknologi. For htx har det betydet indførelsen af et nyt element, nemlig "naturvidenskabeligt eksperiment". Det betyder at fysik og kemi er blevet tilført tilsammen 22 timer hvor førsteårseleverne skal arbejde med naturvidenskabelige eksperimenter på en mere åben måde end det er muligt i den normale undervisning. Hensigten med dette er at medvirke til bl.a. at afmystificere abstrakte begreber, gøre fagene mere hverdagsagtige og skabe en større interesse for de naturvidenskabelige fag.<sup>20</sup>

### 3.1.4 Erhvervsakademiuddannelser

Erhvervsakademiuddannelserne er videregående uddannelser hvis overordnede mål er at imødekomme erhvervslivets behov for medarbejdere der kan løse praktiske erhvervsnære opgaver på et analytisk grundlag. De varer i almindelighed to år som heltidsuddannelser. Uddannelserne bygger på erhvervsuddannelserne, landbrugsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser og giver landsdækkende kompetence.<sup>21</sup> Uddannelserne udbydes hovedsageligt på erhvervsskoler.

Lærere der underviser på en erhvervsakademiuddannelse/kort videregående uddannelse (KVU), skal være uddannet på kandidatniveau eller tilsvarende niveau opnået gennem anden videregående uddannelse og relevant erhvervs erfaring der kan dokumentere det faglige og teoretiske niveau. Lærerne skal normalt have erhvervs erfaring, og de skal kunne dokumentere et pædagogisk kvalifikationsniveau. Dette niveau er dog ikke beskrevet yderligere.<sup>22</sup>

Reformen af de korte videregående uddannelser (KVU-reformen) trådte i kraft 1. august 2000 og omfatter de tidligere erhvervsakademiuddannelser inden for det tekniske og merkantile område. Reformen medførte at antallet af uddannelser blev skåret ned fra ca. 75 til 15. Af de 15 er 13 nye

<sup>18</sup> Jf. bekendtgørelse 249 af 06.04.2000 og bekendtgørelse 524 af 15.06.2000.

<sup>19</sup> Jf. bekendtgørelse 249 af 06.04.2000 og pressemeddelelse, Undervisningsministeriet, maj 2000.

<sup>20</sup> Jf. Råd og vink om det naturvidenskabelige eksperiment htx, Undervisningsministeriet 2002.

<sup>21</sup> Jf. lov 1115 af 29.12.1997, § 2.

<sup>22</sup> Kravene til lærernes kvalifikationer er beskrevet i fagbekendtgørelsen for de enkelte uddannelser.

uddannelser. Samtidig ændrede uddannelserne navn til erhvervsakademiuddannelser. Målet med reformen er at forbedre overskueligheden og sikre uddannelsernes bredde og attraktivitet. Dette skal medvirke til at flere unge gennemfører en videregående uddannelse.<sup>23</sup>

### 3.1.5 Arbejdsmarkedsuddannelser

Arbejdsmarkedsuddannelsernes formål er beskrevet i lov om arbejdsmarkedsuddannelser<sup>24</sup>. Arbejdsmarkedsuddannelserne udvikles og gennemføres som erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse samt kompetenceafklaring for ikke-faglærte og personer med erhvervsuddannelse m.m. og har til formål:

- at vedligeholde, udbygge og forbedre arbejdsstyrkens erhvervs kvalifikationer i overensstemmelse med arbejdsmarkedets behov
- at afhjælpe omstillings- og tilpasningsproblemer på arbejdsmarkedet på kortere sigt
- at medvirke til et samlet kvalifikationsløft på arbejdsmarkedet på længere sigt.

Målgruppen for uddannelserne er personer der er fyldt 20 år,<sup>25</sup> som er ikke-faglærte, og som har en erhvervsuddannelse efter erhvervsuddannelsesloven eller en uddannelse der kan sidestilles hermed. Desuden omfatter målgruppen arbejdsledere, laboranter omfattet af lov om erhvervsskoler, videregående teknikere, teknonomer, merkonomer, datanomer og personer med anden uddannelse der ikke har været anvendt i længere tid. Uddannelserne henvender sig til såvel lønmodtagere og selvstændige som beskæftigede og ledige.

Arbejdsmarkedsuddannelserne omfatter følgende tre hovedtyper af uddannelser:

- Kompetencegivende uddannelser, der primært retter sig mod beskæftigede, er korte erhvervsrettede uddannelser som kan vare fra en dag til seks uger. Der er omkring 2000 af denne type uddannelser, og de varer typisk en uge.
- Sammenhængende forløb kombinerer kompetencegivende forløb med andre uddannelser, fx almen uddannelse. De længerevarende sammenhængende forløb varer 10-12 uger og henvender sig især til ledige, mens de kortere sammenhængende forløb typisk retter sig mod beskæftigede.
- Individuel kompetenceafklaring retter sig primært mod ledige og kan vare fra en dag til tre uger. Formålet er at afklare den enkelte deltagers kvalifikationer med henblik på tilrettelæggelse af anden uddannelse.

<sup>23</sup> Jf. pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet 15.12.1999.

<sup>24</sup> Jf. lovbekendtgørelse 1341 af december 2000.

<sup>25</sup> Der kan dispenseres fra alderskravet. 18-30-årige med særlige tilpasningsvanskeligheder tilbydes Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU).

Arbejdsmarkedsuddannelserne gennemførtes i 2001 på 142 forskellige uddannelsessteder. Heraf foregik 58 % af aktiviteten på landets 15 AMU-centre, mens 36 % gennemførtes på 95 erhvervsskoler, og yderligere 6 % på 32 øvrige uddannelsessteder såsom pædagogseminarier og private udbydere.<sup>26</sup>

Lærere der underviser på arbejdsmarkedsuddannelser, skal som minimum have kvalifikationer som normalt inden for deres faglige område svarende til faglært niveau samt herudover mindst tre års relevant og aktuel erhvervs erfaring. Læreren skal have, eller senest fire år efter ansættelse have opnået, pædagogiske kvalifikationer målrettet undervisning af voksne svarende til de kvalifikationer som kan opnås ved gennemførelse af voksenunderviseruddannelsen (VUU). I de enkelte uddannelsesplaner kan der stilles særlige krav til lærernes faglige kvalifikationer. Uddannelsesstedet har ansvaret for lærernes kvalifikationer og for at lærerne gennemfører den nødvendige kvalificering.<sup>27</sup>

Arbejdsmarkedsuddannelserne har igennem 1990'erne gennemgået betydelige forandringer. Der er administrativt gradvis gennemført en betydelig mål- og rammestyring, og med ændringer i lovgivningen i 1995 fulgte en voksende fokusering på virksomhedernes behov for medarbejderkvalificering. Dette gav anledning til et strategiarbejde i Arbejdsmarkedsstyrelsens regi som understregede at AMU-uddannelserne fra at have fungeret som et mobilitetsfremmende og arbejdsløshedsbekæmpende instrument nu tillige skulle bevæge sig ind i en såkaldt 3.-generations-AMU-uddannelse. Dette mere erhvervs-specifikke sigte indebar en klart større orientering mod den enkelte virksomheds behov for kvalificering af medarbejderne og blev bl.a. understøttet af et stort udviklingsprojekt på systemniveau om styrkelse af relationerne mellem AMU-udbydere og virksomheder kaldt Den Gode Leverance.

Voksen- og efteruddannelsesreformen (VEU-reformen) fra år 2000 har yderligere aktualiseret AMU-uddannelsernes virksomhedsorientering. Reformen har samtidig skabt opbrud i de kendte, statslige finansieringssystemer, i arbejdsmarkedets parters rolle i styringen og stillet krav om at udbuddet af uddannelser blev profileret på ny. Dette omfattende reformkompleks og det forhold at arbejdsmarkedsreformens tredje fase i 1999 nærmest fjernede arbejdsformidlingens frie trækningstingigheder på AMU-uddannelse, har tilsammen bevirket at mange AMU-centre er kommet i en kraftig likviditetskrise, hvilket bl.a. har skubbet til planerne om at fusionere flere centre.

<sup>26</sup> Jf. *Virksomhedsregnskab for AMU 2001*, s. 6, Undervisningsministeriet 2001.

<sup>27</sup> Jf. *bekendtgørelse 1361 af 20.12.2000*, § 67-69.

I april 1997 nedsatte Arbejdsmarkedsstyrelsen en arbejdsgruppe<sup>28</sup> der havde til opgave at opstille et fælles koncept for AMU-lærernes samlede kvalifikations- og kompetenceudvikling, senere kaldet konceptet for 3.-generationslæreruddannelse. Målet med 3.-generationslæreruddannelsen er at ruste lærerne til at håndtere de ændringer i lærerrollen som bl.a. aftagernes ændrede krav har medført. Det er bl.a. krav om at kunne sammentænke virksomhedernes interne kompetenceudvikling med uddannelsesforløb i AMU-regi, krav om it-kompetencer og krav om en generelt bredere kompetenceprofil.<sup>29</sup> Dele af 3.-generationslæreruddannelsen er blevet implementeret, herunder kravet om gennemførelse af voksenunderviseruddannelsen for alle lærere.

### 3.1.6 Anden voksenuddannelse

Formålet med lov om åben uddannelse er at fremme et bredt udbud af erhvervsrettede uddannelser til den voksne befolkning. I tilrettelæggelsen af uddannelserne skal der tages hensyn til voksnes praktiske muligheder for at kombinere uddannelser og tilknytning til arbejdsmarkedet. Der opkræves deltagerbetaling for deltagelse i undervisning og prøver.<sup>30</sup> Loven beskriver ikke krav til lærernes kvalifikationer. Disse krav afhænger af de enkelte uddannelser og er fastsat i bekendtgørelserne for disse.<sup>31</sup>

Voksen- og efteruddannelsesområdet er med reformen fra 2000 blevet kædet sammen i et sammenhængende system. Målet med reformen har været at gøre uddannelsesområdet mere overskueligt og skabe en bedre sammenhæng mellem de forskellige uddannelsesniveauer, lige fra forberedende voksenuddannelse der skal sikre et grundlæggende færdighedsniveau der muliggør yderligere uddannelse, og til videregående niveau såsom diplom- og masteruddannelser. Reformen sigter således mod efteruddannelsestilbud til både kort- og langtuddannede.<sup>32</sup> En af tankerne bag reformen er at den forberedende voksenundervisning af beskæftigede så vidt muligt skal

<sup>28</sup> Arbejdsgruppen bestod af repræsentanter fra lønmodtager- og arbejdsgiverorganisationer og repræsentanter fra AMU-centrene, Undervisningsministeriet og Arbejdsmarkedsstyrelsen.

<sup>29</sup> Jf. 3. Generations Læreruddannelse i AMU. Rapport fra arbejdsgruppen, Arbejdsmarkedsstyrelsen 1998.

<sup>30</sup> Jf. lovbekendtgørelse 861 af 02.09.2000.

<sup>31</sup> I uddannelsen til blomsterbinder kræves det eksempelvis at "skolen påser, at lærerne har de nødvendige faglige og pædagogiske kvalifikationer for at varetage undervisningen, herunder relevant og aktuel erhvervs erfaring. Kravene skal mindst svare til krav om lærerkvalifikationer i erhvervsuddannelserne" (bekendtgørelse 20 af 17.01.2001), mens det i uddannelsen til it-administrator kræves at "skolen påser, at lærerne har de fornødne faglige og pædagogiske kvalifikationer, herunder relevant og aktuel erhvervs erfaring, for at kunne varetage undervisningen" (lovbekendtgørelse 861 af 02.09.2000).

<sup>32</sup> Voksen- og efteruddannelse i Danmark, Undervisningsministeriet 2001.

foregå på virksomhederne. Det forventes imidlertid at meritgivende arbejdsmarkedsuddannelser vil komme til at udgøre en stor del af aktiviteten forbundet med grunduddannelse for voksne.<sup>33</sup>

### 3.1.7 Formelle krav til lærernes kvalifikationer – opsummering

Det er forskelligt fra uddannelse til uddannelse hvor detaljeret lovgrundlaget beskriver kvalifikationskravene til lærerne på uddannelserne. Fælles for alle uddannelserne, undtagen landbrugsuddannelserne, er at der stilles krav om erhvervs erfaring i et vist omfang og krav om formelle pædagogiske kvalifikationer. Arbejdsmarkedsuddannelserne er det eneste område hvor det eksplisit fremgår at det er uddannelsesstedet der har ansvar for lærernes kvalifikationer og deltagelse i kvalificering. I erhvervsuddannelserne er ansvaret placeret hos læreren idet " det påhviler læreren at vedligeholde og udvikle den faglige og pædagogiske viden, som er nødvendig for at bevare undervisningskompetencen". Skolen har dog ansvar for i samråd med lærerne at tilrettelægge videre- og efteruddannelse med henblik på nødvendige fornyelser og tilpasning af lærernes kvalifikationer.<sup>34</sup> Ansvar for efteruddannelse er ikke præciseret i de øvrige uddannelsers bekendtgørelsestekster.

## 3.2 Økonomiske rammer

Fælles for uddannelserne er at de foregår på selvejende institutioner, og at deres statstilskud er taxameterstyret. Det betyder at der hvert år i forbindelse med finansloven fastsættes støttetakster pr. elev der gennemfører en nærmere fastsat del af en uddannelse.<sup>35</sup> Støttetaksterne er politisk fastsat og afspejler prioriteringer og vurderinger af forskelle mellem de forskellige uddannelser. Taxametertilskuddet svarer derfor ikke nødvendigvis til de faktiske omkostninger skolen har ved at gennemføre uddannelsen.

Erhvervsskolernes statstilskud består af fire delelementer, nemlig et fast grundtilskud som ikke er aktivitetsbestemt, et undervisningstaxameter der bl.a. dækker udgifter til lærernes løn og undervisningsmaterialer, et fællesudgiftstaxameter til udgifter der ikke kan henføres til de enkelte uddannelser, bl.a. administration og markedsføring, og et bygningstaxameter til dækning af bl.a. husleje og vedligeholdelse. Tilskuddet ydes som et samlet bloktilskud, og den enkelte skole bestemmer selv hvordan beløbet skal anvendes. Skolen kan således anvende tilskud der er givet efter eksempelvis erhvervsuddannelses-taxameteret til at dække udgifter i forbindelse med afvikling af undervisning på andre uddannelser som skolen udbyder. Skolen bestemmer endvidere selv hvor stor en del af tilskuddet der skal anvendes til eksempelvis efteruddannelse, under hensyntagen til

<sup>33</sup> Jf. pressemeddelelse 13.12.1999, Undervisningsministeriet.

<sup>34</sup> Jf. bekendtgørelse 1401 af 21.12.2000 § 6-9.

<sup>35</sup> Hhv. elever i arbejdsmarkedsuddannelserne og årselever i de øvrige uddannelser.

lovkrav, konkurrencesituationen og skolens øvrige prioriteringer. Det er dog et krav at taxameteret anvendes til vedkommende formål.<sup>36</sup>

De samme retningslinjer gælder for tilskuddet til arbejdsmarkedsuddannelserne, som dog er sammensat på en lidt anden måde. Finansiering af de direkte undervisningsudgifter sker i form af aktivitetsbestemte tilskud på grundlag af gennemført elevugeaktivitet og de takster der er fastsat i finansloven. Tilskud til finansiering af fællesudgifter sker på samme måde, dog gives der her et grundtilskud ud over de aktivitetsbestemte tilskud. Staten yder endvidere et rammetilskud til dækning af centrenes bygningsudgifter og dokumenterede udgifter i forbindelse med eksempelvis mindre ombygninger.<sup>37</sup>

Ud over staten deltager desuden arbejdsformidlingerne og kommunerne i finansieringen: Gennemførelse af arbejdsmarkedsuddannelser for ledige i dagpengeperioden som har opbrugt retten til seks ugers selvvalgt arbejdsmarkedsuddannelse, og for ledige i aktivperioden finansieres af arbejdsformidlingen. Kontanthjælpsmodtagernes deltagelse i arbejdsmarkedsuddannelserne finansieres af kommunerne.

Overgangen til taxameterstyring er sket gradvist i løbet af 1990'erne. Sideløbende hermed har der fundet en decentralisering af kompetence og ansvar til de enkelte skoleledelser sted i form af mål- og rammestyrt der bl.a. indebærer at de enkelte skoler selv foretager kapacitetstilpasninger.

Der er stor forskel på størrelsen af de taxametre som uddannelserne får støtte efter.<sup>38</sup> Højeste taxametertilskud har landbrugets grunduddannelse med ca. 84.600 kr. i alt pr. årselev, mens hhx har det laveste tilskud med ca. 50.600 kr. i alt pr. årselev. Næstlavest ligger tilskuddet til de merkantile erhvervsuddannelser og landbrugets overbygningsuddannelser med ca. 56.000 kr. i alt pr. årselev. Herefter følger de merkantile og teknologiske erhvervsakademiuddannelser med hhv. ca. 60.700 kr. i alt og ca. 72.500 i alt pr. årselev, mens htx har et tilskud på i alt ca. 78.900 kr. pr. årselev. Størst udsving i taxametertilskuddet findes i de tekniske erhvervsuddannelser, hvor det laveste tilskud udgør ca. 70.600 kr. i alt pr. årselev, og det højeste ca. 148.000 kr. i alt pr. årselev, med størstedelen liggende på ca. 80.000-110.000 kr. i alt pr. årselev. I perioden 1998-2000 har de tekniske erhvervsuddannelser, htx og erhvervsakademiuddannelserne, oplevet en stigning i antallet af årselever, mens resten af uddannelserne har oplevet et fald. Mest markant er stigningen

<sup>36</sup> Jf. rapport om taxameterstyring, Undervisningsministeriet 1999.

<sup>37</sup> Jf. finanslov for finansåret 2001, §17.42, Finansministeriet.

<sup>38</sup> De angivne tal er summen af bygnings- fælles- og undervisningstaxameter, grundtilskuddet er ikke medregnet. Summering er foretaget på baggrund af tal fra finansloven 2001 hentet på [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk). I forbindelse med finansloven 2002 er taxametrene ændret.

inden for de merkantile erhvervsakademiuddannelser på ca. 28 %, mens de andre uddannelser tegner sig for stigninger fra ca. 2 % til ca. 15 %. For de uddannelser der er gået tilbage, noterer merkantil erhvervsuddannelse sig for den laveste reduktion, nemlig ca. 5 %, mens de øvrige uddannelser har oplevet et fald i årselever på ca. 9 %.<sup>39</sup>

Da støtten til AMU-centrene differentieres efter kursernes meget varierende længde og ikke efter årsværk, er det vanskeligt at opstille samlede taxameterbeløb der kan sammenlignes med ovenstående uddannelser. Arbejdsmarkedsuddannelserne får tilskud til undervisningsudgifter efter deres indplacering på taksttrin 1-7, der strækker sig fra hhv. 970 kr. til 8150 kr. pr. gennemført elevuge. Tilskuddet til uddannelsernes fællesudgifter gives, som beskrevet ovenfor, efter kursernes varighed på den måde at en elevugesats på 718 kr. og en kursistsats på 285 kr. svarer til et kursus af en uges varighed. Ved længere kursusforløb reguleres det samlede beløb nedad. Derudover modtager centret ramme- og grundtilskud. For arbejdsmarkedsuddannelser der afvikles på erhvervsskoler eller andre institutioner, gælder de samme tilskudsregler, dog gives der ikke grundtilskud og rammetilskud til disse i forbindelse med afvikling af AMU. Siden 1998 er ca. en tredjedel af aktiviteten inden for arbejdsmarkedsuddannelserne foregået på erhvervsskoler med en stigning i 2000.<sup>40</sup> Samtidig er elevugeaktiviteten på AMU-centrene mere end halveret fra 1998 til 2000.<sup>41</sup>

### 3.3 Overenskomstmæssige rammer for efteruddannelse

Fælles for aftalerne vedrørende arbejdstid for lærere på erhvervsskoler og AMU-centre<sup>42</sup> er at omfanget af efteruddannelse aftales lokalt på de enkelte skoler og centre. For erhvervsskolelærere gælder det dog at skolen skal afsætte mindst 50 timer årligt til hver lærer til at denne kan holde sig ajour med den pædagogiske, praktiske og teoretiske udvikling inden for sit fagområde. Læreren disponerer selv over denne tid, som ikke omfatter deltagelse i lærermøder og i faglig, pædagogisk og teoretisk uddannelse, konferencer eller lignende. I AMU-lærernes organisationsaftale er der ikke fastsat grænser for hvor stor eller lille del af årsnormen der skal foregå som undervisningstid, hvilket betyder at der i princippet heller ikke er nogen øvre eller nedre grænse for den andel som efteruddannelsesaktiviteter kan udgøre af årsnormen.<sup>43</sup>

<sup>39</sup> Tallene er udregnet på baggrund af opgørelser i finansloven 2001, § 20, Finansministeriet.

<sup>40</sup> 1998: ca. 35 %, 1999: ca. 31 % og 2000: ca. 38 %. Tallene er udregnet på baggrund af opgørelser i finansloven 2001, § 17.42.14.

<sup>41</sup> 1998: 457.800 elevuger, 1999: 361.500 elevuger og 2000: 224.150 elevuger. Finansloven 2001, § 17.42.14.

<sup>42</sup> Hhv. Aftale om arbejdstid for lærere ved erhvervsskoler indgået mellem Finansministeriet og Centralorganisationerne 1999 og Organisationsaftale for faglærere ved AMU-centrene indgået mellem Finansministeriet og Lærernes Centralorganisation 28. august 2000.

<sup>43</sup> Et årsværk udgør 1924 timer om året inkl. ferie og fridage.

Begge aftaler fastsætter endvidere retningslinjer for lærernes forberedelsestid.<sup>44</sup> AMU-lærernes forberedelsestid fastsættes som en fast timedel af årsnormen, enten som et individuelt antal timer eller som en gruppepulje der fordeles efter aftale mellem lærere og ledelse. En vis del af forberedelsestimerne skal afvikles på centret og som hele arbejdsdage. Erhvervsskolelærernes forberedelsestid fastsættes som et antal minutter pr. undervisningstime.<sup>45</sup> Sammen med reglerne om et maksimum antal undervisningstimer pr. uge betyder det at undervisningstid og forberedelsestid for erhvervsskolelærere, i modsætning til AMU-lærere, ikke kan skilles ad.

Erhvervsskolelærernes deltagelse i kursusaktivitet medregnes i arbejdstiden med 7,4 timer uanset den faktiske varighed. Hertil kan komme tillæg hvis kurset eller dele af det afvikles efter kl. 17, i weekenden eller hvis den samlede rejse- og kursustid på en dag overstiger 7,4 timer.<sup>46</sup> Læreren har endvidere krav på at få dækket merudgifter i forbindelse med kurset såsom transport, overnatning og forplejning. Læreren er berettiget til time-dag-penge efter gældende regler<sup>47</sup>. AMU-lærernes aflønning for deltagelse i kurser er ikke beskrevet i organisationsaftalen, mens deres udgifter dækkes efter tjenesterejseaftalen<sup>48</sup>.

I 2000 gik både erhvervsskolelærere og AMU-lærere over til et nyt lønsystem, det såkaldte Ny Løn. Lønsystemet gælder for erhvervsskolelærere ansat pr. 1. januar 2000 eller senere og AMU-lærere ansat pr. 1. oktober eller senere. Lærere ansat før disse datoer kan vælge at overgå til Ny Løn. Systemet består af en række anciennitetsbestemte basisløntrin der suppleres med forskellige typer tillæg. Af disse tillæg forhandles en del centralt på hovedorganisationsniveau eller decentralt på organisationsniveau<sup>49</sup>, mens andre tillæg forhandles lokalt på institutionsniveau. De lokalt forhandlede tillæg omfatter funktionstillæg, kvalifikationstillæg og resultatløn. Et af kernepunkterne i det nye lønsystem er at de lokale tillæg skal integreres i skolernes og centrenes personalepolitik. Det giver mulighed for at lønningerne i højere grad kan tilpasses lokale prioriteringer og individuelle forskelle.

<sup>44</sup> AMU-lærernes forberedelsestid skal bruges til at "forberede egen undervisning, herunder ajourføring af eget undervisningsmateriel og materiale" (organisationsaftalen § 16). Erhvervsskolelærernes forberedelsestid skal bruges til "forberedelse af egen undervisning, opgaveudarbejdelse, efterbehandling og bedømmelse mv." (arbejdstidsaftalen § 4).

<sup>45</sup> Hertil kommer aflønning for rette- og eksamensarbejde, hhv. § 7 og 8 i arbejdstidsaftalen.

<sup>46</sup> Arbejdstid ved kursusdeltagelse er hentet på [www.dtl.dk](http://www.dtl.dk).

<sup>47</sup> Jf. cirkulære om arbejdstidsregler mv. i forbindelse med kursusdeltagelse. Indgået mellem Finansministeriet og Centralorganisationerne 2000.

<sup>48</sup> Indgået mellem Finansministeriet og Centralorganisationerne 2000.

<sup>49</sup> Se bilag A og B i den tidligere nævnte lønaftale.



I dette kapitel præsenteres de institutionstyper og lærergrupper der indgår i evalueringen. Formålet er at beskrive lærernes uddannelses- og erhvervsbaggrund m.m. samt syn på lærerarbejdet som udgangspunkt for kompetenceudviklingen på skolerne. Dernæst følger en redegørelse for hvordan råderummet for efteruddannelse opfattes på skolerne idet det understreges at råderummet afgrænses af såvel økonomiske, lovgivningsmæssige som andre forhold.

Der indgår i denne evaluering fem typer institutioner, som i det følgende beskrives med udgangspunkt i de oplysninger som de enkelte institutioner og lærere har givet i spørgeskemaundersøgelsen. Beskrivelsen vil derfor være rettet mod den typiske institutionstype, mens der ses bort fra variationerne inden for institutionstyperne. Da der kun indgår et begrænset antal kombinations-skoler, er disse behandlet sammen med fusioner i det første afsnit om skolesammenlægninger, mens de er udeladt i resten af rapporten som selvstændig institutionstype.

Endelig slutter kapitlet af med et konkluderende afsnit med vurderinger og anbefalinger på baggrund af en sammenfatning af en række fællestræk for lærerne på de forskellige typer institutioner.

#### 4.1 Skolestørrelser og sammenlægninger

Når man sammenligner landets handelsskoler, tekniske skoler, landbrugsskoler og AMU-centre, er der markante forskelle med hensyn til størrelse og kompleksitet. Hvor landbrugsskolerne som de mindste kun har én afdeling med selvstændig ledelse og ca. ti lærere ansat, har de tekniske skoler som de største seks afdelinger og knap 100 lærere ansat.<sup>50</sup> Herimellem ligger AMU-centrene og handelsskolerne med tre afdelinger og omkring 60 lærere. For alle fire institutionstyper gælder det at gennemsnitstallene typisk er større end medianværdierne – som et udtryk for at der er et antal institutioner som er meget store og derfor vejer tilsvarende tungt i gennemsnitsberegningerne.

<sup>50</sup> Der er her brugt middelværdier beregnet ud fra de tal skolerne oplyste i august-september 2001.

Ser man på udviklingen fra 1999 til 2001, har erhvervsskolerne under et haft både en lærertilgang og en lærerafgang i størrelsesordenen 15-20 % i forhold til den samlede lærergruppe (se appendiks 10.3). Dog har afgangen været noget større end tilgangen på handelsskoler, mens afgangen stort set har svaret til tilgangen på landbrugsskoler og tekniske skoler.

I forhold til dette billede skiller AMU-centrene sig markant ud ved kun at have haft en lærertilgang på 10 %, men en lærerafgang på næsten 30 %. Det er klart at en så stor reduktion af beskæftigelsen som tilfældet har været på AMU-centrene, ikke kan undgå at påvirke alle aspekter af skolens liv og dermed også dokumentationsgrundlaget for denne evaluering.

Antallet af ledere kan ses som et udtryk for den organisatoriske kompleksitet. Hvor landbrugsskolerne typisk kun har en leder, har de tekniske skoler 14 ledere som middeltal. Der kan dog være tvivl om hvad en leder er. Nogle bruger kun begrebet leder om personer med egentligt personale- og budgetansvar, mens andre bruger et bredere lederbegreb hvor fx lærere med mere koordinerende opgaver opfattes som ledere. Antallet af tillidsrepræsentanter svinger tilsvarende fra én på landbrugsskolerne til fire på AMU-centre og tekniske skoler. Den følgende tabel belyser institutionsstørrelser målt på antallet af lærere.

**Tabel 1**  
**Institutionsstørrelser målt som antal lærere ansat på respondentens institution i procent<sup>51</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugs- skole	AMU-center	Total
0-30	20,6	13,6	100	27,0	22,9
31-60	19,5	32,2	0	24,8	23,4
61-99	14,7	33,7	0	24,1	22,0
Over 99	45,2	20,5	0	24,1	31,7
Total	100,0	100,0	100	100,0	100,0
N=	394	273	37	137	860

Hvad angår de tekniske skoler, kommer 45 % af lærerne fra skoler med mindst 100 lærere ansat, og 60 % af lærerne fra skoler med over 60 lærere. De fleste lærere fra handelsskoler kommer

<sup>51</sup> Spørgsmål C11, jf. appendiks 10.4.

derimod fra skoler med mellem 30 og 100 lærere. AMU-centrenes lærere fordeler sig mere jævnt på institutionsstørrelser, mens alle landbrugsskolerne har under 30 lærere.

I baggrundsskemaet til skolerne var der mulighed for at sætte kryds ved spørgsmålet om institutionen var en kombinationsskole.<sup>52</sup> Det gjorde fem skoleledelser ud af otte mulige kombinationsskoler. Da der er tale om en meget lille gruppe skoler, indgår de ikke i de tabeller og afsnit rapporten igennem som fordeler svarene på institutionstyper. I dette afsnit skal enkelte karakteristiske forhold dog rides op.

De fem kombinationsskoler har – måske ikke overraskende i betragtning af at de netop er "kombinerede" skoler – forholdsvis mange afdelinger<sup>53</sup> i forhold til antallet af lærere. Antallet af lærere på de fem skoler ligger på 49 som medianværdi, hvilket er under de øvrige typer institutioner bortset fra landbrugsskolerne.

På kombinationsskolerne har tilgangen af lærere svaret til afgang i perioden 1999-2001. I de tre år 1998, 1999 og 2000 har deres gennemsnitlige efteruddannelsesudgifter ligget over de øvrige institutionstyper selvom niveauet har været kraftigt faldende (se afsnit 10.3 i appendiks). Tilsvarende lå deres efteruddannelsesudgifter i procent af driftsudgifterne væsentligt over gennemsnittet i de tre år, dog faldende fra 1,8 % til 1,4 % p.a. I spørgeskemaundersøgelsen til lærerne har i alt 19 respondenter angivet at de er ansat på en kombinationsskole. Det har ikke været muligt ud fra dette begrænsede materiale at finde markante variationer i forhold til gennemsnittet for alle respondenter.

I alt 17 institutioner angiver at være fusioneret med en anden skole inden for de seneste fem år, mens syv skoler har planer om at fusionere med en anden skole. Omfanget af fusioner er forskelligt afhængigt af type institution. Hvor hver tredje AMU-center således er blevet fusioneret inden for de sidste fem år, gælder dette hver femte kombinationsskole og tekniske skole, men kun omkring hver tiende handelsskole og landbrugsskole. Hertil kommer at omkring 15 % af de

<sup>52</sup> I *Erhvervsskolernes institutionsstruktur, en redegørelse fra Undervisningsministeriet til Folketinget fra maj 2000*, skriver man at "Sammenlægninger kan ske både mellem ligeartede og forskellige skoleformer. Tidligere sammenlægninger til kombinationsskoler skete ofte på ministeriets initiativ mellem en lille handelsskole og en lille teknisk skole i samme by. Hensigten var primært at sikre skolernes overlevelse ved større økonomisk effektivitet, men også at opnå nye tværgående synergieffekter. De senere års sammenlægninger er typisk sket mellem tekniske skoler eller mellem landbrugsskoler, men der er også eksempler på sammenlægninger mellem forskellige skoleformer".

<sup>53</sup> Som middelværdier har de fem kombinationsskoler seks afdelinger selvom de kun har 49 lærere. Til sammenligning har fx handelsskolerne fire afdelinger, men 63 lærere (se baggrundsskemaet i afsnit 10.3).

tekniske skoler har konkrete planer om at fusionere med andre skoler. De absolutte tal er dog små og derfor behæftet med en vis usikkerhed.

En beregning af efteruddannelsesudgifterne i procent af skolernes drift sat i forhold til oplysningerne om nylig gennemførte fusioner viser en svag tendens til at de fusionerede institutioner bruger mindre på efteruddannelse end de øvrige institutioner: I år 2000 brugte de fusionerede skoler i gennemsnit 0,8 % af de samlede driftsudgifter på efteruddannelse, mens de ikke-fusionerede skoler i gennemsnit brugte 1,0 % ekskl. løn.

I forbindelse med selvevalueringerne og de efterfølgende besøg er det kun på AMU-centre og en kombinationsskole at konkrete erfaringer med fusioner er blevet drøftet. Her påpegede flere ledelser at fusioner også handler om at bringe forskellige kulturer sammen. Desuden vurderede man på en skole at fusionen havde betydet fyringer, at der var blevet længere fra bunden til toppen i organisationen, og at organisationen som helhed nærmest var blevet lammet i alt fald for en periode efter fusionen. På en anden skole blev det fremført at den fusion de havde oplevet, havde givet store organisatoriske problemer med negative konsekvenser for efteruddannelsesmulighederne.

Der var delte meninger om konsekvenserne for efteruddannelsesindsatsen. Disse spændte fra en ledelsesvurdering om at " det var vanskeligt at vurdere", til en tillidsrepræsentant-vurdering der gik ud på at lærerudviklingen efter fusionen var gået " helt i stå". Det var dog et generelt indtryk at efteruddannelse ikke var blevet brugt som led i gennemførelsen af fusionerne. Et sted udtrykte lærerne forhåbninger til at fusionen på sigt ville skabe bedre (faglige) kvalificeringsmiljøer.

I forhold til overvejelser om sammenlægninger er det interessant at vide om der kan konstateres klare sammenhænge mellem skolestørrelser og kompetenceudviklingen på skolen.<sup>54</sup> Den følgende tabel belyser dette med udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelsen til lærerne.

<sup>54</sup> Undervisningsminister Ulla Tørnæs opfordrer ifølge en pressemeddelelse 5. marts 2002 landets AMU-centre og erhvervsskoler til at fusionere. Opfordringen knytter an til et lovforslag om institutioner for erhvervsrettet uddannelse og lægger op til en enstrengt institutionsstruktur. Da såvel AMU-centre som erhvervsskoler er selvejende institutioner, er det op til de enkelte skoler selv at beslutte om de ønsker at indgå i et institutionsfællesskab. Ministeren har i forbindelse med lovforslaget understreget at det ikke er meningen at skabe mammutinstitutioner, men at institutionerne skal have en overskuelig og funktionel størrelse.

**Tabel 2****Sammenhænge mellem skolestørrelse målt ved antal lærere og spørgsmål om efteruddannelse i procent**

	0-30 lærere	31-60 lærere	61-99 lærere	Over 99 lærere	Totalt
Andel der har deltaget i mindst otte dages efteruddannelse inden for det seneste år (C25)	46,6	45,0	51,1	51,2	48,4
Svarer ja til at have en individuel udviklingsplan som efteruddannelsen tilrettelægges efter (C26)	18,1	21,8	21,0	23,7	21,1
Svarer ja til at der på skolen er et efteruddannelsesudvalg (C29)	11,4	16,9	15,1	17,4	15,2
Svarer "i høj grad" eller "i nogen grad" på i hvilken grad der er sammenhæng mellem efteruddannelsesindsatsen og skolens overordnede mål (C32)	40,4	37,8	38,7	30,9	36,9
Svarer ja til at der på skolens arrangeres kvalificeringsforløb for skolens lærere (C35)	20,3	21,2	27,4	27,0	23,9
Svarer "i høj grad" eller "i nogen grad" til om man deltager i efteruddannelse i tilstrækkeligt omfang (C37)	49,5	41,0	46,0	37,6	43,5
Svarer "i høj grad" eller "i nogen grad" til at efteruddannelsesaktiviteterne modsvarer de aktuelle udfordringer i lærerarbejdet (C40)	65,6	57,5	58,7	55,8	59,4
Svarer "i høj grad" eller "i nogen grad" til at man formidler det man har lært på kurser til kollegerne (C45)	50,8	58,1	52,4	52,2	53,5

Som det ses af tabellen, er der en svag tendens til at større skoler i højere grad anvender individuelle udviklingsplaner og har efteruddannelsesudvalg end mindre skoler. Det er også lidt mere almindeligt at man på større skoler arrangerer kvalificeringsforløb for skolens lærere. Desuden er der en anelse flere lærere på de største skoler som anvender mere end syv dage årligt på efteruddannelse.

Omvendt er der en tendens til at færre lærere ser en sammenhæng mellem efteruddannelsesindsatsen og skolernes overordnede mål på de større skoler. Og det er på de mindste skoler at flest lærere mener at de deltager i tilstrækkelig efteruddannelse, og at efteruddannelsesaktiviteterne i høj grad eller i nogen grad modsvarer de aktuelle udfordringer i lærerarbejdet. Endelig ses der ikke nogen entydig sammenhæng mellem skolestørrelse og formidling til kollegerne.

Det ser således ud som om at større skoler i lidt højere grad anvender diverse planlægningsmæssige eller organisatoriske tiltag som efteruddannelsesudvalg, individuelle udviklingsplaner eller skolebaserede kvalificeringsforløb. Samtidig tyder det på at de største skoler kan have lidt vanskeligere ved i lærernes øjne at få efteruddannelsesindsatsen til at hænge sammen med såvel skolens overordnede mål som udfordringerne i lærerarbejdet. Der er derfor ikke i denne undersøgelse belæg for at hævde at skolestørrelse i sig selv spiller nogen væsentlig positiv rolle i forhold til kompetenceudviklingen.

## 4.2 Lærernes baggrund

I det følgende beskrives lærerne på de forskellige typer institutioner med udgangspunkt i de data som spørgeskemaundersøgelsen har bragt til veje. En række af de beskrevne karakteristika ved lærernes baggrund såsom faglig og pædagogisk uddannelse samt erhvervs erfaring afspejler de formelle krav til lærerne som blev beskrevet i afsnit 3.1, mens andet er resultater af mere komplekse eller ikke-formelle forhold.

Kønsfordelingen blandt lærerne på erhvervsskolerne og AMU-centre er generelt set sådan at tre ud af fire er mænd, dog med undtagelse af handelsskolerne der har en mere ligelig kønsfordeling med 54 % mandlige lærere.

**Tabel 3**  
**Lærernes alder fordelt på institutionstyper i procent<sup>55</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugsskole	AMU-center	Total
20-30 år	2,3	2,9	10,8	0,7	2,8
31-40 år	21,0	26,0	35,1	24,6	23,9
41-50 år	37,6	33,0	35,1	39,6	36,5
51-60 år	33,2	34,4	10,8	32,1	32,1
Over 60 år	5,9	3,6	8,1	3,0	4,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N=	391	273	37	134	854

Aldersprofilerne på de forskellige institutionstyper ligner hinanden idet omkring to ud af tre lærere er i alderen mellem 40 og 60 år. Dog har landbrugsskolerne en lidt større andel af lærere under 40

<sup>55</sup> Spørgsmål C2, jf. appendiks 10.4.

år. Vi skal senere i rapporten vende tilbage til hvorvidt lærernes alder spiller en rolle i forhold til efteruddannelsen.

**Tabel 4**  
**Lærernes skolebaggrund fordelt på institutionstyper i procent<sup>56</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugs- skole	AMU-center	Total
Højst 9.- eller 10.-klasse	64,5	20,2	35	72,2	50,0
Student/hf	29,8	61,8	54	19,2	39,9
Hhx/htx	0,8	15,1	5	1,5	5,7
Anden	4,8	2,9	5	6,6	4,4
Total	100,0	100,0	99	100,0	100,0
N=	392	272	37	137	857

Ifølge tabellen er der en stor forskel i profilen med hensyn til skolebaggrund. Hvor et flertal af lærerne på de tekniske skoler og AMU-centrene højst har 9.- eller 10.-klasse fra grundskolen, har flertallet af lærerne på handelsskolerne og landbrugsskolerne en gymnasial uddannelse. Også denne profil med hensyn til lærernes skolebaggrund kan give en grov indikation på lærernes basale almene kvalifikationer.

Det at halvdelen af lærerne højst har en 9.- eller 10.-klassens skolebaggrund kan sammenholdes med bekendtgørelsens krav om at lærere på erhvervsskolerne senest tre år efter ansættelsen skal have en "bred almen baggrund mindst svarende til niveauet i den erhvervsgymnasiale fagrække".<sup>57</sup>

<sup>56</sup> Spørgsmål C3, jf. appendiks 10.4.

<sup>57</sup> Jf. afsnit 3.1.1 og bekendtgørelse nr. 1400 af 21.12.2000, § 8.

**Tabel 5****Lærernes uddannelsesbaggrund fordelt på institutionstyper i procent<sup>58</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugs- skole	AMU- center	Total
Ingen uddannelse	0,0	1,1	0	5,1	1,2
EUD/erhvervsuddannelse	55,3	12,8	5	55,9	39,0
KVU	8,5	5,1	22	11,0	8,5
MVU/diplom	21,6	28,6	16	17,6	22,8
LVU/master	13,6	51,3	57	5,1	26,8
Anden	1,0	1,1	0	5,1	1,6
Total	100,0	100,0	100	100,0	100,0
N=	389	273	37	136	854

Lærernes uddannelsesprofil varierer meget i forhold til institutionstype. Hvor et flertal af lærerne på tekniske skoler og AMU-centre har en erhvervsuddannelse eller EUD, har flertallet af lærerne på handelsskoler og landbrugsskoler en lang videregående uddannelse. Uddannelsesprofilen minder således om profilen vedrørende skolebaggrund og kan på samme måde give en grov indikation i forhold til de basale faglige og ikke-faglige kvalifikationer.

<sup>58</sup> Spørgsmål C4, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 6**  
**Lærernes pædagogiske grunduddannelse fordelt på institutionstyper i procent<sup>59</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugs- skole	AMU- center
Erhvervspædagogikum	80,2	77,4	40	60,9
Almen pædagogikum	3,4	6,7	0	0,8
Folkeskolelæreruddannelse	10,5	7,0	3	5,5
Voksenunderviseruddannelse	2,1	4,4	11	21,9
Ingen	3,7	4,4	46	10,9
Total	100,0	100,0	100	100,0
N=	382	270	35	128

Med hensyn til den pædagogiske grunduddannelse er der store forskelle mellem institutionstyperne. Hvor omkring 80 % på handelsskoler og tekniske skoler har et pædagogikum for erhvervsskolelærere, gælder dette kun ca. 60 % af lærerne på AMU-centrene og 40 % af lærerne på landbrugsskolerne. AMU-centrene er den type institution hvor den største andel har gennemført en voksenunderviseruddannelse, og sammenholdes denne andel med den andel der har taget pædagogikum, når AMU-centrene også op på at omkring 80 % har en pædagogisk grunduddannelse af mindst et semesters varighed. Landbrugsskolerne er den type institution der har den største andel lærere uden pædagogisk grunduddannelse, nemlig på 46 %.

Ifølge bekendtgørelsen skal lærere på erhvervsuddannelser senest to år efter ansættelsen have afsluttet en pædagogisk eller faglig-pædagogisk uddannelse mindst svarende til pædagogikum,<sup>60</sup> mens AMU-lærere senest efter fire års ansættelse skal have opnået pædagogiske kvalifikationer målrettet undervisning af voksne svarende til voksenunderviseruddannelsen.<sup>61</sup> Som tabellen ovenfor viser, er kravet om de formelle pædagogiske kvalifikationer stort set opfyldt på handelsskolerne og de tekniske skoler, men endnu ikke på AMU-centrene.

Lærernes forudsætninger kan yderligere nuanceres i forhold til deres erhvervmæssige baggrund,<sup>62</sup> som udviser markante forskelle i forhold til institutionstyperne, og som er med til at definere

<sup>59</sup> Spørgsmål C5, jf. appendiks 10.4.

<sup>60</sup> Jf. afsnit 3.1.1 og bekendtgørelse 1401 af 21.12.2000, § 8.

<sup>61</sup> Jf. afsnit 3.1.5 og bekendtgørelse 1361 af 20.12.2000, § 67-69.

<sup>62</sup> Spørgsmål C8, jf. appendiks 10.4.

skolernes identitet. En meget stor gruppe af underviserne på de tekniske skoler har således arbejdet som faglært arbejder inden de blev lærere, mens dette kun gælder for et mindretal på landbrugsskoler og AMU-centre og en meget lille gruppe på handelsskolerne. Tilsvarende har en meget stor andel af handelsskolelærerne og i lidt mindre omfang landbrugslærerne tidligere arbejdet som funktionærer. AMU-centrene er den institutionstype med den største andel af såvel tidligere ufaglærte arbejdere som tidligere arbejdsledere.

**Tabel 7**  
**Antal års relevant erhvervserfaring inden for lærerens fag uden for skolesektoren (gælder kun faglærere) fordelt på institutionstyper i procent<sup>63</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugsskole	AMU-center	Total
0 år	2	14	9	3	5,6
1 år	3	6	3	2	3,3
2 år	3	6	6	2	3,9
3 år	3	8	6	1	4,0
4 år	3	5	3	6	3,6
5 år	12	6	23	3	9,0
0-5 år	25,2	44,4	49	16,3	30,7
6-10 år	26,2	23,0	26	31,7	26,2
11-15 år	20,6	11,8	11	27,6	18,8
16-20 år	14,3	9,6	9	12,2	12,2
Over 20 år	13,7	11,2	6	12,2	12,1
Total	100	100	101	100	100
N=	321	178	35	123	671

Note: Da de absolutte tal for etårsintervallerne er forholdsvis små, er disse angivet uden decimaler, men afrundet. Summen af disse kan derfor afvige noget fra intervallet 0-5 år, som er medtaget for sammenlignelighedens skyld.

Tabellen viser at et stort flertal af faglærerne på de tekniske skoler og AMU-centrene har mindst seks års relevant erhvervserfaring inden for lærerens fag uden for skolesektoren – og omkring

<sup>63</sup> Spørgsmål C6, jf. appendiks 10.4.

halvdelen har mere end ti års relevant erhvervs erfaring.<sup>64</sup> Det er derfor tydeligt at hvor lærerne på landbrugsskoler og handelsskoler har en mere omfattende skole- og uddannelsesbaggrund, men kun begrænset erhvervs erfaring, så er det modsatte tilfældet på de tekniske skoler og AMU-centrene.

Ifølge bekendtgørelsen skal erhvervsskolelærere i de direkte erhvervsrelaterede faglige områder have relevant og aktuel erhvervs erfaring af normalt mindst fem års varighed.<sup>65</sup> For de øvrige erhvervsskolelærere er det dog tilstrækkeligt med erhvervs erfaring af normalt to års varighed. For AMU-lærernes vedkommende kræves der mindst tre års relevant og aktuel erhvervs erfaring.<sup>66</sup> Som det fremgår af tabellen, er det knap 9 % af lærerne der har under to års erhvervs erfaring, og lidt over 20 % der har under fem års erhvervs erfaring. Det ses også at det især er på handelsskolerne at der er en forholdsvis stor gruppe lærere (på 20 %) med under to års erhvervs erfaring.

Efter nu i grove træk at have beskrevet en række karakteristiske træk ved lærernes uddannelses- og erhvervs mæssige forudsætninger handler det næste afsnit om lærernes arbejde med særligt henblik på deres vurdering af lærerarbejdet.

### 4.3 Lærernes arbejde

Dette afsnit vil kort belyse følgende aspekter i tilknytning til lærernes arbejde:

- Hvilke uddannelser lærerne underviser på
- Lærernes stedsanciennitet
- Arbejdsopgaver som lærerne varetager ud over den almindelige undervisning
- Lærernes hovedmotiver for at vælge lærerjobbet.

På denne baggrund kastes der lys over hvordan lærerne opfatter deres arbejde med hensyn til forholdet til kollegerne, arbejdets indhold og variation m.m. Dette er relevant ud fra en antagelse om at arbejdsmiljø og kompetenceudvikling hænger sammen: En høj tilfredshed med arbejdet kan ses som et positivt udgangspunkt for kompetenceudvikling – ligesom en høj tilfredshed med mulighederne for støtte fra kollegerne er et positivt afsæt for vidensdeling m.m.

<sup>64</sup> Det skal bemærkes at en stor gruppe handelsskolelærere ikke har besvaret dette spørgsmål formentlig fordi termen "faglærer" ikke er en almindelig brugt betegnelse på samme måde som på de tekniske skoler og AMU-centrene.

<sup>65</sup> Se afsnit 3.1.1 og bekendtgørelse 1401 af 21.12.2000, § 7.

<sup>66</sup> Se afsnit 3.1.5 og bekendtgørelse 1361 af 20.12.2000, § 67-69.

Med hensyn til lærernes fordelinger på uddannelser<sup>67</sup> tegner der sig følgende billede:

- På de tekniske skoler underviser omkring to ud af tre lærere på EUD, mens ca. 10 % underviser på hhv. htx og AMU-kurser.
- På handelsskolerne underviser lidt over 20 % på EUD Merkantil, mens knap 50 % underviser på hhx. Handelsskolerne er den type institution hvor der er den største andel lærere inden for gruppen bestående af KVVU (13,2 %), kursus/efteruddannelse (5,8%) og åben uddannelse (1,9 %).<sup>68</sup>
- På landbrugsskolerne underviser 57 % på grunduddannelsen til faglært landmand, 14 % på overbygningen til faglært landmand, og 6 % på hver af følgende uddannelser: agrarøkonomuddannelsen, kompetencegivende AMU-kurser inden for mejeri og jordbrug og EUD – Fra jord til bord.
- På AMU-centrene underviser omkring to ud af tre lærere inden for rækken af branchespecifikke, kompetencegivende kurser, mens 7 % underviser på sammenhængende uddannelsesforløb, og ca. 5 % på hhv. virksomhedstilpasset uddannelse og særlige forløb for ledige mfl. Endelig underviser ca. 14 % på forskellige EUD-forløb.

Den følgende tabel giver et overblik over hvor lang tid lærerne har været ansat på samme skole.

**Tabel 8**  
**Lærernes stedsanciennitet procentvist fordelt på de forskellige institutionstyper<sup>69</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugsskole	AMU-center	Total
0-5 år	25,6	27,4	46	31,4	28,2
6-10 år	20,8	28,8	24	28,5	24,6
11-15 år	21,1	9,5	11	13,1	15,7
16-20 år	13,7	6,9	8	16,1	11,5
Over 20 år	18,8	27,4	11	10,9	20,0
Total	100,0	100,0	100	100,0	100,0
N=	394	274	37	137	861

Det ses af tabellen at handelsskolerne er den institutionstype med størst andel af lærere med mere end 20 års anciennitet på skolen. På både handelsskoler og tekniske skoler har omkring hver

<sup>67</sup> Spørgsmål C12b, jf. appendiks 10.4.

<sup>68</sup> De tilsvarende tre tal for de tekniske skoler er 6,5 %, 3,0 % og 0,3 %.

<sup>69</sup> Spørgsmål C14, jf. appendiks 10.4.

tredje lærer mere end 15 års stedsanciennitet, mens dette gælder lidt flere end hver fjerde lærer på AMU-centre. Landbrugsskolerne er omvendt den institutionstype hvor den største andel af lærerne har under seks års stedsanciennitet. Den følgende tabel belyser de arbejdsopgaver lærerne varetager ud over den almindelige undervisning delt op på institutionstyper.

**Tabel 9**  
**Opgaver der varetages af lærerne i arbejdstiden ud over almindelig undervisning fordelt på institutionstyper i procent<sup>70</sup>**

	Teknisk skole	Handels-skole	Land-brugs-skole	AMU-center	Total
Tværfaglig undervisning	38	57	70	24	43
Andre interne samarbejdsprojekter	39	51	49	42	44
Eksterne samarbejdsprojekter	19	24	24	25	22
Klasselærer	36	26	78	8	30
Kontaktlærer	47	45	16	16	40
Tutor/vejleder	10	27	16	8	16
Uddannelses- og erhvervsvejleder	7	14	16	7	10
Administrative opgaver	31	31	41	43	33
Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde	40	41	24	28	38
Samarbejde med andre skolesystemer	18	15	14	32	19
Internationale arbejdsopgaver	12	20	16	1	14
Særlige it-funktioner	11	7	27	13	11
Vejledning af pædagogikumkandidater	7	19	8	7	11
Planlægning af nye uddannelsesstilbud	33	24	32	54	33
Konsulentarbejde i f.m. efteruddannelse	13	6	3	19	11
Samarbejde med virksomheder	24	32	5	60	31
Arbejde i forhold til lokale uddannelsesudvalg o.l.	19	12	22	24	18
N=	394	274	37	136	860

Note: Procenttallene angiver den andel af respondenter der har sat kryds ved den pågældende kategori. Fx har 43 % ud af de 860 respondenter sat kryds ud for tværfaglig undervisning. Tallene er ikke lagt sammen da der har været mulighed for at sætte flere kryds. En skelnen mellem kontaktlærer og klasselærer er i mange tilfælde ikke relevant da der kan være tale om delvist overlappende kategorier.

<sup>70</sup> Spørgsmål C18, jf. appendiks 10.4.

Tabellen sætter fokus på de mange arbejdsopgaver som ligger ud over den almindelige undervisning, og viser samtidig at der er store forskelle på udbredelsen af disse på forskellige typer institutioner. Af tabellen fremgår det at mens 70 % af lærerne på landbrugsskolerne har svaret at de deltager i tværfaglig undervisning ud over deres almindelige undervisning, gælder dette kun for 24 % af AMU-lærerne. Hertil kommer de lærere der ikke har sat kryds ved tværfaglig undervisning fordi de opfatter det som en del af deres almindelige undervisning.

En funktion som klasselærer har også meget forskellig udbredelse: fra 8 % på AMU-centre over 26 % på handelsskoler og 36 % på tekniske skoler til 78 % på landbrugsskolerne. Med til dette billede hører dog at en stor gruppe lærere på handelsskoler og tekniske skoler fungerer som kontaktlærere. Interne og eksterne samarbejdsprojekter er nogenlunde ens udbredt, mens fx "tutor/vejleder" spænder fra 7 % af AMU-lærerne til 27 % af lærerne på handelsskolerne. Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde optager omkring hver fjerde lærer på AMU-centre og landbrugsskoler, men omkring 40 % af lærerne på handelsskoler og tekniske skoler. Internationale arbejdsopgaver findes næsten ikke på AMU-centre, mens hver femte handelsskolelærer bruger tid på dette. Samarbejde med andre skolesystemer er omvendt mest udbredt på AMU-centre og mindst på handelsskoler og landbrugsskoler. Ikke overraskende er det på AMU-centre at planlægning af nye uddannelses tilbud, konsulentarbejde i forbindelse med efteruddannelse og samarbejde med virksomheder er mest udbredt.

Den næste tabel belyser de motiver som den enkelte lærer har angivet som baggrund for at søge lærerjobbet.

**Tabel 10**  
**Lærernes hovedmotiver for at være lærer<sup>71</sup>**

	Antal	I procent
Interessante arbejdsforhold	673	77,6
Sikker ansættelse	110	12,7
Gode udviklingsmuligheder	288	33,2
Gode karrieremuligheder	16	1,8
Det at have med mennesker at gøre	656	75,7

Note: Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds. En summering vil derfor ikke give 100 %.

<sup>71</sup> Spørgsmål C9, jf. appendiks 10.4.

Ser man på de hovedmotiver for at være lærer<sup>72</sup> som det var muligt at afkrydse, er der den samme tendens på tværs af institutionstyper, nemlig at "interessante arbejdsforhold" og "det at have med mennesker at gøre" er de to der prioriteres højest alle steder. På den anden side er der også vigtige nuancer: Den svarmulighed som typisk er den der scorer som nummer tre i forhold til de ovennævnte, "gode udviklingsmuligheder", afkrydses af 54 % af AMU-lærerne, 35 % af lærerne på de tekniske skoler, 23 % af lærerne på handelsskolerne og kun af 5 % af lærerne på landbrugsskolerne.<sup>73</sup> Lærerne har ud fra tabellen at dømme ikke valgt lærerjobbet på grund af hverken "sikker ansættelse" eller "gode karrieremuligheder".

I spørgeskemaet til lærerne blev de spurgt om hvor tilfredse de var med det kollegiale samarbejde på tre områder og en række forhold på arbejdspladsen, herunder arbejdets indhold og variation. Resultatet fremgår af den følgende tabel.

**Tabel 11**  
**Lærernes tilfredshed med kollegiale og arbejdsmæssige forhold i procent<sup>74</sup>**

	Meget tilfreds	Tilfreds	Utilfreds	Meget utilfreds	I alt	N=
Muligheder for støtte/hjælp fra kolleger	23,9	56,1	9,0	11,0	100,0	854
Mulighed for samarbejde med kolleger	20,1	58,3	10,9	10,7	100,0	856
Forholdet til kollegerne	33,7	51,0	4,1	11,2	100,0	858
Arbejdets indhold	26,6	66,2	6,6	0,7	100,1	854
Arbejdets variation	28,8	60,4	9,8	1,0	100,0	859
Indflydelse på arbejdet	26,1	51,3	18,1	4,4	99,9	854
Lønniveauet	1,4	43,9	40,0	14,7	100,0	851
Tryghed i ansættelsen	10,1	64,4	17,6	7,9	100,0	843

Med hensyn til de øverste tre kategorier vedrørende kollegiale forhold gælder det at tilfredsheden generelt er stor og størst med hensyn til forholdet til kollegerne. Når kun 15,3 % ikke er tilfredse

<sup>72</sup> Spørgsmål C9, jf. appendiks 10.4.

<sup>73</sup> 139 lærere ud af 392 mulige på tekniske skoler er lig med 35 %. 64 lærere ud af 272 mulige på handelsskolerne er lig med 23 %. 2 lærere ud af 37 mulige på landbrugsskolerne er lig med 5 %. Og 74 lærere ud af 137 mulige på AMU-centrene er lig med 54 %. Tallene der er divideret med, svarer til det samlede antal respondenter i C3 (N=).

<sup>74</sup> Spørgsmål C20 og C21, jf. appendiks 10.4.

med forholdet til kollegerne, tyder det på at skolemiljøerne generelt set er i stand til at opfylde basale sociale behov blandt lærerne. Der er dog tale om variationer i forhold til hvilke uddannelser der ses på. Hvis vi ser på muligheden for støtte og hjælp fra kolleger i forhold til hvor man underviser, ses det at der på følgende uddannelser er mindst 25 % af lærerne der udtrykker at de er utilfredse eller meget utilfredse: EUD Teknologi og kommunikation (29 %), EUD Merkantil (26 %) og AMU, kompetencegivende uddannelser (25 %). Tilsvarende med hensyn til muligheden for samarbejde med kolleger udtrykker især lærere fra følgende uddannelser utilfredshed: KVV (33 %), EUD Teknologi og kommunikation (29 %) og EUD Bygge og anlæg (28 %).<sup>75</sup>

I svarene vedrørende forskellige forhold på arbejdspladsen er der større forskellighed kategorierne imellem. Der er således også en ret stor tilfredshed med arbejdets indhold og variation (hhv. 92,8 % og 89,2 % svarer "tilfreds" eller "meget tilfreds") og lidt mindre tilfredshed med indflydelse på arbejdet og tryghed i ansættelsen; hhv. 77,4 % og 74,5 % svarer "tilfreds" eller "meget tilfreds".

Kun i forhold til lønniveauet er der større utilfredshed end tilfredshed. Her svarer 54,7 % at de enten er "utilfredse" eller "meget utilfredse", mens kun 12 respondenter svarende til 1,4 % er "meget tilfredse". Utilfredsheden stammer især fra de alleryngste lærere. Hele 25 % af lærerne under 30 år er "meget utilfredse", mens det tilsvarende tal for de øvrige aldersgrupper er på 14,5 %.<sup>76</sup>

Hvis man ser på sammenhængen mellem omfanget af efteruddannelse og fx tilfredsheden med arbejdets indhold, kan resultatet af denne spørgeskemaundersøgelse ikke bruges til at påpege en generel sammenhæng. Det skyldes at over 90 % af lærerne udtrykker tilfredshed i en eller anden grad med arbejdets indhold. Således var der ud af knap 800 lærere kun fem der gav udtryk for at de var meget utilfredse, og 54 der gav udtryk for at de var utilfredse med arbejdets indhold.

Ser man derimod alene på den gruppe (26 % af respondenterne eller lidt flere end 200 lærere) der giver udtryk for at de er meget tilfredse med arbejdets indhold, er der en tendens til at de der har deltaget i efteruddannelse i mere end syv dage, i højere grad er meget tilfredse sammenlignet med de der har deltaget i syv dage og derunder. Hvor hver sjette lærer blandt de der har deltaget i efteruddannelse i højst syv dage, er meget tilfredse, gælder dette hver tredje lærer blandt de der har deltaget i over syv dages efteruddannelse inden for et år.

<sup>75</sup> Spørgsmål C20 krydset med spørgsmål C12b, jf. appendiks 10.4.

<sup>76</sup> Spørgsmål C21 krydset med spørgsmål C2, jf. appendiks 10.4. Gruppen af respondenter under 30 år er kun på 24 respondenter, men det er bemærkelsesværdigt at de på alle øvrige områder ligger lidt højere i deres tilfredshedsgrad end de øvrige.

Den følgende tabel belyser forskelle mellem institutionstyperne i forhold til tilfredsheden med dels forholdet til kollegerne, dels en række forhold vedrørende selve arbejdet. Tilsammen giver tabellen et indtryk af arbejdsmiljøet på de forskellige typer institutioner.

**Tabel 12**  
**Lærernes tilfredshed med kollegiale og arbejdsmæssige forhold opdelt på institutionstyper i procent<sup>77</sup>**

	Teknisk skole		Handelsskole		Landbrugsskole		AMU-center	
	Meget tilfreds	Tilfreds	Meget tilfreds	Tilfreds	Meget tilfreds	Tilfreds	Meget tilfreds	Tilfreds
Muligheder for støtte/hjælp fra kolleger	24,2	56,3	21,3	58,8	19	68	30,9	45,6
Mulighed for samarbejde med kolleger	20,0	58,2	16,4	62,8	19	64	27,2	48,5
Forholdet til kollegerne	33,6	52,3	31,2	53,9	51	43	34,3	43,8
Arbejdets indhold	20,7	69,3	27,5	64,7	19	81	42,6	56,6
Arbejdets variation	25,6	63,4	29,3	56,7	30	62	36,0	58,1
Indflydelse på arbejdet	23,9	48,6	24,8	55,6	27	54	35,0	48,9
Lønniveauet	1,3	49,2	1,5	35,7	0	36	1,5	49,6
Tryghed i ansættelsen	9,4	67,2	12,4	65,8	15	59	4,5	53,7

Graden af tilfredshed varierer kun i mindre grad i forhold til institutionstyper. Dog ses der en tendens til at tilfredsheden er størst på landbrugsskolerne og mindst på AMU-centrene når man ser på "meget tilfredse" og "tilfredse" under et i forhold til de tre øverste spørgsmål vedrørende kollegiale forhold. Der hvor forskellen mellem institutionstyperne er størst, er i forbindelse med forholdet til kollegerne hvor 78 % af AMU-lærerne, men 94 % af landbrugslærerne udtrykker en eller anden grad af tilfredshed.

Også med hensyn til arbejdets indhold og variation er der kun beskedne forskelle. Tilfredsheden er generelt meget stor. Således udtrykker mindst 90 % af lærerne inden for alle typer institutioner tilfredshed med arbejdets indhold. Også tilfredsheden med arbejdets variation ligger meget højt om end en anelse lavere, fra 86 % på handelsskolerne til 94 % på AMU-centrene.

<sup>77</sup> Spørgsmål C20 og C21 krydset med C10, jf. appendiks 10.4.

Tilfredsheden med indflydelse på arbejdet ligger lidt lavere på de tekniske skoler end på de øvrige institutioner, nemlig på 72 % af lærerne imod mindst 80 % på de øvrige skoler. En krydstabulering i forhold til hvor lærerne underviser mest, viser at det på de tekniske skoler især er EUD-lærerne der ytrer utilfredshed.

Tilfredsheden med lønniveauet er på det jævne på AMU-centre og tekniske skoler, hvor htx-lærerne dog er meget utilfredse, og mindst på handelsskoler og landbrugsskoler. Eller sagt på en anden måde: Tilfredsheden med lønniveauet er mindst på de institutionstyper med de største andele af lærere med lange videregående uddannelser. Endelig er tilfredsheden med trygheden i ansættelse markant lavere på AMU-centrene i forhold til de øvrige skoler, hvilket kan hænge sammen med den større afgang af lærere fra AMU-centre sammenlignet med resten, jf. appendiks, afsnit 11.1.

#### **4.4 Råderummet for efteruddannelse**

I det følgende undersøges spørgsmålet: Hvordan opfattes råderummet for kompetenceudvikling på skolerne? Spørgsmålet handler om hvordan man på skolerne opfatter de muligheder som ligger til grund for prioriteringerne af de konkrete efteruddannelsesindsatser.

Råderummet kan anskues på flere måder, fx det økonomiske råderum, det lovgivningsmæssige råderum, det kulturelle råderum mv. – eller som en helhed af samtlige muligheder og begrænsninger for dispositioner i forhold til efteruddannelse.

I selvevalueringerne vurderer institutionslederne og tillidsrepræsentanterne at institutionernes råderum samlet set i forhold til efteruddannelse er relativt stort om end økonomien, som i stort omfang er centralt givet, sætter markante begrænsninger. Denne vurdering blev yderligere nuanceret i forbindelse med institutionsbesøgene, hvor hovedindtrykket var at skolernes råderum i høj grad begrænses af stram økonomi på den ene side og en række bekendtgørelsesændringer såsom Reform 2000 – der lægger beslag på mange ressourcer – på den anden side.

Det fremhæves dog også fra flere sider at skolerne stadig har en frihed til at prioritere. Det var desuden en almindelig vurdering på de institutioner der er blevet fusioneret eller har gennemgået større strukturændringer inden for de senere år, at dette har stor betydning for hvordan der kan disponeres.

I selvevalueringsmaterialet fra de tekniske skoler henvises der til at de mange reformer indirekte er styrende for efteruddannelsesindsatsen da skolerne er nødt til at opkvalificere lærerne specifikt i forhold til nye reformer. For så vidt opfattes det lokale råderum som meget begrænset. På et

Besøg på en handelsskole blev det fremført at det lokale råderum ikke er blevet større på trods af tendenser til decentralisering til institutionsniveau på grund af de indskrænkninger i friheden som følger af dels økonomiske stramninger, dels bekendtgørelsesændringer konkret i forhold til hhx og KVVU.

Lederne fra AMU-centrene inddrager i deres selvevaluering lidt flere aspekter end de øvrige institutioner i deres vurdering af råderummet i forhold til de ydre rammer. En ledelse på et AMU-center skriver fx at dispositionsrummet "er givet af Arbejdsmarkedsstyrelsen, skolens bestyrelse, af lokal-aftaler med lærergruppen og af de enkelte branchers faglige og pædagogiske forventninger til skolen", og at dette rum "for nuværende er tilstrækkeligt stort og frit, men" at man "er bekymrede for de fremtidige økonomiske rammer". En anden ledelse skriver kortfattet at centerets "strategiplaner mv. er afgørende for valg af efteruddannelse". Og endelig vurderes det at de økonomiske rammer på den ene side er strammet, og at indholdsstyringen på den anden side er blevet lempet således at centeret selv "fastlægger mål og rammer – under hensyntagen til økonomi og kvalitet". Bortfaldet af obligatoriske kurser og konferencer ses som en udvidelse af det lokale råderum.

På landbrugsskolerne fik besøgsgruppen et indtryk af at det samlede råderum for initiativer i forhold til andre erhvervsskoler generelt er stort. Samtidig eksisterer der dog en tradition for selvforvaltning der indebærer at den enkelte lærers valgfrihed også i forhold til efteruddannelse spiller en væsentlig rolle. Denne valgfrihed kan i praksis begrænse skolernes muligheder for samlede prioriteringer. Desuden kan skolernes råderum i praksis være begrænset af en tradition for at anvende kurser fra bestemte udbydere som Landbrugets Kursuscenter.

Generelt set præges skolernes råderum for konkrete efteruddannelsesinitiativ af den professionsprægede (lærer-)kultur som besøgsgruppen mødte på skolerne – således at forstå at der på skolerne var en udbredt opfattelse af at det i høj grad er op til lærerne individuelt at definere deres behov og at finde formelle eller uformelle måder at udvikle deres kompetencer på.

Alt i alt peger selvevalueringer og besøg på at lærere, tillidsrepræsentanter og ledelser oplever at der et vist råderum for initiativer på efteruddannelsesområdet samtidig med at dette råderum i stigende grad begrænses af økonomiske stramninger og lovgivningsmæssige initiativer som lægger beslag på skolernes ressourcer. Hertil kommer at råderummet på skolerne kan opleves som begrænset af bestemte kulturelle eller institutionelle forhold, fx med hensyn til den måde man opfatter efteruddannelse på, eller de måder man plejer at hhv. bestemme og opfylde behovene på.

## 4.5 Vurderinger og anbefalinger

Når man sammenligner de tekniske skoler, handelsskolerne, landbrugsskolerne og AMU-centrene, er der en række forskelle af betydning for behovet for efteruddannelse:

- De tekniske skoler er gennemsnitligt set de største skoler hvor knap halvdelen af lærerne er ansat på skoler der har 100 lærere og derover. Lærerne underviser primært på EUD og har typisk en 9.- eller 10.-klasse som højeste skolebaggrund og efterfølgende en erhvervsuddannelse som EUD eller tilsvarende. 80 % af lærerne har en erhvervspædagogisk grunduddannelse, og omkring halvdelen har mere end ti års relevant erhvervs erfaring inden for deres fag uden for skolesektoren. 38 % af lærerne på de tekniske skoler deltager i tværfaglig undervisning, og 39 % i " andre interne samarbejdsprojekter" .
- Handelsskolerne er gennemsnitligt set noget mindre end de tekniske skoler, og to ud af tre lærere er ansat på skoler med mellem 30 og 100 lærere. Handelsskolelærerne er den mest sammensatte gruppe i forhold til hvilke niveauer man underviser på, idet en femtedel underviser på EUD (Mer-kantil), knap halvdelen på hhx, og omkring hver sjette på KVU. Følgelig har flertallet af lærerne også en gymnasial skolebaggrund efterfulgt af en lang videregående uddannelse. 77 % har en erhvervspædagogisk grunduddannelse, men til forskel fra lærerne på de tekniske skoler har flertallet under ti års relevant erhvervs erfaring uden for skolesektoren. 57 % af lærerne deltager i tværfaglig undervisning, og 51 % i " andre interne samarbejdsprojekter" .
- Landbrugsskolerne er de mindste af skolerne idet de alle har under 30 lærere. Lærerne underviser især på grunduddannelsen til faglært landmand, mens hver femte underviser på højere niveauer. Knap to ud af tre landbrugslærere har en gymnasial skolebaggrund, mens hver tredje højst har en 9.- eller 10.-klasse. Flertallet af lærerne har en lang videregående uddannelse, mens en ud af fire har en kort videregående uddannelse, en EUD eller lignende. Landbrugslærerne er den gruppe der skiller sig mest ud i forhold til manglende pædagogisk grunduddannelse idet 46 % ikke har en sådan. 40 % har dog en erhvervspædagogisk grunduddannelse, og 11 % en VUU. Landbrugslærerne er den gruppe hvor den største andel (70 %) giver udtryk for at de deltager i tværfaglig undervisning, mens 49 % angiver at de deltager i " andre interne samarbejdsprojekter" .
- AMU-centrene er af meget varierende størrelse med på den ene side en fjerdedel af lærerne ansat på institutioner med under 30 ansatte og på den anden side en fjerdedel ansat på institutioner med 100 lærere og derover. AMU-lærerne underviser især inden for rækken af branchespecifikke kompetencegivende kurser og er den lærergruppe hvor flest har en skolebaggrund på højst 10.-klasse, nemlig 72 %. Uddannelsesmæssigt minder AMU-lærerne om lærerne på de tekniske skoler idet 56 % har en EUD eller lignende. Desuden er AMU-centrene den institutionstype med flest lærere uden nogen uddannelse (5 %). 61 % af AMU-lærerne har en erhvervspædagogisk grunduddannelse, mens 22 % har en VUU. Dog er der en mindre gruppe på 11 % der ikke har nogen pædagogisk grunduddannelse. AMU-lærerne er den gruppe hvor den mindste andel giver udtryk

for at de deltager i tværfaglig undervisning (24 %), mens andelen der deltager i " andre interne samarbejdsprojekter" ligger tæt på gennemsnittet.

På denne baggrund bør der efter evalueringsgruppens vurdering fokuseres på følgende i forhold til kompetenceudviklingen:

- At der er en stor gruppe lærere – især på de tekniske skoler og på AMU-centrene – der ikke har en gymnasial skolebaggrund, men alene en erhvervsuddannelse. I betragtning af det stigende almene indhold i uddannelserne må det overvejes om lærernes almene kvalifikationer er tilstrækkelige (se også afsnit 5.4).
- At der er en relativt stor gruppe lærere på landbrugsskolerne uden pædagogisk grunduddannelse. Det peger på et behov for opkvalificering i forhold til pædagogisk kompetence for denne gruppe (se også afsnit.5.4).
- At der er forholdsvis store grupper med begrænset eller ikke-ajourført erfaring fra erhvervslivet uden for skolesektoren. Det peger på et behov for opkvalificering i forhold til erhvervslivsindsigt for denne gruppe (se også afsnit 9.2.3 og 9.6).

Næste kapitel tager afsæt i skolernes vurderinger af lærernes efteruddannelsesbehov med henblik på i det afsluttende afsnit at give en række anbefalinger som både tager afsæt i ovennævnte fokuspunkter og inddrager skolernes vurderinger.

I forhold til overvejelser om sammenlægninger må det understreges at resultatet af spørgeskemaundersøgelsen til lærerne peger på både positive og negative konsekvenser af større skoler i forhold til efteruddannelse. Dog er sammenhængene mellem skolestørrelse og efteruddannelse så svage at hensynet til at fremme efteruddannelse næppe kan bruges som et argument hverken for eller imod skolesammenlægninger.

En del erhvervsskoler og især mange AMU-kurser har inden for de seneste år oplevet fusioner. Talmaterialet viser at der er en svag tendens til at de institutioner der har oplevet fusioner inden for de sidste fem år, i år 2000 brugte lidt mindre end gennemsnittet på efteruddannelse. Dette underbygges delvist af udsagn i forbindelse med besøgsrunden om at fusionsprocessen havde betydet en nedtoning af efteruddannelsesindsatsen. Det er naturligvis ikke muligt at sige om der blot er tale om et midlertidigt fænomen der står på så længe man på de fusionerede skoler koncentrerer sig om aktuelle organisatoriske udfordringer i kølvandet på fusionerne. Men besøgsindtrykkene synes klart at vise at efteruddannelse ikke blev brugt som et systematisk led i at sikre en optimal fusionsproces. Omvendt synes institutionerne heller ikke at være tilstrækkeligt opmærksomme på det læringspotentiale der kan være i en større omstillingsproces.

*Evalueringssgruppen anbefaler at institutioner der står over for en fusionsproces eller anden omstillingsproces, på den ene side overvejer hvordan efteruddannelse og andre former for kompetenceudvikling kan bruges til at styrke de organisatoriske kompetencer i hele organisationen, og på den anden side overvejer hvordan selve processen kan fremme læringen på institutionen.*

Spørgeskemaundersøgelsen rettet til lærerne dokumenterer at lærerne generelt har været tiltrukket af lærergerningen ud fra et ønske om at få "interessante arbejdsforhold" og "at have med mennesker at gøre". I forlængelse heraf er et meget stort flertal af lærerne tilfredse med det kollegiale samarbejde, arbejdets indhold og variation samt indflydelse på arbejdet. Kun i forhold til lønniveauet er der flere utilfredse end tilfredse.

I sig selv siger dette måske ikke så meget om efteruddannelsen, men det siger noget vigtigt om det miljø hvori kompetenceudviklingen tager afsæt. Dels kan vi antage at en udbredt tilfredshed med og interesse for arbejdet spiller positivt ind i forhold til lærernes motivation for kompetenceudvikling, dels er en positiv oplevelse af forholdet til kollegerne, herunder muligheden for støtte og samarbejde, et godt grundlag for udvikling af vidensdelingen i organisationen. Denne dokumenterede tilfredshed blandt lærerne indebærer således efter evalueringssgruppens vurdering et betydeligt udviklingspotentiale.

Omvendt kan man også have en formodning om at en høj deltagelse i efteruddannelse giver en større tilfredshed med arbejdets indhold m.m. sammenlignet med en lav deltagelse. Dokumentationsmaterialet giver dog ikke generelt set mulighed for at bekræfte en sådan tese. Dog ses det at den gruppe der erklærer sig "meget tilfreds" med arbejdets indhold, er næsten dobbelt så stor blandt dem der har deltaget i mere end syv dages efteruddannelse inden for et år, sammenlignet med dem der har deltaget i højst syv dages efteruddannelse.

Dokumentationsgrundlaget peger på at lærere, tillidsrepræsentanter og ledelser oplever at der et vist råderum for initiativer på efteruddannelsesområdet samtidig med at dette råderum i stigende grad begrænses af økonomiske stramninger og lovgivningsmæssige initiativer som lægger beslag på skolernes ressourcer. Hertil kommer at råderummet på skolerne kan opleves som begrænset af bestemte kulturelle eller institutionelle forhold, fx med hensyn til den måde man opfatter efteruddannelse på, eller de måder man plejer at hhv. bestemme og opfylde behovene på.

Det er evalueringssgruppens opfattelse at der på skolerne er et råderum for efteruddannelse som nok begrænses af økonomiske, lovgivningsmæssige og institutionelle forhold, men som også muliggør prioriteringer af indsatsen i forhold til den enkelte skoles konkrete behov. Næste kapitel vil nærmere belyse de behov som lærere, tillidsrepræsentanter og ledelser giver udtryk for på skolerne.





# 5 Behovet for efteruddannelse

Ifølge kommissoriet skal behovet for efteruddannelse kortlægges og vurderes bl.a. med henblik på hvorvidt den eksisterende efteruddannelse dækker behovet. Behovet for efteruddannelse kortlægges og vurderes med udgangspunkt i lærernes, ledernes og tillidsrepræsentanternes udsagn i forbindelse med spørgeskemaundersøgelserne, selvevalueringerne og skolebesøgene. Som et gennemgående tema i dette såvel som i de følgende kapitler fokuseres der på ligheder og forskelle mellem disse grupper.

Afsnit 5.1 beskriver behovets omfang, art og årsager, herunder behovet for pædagogisk grunduddannelse. Dernæst omhandler afsnit 5.2 behovet med særligt fokus på de prioriteringer og forskelle der optræder mellem grupperne, og i afsnit 5.3 peges der på mulige årsager til disse forskelle.

## 5.1 Beskrivelse af behovet

I næsten alle selvevalueringsrapporter gives der udtryk for at behovet for efteruddannelse er stort, og at det er steget inden for de seneste år.<sup>78</sup> Denne fælles opfattelse underbygges af spørgeskemaundersøgelsen hvor lærere, ledere og tillidsrepræsentanter<sup>79</sup> bliver bedt om at vurdere behovet for efteruddannelse inden for det faglige, det pædagogiske, det tværfaglige og det organisatoriske område samt behovet inden for personlig udvikling, erhvervslivskontakt og it-området. Inden for alle områder svarer mindst 70 % af respondenterne at der i nogen grad eller i høj grad er behov for efteruddannelse. Ifølge spørgeskemaet til ledere og tillidsrepræsentanter er behovet endnu større på de store institutioner end på de små.<sup>80</sup>

Som hovedårsager til at der opleves et stigende behov, nævnes:

- Udviklingen på it-området

<sup>78</sup> Landbrugsskolerne adskiller sig dog ved at tale om et uændret stort behov.

<sup>79</sup> Lærerne har svaret på om de hver især har behov for efteruddannelse, mens lederne og tillidsrepræsentanterne har svaret på om der efter deres mening er et generelt behov for efteruddannelse.

<sup>80</sup> Størrelsen er målt som antallet af fastansatte lærere på fuld tid.

- Ændrede elevforudsætninger
- Reformers og ændrede bekendtgørelser.

Reformer og ændrede bekendtgørelser nævnes dog ikke på landbrugsskolerne.

Udviklingen på it-området slår igennem på forskellige måder. I nogle tilfælde oplever lærerne det som et ønske, et krav eller en forventning fra elevernes side at it integreres i undervisningen, ligesom det på besøgene fremgik at der på flere skoler er oprettet it-baserede Open Learning Centres. Dette fordrer først og fremmest efteruddannelse i almene it-kundskaber, fx pc-kørekort. I andre tilfælde, fx på hhx, er det et bekendtgørelseskrav at it implementeres i de øvrige fag, hvilket skaber et behov for efteruddannelse i fagdidaktiske it-programmer, som fx Axapta, for lærere der underviser i erhvervsøkonomi. Og endelig kan der være tale om lærere der underviser i it og derfor har behov for løbende at holde sig ajour inden for deres fag.

Disse forskelle betyder at der kan være forskel på hvorvidt behovene inden for it-området i selvevalueringsrapporterne karakteriseres som faglige eller fagdidaktiske, men der er ingen tvivl om behovets størrelse. Næsten halvdelen af alle respondenter i spørgeskemaundersøgelsen – fra 43 % af lærerne og tillidsrepræsentanterne over 46 % af mellemliderne til 54 % af topledere – svarer "i høj grad" når de skal vurdere behovet for efteruddannelse inden for it-området. Dermed er det det område hvor behovet for efteruddannelse vurderes som størst når man alene betragter "i høj grad" -svarene, og også et område der er og har været et stort indsatsområde på de fleste institutioner.

Hvad de ændrede elevforudsætninger angår, er der en tendens til at elev- og kursist-grupperne på kursuscentre og KVVU-afdelinger er blevet mere heterogene, mens man på ungdomsuddannelserne er optaget af "de svagere elever" – fagligt såvel som socialt. Dette fyldte meget på besøgene – især blandt hg-lærerne. En lærer udtalte: "Læreren bruger meget tid på opdragelse. 80 % kan ikke finde ud af at sidde på en stol, vente på det bliver deres tur til at tale eller komme til tiden!". På landbrugsskolerne drejer det sig konkret om at der kommer stadig flere elever fra "ikke-landbrugshjem", hvilket skaber et helt andet udgangspunkt for undervisningen. Et punkt som i nogle af selvevalueringsrapporterne fylder meget for lærere på ungdomsuddannelserne, er omfanget af elevernes erhvervsarbejde der tager energi og tid fra skolearbejdet. Det nævnes også at eleverne stiller flere spørgsmål og større krav ikke mindst til individuel tilpasning af undervisningen.

Den nye elevtype skaber ifølge selvevalueringsrapporterne et behov for efteruddannelse inden for det pædagogiske, det fagdidaktiske og det personlige område fordi lærerne skal kunne differenti-

ere undervisningen og fungere som "personlige vejledere" (især på EUD). Helt konkret nævnte lærerne på et af besøgene at der fx var behov for et kursus i samtaleteknik da eleverne i stadig højere grad kommer til lærerne med personlige problemer.

Reformer og bekendtgørelsesændringer fylder meget i de fleste selvevalueringsrapporter, og besøgene bekræftede at disse stiller store krav til lærernes færdigheder og dermed til efteruddannelse. Det drejer sig først og fremmest om Reform 2000 på EUD-området, hvor følgende forhold nævnes:

- Introduktion af nye eksamensformer
- Udarbejdelse af elevplan, elevbog m.m.
- Individualiseret undervisning med udgangspunkt i den enkelte elev
- Krav om teamsamarbejde
- Vejledning af eksterne samarbejdspartere
- Mere organisatorisk planlægning på lærerniveau.

De to øverste punkter nævnes udelukkende af EUD-lærerne, mens de øvrige lærere også i et vist omfang oplever de fire nederste punkter. Hertil kommer andre forhold forårsaget af bekendtgørelsesændringer:

- Ændringer i profilfag og teknikfag på htx og erhvervs-case på hhx
- Integration af it i samtlige fag (primært hhx)
- Nye og eventuelt bredere fagområder på akademiuddannelserne
- Øget brug af værkstedsundervisning (primært kursuscentrene).

Mange af de forhold der gælder for EUD-lærerne, gælder også for AMU-lærerne. Hertil kommer at flere AMU-centre har været i økonomisk krise med fyringer til følge. Det betyder at de resterende lærere ofte skal dække bredere fagområder. Desuden er det et væsentligt vilkår at AMU-lærerne skal være konsulenter/sælgere af kurser, hvilket fordrer efteruddannelse inden for markedsføring, erhvervsjura m.m. Lærerne skal med andre ord kunne begå sig uden for skolen, og det kræver ifølge nogle af lederne på de besøgte skoler en teoretisk uddannelse som supplement til den solide, faglige håndværkskunnen som lærerne allerede besidder.

I selvevalueringsrapporterne nævner ledelsen på flere skoler at der er iværksat efteruddannelsesinitiativer i forbindelse med Reform 2000, fx en kontaktlæreruddannelse der har kostet mere end de midler der fra ministeriets side blev udløst i forbindelse med reformen. På besøgsrunden var der dog lærere fra andre skoler (først og fremmest handelsskolerne) der gav udtryk for at der ikke

finder efteruddannelse sted i forbindelse med implementeringen af nye reformer. Fx får lærerne på en skole en pc stillet til rådighed, men det er op til den enkelte at lære at bruge den i fritiden. Tilsvarende hævder flere tillidsrepræsentanter at lærerne bruger mange timer på teamsamarbejde uden at de er uddannet i denne disciplin. Som en tillidsrepræsentant sagde: "Ledelsen har stor tillid til lærernes evner".

Besøgsindtrykkene bekræftes af besvarelserne på spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen om hvorvidt lærerne har deltaget i efteruddannelse direkte foranlediget af reformkrav. Hertil svarer kun 37,3 % positivt (kun 9,9 % svarer i høj grad). Dette tal er dog præget af landbrugslærerne, der ikke har været berørt af reformer og derfor ligger i bunden med kun 12 % der svarer "i nogen grad", og ingen der svarer "i høj grad". Hhx-lærerne topper listen med 55 % der svarer positivt på at have deltaget i efteruddannelse direkte foranlediget af reformkrav.

I flere selvevalueringsrapporter fremhæves det at de seneste reformer ikke i sig selv er problematiske, men at mængden af reformer og den hastighed hvormed de afløser hinanden, skaber et konstant kompetenceefterslæb og dermed et behov for efteruddannelse.

I dette afsnit er der redegjort for forskellige årsager til at lærerne oplever et stigende behov for efteruddannelse. De forskellige årsager skaber forskellige behov; hvordan disse forskellige behov vægtes, vil blive belyst i det følgende afsnit.

## 5.2 Vægtning af behovet

Både i spørgeskemaet og i selvevalueringen bliver ledere, tillidsrepræsentanter og lærere bedt om at vurdere behovet for efteruddannelse inden for forskellige områder. De positive svar i spørgeskemaundersøgelsen fremgår af følgende tabel.

**Tabel 13**

**Ledernes og tillidsrepræsentanternes vurdering af om der (generelt) er behov for efteruddannelse, og lærernes vurdering af om de (personligt) har behov for efteruddannelse – i procent<sup>81</sup>**

	Direktører, forstandere e.l.		Souschefer, mellemledere m.m.		Tillidsrepræsentanter		Lærere	
	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad
Det faglige område	65	18	57	25	48	43	51	35
Det pædagogiske område	54	46	43	53	45	47	48	28
Personlig udvikling	52	30	61	28	49	36	52	24
Det organisatoriske område	40	50	49	42	44	39	45	24
Det tværfaglige område	59	28	50	32	40	45	49	20
Erhvervslivskontakt	44	44	46	41	41	39	35	35
It-området	38	54	46	41	43	47	40	43

Lærerne har i den ene spørgeskemaundersøgelse svaret på om de hver især har behov for efteruddannelse, mens ledere og tillidsrepræsentanter i den anden spørgeskemaundersøgelse har svaret på om der efter deres mening er behov for efteruddannelse generelt. Derfor skal man ikke lægge så meget vægt på at ledere og tillidsrepræsentanter generelt ligger højere end lærerne i deres vurdering af behovet hvad enten man ser på de summerede værdier eller på "i høj grad" - svarerne, men derimod hæfte sig ved den enighed der trods alt udtrykkes i forhold til et stort behov på alle områder. Så meget desto tydeligere er det dog at lærerne ligger væsentlig højere end ledere og direktører i vurderingen af behovet inden for det faglige område når man betragter "i høj grad" - svarerne. Og ser man på de summerede positive værdier, vægter lærerne det faglige område højere end alle øvrige områder, mens direktører og mellemledere vægter det faglige område lavest.

Der er dog også enkelte afvigelser fra dette overordnede billede:

- På landbrugsskolerne er lederne enige med lærerne om at prioritere behovet inden for det faglige område højest.

<sup>81</sup> Spørgsmål B14 krydset med B1, jf. appendiks 10.4.

- Lærere der angiver muligheden for at have med mennesker at gøre som et hovedmotiv for at være lærer, vægter deres behov inden for det pædagogiske område højest og ligger dermed væsentligt over gennemsnittet på dette område.
- Klasselærere og lærere der varetager henholdsvis administrative opgaver, internationale opgaver og vejledning af pædagogikumkandidater, vurderer deres behov inden for it-området størst.
- Lærere der varetager særlige it-funktioner, vurderer deres behov inden for det pædagogiske område størst.
- Lærere der varetager konsulentarbejde i forbindelse med efteruddannelse, vurderer deres behov inden for personlig udvikling størst.
- Lærere med en længerevarende uddannelse (mellemlang og lang videregående uddannelse, hhv. MVU og LVU) bag sig vurderer deres behov inden for it som højere end deres behov inden for det faglige område.
- Lærere med EUD-baggrund vægter deres behov inden for det pædagogiske område lige så højt som deres behov inden for det faglige område og ligger dermed langt højere end gennemsnittet på det pædagogiske område.

De to nederste punkter refererer til følgende tabel.

**Tabel 14**

**Lærernes vurderinger af i hvilken grad de mener at have behov for efteruddannelse inden for forskellige områder. Andel i procent der svarede "i nogen grad" eller "i høj grad"<sup>82</sup>**

	EUD	KVU	MVU/diplom	LVU/master	I alt
Behov inden for det faglige område	89,2	87,5	87,2	80,3	86,2
Behov inden for det pædagogiske område	89,2	78,3	69,7	75,8	76,5
Behov inden for det personlige område	81,8	78,8	76,7	63,6	75,6
Behov inden for det organisatoriske område	71,1	71,0	70,1	63,1	68,8
Behov inden for det tværfaglige område	63,1	65,2	69,5	76,7	68,8
Behov inden for erhvervslivskontakt	72,0	74,2	71,1	62,6	69,8
Behov inden for it-området	83,4	74,6	88,1	82,3	83,3

<sup>82</sup> Spørgsmål C4 krydset med C38, jf. appendiks 10.4.

Tabellen viser at der generelt er en tendens til at behovet for efteruddannelse ifølge lærernes egen vurdering er stort på alle områder. Dog er der forskellige prioriteringer som varierer i forhold til længden af lærerens uddannelse. De største variationer er her i forhold til det personlige område, det tværfaglige område og det pædagogiske område, men ellers svarer billedet delvist til det der tegnes i selvevalueringsrapporterne. Ledelsen på en teknisk skole opstiller i selvevalueringsrapporten følgende prioriteringsliste, der svarer til det generelle billede som selvevalueringsrapporterne giver:

	Lærernes ønsker	Skolens ønsker
1	Faglig efteruddannelse	Almen pædagogisk efteruddannelse
2	Fagdidaktisk efteruddannelse	Efteruddannelse på det samarbejds-mæssige og det organisatoriske område
3	Almen pædagogisk efteruddannelse	Fagdidaktisk efteruddannelse
4	Personlig udvikling	Personlig udvikling
5	Efteruddannelse på det samarbejds-mæssige og det organisatoriske område	Faglig efteruddannelse

Der er dog ikke fuld konsensus om brugen af termerne " det pædagogiske" , " det personlige" , " det organisatoriske" , " det fagdidaktiske" og " det faglige" område i selvevalueringsrapporterne, og i praksis bliver der en modstilling mellem det pædagogiske område som ledelsen ønsker at styrke, og det faglige område som lærerne primært ønsker efteruddannelse inden for. På en handelsskole kommer ledelsen med følgende vurdering:

" Det vil være forkert at sige at der er uoverensstemmelse mellem lærernes ønsker og behovet for efteruddannelse, men eftersom skolen har begrænsede ressourcer, må der sættes grænser for hvor megen efteruddannelse der kan gennemføres, og her er lærernes og skolens prioriteringer forskellige."

Evalueringsens område er efteruddannelse i forlængelse af pædagogisk grunduddannelse. I forbindelse med vurderingen af behovet for efteruddannelse bliver det dog tydeligt at denne afgrænsning må blive flydende idet de lovhjemlede krav til pædagogisk grunduddannelse er forskellige institutionstyperne imellem. På handelsskoler og tekniske skoler skal alle lærere gennemføre en form for pædagogisk grunduddannelse inden for ansættelsens første år, hvilket ikke er tilfældet på landbrugsskolerne.

Det betyder at den pædagogiske efteruddannelse der ytres behov for, og som behandles i dokumentationsmaterialet, på handelsskoler og tekniske skoler primært er efteruddannelse i forlængelse af grunduddannelsen, mens det på landbrugsskolerne er pædagogisk efteruddannelse på "grunduddannelsesniveau". Det betyder ifølge selvevalueringsrapporterne fra landbrugsskolerne at al pædagogisk uddannelse sker på bekostning af anden – herunder faglig – efteruddannelse.

Af besøgene på landbrugsskolerne fremgik det at når der er tale om en enten-eller-beslutning, foretrækker lærerne ofte den faglige efteruddannelse. Det betyder endvidere at ledelsens beslutning – i de tilfælde hvor ledelsen vælger/kræver at lærerne skal gennemføre en form for pædagogisk uddannelse – kan blive genstand for kritik og skabe utilfredshed blandt lærerne.

Det manglende krav om pædagogisk grunduddannelse betyder at halvdelen af lærerne på landbrugsskolerne i spørgeskemaundersøgelsen angiver at de ikke har nogen form for pædagogisk grunduddannelse (gennemsnittet for samtlige respondenter er på 7,1 %). Der er dog stor enighed om at der er et behov. 97 % af lederne ved landbrugsskoler vurderer at der i nogen grad eller i høj grad er behov for pædagogisk efteruddannelse, og 81 % af lærerne vurderer at de har et behov for efteruddannelse inden for det pædagogiske område. På besøgene blev dette behov begrundet med at lærerne manglede en fælles referenceramme og dermed et fælles pædagogisk udgangspunkt for at iværksætte forskellige initiativer.

På AMU-centrene skal obligatorisk grunduddannelse gennemføres som efteruddannelse som følge af konceptet om 3.-generationslæreruddannelse og svaret herpå, VUU 2. del. Dette gælder også for lærere med lang erfaring. Der udtrykkes i selvevalueringsrapporterne ingen kritik af konceptet om 3.-generationslæreruddannelse, og der ytres heller ingen kritik af VUU som svar på konceptet. Problemet er at VUU er meget dyr, hvorfor anden efteruddannelse ikke gennemføres i tilstrækkeligt omfang. Ifølge lederne er det fælles for alle skoler at der bruges mange ressourcer på implementeringen af konceptet, men ifølge lærere og tillidsrepræsentanter er der skoler hvor det ikke er slået igennem i hverdagen. På besøgene fremgik det endvidere at der på nogle skoler var stor uklarhed omkring hvor mange lærere der reelt var i gang med eller havde gennemført VUU 2. del.

### **5.3 Årsager til forskelle i vægtingen af behovet**

Dokumentationsmaterialet giver forskellige ansatser til forklaringer på forskellene mellem ledernes og lærernes behovsvurdering. I spørgeskemaundersøgelsen kan følgende tabel over lærernes tilfredshed være med til at forklare lærernes ønske om faglig efteruddannelse.

**Tabel 15****Lærernes tilfredshed med mulighederne for at anvende og udvikle deres kompetencer – i procent<sup>83</sup>**

	Meget tilfreds	Tilfreds	Utilfreds	Meget utilfreds	I alt	N=
Anvendelse af faglige kompetencer	27,7	60,1	10,1	2,1	100,0	852
Anvendelse af pædagogiske kompetencer	24,7	64,1	10,0	1,2	100,0	839
Anvendelse af personlige kompetencer	26,2	60,0	12,0	1,9	100,1	844
Anvendelse af samarbejds-mæssige kompetencer	17,5	64,1	15,9	2,4	99,9	834
Udvikling af faglige kompetencer	12,0	45,1	35,2	7,7	100,0	835
Udvikling af pædagogiske kompetencer	11,3	55,3	26,5	6,9	100,0	830
Udvikling af personlige kompetencer	12,0	55,8	26,9	5,4	100,1	834
Udvikling af samarbejds-mæssige kompetencer	9,0	59,3	26,9	4,8	100,0	825

Tabellen viser generelt stor tilfredshed blandt respondenterne. Der er dog forskel på "anvendelse" og "udvikling". Mens over 80 % af respondenterne svarer "tilfreds" eller "meget tilfreds" til samtlige anvendelseskategorier, giver under 70 % samme svar på de tilsvarende udviklingskategorier, og muligheden for at udvikle faglige kompetencer adskiller sig markant ved at hele 42,9 % af respondenterne er utilfredse eller meget utilfredse. Dette gælder dog ikke lærere på landbrugsuddannelserne; 27 % af lærerne på landbrugsskolerne er meget tilfredse med mulighederne for at udvikle deres faglige kompetencer, hvilket gælder under 10 % af lærerne på handelsskoler og de tekniske skoler, og overordnet set er tilfredsheden med mulighederne for udvikling af kompetencerne større på landbrugsskoler og AMU-centre og lavere på handelsskoler og tekniske skoler.

En anden forklaring og problemstilling som blev nævnt på flere besøg, var efteruddannelse som led i lærerens individuelle karriereplanlægning. Hvis læreren frivilligt eller ufrivilligt skal forlade skolen, er det væsentligt at have papir på faglig ajourføring, ligesom det for nogle lærergrupper er væsentligt at blive opkvalificeret for at varetage jobbet som lærer. Det følgende citat fra en af ledelsernes selvevalueringsrapporter underbygger denne forklaring: "De ønsker og behov for efteruddannelse der kommer til udtryk (hos lærerne), er primært baseret på et ønske om at kunne fastholde beskæftigelsen ud fra den antagelse at en større faglig dygtighed giver større sikkerhed i ansættelsen". Det fremgår dog af spørgeskemaundersøgelsen at de lærere der angiver "sikker

<sup>83</sup> Spørgsmål C19, jf. appendiks 10.4.

ansættelse" som et hovedmotiv for at være lærer, ligger meget tæt på gennemsnittet i deres behovsvurdering – både på det faglige og det pædagogiske område. Og i selvevalueringsrapporterne fra lærerne nævnes jobsikkerhed heller ikke som et fremtrædende motiv for lærernes efteruddannelsesønsker. Derimod nævnes ofte " et frisk pust" og " kontakten til kolleger fra andre steder".

Endelig er det et generelt træk at lærernes kendskab til skolens mål og dermed til ledelsens visioner for efteruddannelse er begrænset, hvilket kan være medvirkende til at forklare de nævnte uoverensstemmelser. Der er ikke i spørgeskemaet til lærerne spørgsmål der direkte går på kendskabet til mål og politikker, men materialet viser klare uoverensstemmelser mellem ledernes og tillidsrepræsentanternes opfattelse af forhold som hvorvidt der på skolen er nedskrevet en efteruddannelsespolitik.<sup>84</sup> Dette blev bekræftet af besøgene, hvor lærergruppen på flere skoler gav udtryk for at det på trods af et stort behov var svært at få pædagogiske kurser efter endt pædagogikum fordi " det bare er pædagogik", mens ledelsen på samme skoler talte om det store behov for efteruddannelse i bløde kvalifikationer. Ledelsen på de samme skoler var dog opmærksomme på at de ikke var gode nok til at kommunikere disse behov ud til lærerne.

Ledelsen på næsten alle skoler mente dog også at der på skolerne eksisterer en gruppe af lærere der under alle omstændigheder er meget lidt interesseret i efteruddannelse – især inden for de ikke-faglige områder. Møderne med både tillidsrepræsentanter og lærere bekræftede at der på de fleste skoler er en sådan gruppe. Især på AMU-centrene beskrev ledelsen lærerne i gruppen som ældre lærere/lærere med lang stedsanciennitet<sup>85</sup> der på trods af klare udmeldinger fra ledelsens side ikke er fulgt med udviklingen. I den forbindelse fremgik det dog også at gruppen er blevet mindre efter nedskæringerne på AMU-centrene, hvor lærerkompetencer har været en parameter i forbindelse med afskedigelser.

På de øvrige skoler havde deltagerne ved besøgene svært ved at karakterisere " gruppen af uinteresserede lærere" nærmere, og spørgeskemamaterialet bekræfter at det er svært at isolere og beskrive denne gruppe. Mens tre fjerdedele af samtlige lærere angiver at de i nogen grad eller i høj grad har behov for efteruddannelse inden for det pædagogiske og det personlige område, gælder dette kun for to tredjedele af de lærere der har over 20 års stedsanciennitet, og for henholdsvis 60 og 65 % af lærerne over 60 år. Men selvom den ældste gruppe/gruppen med længst stedsanciennitet vurderer behovet for efteruddannelse inden for det pædagogiske og det person-

<sup>84</sup> Spørgsmålet behandles nærmere i afsnit 7.1.

<sup>85</sup> Der er naturligvis en sammenhæng mellem disse to variable. Det skal dog bemærkes at der også blandt de ældre lærere er nogle der er relativt nyansatte. Spørgeskemaundersøgelsen viser at 23 % af lærerne over 50 år har været ansat på institutionen i højst ti år, og en tredjedel af disse (27 respondenter) kun i højst fem år.

lige område lidt lavere end gennemsnittet, er der ikke tale om markante forskelle. I det hele taget er der ingen klare tegn i dokumentationsgrundlaget på at interessen for efteruddannelse generelt falder med alderen eller ancienniteten. Tværtimod ligger mellemgruppen, dvs. lærerne mellem 41 og 50 år/lærerne med 16-20 års erhvervs erfaring, højt i vurderingen af behovet inden for de fleste områder.

Også en tværgående analyse af den gruppe lærere der selv vurderer at de slet ikke eller kun i ringe grad har behov for efteruddannelse inden for det pædagogiske område (22,1 % af samtlige respondenter),<sup>86</sup> viser at der er tale om en meget heterogen gruppe der bortset fra det oven for anførte kun adskiller sig lidt fra den samlede respondentgruppe.

**Tabel 16**  
**Baggrundsvariable hos den gruppe lærere der svarer slet ikke eller i ringe grad på spørgsmålet: "I hvilken grad mener du at du har behov for efteruddannelse inden for det pædagogiske område?" – i procent<sup>87</sup>**

<b>Alder</b>	<b>20-30 år</b>	<b>31-40 år</b>	<b>41-50 år</b>	<b>51-60 år</b>	<b>Over 60 år</b>
	2,6 (2,8)	23,5 (23,8)	30,2 (36,3)	37,4 (32,3)	6,7 (4,7)
<b>Anciennitet</b>	<b>0-5 år</b>	<b>6-10 år</b>	<b>11-15 år</b>	<b>16-20 år</b>	<b>Over 20 år</b>
	28,9 (28,3)	18,3 (24,9)	16,1 (15,9)	11,7 (11,5)	25,0 (19,2)
<b>Uddannelse</b>	<b>Ingen</b>	<b>EUD</b>	<b>KVU</b>	<b>MVU</b>	<b>LVU</b>
	0,7 (1,2)	34,8 (38,8)	7,2 (8,6)	29,3 (22,8)	27,6 (27,0)
<b>Erhvervs erfaring uden for skolesektoren</b>	<b>0-5 år</b>	<b>6-10 år</b>	<b>11-15 år</b>	<b>16-20 år</b>	<b>Over 20 år</b>
	36,4 (30,0)	25,8 (26,3)	20,5 (18,8)	7,6 (12,2)	9,8 (12,1)

Note: Tallene i parentes viser de generelle tal til sammenligning.

<sup>86</sup> Det er en stor gruppe, og muligvis ville det være mere rammende at betragte den lille gruppe der svarer "slet ikke", men de absolutte tal bliver for små når der foretages krydkørsler. Det hører med til billedet at gruppens størrelse varierer i forhold til institutionstype. Mens kun 17 % af lærerne på de tekniske skoler og 19 % af lærerne på landbrugsskolerne vurderer behovet for efteruddannelse på det pædagogiske område negativt, er det tilsvarende tal på handelsskoler og AMU-centre 27 %.

<sup>87</sup> Spørgsmål C38 med hensyn til "det pædagogiske område" krydset med C2, C14, C4 og C6, jf. appendiks 10.4.

Endvidere viser spørgeskemaundersøgelsen at den gruppe lærere der vurderer at de "slet ikke" eller "i ringe grad" har behov for efteruddannelse på det pædagogiske område, rent faktisk har deltaget i mere efteruddannelse inden for det pædagogiske område end deres kolleger. 22,5 % af respondenterne i denne gruppe angiver at have deltaget i efteruddannelse inden for det pædagogiske område afholdt af andre, mens det samme tal for lærere der vurderer at de i høj grad har behov for efteruddannelse inden for det pædagogiske område, kun er på 15,9 %.<sup>88</sup> Ligeledes viser spørgeskemaundersøgelsen at den gruppe lærere der vurderer at de "slet ikke" eller "i ringe grad" har behov for efteruddannelse på det pædagogiske område, deltager i lige så meget efteruddannelse som gennemsnittet målt i dage. Ud fra disse tal at dømme kan man altså antage at respondenternes tilkendegivelse af intet/ringe behov for efteruddannelse på det pædagogiske område delvist skyldes at de har fået deres behov opfyldt ved at deltage i efteruddannelse.

## 5.4 Vurderinger og anbefalinger

Det fremgår af dette kapitel at alle grupper på skolerne oplever et stort og delvist voksende behov for efteruddannelse. De væsentligste årsager hertil er udviklingen på it-området, ændrede elevforudsætninger samt reformer og bekendtgørelsesændringer, herunder ikke mindst Reform 2000 på EUD-området og nye pædagogiske krav til AMU-lærerne.

Såvel de ændrede elevforudsætninger som Reform 2000 med sit fokus på elevernes individuelle læring stiller større krav til lærernes personlige og pædagogiske kvalifikationer. Det er derfor forståeligt at mange lærere oplever et efterslæb i forhold til den hastige udvikling.

Hertil kommer at Reform 2000 på erhvervsskolerne og VUU 2. del på AMU-centrene har været ressourcekrævende, hvilket nogle steder er gået ud over andre aktiviteter. Der har ligeledes været problemer med den indholdsmæssige og praktiske gennemførelse som i høj grad har været overladt til skolerne selv.

*Evalueringgruppen anbefaler derfor at Undervisningsministeriet overvejer hvordan den nødvendige opkvalificering af lærerne kan foregå i forbindelse med reformer og større ændringer i bekendtgørelser. I den forbindelse er det vigtigt at skolerne har et tilstrækkeligt ressourcegrundlag og god tid til forberedelserne inden regelændringerne træder i kraft.*

AMU-lærerne og EUD-lærerne står over for mange af de samme problemstillinger i hverdagen og oplever derfor til en vis grad de samme behov for efteruddannelse. De to lærergrupper har endvi-

<sup>88</sup> Der er ingen væsentlig forskel i deltagelsen i efteruddannelse på det pædagogiske område afholdt af skolen.

dere det fælles forhold at de i stadig højere grad skal fungere som konsulenter i forhold til virksomheder – for EUD-lærernes vedkommende praktikvirksomheder, for AMU-lærernes vedkommende mulige kunder. De skal med andre ord i stigende grad agere i en verden uden for skolen og anvende kompetencer der ligger ud over traditionelle håndværksmæssige kompetencer. Det kan være et problem, fx i forhold til skriftlig og mundtlig kommunikation, at over halvdelen af lærerne på teknisk skole og AMU-centre har en EUD-baggrund, og at 65 % hhv. 72 % højst har 10.-klasse som skolebaggrund (se afsnit 4.2).

*Evalueringsgruppen anbefaler derfor at skolerne vurderer den enkelte lærers kvalifikationer og kompetencer og igangsætter handlingsplaner med det mål at sikre at alle lærere opnår de nødvendige kompetencer. Hertil kommer at der i forbindelse med rekruttering af nye medarbejdere må lægges større vægt end tidligere på en række ikke-faglige kompetencer.*

En konklusion på dette kapitel er at skønt de fleste lærere er enige om at de ovennævnte forhold medfører et behov for efteruddannelse på det pædagogiske og personlige område, så vurderer de stadigvæk behovet på det faglige område og it-området højest. Dette er med undtagelse af landbrugsskolerne i stor uoverensstemmelse med ledelsens vurdering idet lederne prioriterer det pædagogiske område højest.

Det at der er forskel mellem ledelsens og lærernes vurderinger, kan der være flere forklaringer på. For det første er flere lærere mindre tilfredse med deres muligheder for at udvikle deres faglige kvalifikationer i forhold til deres muligheder for at udvikle pædagogiske, personlige og samarbejds-mæssige kompetencer. For det andet kan lærerne ud fra et karriereperspektiv have et særligt behov for at vedligeholde de faglige kompetencer. Disse to forklaringer lægger op til at lærernes behovsvurdering til dels er begrundet i individuelle forhold der ikke nødvendigvis hænger sammen med skolens behov.

Omvendt kan lederne i kraft af de funktioner der knytter sig til deres stilling, hurtigere end lærerne få kendskab til hvilke udfordringer skolen og dermed lærerne står over for i forhold til det omgivende samfund. En tredje forklaring går derfor på at lærernes kendskab til skolens mål og efteruddannelsespolitik er meget begrænset, hvilket peger i retning af at ledelsen kunne blive bedre til at informere om disse signaler udefra og dermed give lærerne mulighed for at prioritere og præge efteruddannelsesindsatsen i forhold hertil. I bedste fald ville dette også minimere en følelse som nogle lærere giver udtryk for: følelsen af et konstant kompetenceefterslæb i forhold til ude fra kommende tiltag. Vi skal senere tage denne tråd op i forhold til skolernes organisering af efteruddannelsesaktiviteterne (se endvidere afsnit 7.1).

Behovet for pædagogisk efteruddannelse er bredt anerkendt. Man kunne formode at landbrugs-lærerne i højere grad end de øvrige ville opleve et behov på dette område da de på grund af de ikke-eksisterende lovkrav (se afsnit 3.1.2) om pædagogisk grunduddannelse skiller sig ud fra de øvrige lærere ved at kun halvdelen har en pædagogisk grunduddannelse (se afsnit 4.2). De giver imidlertid ikke udtryk for et sådant behov. Af selvevalueringsrapporterne og af besøgsindtrykkene fremgår det dog at både ledere og kolleger oplever det som et problem at så stor en gruppe ikke har nogen pædagogisk grunduddannelse.

*Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet tager initiativ til en regelændring der sikrer at alle lærere på landbrugsskolerne opnår en pædagogisk grunduddannelse der som minimum svarer til det nuværende pædagogikum for erhvervslærere.*

Dokumentationsmaterialet peger på at det kun er ganske få lærere der ikke har de kvalifikationer som der formelt set kræves (se afsnit 3.1 og 4.2). Dog gav ledere på flere institutioner udtryk for at man ikke i alle tilfælde kan rekruttere lærere med de optimale kompetencer, herunder kombinationen af solide almene kvalifikationer, indgående erhvervslivskendskab og et højt niveau inden for deres fag. Efter evalueringsgruppens opfattelse kan man frygte at rekrutteringsproblemet kan blive større i de kommende år i lyset af den demografiske udvikling m.m. Der er derfor efter evalueringsgruppens vurdering behov for en mere systematisk indsats for at sikre at alle lærere opnår de ønskede kompetencer. Dette kan fx ske gennem etableringen af en form for uddannelsesstillinger for nye lærere som er individuelt tilpassede i forhold til pædagogiske behov, behov for erhvervskendskab osv.

*Evalueringsgruppen anbefaler derfor Undervisningsministeriet at overveje at etablere uddannelsesstillinger for lærere på erhvervsskoler og AMU-centre, fx af et par års varighed, hvor de nye lærere igennem et samlet, individuelt tilrettelagt forløb opnår de ønskede kompetencer.*

Dette kapitel belyser institutionernes anvendelse af ressourcer i form af tid og penge på efteruddannelse. Da en væsentlig del af den mere uformelle kompetenceudvikling foregår i lærernes forberedelsestid eller eventuelt i fritiden, udløser den ikke nødvendigvis registreret tid til efteruddannelse. Når ressourceanvendelsen i forbindelse med efteruddannelse kortlægges med udgangspunkt i registreret tid eller afsatte midler i budget og regnskab, vil der være en tendens til at efteruddannelsesbegrebet indsnævres. Efteruddannelse bliver i denne sammenhæng i højere grad til kurser og større arrangementer end når vi i andre sammenhænge taler om efteruddannelse i bred forstand som en bred vifte af kompetenceudvikling. Man skal derfor være opmærksom på denne begrænsning, der betyder at de faktisk anvendte ressourcer ofte er langt større end hvad der fx fremgår af skolens budget eller årsregnskab.

Kapitlet er delt op i en generel del (afsnit 6.1) der belyser landsbilledet med udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelserne, og en del (afsnit 6.2) der belyser forholdene på de ti udvalgte skoler med udgangspunkt i selvevaluering og besøg. Denne opdeling er valgt fordi virkeligheden på de ti udvalgte institutioner ikke nødvendigvis fuldt ud svarer til landsbilledet. Endelig følger et afsnit med vurderinger og anbefalinger som i de øvrige kapitler.

## 6.1 Det generelle billede

Lærerne blev i den landsdækkende spørgeskemaundersøgelse spurgt om hvor mange dage de i gennemsnit havde deltaget i efteruddannelsesaktiviteter inden for det seneste år.<sup>89</sup> Når respondenterne inddeles i kvartiler, tegner der sig det billede at lærerne i første kvartil har brugt maks. tre dage, i andet kvartil maks. syv dage, i tredje kvartil maks. 14 dage, mens de sidste 25 % af respondenterne har brugt mere end 14 dage. Gennemsnittet for alle mere end 800 respondenter er 11,4 dage, hvilket hænger sammen med at et mindretal af lærerne anvender væsentligt mere end de syv dage om året på efteruddannelse. Den følgende tabel viser antallet af dage brugt på efteruddannelse delt op på institutionstyper.

<sup>89</sup> Spørgsmål C25, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 17**

**Lærernes angivelse af antal dage de ca. har deltaget i efteruddannelsesaktiviteter inden for det seneste år – fordelt på institutionstyper i procent og i gennemsnit<sup>90</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugs-skole	AMU-center
0-3 dage	27,6	31,0	21,6	7,6
4-7 dage	22,5	26,3	27,0	12,9
8-14 dage	22,8	21,9	32,4	29,5
Over 14 dage	27,1	20,8	18,9	50,0
I alt	100	100	100	100
N=	391	274	37	132
Gennemsnitligt antal dage	10,3	8,5	8,2	21,5
Do. ekskl. respondenter med værdier på over 55 dage*	8,9	7,8	8,2	13,9

\* 22 respondenter – svarende til under 3 % – med svarværdier på mere end 55 dage er her trukket ud.

Tabellen viser at gennemsnittet for antal dage den enkelte lærer har brugt på efteruddannelse inden for et år, ligger tæt på otte dage på handelsskoler og landbrugsskoler og ca. ni dage på tekniske skoler når der ses bort fra de lærere der ligger på over 55 dage. Tabellen viser også at lærerne ved AMU-centre bruger flest dage på efteruddannelse – omkring 21 dage når alle respondenter tælles med, og omkring 14 dage når de ret få respondenter med over 55 dage trækkes fra.

Det ses desuden at halvdelen af lærerne på AMU-centrene anvender mere end 14 dage årligt, mens halvdelen af lærerne på de tekniske skoler og landbrugsskolerne bruger over syv dage. På handelsskolerne bruger lidt over 40 % af lærerne over syv dage årligt, og det er dermed den institutionstype hvor den største andel lærere bruger højst tre dage på efteruddannelse på et år.

Selvom der er store individuelle forskelle på antallet af dage lærerne bruger på efteruddannelse, viser en nærmere analyse at der ikke er markante variationer i forhold til lærerens alder. Ser man derimod på lærerens uddannelsesmæssige baggrund, tegner der sig et mønster som fremgår af den følgende tabel.

<sup>90</sup> Spørgsmål C25 krydset med C10, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 18**

**Lærernes angivelse af antal dage de cirka har deltaget i efteruddannelsesaktiviteter inden for det seneste år i forhold til uddannelsesmæssig baggrund – i procent og i gennemsnit <sup>91</sup>**

	EUD	KVU	MVU/ diplom	LVU/ master	I alt
0-3 dage	18,7	21,6	30,6	33,6	27,2
4-7 dage	22,4	27,0	17,6	25,4	24,0
8-14 dage	26,3	20,3	23,8	20,3	25,4
Over 14 dage	32,6	31,1	28,0	20,7	23,4
I alt	100	100	100	100	100
N=	331	74	193	232	804
Gennemsnitligt antal dage	13,2	13,3	27,7	9,0	11,4
Do. ekskl. respondenter med værdier på over 55 dage*	10,3	10,8	21,3	8,1	9,6

\* 22 respondenter – svarende til under 3 % – med svarværdier på mere end 55 dage er her trukket ud.

Det ses af tabellen at jo kortere uddannelse, desto flere dage bruges der på efteruddannelse. Desuden ses det at gennemsnittet for lærere med en mellemlang videregående uddannelse eller diplombaggrund ligger mere end dobbelt så højt som de øvrige. Som tidligere konstateret på baggrund af den store forskel på gennemsnittet på 11,4 dage og medianen på syv dage må enkelte lærere bruge ekstra meget tid på efteruddannelse. Tallene i denne tabel viser at disse lærere typisk befinder sig i gruppen med en mellemlang videregående uddannelse eller diplomuddannelse.

De følgende tabeller belyser en række institutionstypespecifikke forhold om budgetterede og forbrugte ressourcer til efteruddannelse. Oplysningerne er baseret på de baggrundsspørgeskemaer som institutionsledelserne har udfyldt. Den første tabel viser de gennemsnitlige efteruddannelsesbudgetter delt op på institutionstyper.

<sup>91</sup> Spørgsmål C25 krydset med C4, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 19****Efteruddannelsesbudget 1998-2000 – i gennemsnit i tusinde kr.<sup>92</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugsskole	AMU-center
1998	1164	704	92	681
1999	1276	754	105	690
2000	1340	639	103	511

Gennemsnitsværdierne ligger typisk markant over medianværdierne fordi en mindre gruppe meget store skoler vejer tungt i det samlede gennemsnit. I det omfang efteruddannelsesudgifterne er mindre end budgettet, er det et udtryk for at de budgetterede midler ikke fuldt ud anvendes. Dette gør sig gældende på de tekniske skoler, mens det generelle billede snarere er at udgifterne ligger over det budgetterede. Især AMU-centre og kombinationsskoler har meget større udgifter til efteruddannelse end budgetteret.

**Tabel 20****Efteruddannelsesudgifter 1998-2000 – i gennemsnit i tusinde kr.<sup>93</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugsskole	AMU-center
1998	1084	924	154	965
1999	1199	1006	160	934
2000	1423	803	128	697

Da såvel budget- som regnskabstal i høj grad afhænger af skolens størrelse målt på antal lærere, er der i den følgende tabel korrigeret for skolestørrelsen.

<sup>92</sup> Spørgsmål A6, jf. appendiks 10.4.

<sup>93</sup> Spørgsmål A7, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 21**  
**Efteruddannelsesudgifter pr. lærer 1998-2000 – i gennemsnit i tusinde kr.<sup>94</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugsskole	AMU-center
1998	8875	8811	9231	17324
1999	9575	9750	9252	10962
2000	10282	8357	7597	9222

Hvor efteruddannelsesudgifterne pr. lærer lå omkring dobbelt så højt på AMU-centrene som på undersøgelsens andre skoler i 1998, er der sket en tilnærmelse med et gennemsnit på omkring 10.000 kr. pr. lærer i år 2000. De tekniske skoler bruger mere over de tre år, mens de øvrige i forskelligt omfang udviser fald fra 1998 til 2000. En anden måde at sammenligne tallene på er ved at sammenligne efteruddannelsesudgifterne med de samlede driftsudgifter. Dette er gjort i den følgende tabel.

**Tabel 22**  
**Efteruddannelsesudgifter i procent af driftsudgifter 1998-2000<sup>95</sup>**

	Teknisk skole	Handelsskole	Landbrugsskole	AMU-center
1998	1,0	1,0	0,9	1,4
1999	1,1	1,2	0,9	0,9
2000	1,1	1,0	0,7	0,8

Efteruddannelsesudgifterne udgør som hovedregel omkring én procent af de samlede driftsudgifter alle tre år, dog lå AMU-centrene i 1998 noget højere. Niveaulet er ret stabilt på tekniske skoler og handelsskoler, mens der på landbrugsskolerne er en vigende tendens og på AMU-centrene en større reduktion.

## 6.2 Selvevalueringsinstitutionerne

Ser man på selvevalueringskolerne under et, havde halvdelen negativt årsresultat i år 2000, og et flertal nedgang i årsresultatet fra 1999 til 2000. Det er baggrunden for at de fleste grupper taler om en forringet økonomisk situation eller stram økonomi. Den dårlige økonomi kædes ofte sam-

<sup>94</sup> Spørgsmål A7 krydset med A3, jf. appendiks 10.4.

<sup>95</sup> Spørgsmål A7, jf. appendiks 10.4.

men med et synspunkt om at taxametertilskuddet er utilstrækkeligt. Til gengæld synes den stramme økonomi ikke at have haft som konsekvens at efteruddannelsesindsatsen generelt er blevet nedprioriteret. Hvor der ikke synes at være tegn på at færre lærere deltager i efteruddannelse, er der en tendens til at der bruges færre penge pr. kursusuge.

**Tabel 23**  
**Omfanget af efteruddannelse på selvevalueringskolerne 1998-2000<sup>96</sup>**

	1998	1999	2000	N=
Udgifter til efteruddannelse i tusinde kr. (ekskl. pædagogikum)	583	691	553	8
Udgifter til efteruddannelse i % af samlede udgifter	0,9	1,0	0,9	8
Tidsforbrug til efteruddannelse i uger	162	190	146	6
Efteruddannelse i kr. pr. lærer (alle)	4738	5557	5572	6
Efteruddannelse i uger pr. lærer (alle)	1,4	1,4	1,5	5
Efteruddannelse i kr. pr. uge (pris)	9549	10129	8466	5
Andel lærere på kursus i procent af alle lærere	63	65	70	6

Da det er et begrænset antal institutioner der har lavet selvevalueringer, er de ikke delt op på institutionstyper. Men ser man dem under et, udgør deres udgifter til efteruddannelse knap 1 % af de samlede udgifter de tre år og ligger for så vidt tæt på landsgennemsnittet for alle erhvervsskoler og AMU-centre. Da regnskabstallene fra selvevalueringen bygger på så relativt få skoler, skal man være påpasselig med at generalisere ud fra disse. Dog viser de med en vis usikkerhed at udsnittet af skoler der lavede selvevalueringer, kan repræsentere den samlede gruppe.

Tallene i hhv. selvevalueringen og spørgeskemaundersøgelsen er dog ikke direkte sammenlignelige i og med at spørgsmålene ikke var identiske.<sup>97</sup> Selvom tallene ofte i praksis dækker det samme, kan der dog være variationer, fx med hensyn til vikarudgifter og time-dag-penge. Hertil kommer at tallene fra selvevalueringskolerne i alle tilfælde er ekskl. pædagogikum og lønudgifter bortset fra eventuelle udgifter til vikar. Dette er formentlig baggrunden for at selvevalueringsinstitutioner-

<sup>96</sup> Gennemsnit for de institutioner hvorfra der foreligger oplysninger.

<sup>97</sup> Tallene vedrørende efteruddannelsesforbruget fra selvevalueringen dækker: "kursusgebyr", "lønudgift (vikar)" og "øvrige udgifter (transport m.m.)". Tallene vedrørende efteruddannelsesforbruget fra spørgeskemaundersøgelsen dækker: "kursusafgifter og lignende", "transport" og "time-dag-penge".

ne ligger på en gennemsnitlig efteruddannelsesudgift pr. lærer pr. år på ca. 5.000 kr., mens institutionerne i den landsdækkende spørgeskemaundersøgelse ligger omkring dobbelt så højt.

Alt i alt kan det om selvevalueringsskolerne under et siges at deres efteruddannelsesvolumen ligger i underkanten af om end tæt på landsgennemsnittet. Desuden ses det at omkring to ud af tre lærere har deltaget i efteruddannelsesaktiviteter i hvert af de tre år, at det samlede omfang af efteruddannelse til lærerne ligger omkring 1½ uge – eller 7-8 dage pr. år – og prisen ekskl. lønudgifter m.m. ligger på knap 10.000 kr. Sidstnævnte tal skal dog læses med forbehold da ikke alle skoler har svaret.

På stort set alle institutioner er der en vis uoverensstemmelse mellem på den ene side ledelsens og på den anden side lærernes og tillidsrepræsentanternes opfattelse af om de budgetterede midler rent faktisk anvendes. Samtidig er det dog et generelt billede at lærere og tillidsrepræsentanter tilsyneladende ved relativt lidt om både budget og udmøntning af efteruddannelsesmidlerne, og på de fleste institutioner er lærerne af den opfattelse at bedre planlægning og større synlighed om mål og midler ville kunne effektivisere og forbedre efteruddannelsesindsatsen.

De tre handelsskoler forventer alle et stigende forbrug på efteruddannelse i de kommende år delvist som følge af et efterslæb der skal indhentes. De to tekniske skoler forventer et uændret eller faldende ressourceforbrug på grund af faldende elevtal, og landbrugsskolerne og AMU-centrene forventer stort set et uændret ressourceforbrug i de kommende år.

En AMU-ledelse forklarede at man havde kørt med underskud i det meste af ti år med den konsekvens at man nu prioriterer projekter der kan finansieres udefra, eller områder hvor skolegodkendelserne har været i fare. I det hele taget har mangel på ressourcer sat uddannelsesplanlægningen i skyggen i forhold til hensynet til den kortsigtede drift. En anden AMU-ledelse forklarede at de opererer med en gennemsnitlig ramme på fire uger, dog mere til VUU. En tillidsrepræsentant vurderer dog at denne ramme i dag ikke udnyttes, og at man i øvrigt på besøgstidspunktet i november havde gennemført et uddannelsesstop som følge af " stort kundesvigt" .

Ledelsen på en teknisk skole påpegede at selvom man er klar over at det er meget kortsigtet at spare på lærernes uddannelse, så er skolen så økonomisk trængt at man gør det alligevel eftersom undervisningen jo skal gennemføres. Ledelsen så gerne at der blev lavet en flerårig aftale på centralt plan som gav mulighed for at langtidsplanlægge. På en anden teknisk skole er midlerne afsat til efteruddannelse blevet disponeret forlods til reformarbejde og længerevarende uddannelsesaktiviteter. Af den grund har efteruddannelsesudvalget ikke været i funktion da der ikke har været midler at fordele.

Ingen af handelsskolerne øremærker ifølge selvevalueringerne ressourcer i forhold til personer. På de tekniske skoler giver selvevalueringerne udtryk for at man på skolen anstrenger sig for at få det bedste ud af de ressourcer samtidig med at ledelsen bemærker at der ved særligt behov kan kanaliseres ekstra midler over til efteruddannelsespuljen. Alligevel ønsker tillidsrepræsentanterne øremærkede ressourcer til efteruddannelse for at undgå at disse ressourcer ellers kanaliseres over i andre områder.

På en handelsskole er der afsat en pulje på 130 timer pr. lærer til blandt andet efteruddannelse, men da puljen også skal dække fx udvikling af uddannelserne, er der blevet mindre tilovers til efteruddannelse. Efter ledelsens vurdering kan man dog ikke tale om at økonomien udgør en egentlig barriere. Der er tale om at lærerne i et vist omfang er med til at betale for deres efteruddannelse, og det rejser ifølge samme ledelse det problem at det er svært at stille krav til en efteruddannelse som lærerne selv betaler. For en skole betød eksistensen af indtægtsdækket virksomhed i deres kursusafdeling at lærerne fik bedre efteruddannelsesmuligheder.

På landbrugsskolerne har man en fast individuel ramme der det ene sted var ni dage, heraf syv dage til fri anvendelse og to dage til faglærerkursus. Tidligere havde man 9+2 dage, og nogle gange mere (fx 2-3 uger). Da der ikke kan overføres midler fra lærer til lærer, er der hvert år ubrugte midler tilbage. Rammerne til efteruddannelse var blevet strammet i forhold til tidligere, men tildelingen var normalt uden problemer når lærerne holdt sig inden for den udmeldte tidsramme og til de sædvanlige udbydere.

### **6.3 Lærergruppen med lavt efteruddannelsesforbrug**

Spørgeskemaundersøgelsen viser at omkring en fjerdedel (27,2 %) af respondenterne i det forgangne år kun har deltaget i efteruddannelse i højst tre dage. På AMU-centrene er denne gruppe dog noget mindre, nemlig på 7,9 % af lærerne. I det følgende vil det blive undersøgt om denne gruppe med lavest forbrug af efteruddannelse skiller sig ud i forhold til andre.

Der gælder for gruppen af lærere med lavt efteruddannelsesforbrug det samme som for den gruppe der ikke vurderer at den har behov for efteruddannelse på det pædagogiske område, nemlig at den er bredt sammensat og ikke adskiller sig væsentligt fra den samlede respondentgruppe i forhold til baggrundsvariable som alder, anciennitet, køn mv. (se også afsnit 5.3). Derimod er der en vis sammenhæng med uddannelsesbaggrund. Tendensen er at jo kortere uddannelse læreren har, desto mindre er den andel der bruger under fire dage årligt på efteruddannelse.

Til gengæld svarer kun 14,8 % af denne gruppe mod et samlet tal på 43,2 % positivt på at de deltager i efteruddannelse i tilstrækkelig grad, og tilsvarende mener kun 7,9 % af denne gruppe mod 20,7 % generelt at mulighederne for deltagelse i efteruddannelse er blevet forbedret over tid. Endvidere er det bemærkelsesværdigt at denne gruppe ser ledelsens prioritering af efteruddannelse som en større barriere end gennemsnittet: 74 % svarer positivt på at det er en barriere, mens gennemsnitstallet er på 63 %.<sup>98</sup>

Disse tal peger samlet på at gruppen med lavt efteruddannelsesforbrug ikke er identisk med den gruppe som selvevalueringsgrupperne omtalte som "gruppen i sofaen", forstået som en gruppe lærere med uvilje mod at deltage i kompetenceudvikling af især pædagogisk karakter (se også afsnit 5.3). Tallene peger tværtimod på at lærerne med lavt efteruddannelsesforbrug er afskåret fra at deltage i den efteruddannelse de kunne ønske sig. Det hører dog med til billedet at gruppen med lavt efteruddannelsesforbrug er langt mere negativ end gennemsnittet i deres vurdering af den efteruddannelse de rent faktisk har deltaget i: 30 % af denne gruppe sammenlignet med et gennemsnit på 19 % svarer at de slet ikke eller i mindre grad er tilfredse med deres personlige udbytte af den efteruddannelse de har deltaget i. Tilsvarende er 35 % negative med hensyn til brugbarheden i den daglige undervisning, mens det tilsvarende gennemsnitstal er på 25 %.

Endvidere svarer gruppen med lavt efteruddannelsesforbrug væsentligt mere negativt på spørgsmål vedrørende de praktiske og organisatoriske rammer for efteruddannelse (disse rammer behandles i kapitel 7):

<sup>98</sup> Hos direktører og mellemledere er de tilsvarende tal 21 % hhv. 26 %. Barrierer behandles samlet i kapitel 10.

**Tabel 24**

**Sammenligning af gruppen med lavt efteruddannelsesforbrug med den samlede respondentgruppe<sup>99</sup>**

	Svar- kategorier:	Lærerne der brugte 0-3 dage	Alle lærerne
I hvilken grad oplever du at der er en sammenhæng mellem efteruddannelsesindsatsen og skolens overordnede mål?	" i høj grad" + " i nogen grad"	16,5	36,3
Har du en individuel udviklingsplan som din efteruddannelse tilrettelægges efter?	" Ja" :	7,4	20,9
I hvor høj grad bliver efteruddannelse drøftet i din faggruppe?	" altid" + " ofte"	35,9	46,1
Arrangeres der på skolen kvalificeringsforløb for skolens lærere?	" Ja" :	14,4	23,7
I hvilken grad dækker skolen dine udgifter i forbindelse med deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter?	" i høj grad" + " i nogen grad"	80,3	89,4

Tabellen viser naturligvis ikke noget om årsag og virkning, men den peger på en tydelig sammenhæng mellem rammer og vilkår for efteruddannelse på den ene side og deltagelse i efteruddannelse på den anden side.

## 6.4 Vurderinger og anbefalinger

Ser man på den landsdækkende spørgeskemaundersøgelse, som giver det mest dækkende billede af ressourceanvendelsen på alle landets erhvervsskoler og AMU-centre, fremgår det at den ene halvdel af lærerne bruger maks. syv dage, mens den anden halvdel af lærerne bruger over syv dage inden for et år. Ser man imidlertid på gennemsnittet for alle lærerne, var dette på 11,4 dage. Sagt med andre ord er der en mindre gruppe der hiver gennemsnittet op, og denne gruppe synes især at være lærere med en mellemlang videregående uddannelse som har et relativt højt forbrug af efteruddannelse.

Det ses i det hele taget ud fra materialet at efteruddannelsesforbruget ikke i nævneværdig grad hænger sammen med lærerens alder. Til gengæld er der en tydelig sammenhæng i forhold til

<sup>99</sup> Spørgsmål C25 krydset med C32, C26, C28, C35 og C37, jf. appendiks 10.4.

uddannelsesbaggrund. Lærerne med en EUD- eller KVU-baggrund bruger således flere dage på efteruddannelse end lærerne med lange videregående uddannelser. Denne tendens passer med at lærerne på tekniske skoler og især AMU-centre der har relativt mange lærere med en EUD-baggrund, i gennemsnit bruger flere dage på efteruddannelse end lærerne på handelsskoler, der omvendt har tilsvarende mange lærere med en lang videregående uddannelse.

Det er således også på handelsskolerne at man har den største andel lærere med højst tre dages efteruddannelse om året, nemlig på 31 %. I den modsatte ende finder man AMU-lærerne, hvor kun 8 % har et tilsvarende lavt efteruddannelsesforbrug. Hvis man ser efteruddannelse som en form for kompensation for en kortere grunduddannelse, kan det synes fornuftigt med denne sammenhæng, men hvis man mener at alle lærere har behov for løbende efteruddannelse, kan tendensen synes mindre hensigtsmæssig. Der kan være forskellige årsager til at en gruppe lærere har et ret lavt forbrug af efteruddannelse, men dokumentationsmaterialet giver samlet set ikke grundlag for at antage at det lave forbrug skulle være selvalgt (se endvidere afsnit 9.5 med hensyn til forskellige barrierer for deltagelse i efteruddannelse).

*Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne skærper opmærksomheden i forhold til den relativt store lærergruppe der anvender fra nul til tre dage årligt på efteruddannelse, med henblik på at vurdere om denne gruppes efteruddannelse er tilstrækkelig.*

De institutioner der indgik i selvevalueringen, gav et tydeligt indtryk af stram økonomi. Således havde halvdelen negativt årsresultat i 2000, og et flertal havde tilbagegang i årsresultatet fra 1999 til 2000. Baggrunden for den stramme økonomi hænger dels sammen med det taxametertilskud som hver enkelt årselev/kursist udløser, dels sammen med at antallet af årselever/kursister er for lavt på en række institutioner.

Det er derfor overraskende at der ikke kan spores en entydig og markant samlet nedgang i ressourceanvendelsen til efteruddannelse på selvevalueringskolerne. Dette samlede billede dækker over at der på handelsskolerne og AMU-centrene har været en markant nedgang i udgifterne til efteruddannelse fra 1999 til 2000 – både når der ses på gennemsnittet og medianværdien. Omvendt har der på de tekniske skoler været en stigning fra 1998 til 1999 og igen fra 1999 til 2000 i udgifterne til efteruddannelse.

På trods af disse forskellige tendenser er der dog tale om et ret ensartet billede når man sammenholder efteruddannelsesudgifterne med institutionernes driftsudgifter gennem de tre år. Skolerne anvender omkring en procent af driftsmidlerne til efteruddannelse (ekskl. lønudgift), i 2000 dog lidt under en procent på landbrugsskolerne og AMU-centrene.

Når man sammenligner efteruddannelsesudgifterne med de budgetterede midler, er det generelle billede desuden at udgifterne ligger over det budgetterede. Dog gjorde det modsatte sig gældende for de tekniske skoler i 1998 og 1999, men ikke i 2000. Også dette kan ses som et udtryk for at efteruddannelsesindsatsen prioriteres højt på skolerne.

Som det blev præciseret i indledningen, er ovennævnte ene procent ikke udtryk for den samlede ressourceanvendelse, men kun den del som optræder på budgetter og regnskaber. Og det vil typisk være kurser og lignende, men derimod sjældent den kompetenceudvikling som finder sted i fx faggrupper og lærerteam. Også i forhold til fx internatkurser o.l. vil den faktiske ressourcebelastning ofte være større end den registrerede fordi mange skoler nok sender lærerne af sted med fuld løn, men normalt ikke registrerer dette særskilt i regnskabet.

Talmaterialet kan derfor ikke bruges til at give et nøjagtigt billede af omfanget af ressourceforbruget i forbindelse med al kompetenceudvikling på skolerne. Alene af den grund at kompetenceudvikling ofte er en helt uadskillelig del af aktiviteterne på en skole, herunder i forbindelse med lærerens individuelle eller kollektive forberedelse af undervisningen.

Ser man på den anden side på efteruddannelsesudgifterne pr. lærer eller i forhold til den samlede drift, er billedet så forholdsvis ensartet at det giver grundlag for at konkludere at de midler der anvendes til efteruddannelse – i mere snæver forstand – typisk udgør omkring en procent af driftsudgifterne eller omkring 10.000 kr. pr. lærer om året ekskl. lønudgifter.

Tal fra selvevalueringsinstitutionerne tyder på at antallet af lærere der har deltaget i efteruddannelse, har været svagt stigende fra 1998 til 2000 – som tidligere nævnt uden at udgifterne tilsvarende er vokset. Dette kan skyldes flere forhold: Dels en relativ stigning i anvendelsen af billigere efteruddannelse, herunder de skolebaserede former for lærerqualificering, dels en vis selvjustits blandt lærerne der kan tænkes at fremsætte mere moderate ønsker end de ellers ville have gjort, og endelig at ledelsen beviliger færre dyre kurser.

Kompetenceudvikling belaster institutionernes ressourcer i form af tid og penge, så det er klart at der vil være en interesse i at begrænse ressourceforbruget til det absolut nødvendige. Omvendt er det lige så klart at der er en smertegrænse for hvor lidt tid en uddannelsesinstitution kan afsætte til at vedligeholde og udvikle lærernes kompetencer. Det er derfor afgørende at der finder en prioritering sted, og at denne er gennemsigtig og kendt. Denne hensigt må dog ikke blive på bekostning af den fleksibilitet som også er nødvendig i moderne skoleledelse. Det er evalueringsgruppens opfattelse at behovet for synlige prioriteringer ikke bliver mindre i perioder med strammere økonomiske vilkår.

*Evalueringsgruppen anbefaler at alle skoler hvert år afsætter specificerede midler i form af tid og penge til kompetenceudvikling, og at dette relateres til skolens mål og prioriterede aktiviteter.*



# 7 Mål, strategi og personalepolitik

Formålet med efteruddannelse af lærerne er principielt set at vedligeholde og udbygge lærernes kompetencer primært for at sikre og udvikle undervisningens kvalitet. Den enkelte lærer har et professionelt ansvar for at vedligeholde og udvikle sine kompetencer, mens ledelsen har et overordnet ansvar for at skolens lærere har de nødvendige kompetencer i forhold til de opgaver som skolen er sat til at varetage.<sup>100</sup>

Vi vil i afsnit 9.2 se nærmere på hvilke konkrete efteruddannelsesaktiviteter lærerne deltager i, mens vi i dette kapitel vil fokusere på mere overordnede strategiske og personalepolitiske sammenhænge i forhold til efteruddannelse. Begrebet mål anvendes i forskellige sammenhænge, fx har skolerne ofte målsætninger på et meget overordnet niveau, ligesom de forskellige uddannelser har bekendtgørelsesfastlagte mål (og formål). Hertil kommer at den enkelte skole kan have mål for efteruddannelsesindsatsen og andre aktiviteter. Når vi derfor bruger begrebet mål, vil det ofte dække denne flerhed af betydninger, mens skolens "målsætninger" eller "overordnede mål" refererer til det strategiske niveau der fx ligger over de mere konkrete mål for efteruddannelsesindsatsen på skolen. I kapitlet vil vi blandt andet belyse hvordan man på skolerne ser på eventuelle sammenhænge mellem disse niveauer.

Kapitlet er struktureret med henblik på en stigende grad af konkretisering – fra skolens målsætninger, strategi og efteruddannelsespolitik over de anvendte personalepolitiske redskaber i forhold til efteruddannelse til lønpolitik og de økonomiske vilkår for lærernes deltagelse i efteruddannelse.

## 7.1 Målsætninger og strategi

I det følgende skal det nærmere belyses i hvilket omfang skolerne har målsætninger, strategier og efteruddannelsespolitik, og hvorvidt efteruddannelsespolitik og -indsats hænger sammen med skolens overordnede mål.

<sup>100</sup> Se også afsnit 3.1.1 eller bekendtgørelse 1401 af 20.12.2000, § 9.

Nedenstående tabel belyser topledernes, mellemlidernes og tillidsrepræsentanternes vurdering af om der på skolerne er nedskrevne målsætninger og strategier for skolens udvikling samt personalepolitik og efteruddannelsespolitik.

**Tabel 25**

**Ledernes og tillidsrepræsentanternes svar på om der på skolen er nedskrevet målsætninger, strategi, personalepolitik og efteruddannelsespolitik<sup>101</sup>**

	Direktør, forstander e.l.	Souschef, mellemlider, afdelingsleder	Tillids- repræsen- tant	I alt
Er der på skolen nedskrevet skolens målsætninger?	98	100	92	97
Er der på skolen nedskrevet strategi for skolens udvikling?	91	92	80	88
Er der på skolen nedskrevet en personalepolitik?	89	96	90	93
Er der på skolen nedskrevet en efteruddannelsespolitik?	63	66	39	56
N=	60-63	285-291	199-204	545-557

Som det fremgår af tabellen, er der stor overensstemmelse mellem topledernes og mellemlidernes vurderinger, mens tillidsrepræsentanterne i mindre omfang svarer ja. Det generelle billede peger dog i den samme retning: at det store flertal af institutionerne har nedskrevne målsætninger, nedskrevne strategier for skolens udvikling og nedskreven personalepolitik. En forholdsvis stor del af skolerne synes derimod ikke – især ikke efter tillidsrepræsentanternes opfattelse – at have en nedskreven efteruddannelsespolitik.

I spørgeskemaundersøgelsen blev ledere og tillidsrepræsentanter desuden bedt om at overveje sammenhængen mellem efteruddannelsespolitikken og skolens overordnede mål. Også disse svar viser en tendens til at tillidsrepræsentanterne er noget mere negative end lederne i deres vurderinger: Hvor 89 % af toplederne og 84 % af mellemliderne mener at efteruddannelsespolitikken i høj eller nogen grad hænger sammen med skolens overordnede mål, gælder dette kun for 45 % af tillidsrepræsentanterne. Jo længere man med andre ord bevæger sig væk fra ledelsesniveauet, desto svagere mener man at sammenhængen er mellem skolens mål og efteruddannelsespolitik-

<sup>101</sup> Spørgsmål B8 krydset med B1, jf. appendiks 10.4.

ken. Med til billedet hører også at kun 36,3 % af lærerne giver udtryk for at der i høj eller nogen grad er sammenhæng mellem efteruddannelsesindsatsen og skolens overordnede mål.

Der kan ikke påvises klare sammenhænge mellem skolestørrelse og i hvilket omfang institutionerne har nedskrevet efteruddannelsespolitik, og heller ikke i vurderingen af overensstemmelse mellem skolens mål og efteruddannelsespolitik, men der er store forskelle skolerne imellem.

Når man ser på ledernes og tillidsrepræsentanternes svar i spørgeskemaundersøgelsen på om der på skolen er nedskrevet målsætninger, strategier for skolens udvikling, personalepolitik eller efteruddannelsespolitik, er der kun tale om mindre udsving i forhold til institutionstyper. Der er dog to undtagelser herfra:

- AMU-centrene skiller sig ud fra gennemsnittet ved at der på den ene side er færre institutioner med nedskrevne målsætninger og strategier for skolens udvikling og på den anden side er flere institutioner der har nedskrevet personalepolitik og efteruddannelsespolitik.
- Landbrugsskolerne skiller sig markant ud som den institutionstype hvor den mindste andel angiver at der er nedskrevet en personalepolitik.

Forskellene institutionstyperne imellem er noget større når lærerne spørges om hvorvidt der er sammenhæng mellem efteruddannelsesindsatsen og skolens overordnede mål.<sup>102</sup> Gruppen af lærere der svarer i høj eller nogen grad, spænder fra 31 % på de tekniske skoler og 35 % på handelsskolerne til 47 % på landbrugsskolerne og 53 % på AMU-centrene. På det tilsvarende spørgsmål til ledelse og tillidsrepræsentanter om hvorvidt der er sammenhæng mellem efteruddannelsespolitikken og skolens overordnede mål, er der dog ingen større institutionstypespecifikke forskelle.<sup>103</sup>

På et AMU-center fortalte man i forbindelse med besøget at der er lavet en branchespecifik plan for de næste to år, og at en række underudvalg under hovedsamarbejdsudvalget (HSU) arbejder med en opdatering af personalepolitikken. Det er et mål på sigt at udvikle et koncept for medarbejderudviklingssamtaler (MUS) der forener de individuelle med de overordnede interesser helt op til brancheniveauet. Det er også et mål på sigt at lærerne skal være så bredt kvalificerede at de kan undervise i flere fag. En ledelse ville gerne styre indsatsen mere, men støder ind i "den eksisterende tradition med lærernes frie efteruddannelsesvalg". En ledelse udtrykker også et ønske om kvalitetssikringsmekanismer i forhold til lærernes kompetenceudvikling, men ved ikke hvordan det skal gribes an. Der efterlyses større synlighed af mål og rammer for efteruddannelse og blandt

<sup>102</sup> Spørgsmål C32, jf. appendiks 10.4.

<sup>103</sup> Spørgsmål B10 krydset med spørgsmål B2, jf. appendiks 10.4.

lærerne større mod på at profilere sig pædagogisk. En ledelse vurderede at tidsperspektivet i strategiarbejdet er blevet kortere i de senere år. Endelig konkluderede en tillidsrepræsentant at det er op til den enkelte at prioritere sine behov når der ikke findes tydelige målsætninger for efteruddannelse.

På en teknisk skole blev efteruddannelsesindsatsen karakteriseret som "de forhåndenværende søms princip". Formelt set er det op til afdelingerne at sikre at skolens mål og strategier operationaliseres, men som en lærer vurderede det, er det stadigvæk undtagelsen at strategier inddrages i den konkrete prioritering af kurser. En ledelse har lavet en top-down-model der nu skal implementeres i organisationen. Den lægger op til at afdelingens tarv skal styre prioriteringen af efteruddannelse, og man vil nu gøre dette til en del af MUS. Som eksempler på indsatsområder blev it nævnt. Desuden bløde værdier på bekostning af de mere håndværksfaglige kompetencer. Hertil kommer teamarbejde og andet af betydning for opbygningen af en lærende organisation. Det er et mål på sigt at kunne planlægge kompetenceudviklingen mere langsigtet, og som et middel til dette vil man opbygge en kvalifikationsdatabase.

Efteruddannelsen på handelsskolerne planlægges ikke samlet og hænger kun i ringe grad sammen med strategier. Efteruddannelsespolitikken har derfor – som det blev karakteriseret på en skole – mere karakter af "brandslukning" (bagudrettet problemløsning) end strategi (fremadrettet tilpasning til kommende opgaver).

På en handelsskole gav lærerne udtryk for at der manglede målsætninger og strategisk planlægning, hvilket var medvirkende til at lærerne i forhold til efteruddannelse gjorde hvad de hver især fandt rigtigst. Lærerne underviser i "den lærende organisation", men måtte konstatere at de ikke selv helt lever op til principperne heri. Både lærere, tillidsrepræsentant og ledelse gav udtryk for at de gerne så en mere strategisk planlægning af efteruddannelsen af hensyn til organisationen som helhed. På skolen var der dog taget en række klare skridt i denne retning, fx planlægning af en strategidag, nedsættelse af et kompetenceudvalg og ansættelse af en uddannelsesleder der i forlængelse af MUS skal lave individuelle handlingsplaner for alle.

En handelsskole har planer om årlige indsatsområder i strategisk perspektiv der skal følges op af samtaler med faggrupperne (kollektiv MUS). På en anden handelsskole var der både blandt lærerne og i ledelsen ønsker om større synlighed med hensyn til hvor skolen skal bevæge sig hen, for det er pt. den enkelte lærers eget ansvar at udvikle sig og herunder finde relevante kurser o.l. Også på denne skole var der netop sat ambitiøse initiativer i gang med henblik på at formulere værdigrundlag, opstille mål og lave strategisk planlægning. I den forbindelse ville man lade sig inspirere af ideerne bag business excellence og forsøge at finde eksterne ressourcer til at medfinansiere processen.

Landbrugsskolerne betonedede generelt lærernes selvforvaltning der indebærer at det er op til den enkelte lærer at udvikle sig. Læreren spiller ud med sine ønsker, og ledelsen bevilger efteruddannelse inden for de givne økonomiske rammer. Skolerne forventer at den enkelte lærer arbejder i overensstemmelse med skolens mål og værdier.

## 7.2 Personalepolitikken i forhold til efteruddannelse

Dette afsnit belyser personalepolitikken med særligt henblik på hvilke personalepolitiske redskaber skolerne anvender, og hvordan man vurderer nytten af disse. Den følgende tabel gengiver ledernes og tillidsrepræsentanternes fordeling af svar på hvorvidt de nævnte personalepolitiske redskaber anvendes på den skole de kommer fra.

**Tabel 26**  
**Ledernes og tillidsrepræsentanternes svar på hvilke personalepolitiske redskaber der anvendes på skolen i procent<sup>104</sup>**

	Aldrig	Sjældent	Ofte	Altid	Er ikke et redskab	I alt	N=
Efteruddannelsespolitik	4,7	30,9	41,3	5,5	17,6	100,0	528
Personalepolitik	1,7	21,5	56,1	17,3	3,5	100,1	544
Medarbejderudviklingssamtaler	1,1	17,2	33,4	47,8	0,5	100,0	557
Jobrotation	26	50,8	7,0	1,3	14,9	100,0	543
Efteruddannelse for den enkelte lærer	1,1	22,8	62,8	12,9	0,4	100,0	556
Udviklingsmål for den enkelte lærer	6,5	37,0	44,2	8,0	4,3	100,0	552
Individuelle udviklingsplaner	11,7	36,9	34,0	10,4	6,9	99,9	547
Introduktionsforløb for nyansatte lærere	4,7	17,8	30,1	45,8	1,6	100,0	552
Systematisk evaluering af undervisningen	8	29,5	29,2	28,1	5,3	100,1	552
Systematisk uddannelsesplanlægning	12,7	41,5	26,2	9,8	9,8	100,0	550

Tabellen viser at skolerne i høj grad anvender personalepolitik, MUS, individuel efteruddannelse og introduktion for nyansatte lærere som redskaber. For disse fire personalepolitiske redskaber er summen af "ofte" og "altid" over 70 %. Mindre udbredt er efteruddannelsespolitik og udviklingsmål for den enkelte lærer, hvor omkring halvdelen af respondenterne svarer at de anvender dem.

<sup>104</sup> Spørgsmål B11, jf. appendiks 10.4.

des. Omkring 40 % bekræfter at individuelle udviklingsplaner og systematisk uddannelsesplanlægning anvendes, mens jobrotation de fleste steder sjældent eller aldrig anvendes.

Som en bekræftelse af at individuelle udviklingsplaner kun anvendes i mindre omfang, kan det nævnes at 20,5 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen rettet til lærerne svarer ja til spørgsmålet om hvorvidt de har en individuel udviklingsplan som deres efteruddannelse tilrettelægges efter,<sup>105</sup> mens 77,7 % svarer nej til samme spørgsmål.

Gruppernes syn på hvilke personalepolitiske redskaber der anvendes på skolen, varierer på den måde at der er en tendens til at lederne i højere grad end tillidsrepræsentanterne vurderer at redskaberne ofte eller altid anvendes. Således angiver 60 % og 63 % af henholdsvis topledere og mellemledere at efteruddannelsespolitik anvendes som et redskab på skolen, mens kun 21 % af tillidsrepræsentanterne giver samme svar. Den samme tendens gør sig gældende når der ses på medarbejderudviklingssamtaler, jobrotation, efteruddannelse for den enkelte lærer, udviklingsmål for den enkelte lærer mv. Som hovedregel ligger topledernes og mellemledernes vurderinger tæt på hinanden, men i forhold til om der anvendes "efteruddannelse af den enkelte lærer", "individuelle udviklingsplaner" og "systematisk evaluering af lærernes arbejde", er mellemlederne mere positive end topledere.

Ser man nærmere på de 23,2 % der vurderer at personalepolitik sjældent eller aldrig anvendes som redskab på skolen,<sup>106</sup> dækker dette over at 40,4 % af tillidsrepræsentanterne svarer sådan mod kun 11,1 % af direktørerne mfl. og 14,2 % af mellemlederne.<sup>107</sup> En tilsvarende forskel gør sig gældende når nytten af personalepolitikken skal vurderes.<sup>108</sup>

<sup>105</sup> Spørgsmål C26, jf. appendiks 10.4.

<sup>106</sup> Spørgsmål B11, jf. appendiks 10.4.

<sup>107</sup> Spørgsmål B11 krydset med spørgsmål B1, jf. appendiks 10.4.

<sup>108</sup> Spørgsmål B12 krydset med spørgsmål B1, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 27****Ledernes og tillidsrepræsentanternes vurdering af nytten af forskellige personalepolitiske redskaber som anvendes på skolen i procent<sup>109</sup>**

	Virkelig god	God	Dårlig	Virkelig dårlig	Anvendes ikke	I alt	N=
Efteruddannelsespolitik	2,9	48,4	23,2	3,5	22,1	100,1	521
Personalepolitik	7,7	69	16	1,9	5,5	100,1	532
Medarbejderudviklingssamtaler	21,8	56,6	16,8	2,6	2,2	100,0	541
Jobrotation	2,1	24,3	21,8	4,3	47,5	100,0	514
Efteruddannelse for den enkelte lærer	8,5	69,7	19,4	2,1	0,4	100,1	531
Udviklingsmål for den enkelte lærer	6,2	50,2	28	3,1	12,5	100,0	518
Individuelle udviklingsplaner	7	44,4	27,4	2,5	18,6	99,9	511
Introduktionsforløb for nyansatte	21,6	54,4	15,9	1,9	6,2	100,0	533
Systematisk evaluering af undervisningen	11,9	44,5	27,5	3	13,1	100,0	528
Systematisk uddannelsesplanlægning	5,7	41,8	31,4	2,7	18,4	100,0	522

Det ses af tabellen at nytten af de fire redskaber som skolerne i høj grad anvender – personalepolitik, MUS, individuel efteruddannelse og introduktion for nyansatte lærere – som oftest vurderes som god eller virkelig god. MUS og introduktionsforløbene for nyansatte scorer yderligere højest i svarkategorien "virkelig god". Igen ses der en tendens til at lederne er mere positive end tillidsrepræsentanterne. Fx vurderer 65 % af både top- og mellemledere nytten af efteruddannelsespolitik som god eller virkelig god, mens det samme tal for tillidsrepræsentanter kun er 26 %.

På de to spørgsmål til lærerne om hvorvidt de kender til faste kriterier for tildeling af efteruddannelse, og i så fald hvilke,<sup>110</sup> svarede kun 15,3 % at de havde kendskab til anvendelse af faste kriterier for tildeling af efteruddannelse. Blandt disse 132 lærere angiver 87 % at kriteriet er et "anerkendt/dokumenteret behov". 2 % angiver "anciennitet", og 10 % angiver "efter tur". Blandt de øvrige svar optræder i alt 48 besvarelser, som dog kun delvist kan karakteriseres som faste kriterier, fx "først til mølle" og "dem ledelsen bedst kan lide". I nogle formuleringer optræder bestemte kvoter i form af timer pr. medarbejder pr. år også flere gange.

<sup>109</sup> Spørgsmål B12, jf. appendiks 10.4.

<sup>110</sup> Spørgsmål C30 og C31, jf. appendiks 10.4.

Svarene afspejler en tydelig geografisk variation med hensyn til hvorvidt efteruddannelsespolitik anvendes som "et redskab på skolen".<sup>111</sup> De spænder fra 22 % i Vestsjællands Amt der svarer at det ofte eller altid anvendes, til Viborg Amt hvor 60 % svarer det samme. Svarene i de øvrige amter ligger fra 36 til 58 %. Tilsvarende vurderer kun 37 % i Vestsjællands Amt nytten af den anvendte efteruddannelsespolitik som god eller virkelig god sammenlignet med 60 % i Ribe Amt. I de øvrige amter vurderer mellem 41 % og 59 % nytten som god eller virkelig god.

Ifølge selvevalueringsmaterialet har alle institutionerne en personalepolitik. Nogle steder er man dog i gang med at udarbejde nye politikker og koncepter, og så længe disse er under udarbejdelse, er der ingen gældende politik. Stort set alle tillidsrepræsentanter giver udtryk for at personalepolitikken er meget overordnet og meget lidt operationel i forbindelse med bl.a. efteruddannelse om end efteruddannelsespolitik flere steder er en del af personalepolitikken. Andre steder er efteruddannelsespolitikken formuleret og nedfældet for sig, og endelig er der steder hvor der ikke eksisterer en efteruddannelsespolitik. De ret sparsomme oplysninger tegner et billede af en efteruddannelsespolitik der – nedskrevet eller ej – har form af hensigtserklæringer der ikke nødvendigvis stemmer overens med praksis.

Ud fra selvevalueringsmaterialet at dømme finder der på de fleste institutioner ingen systematisk uddannelsesplanlægning sted, og i de rapporter hvor der skrives om uddannelsesplanlægning, sættes den typisk i forbindelse med MUS. Det fremgår desuden at denne uddannelsesplanlægning er individuel, og at den ikke sættes i forbindelse med skolens overordnede mål. I andre rapporter gives der udtryk for at MUS ikke er et hensigtsmæssigt planlægningsredskab fordi det enten ikke er ordentlig implementeret, eller fordi tempoet i forbindelse med MUS ikke passer til de pludseligt opståede behov og tilbud i forbindelse med efteruddannelse.

Ved besøgene blev det igen og igen understreget, især af ledelserne, at der blev mere og mere brug for brede kompetencer. En ledelse på et AMU-center der havde været igennem en fyringsrunde, forklarede at bredden i den enkelte lærers kompetencer er afgørende for at kunne opretholde beskæftigelsen og imødekomme kundernes skiftende behov. Et andet sted talte man om at de "smallere lærere" skal gøres så brede at lærernes fagområder overlapper hinanden og dermed kan supplere hinanden. En ledelse sagde at det indgik i den samlede bedømmelse af lærerne i tilfælde af afskedigelser hvor smalle eller brede deres kompetencer var, og at man forsøgte både ved hjælp af "pisk og gulerod" at motivere lærerne til at opnå bredere kompetenceprofiler.

Den følgende tabel sammenligner svarene på spørgsmålet til ledere og tillidsrepræsentanter om hvorvidt man på deres institution anvender en række personalepolitiske redskaber.

<sup>111</sup> Spørgsmål B11, jf. appendiks 10.4. Der er set bort fra amter med under 25 svar.

**Tabel 28****Ledernes og tillidsrepræsentanternes vurdering af hvilke personalepolitiske redskaber der anvendes på skolen – fordelt på institutionstyper i procent<sup>112</sup>**

	Tekniske Skoler		Handels-Skoler		Landbrugs-skoler		AMU-centre		I alt	
	Altid	Ofte	Altid	Ofte	Altid	Ofte	Altid	Ofte	Altid	Ofte
Efteruddannelsespolitik	6,8	38,5	3,4	44,0	3,4	31,0	12,0	54,0	5,5	41,3
Personalepolitik	17,0	59,9	17,9	54,7	3,4	48,3	25,5	49,0	17,3	55,9
Medarbejderudviklingssamtaler	48,1	33,8	52,1	32,0	16,7	56,7	44,2	30,8	47,0	33,5
Jobrotation	1,9	9,7	0	4,7	0	10,0	1,9	3,8	1,3	7,0
Efteruddannelse for den enkelte lærer	12,5	64,4	9,7	60,4	20,0	80,0	27,8	55,6	13,0	62,8
Udviklingsmål for den enkelte lærer	8,5	52,4	8,7	35,6	3,3	43,3	9,6	48,1	8,0	44,0
Individuelle udviklingsplaner	12,9	41,0	8,2	29,7	6,9	17,2	15,7	31,4	10,5	33,8
Introduktionsforløb for nyan-satte	52,4	25,0	44,3	31,1	31,0	34,5	34,0	39,6	45,8	30,0
Systematisk evaluering af undervisningen	22,5	28,6	33,0	28,0	6,7	30,0	53,8	21,2	28,0	29,1
Systematisk uddannelses-planlægning	8,9	27,2	10,2	24,5	0	10,3	11,3	39,6	9,7	26,1

I forhold til en række af redskaberne ses der tydelige forskelle på institutionstyperne når man ser på hvor mange der svarer "altid" eller "ofte" under et på spørgsmålet om hvilke (personalepolitiske) redskaber de anvender på skolen (hvor spændet er på over ti procentpoint):

- Efteruddannelsespolitik, hvor spændet går fra 35 % på landbrugsskolerne til 66 % på AMU-centrene
- Efteruddannelse for den enkelte lærer, hvor spændet går fra 70 % på handelsskolerne til 100 % på landbrugsskolerne
- Udviklingsmål for den enkelte lærer, hvor spændet går fra 44 % på handelsskolerne til 61 % på de tekniske skoler

<sup>112</sup> Spørgsmål B11 krydset med B2, jf. appendiks 10.4.

- Individuelle udviklingsplaner, hvor spændet går fra 24 % på landbrugsskolerne til 54 % på de tekniske skoler
- Systematisk evaluering af undervisningen, hvor spændet går fra 37 % på landbrugsskolerne til 75 % på AMU-centrene
- Systematisk uddannelsesplanlægning, hvor spændet går fra 10 % på landbrugsskolerne til 51 % på AMU-centrene.

Det er en gennemgående tendens i forhold til disse seks redskaber med store forskelle institutionstyperne imellem at det er handelsskoler og landbrugsskoler som anvender dem mindst, og AMU-centre og tekniske skoler der anvender dem mest. Den eneste undtagelse fra dette er landbrugsskolernes anvendelse af efteruddannelse for den enkelte lærer, hvor 100 % har tilkendegivet at dette redskab anvendes.

Dette billede bekræftes af lærernes svar i spørgeskemaundersøgelsen på hvorvidt de har en individuel udviklingsplan.<sup>113</sup> Gruppen der svarer ja, spænder fra 8 % på landbrugsskolerne over 17 % på handelsskolerne og 22 % på de tekniske skoler til 30 % på AMU-centrene. At individuelle udviklingsplaner er mest udbredte på de typer institutioner hvor skole- og uddannelsesniveaue er lavest, kan være et resultat af at skolerne især opfatter dette redskab som relevant når der er tale om større kompetencegab af mere formel karakter.

Ledelserne på handelsskolerne har dog et ønske om at gennemføre en mere systematisk uddannelsesplanlægning, og ifølge rapporterne er man i gang med dette arbejde. Med hensyn til de tekniske skoler er det ud fra selvevalueringsrapporterne kun muligt at identificere en overordnet og systematisk uddannelsesplanlægning på én teknisk skole. En tillidsrepræsentant på en teknisk skole udtrykte det på den måde at personalepolitik i forhold til efteruddannelse mere er af symbolsk betydning.

På en landbrugsskole fremførte nogle lærere det synspunkt at efteruddannelse også skulle tjene det formål at holde "ilden ved lige" hos ildsjælene – et synspunkt der ikke helt blev delt af forstanderen, der mente at dette i højere grad skulle sikres gennem et godt miljø på skolen.

### 7.3 Lønpolitik i forhold til efteruddannelse

Generelt set må man sige at lønpolitik specielt med henblik på tildeling af tillæg og efteruddannelse normalt ikke hænger sammen på erhvervsskolerne og AMU-centrene. Således svarer kun 43 lærere eller 5 % af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen ja til at deltagelse i efteruddan-

<sup>113</sup> Spørgsmål C26, jf. appendiks 10.4.

nelsesaktiviteter giver mulighed for løntillæg, mens 24 % svarer "ved ikke".<sup>114</sup> Disse svar skal ses i lyset af at Ny Løn og de dertilhørende tillæg på daværende tidspunkt ikke var indført systematisk på erhvervsskolerne, og at de tillægsmuligheder som lå i det gamle lønsystem med lokalløn mv. kun har spillet en begrænset rolle i denne sammenhæng. Kun på AMU-centre og tekniske skoler er det mere end ti respondenter som har svaret bekræftende – og her var det endda kun hhv. 7 % og 5 % der svarede ja på spørgsmålet.

Ny Løn med tilhørende tillægsstruktur spiller også kun en mindre rolle på de besøgte institutioner hvor de fleste er på "gammel løn", og hvor der blandt lærerne er almindelig modvilje mod den individualisering som forbindes med Ny Løn. På et AMU-center advarede man mod en for kontant sammenhæng mellem efteruddannelse og løntillæg fordi man frygtede at udsigten til mere i løn kunne blive den primære motivation for deltagelse i efteruddannelse. En lærer sammenlignede dette med en byggeplads hvor alle ville køre den samme maskine fordi den gav to kroner mere i timen.

Selvom der var nogle ledere der kunne se en fordel i at honorere kompetenceudvikling, problematiserede også lederne en for tæt sammenkædning af løn og efteruddannelse. Fx mente en ledelse at det kunne være problematisk at give varige tillæg for kvalifikationer der ikke varer evigt. En anden bekymring var at det kan blive vanskeligt at finde midler nok til at aflønne alle efter deres kvalifikationer, især hvis løntillæg også skal bruges til at rekruttere medarbejdere på områder med ringe udbud.

En ledelse havde det synspunkt at tillæg er mere relevant i forbindelse med videreuddannelse end efteruddannelse fordi lærerne typisk er med til at finansiere videreuddannelse. Ledelsen mente at det er urealistisk hvis skolen både skal finansiere efteruddannelsen og derefter honorere med løntillæg. I hvilket omfang skolerne rent faktisk finansierer efteruddannelse, vil blive belyst i det følgende afsnit.

## **7.4 Økonomiske vilkår for deltagelse i efteruddannelse**

Den følgende tabel belyser hvorvidt institutionerne dækker lærernes udgifter til efteruddannelse.

<sup>114</sup> Spørgsmål C22, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 29****Lærernes vurdering af i hvilken grad skolen dækker deres udgifter i forbindelse med efteruddannelsesaktiviteter i procent<sup>115</sup>**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke/ irrelevant	I alt	N=
Lærere	64,1	25,3	4,4	1,2	5,0	100,0	857

Tabellen viser at lærerne som hovedregel får udgifter i forbindelse med efteruddannelse dækket. Kun 5,7 % svarer "i mindre grad" eller "slet ikke". Hvorvidt lærerne også timemæssigt honoreres eller kompenseres, vender vi tilbage til.

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen varierer de økonomiske vilkår for deltagelse i efteruddannelse sådan at gruppen der svarer at skolen i høj grad dækker udgifterne, svinger fra 56 % på handels-skolerne og 62 % på de tekniske skoler til 83 % på AMU-centrene og 86 % på landbrugsskolerne.<sup>116</sup>

På handelsskolerne gav tillidsrepræsentanterne i deres selvevaluering udtryk for at der normalt gælder de samme vilkår for de forskellige lærergrupper i forhold til efteruddannelse. Der kan dog være forskellige vilkår på forskellige afdelinger såsom KVVU og ungdomsuddannelserne. I forlængelse heraf gav en tillidsrepræsentant ved et besøg udtryk for at det kan være lettere for lærere på KVVU at få opfyldt efteruddannelsesønsker sammenlignet med lærere på EUD eller hhx.

Ifølge selvevalueringmaterialet dækkes pædagogikum på handelsskolerne fuldt ud af skolen, mens der ikke gives timer, men kun dækning af kursusafgift og bøger i forbindelse med videreud-dannelse eller kompetencegivende efteruddannelse. Kursustiden dækkes i øvrigt normalt med op til 7,4 timer pr. dag. Af et besøg på en handelsskole fremgik det at man tidligere havde haft 130 timer pr. lærer til kompetenceudvikling, men at puljen var blevet udhulet, og at der i stigende grad blev anvendt medfinansiering.

Der er ofte stor usikkerhed blandt lærerne om hvordan ledelsen prioriterer, hvor mange midler der er afsat, og hvor meget man kan "tillade sig" at søge. Ledelsen mener selv at de prioriterer efter-uddannelse meget højt, mens lærerne taler om manglende fokus og motivering fra ledelsens side.

<sup>115</sup> Spørgsmål C37, jf. appendiks 10.4. Udgifter forstået som "kursusafgift, transport, ophold m.m."

<sup>116</sup> Spørgsmål C37, jf. appendiks 10.4.

På de tekniske skoler vurderer tillidsrepræsentanterne i deres selvevaluering at der gælder samme vilkår for alle lærergrupper/overenskomstområder. Disse kan være nedskrevet i personalepolitikken eller i lokalaftaler. Der skelnes mellem efteruddannelse som opfylder afdelingens behov, og efteruddannelse som udelukkende er betinget af et stærkt personligt ønske. I førstnævnte tilfælde dækkes både timer og udgifter; i sidstnævnte tilfælde er både tid og øvrige udgifter normalt for lærerens egen regning. Der skelnes tillige mellem efteruddannelse og videreuddannelse hvor lærerne typisk selv dækker tidsforbruget ved sidstnævnte. Der er mulighed for at kursusdeltagelse ud over almindelig arbejdstid kan udløse honorering ud over de 7,4 timer pr. dag.

Af et besøg på en teknisk skole fremgik det at der årligt afsættes op til 85 timer pr. medarbejder til efteruddannelse. Der var eksempler på lærere der tog et fag på seminariet, eventuelt med betaling af kursusgebyr fra skolen, men lærergruppen mente ikke at det var i orden at bruge sin fritid på uddannelse.

På et AMU-center vurderede tillidsrepræsentanten i forbindelse med besøget at vilkårene for at deltage i VUU har været gode. Der har været timerreduktion, og der er blevet gennemført afklaring af individuelle kompetencer for at vurdere hvilke dele af kurset den enkelte lærer havde behov for at følge. Desuden havde betingelserne for selvstudium og praksislæring været gode. Lærerne havde fået deres almindelige løn selvom skolen ikke havde fået refusion fra amtet, og tillige kørepenge. Dog var ordningen (for nye) blevet stoppet som led i et aktuelt udgiftsstop. På et andet AMU-center var tillidsrepræsentanten derimod utilfreds med vilkårene for deltagelse i VUU. Utilfredsheden gik især på at der ikke var sket en reduktion i lærernes undervisningsnorm, hvilket betød at det var lærernes forberedelsestid eller fritid det gik ud over. En AMU-ledelse ønskede opblødning i vilkårene med hensyn til den daglige arbejdstid på 7,4 timer.

## 7.5 Vurderinger og anbefalinger

Det fremgår af dette kapitel at det store flertal af skolerne har nedskrevne målsætninger, nedskrevne strategier for skolens udvikling og nedskreven personalepolitik. Hvorvidt der også findes en nedskreven efteruddannelsespolitik på skolen, synes at afhænge af hvem man spørger: Mens næsten to ud af tre ledere svarer at man har en nedskreven efteruddannelsespolitik på skolen, er det snarere hver tredje tillidsrepræsentant der mener dette. En tilsvarende forskel på svarene får man når man spørger grupperne om efteruddannelsespolitikken er aftalt i samarbejdsudvalget.

En sådan manglende enighed peger efter evalueringsgruppens vurdering på at der mange steder er behov for at lærere, tillidsrepræsentanter og ledelse tager klart stilling til hvad skolens efteruddannelsespolitik er. Hertil kommer at der er en betydelig geografisk variation med hensyn til hvorvidt

respondenterne mener at der på skolen findes en nedskreven efteruddannelsespolitik. I Ringkøbing og Vestsjællands Amter er det således under 40 % af alle respondenterne der svarer at man på skolen har en nedskreven efteruddannelsespolitik. Det kan derfor konkluderes at der dels er en del skoler der ikke har en nedskreven – eller aftalt – efteruddannelsespolitik, dels at der er skoler hvor der nok er en efteruddannelsespolitik, men at den ikke er tilstrækkelig synlig på skolen.

Desuden viser spørgeskemaundersøgelsen at hvor ledelserne typisk mener at efteruddannelsespolitikken hænger sammen med skolens mål, så mener kun lidt over hver tredje af lærerne at det er tilfældet. Også dette peger på at der er behov for en bred drøftelse på skolerne af sammenhængen mellem målsætninger, strategier, politikker og konkrete tiltag.

I forbindelse med selvevalueringerne og besøgene er der fremkommet en række gode eksempler på relevante mål for efteruddannelsespolitikken, herunder fx målrettet at arbejde på at lærerne udvikler deres kompetencer i bredden, at prioritere kompetenceudvikling i forhold til "bløde værdier" eller it osv. Men helhedsindtrykket er at skolerne normalt ikke har en samlet planlægning af kompetenceudviklingen ud fra klare mål og strategier for skolens udvikling.

Det blev tidligere konstateret at lærerne i høj grad var tilfredse med deres arbejde med hensyn til indhold, variation og indflydelse. I dette kapitel er det blevet konstateret at skolernes arbejde med sammenhængen mellem mål og strategi for skolens udvikling og efteruddannelsespolitik og -indsats ikke er tilstrækkeligt udviklet på alle skoler og heller ikke tilstrækkelig synlig for eller kendt af alle.

Efter evalueringsgruppens opfattelse er der en slags spændingsfelt mellem på den ene side den enkelte lærer og dennes selvforvaltning og på den anden side moderne ledelsesprincipper med mål og strategi. Dette spændingsfelt kan give problemer i forhold til kommunikationen, ansvarsplaceringen og organisationen. Lærernes relativt høje tilfredshed med arbejdet med hensyn til indhold, variation og indflydelse handler især om den første side, hvori også indgår et element af resistens over for den anden side. Et aspekt i problematikken er en mere almen top-bund-dimension, men det handler ikke kun om interessekonflikter i traditionel forstand. Efter evalueringsgruppens opfattelse ligger der en stor udfordring i at bringe disse sider nærmere sammen.

*Evalueringsgruppen anbefaler skolerne at synliggøre klare mål og prioriteringer for kompetenceudviklingen. Sammenhængen mellem skolens mål og indsatsområder på den ene side og lærernes konkrete efteruddannelse på den anden side må stå klart for den enkelte lærer og leder. Dette forudsætter en afklaringsproces på den enkelte skole hvor lærere og ledelse indgår i en konstruktiv og forpligtende dialog om skolens mål og prioriteringer. Det bør i den forbindelse overvejes hvordan erfaringer fra andre skoler og systemer kan inspirere den enkelte skole i en sådan proces.*

Institutionens mål bør være synlige for alle i organisationen og skal fx kunne være en ledetråd for afdækning af behov som grundlag for efteruddannelsesindsatsen. Tilsvarende må rammerne for efteruddannelse og forventningerne til deltagerne også være klare og synlige.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at skolerne i høj grad anvender fx individuel efteruddannelse og introduktion af nyansatte som redskaber, som de tillige finder meget nyttige, mens fx individuelle udviklingsplaner og systematisk uddannelsesplanlægning kun bruges i mindre grad. Også her er der væsentlige forskelle på hhv. ledernes og tillidsrepræsentanternes opfattelse af hvor udbredte de enkelte redskaber er. Der er en generel tendens til at redskaber som individuelle udviklingsmål og -planer samt systematisk uddannelsesplanlægning anvendes mere på tekniske skoler og AMU-centre end på handelsskoler og landbrugsskoler.

*Evalueringsgruppen anbefaler de skoler der ikke allerede arbejder systematisk med uddannelsesplanlægning, at prioritere dette arbejde såvel for skolen som helhed som for den enkelte lærer.*

Spørgeskemaundersøgelsen dokumenterer og besøgene bekræfter at løntillæg i det store og hele ikke spiller nogen rolle i forhold til kompetenceudviklingen. Der er dog eksempler på at lærere som videreuddanner sig og får en ny, formel faglig kompetence, tildeles fx et engangsvederlag. Det var udbredt blandt lærere og tillidsrepræsentanter at de stillede sig skeptisk over for individualiserede lønstrukturer. Der er efter evalueringsgruppens opfattelse brug for en nærmere afklaring af fordele og ulemper ved at kæde efteruddannelse og løn nærmere sammen.

*Ved anvendelse af lønpolitik i forbindelse med efteruddannelse anbefaler evalueringsgruppen at lønpolitikken da anvendes til at fremme en bred kompetenceudvikling i den betydning at flest muligt får adgang til at udvikle deres kompetencer i overensstemmelse med skolens mål.*

Det synes at være hovedreglen at skolerne dækker lærernes udgifter i forbindelse med efteruddannelse, herunder kursusafgift, transport og ophold. Spørgeskemaundersøgelsen viser dog at de økonomiske vilkår for deltagelse i efteruddannelse i et vist omfang varierer i forhold til institutionstypen. Hvor omkring 85 % af lærerne på AMU-centrene og landbrugsskolerne svarer at skolen i høj grad dækker udgifterne, gælder dette kun 62 % på de tekniske skoler og 56 % på handelsskolerne. Tallene skal dog tages med et vist forbehold da man ikke kan være sikker på at alle skelner på samme måde mellem efteruddannelse og videreuddannelse, ligesom der kan være forskellige lokale forhold der begrundes at nogle lærere svarer negativt på spørgsmålet. For evalueringsgruppen er det en selvfølge at deltagelse i efteruddannelse honoreres og udgiftsdækkes i overensstemmelse med de gældende overenskomst-mæssige regler.



Dette kapitel belyser organiseringen på skolerne i forhold til efteruddannelse samt den rolle ledelsen og lærerne individuelt og kollektivt spiller i forhold til de konkrete initiativer. Organiseringen ses her som de systemer skolerne har som har betydning for efteruddannelse, lige fra afdækning af behov over fastlæggelse af mål og prioriteringer af ressourcer til iværksættelsen af de konkrete tiltag. I den forbindelse fokuseres der på samarbejdsudvalg, tillidsrepræsentanternes rolle, efteruddannelsesudvalg og MUS.

Anden del af kapitlet bevæger sig fra de formelle strukturer til den praksis skolerne har hvad angår de initiativer der tages i forhold til efteruddannelse. Der fokuseres her på den rolle forskellige aktører fra den enkelte lærer til ledelsen spiller i forhold til initiativer til efteruddannelse, herunder også den rolle forskellige typer lærergrupper spiller.

### 8.1 Skolernes interne systemer

I det følgende skal de interne systemer omkring efteruddannelse belyses nærmere, det vil sige samarbejdsudvalg, tillidsrepræsentanter, efteruddannelsesudvalg o.l. og MUS. Da bestyrelserne for institutionerne stort set ikke er blevet nævnt hverken i selvevalueringmaterialet eller i forbindelse med besøgene, kan det konkluderes at de ikke spiller nogen væsentlig rolle i forhold til efteruddannelse.

Tilsvarende synes pædagogisk råd og lignende ikke at spille nogen stor rolle i forbindelse med efteruddannelse. En lærergruppe på en teknisk skole så på den ene side gerne at man drøftede efteruddannelsesbehov på lærermøderne, men mente på den anden side at der var en tendens til at sådanne drøftelser altid endte i noget med økonomi.

Der synes ud fra selvevalueringen at dømme at være tre hovedtyper af interne systemer omkring efteruddannelse med henblik på afdækning af behov samt ansøgnings- og beslutningsprocedure:

- Et system med efteruddannelsesudvalg e.l. hvor lærere og eventuelt tillidsrepræsentanter og ledelsesrepræsentanter deltager. Udvalget går typisk på tværs af afdelinger og kan have indstil-

lingsret eller have en mere koordinerende funktion i forhold til ledelsen. Denne model er mest almindelig på større institutioner med flere afdelinger.

- Et system uden efteruddannelsesudvalg e.l. hvor den enkelte lærer formulerer sine ønsker om efteruddannelse til sin nærmeste leder der ofte er afdelingsleder. Behovsafdækningen sker her typisk gennem en MUS, og den enkelte afdeling/afdelingsleder kan eventuelt have et selvstændigt budget til efteruddannelse.
- Et system uden efteruddannelsesudvalg e.l. hvor den enkelte lærer relativt frit kan disponere inden for en fastlagt tidsramme. Denne model findes på landbrugsskolerne og kan være både med og uden MUS.

De to første modeller – hhv. med efteruddannelsesudvalg eller med en leder der godkender aktiviteterne – kan være knyttet sammen med en efteruddannelsespolitik, en række faste, kendte kriterier, en strategiplan eller udmeldte indsatsområder, men er det langt fra i alle tilfælde.

Uanset om skolerne har efteruddannelsesudvalg eller ej, spiller samarbejdsudvalg og tillidsrepræsentanter formelt set en vigtig rolle såvel i forhold til hele personalepolitikken som efteruddannelsespolitikken. Dette vil blive nærmere belyst i det følgende.

### **8.1.1 Samarbejdsudvalg og tillidsrepræsentanternes rolle**

Tabellen nedenfor angiver hvorvidt der efter ledelsernes og tillidsrepræsentanternes vurderinger er aftalt målsætninger, strategi for skolens udvikling og efteruddannelsespolitik i samarbejdsudvalgene.

**Tabel 30**

**Ledernes og tillidsrepræsentanternes svar på om der i samarbejdsudvalget er aftalt målsætninger, strategi, personalepolitik og efteruddannelsespolitik (andel der svarer "ja" i procent)<sup>117</sup>**

	Direktør, forstander e.l.	Souschef, mellemløber eller afdelingsleder	Tillidsrepræsentant	I alt
Er skolens målsætninger aftalt i samarbejdsudvalget?	77	81	53	71
Er skolens strategi for skolens udvikling aftalt i samarbejdsudvalget?	67	74	46	63
Er personalepolitikken aftalt i samarbejdsudvalget?	89	90	81	87
Er efteruddannelsespolitikken aftalt i samarbejdsudvalget?	64	56	30	47
N=	59-62	277-286	195-199	542-553

Der er tale om markante forskelle i vurderingerne af om målsætninger mv. er aftalt i samarbejdsudvalgene.<sup>118</sup> En forklaring kan være en systematisk forskel med hensyn til hvornår man kalder noget for en aftale. Det tyder på at ledelsen er mere tilbøjelig til at kalde noget for en aftale som tillidsrepræsentanterne ikke opfatter sådan. Det skal i den forbindelse medtænkes at beslutningsproceduren i samarbejdsudvalg kan være mere eller mindre uformel eftersom man efter gældende regler for samarbejdsudvalg skal udvise "positiv forhandlingsvilje" og forsøge at tale sig frem til en fælles opfattelse som efterfølgende kan gøres til en egentlig aftale. Men under alle omstændigheder er det iøjnefaldende at hvor mindre end hver tredje tillidsrepræsentant giver udtryk for at der er aftalt en efteruddannelsespolitik i samarbejdsudvalget, så gælder dette to ud af tre direktører e.l.

<sup>117</sup> Spørgsmål B9 krydset med B1, jf. appendiks 10.4.

<sup>118</sup> Selvom det ikke har været et formelt krav at mål og strategi har skullet aftales i samarbejdsudvalgene, ses det at det i praksis ofte har været tilfældet. Hertil kommer at der er tiltag på vej i forhold til at gøre det til et formelt krav at samarbejdsudvalg og dermed tillidsrepræsentanterne skal inddrages i arbejdet med mål og strategier på institutionerne, jf. aftale om forlig mellem Finansministeriet og Centralorganisationernes Fællesudvalg og Akademikernes Centralorganisation fra januar 2002.

Der er kun i mindre grad forskelle mellem tekniske skoler, handelsskoler og AMU-centre i forhold til ovennævnte spørgsmål. Dog er der en svag tendens til at målsætninger og strategier for skolens udvikling i lidt højere grad aftales i samarbejdsudvalgene på de tekniske skoler. Landbrugsskolerne skiller sig markant ud fra de øvrige ved ikke i samme omfang at anvende samarbejdsudvalg på disse områder. Dette gælder især i forhold til personalepolitik, hvor kun hver tredje svarer ja, og i forhold til efteruddannelsespolitik, hvor kun hver fjerde svarer ja. Omvendt er AMU-centrene den type institution hvor personalepolitik og efteruddannelsespolitik i videst omfang aftales i samarbejdsudvalg. Da der ikke generelt kan påvises en klar sammenhæng mellem skolestørrelse og i hvilket omfang institutionerne har aftalt efteruddannelsespolitik i samarbejdsudvalget, er det således ikke (alene) på grund af størrelsen at landbrugsskolerne skiller sig ud.

Både selvevalueringsrapporter og besøg peger på at tillidsrepræsentanterne normalt kun spiller en mindre rolle i forhold til de konkrete efteruddannelses tiltag. De kan dog spille en væsentlig rolle i forhold til fastlæggelse af rammerne, herunder puljer og vilkår for deltagelse. Desuden er der tillidsrepræsentanter der spiller en rolle ved at tilskynde kolleger til efteruddannelse. Endelig har tillidsrepræsentanterne en principielt vigtig rolle i forhold til at støtte lærernes ønsker over for ledelsen. På en skole karakteriserede man tillidsrepræsentanten som "problemknuser" snarere end en der var udviklingsorienteret. Der var endda eksempler på at ildsjæle blev bremset af tillidsrepræsentanterne. Der er forskellige vurderinger af tillidsrepræsentanternes ideelle rolle i forhold til efteruddannelse. Hvor nogle lærere mente at tillidsrepræsentanterne har nok at lave og derfor ikke også skal forholde sig til efteruddannelse, mente nogle af tillidsrepræsentanterne selv at de kunne spille en mere aktiv rolle.

Samarbejdsudvalg hvor tillidsrepræsentanterne har en nøgleposition, eller kompetenceudvalg nedsat under samarbejdsudvalg kan også spille en vigtig rolle, fx ved at få beskrevet lærerkompetencerne i forhold til uddannelsesområderne med henblik på vidensdeling og som grundlag for MUS. Med udgangspunkt i lærerkompetenceprofiler og MUS kan der laves individuelle udviklingsplaner, men hovedindtrykket er – med mindre nuancer institutionstyperne imellem – at på trods af eksistensen af forskellige interne systemer, er det meget op til den enkelte lærer hvordan kompetenceudviklingen skal foregå.

Tillidsrepræsentanternes rolle synes i overvejende grad at hænge sammen med rammerne for efteruddannelse, herunder især budget og vilkår for efteruddannelse. Et eksempel på en sådan rammeindflydelse er en lokal aftale der giver lærerne på et AMU-center ret til 148 timers efteruddannelse om året eksklusiv voksenunderviseruddannelse, men inklusive eventuel virksomhedspraktik. Et andet eksempel er tillidsrepræsentanter der deltager i de ledelsesmøder og efteruddannelsesudvalg hvor efteruddannelse drøftes.

### 8.1.2 Efteruddannelsesudvalg

Da lærerne blev spurgt om der på skolen er nedsat et efteruddannelsesudvalg eller lignende,<sup>119</sup> svarede kun 15,3 % "ja", mens hele 32,4 % svarede "ved ikke". Til sammenligning svarede 11,1 % af direktørerne, 16,6 % af tillidsrepræsentanterne, men hele 29,2 % af mellemliderne "ja" til samme spørgsmål.<sup>120</sup> Der er således nogenlunde overensstemmelse mellem lærernes og tillidsrepræsentanternes opfattelse af dette spørgsmål, mens især mellemliderne skiller sig ud ved en meget mere positiv opfattelse, der især står i kontrast til topledernes svar.

Selvom man umiddelbart skulle forvente en ret ens besvarelse på dette spørgsmål, kan den store forskel mellem mellemliderne og de øvrige grupper hænge sammen med hvordan man opfatter grænsen mellem formelle og uformelle strukturer. Det kan således tænkes at mellemliderne i højere grad opfatter – mere uformelle – møder med hinanden, direktørerne eller lærerrepræsentanter om efteruddannelse som om at der i praksis eksisterer en form for udvalg. Tilsvarende kan der være forskellig opfattelse af hvornår et formelt udvalg med lav aktivitet er ophørt med i praksis at være et udvalg.

Som det tidligere er fremgået, har større skoler oftere nedsat et efteruddannelsesudvalg end mindre skoler (se afsnit 4.1). Det er nok ikke overraskende at der er en sammenhæng mellem antallet af lærere på en skole og behovet for en mere formel struktur til at håndtere lærernes efteruddannelse.

Der kan i et vist omfang konstateres en sammenhæng mellem lærernes udsagn med hensyn til hvorvidt der findes et efteruddannelsesudvalg på skolen, og hhv. om de deltager i efteruddannelse i tilstrækkeligt omfang, og om efteruddannelsen modsvarer udfordringerne i lærerarbejdet. Der er en tendens til at lærerne i højere grad mener at de deltager i efteruddannelse i tilstrækkelig grad når der på skolen er et efteruddannelsesudvalg og omvendt. Det fremgår desuden at den gruppe som ikke ved om der er et efteruddannelsesudvalg på skolen, også er den gruppe der svarer mest negativt på spørgsmålet om de deltager i tilstrækkelig efteruddannelse.

Talmaterialet kan tolkes på den måde at efteruddannelsesudvalg – og måske især synlige efteruddannelsesudvalg – fremmer lærernes positive vurdering af om de deltager i nok efteruddannelse. Man skal dog være varsom med at udlede for meget af tallene. Dels fordi forskellene trods alt er moderate, dels fordi de skoler der har efteruddannelsesudvalg, kan skille sig ud fra de øvrige

<sup>119</sup> Spørgsmål C29, jf. appendiks 10.4. Når denne formulering anvendes, er det for at klargøre at det ikke handler om navnet, men om hvorvidt der findes et udvalg på skolen med fokus på efteruddannelse.

<sup>120</sup> Spørgsmål B7 krydset med spørgsmål B1, jf. appendiks 10.4.

skoler ved at de generelt prioriterer efteruddannelse højere. Derfor kan de viste sammenhænge lige såvel skyldes andet end rent organisatoriske tiltag.

Der er desuden en marginal tendens til at lærerne i højere grad mener at efteruddannelsesaktiviteterne modsvarer lærerarbejdets aktuelle udfordringer, når der på skolen er et efteruddannelsesudvalg. Og igen er det den gruppe der ikke ved om der på skolen er et sådant udvalg, der besvarer spørgsmålet om efteruddannelsesaktiviteterne i forhold til de aktuelle udfordringer mest negativt. Men som før må man sige at det ikke nødvendigvis er eksistensen af udvalg i sig selv der medfører flere positive svar. Skoler der nedsætter efteruddannelsesudvalg og lignende, kan sagtens tænkes også på andre områder at skille sig positivt ud i forhold til efteruddannelse.

Udbredelsen af efteruddannelsesudvalg afhænger også af institutionstype: 3 % af lærerne på landbrugsskolerne, 12 % på handelsskolerne, 14 % på AMU-centrene og 19 % på de tekniske skoler svarer ja til at der på skolen er et efteruddannelsesudvalg.<sup>121</sup> Gruppen der svarer "ved ikke" er generelt stor og svinger fra 11 % på landbrugsskolerne over 25 % på handelsskolerne og 35 % på AMU-centrene til 39 % på de tekniske skoler. Omvendt synes der ikke at være markante forskelle på hvorvidt der findes faste kriterier for efteruddannelse.<sup>122</sup>

Ifølge selvevalueringerne synes efteruddannelsesudvalg og lignende samt drøftelser i faggrupperne mv. at spille en større rolle på tekniske skoler og AMU-kurser sammenlignet med handelsskoler og landbrugsskoler. Landbrugsskolerne står desuden som den institutionstype hvor lærerne har størst frihed inden for faste, kvantitative rammer.

På et AMU-center mente lærerne at deres pædagogiske udvalg spillede en rolle i forhold til efteruddannelse. Desuden afholdt man en gang om året en uddannelsesdag for ledelse og lærere hvor skolens prioriteringer blev diskuteret. Og på en teknisk skole var det normalt i afdelingen at lærernes ønsker blev prioriteret, mens det overordnede kursusudvalg tog sig af fælles prioriteringer. Der havde dog i det forløbne år været ret meget at forhandle om fordi midlerne på ledelsens initiativ havde været disponeret forlods til reformarbejde og til længerevarende videreuddannelsesaktiviteter.

### **8.1.3 Medarbejderudviklingssamtaler**

MUS spiller ud fra selvevalueringerne at dømme generelt en vigtig rolle i forhold til efteruddannelse, og der er en tendens til at ledelserne tillægger MUS en vigtigere rolle end lærere og tillidsrepræsentanter. På én institution hænger MUS sammen med opbygningen af en

<sup>121</sup> Spørgsmål C29, jf. appendiks 10.4.

<sup>122</sup> Spørgsmål C30, jf. appendiks 10.4.

lærerkvalifikationsdatabase, og på en anden institution kobles den tosidede samtale sammen med en slags kollektiv MUS mellem lærergrupper og de respektive ledere for at opnå en større helhed i vurderinger af behov, ønsker og prioriteringer. MUS spiller ud fra materialet at dømme en mindre rolle på AMU-centre og landbrugsskoler i forhold til handelsskoler og tekniske skoler – på AMU-centrene til fordel for mere vægt på kollektive organer og på landbrugsskoler modsat til fordel for større individuelt dispositionsrum.

I forbindelse med besøgene blev besøgsgruppen da også præsenteret for en række både positive og negative erfaringer med MUS i forhold til kompetenceudviklingen:

- En ledelse på en teknisk skole sagde fx at det på den ene side var et mål med MUS at sikre at alle medarbejdere udviklede sig. På den anden side var man bekymret for at den standardisering og formalisering som MUS er udtryk for, risikerede at "kvæle ildsjælene".
- På et AMU-center havde man en lokalaftale hvoraf det fremgik at der i forbindelse med MUS skulle udarbejdes en kontrakt om kompetenceudvikling. Problemet var bare ifølge tillidsrepræsentanten at den aktuelle situation var sådan at på grund af fyringer, personskift i ledelsen m.m. var MUS ikke blev gennemført, og tidligere indgåede aftaler og mål var gået tabt.
- På en handelsskole havde man ifølge lærerne dårlige erfaringer med MUS fordi de blot forstærkede en mere egoistisk målopfyldelse. Derfor havde man planer om fremover at forsøge sig med kollektive MUS hvor der i højere grad bliver fokuseret på gruppens samlede kompetencer frem for den enkeltes. På en handelsskole var det et problem at den enkelte leder skulle gennemføre et meget stort antal samtaler. Efter tillidsrepræsentantens opfattelse ville det derfor være at foretrække at lade skolens "teamkoordinatorer" stå for MUS.
- Endelig havde tillidsrepræsentanten på en landbrugsskole det håb at MUS – som først for nylig var blevet gjort obligatorisk – fremover også ville inddrage efteruddannelsesbehov.

Efter nu at have gennemgået skolernes interne systemer i forhold til efteruddannelse skifter perspektivet i næste afsnit til den praksis der er på skolerne, med særligt henblik på hvem der tager de konkrete initiativer til efteruddannelse.

## 8.2 Initiativ til efteruddannelse

Dette afsnit forsøger at indkredse de roller som forskellige aktører spiller i forhold til konkrete initiativer til efteruddannelse. Den følgende tabel viser ledernes og tillidsrepræsentanternes svar på spørgsmålet om hvem der træffer beslutning om bevilling af efteruddannelse.

**Tabel 31****Ledernes og tillidsrepræsentanternes svar på hvem der træffer beslutning om bevilling af efteruddannelse<sup>123</sup>**

	Direktør, forstander eller lignende	Souschef, mellemlider, afdelingsleder	Tillidsrepræsentant
Skolens øverste ledelse	70	47	52
Mellemlider med budgetansvar	75	90	72
Efteruddannelsesudvalg eller lignende med beslutningsret	8	10	5
Efteruddannelsesudvalg med indstillingsret	5	8	2
Lærerråd eller lignende	10	13	9
Andet	13	6	9
N=	63	293	204

Note: Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds, hvorfor en summering giver mere end 100 %.

Tallene skal læses på den måde at 70 % af de 63 direktører e.l. har sat kryds ved "skolens øverste ledelse" mv.

Tabellen viser at lederne og tillidsrepræsentanterne er enige om at det især er mellemlidere med budgetansvar som træffer beslutning om bevilling af efteruddannelse. Mens direktørgruppen i høj grad mener at den selv er med til at træffe denne type beslutninger, gælder dette kun omkring halvdelen af mellemliderne og tillidsrepræsentanterne. Til gengæld tyder tallene på at det kun i ringe grad er kollegiale organer, efteruddannelsesudvalg o.l.

Ser man på forholdene mellem den enkelte lærer, ledelsen og grupper af lærere, herunder faggrupper og lærerteam, spiller efteruddannelse en forskellig rolle fra institution til institution og fra institutionstype til institutionstype. Der er dog en tydelig tendens i lærernes vurderinger med hensyn til hvor initiativet kommer fra. Dette fremgår af følgende tabel.

<sup>123</sup> Spørgsmål B13 krydset med B1, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 32****Lærernes svar på i hvilken grad initiativet til efteruddannelse kommer fra forskellige aktører i procent<sup>124</sup>**

	Altid	Ofte	Sjældent	Aldrig	Ved ikke	I alt	N=
Ledelsen	1,4	21,5	44,2	28,3	8,6	100	799
Faggrupper	3,1	31,8	32,4	24,2	8,6	100	720
Den enkelte lærer	29,0	59,0	7,0	2,0	2,9	100	837
Tværfaglige lærerteam	0,7	19,2	30,1	32,2	17,7	100	707

Ifølge tabellen vurderer det store flertal af lærerne at initiativet til efteruddannelse sjældent eller aldrig kommer fra ledelsen. Til gengæld mener næsten 90 % af lærerne at initiativet altid eller ofte kommer fra dem selv. Vurderingerne af faggruppernes rolle er noget mere spredt idet hver tredje lærer vurderer at initiativet altid eller ofte kommer fra faggrupperne, mens en anden tredjedel mener at det sjældent kommer fra faggrupperne, og en fjerdedel mener at det aldrig kommer herfra. En sådan spredning kan både hænge sammen med forskellige vurderinger af samme forhold og vurderinger af forskellige forhold, hvilket i sidstnævnte tilfælde kunne pege på at faggruppernes rolle kan være ret forskellig på forskellige institutioner.

Med hensyn til de tværfaglige lærerteam vurderes deres rolle i forhold til at tage initiativer til efteruddannelse som mindre sammenlignet med faggrupperne. Kun hver femte lærer mener at de altid eller ofte tager initiativ, mens tre ud af fem mener at dette sjældent eller aldrig sker.

<sup>124</sup> Spørgsmål C27, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 33****Lederes, tillidsrepræsentanternes og læreres svar på i hvilken grad de oplever at initiativet til efteruddannelse kommer fra ledelsen – i procent<sup>125</sup>**

	Direktør, forstand- der e.l.	Souschef, mellem- leder, afdelingsle- der	Tillids- repræsentant	Ledere og tillids- repræsentanter i alt	Lærere
Altid	0	3,1	0,5	1,9	1,4
Ofte	80,6	80,6	23,8	60,7	21,5
Sjældent	19,4	14,9	63,0	32,3	44,2
Aldrig	0	0,7	10,6	4,1	28,3
Ved ikke	0	0,7	2,1	1,1	8,6
I alt	100	100	100	100,1	100,0
N=	62	288	189	539	799

Når der spørges om hvor initiativet til efteruddannelse kommer fra, er der store forskelle i gruppernes vurderinger af hvor ofte initiativet kommer fra ledelsen. Hvor fire ud af fem ledere giver udtryk for at initiativet altid eller ofte kommer fra ledelsen, gælder dette kun en ud af fire tillidsrepræsentanter og nærmere en ud af fem lærere. Tre ud af fire tillidsrepræsentanter såvel som lærere hævder endda at ledelsen sjældent eller aldrig tager initiativet.

Mens der således er en markant forskellig vurdering af omfanget af ledelsens initiativ, er der kun mindre forskelle mellem tillidsrepræsentanternes og lederes vurderinger af omfanget af initiativer fra den enkelte lærer, faggruppen eller tværfaglige lærerteam. Dog giver lederne sammenlignet med tillidsrepræsentanterne i højere grad udtryk for at de forskellige grupper tager initiativ. Tillidsrepræsentanterne er omvendt mere enige med lærerne på dette punkt. Ser man fx på spørgsmålet om hvor ofte tværfaglige lærerteam tager initiativ til efteruddannelse, svarer omkring hver tredje leder og omkring hver femte lærer såvel som tillidsrepræsentant "altid" eller "ofte".

Alle grupperne peger på at det oftest er lærerne der tager initiativ til efteruddannelse. Dette billede modificeres dog af en række forhold:

- Ledelserne tager i højere grad initiativ til efteruddannelse i forlængelse af ændringer af uddannelsens indhold når dette afføder behov for kompetenceløft af større grupper. Af eksempler på

<sup>125</sup> Spørgsmål B5 krydset med B1 samt spørgsmål C25 for så vidt angår sidste kolonne, jf. appendiks 10.4.

dette kan nævnes voksenunderviseruddannelsen, især på AMU-centrene, og it-kørekort for erhvervsskolelærere.

- På en række skoler er MUS et hyppigt anvendt regi hvori behovet for efteruddannelse afdækkes i en samtale mellem den enkelte lærer og dennes leder. I sådanne tilfælde kan det være svært at placere hvor initiativet entydigt kommer fra.
- På nogle institutioner spiller faggrupper og lignende en vis rolle i afdækningen af behov og muligheder, og de spiller formentlig en tilsvarende rolle i forhold til den enkeltes eventuelle initiativer.

Vurderingen af i hvilket omfang initiativet til efteruddannelse<sup>126</sup> kommer fra ledelsen, varierer kun i mindre omfang med institutionstypen ifølge spørgeskemaundersøgelsen. Variationen er til gengæld tydelig i forhold til hvorvidt initiativet kommer fra faggrupperne: Her går spændet med hensyn til de der svarer " ofte " eller " altid " , fra 27 % på handelsskolerne over 31 % på de tekniske skoler og 33 % på landbrugsskolerne til 62 % på AMU-centrene. Samme tendens gør sig gældende med hensyn til tværfaglige lærerteam, dog med lavere tal.

På en handelsskole blev det i forbindelse med besøget formuleret på den måde at der på den ene side er plads til at den enkelte tager initiativ, og at det på den anden side også er accepteret at nogen passer sig selv. En teknisk skole gav udtryk for at de havde en tilsvarende praksis idet de lærere der ikke ønsker efteruddannelse, heller ikke får det eftersom man ikke er tilhænger af tvang.

Selvevalueringen peger på at faggrupper o.l., kollegiale organer og (afdelings)ledere spiller en noget større rolle i forhold til initiativer til efteruddannelse på AMU-centre og tekniske skoler, mens handelsskoler og især landbrugsskolerne i højere grad overlader initiativet til den enkelte.

På en teknisk skole kom det frem at der var et modsætningsforhold mellem ledelse og tillidsrepræsentanter idet ledelsen ønskede at styrke mellemlederne hvor tillidsrepræsentanterne modsat ønskede at styrke lærernes indflydelse på blandt andet efteruddannelsen. En tilsvarende modsætning fandtes ikke på et AMU-center hvor ledelsen havde den holdning at det var grupperne der havde ansvaret for kompetenceudviklingen fordi man ingen mellemledere havde.

På en landbrugsskole var lærerne godt tilfredse med at ansvaret for udvikling hviler på den enkelte fordi det betyder at læreren " kommer på de kurser vedkommende er meget motiveret for " , og " hvem kender ens behov bedre end en selv?" – som det blev sagt. En tillidsrepræsentant på en

<sup>126</sup> Spørgsmål C27, jf. appendiks 10.4.

landbrugsskole beskrev praksis sådan at hvis en lærer ville på kursus – inden for den afsatte ramme – ringede han blot og tilmeldte sig. Det skulle ikke godkendes af ledelsen, der således heller ikke gjorde noget forsøg på at styre kursusdeltagelsen.

### 8.3 Faggrupper, lærerteam og selvstyrende grupper

Hvor faggrupper er en organisatorisk hjørnesteen inden for meget fagopdelte uddannelser, vinder lærerteam på tværs af fag og fx organiseret i forhold til en klasse eller en opgave mere og mere frem. Nogle steder anvender man termen selvstyrende grupper som typisk er lærerteam med en vis formel autonomi.

I spørgeskemaundersøgelsen til lærerne blev der spurgt til omfanget af faggruppernes drøftelser af efteruddannelsesbehovene. Resultatet fremgår af følgende tabel:

**Tabel 34**  
**Lærernes svar på i hvor høj grad efteruddannelsesbehovene bliver drøftet i deres faggrupper<sup>127</sup>**

	Altid	Ofte	Sjældent	Aldrig	Ved ikke	I alt	N=
I procent	4,9	41,2	40,1	11,0	2,7	100	852

Næsten halvdelen af lærerne giver udtryk for at efteruddannelse ofte eller altid drøftes i faggrupperne, mens 40 % svarer sjældent, og 11 % svarer aldrig. Tabel 35 belyser lederne og tillidsrepræsentanternes syn på samme spørgsmål.

<sup>127</sup> Spørgsmål C28, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 35**

**Lederes og tillidsrepræsentanters svar på i hvilken grad efteruddannelsesbehovene bliver drøftet i faggrupperne i procent<sup>128</sup>**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	I alt	N=
Direktør, forstander eller lignende	16	48	24	0	13	101	63
Souschef, mellemlider, afdelingsleder	21,0	50,5	19,6	1,7	7,2	100,0	291
Tillidsrepræsentant	11,3	45,8	31,5	9,4	2,0	100,0	203
Total	16,9	48,5	24,4	4,3	5,9	100,0	557

Som det ses, svarer især lederne mere positivt end lærerne: Hvor 72 % af toplederne, 64 % af mellemliderne og 57 % af tillidsrepræsentanterne svarer at efteruddannelse i høj eller nogen grad drøftes i faggrupperne, er det kun 45 % af lærerne der svarer at efteruddannelsesbehovene altid eller ofte drøftes i faggrupperne.

Generelt set spiller faggrupper og til dels lærerteam ifølge selvevalueringerne en vis rolle på nogle skoler og uddannelser i forhold til drøftelser af behov og muligheder for efteruddannelse. Lederne vurderer generelt faggruppernes rolle som mere betydningsfuld end lærerne. Et eksempel på en begrænset rolle er når faggruppen mødes i forbindelse med udgivelsen af et kursuskatalog, og faglærerne derefter "tilmelder sig", måske efter en mere eller mindre uformel drøftelse af behov og muligheder. Omvendt er der skoler hvor der tales om "kollektive MUS", eller hvor faggruppen afgiver "indstilling" om efteruddannelse. Der er skoler der giver udtryk for at man sigter mod i højere grad at lægge ansvaret for både behovsafdækningen og konkrete prioriteringer ud til faggrupperne som led i en decentralisering.

På spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen til lærerne om hvorvidt efteruddannelsesbehovene drøftes i faggruppen,<sup>129</sup> spænder andelen der svarer "altid" eller "ofte", fra 26 % på landbrugsskolerne over 40 % på handelsskolerne og 46 % på de tekniske skoler til 62 % på AMU-centrene.

Ifølge selvevalueringen spiller faggrupperne forskellige roller, hvilket til en vis grad synes at hænge sammen med institutionstype: størst på tekniske skoler og AMU-kurser og mindst på handelssko-

<sup>128</sup> Spørgsmål B6 krydset med B1, jf. appendiks 10.4.

<sup>129</sup> Spørgsmål C28, jf. appendiks 10.4.

lerne og landbrugsskoler. Det skal medtænkes at faggrupperne især på mindre institutioner som landbrugsskolerne kan være meget små eller nærmest ikke eksisterende.

## 8.4 Vurderinger og anbefalinger

Principielt kan man skelne mellem et individuelt, et kollektivt og et ledelsesmæssigt aspekt i afdækningen af behovene for kompetenceudvikling, hvor den kollektive afdækning finder sted omkring lærergruppen og med ledelsen som mere eller mindre styrende. Det generelle billede er at afdækningen af behov i høj grad er overladt til den enkelte lærer som et individuelt anliggende, mens omfanget af ledelsesmæssig afdækning fx afhænger af hvorvidt skolen arbejder strategisk med efteruddannelse, eller at der kommer krav udefra såsom bekendtgørelsesændringer eller aftagerkrav. Tilsvarende tyder dokumentationen på at det i høj grad er op til den enkelte lærer at holde sig informeret om kursusmulighederne.

Det er bemærkelsesværdigt at ledelserne og lærerne har så forskellige opfattelser af hvor initiativet til efteruddannelse kommer fra. Sådanne divergerende virkelighedsopfattelser kan tolkes som et generelt kommunikationsproblem, men kan også skyldes at ledelsernes synlighed blandt lærerne ikke altid står mål med deres selvforståelse.

På flere skoler mødte besøgsgruppen det synspunkt at man ikke skulle tvinge nogen til efteruddannelse, eller at det blev accepteret hvis der var lærere der ikke deltog i den formaliserede kompetenceudvikling på skolerne. Efter evalueringsgruppens mening er kompetenceudvikling ikke noget den enkelte lærer kan fravælge, men derimod en generel forpligtelse som er en integreret del af lærerarbejdet. Ledelsen har derfor også en særlig forpligtelse til at sikre at alle lærere deltager i den nødvendige kompetenceudvikling, og til det formål kan MUS være et nyttigt redskab.

Efteruddannelsesudvalg og lignende er ud fra spørgeskemaundersøgelsen at dømme ikke særligt udbredt. Når det samtidig fremgår at pædagogiske råd og lignende ikke spiller nogen større rolle i forhold til efteruddannelse, og at samarbejdsudvalg og tillidsrepræsentanterne kun spiller en indirekte rolle i forhold til rammerne for efteruddannelse, kan det være vanskeligt at få øje på lærernes kollektive indflydelse på mål for og prioriteringer af efteruddannelsesindsatsen.

Der tegner sig det mønster at efteruddannelse ofte er noget der snævert afgøres mellem den enkelte lærer og dennes leder – eventuelt i forbindelse med MUS. I forhold til de interne systemer er det i forlængelse heraf evalueringsgruppens opfattelse at der mangler en større udbredelse af fora for dialog som arbejder med efteruddannelse på institutionerne.

Hertil kommer at spørgeskemaundersøgelsen viser at lærerne i højere grad giver udtryk for at de deltager i tilstrækkelig efteruddannelse, og at de efteruddannelsesaktiviteter de deltager i, i højere grad modsvarer lærerarbejdets aktuelle udfordringer, når de svarer ja til at der på skolen er et efteruddannelsesudvalg.

*Evalueringsgruppen anbefaler at der på skolerne etableres synlige strukturer for dialog mellem ledelse og medarbejdere med det sigte at få efteruddannelsesindsatsen til at hænge synligt sammen med institutionernes mål og strategi.*

Evalueringsgruppen ser MUS som en god mulighed for at den enkelte lærer i en samtale med sin nærmeste leder får sat fokus på sin egen kompetenceudvikling, men det er vigtigt at den afdækning af efteruddannelsesbehov som her finder sted, bliver sat ind i en større sammenhæng. Det er efter evalueringsgruppens opfattelse perspektivrigt at supplere MUS med dialog mellem lærergrupperne og ledelsen med det mål at sikre balance mellem det individuelle og helheden såvel som sammenhæng mellem kompetenceudvikling og organisationsudvikling.

Selvevalueringsrapporterne peger på at der generelt er en tendens til at ledelserne tillægger MUS en vigtigere rolle end lærere og tillidsrepræsentanter. Det kan hænge sammen med at MUS kan være et vigtigt redskab for ledelsen i forhold til afdækningen af den enkeltes behov og en senere prioritering af ønsker og ressourcer, mens den enkelte lærer ikke nødvendigvis oplever den samme interesse. Men det kan også hænge sammen med at MUS og den enkelte lærers kompetenceudvikling ikke alle steder hænger tilstrækkelig klart sammen.

*Evalueringsgruppen anbefaler at ledelserne kæder kompetenceudviklingen tættere sammen med udviklingen af organisationen såvel som skolens mål og prioriteringer. Ledelserne må sætte afklaring af behovene og mulighederne for efteruddannelse så meget i system at dette ikke kun kan være overladt til den enkelte lærer. Regelmæssige MUS med fokus på kompetenceudvikling må være en fast procedure på alle institutioner. Hertil kommer at MUS må suppleres med samtaler om kompetenceudvikling mellem lærergrupper og ledelse for at undgå individualisering og atomisering af indsatsen.*

*Evalueringsgruppen anbefaler at tillidsrepræsentanterne påtager sig en tydeligere rolle i forhold til såvel afdækning af behov for kompetenceudvikling som i drøftelserne af prioriteringer.*



I de forrige kapitler fokuserede vi på forudsætningerne for de konkrete efteruddannelsesaktiviteter, herunder vurderinger af behovet for efteruddannelse, de skolemæssige rammer for efteruddannelse samt den struktur, politik m.m. som findes på den enkelte skole i forhold til efteruddannelse. I dette kapitel skifter vi fokus til de faktiske efteruddannelsesaktiviteter som lærerne er involveret i. Da det ikke indgår i evalueringens kommissorium at afdække eller vurdere det samlede udbud af efteruddannelse, sættes der fokus på de faktisk forekommende efteruddannelsesaktiviteter, bl.a. med det formål at vurdere om disse aktiviteter dækker det oplevede behov for efteruddannelse.

En forudsætning for at man på skolerne kan samstemme efteruddannelsesaktiviteter med behov, er at behovet afdækkes; dette sættes der fokus på i afsnit 9.1. De forskellige former for efteruddannelsesaktiviteter belyses i afsnit 9.2, hvorefter der fokuseres på lærernes udbytte og vidensdeling i afsnit 9.3. I afsnit 9.4 ser vi på om aktiviteterne dækker det oplevede behov for efteruddannelse, og i afsnit 9.5 fokuseres der på barrierer og muligheder for efteruddannelse. Endelig indeholder afsnit 9.6 en samlet vurdering med anbefalinger til initiativer der kan styrke lærernes efteruddannelse.

## 9.1 Afdækning af behov og information om udbud

Af kapitel 8 fremgik det at initiativet til efteruddannelse som hovedregel kommer fra den enkelte lærer med mindre der er tale om efteruddannelse foranlediget af tiltag udefra, fx reformer og bekendtgørelsesændringer. Hvis ledelsen skulle tage initiativ til andre – bl.a. mere individuelle – former for efteruddannelse, måtte den principielt set have en erkendelse af den enkelte lærers behov. Derfor er det relevant at begynde med at se på hvordan behovene konkret afdækkes på skoler og centre.

Som det fremgik af afsnit 8.1.3, er MUS et redskab som især ledelsen på skolerne tillægger stor principiel betydning i forbindelse med efteruddannelse – herunder afdækning af efteruddannelsesbehovene. Både selvevalueringsrapporterne og besøgene tegner dog et generelt billede af at afdækningen af behov i praksis i høj grad er overladt til den enkelte lærer som et individuelt

anliggende. Som en AMU-ledelse formulerede det: "Lærergrupperne har stor grad af selvstyre, de finder selv ud af hvad de mangler." Eller med en tilsvarende formulering fra en tillidsrepræsentant på en handelsskole: "Indtil nu har det været et tagselvbord: Lærerne byder ind, og ledelsen meddeler om det er en god idé. Det er lærernes ansvar at sige til når de mangler noget. Det sker sjældent at ledelsen kommer og stiller krav."

Den praksis som tidligere er beskrevet for de to landbrugsskoler som indgik i evalueringen, hvor lærerne har meget stort råderum i forhold til en personlig pulje efteruddannelsesdage, lægger også op til at lærerne selv afdækker behovene. Med til billedet hører dog at ledelsen på begge skoler – muligvis i kraft af skolernes ringe størrelse – via elevevalueringer og elevsamtaler mente at have et godt indblik i lærernes efteruddannelsesbehov. Det fremgik dog af kapitel 4 at der var visse uoverensstemmelser mellem denne opfattelse og lærernes egen opfattelse i forhold til især pædagogisk efteruddannelse.

Mellem afdækning af behov og det konkrete initiativ til efteruddannelse ligger den opgave at finde relevant information om udbuddet. På de skoler hvor både afdækning af behov samt initiativ ligger hos læreren, ligger informationssøgningen naturligvis også hos læreren, og lærergrupperne på disse skoler – handelsskoler og tekniske skoler – gav på besøgene udtryk for at de manglede overblik og i det hele taget havde et begrænset kendskab til udbuddet af efteruddannelse.

Ved besøgene mødte besøgsgruppen også eksempler på at det var faggruppelederen der distribuerede viden om faglige kurser. I den forbindelse blev det bemærket at den struktur kunne have den konsekvens at kursusudbud der ikke rettede sig snævert til et fag, risikerede at blive sorteret fra. Som et eksempel på hvordan der blev informeret om sådanne ikke-faglige kursusudbud, sagde en lærer – ikke uden en vis ironi: "Der ligger vel en folder om DEL på lærerværelset ...". Og endelig var der et eksempel på at en udviklingschef har et konkret ansvar for at formidle et overblik over udbuddet til lærerne.

## 9.2 Viften af efteruddannelsesaktiviteter

Som det er fremgået i tidligere afsnit, hersker der på mange institutioner en bevidsthed om eller en fornemmelse af at trange økonomiske kår har en negativ indflydelse på efteruddannelsesaktiviteterne på skolerne. Især på AMU-centrene gav flere lærere og tillidsrepræsentanterne ved besøgene udtryk for at al efteruddannelse var sat i bero. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 57 % af lærerne da også at de kun i mindre grad eller slet ikke deltager i efteruddannelse i tilstrækkeligt omfang. Her ligger AMU-centrene dog i den lave ende idet tallene varierer fra 30 % på landbrugsskolerne og 38 % på AMU-centrene til 53 % på handelsskolerne og 68 % på de tekniske skoler. Til gengæld mener 77 % af toplederne og 71 % af mellemlederne at lærerne i høj grad eller i

nogen grad deltager i efteruddannelse i tilstrækkeligt omfang. Følgende tabel fra spørgeskemaundersøgelsen viser da også at der finder mange forskellige typer efteruddannelsesaktiviteter sted:

Tabel 36

Lærernes angivelse af hvilke efteruddannelsesaktiviteter de har deltaget i inden for det sidste år i procent<sup>130</sup>

	Teknisk skole	Handels-skole	Land-brugs-skole	AMU-center	I alt
Efteruddannelsesudvalgenes faglærerkonferencer	17	8	38	60	22
Faglige/branchemæssige kurser	37	33	65	71	42
Kurser i ny teknologi/informationsteknologi	27	42	32	31	33
Pædagogiske kurser i forlængelse af PG	7	5	11	17	8
Hospitanttjeneste	3	2	3	19	5
Samarbejde med virksomheder	13	16	3	38	17
Læsning af fagtidsskrifter	52	60	73	49	55
Struktureret erfaringsudveksling	15	16	8	26	17
Bibeskæftigelse	7	16	22	8	11
Studieture og konferencer for lærere	28	35	38	27	31
Teamdannelse	33	30	0	19	28
Kurser for PG-vejledere	2	3	0	1	2
Udviklingsprojekter på skolen	32	35	19	30	32
Pædagogiske eller faglige dage	48	57	49	35	49
Studiegrupper på skolen	7	16	3	4	9
Samarbejde med andre skoler	23	17	8	29	22
Uddannelse på gymnasialt niveau	1	4	0	1	2
KVU	1	2	0	2	2
MVU	3	3	0	1	2
LVU	2	5	0	1	3
Uddannelses- og erhvervsvejlederuddannelse	3	1	3	1	2
Erhvervspædagogisk overbygningsuddannelse	1	0	0	3	1
Voksenunderviseruddannelse	1	1	3	22	4
Diplomuddannelse	2	4	5	2	3
Masteruddannelse	2	2	0	0	1

Note: Respondenterne har haft mulighed for at sætte flere kryds. En summering vil derfor ikke give 100 %.

<sup>130</sup> Spørgsmål C23 krydset med C2, jf. appendiks 10.4.

Der er en tendens til at de fagligt orienterede aktiviteter scorer højest: efteruddannelsesudvalgenes faglærerkonferencer, faglige/branchemæssige kurser og læsning af fagtidsskrifter, men også pædagogiske eller faglige dage samt kurser i ny teknologi/informationsteknologi der afhængigt af lærerens fagområde kan være af både pædagogisk, fagdidaktisk og faglig karakter. Som det fremgår af tabellen, er der dog forskelle institutionstyperne imellem: Faglærerkonferencer og faglige/branchemæssige kurser er særligt udbredt på AMU-centre og landbrugsskoler, mens kurser i it, læsning af fagtidsskrifter og deltagelse i pædagogiske og faglige dage er mest udbredt på handelsskolerne.

Heroverfor står de tekniske skoler, som på næsten alle punkterne har en lavere aktivitet end gennemsnittet når det måles som andel deltagende lærere. I afsnit 6.1 fremgik det dog at lærerne på de tekniske skoler med et gennemsnitligt efteruddannelsesforbrug på 10,3 dage lå højere end både handelsskolelærerne og lærerne på landbrugsskolerne. I tabellen ovenfor skiller lærerne på de tekniske skoler sig da også positivt ud i forhold til teamdannelse idet hver tredje lærer deltager heri.

Den mest udbredte efteruddannelsesaktivitet på alle typer institutioner bortset fra AMU-centre er læsning af fagtidsskrifter. Ikke desto mindre kan det undre at det kun er lidt over halvdelen af lærerne der udøver denne aktivitet, set i lyset af dels den stærke faglige identitet som præger lærernes selvevalueringsrapporter, dels det forhold at hver lærer ifølge overenskomsten<sup>131</sup> har 50 timer til rådighed til faglig ajourføring – et forhold som ledelsen på en af handelsskolerne bruger i selvevalueringsrapporten som argument for at de kurser o.l. som herudover finansieres af skolen, i højere grad bør have pædagogisk karakter.

I spørgeskemaundersøgelsen har lærerne endvidere markeret deres deltagelse i efteruddannelse i forhold til overordnede kategorier:

<sup>131</sup> *Aftale om arbejdstid for lærere ved erhvervsskoler indgået mellem Finansministeriet og Centralorganisationerne 1999.*

Tabel 37

**Lærernes vurdering af på hvilke områder de har deltaget i efteruddannelse – afholdt af skolen eller af andre – inden for det sidste år fordelt på institutionstyper og i procent<sup>132</sup>**

	Teknisk skole		Handelsskole		Landbrugsskole		AMU-center		I alt	
	Afholdt af skolen	Afholdt af andre	Afholdt af skolen	Afholdt af andre	Afholdt af skolen	Afholdt af andre	Afholdt af skolen	Afholdt af andre	Afholdt af skolen	Afholdt af andre
Det faglige område	15	36	17	42	11	73	23	64	17	44
Det pædagogiske område	32	14	30	16	22	30	12	25	27	17
Personlig udvikling	10	9	8	7	3	14	11	13	9	9
Det organisatoriske område	8	4	3	2	5	5	7	4	6	4
It-området	21	9	34	16	22	24	24	15	26	13
Tværgående efteruddannelsesaktiviteter	1	3	3	4	0	0	4	5	2	4
Erhvervslivskontakt	4	6	9	7	8	5	15	17	8	8
N=	394	394	274	274	37	37	136	136	867	867

Med landbrugsskolerne som undtagelse afholdes efteruddannelse på it-området primært af skolen selv. Pædagogisk efteruddannelse afholdes især af skolerne på handelsskolerne og de tekniske skoler, mens landbrugsskolerne og AMU-centrene især anvender pædagogisk efteruddannelse afholdt af andre. AMU-centre og landbrugsskoler ligger markant højere end de øvrige i forbruget af faglig efteruddannelse afholdt af andre, men for alle skoler gælder at det er dette område hvor flest har deltaget i efteruddannelse. Herefter kommer det pædagogiske område og dernæst it-området. Ser man på den efteruddannelse som afholdes af skolerne selv, er det derimod det pædagogiske område og it-området hvor flest lærere har deltaget i efteruddannelse, mens det faglige område først kommer derefter.

At 44 % af lærerne har deltaget i efteruddannelse inden for det faglige område afholdt af andre end skolen selv, stemmer godt overens med lederne og tillidsrepræsentanternes indtryk sådan som det kommer til udtryk i følgende tabel:

<sup>132</sup> Spørgsmål C24 krydset med C10, jf. appendiks 10.4.

**Tabel 38**

**Tillidsrepræsentanternes og ledernes angivelse af hvordan efteruddannelsen fordeler sig på forskellige områder i form af dage – i procent<sup>133</sup>**

	0-19 %	20-39 %	40-59 %	60-79 %	80-100 %	Gennemsnit
Faglig udvikling	17,2	35,2	32,9	9,2	5,5	36,4
Pædagogisk udvikling	28,5	53,5	12,8	3,7	1,5	25,8
Personlig udvikling	88,5	10,6	0,9	0,0	0,0	9,1
Organisatorisk udvikling	91,6	8,0	0,4	0,0	0,0	7,4
Erhvervslivskontakt	95,7	3,4	0,5	0,4	0,0	6,7
It-området	52,5	37,5	8,5	1,5	0,0	18,4

Ledere og tillidsrepræsentanter vurderer at faglig efteruddannelse i gennemsnit lægger beslag på 36 % af det samlede efteruddannelsesforbrug målt i dage. Det efterfølges af pædagogisk udvikling, der lægger beslag på 26 % af det samlede tidsforbrug, og it, der lægger beslag på 18 % af tiden. Erhvervslivskontakt lægger ifølge ledelsen kun beslag på 7 % af det samlede tidsforbrug – en lav prioritering der svarer meget godt til billedet i tabel 37, hvor 8 % har deltaget i efteruddannelse inden for erhvervslivskontakt – både internt og eksternt. Landbrugsskolerne og AMU-centrene ligger højere end både handelsskoler og tekniske skoler med hensyn til (ekstern) efteruddannelse på det faglige område.

Vi skal nu se nærmere på henholdsvis eksterne efteruddannelsesaktiviteter, skolearrangerede aktiviteter og kontakten til erhvervslivet.

### 9.2.1 Erfaringer med ekstern efteruddannelse – herunder DEL

I selvevalueringsrapporterne nævnes næsten kun DEL (Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse) i forhold til erfaringer med ekstern efteruddannelse. På besøgene blev det dog klart at der også i høj grad gøres brug af andre udbydere – især inden for det faglige område. På AMU-centrene fremhævede lærerne især faglige konferencer som ikke koster kursusgebyr, hvorved pengene rækker længere. På landbrugsskolerne bruger man typisk kurser fra Landbrugets Rådgivningscenter. Landbrugsskolerne er med i brugergrupper som er med til at udforme landbrugets efteruddannelsesudbud, og den fælles vurdering var at udbuddet er dækkende, og indflydelse på kursusudbuddet stort. Det blev især fremhævet at informationsniveauet fra udbyder er godt, således at lærerne ikke selv behøver at afsøge markedet.

<sup>133</sup> Spørgsmål B18, jf. appendiks 10.4.

Som det fremgik i afsnit 9.1, er informationsniveauet i højere grad et problem på handelsskoler og tekniske skoler. Lærernes og ledernes udtalelser sammenholdt tyder dog på at det ikke kun er informationsniveauet, men også det konkrete udbud der er begrænset. Et problem som både lærere og leder nævnte på to ud af de tre besøgte handelsskoler, er at de mest relevante kurser er i privat regi eller udbudt af DJØF. Disse kurser er dog generelt alt for dyre. Endvidere blev der konkret efterlyst kurser i merkantilt sprogbrug på akademisk niveau. Besøgene gav indtryk af at der på dette område er opstået et tomrum efter at handelsfaglærereksamen blev nedlagt i 1997.

Erfaringerne med DEL er ifølge selvevalueringerne generelt set svingene. På besøgene fremgik det at de dårlige erfaringer typisk stammer fra pædagogikum og påvirker den samlede holdning til DEL, mens flere lærere pegede på gode erfaringer med blandt andet rekvireret efteruddannelse, konferencer og studievejledningskurser. To af de besøgte AMU-centre havde meget gode erfaringer med DEL i forbindelse med samarbejde omkring VUU. Det var et gennemgående tema at erfaringen i høj grad var afhængig af den enkelte underviser og dermed også af den enkelte personaleansvarlige leders kendskab til de enkelte DEL-undervisere. Ledere, lærere og tillidsrepræsentanter var enige i en vurdering af at kvaliteten af undervisningen var alt for svingende afhængigt af læreren. Det var endvidere et gennemgående billede at utilfredsheden med DEL var størst blandt lærere med en længerevarende uddannelse bag sig/lærere der underviste i erhvervsgymnasiet og på KVU.

### 9.2.2 Erfaringer med skolearrangeret kompetenceudvikling<sup>134</sup>

Tabellen i begyndelsen af dette kapitel viste at der foregik mange aktiviteter blandt skolens lærere. Bl.a. deltog 32 % af respondenterne i udviklingsprojekter på skolerne, og 28 % havde deltaget i teamdannelse inden for det seneste år. Dog svarede kun 24 % ja til at der på skolen arrangeres kvalificeringsforløb for skolens lærere. De mange aktiviteter opfattes altså ikke nødvendigvis som arrangerede kvalificeringsforløb.

Når man spørger til konkrete aktiviteter – og ikke mindst når man spørger til kompetenceudviklende aktiviteter der ikke nødvendigvis finder sted på kurser i traditionel forstand – viser det sig da også at lærerne deltager i mange aktiviteter. Selvevalueringsrapporten nævner således følgende skolearrangerede aktiviteter, der dog ikke nødvendigvis finder sted på skolerne:

<sup>134</sup> Det efteruddannelsesbegreb der er anvendt i rapporten, er bredt og dækker både kurser i traditionel forstand og den kompetenceudvikling der foregår på skolerne. I dette afsnit, der udelukkende handler om den skolearrangerede efteruddannelse, anvendes begrebet "kompetenceudvikling" idet det bedst svarer til den anvendte sprogbrug på de besøgte institutioner.

- Faglige eller pædagogiske, tematiske arrangementer under navne som seminarer, workshopper, udviklingsdage og lignende – eventuelt eksterne instruktører/oplægsholdere fra fx DEL eller DPU. Arrangementerne kan finde sted på skolen eller "ude af huset" og vare ½-1 dag.
- Hjemmelavede, interne kurser afholdt af egen kursusafdeling, af en faggruppe eller lærer. Fx i forlængelse af et nyt regelgrundlag, fx Reform 2000 på erhvervsskoleområdet, som er blevet fulgt op af kurser vedrørende teamdannelse, kontaktlærebegreb, elevplaner samt kvalitets- og evalueringssystemer. Andre eksempler handler om informationsteknologi, fx proces-kørekort, og fjernundervisning.
- Deltagelse i diverse former for forsøgs- og udviklingsarbejde og projekter.
- Supervision, sidemandsoplæring, følordninger, studiekredse og erfa-grupper.
- Job-swap, jobrotation, internationale opgaver og studierejser.

I selvevalueringsrapporterne er der udbredt enighed om at skolearrangerede eller interne aktiviteter er i vækst både absolut set og i forhold til efteruddannelseskurser i eksternt regi. Når man skal begrunde denne udvikling, nævnes der en række årsager:

- At den sparer penge, hvilket både hænger sammen med sparede udgifter til rejser, ophold m.m., og ikke mindst at arrangementer på skolen ofte er tidsbesparende på grund af sparet transporttid og sparede overnatninger
- At den er mere fleksibel i forhold til skolens planlægning
- At den lettere lader sig tilpasse/målrette målgruppens behov og "sprog" og dermed fremmer muligheden for implementering i dagligdagen og i undervisningen
- At den passer godt til arrangementer hvor alle deltager, hvilket giver bedre mulighed for holdningsbearbejdning, udvikling af organisationen og det kollegiale miljø (teambuilding)
- At den gør det lettere for skolen selv at øve indflydelse på kvaliteten.

Af besøgene fremgik det at det på nogle institutioner primært var den økonomiske fordel der var styrende for udviklingen, mens udviklingen på andre skoler var begrundet i en bevidst strategi om at ændre en snæver opfattelse af efteruddannelse til en fælles opfattelse af kompetenceudvikling i bredere forstand. Samme opfattelser gjorde sig gældende hos lærere og tillidsrepræsentanter, men med tydelig tendens til at opfatte det økonomiske aspekt som den mest tungtvejende grund til væksten i den skolearrangerede kompetenceudvikling, der også ifølge selvevalueringsrapporterne er forbundet med ulemper og begrænsninger: Når deltagerne er ens kolleger, og indholdet rettes ind i forhold til dagligdagen på skolen, kan det – hvis balancen forskubbes – blive på bekostning af inspiration og perspektiverende impulser udefra såvel som den erfaringsudveksling

som sker på tværs af skolerne. Og dette kan i værste fald både virke demotiverende og give grobund for en vis selvtilstrækkelighed eller konservatisme på skolerne.

Oplevelsen af disse ulemper tyder på at lærerne først og fremmest opfatter skolearrangeret kompetenceudvikling som noget intrainstitutionelt. Man kunne dog godt forestille sig at skolerne i samarbejde med andre skoler arrangerede kompetenceudviklingsforløb og -aktiviteter. Ifølge selvevalueringsmaterialet gælder det da også for de fleste institutioner at der finder et vist samarbejde med andre institutioner sted på ledelsesplan, men at lærere og tillidsrepræsentanter ofte kun har ringe kendskab hertil. Der nævnes både formaliserede samarbejdsrelationer der går på tværs af institutionstyper, og samarbejdsrelationer mellem institutioner af samme type. Et eksempel på sidstnævnte er et samarbejde mellem ti handelsskoler, der blandt andet arbejder sammen om at udbyde (billigere) kurser. Et andet eksempel er et antal tekniske skoler som arbejder sammen om at formidle eksempler på best practice i forhold til undervisningen. Desuden nævnes erfa-grupper og job-swob med kolleger fra udlandet. Endelig fremhæver et AMU-center " projekter hvor medarbejderne i institutionerne fungerer som mentorer eller konsulenter for hinanden, og også projekter hvor vores medarbejdere varetager intern efteruddannelse på en anden institution" .

### **9.2.3 Erfaringer med kontakter til erhvervslivet og praktik**

I selvevalueringen blev lederne spurgt om hvordan de oplever dispositionsrummet med hensyn til efteruddannelse, blandt andet i forhold til bestyrelse, lokale uddannelsesudvalg, faglige udvalg mfl. I det omfang bestyrelserne og udvalgene overhovedet er nævnt i besvarelserne, har de meget lidt eller ingen indflydelse på skolernes efteruddannelsesindsats. Lederne oplever således ikke at bestyrelserne eller de lokale udvalg begrænser dispositionsrummet. På den anden side nævnes heller ikke at de lokale udvalg og erhvervslivets repræsentanter i bestyrelsen skulle have nogen positiv indflydelse på kontakten mellem skolerne og erhvervslivet. Ikke desto mindre er det generelle billede i selvevalueringsrapporterne, der blev bekræftet på besøgene, at værdien af kendskab og kontakter til erhvervslivet vurderes meget højt. En landbrugslærer udtrykte det således: " For selvom en svinelærer er højt uddannet, kan det jo ikke nytte at hun ikke ved hvordan man ta'r ved en gris" .

Spørgeskemaundersøgelsen viste at den relevante erhvervserfaring inden for lærerens fag uden for skolesektoren tegner sig meget forskelligt fra lærer til lærer og fra institutionstype til institutionstype. Som det fremgik af afsnit 4.2, er der især blandt handelsskolelærere og landbrugsskolelærere en stor gruppe med begrænset erhvervserfaring. Hertil kommer at et stort antal lærere kan have mange års erhvervserfaring som ligger en del år tilbage. Mange års erhvervserfaring er således ikke nødvendigvis tilstrækkelig ajourført erhvervserfaring.

Der er et misforhold mellem skolernes vurderinger af vigtigheden af erhvervs erfaring på den ene side og den begrænsede ajourførte erhvervs erfaring hos mange lærere på den anden side. Man kunne have en forventning om at der på skolerne blev gjort en stor efteruddannelsesindsats for at mindske dette gab, men dette synes ikke at være tilfældet. Kun 8 % svarede således ja til at have deltaget i " efteruddannelsesaktiviteter inden for erhvervslivskontakt" både eksternt og internt (se tabel 37 i afsnit 9.2), og konkret har 5 % deltaget i " hospitanttjeneste", og 17 % i " samarbejde med erhvervslivet". Lærerne ved AMU-centrene ligger dog væsentligt højere end gennemsnittet i begge kategorier.

Det hører naturligvis med til billedet at udtrykket " efteruddannelse inden for erhvervslivskontakt" adskiller sig fra efteruddannelse inden for de øvrige områder da kompetenceudvikling på dette område typisk foregår gennem praksis. Det bekræftes dog af både selvevalueringsrapporter og besøgsindtryk at meget få lærere deltager i hospitanttjeneste eller praktik, og dette står i skarp kontrast til at det vurderes positivt af alle parter, og til at de sparsomme erfaringer der findes hermed, er yderst positive. Oftest bygger disse erfaringer på praktikophold der ligger langt tilbage i tiden. Der var generel enighed om at praktikken skal have en vis længde for at læreren kan nå at få et realistisk billede af hvad der foregår, og heri ligger også den væsentligste barriere: Da tid er lig med penge, bliver sådanne realistiske praktikophold meget dyre for institutionerne (eller den enkelte). På et af de medvirkende AMU-centre var man dog nået til enighed om at der afsættes 10 uger pr. lærer pr. år til praktik. På landbrugsskolerne, hvor der hersker en stor selvforvaltning i forhold til et fast antal dage (se afsnit 6.2), fremgik det af besøgene at det var op til den enkelte lærer om de afsatte dage skulle gå til praktik eller mere traditionel efteruddannelse. I denne individuelle vurdering vælger lærerne som regel faglige kurser.

Erhvervslivskontakt kan finde sted på mange måder; på AMU-centrene er lærerne tvunget til at samarbejde med erhvervslivet omkring udbuddet og tilrettelæggelsen af kurser; det samme gør sig delvist gældende for de tekniske skoler. Lærerne på en af de medvirkende tekniske skoler gav endvidere eksempler på et samarbejde med virksomheder hvor virksomheden forud for et konkret kursusforløb betalte for efteruddannelsen af lærerne hvis skolen selv lagde timer til. Endvidere lægger Reform 2000 op til et tættere samarbejde med praktikstederne, hvilket formentlig vil få tallet for de tekniske skoler der er mest berørt af Reform 2000, til at stige. Problemet synes størst på handelsskolerne hvor traditionen for samarbejde synes mindst, og antallet af " uerfarne" lærere størst. Det lave tal på landbrugsskolerne skal ses i lyset af at mange lærere selv har landbrug eller er gift med en landmand og dermed har en kontinuerlig kontakt til erhvervet.

### 9.3 Udbyttet af efteruddannelse – herunder vidensdeling

Bortset fra erfaringerne med DEL hersker der ifølge selvevalueringsrapporterne en udpræget tilfredshed med den efteruddannelse der finder sted både internt på skolen og eksternt, selvom den kan være vanskelig at implementere i dagligdagens gøremål. Typisk påvirker efteruddannelsen lærerens undervisning og arbejdsglæde i en vis udstrækning, og der opbygges værdifulde netværk. Nogle peger imidlertid på at deltagerne er for dårlige til at udbrede den erhvervede viden til kollegerne, ligesom betydningen for den samlede organisationsudvikling er begrænset.

Denne evaluering har belyst effekten af efteruddannelse gennem lærernes, ledernes og tillidsrepræsentanternes vurderinger. Som i svarene på spørgeskemaet er der en tendens til at lederne er lidt mere positive end tillidsrepræsentanterne. Således vurderer 90 % af lederne og 80 % af tillidsrepræsentanterne effekten på undervisningen positivt, mens 77 % af lederne og 65 % af tillidsrepræsentanterne vurderer effekten på de øvrige jobfunktioner positivt.

Det kan undre at lederne vurderer effekten på øvrige jobfunktioner så højt når den følgende tabel viser at kun ca. halvdelen af lærerne (AMU-lærerne undtaget) vurderer at de kan anvende det de lærer på kurser, i jobfunktioner der ikke har med undervisningen at gøre. Tilsvarende kan ledernes syn på effekten på undervisningen synes optimistisk sammenholdt med lærernes tilfredshedsgrad, som er mindst positiv på handelsskoler og tekniske skoler. Noget af forklaringen kan ligge i at lederne svarer ud fra et bredere syn på kompetenceudvikling end lærerne, der i det ene spørgsmål konkret svarer i forhold til "kurser".

**Tabel 39****Lærernes vurdering af forhold vedrørende gennemført efteruddannelse fordelt på institutionstyper i procent<sup>135</sup>**

	Tekniske skoler		Handels-skoler		Landbrugs-skoler		AMU-centre		I alt	
	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad
I hvilken grad er du tilfreds med den efteruddannelse du har deltaget i, med hensyn til dit personlige udbytte? (C42a)	24,1	45,5	27,7	45,8	35,5	52,9	39,0	47,8	27,5	46,9
I hvilken grad er du tilfreds med den efteruddannelse du har deltaget i, med hensyn til brugbarhed i den daglige undervisning? (C42b)	19,4	44,7	15,1	48,3	8,8	76,5	32,8	51,8	19,5	48,8
Oplever du at du kan bruge det du lærer på kurser, i de jobfunktioner der ikke har med undervisning at gøre? (C43)	10,3	41,5	6,4	36,4	2,9	47,1	14,6	51,8	9,2	42,3

Det mest interessante ved denne tabel er dog at lærerne tydeligvis vurderer det personlige udbytte mest positivt. Dette forhold underbygger den konkrete erfaring med at efteruddannelse ikke er blevet brugt aktivt i forbindelse med fusioner, og det mere generelle indtryk af at efteruddannelse kun i ringe grad tænkes ind i skolens overordnede strategi og organisationsudvikling. Kun en leder gik dog på besøgene så vidt som til at sige: "Efteruddannelse sidder mellem ørene på folk, så det er kun rimeligt at de selv betaler; de tager det jo med sig når de rejser."

Et presserende spørgsmål er altså: Hvordan kommer den positive vurdering af det personlige udbytte andre til gode? Vidensdeling trænger sig på som et muligt svar, men vidensdeling fungerer ifølge selvevalueringsrapporterne ikke optimalt. På faggruppeplan svinger den efter sigende fra det "forbilledlige" til det ikke-eksisterende. Indtrykket fra besøgene var at det fungerer bedst blandt visse team/faggrupper på erhvervsuddannelserne og AMU-centrene, hvor der finder en reel, men uformel sidemandsoplæring sted, mens lærerne der underviser på de gymnasiale uddannelser, i højere grad underviser som individualister.

<sup>135</sup> Spørgsmål C42 og C43 krydset med C4, jf. appendiks 10.4.

Indtrykket fra besøgene bekræftes af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne, hvor lidt over halvdelen svarer at de i høj grad eller i nogen grad formidler det de lærer på kurserne, til deres kolleger (kun 11 % svarer "i høj grad"). Tallene spænder dog fra 44,1 % på handelsskolerne og 47 % på landbrugsskolerne til 53,7 % på de tekniske skoler og 71,5 % på AMU-centrene. Og tilsvarende svarer 60 % af lærerne med en EUD- eller KVU-baggrund positivt på at formidle det lærte til kolleger, mens tallene for lærere med MVU- og LVU-baggrund er på under 50 %.

Afsnit 4.3 beskrev lærernes tilfredshed med forskellige forhold vedrørende kollegerne ud fra den antagelse at et godt forhold til kollegerne må være et godt udgangspunkt for vidensdeling. Selvom man ikke kan sige noget om årsag og virkning, bekræfter spørgeskemaundersøgelsen at der er en vis sammenhæng. Når det gælder den gruppe lærere der er "meget tilfredse" med hhv. mulighed for støtte/hjælp fra kolleger (24 %), mulighed for samarbejde med kolleger (20 %) og forholdet til kolleger (34 %) (se tabel 12), så viser det sig i alle tilfælde at disse lærere i lidt højere grad end gennemsnittet praktiserer vidensdeling. Således svarer henholdsvis 60 %, 62 % og 58 % positivt på at de formidler det de har lært på kurser, til kolleger, mens gennemsnittet er på 53 %.

Vidensdeling er således meget uens udbredt afhængigt af institutionstype, lærernes uddannelsesmæssige baggrund, skolekulturen og mere individuelle forhold. I selvevalueringsrapporterne gives eksempler på at det kan være positivt for den efterfølgende proces at sende to lærere af sted på samme kursus, mens andre peger på muligheden for at sende en lærer af sted der efterfølgende skal fungere som nøgleperson på skolen. Men både ledere, tillidsrepræsentanter og lærere efterlyste på besøgene rammer for at formalisere vidensdelingen og dermed forøge det samlede udbytte af efteruddannelse, rammer der ikke findes mange steder pt.

## 9.4 Sammenhæng mellem behov og aktiviteter

Der har nu tegnet sig følgende billede: På trods af en udbredt opfattelse af at økonomien har en negativ indvirkning på omfanget af efteruddannelse, foregår der mange aktiviteter blandt lærerne på institutionerne – både eksternt og internt – men der er ikke megen kontakt til erhvervslivet og stort set ingen praktik eller hospitanttjeneste. Erfaringerne med DEL er blandede, men i øvrigt er der stor tilfredshed med den kompetenceudvikling der foregår. Lærerne vurderer dog det personlige udbytte som større end udbyttet i forhold til jobbet. Denne forskel kan ses i sammenhæng med følgende tabel:

**Tabel 40****Lærernes vurderinger af efteruddannelse i forhold til aktuelle udfordringer og konkrete behov – fordelt på institutionstyper og i procent<sup>136</sup>**

	Tekniske skoler		Handels-skoler		Landbrugs-skoler		AMU-centre		I alt	
	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad
I hvilken grad oplever du at efteruddannelsesaktiviteterne modsvarer de aktuelle udfordringer i lærerarbejdet?	8,7	47,2	6,5	49,4	12,1	63,6	17,3	53,4	9,3	48,9
I hvilken grad tager de efteruddannelseskurser du har deltaget i, udgangspunkt i dine konkrete behov?	18,1	42,4	12,8	45,9	31,3	28,1	24,3	47,8	17,7	43,5

Tabellen viser at kun ca. 60 % af lærerne oplever at den efteruddannelse de deltager i, hænger positivt sammen med den konkrete hverdag som lærer. I forhold til begge spørgsmål er der markante institutionsspecifikke forskelle, således at lærerne på landbrugsskoler og AMU-centre har en væsentlig større oplevelse af sammenhæng.

Mens kapitel 5 konkluderede at der var visse uoverensstemmelser mellem lærernes og ledernes behovsvurdering, tyder tallene i ovenstående tabel på at der i et vist omfang også er uoverensstemmelser mellem lærernes egen behovsvurdering og behovsopfyldelsen i de aktuelle efteruddannelsesaktiviteter. I en rapport fra DEL<sup>137</sup> om handelsskoler og tekniske skoler fra 1998 konkluderes det " at lærerne faktisk ikke har prioriteret ud fra disse behov i praksis" og at "[...] det fremgår af lærernes valg af efteruddannelsesaktiviteter, at der ikke nødvendigvis sker en udvikling af de kvalifikationer, som ledelsen og de selv rent faktisk peger på som nødvendige" . I selvevalueringsrapporterne og på besøgene gav flere ledere udtryk for samme opfattelse. En af lederne sagde fx: " Lærerne efterspørger specielle typer uddannelse, men vælger dem alligevel ikke" . Citaterne drejer sig alle om at lærerne vælger faglig efteruddannelse på trods af et erkendt behov for efteruddannelse inden for det pædagogiske og det personlige område.

<sup>136</sup> Spørgsmål C40 og C44 krydset med C2, jf. appendiks 10.4.

<sup>137</sup> Erhvervsskolelærerne, Profil og udviklingsbehov – en undersøgelse, DEL 1997.

Når det primært er op til den enkelte lærer at stå for behovsafdækningen og initiativet, kan valget af efteruddannelse lige så vel afspejle skolens behov som lærerens personlige motiver. Af ovennævnte tabel fremgår det dog at de lærere der ifølge selvevalueringsrapporterne og besøgsindtrykkene har størst valgfrihed/råderum i forhold til udfyldelsen af et givet antal dage, nemlig lærerne på landbrugsskolerne og til dels AMU-centrene, også er de lærere der oplever at efteruddannelsesaktiviteterne er bedst forankret i de konkrete behov og aktuelle udfordringer. En oplevelse af manglende behovsopfyldelse skyldes altså ikke nødvendigvis at lærerne individuelt vælger i modstrid med deres egen behovsvurdering.

**Tabel 41**

**Prioriteringer af behovet for efteruddannelse på forskellige områder og omfanget af afholdt efteruddannelse** <sup>138</sup>

	Prioritering af behov ud fra de lærere der svarer "i høj grad"	Prioritering af behov ud fra de topledere der svarer "i høj grad"	Prioritering af behov ud fra de mellemledere der svarer "i høj grad"	Omfanget af efteruddannelse afholdt af skolen	Omfanget af efteruddannelse afholdt af andre
It-området	1	1	3-4	2	3
Det faglige område	2	7	7	3	1
Erhvervslivskontakt	3	4	3-4	5	5
Det pædagogiske område	4	3	1	1	2
Det organisatoriske område/teambuilding	5	2	2	6	7
Personlig udvikling	6	5	6	4	4
Det tværfaglige områder*	7	6	5	7	6

\*I forbindelse med aktiviteterne spørges der til tværgående uddannelsesaktivitet.

Ovenstående tabel, hvor respondentgruppernes vurdering af behovet sættes over for de efteruddannelsesaktiviteter lærerne rent faktisk har deltaget i inden for det sidste år, kan heller ikke bekræfte at lærerne skulle fravælge pædagogisk efteruddannelse i modstrid med et erkendt behov. Tværtimod er deltagelsen i pædagogisk efteruddannelse både internt og eksternt højt i forhold til lærernes prioritering, men i fin overensstemmelse med mellemledernes prioritering. Omvendt svarer den store deltagelse i faglig efteruddannelse bedre til lærernes prioritering end til

<sup>138</sup> Spørgsmål C38, B14 og C24. Prioriteringen er lavet ud fra respondenternes tilkendegivelse af behov på de forskellige områder. Respondenterne er altså ikke selv blevet bedt om at prioritere. Prioriteringerne skal ses i lyset af at der i forhold til behov spørges til en statusmelding, mens der i forhold til omfanget spørges retrospektivt. En lav behovstilkendegivelse kan således være udtryk for et opfyldt behov som resultat af deltagelse i efteruddannelse. I det tilfælde måtte man forvente at de tre første kolonner havde forholdt sig omvendt proportionalt til de to sidste kolonner. En analyse af de enkelte respondents svar på de to spørgsmål viser intet mønster i respondenternes behovstilkendegivelse i forhold til den efteruddannelse de har deltaget i.

ledernes prioritering. Tabellen bekræfter indtrykket fra afsnit 9.2.3 af at erhvervslivskontakten er lav på trods af et erkendt behov hos både lærere og ledere.

At deltagelse i efteruddannelse altså ikke udelukkende er betinget af lærernes valg, stemmer overens med afsnit 6.3, hvor spørgeskemaundersøgelsen viste at den fjerdedel af lærere der omfangsmæssigt deltager i mindst efteruddannelse, nemlig 0-3 dage, ikke nødvendigvis selv har valgt dette lave omfang. Følgende afsnit beskriver hvilke forhold der kan medvirke til at begrænse lærernes efteruddannelse.

## 9.5 Barrierer og muligheder

Som det er fremgået mange gange tidligere, hersker der på handelsskoler, tekniske skoler og AMU-centre en fælles oplevelse af en stram økonomi, hvilket har betydning for efteruddannelse. Alle grupper på disse skoler angiver da også i selvevalueringsrapporterne dårlig økonomi som den væsentligste barriere i forhold til at deltage i efteruddannelse. Det bekræftes af tabellen nedenfor, hvor over halvdelen af respondenterne svarer at manglende økonomiske ressourcer/manglende midler i høj grad har betydning for lærernes deltagelse i efteruddannelse. På landbrugsskoler gælder det kun 17 % af ledere og tillidsrepræsentanter og 6 % af lærerne.

Ikke desto mindre blev det i afsnit 6.1 dokumenteret at skolerne stadig i vidt omfang bruger ressourcer på efteruddannelse, ligesom det i afsnit 9.2 fremgik at lærerne deltager i mange forskellige typer efteruddannelsesaktiviteter. Der må altså på den ene side være andre forhold end stram økonomi der begrænser lærernes deltagelse i efteruddannelse, og på den anden side være muligheder som nogle skoler griber med henblik på kompetenceudvikling på trods af en stram økonomi. I første omgang fokuserer følgende tabel på barriererne:

Tabel 42

Ledernes og tillidsrepræsentanternes svar på i hvilken grad de mener at forskellige forhold begrænser omfanget af lærernes efteruddannelse<sup>139</sup>

	Direktører, forstandere e.l.		Souschefer, mellemledere m.m.		Tillids- repræsentanter		Lærere	
	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad	I nogen grad	I høj grad
Manglende økonomiske ressourcer*	38	43	38	42	27	63	29	52
Manglende tid	48	27	51	28	50	31	39	36
Manglende uddannelsesplanlægning**	40	5	40	7	39	33	---	---
Skemamæssige problemer	30	10	36	11	36	15	30	25
Lærerne ønsker ikke at være væk fra undervisningen***	32	8	31	5	31	8	18	5
Utilfredshed med de praktiske rammer om efteruddannelsestilbuddene	22	2	18	1	25	7	18	8
Kurserne er generelt af for lav kvalitet	27	3	34	4	27	1	21	7
Kurserne er generelt for dyre	64	18	44	20	41	16	29	19
Kurserne er generelt ikke relevante	38	0	30	3	22	2	23	6
Kommunikation mellem skole og udbyder er utilstrækkelig****	22	2	30	5	35	7	23	8
Ledelsens prioritering af efteruddannelse	13	8	19	7	41	25	31	32
N=	63		291		206		830	

<sup>139</sup> Lederne og tillidsrepræsentanterne er blevet spurgt generelt: "I hvilken grad mener du at følgende forhold begrænser omfanget af lærernes efteruddannelse?" Mens lærerne er blevet spurgt individuelt: "I hvilken grad mener du at følgende forhold har betydning for din deltagelse i efteruddannelse?" Formuleringen til lærerne afviger i øvrigt således:

\* "Manglende midler til efteruddannelse."

\*\* Er ikke et spørgsmål til lærerne.

\*\*\* "Jeg ønsker ikke at være væk fra undervisningen."

\*\*\*\* "Kommunikation med udbyder er utilstrækkelig."

Da spørgsmålet til ledelsen og tillidsrepræsentanterne ikke er identisk med spørgsmålet til lærerne, kan tallene ikke sammenlignes direkte, men man kan se på gruppernes vægtning af de forskellige forhold.

Da tid langt hen ad vejen er lig penge, er det ikke overraskende at alle grupper ud over manglende økonomiske ressourcer angiver manglende tid som en væsentlig barriere. Det er dog bemærkelsesværdigt at landbrugslærerne der ikke ser økonomien som en væsentlig barriere, ligger en anelse over gennemsnittet hvad tiden angår (46 % svarer "i nogen grad", og 35 % svarer "i høj grad"). Dette skal nok ses i sammenhæng med at undervisningsbyrden på landbrugsskoler og AMU-centre i endnu højere grad end på de øvrige skoler er skævt fordelt over året. Efteruddannelse skal altså helst ligge i de undervisningsfrie/undervisningslette perioder, hvilket kræver god intern planlægning på skolen, men bestemt også god planlægning hos kursusudbyder i de tilfælde hvor der er tale om en ekstern udbyder, og ikke mindst god kommunikation mellem skolen og den eksterne udbyder. Det er formentlig på denne baggrund at lærerne ved landbrugsskoler og AMU-centre i endnu højere grad end de øvrige angiver skemamæssige problemer som en barriere. På et besøg forklarede lærerne på et AMU-center at kurserne ofte lå i de undervisningstunge perioder, hvilket resulterede i for få tilmeldte, hvorfor kurserne blev aflyst. Dette er med til at forklare at 22 % af AMU-lærerne i spørgeskemaet angiver at kurser de har tilmeldt sig, ofte eller altid aflyses, mens tallet for de øvrige skoler varierer fra 9 % til 15 %.

På de øvrige skoler opfattes skemamæssige problemer dog også som en væsentlig barriere – især hos lærerne. På besøgene blev dette problem på handelsskoler og tekniske skoler kædet sammen med manglende uddannelsesplanlægning. Erkendelsen af et behov for efteruddannelse og muligheden for at deltage i et kursus – internt eller eksternt – kommer ofte med kort varsel således at det enten kommer oven i den normale timebelastning på årsplanen eller forårsager aflysning af undervisningen, hvilket giver læreren et planlægningsmæssigt problem. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen er dette problem hos lærerne ("Jeg ønsker ikke at være væk fra undervisningen") dog ikke helt så stort som ledelsen tilsyneladende antager. At lærerne under disse planlægningsmæssige forhold trods alt deltager i efteruddannelse, hænger sammen med den fleksibilitet som især ledelsen på nogle af besøgene fremhævede som et plus. Ikke desto mindre figurerer manglende uddannelsesplanlægning dog højt i ledelsens vurdering af barrierer. Endvidere ser ledelsen væsentlige problemer i kursernes pris, kvalitet og relevans.

I selvevalueringsrapporterne kommer der under punktet "muligheder og visioner" forslag som direkte kan om ikke nedbryde så gå uden om denne barriere. Det drejer sig om følgende punkter, som har været behandlet tidligere i rapporten:

- Bedre og mere udbygget samarbejde med erhvervslivet

- Bedre og mere udbygget samarbejde mellem skolerne
- Flere skræddersyede kurser.

Man kan sige at alle punkterne er præget af en forskydning fra traditionel undervisning og uddannelse til læring og kompetenceudvikling.

## 9.6 Vurderinger og anbefalinger

Der finder mange typer efteruddannelsesaktiviteter sted på skolerne såvel eksternt som internt, men med en klar tendens i retning af at de skolearrangerede aktiviteter indtager en stadig større plads. Der er visse problemer forbundet hermed. For det første fremgår det af dette kapitel at mange af de aktiviteter der finder sted, ikke af lærerne betragtes som egentlig kompetenceudviklende. For det andet har lærere i højere grad end ledelsen den opfattelse at hældning mod de skolemæssige arrangementer først og fremmest er økonomisk begrundet og derfor "bedre end ingenting" (se afsnit 9.2.2). Ikke desto mindre hersker der en positiv indstilling over for skolearrangementer. Det er derfor evalueringsgruppens opfattelse at man på skolerne ville kunne få mere kompetenceudvikling ud af disse aktiviteter hvis kompetenceudvikling medtænkes i planlægningen, og hvis man via kommunikation får en fælles forståelse af hvad målene med aktiviteterne er – herunder målene for kompetenceudvikling.

Evalueringsgruppen hæfter sig endvidere ved den entusiasme og glæde ved arbejdet som mange af lærerne gav udtryk for ved besøgene – og som underbygges af den høje grad af tilfredshed med kollegiale og arbejdsmæssige forhold som spørgeskemaundersøgelsen viser (se tabel 11 i afsnit 4.3). Denne arbejdsglæde og tilfredshed giver anledning til at mene at grundlaget for yderligere kompetenceudvikling er til stede. Det er evalueringsgruppens opfattelse at en væsentlig del af kompetenceudviklingen foregår på en mere uformel måde, fx i forberedelsestiden, og at dette kan forklare lærernes store tilfredshed med deres arbejde samtidig med at de oplever et voksende behov for efteruddannelse uden at efteruddannelsesniveaueet nødvendigvis er steget tilsvarende. Der synes således at være et potentiale i at udvikle og synliggøre den kompetenceudvikling der foregår mere uformelt eller som en sidegevinst ved andre aktiviteter såsom forskellige samarbejdsprojekter.

*Evalueringsgruppen anbefaler derfor at skolerne skærper opmærksomheden på den kompetenceudvikling der finder sted enten uformelt eller i forbindelse med aktiviteter der ikke har kompetenceudvikling som deres primære formål, med henblik på at styrke sammenhængen mellem de konkrete tiltag og kompetenceudviklingen på en synlig måde. Deltagelse i udviklingsprojekter, tværfagligt samarbejde og samarbejde med virksomheder er således eksempler på aktiviteter med et stort kompetenceudviklingspotentiale.*

En ulempe ved de skolearrangerede aktiviteter er typisk at de ikke opfylder behovet for erfaringsudveksling med kolleger udefra, og at lærerne ikke i samme grad som med eksterne kurser oplever "det friske pust". Dette problem kan afhjælpes ved at udvikle det skolesamarbejde der allerede finder sted mellem mange skoler. I forbindelse med skolesamarbejdet dokumenterer evalueringen at de eksisterende samarbejdsrelationer i høj grad finder sted på ledelsesniveau, og at mange lærere ikke er opmærksomme på det samarbejde der finder sted. Det må derfor være en opgave på skolerne at brede skolesamarbejdet ud i hele institutionen og arbejde for at synliggøre resultaterne af skolesamarbejdet.

*Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne fortsat styrker forskellige former for samarbejde mellem skolerne, fx med fokus på at finde eksempler på best practice, og konkret tager initiativ til aktiviteter hvor lærere fra forskellige skoler deltager. Ledelserne bør være opmærksomme på at synliggøre dette arbejde og sikre at ansatte på alle niveauer i organisationen indgår heri.*

Efter evalueringsgruppens opfattelse kan samarbejde med de institutionstyper som erhvervsskolerne og AMU-centrene normalt ikke samarbejder med, fx CVU'er og forskningsinstitutioner, tillige indebære et potentiale for vidensoverførsel. Evalueringsgruppen mener dog at inspiration, erfaringsudveksling og eksempler på best practice ikke kun skal finde sted med kolleger på andre skoler, men i endnu højere grad bør være en integreret del af forholdet mellem en skoles kolleger. Den vidensdeling der i dag findes på skolerne, synes ud fra dokumentationsmaterialet at dømmes at være meget uens udbredt afhængigt af institutionstype, lærernes uddannelsesmæssige baggrund, skolekulturen, individuelle præferencer m.m. Den er endvidere primært af uformel karakter.

Ud fra de grupper af lærere der er "meget tilfredse" med forholdet til kollegerne på forskellige punkter, dokumenterer spørgeskemaundersøgelsen at der er en positiv sammenhæng mellem tilfredshed med kollegiale forhold og vidensdeling. Evalueringsgruppen vurderer derfor at den store tilfredshed der generelt hersker med de kollegiale forhold på skolerne, udgør et potentiale for en højere grad af vidensdeling, eller med andre ord at den store gruppe lærere der er tilfredse, formentlig vil medvirke positivt til vidensdeling hvis rammerne herfor formaliseres. En højere grad af vidensdeling vil efter evalueringsgruppens mening optimere udnyttelsen af de ressourcer der bruges på efteruddannelse.

*Evalueringsgruppen anbefaler derfor skolerne i højere grad at inddrage vidensdelingen i deres arbejde med kompetenceudvikling på skolerne.*

Det fremgik af kapitel 4 at der blandt de lærere der indgår i denne evaluering, dels er en gruppe lærere der har meget lidt boglig uddannelse, dels er en gruppe lærere der har meget lidt eller slet ingen praktisk erhvervs erfaring. Begge dele er problematisk i forhold til de krav der fremgår af bekendtgørelserne (se afsnit 3.1). At det endvidere kan være et problem i praksis, blev dokumenteret i kapitel 5 hvad angår problemet med begrænset uddannelse. Problemet med manglende/begrænset erhvervs erfaring blev aktualiseret i dette kapitel i forhold til den meget begrænsede efteruddannelse der finder sted inden for området "erhvervslivskontakt".

Området "erhvervslivskontakt" skiller sig ud fra de øvrige områder ved det store gab mellem det udtrykte behov for erhvervslivskontakt og de positive erfaringer hermed på den ene side og de begrænsede konkrete efteruddannelsesaktiviteter på den anden side, herunder muligheden for og brugen af praktik og hospitanttjeneste. Det udækkede behov for erhvervslivskontakt kan undre i lyset af det relativt udbyggede, formelle samarbejde mellem skolerne og erhvervslivet i form af dels faglige udvalg, efteruddannelsesudvalg m.m., dels erhvervslivets repræsentation i skolernes bestyrelser.

*Evalueringsgruppen anbefaler derfor at skolerne styrker og udbygger de eksisterende kontakter til erhvervslivet. Det være sig i form af praktikophold for lærere i virksomheder, samarbejdsprojekter m.m.*

*Evalueringsgruppen anbefaler de faglige udvalg og efteruddannelsesudvalgene at styrke kontakten mellem skolerne og erhvervslivet med særligt henblik på at udbygge lærernes kendskab til erhvervslivet.*

Der hersker generelt stor tilfredshed med udbuddet af efteruddannelse og også med indholdet i de eksterne efteruddannelseskurser når man ser bort fra pædagogisk grunduddannelse der som udgangspunkt ikke er omfattet af evalueringens kommissorium. Men mange steder var kendskabet til udbuddet begrænset – især udbuddet på de ikke-faglige områder. Dette hænger sammen med at informationssøgningen primært er op til den enkelte og i visse tilfælde til faggruppelederen. Dette kunne være med til at forklare at det oplevede behov for faglig efteruddannelse tilsyneladende i højere grad dækkes, mens vurderingen af behovsopfyldelse på de øvrige områder er mere broget.

Med andre ord, manglende information om udbuddet kan være en barriere for deltagelse i efteruddannelse. Alle er dog enige om at den væsentligste barriere for efteruddannelse er manglende økonomiske ressourcer, men både tid, planlægning og skemamæssige problemer nævnes også som væsentlige barrierer. Disse barrierer hænger i et vist omfang sammen med den ad hoc-planlægning der foregår på mange skoler, og som er dokumenteret i kapitel 7 og 8. I det omfang

der er tale om eksterne kurser, er muligheden for bedre planlægning dog delvist afhængig af kursusudbyders planlægning og af tidsrummet mellem information og kursusafholdelse. Evalueringsgruppen vurderer at disse forhold med fordel kan inddrages i den mere systematiske planlægning af efteruddannelse som anbefalingerne i afsnit 8.4 lægger op til.

*Som led i en systematisk planlægning af efteruddannelse – herunder interne kompetenceudviklende arrangementer – anbefaler evalueringsgruppen derfor:*

- *at tid til efteruddannelse lægges ind i lærernes årsplaner*
- *at kommunikationen med eksterne kursusudbydere intensiveres*
- *at der på skolerne udnævnes personer med ansvar for information om efteruddannelsesudbud.*

Evalueringsgruppen forestiller sig at udviklingen af systematiske planlægningsmodeller for efteruddannelse med fordel kan foregå i samarbejde mellem ledere, lærere og tillidsrepræsentanter på skolerne selvom det er ledelsens ansvar at efteruddannelsen planlægges på en systematisk måde i overensstemmelse med skolens mål og strategi. Evalueringsgruppen er endvidere opmærksom på at der på skolerne hersker en stor fleksibilitet når den dokumenterede ad hoc-planlægning som finder sted på mange skoler, trods alt resulterer i at mange lærere deltager i mange forskellige typer efteruddannelsesaktiviteter. Det er vigtigt at sikre at denne fleksibilitet bevares inden for rammerne af en systematisk planlægning af efteruddannelse.

## 10.1 Kommissorium

### Evalueringsens formål

Formålet med evalueringen er at kortlægge og vurdere

- behovet for efteruddannelse
- de skolemæssige rammer
- skolernes tilrettelæggelse og prioritering
- samt i hvilket omfang den eksisterende efteruddannelse dækker behovene.

Efteruddannelsen analyseres med udgangspunkt i lærernes og skoleledelsernes vurderinger og omfatter såvel faglig som pædagogisk efteruddannelse. Evalueringen sigter mod at give anbefalinger med det mål at pege på muligheder for at forbedre vilkårene for og udbyttet af efteruddannelsen for undervisere på erhvervsskoler og AMU-centre.

En vigtig del af projektet bliver at kortlægge vilkårene for efteruddannelse med udgangspunkt i skolernes virkelighed. Vilårene omfatter både økonomiske og planlægningsmæssige aspekter såvel som ledelsesmæssige, organisatoriske, holdningsmæssige og pædagogiske aspekter.

Evalueringen vil sætte fokus på hvordan lærerne og skoleledelserne vurderer den eksisterende efteruddannelse i forhold til vilkår, barrierer, tilrettelæggelse, indholdsmæssig relevans og kvalitet, i hvilket omfang behovene dækkes samt betydningen for undervisningen.

Det betyder omvendt at evalueringen ikke vil sætte særligt fokus på behovene for efteruddannelse ud fra en samfundsmæssig analyse af kompetencebehovene. Ligesom evalueringen heller ikke vil indeholde en selvstændig analyse af det samlede udbud af efteruddannelse. Såvel kompetencebehov som vurderinger af det aktuelle udbud vil tage udgangspunkt i skolebaserede vurderinger.

Evalueringen omfatter tilrettelagte forløb og lignende med henblik på lærerkvalificering efter endt grunduddannelse. Det betyder at f.eks. pædagogisk grunduddannelse eller mere uformelle former

for lærerkvalificering ikke indgår. Tilsvarende vil f.eks. deltagelse i forsøgs- og udviklingsarbejde der ikke har lærerkvalificering som eksplicit formål, ikke være omfattet.

Evalueringen skal afdække de anvendte ressourcer til efteruddannelse på skolerne samt skolernes prioriteringer af efteruddannelsesindsatsen. Det må afdækkes hvorvidt og evt. hvordan efteruddannelse planlægges på den enkelte skole, samt hvordan behovene identificeres.

De anvendte former for efteruddannelse, f.eks. kurser og skolebaserede forløb, eventuelle ændringer i forholdet mellem disse samt i hvilket omfang de dækker behovene, beskrives og vurderes. Endelig må efteruddannelsens betydning for undervisningen og samarbejdet på skolen både før og efter de enkelte efteruddannelsesaktiviteter beskrives og vurderes.

Af øvrige aspekter der kan inddrages i evalueringen, kan nævnes sammenhængen mellem efteruddannelse og arbejdsmiljøet, decentralisering af ansvar til institutionsniveau, overenskomstmæssige rammer og vilkår for efteruddannelse.

### **Evalueringsområde**

Evalueringen omfatter underviserne på erhvervsskoler i form af handelsskoler, tekniske skoler og landbrugsskoler samt arbejdsmarkedsuddannelser i form af AMU-centre. Ved at tage udgangspunkt i disse institutioner dækkes en række uddannelser hvoraf nogle findes på flere typer institutioner eller ved siden af hinanden på samme type institution: F.eks. er der AMU-kurser på både AMU-centre og erhvervsskoler. Og på en handelsskole eller en teknisk skole vil der ofte være både erhvervsuddannelser og hhv. htx eller htx samt evt. korte videregående uddannelser og åben uddannelse.

### **Organisation**

- **Evalueringsgruppe**

Der nedsættes en evalueringsgruppe som med udgangspunkt i dokumentationsmaterialet i den endelige evalueringsrapport skal påpege styrker og svagheder samt fremkomme med konklusioner og anbefalinger ved den eksisterende efteruddannelse for undervisere på erhvervsskoler og AMU-centre. Evalueringsgruppen skal tilsammen dække følgende kompetencer:

- Almen pædagogisk kompetence
- Indsigt i efteruddannelse
- Indsigt i ledelses- og organisationsforhold
- Indsigt i erhvervsuddannelsesområdet i Danmark
- Indsigt i arbejdsmarkedsuddannelsesområdet i Danmark

- Indsigt og baggrund fra andre nordiske lande.
- **Evalueringsinstituttets projektgruppe**  
Evalueringsinstituttet har det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen og skal herunder sikre at der i evalueringsprocessen anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder. Evalueringsinstituttet nedsætter blandt sine medarbejdere en projektgruppe der yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og fungerer som kontaktpersoner i forhold til uddannelsessteder og andre. Projektgruppen består af:
  - Evalueringskonsulent Michael Andersen, der er koordinator for projektet
  - Evalueringskonsulent Pernille Maskell
  - Evalueringsmedarbejder Rikke Wettendorff.

### **Evalueringsmetoder og dokumentation**

Evalueringen gennemføres med udgangspunkt i nedenstående dokumentationsmateriale:

- **Forundersøgelse**  
Forundersøgelsen skal kvalificere evalueringen i almindelighed og kommissoriet i særdeleshed, herunder bidrage til at sikre at evalueringen i videst muligt omfang rettes mod relevante og væsentlige forhold. Forundersøgelse omfatter følgende elementer:
  - Indsamling af materiale, herunder vedrørende lovgivningsmæssige rammer samt diverse tekst- og talmateriale vedrørende såvel efteruddannelse som de institutioner og uddannelser der er omfattet af evalueringen
  - Møder og anden kontakt med repræsentanter for organisationer der repræsenterer lærergrupper på erhvervsskoler og AMU-centre
  - Besøg på teknisk skole, handelsskole, landbrugsskole og AMU-center, hvor der afholdes møder med ledelse, tillidsrepræsentanter og lærere
  - Udvalgelse af skoler der indgår i selvevalueringen.
- **Selvevalueringer og skolebesøg**  
Der udvælges ti skoler,<sup>140</sup> herunder syv erhvervsskoler og tre AMU-centre. Af de syv erhvervsskoler skal der indgå mindst to tekniske skoler, to handelsskoler samt to landbrugsskoler. En eller flere af skolerne kan evt. være kombinationsskoler.

<sup>140</sup> I 1998 var der 38 tekniske skoler, 48 handelsskoler, 10 kombinationsskoler, 19 landbrugsskoler og 25 AMU-centre, i alt ca. 140 institutioner, hvoraf AMU-centrene udgjorde 18 %. Som følge af en aktuel tendens til institutionsammenlægninger er antallet af institutioner for nedadgående.

På de udvalgte skoler nedsættes der selvevalueringsgrupper bestående af hhv. skoleledelse og lærere med det formål at fremstille gruppernes egne vurderinger af stærke og svage sider ved efteruddannelse og anden lærerkvalificering med udgangspunkt i egne erfaringer og perspektiver. Selvevalueringsprocessen tager udgangspunkt i en specifik vejledning med spørgsmål udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut og afsluttes med en selvevalueringsrapport som afleveres til Danmarks Evalueringsinstitut.

Evalueringsgruppen og projektgruppen analyserer de ti selvevalueringsrapporter og tager ved de efterfølgende skolebesøg udgangspunkt i dette materiale samt spørgeskemaundersøgelsen med det formål at opnå en yderligere kvalificering af dokumentationsmaterialet.

- **Spørgeskemaundersøgelse**

Spørgeskemaundersøgelsen omfatter et repræsentativt udsnit af undervisere og skoleledere fra landets tekniske skoler, handelsskoler, landbrugsskoler, kombinationsskoler og AMU-centre. Spørgeskemaundersøgelsens formål er som for evalueringen som helhed med de muligheder og begrænsninger som ligger i denne metode. Det betyder at spørgeskemaundersøgelsen især vil være rettet imod at beskrive mere kvantitative forhold som karakteriserer alle skolerne, f.eks. efteruddannelsesaktiviteternes omfang, formelle organisation og ressourceforbrug. Spørgeskemaundersøgelsen vil således supplere og underbygge selvevalueringsmaterialet.

- **Høring**

Alene de i selvevalueringen implicerede skoler høres vedrørende en foreløbig evalueringsrapport. Høring er dels skriftlig, dels mundtlig i form af et høringsmøde hvor der vil være lejlighed til at få rettet faktuelle fejl i rapporten samt mulighed for at drøfte evalueringsgruppens konklusioner og anbefalinger.

### **Opfølgning**

I forlængelse af offentliggørelsen af evalueringsrapporten kan der evt. afholdes en konference med henblik på at præsentere og diskutere evalueringens resultater for en bredere kreds af interessenter med henblik på at styrke den konkrete opfølgning på evalueringen.

## 10.2 Redegørelse for spørgeskemaundersøgelse

### 10.2.1 Fremgangsmåde og svarprocenter

Spørgeskemaet til institutionerne blev sendt til samtlige erhvervsskoler og AMU-centre i Danmark, dvs. 159 erhvervsskoler og AMU-centre. Danmarks Statistik stod for udsendelsen. Efterfølgende viste det sig at en del skoler var blevet fusioneret, hvorefter populationen blev reduceret til 129. Der blev modtaget i alt 100 besvarelser, heraf 96 fra identificerbare institutioner svarende til en svarprocent på 74 %, hvilket statistisk set er tilfredsstillende. Der er ikke blevet rykket for svar i forhold til dette spørgeskema.

Spørgeskemaet til lederne og tillidsrepræsentanterne blev ligeledes sendt til skolerne, der blev bedt om at distribuere det til alle ledere og tillidsrepræsentanter på skolen. Det viste sig efterfølgende at et antal skoler ikke havde fået tilsendt spørgeskemaer i et tilstrækkeligt antal, hvorfor Danmarks Statistik sendte yderligere skemaer til skolerne. Hvor antallet af tillidsrepræsentanter er let at afgøre rent formelt, kan det være mere usikkert hvornår en skole i denne sammenhæng opfatter en person med bestemte funktioner som leder. Hvor nogen opfatter ledere alene som personer med beføjelser i forhold til personaleledelse, vil andre også tælle fx faggruppekoordinatorer eller teamansvarlige med i denne gruppe. De skoler der har manglet spørgeskemaer, vil typisk have anvendt en ret bred definition af lederbegrebet.

Da det præcise antal ledere og tillidsrepræsentanter ikke er registreret, er det ikke muligt at beregne en eksakt svarprocent på dette spørgeskema. Dog blev skolerne i forbindelse med spørgeskemaet til institutionerne bedt om at angive antallet af ledere og tillidsrepræsentanter på skolen. Sammenholdes de indsendte besvarede spørgeskemaer (hhv. 364 og 202) med de oplyste antal ledere og tillidsrepræsentanter (hhv. 1011 og 454), kan der beregnes svarprocenter for ledere og tillidsrepræsentanter på hhv. 36 % og 45 %.

Denne relativt lave svarprocent, der især gælder for lederne, skal ses i lyset at der ikke blev givet en bestemt definition af lederbegrebet. Det har derfor været op til den enkelte skole at vurdere hvem der var ledere. Dette er formentlig baggrunden for at antallet af ledere – ifølge de tal som skolerne har oplyst – svinger så kraftigt: Selvom de fleste af skolerne opgiver tal på under ti, er der en række skoler der opgiver at de har op til 61 ledere som det højeste tal. Da det samtidig er en del af de skoler der har oplyst at de havde et meget stort antal ledere som også har små svarprocenter, er dette en væsentlig grund til den lave svarprocent.

Hvis man i stedet ser på hvor stor en andel af skolerne hvor mindst en leder har indsendt et spørgeskema, gælder dette 105 ud af 140 skoler svarende til at der er indsendt spørgeskema fra ledere på 75 % af skolerne. Tilsvarende er der modtaget besvarede spørgeskemaer fra tillidsrepræsentanter på 102 ud af 140 skoler svarende til 73 %. Vi antager at også denne del af undersøgelsen kan give et dækkende billede af hvad ledere og tillidsrepræsentanter mener på erhvervsskoler og AMU-centre.

Spørgeskemaet til underviserne blev udsendt med posten til et repræsentativt udsnit<sup>141</sup> af samtlige undervisere på landets erhvervsskoler og AMU-centre. Danmarks Statistik udvalgte ud fra lønstatistikken og korrigeret med CPR-registeret en stikprøve på 1335 personer, heraf 1090 undervisere på erhvervsskoler og 245 undervisere på AMU-centre – svarende til hhv. 12,3 % og 18,4 % af den totale population. For at øge svarprocenten blev der gennemført en rykkerprocedure hvorfor den oprindelige svar dato 17. august blev udsat til 26. august. På grund af den anvendte udsendelsesprocedure indgår der også personer som ikke på svartidspunktet var ansat på skolerne o.l. Svarprocenten for denne gruppe undervisere udgjorde i alt 60,3 %, og der er kun mindre variationer i forhold til institutionstype.

Da Danmarks Statistik havde anvendt den offentlige lønstatistik til udvælgelse af underviserne, var der ikke blevet udtrukket landbrugslærere da disse ikke er omfattet af det offentlige lønsystem. Derfor var det nødvendigt at lave en supplerende udvælgelse af denne gruppe undervisere. Det foregik ved at der blev udvalgt otte landbrugsskoler som fik tilsendt spørgeskemaer til alle lærere på skolen. Af 85 potentielle respondenter modtog Danmarks Statistik svar fra i alt 37 lærere, hvilket svarer til en svarprocent på 44 % for landbrugslærernes vedkommende.

### 10.2.2 Validitet og reliabilitet

Spørgeskemaerne er konstrueret ud fra undersøgelsens formål og det felt undersøgelserne er rettet mod. Emner, spørgsmål, svarkategorier og nøgleord i de tre spørgeskemaer er blevet testet i projektets evalueringsgruppe med det formål at opnå entydige, udtømmende og dækkende spørgeskemaer. Der hersker således indholdsvaliditet. Samtidig erstatter testen i projektets evalueringsgruppe behovet for pilottest af spørgeskemaerne, hvilket ligeledes skulle sikre reliabilitet.

Desuden er der blevet etableret et entydigt måleredskab ved neutralt formulerede spørgsmål med primært lukkede svarkategorier, hvilket skulle fordrage kriterievaliditet. Konstruktionsvaliditet er til stede ved sikring af kausalitet mellem undersøgelsesformål, udvalgte temaer og valgte spørgsmål i spørgeskemaerne. Samtidig er konstruktionsvaliditet til stede ved analytisk refleksion og overlap

<sup>141</sup> Udvalgt som simpel tilfældig udvælgelse.

mellem datakilder. Der er udarbejdet forskellige spørgsmål til måling af samme temaer på tværs af spørgeskemaerne, hvilket er en indikator på reliabilitet.

Der hersker en vis usikkerhed med hensyn til stikprøvestørrelse ved spørgeskemaet blandt lærere på erhvervsskoler hhv. AMU-centre. Det er derfor ikke muligt at vurdere denne undersøgelses reliabilitet. Med hensyn til de to totalundersøgelser er reliabiliteten udelukkende fokuseret på andelen af respondenter som har valgt ikke at deltage i undersøgelsen. En sammenligning af andelen af respondenter med den totale population med hensyn til institutionstyper giver ingen forskel, hvilket fordrer reliabilitet. Omvendt giver datamaterialet ingen mulighed for test af respondenter i forhold til populationens sammensætning på andre relevante variable som skolestørrelse eller ressourceforbrug.

## 10.3 Baggrundsskema i forhold til institutionstyper

	Tekniske skoler	Handels-skoler <sup>142</sup>	Landbrugs-skoler	AMU-centre	Øvrige
Antal respondenter/institutioner <sup>143</sup> (procent af sum)	29 (30 %)	37 (40 %) (39 %)	15 (16 %)	10 (10 %)	5 (5 %)
Svarprocent (procent af mulige) <sup>144</sup>	73 %	79 %	75 %	67 %	71 %
Afdelinger og ledere:					
Gennemsnitligt antal afdelinger med selvstændig ledelse (afrundet)	8	4	2	3	6
Median for antal afdelinger med selvstændig ledelse (afrundet)	6	3	1	3	6
Gennemsnitligt antal ledere på skolen (afrundet)	17	8	2	8	8
Median for antal ledere på skolen (afrundet)	14	6	1	9	6
Lærere:					
Gennemsnitligt antal lærere på skolen (afrundet)	135	103	18	80	98
Median for antal lærere på skolen (afrundet)	95	63	13	56	49
Lærertilgang inden for de sidste to år – i gennemsnit (afrundet)	18	13	3	4	13
Lærertilgang i procent af antal lærere inden for de sidste to år – i gennem-	16	14	18	10	9

<sup>142</sup> Ekskl. Niels Brock og Handelsskolen i Randers, som begge har indsendt baggrundsskema. Ved en fejl er de ikke blevet talt med.

<sup>143</sup> De fem tal lagt sammen giver 96 svarende til 74 % af 129.

<sup>144</sup> Den samlede svarprocent er ifølge Danmarks Statistik 71 % svarende til 100 respondenter ud af 140 mulige institutioner. Efter fusionsbølgen på AMU-center-området blev antallet af AMU-centre imidlertid reduceret fra 25 til 15. Den korrigerede svarprocent er derfor  $96/129 = 74\%$ .

snit (afrundet)					
Lærerafgang inden for de sidste to år – i gennemsnit (afrundet)	20	18	3	25	13
Lærertilgang minus lærerafgang, inden for de sidste to år	-2	-5	0	-21	0
Lærerafgang i procent af antal lærere inden for de sidste to år – i gennem- snit (afrundet)	17	21	20	29	24
Antal tillidsrepræsentanter på skolen – medianværdi	4	3	1	4	3

Efteruddannelsesbudget:					
Efteruddannelsesbudget 1998 – medianværdi i tusinde kr.	769	371	83	380	651
Efteruddannelsesbudget 1999 – medianværdi i tusinde kr.	795	439	73	394	563
Efteruddannelsesbudget 2000 – medianværdi i tusinde kr.	911	402	70	395	629
Efteruddannelsesbudget 1998 – i gennemsnit i tusinde kr.	1164	704	92	681	658
Efteruddannelsesbudget 1999 – i gennemsnit i tusinde kr.	1276	754	105	690	753
Efteruddannelsesbudget 2000 – i gennemsnit i tusinde kr.	1340	639	103	511	688

Efteruddannelsesudgifter:					
Efteruddannelsesudgifter 1998 – medianværdi i tusinde kr.	660	481	92	749	654
Efteruddannelsesudgifter 1999 – medianværdi i tusinde kr.	745	625	81	584	922
Efteruddannelsesudgifter 2000 – medianværdi i tusinde kr.	799	344	80	507	1022
Efteruddannelsesudgifter 1998 – i gennemsnit i tusinde kr.	1084	924	154	965	705
Efteruddannelsesudgifter 1999 – i gennemsnit i tusinde kr.	1199	1006	160	934	871
Efteruddannelsesudgifter 2000 – i	1423	803	128	697	937

<u>gennemsnit i tusinde kr.</u>					
<u>Efteruddannelsesudgifter pr. lærer 1998 – i gennemsnit i tusinde kr.</u>	8875	8811	9231	17324	19351
<u>Efteruddannelsesudgifter pr. lærer 1999 – i gennemsnit i tusinde kr.</u>	9575	9750	9252	10962	11285
<u>Efteruddannelsesudgifter pr. lærer 2000 – i gennemsnit i tusinde kr.</u>	10282	8357	7597	9222	11044
<u>Efteruddannelsesudgifter i procent af driftsudgifter 1998 – i gennemsnit</u>	1,0	1,0	0,9	1,4	1,8
<u>Efteruddannelsesudgifter i procent af driftsudgifter 1999 – i gennemsnit</u>	1,1	1,2	0,9	0,9	1,3
<u>Efteruddannelsesudgifter i procent af driftsudgifter 2000 – i gennemsnit</u>	1,1	1,0	0,7	0,8	1,4
<u>Årsresultat:</u>					
<u>Årsresultat for 1998 – i gennemsnit i tusinde kr.</u>	1084	1983	556	2028	2095
<u>Årsresultat for 1999 – i gennemsnit i tusinde kr.</u>	1199	2055	791	3711	1211
<u>Årsresultat for 2000 – i gennemsnit i tusinde kr.</u>	1422	1861	821	3224	1267

## 10.4 Spørgsmål i spørgeskemaundersøgelse

Dette er en oversigt over de spørgsmål der blev stillet i spørgeskemaundersøgelsen. Spørgsmålene er angivet med den fulde ordlyd. Svarmuligheder der gælder ja/nej-svar, svar i form af tal (fx alder) eller graduerede skala-svar, er af pladsmæssige grunde udeladt.

### 10.4.1 Spørgeskema A til institutionsledelserne

(Baggrundsoplysninger om skolen)

1. Angiv antal afdelinger med selvstændig ledelse.
2. Angiv antal ledere på skolen i alt.
3. Angiv antal lærere på skolen i alt.
4. Angiv tal for lærerafgang og lærertilgang de seneste to år.
5. Angiv antal tillidsrepræsentanter på skolen i alt.
6. Angiv efteruddannelsesbudget for de seneste tre regnskabsår eksklusiv udgifter til transport, time-dag-penge og vikardækning.
7. Udfyld nedenstående skema med regnskabstal for de seneste tre år (hvis posterne ikke fremgår af regnskabet, anfør da venligst skøn):
  - o Kursusafgifter og lignende
  - o Transport i forbindelse med efteruddannelse
  - o Time-dag-penge
  - o Samlede efteruddannelsesudgifter (sum af ovennævnte)
  - o Skolens samlede driftsudgifter
  - o Årsresultat.
8. Er skolen fusioneret med en anden skole inden for de sidste fem år?
9. Er der på skolen konkrete planer for fusionering med en anden skole?

### 10.4.2 Spørgeskema B til ledere og tillidsrepræsentanter

1. Hvad er din stilling?
  - o Direktør, forstander eller lignende
  - o Souschef, mellemlider, afdelingsleder
  - o Tillidsrepræsentant.
2. Hvilken type institution er skolen?
  - o Teknisk skole
  - o Handelsskole
  - o Landbrugsskole
  - o AMU-center
  - o Kombinationskole.

3. Hvor ligger skolen? (amter)
4. Hvor mange lærere er der på skolen fordelt på fastansatte og ikke fastansatte?
5. I hvilken grad kommer initiativet til efteruddannelse af medarbejdere fra?
  - Ledelsen
  - Faggrupperne
  - Den enkelte lærer
  - Tværfaglige lærerteam.
6. I hvilken grad bliver efteruddannelsesbehovene drøftet i faggrupperne?
7. Er der på skolen nedsat et efteruddannelsesudvalg?
8. Er der på skolen nedskrevet følgende?
  - Personalepolitik
  - Efteruddannelsespolitik
  - Skolens målsætninger
  - Strategi for skolens udvikling.
9. Er følgende aftalt i samarbejdsudvalget?
  - Personalepolitik
  - Efteruddannelsespolitik
  - Skolens målsætninger
  - Strategi for skolens udvikling.
10. I hvilken grad oplever du at der er sammenhæng mellem efteruddannelsespolitikken og skolens overordnede mål?
11. Hvilke af følgende redskaber anvendes på skolen?
  - Efteruddannelsespolitik
  - Personalepolitik
  - Medarbejderudviklingssamtaler
  - Jobrotation
  - Efteruddannelse for den enkelte lærer
  - Udviklingsmål for den enkelte lærer
  - Individuelle udviklingsplaner
  - Introduktionsforløb for nyansatte lærere
  - Systematisk evaluering af lærernes arbejde
  - Systematisk uddannelsesplanlægning.
12. Hvordan vil du vurdere nytten af følgende redskaber, som anvendes på skolen?
  - Efteruddannelsespolitik
  - Personalepolitik
  - Medarbejderudviklingssamtaler
  - Jobrotation
  - Efteruddannelse for den enkelte lærer

- Udviklingsmål for den enkelte lærer
  - Individuelle udviklingsplaner
  - Introduktionsforløb for nyansatte lærere
  - Systematisk evaluering af lærernes undervisning
  - Systematisk uddannelsesplanlægning.
13. Hvem træffer beslutning om bevilling af efteruddannelse?
- Skolens øverste ledelse
  - Mellemlider med budgetansvar
  - Efteruddannelsesudvalg e.l. med beslutningsret
  - Efteruddannelsesudvalg med indstillingsret
  - Lærerråd eller lignende
  - Andet.
14. I hvilken grad vurderer du at der er behov for efteruddannelse inden for følgende områder?
- Det faglige område
  - Det pædagogiske område
  - Personlig udvikling
  - Det organisatoriske område/teambuilding
  - Det tværfaglige område
  - Erhvervslivskontakt
  - It-området.
15. Hvis du tænker på skolens erfaringer med efteruddannelse, hvordan vurderer du så udbyttet i forhold til følgende?
- Effekten på undervisningen
  - Effekten på øvrige jobfunktioner.
16. Deltager lærerne efter din vurdering i efteruddannelse i tilstrækkelig grad?
17. I hvilken grad mener du at følgende forhold begrænser omfanget af lærernes efteruddannelse?
- Manglende økonomiske ressourcer
  - Manglende tid
  - Manglende uddannelsesplanlægning
  - Skemamæssige problemer
  - Læreren ønsker ikke at være væk fra undervisningen
  - Utilfredshed med de praktiske rammer om efteruddannelsesstillingerne
  - Kurserne er generelt af for lav kvalitet
  - Kurserne er generelt for dyre
  - Kurserne er generelt ikke relevante
  - Kommunikation mellem skole og udbyder er utilstrækkelig
  - Ledelsens prioritering af efteruddannelse.

18. Angiv den procentvise fordeling i forhold til det samlede forbrug af efteruddannelse (dage/kroner).

- Faglig udvikling
- Pædagogisk udvikling
- Personlig udvikling
- Organisatorisk udvikling
- Erhvervslivskontakt
- It-området.

Følgende spørgsmål bedes kun besvares af tillidsrepræsentanter.

19. Hvilken faglig organisation repræsenterer du?

20. Hvor mange tillidsrepræsentanter er der på skolen?

### 10.4.3 Spørgeskema C til lærerne

1. Hvad er dit køn?

2. Hvad er din alder?

3. Hvad er din skolebaggrund?

- 7. klasse
- 8. klasse/3. mellem/1. real
- 9. klasse/4. mellem/2. real
- 10. klasse/gammel real/3. real
- Studentereksamen/hf
- Hhx/htx
- Anden.

4. Hvad er din uddannelsesmæssige baggrund?

- Ingen afsluttet
- Erhvervsuddannelse
- Kort videregående uddannelse
- Mellemlang videregående uddannelse/diplom
- Lang videregående uddannelse/master
- Anden.

5. Hvad er din pædagogiske grunduddannelse (skriv senest afsluttede)?

- Pædagogikum for erhvervsskolelærere/handelsfaglærerereksamen
- Pædagogikum for lærere i det almene gymnasium
- Folkeskolelæreruddannelse
- Voksenunderviseruddannelsen
- Har ingen pædagogisk grunduddannelse
- Anden pædagogisk grunduddannelse, skriv hvilken.

Spørgsmål 6, 7 og 8 besvares kun af faglærere.

6. Hvor mange års relevant erhvervs erfaring har du inden for dit fag uden for skolesektoren?
7. Hvornår var sidste arbejdsperiode inden for dit fag uden for skolesektoren?
8. Hvad var din arbejdsstilling sidst du var i arbejde uden for skolesektoren?
  - Ufaglært
  - Faglært
  - Arbejdsleder
  - Funktionær i øvrigt
  - Selvstændig
  - Anden, skriv hvilken.
9. Hvilke hovedmotiver har du for at være lærer?
  - Interessant arbejdsindhold
  - Sikker ansættelse
  - Gode udviklingsmuligheder i jobbet
  - Gode karrieremuligheder
  - Muligheder for at have med mennesker at gøre
  - Andre hovedmotiver, skriv hvilke.
10. Hvilken type institution er du ansat på?
  - Teknisk skole
  - Handelsskole
  - Landbrugsskole
  - AMU-center
  - Kombinationskole.
11. Hvor mange lærere er der ca. ansat på din institution?
12. Angiv hvor du har undervisningsopgaver, og hvor du normalt har flest undervisningstimer pr. uge.
  - EUD: Teknologi og kommunikation
  - EUD: Bygge og anlæg
  - EUD: Håndværk og teknik
  - EUD: Fra jord til bord
  - EUD: Mekanik, transport og logistik
  - EUD: Service
  - EUD: Merkantil
  - Hhx
  - Htx
  - AMU: Kompetencegivende uddannelse:
  - Industri
  - Bygge og anlæg
  - Transporterhvervet

- Handel og kontor
  - Servicefagene
  - Levnedsmiddel
  - Mejeri og jordbrug
  - Anden branche, skriv hvilken.
  - AMU: Sammenhængende uddannelsesforløb
  - AMU: Individuel kompetenceafklaring
  - AMU: Virksomhedstilpasset uddannelse
  - AMU: Særlige forløb for flygtninge og indvandrere
  - AMU: Særlige forløb for ledige
  - Uddannelse til faglært landmand, grunduddannelsen
  - Uddannelse til faglært landmand, overbygningsuddannelsen
  - Agrarøkonom
  - KVVU
  - Åben uddannelse
  - Kursus/efteruddannelse
  - FVVU
  - GVU
  - VVVU.
13. Hvor ligger skolen? (amter)
14. Hvor længe har du været ansat på skolen?
15. Hvad er dit ansættelsesforhold?
- Fast ansat på fuld tid
  - Fast ansat på deltid
  - Ikke-fast ansat på fuld tid
  - Ikke-fast ansat på deltid.
16. Hvad er din stilling/hverv?
- Tillidsrepræsentant
  - Afdelingsleder
  - Anden lederfunktion, skriv hvilken.
  - Faglærer
  - Almenlærer
  - Konsulent.
17. Hvor meget af din arbejdstid anvender du i gennemsnit på undervisning eksklusiv forberedelse på årsplan? (konfrontationstid)
18. Hvilke typer af opgaver varetager du i din arbejdstid ud over almindelig undervisning?
- Tværfaglig undervisning
  - Andre interne samarbejdsprojekter

- Eksterne samarbejdsprojekter
  - Klasselærer
  - Kontaktlærer
  - Tutor/vejleder
  - Uddannelses- og erhvervsvejleder
  - Administrative opgaver
  - Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde
  - Samarbejde med andre skolesystemer
  - Internationale arbejdsopgaver
  - Særlige it-funktioner
  - Vejledning af pædagogikumkandidater
  - Planlægning af nye uddannelses tilbud til elever/kursister
  - Konsulentarbejde i forbindelse med udvikling af efteruddannelse/lærer kvalificering
  - Samarbejde med virksomheder
  - Arbejde i forhold til lokale uddannelsesudvalg eller lignende Informationsopgaver
  - Andre relevante opgaver, skriv hvilke.
19. Hvor tilfreds er du generelt med muligheden for at anvende og udvikle dine kompetencer?
- Anvendelse af faglige kompetencer
  - Anvendelse af pædagogiske kompetencer
  - Anvendelse af personlige kompetencer
  - Anvendelse af samarbejds mæssige kompetencer
  - Udvikling af faglige kompetencer
  - Udvikling af pædagogiske kompetencer
  - Udvikling af personlige kompetencer
  - Udvikling af samarbejds mæssige kompetencer.
20. Hvor tilfreds er du generelt med det kollegiale samarbejde?
- Mulighed for støtte/hjælp fra kolleger
  - Mulighed for samarbejde med kolleger
  - Forholdet til kollegerne.
20. Hvor tilfreds er du generelt med følgende forhold på arbejdspladsen?
- Arbejdets indhold
  - Arbejdets variation
  - Indflydelse på arbejdet
  - Lønniveauet
  - Tryghed i ansættelsen.
22. Giver deltagelse i efteruddannelse mulighed for opnåelse af løntillæg?
23. Har du inden for det sidste år deltaget i en eller flere af følgende efteruddannelsesaktiviteter?
- Efteruddannelsesudvalgenes faglærerkonferencer

- Faglige/branchemæssige kurser
- Kurser i ny teknologi/informationsteknologi
- Pædagogiske kurser i forlængelse af PG (pædagogisk grunduddannelse)
- Hospitanttjeneste (praktik på virksomhed)
- Samarbejde med virksomheder
- Læsning af fagtidsskrifter
- Struktureret erfaringsudveksling (eksempelvis erfa-grupper)
- Bibeskæftigelse sideløbende med lærerjobbet
- Studieture og konferencer for lærere
- Teamdannelse
- Kurser for PG-vejledere
- Udviklingsprojekter på skolen
- Pædagogiske eller faglige dage
- Studiegrupper på skolen
- Samarbejde med andre skoler
- Uddannelse på gymnasialt niveau
- Kort videregående uddannelse
- Mellemlang videregående uddannelse
- Lang videregående uddannelse
- Uddannelses- og erhvervsvejlederuddannelse
- Erhvervspædagogisk overbygningsuddannelse
- Voksenunderviseruddannelse
- Diplomuddannelse
- Masteruddannelse.

24. Angiv på hvilke områder du har deltaget i efteruddannelsesaktiviteter inden for det sidste år, og om disse har været afholdt af skolen eller af en ekstern udbyder?

- Det faglige område
- Det pædagogiske område
- Personlig udvikling
- Det organisatoriske område
- It-området
- Tværgående efteruddannelsesaktivitet
- Erhvervslivskontakt.

25. Hvor mange dage har du ca. deltaget i efteruddannelsesaktiviteter inden for det seneste år?

26. Har du en individuel udviklingsplan som din efteruddannelse planlægges efter?

27. I hvilken grad kommer initiativet til efteruddannelse af lærerne fra:

- Ledelsen
- Faggrupper

- o Den enkelte lærer
  - o Tværfaglige lærerteam.
28. I hvor høj grad bliver efteruddannelsesbehovene drøftet i din faggruppe?
29. Er der på skolen nedsat et efteruddannelsesudvalg eller lignende?
30. Kender du til anvendelse af faste kriterier for tildeling af efteruddannelse?
31. Hvis ja i spørgsmål 30: Hvilke kriterier anvendes?
- o Anciennitet
  - o Anerkendt/dokumenteret behov
  - o Efter tur
  - o Andre, skriv hvilke.
32. I hvilken grad oplever du at der er sammenhæng mellem efteruddannelsesindsatsen og skolens overordnede mål?
33. Hvordan vurderer du at mulighederne for udviklingen af dine kompetencer har udviklet sig i de år du har været ansat?
34. I hvilken grad mener du at følgende forhold har betydning for din deltagelse i efteruddannelse?
- o Manglende midler til efteruddannelse.
  - o Manglende tid.
  - o Skemamæssige problemer.
  - o Jeg ønsker ikke at være væk fra undervisningen
  - o Utilfredshed med de praktiske rammer om efteruddannelsesstilbuddene.
  - o Kurserne er generelt af lav kvalitet.
  - o Kurserne er generelt for dyre.
  - o Kurserne er generelt ikke relevante.
  - o Kommunikation med udbyder er utilstrækkelig.
  - o Ledelsens prioritering af efteruddannelse.
35. Arrangeres der på skolen kvalificeringsforløb for skolens lærere?
36. Hvor ofte oplever du at kurser du har tilmeldt dig, bliver aflyst?
37. I hvilken grad dækker skolen dine udgifter (kursusafgift, transport, ophold m.m.) i forbindelse med deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter?
38. I hvilken grad mener du at du har behov for efteruddannelse inden for følgende områder?
- o Det faglige område
  - o Det pædagogiske område
  - o Personlig udvikling
  - o Det organisatoriske område/teambuilding
  - o Det tværfaglige område
  - o Erhvervslivskontakt
  - o It-området.

39. Deltager du efter din vurdering i efteruddannelse i tilstrækkeligt omfang?
40. I hvilken grad oplever du at efteruddannelsesaktiviteterne modsvarer de aktuelle udfordringer i lærerarbejdet?
41. Har du deltaget i efteruddannelse direkte foranlediget af reformkrav?
42. I hvilken grad er du tilfreds med den efteruddannelse du har deltaget i, med hensyn til:
- Dit personlige udbytte
  - Brugbarhed i din daglige undervisning.
43. Oplever du at du kan bruge det du lærer på kurserne i de jobfunktioner der ikke har med undervisning at gøre?
44. I hvilken grad tager de efteruddannelseskurser du har deltaget i, udgangspunkt i dine konkrete behov?
45. I hvilken grad formidler du det du har lært på kurserne, til dine kolleger?

## 10.5 Liste over forkortelser

AMU: arbejdsmarkedsuddannelse  
CVU: center for videregående uddannelse  
DEL: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse  
Erfa-gruppe: erfaringsudvekslingsgruppe  
EUD: erhvervsuddannelse  
FVU: forberedende voksenundervisning  
GVU: grunduddannelse for voksne  
hhx: højere handelseksamen  
HSU: hovedsamarbejdsudvalg  
htx: højere teknisk eksamen  
KVU: kort videregående uddannelse  
LVU: lang videregående uddannelse  
MUS: medarbejderudviklingssamtale  
MVU: mellemlang videregående uddannelse  
PG: pædagogisk grunduddannelse  
TAMU: træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelse  
VEU: voksen- og efteruddannelse  
VUU: voksenunderviseruddannelsen  
VVU: videregående voksenuddannelse